

VINCENZO CARBONE - GIUSEPPE CARRUS - FRANCESCO POMPEO
(A CURA DI)

**GIORNATA
DELLA RICERCA 2019
DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE
DELLA FORMAZIONE**

7 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma TrE-Press
2019

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Pedagogia interculturale e sociale

7

GIORNATA DELLA RICERCA 2019
DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

a cura di

VINCENZO CARBONE - GIUSEPPE CARRUS - FRANCESCO POMPEO



Roma TrE-Press

2019

Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO**.

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, dicembre 2019

ISBN: 978-88-32136-88-3

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-
Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi.

Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

Indice

MASSIMILIANO FIORUCCI – PAOLA PERUCCHINI <i>Introduzione</i>	15
VINCENZO CARBONE – GIUSEPPE CARRUS – FRANCESCO POMPEO <i>Premessa</i>	19

SEZIONE 1

PROCESSI DI APPRENDIMENTO

FRANCESCA AMENDUNI <i>Definire e valutare il pensiero critico attraverso l'analisi del testo scritto</i>	25
CINZIA ANGELINI <i>DEAL – Digital Era Approaches to Learning. Un osservatorio sull'apprendimento nell'era digitale</i>	29
ARIANNA BELLO – PAOLA PETTENATI – ILARIA SIMONELLI – MARIA CRISTINA CASELLI <i>La comprensione linguistica fra i 2-3 anni di età: l'uso del test "Parole in Gioco" in modalità cartacea e computerizzata</i> PAOLO CAMPETELLA <i>In interiori puero. Attività sperimentali per lo sviluppo di capacità di scrittura manuale e conquista dell'autonomia nei bambini di scuola primaria</i>	35
ANTONIO CASTORINA <i>Riflessioni sull'organizzazione del lessico nei processi di apprendimento di L2</i>	49
ROSANNA COFONE – GIUSEPPE BOVE – BENEDETTO SCOPPOLA – PAOLA PERUCCHINI <i>Insegnare le uguaglianze numeriche con materiale concreto: Una sperimentazione con materiale Montessori</i>	55
PAOLO DI RIENZO <i>Formazione e processi innovativi sostenibili nei contesti non formali e informali di apprendimento: uno studio sulle competenze strategiche nel Forum Nazionale del Terzo Settore</i>	61
CONCETTA LA ROCCA <i>Sviluppo di ePortfolios per promuovere attività meta-cognitive</i>	67
CONCETTA LA ROCCA – MASSIMO MARGOTTINI – GABRIELLA ALEANDRI – VALERIA BIASI – FABIO BOCCI – LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA – ANNA MARIA CIRACI – BARBARA DE ANGELIS – DANIELA MARELLA – GIOVANNI MORETTI – ARIANNA MORINI – ANTONELLA POCE – FRANCESCO ROSSI <i>E-learning per l'istruzione superiore: definizione di un modello integrato per la qualificazione degli apprendimenti e delle relazioni educative on line. Condizioni, applicazioni, risultati.</i>	73

ORNELLA MARTINI <i>Penne e tastiere</i>	81
PAOLA MAGRONE – ANTONIO MARTINO – ANA MILLÁN GASCA – GAIA C.M. NAPONIELLO – FRANCESCA NERI <i>Un approccio umanistico all'iniziazione dei bambini al pensiero scientifico</i>	87
MARTINA DE CASTRO – UMBERTO ZONA – DANIELA OLMETTI PEJA <i>Gli smartphone come dispositivi per lo sviluppo della creatività a supporto dell'apprendimento. Una sperimentazione.</i>	95
FILIPPO SAPUPPO <i>Scritture</i>	101
MARCO SVOLACCHIA <i>Ancora 's impura' (in cauda veritas)</i>	107
UMBERTO ZONA <i>La Flipped Lesson come ambiente di apprendimento inclusivo per la co-costruzione della conoscenza nell'era dell'e-Learning</i>	119

SEZIONE 2

PROCESSI FORMATIVI E QUALITÀ DELLA DIDATTICA

VALERIA BIASI – NAZARENA PATRIZI – CONNY DE VINCENZO <i>Autoregolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out</i>	127
MARCO BURGALASSI – GIOVANNI MORETTI – ARIANNA GIULIANI – ARIANNA LODOVICA MORINI <i>Prevenire e contrastare il rischio di dispersione universitaria. Studio di caso sull'efficacia delle attività di tutoraggio negli immatricolati con OFA</i>	133
LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA <i>La formazione dei tutor alla pari degli studenti con disabilità e DSA a Roma Tre: l'inclusione tra empowerment e politiche di mainstreaming</i>	139
SANDRA CHISTOLINI <i>La sperimentazione della metodologia Decoding the Disciplines, in prospettiva interculturale ed interdisciplinare, per insegnare ed apprendere all'università</i>	147
LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA – ANNA MARIA CIRACI <i>Formare insegnanti inclusivi. Processi didattici e competenze. Un'indagine empirica sulla formazione degli insegnanti di sostegno</i>	153
ARIANNA GIULIANI <i>Processi di leadership e organizzazione della didattica</i>	161

SYLVIA INGEBORG HAERING <i>Musicoterapia e Competenze di Seconda Lingua</i>	167
GIOVANNI MORETTI – MARCO BURGALASSI – ARIANNA MORINI – ARIANNA GIULIANI <i>La scrittura come risorsa strategica per supportare il processo formativo degli studenti</i>	173
PAOLA PERUCCHINI – MARIA GAETANA CATALANO – GIOVANNI MARIA VECCHIO <i>Il Peer Coaching nella formazione iniziale degli insegnanti: una metodologia per riflettere sulle pratiche educative</i>	181
FRANCESCA ROSSI <i>Promuovere lo sviluppo di competenze strategiche e prospettive temporali in ambito universitario</i>	189
MARIA TERESA RUSSO <i>Il ruolo dell'insegnamento dell'Etica e della Bioetica nello sviluppo del ragionamento morale degli studenti di Scienze della Formazione</i>	197
BEATRICE PARTOUCHE – SEBASTIANA SABRINA TRASOLINI <i>La figura del tutor nel CdL SDE on line: un'indagine esplorativa sulla visione e la percezione degli studenti</i>	203
MARIANNA TRAVERSETTI <i>Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA</i>	209

SEZIONE 3

MUSEI E MEMORIE

FRANCESCA BORRUSO <i>Per una storia della vita affettiva. Un nuovo cantiere della ricerca storico-educativa</i>	217
LORENZO CANTATORE <i>Il Museo della Scuola e dell'Educazione di Roma Tre (MuSEd): indagine sul patrimonio e nuove prospettive museografiche</i>	223
MATTEO LOCONSOLE <i>Su Paolo Mantegazza. Riflessioni sopra un grande esponente della cultura popolare ottocentesca italiana</i>	229
DANIELA MARELLA – GIUSEPPE BOVE – ROSA CAPOBIANCO – ANGELO PANNO <i>Apprendimento di una rete Bayesiana in indagini campionarie complesse</i>	235

ANTONIO MARTINO – ANA MILLÁN GASCA – GAIA NAPONIELLO <i>Un classico della didattica delle scienze con i bambini: Initiation Chimique (1909) di Georges Darzens</i>	241
ANTONELLA POCE <i>Promuovere l'inclusione sociale attraverso percorsi di didattica museale: il progetto Inclusive memory</i>	247
EDOARDO PUGLIELLI <i>Globalizzazione e società negli scritti di Ettore Gelpi</i>	253
MARIA ROSARIA RE <i>Nomina sunt consequentia rerum. Promuovere il pensiero critico attraverso lo sviluppo di percorsi didattici in collezioni museali epigrafiche</i>	259
LILIOSA AZARA – ELOISA BETTI – ALESSANDRO CUCCU – LUCA TEDESCO <i>Frammenti di storia del lavoro nelle miniere sarde: tra archivi e memoria</i>	265
LUCA TEDESCO <i>In Defense of a Competitive Society: Tariffs and Cooperatives in Maffeo Pantaleoni's Anti-socialist Thought</i>	269

SEZIONE 4

MIGRAZIONI, PLURALISMO, DIRITTI UMANI

VINCENZO CARBONE <i>Dallo spazio ai luoghi dell'Esquilino</i>	273
MARCO CATARCI – ELENA ZIZIOLI <i>La formazione linguistica per i migranti come strumento di inclusione sociale. Indagine sulle agenzie di educazione non formale</i>	279
CECILIA DE BAGGIS – SUSANNA PALLINI <i>Il dramma dei figli dei desaparecidos in Argentina in una prospettiva di genere</i>	285
MARINA GEAT <i>Intercultura: indagine su alcune specificità in ambito francofono</i>	291
MAURO GIARDIELLO – ROSA CAPOBIANCO, – HERNAN CUERVO – BABAK DADVAND <i>Nuove mobilità giovanili dall'Italia all'Australia: senso di appartenenza e coesione sociale</i>	297
ENZO LOMBARDO <i>La spartizione dell'Africa. Neocolonialismo e migrazioni</i>	303

DANILO PALMISANO <i>Storie minori. Migrazioni non accompagnate.</i>	309
FRANCESCO POMPEO <i>Da Banglatown a Esquilino 2: diritto alla città, migranti e altri regimi di mobilità. Una ricerca-azione nel Municipio V del Comune di Roma</i>	315
LISA STILLO <i>Per un'idea d'intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana</i>	321

SEZIONE 5

ESPRESSIVITÀ MEDIA E COMUNICAZIONE

FEDERICA ARLOTTI <i>Educazione alla poetica del vivere nell'esperienza del MIM "Centro di Avviamento all'Espressione" ideato da Orazio Costa</i>	331
SIMONE DI BIASIO <i>"Gli strumenti dell'educare". I risvolti pedagogici nell'opera di Marshall McLuhan</i>	337
VALENTINA DOMENICI <i>Il portato educativo delle narrazioni seriali contemporanee: un'analisi interdisciplinare condotta secondo prospettive estetiche, geopolitiche e socioculturali.</i>	343
ANTONELLA FLAVIA GALLO <i>Teatro, educazione, democrazia: una ricerca europea per la definizione della figura della pedagoga/del pedagogo teatrale operante nella scuola italiana</i>	351
MILENA GAMMAITONI <i>Storia e storie di vita dell'Orchestra di Piazza Vittorio a Roma: riflessioni sociologiche</i>	359
AMALIA LAVINIA RIZZO <i>Il laboratorio musicale per l'inclusione scolastica: uno strumento di osservazione e valutazione su base ICF-CY e Nuovo Index per l'inclusione</i>	367
GILBERTO SCARAMUZZO <i>Il Metodo mimico di Orazio Costa come pedagogia dell'espressione</i>	377

SEZIONE 6

DIMENSIONI DEL BENESSERE E SOSTENIBILITÀ

- VALERIA BIASI – CONNY DE VINCENZO – NAZARENA PATRIZI *Livelli di benessere, strategie cognitive, motivazione allo studio e rischio di drop-out: una indagine in ottica longitudinale per la qualificazione dei Servizi Universitari di Orientamento* 387
- GIUSEPPE CARRUS – ANGELO PANNO – LORENZA TIBERIO – STEFANO MASTANDREA *I fattori psicologici alla base delle scelte energetiche sostenibili: una meta-analisi* 393
- BARBARA DE ANGELIS *Percorsi didattico-educativi per la promozione dell'inclusione in ambiente naturale* 397
- CHIARA LEPRI *Identity and Gender in the Picture Book* 405
- FRIDANNA MARICCHIOLO – ORIANA MOSCA – ARIANNA BELLO – MARCO LAURIOLA – KUBA KRYS *Impronte culturali della felicità e del benessere psicologico. Indagini cross-culturali e nazionali* 411
- STEFANO MASTANDREA – JOSEPH A. WAGONER – MICHAEL A. HOGG *Apprezzamento estetico e identità sociale* 419
- SABRINA FAGIOLI – VALERIA BIASI – STEFANO MASTANDREA *Correlati neurali delle risposte emozionali evocate dall'apprezzamento estetico e modulazione sul benessere psicofisico* 425
- ORIANA MOSCA – FRIDANNA MARICCHIOLO *“Mostrami il tuo volto e ti dirò se e quanto vali”. Discriminazione di genere nelle professioni STEM ed HEED: l'influenza del Sessismo nella valutazione dei volti* 431

SEZIONE 7

FENOMENI RELIGIOSI

- CARMELINA CHIARA CANTA – ANDREA CASAVECCHIA *I legami sociali delle donne del Mediterraneo* 443
- KATIUSCIA CARNÀ *Identità culturali e religiose: le nuove generazioni musulmane tra educazione scolastica e religiosa a Roma* 449

ANDREA CASAVECCHIA <i>Mediterraneo: donne e promozione del dialogo interreligioso</i>	457
LUCA DIOTALLEVI <i>La crisi del cristianesimo come religione confessionale. La contingenza delle strutture oggetto del contributo sociologico ai Post-Confessional Christian Studies</i>	463
LUCA DIOTALLEVI <i>Successi, insuccessi e proposte di revisione della teoria classica della secolarizzazione. Il paradosso di Francesco come caso di studio</i>	469
DAVID SALOMONI <i>Ratio Valdesiana e Ratio Gesuitica due culture del discorso pedagogico</i>	475

SEZIONE 8

POLITICHE SOCIALI

CARMELA CORLETO <i>La condizione degli assistenti sociali precari in un welfare precario: quali rischi per l'identità professionale?</i>	483
INES GUERINI <i>Impairment intellettuale e indipendenza abitativa. Esiti di una ricerca quali-quantitativa</i>	489
MISALE FIORENZA <i>Formare per ottenere comportamenti sicuri. Un'analisi comparata sui reparti di nefrologia e dialisi (Italia-Spagna)</i>	497
BARBARA MORSELLO <i>Identità Sospese. Una ricerca sociologica sul cancro al seno nella società della prevenzione</i>	503
FABIO OLIVIERI <i>La supervisione nei contesti educativi: riconoscimento professionale, analisi delle pratiche e verifica di un modello di intervento.</i>	509

Introduzione

Il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre a partire dal 2013 sostituisce la precedente Facoltà, istituita nell'anno accademico 1996/1997, e con l'unificazione delle strutture deputate allo svolgimento della didattica e della ricerca, così come previsto dalla Legge n. 240/2010, riveste oggi particolare rilievo per l'area degli studi nel campo dell'educazione. Il Dipartimento di Scienze della formazione rappresenta anche la prosecuzione, completamente rivisitata, della Facoltà di Magistero, nata nel lontano 1934.

Le linee di ricerca del Dipartimento, a partire da una pluralità di prospettive conoscitive, sono orientate prioritariamente alle scienze pedagogiche e dell'educazione, ma sono, allo stesso tempo, saldamente ancorate anche alla sfera delle discipline umane e sociali. A partire dai primi decenni del Novecento, infatti, lo sviluppo delle discipline pedagogiche ha comportato una serie di significative trasformazioni delle procedure metodologiche e delle ipotesi interpretative di un campo di studi e di ricerche sempre più sollecitato dall'irrompere di nuove questioni sociali, dall'alfabetizzazione di massa all'intercultura, dal ruolo della formazione - dentro e fuori i circuiti scolastici - al tema delle pari opportunità. L'universo delle scienze dell'educazione è stato inoltre caratterizzato da un nuovo rigore teorico-procedurale, epistemologico, che ha investito le sue diverse fisionomie (da quella teorica a quella storica, da quella empirico-sperimentale a quella comparativa) in una prospettiva fortemente connotata in senso interdisciplinare. L'apporto delle scienze umane e sociali - si pensi ai saperi psicologici, sociologici, antropologici, filosofici, storici, linguistici, artistico-espressivi e giuridici - si è rivelato non solo insostituibile ma addirittura intrinsecamente connesso alla ricerca educativa come fondamento conoscitivo ineludibile in una prospettiva capace di cogliere la complessità dei fenomeni formativi. L'ampia presenza di queste aree di ricerca anche nei percorsi formativi proposti dal Dipartimento di Scienze della Formazione rappresenta una testimonianza della consapevolezza di un'apertura interdisciplinare coerente ed articolata. Si tratta di prospettive di studio e di ricerca che richiedono particolare interesse e sensibilità verso discipline orientate alla conoscenza della realtà sociale nella prospettiva delle scienze dell'educazione e, più in generale, delle scienze umane. Come per altri ambiti, le conoscenze e le competenze linguistiche, statistiche e informatiche rappresentano elementi ormai imprescindibili. Dato l'attuale contesto storico caratterizzato da mutamenti del quadro normativo relativo ai processi di formazione formale, non formale, scolastica, extra-scolastica ed universitaria, e data l'urgenza di creare davvero uno spazio comune europeo della formazione e della ricerca, il Dipartimento, coniugando continuamente didattica e ricerca, in-

tende sviluppare itinerari di studio e di ricerca che possano contribuire a formare figure professionali capaci di agire nel campo della formazione, dell'educazione e del servizio sociale, nei servizi per l'infanzia, nella scuola, nei servizi, nel terzo settore, nell'impresa.

Il Dipartimento, inoltre, vuole confrontarsi con le nuove domande educative presenti nella società contemporanea: dalla formazione degli insegnanti alla dimensione interculturale, dalla formazione in età adulta alla formazione continua, dall'ambito dei servizi socio-educativi all'analisi delle più generali dimensioni sociali della realtà di oggi. La dimensione mondiale dei fenomeni culturali e formativi è un dato costitutivo della società contemporanea e su di essa è necessario sviluppare ricerche che consentano di approfondirne i diversi percorsi teorici, storici e comparativi in una prospettiva formativa internazionale.

Con cadenza biennale, il Dipartimento organizza la *Giornata della Ricerca* che vuole dar conto pubblicamente degli esiti delle ricerche svolte dai componenti del Dipartimento stesso, esiti raccolti nel presente volume. La ricerca dipartimentale nel biennio 2017/2018, di cui il volume restituisce i risultati sintetici, ha visto un cospicuo investimento con fondi del Dipartimento assegnati a 3 progetti interdisciplinari triennali (PRID – Progetti di Ricerca Interdisciplinari di Dipartimento), 4 progetti biennali e 22 progetti annuali. Oltre ai finanziamenti interni, i docenti sono stati vincitori di bandi esterni e in particolare di 15 progetti internazionali, tra cui due finanziamenti europei della linea H2020, 3 PRIN (2017) e 8 bandi nazionali di differenti tipologie (progetti FAMI, INAIL, ecc.).

Come è evidente, il Dipartimento presenta una ricca attività di ricerca che usufruisce di diverse tipologie di finanziamento e che in vari casi viene svolta senza finanziamenti specifici a causa anche del ridotto investimento per la ricerca da parte dello Stato. La ricchezza di tale attività trova testimonianza in questo volume oltre che nelle numerose pubblicazioni scientifiche a cui si può accedere attraverso l'Anagrafe della ricerca (IRIS) sul sito dell'Università degli Studi Roma Tre.

Il volume raccoglie, dunque, 73 contributi (di professori ordinari, professori associati, ricercatori, assegnisti di ricerca, dottorandi e dottori di ricerca) che si soffermano su differenti oggetti di studio e piste di ricerca ed è organizzato in otto distinte aree di interesse scientifico-disciplinare. Molti dei contributi presentano caratteristiche multifocali e interdisciplinari, alcuni assumono prospettive storico-teoriche, altri consistenti focalizzazioni empiriche.

L'articolazione in aree, già adottata nella conduzione della *Giornata della Ricerca 2019*, possiede il vantaggio di collocare gli oggetti di studio all'interno di comuni campi d'interesse. Le sezioni del volume rispecchiano la ricca articolazione multidisciplinare del Dipartimento e riguardano i processi di insegnamento-apprendimento, la memoria e i musei in prospettiva storico-educativa, le migrazioni, il pluralismo, l'intercultura, l'espressività, la comunicazione, il benessere e i processi psicosociali, i fenomeni religiosi e le

politiche sociali. Il volume ha quindi l'ambizione di restituire in forma sintetica la ricchezza e la poliedricità di interessi di una comunità scientifica impegnata a indagare, da differenti prospettive e nei diversi contesti, le esigenze educative, formative e sociali delle attuali società complesse, proponendo ricerche inedite e originali.

Massimiliano Fiorucci e Paola Perucchini

Premessa

Il volume qui presentato raccoglie i contributi scientifici presentati durante la giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Ateneo Roma Tre. In continuità con gli anni precedenti, questo lavoro si propone di cartografare gli interessi di ricerca coltivati da colleghi e colleghe: la mappa che viene tracciata, pur nel limite pre-assegnato di *duemila parole*, segnala domini disciplinari e campi di studio, quindi consente di dar conto dei principali terreni d'interesse scientifico su cui si concentrano le nostre più recenti ricerche.

I testi raccolti nel volume, ci appare necessario sottolinearlo con estrema chiarezza, non costituiscono una tappa, vincolata e burocratica, del percorso di rendicontazione scientifica delle attività finanziate dal Dipartimento. I contributi riportati rappresentano, piuttosto, un'importante occasione di restituzione scientifica, persino sollecitata dall'*accountability*, che coinvolge e valorizza anche le attività di studio e di ricerca "ordinarie", quelle realizzate, cioè, anche in assenza di specifici canali di finanziamento e che trovano, in questo volume, una prima collocazione editoriale e un'autonoma visibilità accademica.

I lavori qui riuniti si situano, piuttosto, nel campo discorsivo e di riflessione già mobilitato nelle discussioni che si sono sviluppate nell'ambito delle sessioni di lavoro realizzate nel corso della *Giornata della Ricerca 2019*, intorno a differenti *oggetti di studio e piste d'indagine*. La ricerca accademica ha, infatti, sempre più bisogno di esporsi al confronto scientifico dentro e fuori la comunità scientifica, al dialogo con gli attori della società civile, quindi anche di mostrare ai differenti stakeholder interessi e caratteristiche dei processi che attiva, risultati che consegue e ricadute che contribuisce a sollecitare.

Il volume, che documenta molteplici percorsi di ricerca e di studio su temi consolidati e più innovativi, è strutturato in *otto distinte aree d'interesse tematico e disciplinare*, nelle quali sono ricompresi un numero consistente di lavori (73) e un numero ancora più elevato di ricercatori (oltre 130)¹, dai profili differenziati, dalle diverse collocazioni disciplinari e dalle disparate afferenze, che hanno presentato saggi come singoli autori (49) o in qualità di co-autori (24).

L'assemblaggio tematico così configurato, riprendendo ed ampliando l'articolazione dei lavori della giornata dipartimentale, risponde all'esigenza di organizzare il materiale, necessariamente eteroclitico, per sperimentare possibili convergenze all'interno di blocchi più o meno coerenti. Questa rappresentazione, come tutte, non è fortuita né tantomeno neutra; anzi per molti autori e lettori potrà anche essere considerata discutibile, ma se da un lato non pote-

¹ Complessivamente considerati gli autori dei 73 contributi sono 136; i saggi a firma unica sono 48 (sul totale di 73), alcuni ricercatori (4/73) hanno presentato due o più contributi, mentre sono 24 i saggi *co-firmati* da più di un autore.

vamo sottrarci alla responsabilità di organizzare i contributi in sezioni, dall'altro abbiamo assunto la sfida di prefigurare assonanze e piste di lavoro come messa in prova del dialogo tra intensità disciplinare e confronto tra diversi approcci scientifici. Molti resoconti dell'attività di ricerca presentano caratteristiche multifocali, interdisciplinari, alcuni assumono prospettive storico-teoriche, altri consistenti focalizzazioni empiriche. L'articolazione in aree, già della giornata della ricerca, possiede l'indubbio vantaggio di collocare i singoli oggetti di studio all'interno di comuni campi d'interesse.

Sezioni	Contributi
1 Processi di apprendimento	15
2 Processi formativi e qualità didattica	13
3 Musei e memorie. Ricerca storica e socioeducativa	10
4 Migrazioni, pluralismo, diritti umani e intercultura	9
5 Espressività, media e comunicazione	7
6 Dimensioni del benessere, processi psicosociali e sostenibilità	8
7 Fenomeni religiosi	6
8 Politiche sociali e professioni socio-sanitarie	5
Totale	73

Tab.1. Contributi per sezioni

Processi di apprendimento

La prima, e più consistente, sezione concerne il campo d'interesse dei processi di insegnamento-apprendimento. La maggior parte dei saggi, e non poteva essere altrimenti per un Dipartimento di Scienze della Formazione, presentano contributi di taglio psicopedagogico concentrandosi, in particolare, sul tema del benessere nei processi educativi e formativi; sono inoltre presenti contributi che assumono prospettive storico-pedagogiche e di storia del pensiero sociale; altri ancora si focalizzano sulle dimensioni espressive ed emozionali dei processi di apprendimento o sugli ambiti di mediazione tecnologica di saperi e conoscenze, quali mass-media e nuova serialità delle piattaforme digitali.

Processi formativi e qualità didattica

Le principali aree di interesse scientifico della seconda sezione sono le ricerche in ambito didattico e psicopedagogico concentrate, in particolare, sul tema dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento e sulla qualità della didattica. I contributi presenti in questa sezione affrontano il tema dell'inclusione didattica analizzando i processi che assumono come focus tanto il punto di vista dello studente, quanto le caratteristiche degli insegnamenti e dei tutor come oggetto principale di indagine.

Musei e memorie. Ricerca storica e socioeducativa

Nella *terza sezione* le principali aree di interesse scientifico affrontate riguardano le ricerche in ambito storico e educativo; in particolare i saggi contenuti nella sezione affrontano sia le questioni dell'educazione museale e, in generale, del Museo come risorsa pedagogica territoriale, sia il tema dell'importanza della ricostruzione delle memorie del lavoro in contesti socio-culturali specifici (come nel caso dei minatori nella Sardegna) e del confronto con il pensiero di alcune importanti figure storiche di intellettuali nel campo economico (Pantaleoni) e pedagogico (Gelpi).

Migrazioni, pluralismo, diritti umani e intercultura

I principali oggetti d'interesse scientifico che rientrano nella *quarta sezione* rimandano a temi di ricerca focalizzati sulle trasformazioni sociali e culturali delle società contemporanee; in particolare sono tematizzate le questioni connesse ai fenomeni di insediamento di comunità non autoctone e le forme di interazione sociale nella vita quotidiana tra soggetti (ad esempio nel quartiere Esquilino di Roma) e le riflessioni che focalizzano la propria attenzione sulle dimensioni interculturali dei movimenti umani e sull'analisi di contesti di vita e d'interazione caratterizzati dal pluralismo culturale e religioso.

Espressività, media e comunicazione

Le aree d'interesse scientifico prioritario ricomprese nella *quinta sezione* si concentrano sul tema della comunicazione riferita all'analisi dei vecchi e nuovi media. L'attenzione viene focalizzata, in particolare, sul valore delle esperienze espressive, interpretate come forma e come strumento pedagogico per la comprensione dei processi culturali nella contemporaneità e per l'analisi dei modelli di apprendimento nei contesti educativi.

Dimensioni del benessere e sostenibilità: processi educativi psicologici e sociali

In questa *sesta sezione* sono confluiti i contributi basati prevalentemente su una matrice disciplinare legata alle scienze psicologiche e del comportamento, che analizzano l'esperienza individuale e i processi sociali connessi alla promozione del benessere, della sostenibilità e delle relazioni sociali positive nella vita quotidiana delle persone. Le ricerche, in particolare, focalizzano l'attenzione sui contesti e sui processi educativi, concentrandosi sulle dimensioni interpersonali e ambientali interpellate nella transizione verso una società più sostenibile, inclusiva e consapevole.

Fenomeni religiosi

L'importanza assegnata ai fenomeni religiosi e alle trasformazioni culturali della contemporaneità costituiscono la principale area d'interesse scientifico dei contributi raggruppati nella *settima sezione*. I saggi si focalizzano, inoltre, sull'importanza del dialogo interreligioso e sul rilievo dell'analisi dei processi di secolarizzazione per la comprensione e l'interpretazione dei fenomeni cul-

turali e del loro legame con i processi educativi e pedagogici nella società attuale.

Politiche sociali e professioni sociali e sanitarie

L'ottava, e ultima, sezione raccoglie contributi di ricerca focalizzati su temi e sui problemi legati allo svolgimento delle professioni socio-sanitarie e ai processi formativi collegati a tali professioni. Particolare rilievo viene assegnato, inoltre, all'esperienza personale e collettiva delle diverse categorie di attori che articolano il mondo delle professioni sociali e delle pratiche di servizio sociale e di assistenza in ambito socio-sanitaria.

In conclusione, i brevi saggi che seguono costituiscono, talora in forma di configurazione progettuale, talaltra di riassunto di lavori più ampi o, ancora, di conclusione sintetica, un articolato e ricco panorama di ricerche; uno scenario che andando aldilà della semplice operatività arriva ad investire il senso più genuino di una comunità accademica attraverso il confronto, quale risorsa vitale inesauribile del lavoro della conoscenza.

Vincenzo Carbone, Giuseppe Carrus e Francesco Pompeo

SEZIONE 1
PROCESSI DI APPRENDIMENTO

Definire e valutare il pensiero critico attraverso l'analisi del testo scritto

di Francesca Amenduni

Dottorato di Ricerca in "Cultura, Educazione, Comunicazione" presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre in convenzione con l'Università degli Studi di Foggia.

Tutor: Prof.ssa Antonella Poce

1. Definire il pensiero critico: una sfida aperta

Sebbene la competenza di pensiero critico sia considerata fondamentale per il progresso e la costruzione di conoscenza, la sua definizione risulta ancora controversa (Liu, Frankel, & Roohr, 2014). Secondo Johnson e Hamby (2015), il problema non è l'assenza di una buona definizione ma una sovrabbondanza di definizioni problematiche. In particolare gli autori individuano quattro pericoli inerenti alla definizione di pensiero critico: la difficoltà di delineare in maniera adeguata il concetto di "critico" come qualità del pensiero; la sovrapposizione e la confusione con altri costrutti tra i quali ragionamento, *problem-solving* e *decision-making* (per un approfondimento sul tema vedere anche Brynes & Dunbar, 2014); la tendenza a idealizzare il concetto di pensiero critico, trattandolo come sinonimo di buon pensiero; infine, il focalizzarsi sul processo di acquisizione e non sul processo di messa in discussione delle proprie idee, conoscenze e credenze. Secondo gli autori, la capacità di correggere e mettere in discussione il proprio pensiero è essenzialmente *interpersonale*. Sebbene infatti sia possibile monitorare e individuare i *bias* presenti nei propri ragionamenti, nella gran parte dei casi si acquisisce consapevolezza mediante il confronto diretto o indiretto con gli altri.

Molti sono gli autori ad aver evidenziato la componente interpersonale del pensiero critico. Brynes e Dunbar (2014) affermano che sebbene gli approcci tradizionali alla definizione del pensiero critico si riferiscono ad un lavoro individuale su un compito cognitivo, in realtà tale forma di pensiero avrebbe giocato un ruolo evolutivo chiave nello scambio di informazioni e nell'interazione simbolica.

Gli esseri umani acquisiscono conoscenze sul mondo attraverso gli altri, e solo in minima parte tramite esperienza diretta, e per tale ragione è necessario saper operare una valutazione delle fonti di informazione, della coerenza e della relazione con altre conoscenze pregresse. Anche Kuhn (1992) evidenzia il ruolo della componente sociale e interpersonale nello sviluppo del pensiero

critico, che si realizza nella relazione tra pensiero critico, comunicazione e linguaggio.

2. Verso una valutazione automatica del pensiero critico

L'assenza di una definizione condivisa di pensiero critico ha portato allo sviluppo di molteplici modalità e strumenti di valutazione di tale costrutto (Kuh, 2009; Liu, Frankel, & Roohr, 2014). La concettualizzazione e la valutazione del pensiero critico sono infatti questioni tra loro interdipendenti che necessitano di essere affrontate insieme. In letteratura è possibile rintracciare tre tipologie di strumenti di valutazione: 1. test a scelta multipla (Watson & Glaser, 1980; Facione, 1990) 2. saggi brevi e domande aperte (Ennis & Weir, 1985) 3. formati multi-risposta, che combinano le prime due modalità (Halpern, 2007). Sebbene i test a scelta multipla garantiscano una migliore attendibilità, essi pongono alcuni problemi relativi alla validità della misurazione (Poce, 2017). In particolare Kuh (2009) sostiene che i test a scelta multipla non possano adeguatamente tener conto della componente disposizionale del pensiero critico. Inoltre, una prestazione soddisfacente in un compito con alternative definite a priori (*prompt*) non può adeguatamente predire le scelte che una persona adotterebbe in una situazione realistica, dove le possibili alternative non sono chiaramente definite. Per tali ragioni, negli ultimi anni sono stati sviluppati nuovi metodi per definire e valutare la competenza di pensiero critico e i ricercatori concordano sulla necessità di adottare diverse tipologie di domande, in particolare quelle aperte. L'uso di item aperti solleva, tuttavia, alcuni problemi, tra cui l'attendibilità della misurazione e i costi della valutazione manuale. La valutazione automatica di quesiti aperti e saggi brevi rappresenterebbe una soluzione a tali criticità (Liu, Frankel, & Roohr, 2014). Ci sono strumenti di valutazione automatica progettati per l'analisi delle risposte brevi, (Leacock & Chodorow, 2003) delle risposte aperte e dei saggi (Bridgeman, Trapani, & Attali, 2012). Mentre gli strumenti per la valutazione delle risposte brevi puntano ad analizzare il contenuto delle risposte, ad esempio l'accuratezza delle informazioni riportate, gli strumenti progettati per la valutazione dei saggi mirano ad analizzare alcuni aspetti qualitativi della scrittura come la struttura grammaticale, la coerenza interna e l'argomentazione. Per poter adottare tali strumenti di analisi automatica su larga scala risulta necessario esaminare l'accuratezza delle valutazioni fornite ed assicurarsi che raggiungano un livello accettabile di accordo con i valutatori esperti.

3. La ricerca

Il presente lavoro di tesi dottorale mira in prima istanza a fornire una sintesi delle principali prospettive relative alla definizione del costrutto di pensiero

critico. Tale lavoro rappresenta il punto di partenza per lo sviluppo di nuovi metodi per la valutazione del pensiero critico, basato sulla combinazione di metodi dell'analisi qualitativa del contenuto con il *Natural Language Processing*.

I dati raccolti per la valutazione del pensiero critico consistono in testi scritti in lingua italiana e in lingua inglese (in forma di saggio breve e risposte aperte) prodotti da studenti universitari, insegnanti ed educatori. L'analisi dei testi verrà svolta sia da valutatori umani sia da un algoritmo progettato per valutare il contenuto e la qualità dei testi secondo il modello teorico di riferimento (Newman, Webb e Cochrane 1995; Poce, 2017). Attraverso l'analisi della performance dell'algoritmo, si auspica ad un progressivo miglioramento del modello teorico e dell'affidabilità della misurazione. Il tema di tale ricerca di dottorato è fortemente interdisciplinare, poiché si poggia sulle conoscenze delle scienze educative, cognitive e computazionali. Per tale ragione, parte della ricerca dottorale si svolgerà presso l'Educational Testing Services di Princeton (NJ, USA)¹, organizzazione no-profit situata all'interno dell'Università di Princeton, sotto la supervisione della Professoressa Lydia Liu. Lydia Liu, direttrice del settore ricerca dell'ETS, ha curato la realizzazione e validazione dell'HEIghten assessments, una batteria di test tarata su un target di studenti universitari per la valutazione del pensiero critico, delle competenze di comunicazione scritta e di *digital literacy*. L'ETS presenta al suo interno un'area di ricerca dedicata alla valutazione automatica del linguaggio e al *Natural Language Processing*, all'interno della quale vengono sviluppati metodi per la valutazione del linguaggio scritto e parlato.

La rilevanza di tale ricerca dottorale è data dalla crescente presenza di dati prodotti all'interno di piattaforme digitali educative LMS (Learning Management Systems), tra cui dati di carattere linguistico. A tal fine è cruciale sviluppare metodi automatici per la valutazione di grandi quantità di dati, che sarebbe impossibile analizzare manualmente, fornendo ad insegnanti ed educatori un supporto per il monitoraggio e la valutazione delle competenze manifestate online dagli studenti. Tale metodologia può essere inoltre adottata per supportare la valutazione automatica delle risposte aperte nei test somministrati a livello scolastico e universitario.

I risultati attesi del presente lavoro sono aumentare le conoscenze e sviluppare un modello teorico funzionale alla valutazione automatica del pensiero critico all'interno di saggi e domande aperte, che possa essere adottato non solo sulla lingua inglese ma anche sulla lingua italiana. Lo sviluppo di strumenti automatici per la valutazione del pensiero potrebbe ridurre i costi dello *scoring* manuale e migliorare l'attendibilità di tali misure.

¹ Il progetto di ricerca dottorale è stato premiato tramite il conferimento di una borsa di studio Leonardo da Vinci riservato a dottorandi, assegnisti e ricercatori e che ha visto il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre, tramite la proposta del summenzionato progetto di *visiting* presso l'ETS, vincitore di tale riconoscimento: <https://miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto+Bando+Leonardo+da+Vinci+2019+-+graduatoria.pdf/6084d4bea-3c0b-4ba2-812b-758d2ce02c0e?version=1.0>

Riferimenti Bibliografici

- BRIDGEMAN, B., TRAPANI, C., & ATTALI, Y. (2012). Comparison of human and machine scoring of essays: Differences by gender, ethnicity, and country. *Applied Measurement in Education*, 25(1), 27–40.
- BYRNES, J.P., & DUNBAR, K.N. (2014). The nature and development of critical-analytic thinking. *Educational Psychology Review*, 26(4), 477-493.
- ENNIS, R.H., & WEIR, E. (1985). *The Ennis–Weir critical thinking essay test*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- FACIONE, P.A. (1990b). *The California Critical Thinking Skills Test*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- HALPERN, D.F. (2007). *Halpern critical thinking assessment using everyday situations: Background and scoring standards*. Claremont, CA: Claremont McKenna College.
- JOHNSON, R.H., & HAMBY, B. (2015). A meta-level approach to the problem of defining ‘Critical Thinking’. *Argumentation*, 29(4), 417-430.
- KU, K.Y. (2009). Assessing students’ critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking skills and creativity*, 4(1), 70-76.
- KUHN, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155-179.
- LEACOCK, C., & CHODOROW, M. (2003). C-rater: Automated scoring of short-answer questions. *Computers and the Humanities*, 37(4), 389–405.
- LIU, O.L., FRANKEL, L., & ROOHR, K.C. (2014). Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment. *ETS Research Report Series*, 2014(1), 1-23.
- NEWMAN, D.R., WEBB, B., & COCHRANE, C. (1995). A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. *Interpersonal Computing and Technology*, 3(2), 56-77.
- POCE, A. (2017). *Verba Sequentur. Pensiero e scrittura per uno sviluppo critico delle competenze nella scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli
- WATSON, G., & GLASER, E.M. (1980). *Watson–Glaser critical thinking appraisal*. Cleveland, OH: Psychological Corporation.

DEAL – Digital Era Approaches to Learning Un osservatorio sull'apprendimento nell'era digitale

di Cinzia Angelini¹

1. *Paragrafo*

Il progetto DEAL – *Digital Era Approaches to Learning/Un osservatorio sull'apprendimento*² nasce da una riflessione generale sull'impatto della tecnologia sull'educazione, impatto che presenta aspetti complessi, non sempre riconducibili al semplice confronto tra due situazioni, distinte dalla presenza/assenza della tecnologia nell'organizzare e proporre un messaggio educativo. La diffusione capillare della tecnologia in numerosi settori della vita quotidiana, infatti, ha modificato e continua a modificare comportamenti e attitudini. La domanda che ci si è posti, allora, è se e quanto gli stili cognitivi mutano in conseguenza di questa costante e sempre crescente esposizione alle tecnologie, e quali effetti possano effettivamente essere ricondotti ad esperienze “tecnologiche”. Un importante aspetto da tenere in considerazione, in questo scenario, è quello legato all'età. Se, infatti, tra la popolazione adulta si riscontrano spesso atteggiamenti critici e/o di resistenza alla tecnologia (alla quale, se si esclude il caso di chi la utilizza per questioni lavorative e professionali, si ricorre solo per necessità), questa è invece parte integrante e “naturale” dell'esistenza dei più giovani (Ferri, 2011), che spesso apprendono a utilizzare le risorse tecnologiche prima ancora di essere in grado di stabilire un legame tra le soluzioni tecnologiche e relative concettualizzazioni (p. es. svolgere operazioni matematiche senza aver consapevolezza di quello che si sta facendo).

Si pone, quindi, una differenza tra gli adulti, o “immigrati digitali”, e i giovani, o “nativi digitali” (Jenkins, 2007; Ferri, 2011; Prensky, 2013), che non può non avere conseguenze sulle modalità e sugli esiti dell'apprendimento mediato da apparecchiature tecnologiche.

Lo studio proposto in DEAL ha le sue radici in un lavoro di ricerca avviato nel 2012 con l'obiettivo di mettere in evidenza aspetti convergenti e divergenti del rapporto apprendimento/tecnologia in individui appartenenti a fasce d'età

¹ Progetto di ricerca biennale dal titolo DEAL-Digital Era Approaches to Learning/Un osservatorio sull'apprendimento nell'era digitale finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2017.

² Il gruppo di ricerca del progetto DEAL è composto da Cinzia Angelini (responsabile scientifico), Francesco Agrusti Università Roma Tre), Paolo Campetella (Università Roma Tre), Teresa Savoia (Università Roma Tre, titolare di un assegno di ricerca finanziato con i fondi del progetto) ed Elena Manetti (Arigraf – Associazione Nazionale Ricerca Grafologica).

differenti. Il lavoro, denominato ALDE – *Approaches to Learning in the Digital Era* (Agrusti-Angelini, 2012) era stato presentato in occasione della conferenza annuale EDEN – *European Distance and E-Learning Network* svoltasi a Porto (Portogallo) dal 6 al 9 giugno 2012. All'interno del gruppo di rispondenti che avevano partecipato a quella prima fase, 35 anni era risultata l'età che divideva coloro che dichiaravano di aver dovuto modificare modo di studiare e di lavorare a causa dell'introduzione della tecnologia, e coloro che invece consideravano la tecnologia come un aspetto normale delle proprie attività di studio e di lavoro.

2. *Gli obiettivi della ricerca*

La ricerca DEAL è stata concepita come una evoluzione di ALDE, di cui ha ripreso l'impostazione generale, ampliandone e perfezionandone gli strumenti. È inoltre stata inserita la dimensione diacronica come variabile fondamentale per monitorare i cambiamenti che avvengono nello stile di apprendimento parallelamente ai mutamenti degli usi e dei costumi sociali. DEAL è stata quindi centrata su due obiettivi principali, il primo più generale, il secondo più circoscritto. I due obiettivi sono declinati come segue:

- *primo obiettivo*: prestare attenzione alle variazioni che in un arco di tempo esteso si verificano nel modo di apprendere, mettendo in evidenza:
 - la tendenza *modale* degli stili di apprendimento, ossia lo stile di apprendimento che caratterizza i gruppi suddivisi per età;
 - il rapporto tra stile di apprendimento e familiarità con la tecnologia;
 - il rapporto tra stile di apprendimento, familiarità con la tecnologia ed età;
- *secondo obiettivo*: analizzare il verificarsi di eventuali variazioni nello stile di apprendimento di singoli studenti, monitorati dall'immatricolazione al conseguimento della laurea, mettendo in evidenza:
 - modifiche nello stile di apprendimento avvenute durante il percorso di studi;
 - rispetto al punto precedente, eventuali differenze in relazione alla familiarità con la tecnologia;
 - rispetto al primo punto, eventuali differenze in relazione all'età (differenze tra studenti adulti e studenti in età canonica);
 - nel caso di studenti lavoratori, eventuali differenze in relazione all'utilizzo delle tecnologie sul posto di lavoro.

3. *Risultati attesi e risultati ottenuti*

I dati sono stati raccolti attraverso la somministrazione di un questionario strutturato online suddiviso in quattro sezioni:

- stili di apprendimento
- familiarità con le tecnologie

- impatto delle tecnologie sui processi di studio e di lavoro e sulla vita quotidiana
- informazioni generali (anno di nascita, studente/non studente, lavoratore/non lavoratore).

Per la rilevazione dello stile di apprendimento, è stato utilizzato il *Learning Styles Questionnaire* elaborato da Honey & Mumford (2006) e costruito su quattro stili, *attivista*, *pragmatico*, *riflessivo*, *teorico*. Per la rilevazione degli aspetti relativi alla familiarità con la tecnologia e all'impatto della tecnologia sulle abitudini di vita, studio e lavoro, si è fatto riferimento a questionari tratti dalle indagini internazionali Ocse e Iea, adattati alle necessità della presente ricerca.

Rispetto al primo obiettivo, ci si attendeva una prima distinzione tra lo stile di apprendimento prevalente nei giovani e lo stile di apprendimento prevalente negli adulti. Seguendo la definizione di Paolo Ferri (2011), sono stati considerati nel gruppo dei giovani i nati dal 1996 in poi, i cosiddetti *nativi digitali*; nel gruppo degli adulti gli *immigrati digitali*, ossia i nati prima del 1996. Correlando stile di apprendimento, uso delle tecnologie, familiarità con le tecnologie ed età, ci si attendeva uno stile di apprendimento prevalente in relazione all'età e alla familiarità con la tecnologia.

In relazione al secondo obiettivo, l'attesa è una possibile variazione nello stile di apprendimento conseguente ai tre anni di studio universitario.

Fino a febbraio 2019, sono stati raccolti 250 questionari, di cui 199 validi. Di questi, il 48% riferibile a *immigrati digitali*, il 52% a *nativi digitali*. I dati sono stati analizzati con il software SPSS. Le analisi mostrano una netta prevalenza dello stile *riflessivo* (65%) sugli altri stili (*pragmatico* 8%, *attivista* 10%, *teorico* 11%; il restante 6% presenta due stili in percentuale equivalente). Declinando il dato in relazione all'età, lo stile *riflessivo* è presente nel 71% dei nativi digitali e nel 62% degli immigrati digitali. Contrariamente alle attese, quindi, i risultati non evidenziano differenze marcate tra le due fasce d'età. Sono state quindi indagate possibili correlazioni all'interno dei singoli stili e questo ha consentito di individuare alcuni aspetti interessanti in relazione allo stile *teorico*, la cui frequenza è maggiore tra gli immigrati digitali (gli adulti). A presentare uno stile *teorico* sono soprattutto i rispondenti con un livello di istruzione più elevato, successivo al diploma di scuola superiore, pertanto si tratta prevalentemente di studenti adulti già in possesso di una laurea. All'interno di questo gruppo si trascorre meno tempo online rispetto agli altri gruppi e si riscontra meno fiducia rispetto alla possibilità di sviluppare abilità cognitive complesse attraverso internet e lo studio online; infine, coerentemente con il dato relativo al tempo limitato trascorso in rete, i *teorici* sostengono di non aver dovuto cambiare il proprio modo di studiare con l'avvento delle nuove tecnologie.

Il test ANOVA per la distribuzione degli stili di apprendimento in relazione al tempo connesso ad internet è risultato significativo con un $p < 0.1$ (valevole per campioni di ridotte dimensioni). Il tempo connesso ad internet presenta la stessa distribuzione solo per quanto riguarda lo stile *riflessivo* (che essendo lo stile di apprendimento più frequente mostra un campione in numerosità

maggiore), mentre la distribuzione è variabile rispetto agli altri stili.

Le somministrazioni ripetute che saranno fatte con gli studenti in uscita dal percorso triennale potrebbero aprire una finestra su una nuova prospettiva: se – come sembra emergere dai dati – lo stile *teorico* è tipico soprattutto di soggetti con un livello di istruzione più elevato, ci si può attendere un mutamento nello stile degli studenti tra l’inizio e la fine del percorso universitario, che comporti un aumento della percentuale dei *teorici*?

4. *Sviluppi attuali e futuri*

Parallelamente alle analisi principali, all’interno di DEAL sono state sviluppare due linee di approfondimento che sempre a partire dagli stili di apprendimento, si concentrano su due settori circoscritti: il contesto museale e quello grafologico.

4.1. *Stili di apprendimento e settore museale*

Per approfondire questo aspetto, è stata organizzata un’indagine che ha avuto l’obiettivo di individuare una o più modalità di impiego dei *social network* all’interno di programmi di educazione informale in contesti museali. L’indagine è stata possibile grazie alla collaborazione di un gruppo di mediatori culturali in ambito museale, i quali, dopo aver compilato il questionario già utilizzato nell’indagine principale, sono stati invitati a partecipare, su base volontaria, ad un *focus group* disegnato per raccogliere opinioni sulla possibilità di utilizzare i *social network* per sviluppare una comunicazione mirata al coinvolgimento di categorie di visitatori con profili di stili di apprendimento differenziati (Angelini, 2013). I risultati del *focus group* sono raggruppabili nelle seguenti dimensioni:

- necessità di definire una strategia comunicativa per rispondere a obiettivi prestabiliti;
- esigenza di nuove risorse e competenze per i professionisti museali;
- necessità di poter disporre di strumenti e contenuti adatti a profili differenziati di utenti;
- modalità di interazioni possibili tra utenti e istituzioni museali;
- possibilità di definire strategie da adottare per visitatori e non-visitatori con diversi stili di apprendimento.

4.2. *Stili di apprendimento e scrittura manuale*

La relazione tra stili di apprendimento e scrittura manuale rappresenta una linea di ricerca originale e innovativa con la quale si intende verificare se attraverso lo studio di specifiche categorie grafologiche, è possibile risalire allo stile di apprendimento dello scrivente e predisporre quindi percorsi educativi ad hoc anche in riferimento ad interventi mirati al contenimento di disturbi legati alla scrittura.

Riferimenti Bibliografici

- AGRUSTI, F., ANGELINI, C. (2012). *Approaches to Learning in the Digital Era*. Disponibile su http://www.eden-online.org/wp-content/uploads/2016/05/Annual_2012_Porto_BOA.pdf. Ultimo accesso 2 giugno 2019.
- ANGELINI, C. (2013). Adult visitors learning from experience, in E. Nardi, C. Angelini (a cura di), *Best Practice 2. A tool to improve museum education internationally*, Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- FERRI, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- HONEY, P., MUMFORD, A. (2006). *The Learning Styles Questionnaire, 80-item version*. Maidenhead, UK: Peter Honey Publications.
- JENKINS, H. (2007). Reconsidering Digital Immigrants. Confessions of an Aca-Fan. http://henryjenkins.org/2007/12/reconsidering_digital_immigran.html Ultimo accesso 2 giugno 2019.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, NCB University Press, vol. IX, n. 5, ottobre, <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Ultimo accesso 2 giugno 2019.

La comprensione linguistica fra i 2-3 anni di età: l'uso del test "Parole in Gioco" in modalità cartacea e computerizzata¹

di Arianna Bello*, Paola Pettenati**, Iliaria Simonelli***,
Maria Cristina Caselli****

* Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, Roma

**Studio di Neuropsicologia e Logopedia dell'Età Evolutiva, Parma.

***Fondazione Fatebenefratelli per la Ricerca e la Formazione Sanitaria e Sociale, Roma.

****Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, CNR.

1. *Quadro teorico*

Il lessico è un indice critico dell'emergenza e dello sviluppo del linguaggio infantile. Osservare la comprensione lessicale può dare informazioni sulla capacità del bambino di fare associazioni tra suoni e referenti, di categorizzare oggetti/eventi e organizzare i concetti. Alcuni studi hanno documentato una associazione tra comprensione lessicale e abilità cognitive, in particolare col gioco (Hall et al., 2013). Inoltre, la comprensione a 2-3 anni predice la produzione ad età più avanzate e, in bambini con ritardo di linguaggio, concorre ad aumentare il rischio di sviluppare un disturbo persistente a 4 anni (Thal et al., 2013).

A fronte dell'importanza di valutare approfonditamente le conoscenze semantico-lessicali dei bambini, non vi è ancora un consenso sul metodo ottimale per valutare il lessico recettivo in età prescolare. Le metodologie a disposizione sono varie: l'osservazione in contesti naturali, l'uso di questionari/interviste per genitori, l'uso di prove strutturate. Queste ultime consentono di investigare le abilità linguistiche infantili in situazioni decontestualizzate e controllate, anche se applicare tali procedure "strutturate" e avere la collaborazione di bambini di età inferiore ai 3 anni è talvolta complesso. In Italia sono pochi gli strumenti validati per la valutazione del lessico recettivo, che possono essere usati con bambini a rischio o con sviluppo atipico. Uno di questi è lo strumento Parole in Gioco-PinG (Bello et al., 2010), impiegato con diverse popolazioni di bambini, ad es. con ritardo di linguaggio (Bello et al 2018) e con sindrome Down (Bello et al., 2014). In questo studio sono state confrontate le abilità di comprensione lessicale

¹ I dati preliminari di questo studio verranno verificati in una prossima ricerca. Tale ricerca sarà possibile grazie all'acquisizione di un nuovo schermo tattile, mediante i Fondi del Piano Straordinario della Ricerca dell'Ateneo, per il potenziamento dei laboratori di ricerca (anno 2018).

di 2 gruppi di bambini con sviluppo tipico-ST di età compresa tra 2-3 anni di età, a cui il PinG è stato somministrato rispettivamente utilizzando foto in versione cartacea e la corrispondente versione computerizzata (PinG-CCT).

2. Metodologia

2.1 Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 90 bambini con ST di età compresa tra 23-37 mesi. Sono stati esclusi bambini prematuri, gemelli, bilingui e con disordine del neurosviluppo. Tutti i bambini presentano uno sviluppo del linguaggio in norma misurato attraverso il questionario “Il Primo Vocabolario del Bambino-PVB” (Caselli et al., 2015). A 45 bambini (21 maschi) di età media 32.1 mesi ($ds = 4.0$) la prova di comprensione lessicale è stata proposta nella versione computerizzata (PinG-CCT); a 45 bambini (25 maschi) di età media 32.2 mesi ($ds = 3.8$) PinG è stato invece somministrato da uno sperimentatore con foto cartacee. Questo ultimo gruppo di bambini è stato selezionato dal campione impiegato per lo studio di validazione del test (Bello et al., 2010). I bambini dei due gruppi sono stati appaiati per età cronologica, genere e livello di sviluppo linguistico misurato al questionario PVB. Analisi statistiche non hanno mostrato differenze significative fra i due gruppi nelle variabili considerate.

2.2 Strumenti e procedura

PinG. È una prova di comprensione lessicale validata con bambini fra 19 e 37 mesi (Bello et al., 2010). Consiste di 40 parole target (20 nomi e 20 predicati-verbi, aggettivi, avverbi) e 4 item di familiarizzazione. Gli item sono stati selezionati dal questionario PVB. In questo compito lo sperimentatore, interagendo con il bambino, gli presenta una tripletta di foto a colori, di cui 1 rappresenta la parola target e le altre 2 distrattori. Il bambino deve toccare, indicare o prendere la foto corrispondente alla parola target pronunciata dallo sperimentatore che annota sul protocollo cartaceo le risposte fornite.

Versione al computer di PinG-CCT. È stato realizzato un programma che consente la presentazione sullo schermo delle stesse 40 triplette di foto di PinG, precedute da 10 triplette di familiarizzazione. Ogni tripletta è accompagnata da una traccia audio che richiede al bambino di toccare sullo schermo la foto corrispondente al target (Esempio: ‘Guarda... dove è BAMBOLA? Tocca!’ per i nomi; ‘Guarda... Chi ABBRACCIA? Tocca!’ per i verbi). Il bambino deve toccare sullo schermo la foto corrispondente al target. Il programma registra la risposta tattile e stabilisce la congruenza, o meno, tra parola target e foto toccata.

Ogni bambino è stato osservato individualmente in un ambiente appartato, all’interno dell’asilo nido e in presenza dell’educatore. Tutti i bambini sono in-

vitati a sedere davanti a un tavolino. Il compito PinG-CCT è stato proposto grazie all'ausilio di uno schermo tattile posto sopra il tavolino, collegato ad un computer, su cui gira un programma software predisposto. Le sedute di osservazione sono state videoriprese e i dati codificati a posteriori.

2.3. Codifica

Le risposte dei bambini date durante l'esecuzione di PinG e PinG-CCT sono state codificate in: (i) risposta corretta: se il bambino tocca la foto corrispondente alla parola target; (ii) risposta scorretta: se il bambino tocca la foto di uno dei due distrattori; (iii) non risposta: se il bambino non tocca alcuna foto.

3. Risultati

La Figura 1 mostra il numero di risposte corrette date rispettivamente nella prova di comprensione nomi e predicati da parte dei due gruppi di bambini.

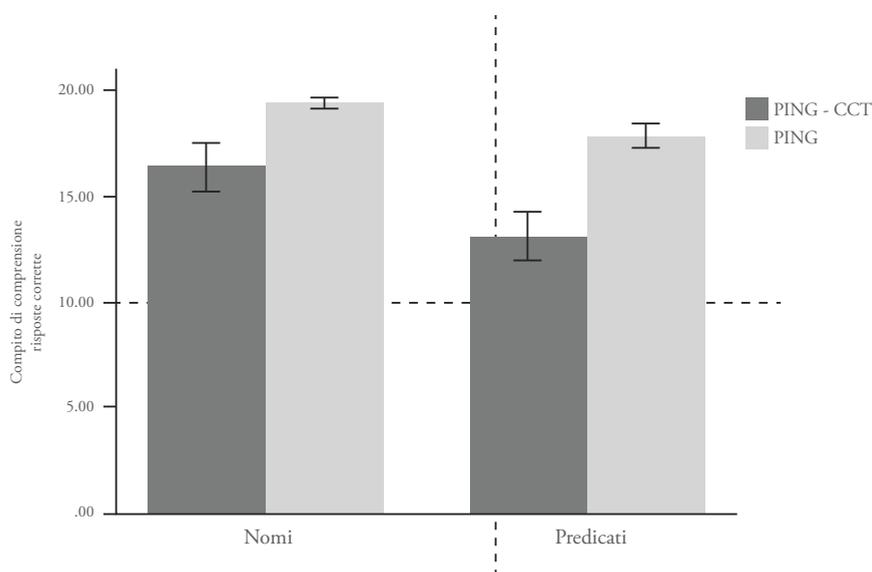


Fig. 1. Numero di risposte corrette (media e errore standard) fornite durante la comprensione nomi e predicati dai bambini sottoposti ai compiti PinG e Ping-CCT.

È stata eseguita un'ANOVA a misure ripetute-MR per valutare la differenza nelle risposte corrette, considerando il tipo di Categoria Lessicale come fattore entro i soggetti (comprensione nomi, comprensione predicati) e il tipo di Compito come fattore tra i soggetti (PinG-CCT, PinG). I risultati evidenziano un effetto significativo tipo di Categoria Lessicale con una media di risposte corrette

in comprensione più alta per i nomi che per i predicati, $F(1,88)=37.555$, $p<0.001$, e un effetto significativo tipo di Compito: i bambini che hanno svolto il compito PinG eseguono la prova di comprensione meglio di coloro che hanno svolto il compito PinG-CCT, $F(1,88)=64.064$, $p<0.001$. Anche l'interazione tipo di Compito X Categoria Lessicale è risultata significativa, $F(1,88)=4.817$, $p=.031$. Le analisi post-hoc hanno evidenziato che il numero di risposte corrette al compito PinG-CCT è risultato più basso di quello al PinG sia nella comprensione nomi ($p<0.001$) che nei predicati ($p<0.001$). Controllando per l'età, non è emerso un effetto significativo della Categoria Lessicale, mentre la differenza tra i Tipi di Compito è rimasta significativa, $F(1, 87)=83.57$, $p<0.001$.

Dati descrittivi delle risposte corrette, scorrette e non risposte date durante i due compiti PinG-CCT e PinG sono presentati in Tabella 1.

Categoria Lessicale	PinG-CCT (N=45 bambini)								PinG (N=45 bambini)							
	Comprensione Nomi				Comprensione Predicati				Noun comprehension				Predicate Comprehension			
	M	DS	Range	%	M	DS	Range	%	M	DS	Range	%	M	DS	Range	%
Risposte corrette	16.4	3.8	4-20	82	13.1	4.0	1-20	66	19.4	0.9	17-20	97	17.8	1.9	9-20	89
Risposte scorrette	1.2	1.4	0-6	6	3.8	2.0	0-9	19	0.3	0.6	0-2	1	1.6	1.4	0-6	8
Non risposte	1.1	2.1	0-11	6	2.1	3.2	0-16	11	0.4	0.7	0-3	2	0.6	0.6	0-9	3

Tabella 1. Dati descrittivi (media, deviazione standard, range, percentuale) dell'accuratezza lessicale in comprensione, in relazione al tipo di Compito (PinG-CCT, PinG), tipo di Categoria Lessicale (Comprensione Nomi, Comprensione Predicati), and tipo di Risposta (corretta, scorretta, non risposta).

Relativamente agli errori, abbiamo analizzato le risposte scorrette e non risposte separatamente per le categorie lessicali nomi e predicati. L'ANOVA-MR a due vie ha evidenziato un effetto significativo tipo di Categoria Lessicale, $F(1,88)=73.185$, $p<0.001$, tipo di Errore, $F(1,88)=7.195$, $p=0.009$, e tipo di Compito, $F(1,88)=60.959$, $p<0.001$. L'interazione tipo di Categoria Lessicale X tipo di Compito è risultata significativa, $F(1,88)=11.250$, $p=0.001$, come anche l'interazione tipo di Categoria Lessicale X tipo di Errore, $F(1,88)=13.060$, $p=0.001$. Non è emersa invece una interazione significativa tra tipo di Errore X tipo di Compito, e fra tipo di Categoria Lessicale X tipo di Errore X tipo di Compito. I confronti post-hoc hanno mostrato un numero di errori più alto al PinG-CCT rispetto al PinG sia nella comprensione nomi ($p<0.001$) che nei predicati ($p<0.001$). Come mostra la Tabella 1, il numero di risposte scorrette nei predicati è più alto del numero di risposte scorrette nei nomi ($p<0.001$) e il numero di non risposte nei predicati è più alto del numero di non risposte nei nomi ($p=0.025$). Infine, aggiustando per l'età, risulta ancora un effetto significativo del tipo di Compito, $F(1, 87)=77.46$, $p<0.001$ e un effetto borderline per il tipo di Categoria Lessicale, $F(1, 87)=3.17$, $p=0.078$ e al tipo di Errore, $F(1, 87)=3.86$, $p=0.053$).

4. *Discussione e linee future di ricerca*

Il presente studio intendeva esplorare la comprensione lessicale di bambini italiani di 2-3 anni analizzando l'accuratezza di risposta durante una prova di comprensione di parole utilizzando un compito di scelta fra tre foto. In particolare, è stata confrontata la prestazione lessicale dei bambini quando il compito prevedeva l'impiego di uno schermo tattile (PinG-CCT) versus una situazione ecologica che prevedeva l'interazione del bambino con lo sperimentatore e l'uso di materiale cartaceo (PinG). I nostri dati hanno evidenziato che l'uso di uno schermo tattile non migliora la prestazione dei bambini in termini di accuratezza rispetto a una modalità ecologica, come invece era atteso in base ai dati della letteratura. Lo studio di Friend e collaboratori (2008) ha documentato infatti che la comprensione lessicale, misurata usando uno schermo tattile in un compito di scelta fra due immagini, determinava un incremento di attenzione, partecipazione e prestazione linguistica all'età di 16-20 mesi rispetto a un libro cartaceo con le medesime immagini. Ipotizziamo che la versione computerizzata di PinG, che prevede l'uso di tre immagini su uno schermo tattile, rappresenti una condizione di maggiore complessità cognitiva rispetto al setting sperimentale di Friend e collaboratori.

Un compito di comprensione lessicale con tre foto, indipendentemente dalla modalità computerizzata o cartacea, implica il coinvolgimento di funzioni esecutive (ad es. attenzione, pianificazione, inibizione), memoria, confronto tra stimoli visivi e uditivi, risposte motorie. L'uso di un setting ecologico (PinG) consente più facilmente l'integrazione dei processi sopra elencati. Infatti l'assenza di un limite temporale e la possibilità di dare diversi tipi di risposte motorie (es. toccare, manipolare, indicare) nella versione cartacea di PinG rendono tale compito più facile rispetto alla modalità computerizzata. In aggiunta, come riportano in alcuni studi (Borghi, 2012), la possibilità di impiegare nella versione PinG differenti compiti motori, promuove l'attivazione di specifiche prese dell'oggetto e stimola le rappresentazioni concettuali dei referenti facilitando l'accesso lessicale. Non è da sottovalutare inoltre il ruolo di "scaffolding" dell'adulto nel determinare un aumento di attenzione, motivazione e partecipazione emotiva del bambino, facilitando la prestazione del bambino in PinG.

Un altro dato interessante di questo studio è il pattern di risposta simile dato dai bambini nei due setting: le risposte corrette sono risultate più elevate degli errori e la frequenza di risposte corrette è stata più alta nei nomi che nei predicati. Inoltre la distribuzione di errori è risultata diversa per le due categorie lessicali, con una più alta produzione di scorrette vs non risposte solo per i predicati. Il vantaggio nell'acquisizione dei nomi rispetto ai predicati è stato spesso documentato in letteratura e sembra riflettere una differente organizzazione delle classi di parole legata a meccanismi cognitivi differenti. I nomi concreti sono mappati direttamente riferendosi a oggetti/entità separate, mentre i verbi esprimono concetti relazionali legati a referenti che variano nei vari contesti (Hall & Waxman, 2004). Nell'italiano, il vantaggio dei nomi sui verbi è stato

attribuito anche a fattori linguistici specifici, come la maggiore presenza di nomi, la loro posizione (iniziale o finale) nelle frasi, la loro più bassa variabilità sintattica (Caselli et al., 1999).

In conclusione, questo studio dimostra che la valutazione delle abilità di comprensione lessicale risente della metodologia adottata e della situazione. L'interazione con l'adulto e la presenza nel contesto di materiali familiari e manipolabili facilitano la comprensione dei bambini. Conoscere le loro abilità in modo più obiettivo e decontestualizzato può aiutare genitori e educatori a mettere in atto proposte educative mirate alle potenzialità del bambino e a riconoscere eventuali condizioni di fragilità in questo aspetto del linguaggio.

Riferimenti Bibliografici

- BELLO, A., CASELLI, M.C., PETTENATI, P., & STEFANINI, S. (2010). *PinG-Parole in Gioco. Una prova di comprensione e produzione lessicale per la prima infanzia*. Firenze: Giunti OS 2010.
- BELLO A., ONOFRIO D., CASELLI M.C. (2014). Nouns and Predicates Comprehension and Production in Children with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 4, 761-775.
- BELLO, A., ONOFRIO, D., & CASELLI, M.C. (2018). Prediction and persistence of late talking: A study of Italian toddlers at 29 and 34 months. *Research in Developmental Disabilities*, 75, 40-48
- BORGHI, A.M. (2012). Action language comprehension, affordances and goals. In Y. Coello, A. Bartolo (Eds), *Language and action in cognitive neuroscience. Contemporary topics in cognitive neuroscience series* (pp. 125-143). Psychology Press.
- CASELLI, M.C., CASADIO, P., & BATES, E. (1999). A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian. *Journal of Child Language*, 26, 69-111.
- CASELLI, M.C., BELLO, A., RINALDI, P., STEFANINI, S., & PASQUALETTI, P. (2015). *Il primo vocabolario del bambino: Gesti, parole e frasi. Valori di riferimento fra 8-36 mesi delle Forme complete e brevi del questionario MacArthur-Bates CDI*. Milano: Franco Angeli.
- FRIEND, M., & KEPLINGER, M. (2008). Reliability and Validity of the Computerized Comprehension Task (CCT): Data from American English and Mexican Spanish Infants. *Journal of Child Language*, 35, 77-98.
- HALL, S., RUMNEY, L., HOLLER, J., & KIDD, E. (2013). Associations among play, gesture and early spoken language acquisition. *First Language*, 33(3), 294-312.
- HALL, D.G., & WAXMAN, S.R. (2004). *Weaving a lexicon*. Cambridge: MIT Press.
- THAL, D.J., MARCHMAN, V.A., & TOMBLIN, J.B. (2013). Late-Talking toddlers: characterization and prediction of continued delay. In L.A. Rescorla, & P.S. Dale editors. *Late talkers. Language, development, interventions and outcomes* (pp.91-112). Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing.

In interiori puero. Attività sperimentali per lo sviluppo di capacità di scrittura manuale e conquista dell'autonomia nei bambini di scuola primaria

di Paolo Campetella

Il progetto *In interiori puero*, finanziato con un assegno di ricerca triennale (2017-2020) di cui l'autore del contributo è titolare e Antonella Poce responsabile, nasce come uno degli sviluppi del più ampio progetto *In intellectu et in sensu* (Vertecchi, 2017), insieme alle prime due edizioni di *Nulla dies sine linea* (Vertecchi, 2016) e *Verba sequuntur* (Poce, 2017). Il progetto *In interiori puero* intende indagare l'impatto della pratica della scrittura sullo sviluppo di autonomia nell'interpretare messaggi iconici per alunni degli ultimi due anni di scuola primaria. In particolare, il progetto si propone di verificare se la creazione di testi su dettagli di opere museali che condividono caratteristiche di forma e contenuto possa influire sulla capacità di elaborare interpretazioni in autonomia. Il progetto si pone, inoltre, l'obiettivo di ideare nuovi approcci teorici sulla mediazione culturale nei musei attraverso l'ideazione di pratiche didattiche che possano prendere in considerazione la potenzialità dell'ambiente museale per lo sviluppo di competenze trasversali. La creazione di contenuti su collezioni museali e la loro applicazione durante attività guidate in museo possono contribuire a un maggiore coinvolgimento dei visitatori, nel caso specifico alunni di scuola primaria, modificando il rapporto di distanza causato dall'immagine austera che il museo ancora offre (Angelini, Nardi, 2016; Simon, 2010). A questa distanza si aggiunge una progressiva esclusione del museo nella programmazione didattica delle scuole, accentuata dai limiti di risorse economiche destinate all'educazione e al patrimonio culturale (Zandonai, 2017). Le visite al museo diventano più sporadiche, nel migliore dei casi verso mete che presentano relazioni di contenuto con la programmazione scolastica, spesso senza un'attenzione specifica alla verifica dei prerequisiti degli alunni o agli obiettivi didattici che si intendono raggiungere.

1. *Quadro teorico*

Le capacità di elaborare interpretazioni ha un ruolo chiave nelle teorie sullo sviluppo di *Pensiero Critico* e *Visual Literacy*. Nella descrizione delle abilità che contribuiscono allo sviluppo del *Pensiero critico*, Facione definisce l'interpretazione come la capacità di “comprehend and express the meaning or significance of a wide variety of experiences, situations, data, events, judgements,

conventions, beliefs, rules, procedures, or criteria” (1992, p. 5). Lo stesso Facione offre alcuni esempi applicativi di questa abilità, come “distinguishing a main idea from subordinate ideas in a text or clarifying what a sign, chart or graph means”. *Visual literacy* è generalmente definita come “l’abilità di carpire il significato di immagini” (Barbot, Randi et alii, 2013, p. 168) e può coinvolgere diverse attività più o meno complesse: interrogarsi, analizzare, categorizzare e, per l’appunto, *interpretare* (Yenawine, 1997). Prendendo le mosse da un approccio cognitivista allo sviluppo autonomo della capacità di osservazione e interpretazione di immagini, il gruppo di ricercatori legato alla *Visual Thinking Strategy* (VTS) promuove l’uso delle collezioni museali per lo sviluppo di *Visual Literacy* e *Pensiero Critico* (Abigail House 2002; 1983). Numerose indagini sono state sviluppate per verificare l’impatto dei programmi didattici ispirati al modello VTS utilizzando metodologie proprie della ricerca qualitativa e quantitativa (Tishman, Mac Gillivray, Palmer, 1999; Adams, Foutz, Luke, Stein, 2007). La correlazione tra lo sviluppo di *Visual Literacy* e le capacità espositive nella produzione di brani scritti è stata, inoltre, analizzata per valutare l’efficacia di un metodo specifico di insegnamento, denominato *PIE method* (*Perception – Interpretation – Expression*) incentrato sull’incremento delle capacità di osservazione, verbalizzazione e rielaborazione in forma scritta delle interpretazioni (Barbot, Randi et alii, 2013).

2. Metodologia e tipologia degli strumenti adottati

Il contributo intende presentare una seconda fase del progetto, in corso di svolgimento durante l’anno scolastico 2018/2019, che ha coinvolto sei classi di quarto anno di scuola primaria di Roma, tre della scuola paritaria Istituto comprensivo (I.C.) Marymount, tre della scuola statale I.C. “Via Casalotti 259”, per un totale di 131 alunni e 11 insegnanti. Il progetto ha, inoltre, usufruito di una convenzione tra il Dipartimento di Scienze della Formazione e il Museo di Roma ospitato nella sede di Palazzo Braschi. A differenza di una prima fase del progetto che ha visto il coinvolgimento di due classi di quinto anno dell’I.C. “Mar dei Caraibi” di Ostia, per questa nuova fase si è voluto cogliere l’opportunità di valutare l’incidenza come variabili di sfondo di due contesti scolastici che presentano caratteristiche molto diverse, l’uno relativo a un istituto paritario e collocato al centro di Roma, l’altro statale e in periferia¹.

Per lo sviluppo del progetto *In interiori pueri* è stata scelta una metodologia che integra un impianto quasi-sperimentale, rielaborato dalle precedenti ricerche nell’ambito del progetto *In intellectu et in sensu*, con alcuni strumenti propri della ricerca qualitativa per raccogliere evidenze su variabili indipendenti:

¹ Una prima fase del progetto si è svolta nell’anno scolastico 2017/2018 e ha visto la collaborazione dei Musei Vaticani. Alcuni risultati sono in corso di pubblicazione in *Cadmo - Giornale italiano di Pedagogia sperimentale*.

questionari, interviste e discussioni di gruppo. Il progetto ha previsto due momenti distinti di lavoro per gli alunni coinvolti: in classe durante le attività scolastiche e al museo. Le classi dell'I.C. Marymount e due classi dell'I.C. "Via Casalotti 259" sono state coinvolte nell'attività quasi sperimentale, mentre una classe dell'I.C. Casalotti ha avuto il ruolo di gruppo di controllo, svolgendo solamente una prima attività di ingresso e quella finale in museo. L'attività quasi sperimentale ha previsto l'elaborazione di un testo di circa cinque linee per 20/25 giorni, su un'opera museale intera per la prima somministrazione e divisa in dettagli per le successive, rappresentata su uno specifico foglio di lavoro con la consegna: "Scrivi un breve testo per descrivere l'immagine qui riprodotta. Prova a soffermarti sulla forma, sui colori e sui pensieri che ti ispira". Partendo dunque da una descrizione di alcuni aspetti della forma dell'immagine, l'alunno è stato invitato ad analizzare volumi e colori della figura proposta per poi scegliere individualmente una chiave di interpretazione. Agli alunni è stato anche chiesto di sviluppare una sintesi di questo intero processo interpretativo aggiungendo un titolo al loro componimento: sopra l'immagine è presente la consegna "Dai un titolo a questa immagine". Coerentemente con la programmazione didattica nella doppia lingua, gli alunni dell'I.C. Marymount hanno svolto la metà delle composizioni testuali in lingua inglese con la seguente consegna: "Write a short paragraph describing this picture. Stop and think about the forms, colours and thoughts that may inspire you" e "Write a title for the picture".

Le immagini selezionate hanno rappresentato quattro opere pittoriche presenti nelle collezioni del Museo di Roma (qui elencate secondo l'ordine cronologico di somministrazione):

- *Pompeo Batoni, Ritratto di John Staples (immagine intera per la prima somministrazione);*
- *Camillo Loreti, Giacinta Orsini in Arcadia Euridice Aiacidense;*
- *George Housman Thomas, Garibaldi all'assedio di Roma del 1849;*
- *Artista attivo a Roma, Ingresso a Roma da Porta del Popolo dell'ambasciatore veneto Nicolò Duodo.*

L'opera di Batoni è stata proposta nella sua interezza durante la prima somministrazione per raccogliere dati sulle caratteristiche della produzione iniziale di testi descrittivi su stimoli iconici degli alunni coinvolti, includendo anche quelli della classe inserita come gruppo di controllo. L'ordine delle altre opere, divise in dettagli durante le successive somministrazioni, è stato determinato dal grado di complessità compositiva: dal ritratto con insieme di oggetti significativi per l'identificazione del ruolo del personaggio fino a rappresentazioni di eventi in cui si svolgono contemporaneamente più azioni legate tra loro.

Gli insegnanti sono stati invitati a seguire un protocollo condiviso di somministrazione. È stato chiesto loro di non rilevare la provenienza delle immagini né di specificare la loro appartenenza a singole opere pittoriche per non condizionare gli elaborati prodotti. Gli alunni sono stati rassicurati che tutte le attività

svolte nell'ambito del progetto non sarebbero state oggetto di valutazione scolastica e sono stati informati sugli obiettivi perseguiti dalla ricerca. Ogni alunno è stato identificato con un codice riportato sui singoli fogli di lavoro.

L'attività al Museo di Roma si è concentrata solamente su tre delle quattro opere utilizzate durante le somministrazioni a scuola e ha coinvolto tutte le classi, compreso il gruppo di controllo². Ogni alunno ha avuto l'opportunità di vedere per la prima volta e nella loro interezza le opere sulle quali aveva lavorato in classe, essendo stato preventivamente tenuto all'oscuro sia della loro origine sia delle attività che avrebbe svolto in museo. Gli incontri si sono svolti per la durata di tre ore in due occasioni distinte per ogni I.C., e hanno comportato la rotazione dei gruppi classe con attività di venti minuti circa per ciascuna opera. Ogni classe ha così svolto due elaborati testuali e una sessione di discussione guidata dal ricercatore insieme a una curatrice del museo. La consegna per la sessione di scrittura è stata modificata per richiamare le precedenti elaborazioni sviluppate durante le somministrazioni a scuola: "Qualche mese fa hai iniziato un'attività in cui ti è stato chiesto di osservare la riproduzione di un dettaglio di un quadro che oggi hai l'opportunità di vedere in originale nella sua interezza. Che impressione ti fa? Che cosa ti viene da pensare?"³.

Durante la discussione gli alunni sono stati invitati a ritrovare i particolari di cui avevano scritto a scuola e ad allargare gradualmente lo sguardo includendo altri elementi di contesto per poi condividere osservazioni e porre domande. Quest'ultime sono state raccolte dalla curatrice che ha fornito le risposte mantenendo un dialogo costante con gli alunni. Anche se non è stato possibile identificare i contributi dei singoli alunni, le discussioni sono state registrate e saranno trascritte per essere analizzate.

Nei giorni seguenti all'attività in museo, gli insegnanti sono stati coinvolti in interviste semi-strutturate per raccogliere informazioni su alcune variabili di sfondo (composizione delle classi, metodologie didattiche riguardanti la pratica della scrittura, uso del museo nella programmazione didattica, esperienze professionali) e sull'andamento delle somministrazioni. Un questionario è stato, inoltre, distribuito agli alunni per acquisire informazioni sulle lingue parlate in famiglia, frequenza di visite in museo al di fuori delle attività scolastiche, valutazione delle attività proposte.

3. *Strumenti di analisi dei dati e risultati attesi*

Al momento della stesura di questo contributo non è possibile presentare

² La scelta dell'opera esclusa dal museo (George Housman Thomas, *Garibaldi all'assedio di Roma del 1849*) è stata determinata da aspetti funzionali relativi al percorso espositivo interno del museo.

³ Le consegne per gli elaborati testuali sono state modificate sia per la classe di controllo che non aveva svolto le somministrazioni in classe, sia per l'opera di Batoni che è stata utilizzata solamente nella sua interezza.

elaborazioni di dati la cui raccolta è in fase di conclusione. Come per la prima fase del progetto, tutti gli elaborati saranno trascritti su un *database* per la creazione di un *corpus* che sarà successivamente oggetto di analisi. Adattando gli strumenti di analisi relativi al *framework* creato dal progetto di ricerca *Thinking Through Art* per identificare e classificare evidenze dello sviluppo di *Pensiero critico* di alunni della scuola primaria (Adams, Foutz, Luke, Stein, 2007), si procederà a identificare parti di testo che evidenziano l'applicazione di abilità relative alla produzione di interpretazioni. Queste stesse interpretazioni saranno poi valutate sulla base dell'inclusione nel testo di informazioni atte a giustificarle e sostenerle coerentemente. Saranno individuate alcune categorie a seconda dell'oggetto delle interpretazioni elaborate dagli allievi (uso di oggetti, condizioni di cose o animali, identità e relazioni, azioni o intensioni). Sono stati definiti, inoltre, obiettivi specifici per ogni stimolo proposto, come la capacità di individuare elementi chiave dell'immagine per sviluppare interpretazioni. L'analisi dei contenuti sarà svolta da più ricercatori per verificare l'attendibilità e la coerenza delle valutazioni proposte.

Tra i risultati attesi possono essere inclusi l'elaborazione di un graduale aumento nella frequenza delle interpretazioni e di elementi che le giustifichino, un crescente grado di capacità di analisi e interpretazione dell'opera di Batoni, proposta all'inizio e alla fine dell'attività quasi sperimentale, una differenza statisticamente rilevante tra gruppi classe coinvolti nelle somministrazioni e il gruppo di controllo.

Riferimenti Bibliografici

- ADAMS, M., FOUTZ, S., LUKE, J., STEIN, J. (2007), *Thinking Through Art. Isabella Stewart Gardner Museum, School Partnership Program. Year 3 Preliminary research Results*. Institute for Learning Innovation. <https://goo.gl/wqxdfa>
Ultimo accesso Maggio 2019
- ANGELINI, C. (2017), *Nulla dies sine linea*, ovvero Plinio aveva ragione. *Cadmo – Giornale Italiano di Pedagogia sperimentale. An International Journal of Educational Research*, 1, 2017, 104-106.
- ANGELINI, C., NARDI, E. (2016), *Bridging the gap: activation, participation and role modification*. Wien : edition mono.
- BARBOT, B., RANDI, J., TAN, M., LEVENSON, C., FRIEDLAENDER, L., GRIGORENKO, E.L. (2013), From perception to creative writing: A multi-method pilot study of a visual literacy instructional approach. *Learning and Individual Differences*, 28, 167-176.
- FACIONE, P.A. (1992 updated to 2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*, San Jose (CA): Insight Assessment, a Division of the California Academic Press. <https://goo.gl/H2vuX8>. Ultimo accesso maggio 2019
- HOUSEN, A. (1983). *The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development*. Unpublished Ed.D. Dissertation. Harvard University.
- HOUSEN, A. (2002). Aesthetic thought, critical thinking, and transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18, No. 1.
- POCE, A. (2017), *Verba Sequuntur. Pensiero e scrittura per uno sviluppo critico delle competenze nella scuola secondaria*. Milano: Francoangeli.
- SIMON, N. (2010), *Participatory museum*, Santa Cruz: Museum 2.0.
- TISHMAN, S., MAC GILLIVRAY, D. AND P. PALMER (1999), *Investigating the Educational Impact and Potential of The Museum of Modern Art's Visual Thinking Curriculum. Final Report*. <https://goo.gl/ssa6Sk>. Ultimo accesso maggio 2019.
- VERTECCHI, B. (ed.) (2016), *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea*. Milano: FrancoAngeli.
- VERTECCHI, B. (2017), La mente, le azioni, i segni. Premessa. *Cadmo – Giornale Italiano di Pedagogia sperimentale. An International Journal of Educational Research*, 1, 2017, 101-103.
- YENAWINE, P. (1997), Thoughts on visual literacy. In James Flood and Diane Lapp (Eds), *Handbook of research on teaching literacy through communicative and visual arts*. New York: Macmillan Library Reference
- YENAWINE, P. (2013), *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- ZANDONAI, F. (ed.) (2017), *13° Rapporto annuale Federculture 2017*. Roma: Gangemi Editore.

Riflessioni sull'organizzazione del lessico nei processi di apprendimento di L2

di Antonio Castorina

1. *Quadro teorico di riferimento*

La ricerca si inserisce nel quadro degli sviluppi delle riflessioni più recenti sui processi di apprendimento del vocabolario di una lingua straniera. Dagli anni Settanta del secolo scorso l'approccio e le metodologie di insegnamento linguistico hanno vissuto un cambio totale di paradigma: dalla prospettiva della linguistica strutturalista è stata condivisa l'idea che apprendere una lingua consistesse nell'identificare e acquisire le strutture che la costituiscono; l'attenzione era puntata sulle strutture sintattiche e sugli aspetti fonetici della lingua, relegando il lessico all'esposizione implicita che si viene a creare nell'esemplificazione delle strutture. Questa metodologia, definita tradizionale e talvolta ancora in uso, prevede che l'insegnamento del lessico sia casuale, ovvero il docente spiegherà il significato delle parole che appaiono durante la spiegazione di fonetica e sintassi, senza che ci siano indicazioni che permettano al discente di perseguire un apprendimento autonomo: non viene esplicitata nessuna strategia e le parole vengono insegnate attraverso attività decontestualizzate¹.

Con gli anni '70 si inizia a pensare che il vocabolario debba ricoprire un ruolo più importante nel processo di apprendimento soprattutto grazie all'impulso degli studi di linguistica testuale. Hymes² introduce il concetto di competenza comunicativa – conoscenza interiorizzata dell'adeguatezza situazionale del discorso – basata sull'importanza dei fattori sociolinguistici e pragmatici che intervengono nell'uso di una lingua; il controllo e la conoscenza delle strutture grammaticali perde il primato di importanza, passando questo alla capacità di comunicare. Queste riflessioni aprono la strada alla linguistica cognitiva, che vede il linguaggio non come capacità autonoma bensì come uno degli ambiti della capacità cognitiva umana: i principi sono gli stessi che illustrano la natura delle capacità umane di percezione, ragionamento, acquisizione di abilità, concettualizzazione, soluzione di problemi e interpretazione di ogni tipo di informazione. La linguistica cognitiva asserisce che la sintassi non può essere concepita come un ente autonomo separato dai livelli semantici e fonologici: la mente umana funziona con categorie che hanno significato e non con segnali privi di

¹ Oxford, R.L. e R.C. Scarcella. (1994). Second Language Vocabulary Learning Among Adults: State of the Art in Vocabulary Instruction. *System*, 22, 235.

² Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride e J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*, New York, Penguin, 269-293.

contenuto, cosa che implica che la sintassi non può essere indipendente dal lessico e dalla semantica³. Le strutture di significato linguistico non sono altro che strutture concettuali: la descrizione di queste, in cui è organizzata la conoscenza, determinerà la forma di descrivere i significati linguistici. Queste strutture concettuali si istituiscono attraverso le reiterate interazioni dell'individuo con il suo ambiente, e non dipendono da una ipotetica struttura del mondo, bensì dalla forma di percepire, manipolare e interagire con l'ambiente⁴. Il lessico viene ad essere considerato una abilità autonoma che interviene in molte delle attività relazionate all'apprendimento di una lingua straniera. Di qui in avanti l'attenzione si sposta sul processo di apprendimento del lessico, che viene concepito come un processo qualitativo, ovvero non un semplice atto di memorizzazione bensì un atto cognitivo complesso che comporta non solo la conoscenza della denotazione e di alcune connotazioni di un lemma, ma richiede la consapevolezza delle relazioni che ogni singola parola stabilisce con le altre, le sue proprietà e le restrizioni nell'uso⁵. Viene riconosciuto al lessico un ruolo fondamentale nell'apprendimento di una lingua straniera e viene posta con forza la questione su cosa significhi imparare una parola e in cosa consiste lo sviluppo del lessico. Il vocabolario diventa l'elemento centrale del processo di apprendimento/insegnamento della lingua straniera, definendo l'approccio lessicale alla pedagogia della grammatica. In altre parole, gli aspetti grammaticali passano ad essere insegnati in forma implicita durante lo sviluppo stesso delle abilità comunicative⁶.

L'accelerazione delle riflessioni sull'approccio lessicale ha permesso di delimitare l'oggetto di studio sia dal punto di vista definitorio sia dal punto di vista metodologico. Miguel García⁷ ha però messo in evidenza che l'avanzamento degli studi non ha portato ad una pratica docente in linea con le riflessioni teoriche che si sono affermate. In tempi più recenti Sánchez Rufat e Jiménez Calderón⁸ hanno affermato che, sebbene si sia iniziato a percepire un cambiamento sia in aula che nei materiali didattici, soprattutto nel campo dell'insegnamento della lingua spagnola come lingua straniera, questo cambiamento si può definire al massimo incipiente. Uno degli obiettivi di questa ricerca è cercare di individuare le motivazioni che frenano la diffusione di metodologie didattiche innovative legate all'approccio lessicale.

³ Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, The University Chicago Press.

⁴ Lakoff, G. e M. Johnson. (1980). *Metaphors We Live By*, Chicago. The University Chicago Press.

⁵ Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid, Arco Libros, 26.

⁶ Little, D. (1994). Words in their properties: arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. In T. Odlin (ed). *Perspective on Pedagogical grammar*. Cambridge, CUP, 99-122, 106.

⁷ Miguel García, M.L. (2005). La enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE*, 1. www.marcoele.com. Ultimo accesso 21/05/2019.

⁸ Sánchez Rufat, A. e F. Jiménez Calderón, (2015). New perspectives on the acquisition and teaching of Spanish vocabulary/Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2:2, 99-111, 99.

2. Parola e unità lessicale

Come ha evidenziato Lewis⁹, il termine ‘parola’ non è sufficiente a descrivere tutti i fenomeni dell’insegnamento/apprendimento del vocabolario, motivo per cui è preferibile definire l’oggetto di studio ‘unità lessicale’, termine che ingloba diversi aspetti. Esistono due tipi di unità lessicale: il primo coincide con l’unità “parola”, il secondo raggruppa le combinazioni di più parole. Questo tipo di unità lessicale è composto da almeno tre diversi sottotipi: le frasi fatte, espressioni fisse semanticamente opache, ovvero il significato dell’unità lessicale non riflette la somma dei significati delle unità che la compongono; le combinazioni sintagmatiche o collocazioni, parole che con frequenza appaiono insieme pur non essendo una frase fatta, ovvero il loro significato continua ad essere la somma dei significati delle unità che la formano; espressioni istituzionalizzate, combinazioni con una forte carattere pragmatico che informano rapidamente l’ascoltatore su ciò che sta facendo il parlante¹⁰. Naturalmente, questa precisazione ha immediate ricadute sulle metodologie di insegnamento dato che dovranno essere presi in considerazione i diversi tipi e sottotipi di unità lessicale e dovranno essere adeguate le strategie tese al raggiungimento di un utilizzo consapevole delle diverse combinazioni. Fra tutte, la coscienza che il discorso di un parlante nativo contiene grandi quantità di lingua formulaica, ovvero catene di parole e co-apparizioni frequenti che, invece di costruire enunciati parola per parola, si recuperano nella memoria in forma olistica e rapida conferendo al discorso la fluidità tipica del discorso nativo.

2.1. Cosa significa conoscere una parola

Conoscere una parola implica diversi aspetti: la componente semantica è di sicuro l’aspetto che per primo viene messo in evidenza, sia nel suo aspetto denotativo sia nel suo aspetto connotativo; al contempo non si può prescindere dalla componente formale che porta con sé, oltre agli aspetti morfologici, quelli grafici e fonetici. Infine, ed è uno degli aspetti più importanti della padronanza di un lemma nel momento dell’utilizzo, conoscere la sua applicabilità e le restrizioni in contesti reali di comunicazione. Come appena accennato, conoscere una parola o una unità lessicale significa prima di tutto conoscerne le potenzialità semantiche, ovvero la denotazione come referenza diretta al mondo reale al di fuori di qualsiasi uso legato al contesto; significa conoscerne la forma sia grafica sia la potenzialità produttiva, ossia la capacità del lemma di creare altri significati attraverso la formazione; significa conoscerne le combinazioni sintagmatiche e le relazioni paradigmatiche. Già prendendo in esame solo queste prime indicazioni appare evidente quanto impegno debba essere dedicato al-

⁹ Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, Language Teaching Publications.

¹⁰ Higuera, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *MarcoELE*, 9, 113. www.marcoele.com. Ultimo accesso 21/05/2019.

l'apprendimento di ogni singola unità lessicale. Oltre a tutte le possibili denotazioni, vanno poi tenute in conto le connotazioni che ogni parola può avere, quei significati figurati che potrebbero anche essere compresi nella ricezione ma che creerebbero di sicuro difficoltà nella produzione. Infine, non va dimenticato il registro, ovvero la capacità di riconoscere l'utilizzabilità di una unità in una data situazione comunicativa.

2.2. *Quanto vocabolario per comunicare*

La linguistica computazionale ha portato alcuni dati che si sono rivelati di grande importanza nella formulazione di strategie e metodologie di insegnamento del lessico. In particolare, ha messo in evidenza che un gruppo concreto di unità lessicali copre la maggior parte dell'uso normale di una lingua¹¹. Secondo Nation¹² per comprendere compiutamente un testo scritto si deve conoscere il 98% delle parole presenti e il 95% per un testo orale, per quanto siamo propensi a ritenere che per riuscire a recepire un messaggio in maniera funzionale la percentuale sia significativamente più bassa. Sulla base di questi dati si evince che per poter partecipare ad una conversazione della quotidianità il parlante deve poter disporre di un minimo di 2000 famiglie di parole. L'esperienza docente mette in evidenza che uno studente dopo un corso di lingua spagnola è ben lontano dal dominare, anche solo passivamente, il numero di famiglie di parole indicato. Si possono individuare diverse ragioni, tra le quali spicca il numero significativo di forme che il discente dovrebbe poter riconoscere e, possibilmente, produrre tenendo in considerazione che ogni famiglia di parole è formata dalla radice del lemma, dalle forme flesse e derivate. Da queste riflessioni si deduce che l'acquisizione di un volume di vocabolario adeguato è un processo lento e graduale che inizia con l'acquisizione delle corrispondenze forma significato e prosegue verso il controllo delle caratteristiche pragmatiche e sociolinguistiche come il registro, la frequenza di uso e il comportamento combinatorio. L'automaticità è un fattore importante nel momento in cui il discente vuole passare dalla conoscenza passiva a un utilizzo produttivo caratterizzato da una certa fluidità tipica del discorso del nativo. Come sottolineano Sánchez Rufat e Jiménez Calderón¹³ ancora non sono state analizzate compiutamente le condizioni che portano allo sviluppo della rapidità di accesso al lessico. Uno degli obiettivi di questa ricerca è dare un contributo all'individuazione delle condizioni che facilitino l'automaticità di utilizzo del vocabolario di una lingua straniera.

2.3. *Ampliare il vocabolario attivo*

La conoscenza del lessico viene normalmente divisa in vocabolario attivo,

¹¹ Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

¹² Nation, P. (2005). Teaching Vocabulary. *Asian EFL Journal*, 7, 3: 47-54.

¹³ Sánchez Rufat, A. e Jiménez Calderón, (2015). *Op. cit.* 102.

passivo e potenziale, dove il vocabolario attivo è composto da quel bagaglio che in forma automatica o quasi viene utilizzata dal parlante conferendo al suo discorso la fluidità tipica del parlante nativo, il vocabolario passivo è quel bagaglio di conoscenza di cui il discente dispone o inferisce nell'atto ricettivo ma non è in grado di utilizzare automaticamente. Può essere recuperato nella produzione ma richiede uno sforzo che si traduce in mancanza di fluidità del discorso; infine, il vocabolario potenziale è tutto quello che il discente non conosce e non riesce ad inferire¹⁴. Uno degli obiettivi di questa ricerca è l'individuazione delle migliori metodologie didattiche che aiutino il discente di trasformare il vocabolario potenziale in passivo, e in forma qualitativa e quantitativa in vocabolario attivo.

¹⁴ Arribas Esteras, N. (2003). Propuesta de aprendizaje del léxico en ELE desde la perspectiva de la semántica histórica y cognitiva. *Quaderni del CIRSIL*, 2, www.lingue.unibo.it/cirsil, ultimo accesso 26/05/2019.

Riferimenti Bibliografici

- ARRIBAS ESTERAS, N. (2003). Propuesta de aprendizaje del léxico en ELE desde la perspectiva de la semántica histórica y cognitiva”. *Quaderni del CIRSIL*, 2. www.lingue.unibo.it/cirsil. Ultimo accesso 26/05/2019.
- HIGUERAS, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *MarcoELE*, 9. www.marcoele.com. Ultimo accesso 21/05/2019.
- HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride e J. Holmes (eds). *Sociolinguistics*. New York, Penguin, 269-293.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, The University Chicago Press.
- LAKOFF, G. E M. JOHNSON (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, The University Chicago Press.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, Language Teaching Publications.
- LITTLE, D. (1994). Words in their properties: arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. In T. Odlin (ed). *Perspective on Pedagogical Grammar*. Cambridge, CUP, 99-122.
- MIGUEL GARCÍA, M.L. (2005) La enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE*, 1. www.marcoele.com. Ultimo accesso 21/05/2019.
- MORANTE VALLEJO, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid, Arco Libros.
- NATION, P. (2005). Teaching Vocabulary. *Asian EFL Journal*, 7, 3: 47-54.
- OXFORD, R.L. E R.C. SCARCELLA (1994). Second Language Vocabulary Learning Among Adults: State of the Art in Vocabulary Instruction. *System*, 22.
- SÁNCHEZ RUFAT, A. E F. JIMÉNEZ CALDERÓN, (2015). New perspectives on the acquisition and teaching of Spanish vocabulary/Nuevas perspectivas sobre la adquisición y la enseñanza del vocabulario del español”. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2:2, pp. 99-111.

Insegnare le uguaglianze numeriche con materiale concreto: Una sperimentazione con materiale Montessori

di Rosanna Cofone, Giuseppe Bove,
Benedetto Scoppola¹, Paola Perucchini²

1. Introduzione

L'insegnamento della matematica avviene utilizzando due metodologie, separatamente o in combinazione: astratta e concreta. La prima prevede l'introduzione di simboli senza l'uso di analogie per spiegare il concetto. Essa favorisce il transfer della conoscenza attraverso l'assimilazione in un linguaggio già generalizzato (Kaminski et al. 2008), ma può causare la ripetizione di un procedimento senza comprensione del concetto (McNeil et al. 2012). La metodologia concreta prevede l'utilizzo di materiale didattico specifico e sembra consentire una migliore comprensione del concetto nella prima fase di apprendimento (Brown et al, 2009, Crooks et al. 2014). Tuttavia, bambini che apprendono con materiale concreto non sempre raggiungono in modo spontaneo un uso consapevole delle procedure simboliche, indispensabili per il completo apprendimento di un concetto (Kaminski et al. 2005, Martin et al. 2007). Pertanto, il dibattito su quale sia la metodologia migliore è tuttora aperto.

Il materiale di sviluppo ideato nei primi anni del 1900 da Maria Montessori (1934), è tuttora considerato valido. Un materiale concreto è efficace, sulla base di quanto osservato dalle scienze cognitive (Laski, 2015), se utilizzato spesso e per un lungo periodo di tempo; se le rappresentazioni concrete sono trasparenti concettualmente (ovvero se il concetto è chiaramente veicolato dal materiale); se non è un oggetto di uso comune o con caratteristiche irrilevanti; se la relazione tra materiale e concetto viene esplicitata dall'insegnante. Un materiale trasparente concettualmente ha maggiore efficacia dovuta alla facilità di trovare tra loro analogie e similarità (Son, 2011).

Vista la necessità di connettere l'apprendimento sensoriale a quello simbolico, alcuni studi (Braithwaite e Goldstone, 2013; Fyfe et al. 2015) hanno sperimentato una strategia efficace che "sfuma" dal concreto all'astratto (in inglese *concreteness fading*) per esplicitare tale passaggio, basandosi sulla teoria di Bru-

¹ Ordinario di Fisica matematica – Dipartimento di matematica – Università degli studi di Tor Vergata, Roma.

² Il presente lavoro è parte del progetto di ricerca svolto nell'ambito del dottorato di ricerca in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale curriculum di Teoria e Ricerca Educativa XXXII Ciclo, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

ner (1966) che propone un insegnamento della matematica strutturato in tre fasi: 1) rappresentazione attiva: con materiali didattici concreti, per manipolare un modello concreto che permetta una rappresentazione dell'idea nella mente; 2) rappresentazione iconica: si lavora su una rappresentazione grafica del modello tridimensionale concreto affiancato ai rispettivi simboli; 3) rappresentazione simbolica: si lavora con linguaggio esclusivamente simbolico.

Il materiale di sviluppo ideato nei primi anni del 1900 da Maria Montessori (1934) è tuttora considerato valido e possiede tutte le caratteristiche di efficacia presenti in altro materiale concreto (Carbonneau, 2013; Lillard, 2005). Tuttavia, pochi studi ne valutano l'efficacia nell'insegnamento della matematica, e nessuno ne verifica l'efficacia quando utilizzato con la strategia che sfuma dal concreto all'astratto (di seguito CSA).

Pertanto, questo studio indaga gli effetti dei materiali concreti Montessori, confrontati con altri materiali concreti. Inoltre, in linea con Fyfe et al. (2015) verifichiamo l'effetto di tre strategie di insegnamento: Solo Concreto, CSA, Solo Astratto. Per far questo vengono usati i materiali non Montessori e le procedure ideate da Fyfe et al. (2015). Inoltre, come in numerosi studi precedenti (Rittle-Johnson, 2006; Perry, 1991), si utilizzano le uguaglianze poiché utili a mostrare sia la comprensione del concetto che la capacità di transfer in esercizi analoghi, in quanto l'apprendimento della procedura senza la comprensione del concetto di uguaglianza dà luogo ad errori concettuali chiaramente riconoscibili.

Più precisamente, si vuole verificare: 1) se il materiale Montessori ha effetti positivi sul transfer così come altro materiale concreto (effetto del materiale); 2) se il CSA viene confermato come strategia più efficace nel transfer rispetto a Concreto e Astratto (effetto della strategia).

2. Metodologia

2.1 Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 181 bambini di seconda classe della scuola primaria di due Istituti Comprensivi vicino a Roma. Sono stati esclusi i bambini con disturbi dell'apprendimento e altre disabilità, e quelli (10) che hanno dimostrato una qualche conoscenza delle uguaglianze. Gli esercizi del pre-test sono quattro uguaglianze utilizzate in precedenti studi (Chesney et al, 2015; Fyfe et al. 2015). Pertanto, il campione finale è composto da 167 bambini (78 maschi e 89 femmine) che al momento dello studio avevano circa 7 anni ($M = 7$ anni e 8 mesi, $range = 7-9$ anni). I bambini sono stati distribuiti casualmente a una di cinque condizioni garantendo l'omogeneità di genere ed età: CSA con materiale Fyfe ($n=29$), CSA con materiale Montessori ($n=29$), Concreto con materiale Fyfe ($n=29$), Concreto con materiale Montessori ($n=28$), Astratto ($n=52$).

2.2 Strumenti

Sono stati utilizzati gli stessi test usati da Fyfe e collaboratori (2015). In particolare, per verificare la conoscenza iniziale e selezionare il campione, è stato somministrato un pre-test composto da quattro esercizi di uguaglianza: sono stati esclusi i bambini che hanno risolto correttamente almeno un esercizio. Al termine della fase di insegnamento, è stato somministrato un test per verificare il transfer degli apprendimenti, costituito da cinque esercizi di uguaglianza più complessi degli esercizi presentati durante la fase dell'insegnamento. A ciascuna risposta del transfer test è stato assegnato un punteggio di 0 se sbagliata e 1 se corretta, ricavando una misura corrispondente al numero di risposte corrette (variabile dipendente), con un valore compreso tra 0 e 5.

2.3 Procedura e materiali

La procedura e i materiali non Montessori sono gli stessi usati da Fyfe e collaboratori (2015). Il materiale Montessori è stato scelto tra quelli disponibili in base al fatto che fosse applicabile alle uguaglianze, in quanto utilizzabile nei due lati delle uguaglianze. Ciascun bambino ha partecipato individualmente all'esperimento in un'aula silenziosa esterna alla classe. Nella stessa seduta si è svolto l'insegnamento e la somministrazione del transfer test; ciascuna fase ha avuto la durata di circa 35 minuti.

Nella fase di insegnamento sono stati presentati sei esercizi di uguaglianza, strutturati in modo riflessivo, con uno spazio vuoto. Per ogni esercizio veniva fornita una spiegazione e chiesto al bambino di completare l'uguaglianza; successivamente veniva dato il feedback dopo la sua risposta: se questa era sbagliata si ripeteva la spiegazione; e se sbagliava nuovamente si forniva la risposta corretta. Tutti hanno ricevuto uguali informazioni, indipendentemente dalla condizione. Materiale e procedura per le 5 condizioni sono i seguenti:

- *Concreto Montessori*: i primi tre esercizi sono presentati con le aste della numerazione e i secondi tre con i telai di perle.
- *Concreto Fyfe*: i primi tre esercizi sono presentati con due marionette e i secondi tre con una bilancia a due piatti.
- *Astratto*: le uguaglianze vengono spiegate introducendo il concetto di lato destro e sinistro del segno "uguale".
- *CSA Montessori e CSA Fyfe*: ai bambini vengono presentati gli esercizi secondo una progressione in tre fasi: materiale concreto, scheda icona/simboli, scheda solo simboli. Nelle due condizioni, differiva soltanto il materiale concreto della prima fase (Montessori e non Montessori).

Questo transfer test, utilizzato in numerosi studi precedenti (Matthews et al, 2009; Perry, 1991; Fyfe, 2015), è costituito da cinque esercizi di uguaglianza più complessi degli esercizi risolti durante l'insegnamento. Abbiamo valutato il test sul numero di risposte corrette (variabile dipendente), con un valore compreso tra 0 e 5.

3. Risultati

Come previsto, tutto il campione ha avuto bassi risultati nel transfer test ($M=1,42$, $d.s.=1,63$), dato che il transfer test, proprio per verificare la capacità di transfer, presentava elementi non spiegati durante la fase di insegnamento, ma deducibili da ciò che era stato appreso attraverso il ragionamento logico. Per verificare la prima ipotesi, è stata eseguita una ANOVA 2×2 con Materiale (Montessori versus Fyfe) e Strategia (CSA versus Concreto) come variabili indipendenti e il punteggio del transfer test come variabile dipendente. La numerosità del campione è di 115 bambini, poiché non viene analizzato il gruppo Astratto. È risultato significativo il fattore Strategia [$F_{(3,111)}=53,88$, $p<0,001$, $\mu^2=0,33$], ma non il Materiale [$F_{(3,111)}=0,13$, $p=0,71$, $\mu^2=0,001$] e l'interazione [$F_{(3,111)}=1,25$, $p=0,26$, $\mu^2=0,01$]. La Strategia ha effetto sulle prestazioni nel transfer test, per cui i bambini del gruppo Concreto hanno avuto punteggi più bassi ($M=0,52$, $d.s.=0,94$) di quelli del gruppo CSA ($M=2,40$, $d.s.=1,66$) indipendentemente dal materiale utilizzato nell'insegnamento. Infatti, i bambini che hanno lavorato con i materiali Montessori hanno avuto prestazioni simili ($M=1,51$, $d.s.=1,22$) ai bambini che hanno lavorato con i materiali di Fyfe ($M=1,41$, $d.s.=1,39$).

Per verificare la seconda ipotesi, sono state confrontate le tre strategie didattiche (Concreto, CSA, Astratto). L'ANOVA a un fattore evidenzia un effetto significativo [$F_{(2,164)} = 22,8$, $p < 0,001$, $\mu^2=0,22$]; dai confronti post-hoc (Tukey) il punteggio del gruppo CSA è risultato significativamente maggiore ($M=2,31$, $d.s.= 1,63$) di quello dei gruppi Astratto ($M=1,39$, $d.s.= 1,69$) e Concreto ($M=0,59$, $d.s.= 1,02$), e il punteggio del gruppo Astratto significativamente maggiore di quello del Concreto.

4. Conclusioni

In riferimento al primo obiettivo, i risultati del presente studio mostrano che il materiale Montessori ha lo stesso effetto di un altro materiale concreto (nello specifico quello utilizzato da Fyfe) per l'apprendimento delle uguaglianze in bambini di 8 anni; tale effetto appare indipendente dalla strategia utilizzata. Inoltre, viene confermato quanto trovato da Fyfe e colleghi (2015) che hanno utilizzato la stessa procedura e dagli studi che hanno usato una procedura simile: come atteso (obiettivo 2), l'insegnamento con una strategia che combina concreto e astratto, con il passaggio dal primo al secondo, permette un apprendimento migliore del concetto di uguaglianza in bambini di 8 anni, rispetto all'utilizzo solo della strategia concreta o astratta. La strategia astratta risulta comunque migliore rispetto a quella concreta. Tale risultato appare molto interessante, in quanto quella astratta è la strategia più comunemente utilizzata nelle scuole, sebbene le evidenze empiriche non la indichino come la più efficace. Nel complesso lo studio dimostra che nell'insegnamento delle

uguaglianze non ha effetto il *tipo* di materiale concreto usato, mentre il *modo* in cui viene usato il materiale (con o senza l'esplicito passaggio all'astratto) ha effetti decisamente evidenti, anche in una sessione di insegnamento breve (in questo caso circa mezz'ora). Tuttavia, questo risultato non porta a ritenere il materiale concreto inadeguato quando utilizzato da solo: infatti il suo uso durante un'unica sessione breve di insegnamento non può dare i medesimi risultati di quando viene utilizzato a lungo e spesso. Resta pertanto aperta la domanda sul ruolo del tempo di insegnamento quando ci si avvale di materiale concreto (sia da solo che nella prima delle tre fasi del CSA), ed è auspicabile che questo aspetto venga studiato in future ricerche.

Riferimenti Bibliografici

- BROWN, M.C., MCNEIL, N.M., & GLENBERG, A.M. (2009). Using Concreteness in Education: Real Problems, Potential Solutions. *Child Development Perspectives*, 3(3), 160–164.
- BRUNER, J.S. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Armando Editore.
- CARBONNEAU, K.J. MARLEY. (2013). A Meta-Analysis of the Efficacy of Teaching Mathematics with Concrete Manipulatives. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 380–400.
- CHESNEY, D.L., MCNEIL, N.M., MATTHEWS, P.G., BYRD, C.E., PETERSEN, L.A., WHEELER, M.C., DUNWIDDIE, A.E. (2014). Organization matters: Mental organization of addition knowledge relates to understanding math equivalence in symbolic form. *Cognitive Development*, 30, 30–46.
- CROOKS, N.M., & ALIBALI, M.W. (2014). Defining and measuring conceptual knowledge in mathematics. *Developmental Review*, 34(4), 344–377.
- FYFE, E.R., MCNEIL, N.M., & BORJAS, S. (2015). Benefits of “concreteness fading” for children’s mathematics understanding. *Learning and Instruction*, 35, 104–120.
- FYFE, E.R., MCNEIL, N.M., SON, J.Y., & GOLDSTONE, R.L. (2014). Concreteness Fading in Mathematics and Science Instruction: a Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 9–25.
- KAMINSKI, J., SLOUTSKY, V., & HECKLER, A. (2008). The Advantage of Abstract Examples in Learning Math. *Science*, 320(5875), 454–455.
- LASKI, E.V., JOR’DAN, J.R., DAoust, C., & MURRAY, A.K. (2015). What Makes Mathematics Manipulatives Effective? Lessons From Cognitive Science and Montessori Education. *SAGE Open*, 5(2), 2158244015589588.
- LILLARD, A., & ELSE-QUEST, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313(5795), 1893–1894.
- MCNEIL, N.M., & FYFE, E.R. (2012). “Concreteness fading” promotes transfer of mathematical knowledge. *Learning and Instruction*, 22(6), 440–448.
- MCNEIL, N.M., UTTAL, D.H., JARVIN, L., & STERNBERG, R.J. (2009). Should you show me the money? Concrete objects both hurt and help performance on mathematics problems. *Learning and Instruction*, 19(2), 171–184.
- MONTESSORI M., *Psicoaritmetica*, Opera Nazionale Montessori, Roma, 2013
- Perry, M. (1991). Learning and transfer: Instructional conditions and conceptual change. *Cognitive Development*, 6(4), 449–468.
- RITTLE-JOHNSON, B. (2006). Promoting Transfer: Effects of Self-Explanation and Direct Instruction. *Child Development*, 77(1), 1–15.
- SLOUTSKY, V.M., KAMINSKI, J.A., & HECKLER, A.F. (2005). The advantage of simple symbols for learning and transfer. *Psychonomic Bulletin & Review*, 12(3), 508–513.
- SON, J.Y., SMITH, L.B., & GOLDSTONE, R.L. (2008). Simplicity and generalization: Short-cutting abstraction in children’s object categorizations. *Cognition*, 108(3), 626–638.

Formazione e processi innovativi sostenibili nei contesti non formali e informali di apprendimento: uno studio sulle competenze strategiche nel Forum Nazionale del Terzo Settore

di Paolo Di Rienzo¹

1. *Il quadro di riferimento*

Sebbene ormai da tempo l'Unione europea consideri l'attività di terza missione delle Università di fondamentale importanza per la crescita, lo sviluppo economico e la coesione sociale, le prime disposizioni normative in materia di terza missione sono state introdotte in Italia in tempi relativamente recenti (Boffo & Moscati, 2015).

La terza missione viene intesa come la propensione delle strutture di ateneo all'apertura verso il contesto socio-economico attraverso la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze (ANVUR, 2016; Boffo & Moscati, 2015).

Nel rispondere ai questionari sulla valutazione della terza missione gli atenei hanno indicato numerosi ed eterogenei prodotti e attività, mostrando, da una parte, un loro forte impegno sul tema ma, da un'altra parte, la mancanza di una piena concordanza su cosa debba essere davvero incluso nelle attività di terza missione (ANVUR, 2016).

In questo senso si può sostenere che, a fronte di un'accezione ampia di terza missione che deriva da una prospettiva di significato appartenente al concetto di apprendimento permanente (Carlot, Filloque, Osborne & Welsh, 2015), tuttavia, il percorso, che a livello istituzionale è stato avviato, e la relativa valutazione, che di essa è avvenuta, mettono in luce un'interpretazione della terza missione schiacciata su determinanti legate alla valorizzazione economica delle conoscenze e all'imprenditorialità accademica (ANVUR, 2016). La dimensione formativa viene ricondotta riduttivamente alla sola formazione continua (ANVUR, 2015; 2017) e non invece sul concetto di apprendimento permanente di carattere più ampio e ritenuto più adeguato per rispondere ai processi di innovazione dei sistemi universitari (Morgan-Klain, & Osborne, 2007).

L'apprendimento permanente nella formazione superiore si pone infatti come nuovo topos di indubbio rilievo, nel panorama internazionale e nazionale, che sollecita un rinnovamento dei paradigmi di riferimento - in particolare per quanto attiene al sistema universitario, (Alberici, 2008; EUA, 2008; Frabboni & Pinto Minerva, 2003; Loidice, 2004; Morgan-Klain, & Osborne, 2007; Margiotta, 2014).

¹ Titolo del progetto di ricerca: "La terza missione universitaria in una prospettiva di apprendimento permanente: l'impatto dei processi di riconoscimento e sviluppo delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali di apprendimento" (progetto di DSF).

Ciò comporta, tra l'altro, la necessità, in capo alle università, di dare risposte adeguate a potenziali utenti con domande di formazione del tutto inedite, anche rispetto a un passato recente, e in particolare di dare applicazione al principio della continuità dell'apprendimento lungo l'intero arco della vita, soprattutto rispetto alle competenze che si acquisiscono nei contesti non formali e informali di apprendimento.

Lo sviluppo delle competenze – a partire dall'emersione e la messa in valore di quelle che nonostante siano definite strategiche, perché preziose e trasferibili, tuttavia spesso rimangono invisibili – costituisce un fattore cruciale per mettere nelle condizione gli individui di rispondere in modo significativo alle continue sfide personali, sociali e professionali, cui sono sottoposti, con il rischio di essere coinvolti entro dinamiche di marginalizzazione e di esclusione (Di Rienzo, 2014).

Le competenze strategiche sono risorse chiave per ogni individuo in una società basata sulla conoscenza (UE, 2018). Esse costituiscono un valore aggiunto per l'occupazione, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, poiché offrono flessibilità e capacità di adattamento, soddisfazione e motivazione e dovrebbero essere acquisite da tutti, sono necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali e l'inclusione sociale (Alessandrini & De Natale, 2015).

2. La ricerca sul campo

La domanda di fondo ricerca del progetto riguarda la questione di come le università possano ridisegnare loro funzione sociale intesa come terza missione (Annacontini, 2014) e diventare soggetti responsabili e attivi nell'ambito dei processi di cambiamento che hanno impatto sulla società e sul lavoro: tra essi, in particolare, il cambiamento relativo ai calendari di vita e di lavoro della popolazione adulta ha implicazioni sulle finalità e degli assetti di tipo organizzativo dell'università medesima (Baldacci, 2014; Loiodice, 2004).

Si assume l'ipotesi che le università possano diventare gli attori chiave per i processi formativi nella prospettiva di apprendimento permanente, assumendo e sviluppando la terza missione in tale prospettiva, a partire dalla questione cruciale dalla promozione di approcci basati sulle competenze e in particolare quelle acquisite nei contesti non formali e informali di apprendimento, che rappresentano, come dimostrano gli studi (Di Rienzo, 2014), contesti tipici e ricorrenti nel corso di sviluppo dell'età adulta.

L'oggetto elettivo di analisi del progetto di ricerca è costituito dal concetto di competenza strategica e dai dispositivi più consoni per poterle analizzare, ricostruire e valorizzarle.

Dette competenze, elementi chiave per l'apprendimento permanente sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. In particolare, sono necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione e rappresentano un fat-

tore di primaria importanza per l'innovazione, la produttività e l'occupabilità (Alessandrini & De Natale).

Il progetto ha avuto la finalità di compiere un primo studio esplorativo del concetto di terza missione universitaria, interpretata alla luce della prospettiva dell'apprendimento permanente, attraverso lo studio dell'impatto sociale dell'università nelle attività di analisi e riconoscimento delle competenze, in particolare di quelle di natura strategica, nell'ambito del contesto organizzativo del Forum Nazionale del Terzo Settore (FNTS).

Il Forum Nazionale del Terzo Settore è il principale soggetto di rappresentanza delle istanze del mondo del non profit italiano. Gli aderenti al Forum sono soggetti sostenitori di una società solidale, laica e pluralista, convinti che una costante tutela dei diritti e dei beni comuni, della qualità della vita, dell'ambiente e delle relazioni sociali siano alla base dello sviluppo economico del nostro Paese.

Il Forum Nazionale del Terzo Settore ha come obiettivo principale la valorizzazione delle attività e delle esperienze che le cittadine e i cittadini, autonomamente organizzati in associazioni, realizzano sul territorio attraverso percorsi che garantiscono giustizia sociale, sussidiarietà e sviluppo sostenibile.

A fronte della finalità espressa, gli obiettivi specifici del progetto di ricerca sono così individuati:

1. Compiere una ricognizione esplorativa sullo stato dell'arte delle politiche e delle attività di terza missione e di apprendimento permanente nelle università italiane.
2. Costruire su una base quali-quantitativa dei profili delle competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti di FNTS.
3. Definire le linee guida per le procedure di analisi, ricostruzione e valorizzazione delle competenze strategiche.

La metodologia si richiama ad un approccio sia di tipo quantitativo che qualitativo (Mertens, 1998).

Dal punto di vista quantitativo, l'indagine ha previsto lo strumento del questionario strutturato con domande chiuse a scelta multipla.

In particolare il questionario per la rilevazione delle competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti di FNTS è stato articolato secondo aree di competenza.

Alla luce della letteratura disponibile e di numerose ricerche condotte sul campo (Bresciani, 2012) si possono identificare aree di competenza che, comuni ai quadri ed ai dirigenti di tutto il terzo settore, possiamo definire strategiche e trasversali.

Il questionario sulle competenze strategiche è stato articolato per aree e ha fatto riferimento ai comportamenti agiti e alle attività svolte nell'ambito delle predette aree dai quadri e dai dirigenti del FNTS :

- Competenze manageriali e di leadership (Le Boterf, 1994; 1998).
- Competenze personali e sociali (Goleman, 2015).
- Competenze per la gestione del cambiamento (Le Boterf, 2008; 2010).
- Competenze comunicative (Goleman, 2015).

L'indagine qualitativa si richiama ai metodi narrativi (Dominicé, 2000) e ha si è realizzata con attività che hanno visto l'utilizzo del focus group e dell'intervista di tipo semi-strutturato basata sulla logica della storia di vita (Pineau & Le Grand, 1993), rivolte a testimoni privilegiati e a campione qualitativo, individuato all'interno del FNTS.

Rispetto all'indagine quantitativa con questionario, il database di nominativi invitati a partecipare all'indagine conteneva il profilo completo di 289 tra dirigenti e quadri del Forum Nazionale del Terzo Settore. Il tasso di risposta è stato del 49%.

Sono stati poi realizzati undici focus group, attuati in undici regioni con la partecipazione di ottantacinque dirigenti regionali, e dieci interviste biografiche semi-strutturate.

Dall'analisi complessiva dei risultati, le aree delle competenze strategiche, ideate inizialmente e sottoposte a indagine, risultano confermate, in parte modificate e integrate da una nuova area (competenze collettive d'équipe e di rete).

A fronte dei risultati scaturiti dall'indagine per la ricostruzione del quadro delle competenze strategiche, lo studio empirico sulla procedura di riconoscimento e validazione delle stesse competenze ha dimostrato la valenza funzionale, sia di tipo individuale, che sistemico-organizzativo del descrittivo delle competenze strategiche e del dispositivo procedura nel suo complesso.

In particolare, la previsione della fase di accompagnamento e orientamento ha permesso ad una percentuale consistente dei partecipanti (50 persone) di portare a termine la procedura di validazione delle competenze.

Circa gli strumenti utilizzati per la procedura di riconoscimento e validazione delle competenze, l'approccio mutuato dal bilancio di competenze, applicato alla convalida delle competenze, ha dimostrato la sua valenza propedeutica al processo di emersione e alla successiva elaborazione del dossier delle competenze, in quanto la metrica del bilancio stesso presenta una valenza forte di sostegno e di sviluppo del potenziale riflessivo e progettuale dei soggetti, offrendo gli strumenti necessari per il sostegno e sollecitazione dell'analisi critica dell'esperienza

I risultati della ricerca possono costituire un utile contributo alla costruzione di percorsi condivisi tra FNTS e soggetti esterni interessati alle reti territoriali (università, associazioni professionali, imprese, regioni sindacati, scuole, università ecc). In particolare, emerge un ruolo cruciale, tra gli altri, dell'università e del FNTS per l'attuazione, compiuta e di qualità, di un sistema italiano di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze.

Riferimenti Bibliografici

- ALBERICI, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- ALESSANDRINI, G., & DE NATALE M.L. (a cura di) (2015). *Il dibattito sulle competenze: quale prospettiva pedagogica?*. Lecce: Pensa Multimedia.
- ANNACONTINI, G. (2014). Università e professioni educative. Riflessioni al varco. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*. n. 1.
- ANVUR (2015). *Manuale per la valutazione della Terza Missione nelle Università italiane*. Roma: ANVUR.
- ANVUR (2016). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*. Roma: ANVUR.
- ANVUR (2017). *Valutazione della Qualità della Ricerca 2011-2014 (VQR 2011-2014). Rapporto finale*. Roma: ANVUR
- BALDACCI, M. (2014). Per un'idea d'università. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*. n. 1.
- BOFFO, S., & MOSCATI, R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica*. n. 2, pp. 251-272.
- BRESCIANI, P.G. (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli.
- CARLOT, C., FILLOQUE, J-M., OSBORNE, M., & WELSH, P. (2015). Introduction: The role of higher education in regional and community development and in the time of economic crisis. In C. Carlot, J-M. Filloque, M. Osborne, & P. Welsh (eds.) (pp.1-18). The role of higher education in regional and community development and in the time of economic crisis. Leicester: NIACE.
- DI RIENZO, P. (2014). Recognition and validation of non formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20, 1, pp. 39-52.
- DOMINICÉ, P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA) (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA.
- FRABONI, F., & PINTO MINERVA, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- GOLEMAN, D. (2015). *Intelligenza emotiva*. Milano: Bur.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- LE BOTERF, G. (1998). *L'ingenierie des competences*. Paris: Editions d'organisation.
- LE BOTERF, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida Editori.
- LE BOTERF, G. (2010). *Repenser le competence*. Paris: Editions d'organisation.
- LOIDICE, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.

- MARGIOTTA, U. (2014). Innovazione. Un'idea per l'Università del XXI secolo. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*. n. 1.
- MERTENS, D.M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- MORGAN-KLAIN, B., & OSBORNE, M., (2007). *The concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- PINEAU, G. & LE GRAND, J.L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris: PUF.
- UNIONE EUROPEA (UE) (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles: Unione Europea.

Sviluppo di ePortfolios per promuovere attività meta-cognitive

di Concetta La Rocca¹

1. Premessa

Attualmente possono in qualche misura considerarsi non adeguate ai tempi quelle teorie/pratiche orientative di stampo funzionalistico che mirano a costruire un rapporto consecutivo tra scuola e mondo del lavoro e quelle che si propongono essenzialmente il raggiungimento del successo formativo per diminuire l'abbandono scolastico, a favore delle prospettive olistiche che pongono la persona al centro del proprio progetto formativo, in modo che siano in grado di auto-orientarsi in un contesto socio-economico-culturale dinamico e a volte tanto instabile da generare quello che Guichrad (2003) definisce *caos vocazionale*. La capacità di affrontare situazioni problematiche (Mezirow, 2003) impone la necessità di fermarsi a riflettere per assumere posizioni che determinino un mutamento, e che consentano così di aggiornare il proprio potenziale senso della vita. Agli adulti, oggi, vengono richieste molte delle competenze trasversali, *soft skills*, che l'Unione Europea ritiene sia fondamentale che i ragazzi acquisiscano nel proprio processo di formazione (Pellerey, 2007); ciò a dire che se la nostra società di fatto esige che gli adulti siano pronti ad affrontare repentini cambiamenti di occupazione e di status sociale, evidentemente la stessa società dovrà fare in modo che tali adulti posseggano le competenze necessarie per fare fronte alle situazioni problematiche che si troveranno a vivere. Allora gli educatori dovrebbero assumere in modo stabile, tra i propri obiettivi formativi, lo sviluppo di competenze orientative nei ragazzi (futuri adulti), ovvero, ad esempio, la capacità di progettare azioni e di metterle in pratica, di essere consapevoli dei propri processi cognitivi e decisionali, di relazionarsi positivamente con gli altri, di mantenere fermi i valori esistenziali ritenuti positivi. Insomma bisognerebbe educare i ragazzi ad auto-orientarsi, affinché raggiungano l'autonomia decisionale che consenta loro di porre se stessi come centro stabile in un mondo che gira vorticosamente, attingendo a saperi e competenze profonde, di tipo stabile, sistematico e strutturato (Domenici, 2009). L'urgenza di attivare nelle nostre scuole un intervento di orientamento *olistico* risulta essere ancor più emergente qualora si consideri con attenzione la composizione delle classi scolastiche, costituite, per elevate percentuali, da allievi con bisogni speciali, con disturbi cognitivi e del comportamento o provenienti da situazioni familiari o

¹ Attività di ricerca non finanziate dal Dipartimento negli ultimi due anni, poiché la scrivente è coordinatrice di un PRID e dunque non ha partecipato alle richieste di finanziamento per progetti singoli.

sociali caratterizzate da povertà educativa o da situazioni di emergenza anche politica (i giovani immigrati). Per provare ad intervenire in contesti scolastici problematici assumendo una visione olistica dell'orientamento della persona, si è formulata l'ipotesi che, tra i vari interventi educativi che mirino allo sviluppo delle suddette competenze, potrebbe essere efficace l'utilizzo di *strumenti/ambienti* che stimolino forme di riflessione e di ragionamento su elementi che appartengono alla sfera profonda del sentire delle persone, quali sono i valori e l'attribuzione di senso alla propria vita (La Rocca, 2019).

I metodi educativi e gli strumenti didattici messi a punto per favorire l'esercizio della riflessione in ambito formativo sono molteplici (Batini, 2005), ma hanno in comune la *dimensione narrativa* come veicolo necessario per l'organizzazione semantica e diacronica degli oggetti di riflessione. L'autrice di questo lavoro, sulla base di studi scientifici e di ricerche empiriche, ritiene che il portfolio elettronico (ePortfolio, eP) sia uno strumento particolarmente adatto a testimoniare gli stadi formativi raggiunti da un soggetto, in contesti formali, informali e non formali, e, contemporaneamente, il percorso seguito; inoltre l'eP è uno strumento flessibile e dinamico che consente di predisporre con facilità una raccolta di dati informativi immediatamente accessibili da qualsiasi supporto elettronico in grado di connettersi al web (La Rocca, 2015). Dalle ricerche precedentemente effettuate, è emersa la necessità, che ha costituito un nuovo obiettivo didattico e di ricerca, di indirizzare i soggetti alla costruzione di eP con carattere misto ovvero: a) alcune delle pagine di cui è composto l'eP possono essere elaborate liberamente dal soggetto secondo la propria specifica originalità ed hanno lo scopo di sollecitare l'analisi e la riflessione personale per porre in evidenza competenze, conoscenze, capacità possedute e ritenute degne di considerazione; b) altre pagine sono costruite seguendo traiettorie definite e strutturate, volte a far emergere riflessioni nel senso ritenuto opportuno dall'educatore, sulla base di un progetto educativo e degli studi che lo corroborano.

2. *ePortfolios*

In base a quanto enunciato nella premessa, per proporre l'eP come strumento semistrutturato, è dunque richiesta la costruzione obbligatoria di pagine derivate dal commento agli esiti ottenuti dalla compilazione di strumenti strutturati. Tali pagine contengono quindi sia gli esiti degli strumenti auto-somministrati, sia le riflessioni che soggettivamente ciascuno ha effettuato sulla base dei risultati ottenuti. Ciò risponde al principio base che guida lo sviluppo di un eP: l'eP non è e un mero raccoglitore di materiali e documenti, ma uno strumento/ambiente nel quale esercitare consapevolmente attività riflessive e dunque ogni documento che venga inserito dovrà necessariamente essere corredato da un commento, da una spiegazione, da una giustificazione, da una contestualizzazione.

Di seguito si indicano e si descrivono brevemente gli strumenti utilizzati per la compilazione, obbligatoria, delle pagine strutturate:

– *Tavola degli eventi* – ha lo scopo di guidare lo studente nella individuazione degli eventi del proprio vissuto formativo che verranno poi rappresentati dai documenti/artefatti da inserire nell'eP. Con il termine “evento” si fa riferimento ad una situazione complessa che è fatta del ricordo di un episodio ma anche dei materiali che possono essere ritenuti la documentazione di quell'episodio; i documenti/materiali dovranno essere rielaborati in formato elettronico e accompagnati dai commenti che si riterrà opportuno inserire e che rappresentano la riflessione soggettiva sull'evento: questo processo di rilettura e riformulazione trasformerà i documenti negli artefatti da inserire in Mahara. La Tavola è formata da quattro ambiti: cognitivo, motivazionale, relazionale e metacognitivo; per ciascuno degli ambiti sono state formulate delle domande che guidano gli studenti ad individuare quali siano stati gli eventi del proprio percorso formativo che abbiano assunto, per lo stesso individuo, in positivo e in negativo, un rilievo maggiore nella costruzione della propria identità di soggetto competente e di persona.

– *Grafico degli eventi* – richiede di collocare in un ordine temporale gli eventi selezionati grazie all'uso della Tavola. È costituito da un piano delimitato da assi cartesiani: sull'ascissa sono collocate le età in cui sono accaduti gli eventi, sull'ordinata le categorie nell'ambito delle quali si sono verificati gli eventi (Famiglia, Scuola e formazione, Gruppo dei pari, Lavoro – in colori differenti). Il quadrante superiore va utilizzato per la collocazione degli eventi positivi, quello inferiore per gli eventi negativi. L'evento si trova dunque ad essere collocato su un piano che ne permette l'immediata visualizzazione come fatto collegato, in senso temporale, ai diversi contesti del vissuto del soggetto.

– QSA – questionario sulle strategie di apprendimento elaborato da Pellerey (Pellerey, 1996) e sviluppato in formato elettronico sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it/ (Margottini, 2017). Lo strumento ha lo scopo di <<promuovere la conoscenza e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro>>, attraverso <<l'analisi di fattori che fanno riferimento alle seguenti dimensioni interrelate: cognitiva e metacognitiva, motivazionale e volitiva affettiva e relazionale>>².

– ZTPI – *Zimbardo Time Perspective Inventory*, in formato elettronico sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it/, consente al soggetto di comprendere quale sia il proprio rapporto con il tempo, misurando quale valore esso dia al passato, al presente e al futuro (Zimbardo e Boyd, 2008); (Margottini e Rossi, 2017).

Naturalmente l'inserimento di queste pagine strutturate ha comportato una modificazione nel formato della piattaforma Mahara, che è stata implementata in modo coerente agli obiettivi didattici e di ricerca precedentemente illustrati. La nuova piattaforma è stata utilizzata in due specifici contesti:

² Citazioni tratte dalla piattaforma www.competenzestrategiche.it/

A) una ricerca che ha riguardato l'esperienza di costruzione di un eP da parte di 40 studenti universitari dei Corsi magistrali di "Strategie educative e nuovi processi comunicativi" e "Comunicazioni di Rete" tenuti dalla scrivente presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre negli anni 2017/18. Sono stati presi in considerazione esclusivamente gli eP compilati dagli studenti frequentanti che avessero sostenuto gli esami relativi agli insegnamenti entro la sessione di luglio 2018. La metodologia utilizzata è stata di tipo quali-quantitativo poiché ha previsto sia l'utilizzo di strumenti strutturati sia l'analisi qualitativa delle pagine libere dell'eP; i dati quantitativi sono stati raccolti ed elaborati in excel, i dati qualitativi con procedure di decodifica a posteriori. È stato somministrato un questionario per raccogliere le opinioni degli studenti sull'esperienza effettuata (La Rocca, 2019);

B) una osservazione sistematica effettuata nel corso degli anni 2018/19 nell'ambito del progetto di Alternanza Scuola Lavoro "Soft Skills: autovalutazione di competenze strategiche e sviluppo di un e.Portfolio"³. Il progetto si è posto l'obiettivo di consentire a ciascuno studente di scuola superiore la costruzione di un proprio eP, considerato utile, anche a livello europeo, per aumentare il livello di consapevolezza delle proprie competenze e per avviare una riflessione sistematica sulla progettazione del proprio futuro formativo e professionale. La conclusione delle attività richieste agli studenti avrà termine il prossimo 30 maggio 2019; in seguito verranno elaborati ed analizzati i dati raccolti.

Inoltre l'eP è stato implementato con una pagina piuttosto complessa denominata "*Quaderno sul Senso della Vita*"; lo strumento è strutturato in sei pagine composte da esercizi per la riflessione sui valori e sul senso della vita, da schemi operativi e da griglie di osservazione. I contenuti delle pagine sono così articolati: le pagine 2-3-4-5 sono state costruite sulla base degli strumenti elaborati da Jean-Luc Bernaud (2015); la pagina 1 è stata elaborata assumendo le sollecitazioni contenute nel testo di Maria Rosaria Mancinelli (2008) e in riferimento al *Questionario sulla Prospettiva Temporale* (Zimbardo e Boyd, 1999); la pagina 6 è stata inserita al fine di favorire la condivisione e la circolazione delle attività di riflessione personale. Naturalmente in questa sede non è possibile dare conto dell'articolazione dell'esperienza effettuata presso l'IIS "Luigi Einaudi" di Roma e dei risultati ottenuti, per i quali si rimanda all'articolo citato tra parentesi (La Rocca, 2018).

Attualmente, nell'ambito del PRID 2016/19⁴, è in corso di elaborazione un ulteriore utilizzo dell'eP come raccoglitore elettivo di Open Badge, elettivo perché, come si è detto, nell'eP è prevista una riflessione personale su ogni materiale o documento inserito nelle sue pagine al fine di coinvolgere lo studente nel proprio processo di apprendimento e di sviluppare dunque attività metacognitive.

³ Il progetto di ASL è stato proposto e coordinato da Concetta La Rocca e Massimo Margottini.

⁴ PRID: Progetto di Ricerca Interdisciplinare di Dipartimento "E-learning per l'istruzione superiore: definizione di un modello integrato per la qualificazione degli apprendimenti e delle relazioni educative on line" (2016-2019). Coordinatori Concetta La Rocca, Massimo Margottini

Riferimenti Bibliografici

- BATINI F., G. DEL SARTO (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson
- BERNAUD J.L. (2015). *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. Trento: Erikson
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- DOMENICI G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza
- LA ROCCA C., (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario, *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, VIII, 14, pp 157-174
- LA ROCCA C. (2018). Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio. *Ricerche Pedagogiche*, LII, n. 208-209, dicembre 2018, pp. 107-127
- LA ROCCA C., CAPOBIANCO R. (2019). ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti. *Formazione Lavoro Persona*, IX, 26, marzo 2019, pp 138-152.
- MANCINELLI M.R. (2008). *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*. Milano: Franco Angeli
- MARGOTTINI M., F. ROSSI, (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*. 15(2), 2017, 499-512.
- MEZIROW J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- PELLEREY M. (2007). Apprendimento e trasferimento di competenze professionali. In *Orientare l'orientamento.*, Roma, Isfol, 2007, pp 305-323
- PELLEREY M., F. ORIO (1996). *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*. Roma: LAS
- ZIMBARDO P.G., BOYD J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social psychology*. 77, pp. 1271-1288.

E-learning per l'istruzione superiore: definizione di un modello integrato per la qualificazione degli apprendimenti e delle relazioni educative on line. Condizioni, applicazioni, risultati.

di Concetta La Rocca, Massimo Margottini, Gabriella Aleandri,
Valeria Biasi, Fabio Bocci, Lucia Chiappetta Cajola, Anna Maria Ciraci,
Barbara De Angelis, Daniela Marella, Giovanni Moretti,
Arianna Morini, Antonella Poce, Francesca Rossi¹

1. *Introduzione*

Il progetto scaturisce dal proposito di definire, in modo trasversale ai punti di vista assunti dai partecipanti in riferimento alle proprie differenti competenze disciplinari, un innovativo Modello di Didattica Digitale Integrato che tenga conto delle molteplici dimensioni indagate: socio-emotiva, affettivo-motivazionale, metacognitiva, cooperativa, inclusiva, valutativa (in senso formativo). Una prima fase della ricerca (della quale si riferisce in questo contributo) ha impegnato i singoli, o i piccoli gruppi di lavoro costituitisi, nella definizione dei fondamenti della prospettiva assunta, in riferimento sia ad impianti teorici sia a ricerche o buone pratiche che hanno riguardato: l'uso delle tecnologie di rete nella didattica universitaria, la dimensione inclusiva nell'e-learning, il ruolo delle emozioni e della creatività nella didattica online.

2. *L'uso delle tecnologie di rete nella didattica universitaria*

Nello specifico, per il primo tema, si è trattato dei modelli didattici per l'e-learning nell'istruzione superiore (*Massimo Margottini, Francesca Rossi*), affrontando il tema dell'evoluzione dell'e-learning all'università con un focus sulla questione dell'innovazione didattica collegata all'e-learning e i relativi modelli teorici connessi ad esperienze applicative. La domanda di formazione e-learning, a livello terziario, è in costante crescita ma sembra essere di quasi esclusivo appannaggio delle Università telematiche (Rapporto ANVUR, 2018), fatta forse eccezione per l'interesse mostrato da molti Atenei alla realtà dei MOOC (Massive Open Online Courses) e alle implicazioni di questi con la terza missione

¹ Progetto di Ricerca Interdisciplinare di Dipartimento "E-learning per l'istruzione superiore: definizione di un modello integrato per la qualificazione degli apprendimenti e delle relazioni educative on line" (2016-2019). Coordinatori Concetta La Rocca, Massimo Margottini

delle Università. Pur restando in numero esiguo i corsi e-learning o “integralmente a distanza”, secondo la dicitura dell’Anvur, la realtà dei MOOC fornisce spunti molto interessanti per lo sviluppo di modelli didattici che si fondino sugli esiti prodotti dalla ricerca sull’apprendimento multimediale (Mammarella & altri, 2005), sul rilievo dei processi valutativi e autovalutativi e sui più recenti contributi della ricerca sui Learning Analytics (Ferguson, 2014).

È stato approfondito il tema della valutazione tra pari nei MOOC (*Daniela Marella*). Uno degli aspetti più deboli dei MOOC riguarda proprio la valutazione, (Branzato, 2012). Una soluzione promettente è rappresentata dalla valutazione tra pari (peer assessment). Tale modalità consiste nella valutazione di un prodotto di un allievo da parte di altri allievi, sulla base di una griglia di criteri condivisi dall’intero gruppo di apprendimento. La presenza di una griglia di criteri favorisce la comparabilità dei giudizi. Vantaggi e svantaggi della valutazione tra pari sono stati ampiamente discussi in letteratura, (Elia, 2008). Infatti, se da una parte tale forma di valutazione incentiva la partecipazione stimolando risultati di alta qualità e attivando processi di competizione virtuosa, dall’altra il principale inconveniente riguarda lo sviluppo di nuove competenze da far acquisire ai partecipanti. Imparare a valutare sé stessi e gli altri comporta un lavoro aggiuntivo per i partecipanti al corso.

Inoltre si è focalizzata l’attenzione sull’ePortfolio e gli Open Badge (*Concetta La Rocca*) che possono consentire l’auto-rappresentazione del soggetto nel web attraverso la certificazione, la riflessione e la narrazione. Nel merito, partendo dal tema della valutazione e dell’autovalutazione nell’e-learning, si è descritto il costrutto “eP”, inteso come evoluzione e ampliamento del CV in epoca digitale e “migratoria”, in riferimento ad esperienze concretamente attuate, nel nostro Dipartimento, di costruzione di un eP su piattaforma Mahara (La Rocca, 2019). Strettamente collegato all’eP è stato affrontato il tema degli Open Badge, analizzandone e chiarendone scopi e significato e soprattutto problematizzandone la possibilità di prevederne l’utilizzo nella didattica universitaria online.

Si è poi trattato del ruolo delle risorse aperte nella didattica universitaria (OER) (*Antonella Poce*) definendone il concetto, le caratteristiche, i vantaggi e gli svantaggi, affrontando la questione del come selezionare le OERs e del come sfruttarne il potenziale per favorire l’apprendimento, di come sviluppare un OER e valutarne la qualità, delle problematiche legate al Copyright (Poce, 2014). Anche per questo ambito si è fatto riferimento ad un’esperienza di valutazione delle OERs effettuata a Roma TRE.

È stato quindi approfondito il tema della qualificazione della didattica universitaria introducendo l’uso dei dispositivi mobili in aula nella modalità Bring Your Own Device (BYOD) (*Giovanni Moretti & Arianna Morini*) al fine di contribuire a migliorare il processo di valutazione e di autovalutazione. L’interesse è stato quello di verificare in che modo è possibile favorire l’innovazione didattica, migliorare i livelli di apprendimento e sviluppare le capacità autoregolate degli studenti. A tal fine è stata condotta una ricerca di tipo esplorativo

nell'ambito di un corso universitario. Il disegno della ricerca ha previsto l'introduzione di attività didattiche utilizzando la piattaforma Kahoot! con la quale sono state progettate prove semistrutturate avvalendosi della logica della gamification. Gli esiti della ricerca confermano l'importanza di restituire un feedback orale agli studenti (Hattie, 2012), di promuovere la motivazione e il coinvolgimento attivo degli studenti e di progettare con cura l'ambiente di apprendimento integrato con le risorse digitali (Roncaglia, 2018).

3. *La dimensione inclusiva nell'e-learning*

L'approfondimento della seconda questione parte dalla analisi (*Barbara De Angelis*), di una riconfigurazione dell'approccio didattico inclusivo anche in ambienti on line (De Angelis, 2017). Dopo aver tracciato una cornice di riferimento per interpretare i contesti educativi inclusivi ed aver fatto riferimento alla Conferenza mondiale sull'educazione e ai bisogni educativi speciali, alla cultura inclusiva e all'European Agency for Special Needs and Inclusive Education, alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, all'Universal Design for Learning e alla Didattica inclusiva, sono stati analizzati i modelli teorici progettuali delle diversità riferendosi alla transizione dall'approccio medico all'approccio dei diritti e alla cultura del funzionamento in contesti capacitanti.

Vengono dunque trattate (*Fabio Bocci*) le dimensioni (e le questioni) di sfondo della formazione on line inclusiva offrendo uno sguardo diacronico che parte dalla didattica tradizionale per giungere alla didattica inclusiva (Bocci, 2018), ponendo l'accento sulla definizione del modello tradizionale a confronto con il modello-sistema formativo centrato sull'individualizzazione e sul modello-sistema della scuola dell'inclusione e definendo le caratteristiche (macro) dell'ambiente didattico formativo on line inclusivo (Conole, 2013).

Si è affrontato poi (*Lucia Chiappetta Cajola*), lo specifico tema degli studenti universitari con dislessia ponendolo in relazione all'e-learning (Bonaiuti, 2006) al fine di rilevarne le caratteristiche inclusive. Partendo dall'analisi della qualità inclusiva, dell'ambiente e-learning, sono state descritte le difficoltà che tali studenti incontrano maggiormente (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017). Considerato il principio dell'accessibilità un diritto universale e cardine dell'e-learning inclusivo, sono stati analizzati gli esiti provenienti dalla ricerca più avanzata di settore in grado di indirizzare la progettazione della Web Accessibility, valorizzando, in particolare, i principi di usabilità e leggibilità che sono alla base di una reale dimensione inclusiva dell'e-learning.

4. *Il ruolo delle emozioni e della creatività nella didattica online*

La trattazione della dimensione emotiva e creativa si avvale di due contri-

buti. Il primo riguarda il Lifelong learning (*Gabriella Aleandri*) e parte dalla definizione di Lifelong, Lifewide, Lifedeeep Learning in rapporto al tema dell'educazione permanente efficace a far fronte alle attuali problematiche relative non soltanto all'acquisizione delle competenze (hard e soft skills) (Aleandri, 2017), ma anche alla loro interiorizzazione profonda per combattere, tra gli altri, l'analfabetismo di ritorno. Si passa poi alla trattazione dell'e-learning in rapporto ai processi educativi formali, non formali e informali, in considerazione dell'evolversi delle tecnologie in tutti i campi della vita (formazione, lavoro, vita sociale, ecc.). Si giunge infine a parlare delle emozioni, che vanno tenute sempre più in seria considerazione in tutti i contesti educativi e formativi, per una maggiore efficacia, profondità, coinvolgimento e significatività.

Il secondo (*Biasi – Ciraci*) rileva che le *tecniche di simulazione* stanno assumendo un ruolo crescente, in particolare nei processi decisionali, a tutti i livelli. In ambito didattico-valutativo si declinano in metodologie che respingono il ruolo passivo e ricettivo dell'allievo e comportano la sua partecipazione consapevole poiché contestualizzano le situazioni di apprendimento in ambienti reali analoghi a quelli che l'allievo ha esperito nel passato (attualizzazione dell'esperienza), che vive ora (integrazione *hic et nunc* della pluralità dei contesti) o che vivrà in futuro (previsione e virtualità) (Ciraci, 2009).

Il fattore tecnologico diventa l'acceleratore di una grande trasformazione dei processi didattici che, attraverso attività come i *Laboratori Didattici Virtuali*, configurati come simulazioni di eventi situati in specifici contesti, facilitando l'apprendimento esperienziale, permettono di promuovere lo sviluppo di fondamentali strutture di "autoregolazione", come *la capacità di autovalutarsi*, necessaria per acquisire la consapevolezza delle proprie strategie di utilizzazione dei saperi e fattore cruciale per l'acquisizione autonoma di competenze per tutta la vita (Biasi & Ciraci, 2018).

Partendo dal Modello-Prototipo FAD, avviato presso l'Università Roma Tre con il *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione*, è stato possibile progettare un'implementazione (FAD-I) centrata sull'arricchimento degli ambienti di apprendimento virtuali attraverso la *cura degli aspetti grafico-pittorici espressivi di comfort e valore estetico*, il *miglioramento dell'accessibilità* anche in chiave giocosa, il potenziamento dell'*espressività dinamica e cinematografica*, la disponibilità di *percorsi guidati attraverso l'accompagnamento di tutor remoti*. Attività di tutoraggio, chat e forum devono tener conto maggiormente delle esigenze medie dell'utenza (*motivazioni alla socialità, all'autoaffermazione e alla conoscenza*).

È stato inoltre somministrato agli studenti del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità prevalentemente a distanza (SDE online) un Questionario sulla "Qualità dell'Esperienza Formativa on-line" per rilevare le loro esigenze e aspettative al fine di migliorare la partecipazione ai corsi di lezioni, consolidare la capacità di auto-regolazione dell'apprendimento e rafforzare il pensiero scientifico, grazie anche alla proposta di attivazione dei Laboratori Didattici Virtuali.

5. *Nota conclusiva*

Come è ben visibile dai temi trattati in questo breve contributo, è estremamente complessa la definizione, in ambito universitario, di un modello di e-learning che tenga conto delle innumerevoli sfaccettature che possono contribuire alla elevazione della qualità della didattica online. Lo sforzo dei partecipanti al progetto è teso verso l'ambizione e la necessità di pervenire non certo ad una forma definitiva del *modello* quanto all'individuazione di linee di comportamento che possano essere utilizzate in modo soddisfacente nella pratica didattica.

Riferimenti Bibliografici

- ALEANDRI G. (2017). *Con-passione. Nuovi orizzonti e prospettive in pedagogia delle relazioni*. Roma: Armando Editore.
- BIASI, V., CIRACI A.M. (2018). The qualification of e-learning for higher education through the development of affective usability, self-evaluation test and virtual laboratory. In J. Domenech et al. (Eds), *HEAD'18. 4th International Conference on Higher Education Advances* (pp. 415-423). València: Editorial Universitat Politècnica de València.
- BOCCI, F. (2018). Gli scenari dell'inclusione. In F. Bocci, M. Catarci & M. Fiorucci (a cura di). *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: RomaTre Press.
- BONAIUTI, G. (2006). *E-Learning 2.0: Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*. Trento: Erickson.
- BRANZATO, M. (2012). Open Learning: The MOOC case under lights and shadows. *Formazione & Insegnamento*, vol. 3, pp. 11-33 (ISSN 2279-7505).
- CALVANI, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L, TRAVERSETTI, M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci.
- CIRACI A.M. (2009). La formazione universitaria a distanza degli insegnanti: ruolo dell'autovalutazione e ricadute delle competenze acquisite sull'attività professionale. In G. Domenici (a cura di), *Valutazione a autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning* (pp. 93-112). Lecce: Pensa MultiMedia
- CONOLE, G. (2013). Los MOOCs como tecnologías disruptivas: estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje y la calidad de los MOOCs. *RED - Revista de Educación a Distancia*, vol. 39. Retrieved from <http://www.um.es/ead/red/39/conole.pdf>
- DE ANGELIS B. (2017). *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*. Milano: FrancoAngeli.
- DOMENICI G. (a cura di), *Valutazione a autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning* (pp. 93-112). Lecce: Pensa MultiMedia
- ELIA, G. (2008). *Collaborative learning. Sistemi P2P, tecnologie open source e virtual learning community*. Franco Angeli.
- FERGUSON, R. (2014). Learning analytics: fattori trainanti, sviluppi e sfide. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(3), 138-147
- HATTIE, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge: Londra.
- LA ROCCA C., CAPOBIANCO R. (2019). ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti. *Formazione Lavoro Persona*. Anno IX, 26, Marzo 2019
- MAMMARELLA N., CORNOLDI C., PAZZAGLIA F. (2005). *Psicologia dell'apprendimento multimediale. E-learning e nuove tecnologie*. Bologna: Il Mulino

- POCE A. (2014a) (ed). *Promoting Science. Studies for the Definition of A Canon*. ISBN 978-88-204- 5872-0, Milano: FrancoAngeli.
- RONCAGLIA, G. (2018). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Laterza: Bari-Roma.

Penne e tastiere

di Ornella Martini

1. *Una storia della scrittura come questione di fondo*

Provo a presentare una realistica riflessione sulla scrittura come complessa e affascinante tecnologia di cui imparare i segreti utilizzando tutti i mezzi, le forme e le pratiche, senza chiusure pregiudiziali motivate da abiti mentali e culturali assunti come leggi di natura.

La scrittura è una tecnologia con una storia lunga, diversificata e multi-forme, ho imparato con Ong, McLuhan, Havelock, Innis, e poi Barthes, Cardona, Cavallo, Petrucci e tanti altri.

La storia che ci riguarda è nata nel bacino medio-orientale, nella vasta e complicata area geografica definita mesopotamica e zone circostanti. Una ormai comune origine della scrittura è associata ad attività intenzionali di contabilità: più o meno a partire dal quarto millennio prima di Cristo (addirittura a partire dall'ottavo millennio con forme più semplici, ovvero manciate di argilla a cui si dava sommariamente la forma della merce scambiata), era d'uso accompagnare le merci con palle di argilla, materiale comune in quelle aree, al cui interno si inserivano tanti gettoni quanti erano gli oggetti scambiati, e sulla cui superficie si incidevano tanti buchi quanti erano i segnalini interni (ricordo, corrispondenti al numero delle merci che accompagnavano); questi manufatti, comunemente riconoscibili col termine di 'bullae', di fatto erano bolle di accompagnamento. Scrittura e contabilità, segno volontario di scrittura e numero, sarebbero nati così, da materialissime e quotidiane necessità di commercio, particolarmente attive tra i Sumeri. Il tempio rosso di Uruk, nell'attuale Iraq, è definito come la più antica 'banca sumera', un giacimento di centinaia di 'bullae' tra il 3500 e il 3200 a.C..

In quella ricca e dinamica estensione di territori e di intrecci culturali e linguistici sono state messe a punto nel tempo forme comunicative più funzionali, comunque corrispondenti alle culture di riferimento. Cuneiforme, pittografica, sillabica: sono alcuni tra i più diffusi sistemi di scrittura messi a punto in quella vasta area geografica, in tempi lunghi.

“Si scrive su tutto, sulla pietra polita - sacrale, regale, ufficiale - ma anche, per esercizio, sulle piccole scaglie di pietra. In Mesopotamia si scrive sull'argilla foggata (oggi si direbbe formattata) in tavolette (ricorda qualcosa?), un materiale che assomma molti vantaggi. È economico e facile da scrivere, con uno stile dalla punta triangolare che imprime un segno a forma di cuneo. È relativamente semplice da maneggiare e molto capiente. [...]. Infine l'argilla, una volta essiccata, non si deteriora ed è molto durevole, ideale per la conservazione e l'archiviazione, per la biblioteca in embrione.

In Egitto invece si scrive su fogli ottenuti spianando, incollando, incrociando, seccando e verniciando le fibre tratte dal midollo di una ciperacea, il *Cyperus Papyrus*” (Ferrari, 2014, 26).

Lo spostamento verso Nord degli scambi commerciali e culturali crearono le condizioni per mettere a punto l’alfabeto greco, una tecnologia economica e democratica: una manciata di caratteri, grafemi, per comporre in ogni modo i suoni, fonemi, di una lingua.

L’alfabeto greco è alla base di quello latino. Una storia lunga e affascinante arriva fino a noi e a tutti i bambini che vanno a scuola per imparare a leggere, a scrivere e a far di conto.

2. *Una storia. Tante storie. Scritture multiformi*

La storia della scrittura chirografica s’intreccia con quella del libro, fino all’invenzione della stampa. E ancora e ancora la storia cammina e cammina fino ai nostri giorni, con una moltiplicazione di strumenti e supporti di scrittura elettronici e digitali.

Conoscere e riconoscere questa storia è alla base della nostra possibilità di comprendere il mondo in cui viviamo; dal mio punto di vista, insegnare e imparare a scrivere significa immergersi in questa storia. Per questa ragione non ha senso contrapporre scrittura con la penna a scrittura con la tastiera, perché molti di più sono stati e sono i modi di scrivere. Oggi, la tastiera del computer è soltanto uno degli strumenti e il monitor soltanto uno dei supporti della scrittura digitale.

Non riesco perciò a comprendere perché la scuola sia così poco consapevole delle caratteristiche storiche della scrittura e delle sue trasformazioni, al punto di restare così testardamente strutturalmente legata alla scrittura manuale con carta e penna. Le stesse Indicazioni Nazionali, pur accogliendo in qualche punto, soprattutto nelle classi più avanzate, la possibilità di far lavorare bambini e bambine con la videoscrittura, esprimono costantemente obiettivi e competenze relativi alla coordinazione della mano e dell’occhio, all’armonia e al controllo della pagina come se, davvero, tutto questo fosse di esclusivo dominio della scrittura con la penna; così come a questa esclusiva capacità di controllo sembra essere attribuita l’abilità di organizzazione ed espressione del pensiero.

“Parallelamente all’introduzione del computer è necessario che maturi, all’interno della comunità scolastica, una filosofia della scrittura che faccia giustizia di due tendenze: quella tradizionale, che fa coincidere l’impegno dello scrivere con il controllo di operazioni fisiche, e quella apparentemente moderna, che fa della scrittura un atto di pensiero ‘puro’; per dirla in forma più dotta l’abitudine di appiattare una delle due dimensioni della scrittura sull’altra, la *scriptio* (la capacità di tracciar segni) sulla *litteratura* (la capacità di comunicare per segni) come regolarmente avviene oggi, o viceversa, come regolarmente avveniva ieri.” (Maragliano, Vitali, 1989, 61).

I problemi restano, infatti, nonostante gli sforzi di problematizzazione.

3. *Scrivere con cosa, scrivere come. Elementi di una ricerca in corso*

Associato al mio insegnamento di Didattica generale, nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, si svolge un laboratorio di Didattica generale. L'edizione 2018-2019 è stata dedicata al tema "Scrivere con la penna, scrivere con la tastiera".

Sul piano operativo si è trattato di scrivere in coppia due brevi racconti, tema avventura per il primo, mistero per il secondo; il primo doveva essere scritto con carta e penna (non cancellabile), era possibile effettuare modifiche sul manoscritto, unica copia. Il secondo doveva essere scritto con la tastiera, il monitor e Word. Le coppie poi si confrontavano e redigevano un diario di bordo per raccontare sensazioni, impressioni, procedure, riflessioni sulle due esperienze.

Per il diario di bordo l'invito era stato a non confrontare per opposti, ma cercare di ricostruire nei particolari il percorso svolto nell'ideare, scrivere e re-visitare i due testi; nonostante la raccomandazione, inevitabile è scattato per i più il confronto qualitativo tra l'una e l'altra forma di scrittura. In ogni caso, dai resoconti scritti nei diari di bordo sono emersi alcuni aspetti problematici e interessanti di cui vorrei dare conto qui.

- Intimità della scrittura con la penna. La scrittura chirografica viene vissuta come immediata: secondo molt* partecipanti curvarsi sul foglio attiva un rapporto vissuto direttamente; lo strumento per scrivere sembra un 'medium' che non c'è.

La mia osservazione: la scrittura è 'movimento', per dirla con Maria Montessori, della mano che traccia segni impugnando delicatamente uno strumento, ma è anche pensiero e dunque non dipende dall'uso esclusivo di uno strumento, infatti: quando quest* giovani scrivono e scrivono ogni genere di messaggi chini/e sul proprio telefono portatile il medium è il telefono non la penna, ma non per questo la comunicazione prodotta è meno intima. Giusto? Nessuno di loro la giudicherebbe impersonale per via del medium utilizzato.

- Personalità della calligrafia. La calligrafia è la cifra soggettiva e unica dello scritto, l'espressione che assicura al testo personalità, emozione, autenticità, al contrario della scrittura con la tastiera, considerata da molt* partecipanti anonima e fredda.

La mia osservazione. La calligrafia, proprio perché personale, può risultare illeggibile; lo sforzo per renderla decifrabile spesso la rende uniforme e impersonale, come certe scritture 'didattiche' di insegnanti o di persone che hanno studiato calligrafia a scuola.

La scrittura, di nuovo, è frutto di un pensiero, lo si dimentica troppo spesso quando se ne parla e dunque: prendiamo, ad esempio, il manoscritto de "L'infinito" di Leopardi (è visibile in rete, <https://criticaimpura.wordpress.com/2018/04/12/infinito-200-mostra-dei-manoscritti-originali-di-giacomo-leopardi-a-roma/>) e la sua trascrizione al computer; la

bellezza e la profondità del testo poetico non ne sono intaccate, altrimenti dovremmo dire anche della stampa che rende i testi anonimi e freddi. Studiare i manoscritti per evidenziarne specifiche derivazioni, attribuzioni, stili e modifiche è tutt'altra faccenda specifica di natura filologica e critica.

- Visibilità delle revisioni. Scrivendo con la penna sulla carta risulta immediatamente visibile e stabile il lavoro delle modifiche del testo, processo che si perde nella continua e immediata perfettibilità del testo video-scritto.

La mia osservazione. Da anni, ormai, i software evoluti di videoscrittura dispongono di un intero menu di controllo delle revisioni e dei commenti, che permettono di rendere visibili e condivisibili le revisioni. Volendo rendere oggetto di lavoro didattico il confronto tra diverse revisioni di un file è sufficiente salvarle con nomi diversi. Di più, da tempo sono a disposizione strumenti gratuiti di scrittura collettiva e condivisa, software come Wiki alla base di Wikipedia e spazi di gestione documenti come Google Drive, per dirne due tra i più diffusi; permettono di rendere visibili e condivisibili revisioni e commenti, inoltre permettono di vedere e confrontare la storia di uno stesso file. Perfettibilità e condivisibilità infinite, visibili e confrontabili, dunque.

- Naturalità degli ornamenti grafici e iconici. Scrivere, disegnare e colorare il testo viene come naturale con penne, carta, cartoncini, matite e pennelli; questo ornare e vestire il testo sembra sia possibile soltanto così, mentre non si pensa neppure che lo si possa fare con la tastiera; eppure, sia software di videoscrittura che di presentazione ormai dispongono di articolate funzioni di disegno e di grafica per personalizzare, colorare, impaginare un testo. A questo proposito, i/le partecipanti hanno ammesso che si tratta di una questione di abitudine e di apprendimento: hanno imparato ad agire sulla carta ma non sullo schermo, dunque il lavoro grafico non risulta spontaneo né facile. Sarebbe il caso di fare un po' di scuola, considerando che la maggior parte del lavoro grafico e iconico professionale, anche di fattura artigianale - mettiamo una tavola di un disegnatore tutto carta e pennelli - prima o poi passa per il digitale se deve arrivare alla stampa.
- Fluidità e flusso del pensiero. In questo caso le osservazioni sono state più sfumate e diversificate e su questo punto non ho obiezioni ma soltanto riflessioni da condividere.

Dai diari di bordo degli studenti e delle studentesse, infatti, sono emerse due diverse strategie di ideazione e stesura dei testi: molte coppie hanno ideato la loro storia scritta con la penna parlandone a voce e poi elaborando o una scaletta o una mappa, procedendo infine con la stesura, evitando il più possibile errori e correzioni, cercando cioè di applicare una strategia di economizzazione delle modifiche. Nel secondo caso, molte coppie hanno scritto il loro racconto con la tastiera direttamente come

un flusso, contando sulla possibilità di correggere conservando un testo sempre pulito, senza però utilizzare le tante opzioni possibili di personalizzazione grafica e di inserimento di immagini, suoni e animazioni.

In entrambi i casi, direi che sono state utilizzate strategie limitate all'uso e alle procedure di scrittura alle quali si è abituati dalla pratica. Non ho ipotesi da confermare ma tante idee sulla scrittura ancora da provare.

“La corrispondenza trova un suo completamento e una dimensione più vasta nella tipografia scolastica, che, assieme al testo libero, costituisce una delle tecniche più vitali elaborate dal Freinet.

Com'è avvenuto per l'umanità, così avviene entro la scuola: la tipografia dà ali al pensiero infantile, il quale può andare in giro, nella sua veste solida e dignitosa, e comunicarsi a parenti, amici, scuole vicine e lontane. Questa possibilità che il pensiero non rimanga lì, sulla paginetta, o non debba raggiungere un amico solo, o una classe, ma possa diffondersi come si fa coi giornali, coi libri, dà grande impulso alla espressione del fanciullo” (Ciari, 2012, 73).

È sufficiente aggiungere a tipografia scrittura digitale per arrivare fino all'oggi, e poi ricominciare da capo con la storia dell'umanità e l'“invenzione” della scrittura.

Riferimenti Bibliografici

CARDONA GIORGIO RAIMONDO (1986), *Storia universale della scrittura*, Mondadori, Milano

CIARI BRUNO (2012), *Le nuove tecniche didattiche*, Edizioni dell'asino, Roma

FERRARI GIAN ARTURO (2014), *Libro*, Bollati Boringhieri, Torino

MARAGLIANO ROBERTO, VITALI LUCA (1989), *Video-scrivere in classe*, Scaffale Maragliano, <https://drive.google.com/file/d/0B8g3FlaLtOtnUtwQUJw-ZIFnZjA/view>

MONTESORI MARIA (1999), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano

ONG WALTER (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna

Un approccio umanistico all'iniziazione dei bambini al pensiero scientifico

di Paola Magrone, Antonio Martino, Ana Millán Gasca, Gaia C.M. Naponiello, Francesca Neri*

1. *La grande narrazione della scienza, un'esigenza pedagogica*

Perhaps wonder is a state of attentiveness that can only be induced indirectly. A thoughtful parent or an effective teacher is not necessarily one who can construct or control a child's every possible experience. But a thoughtful educator might be one who can catch a question and deepen it with a quiet gesture. [...] What is a good story to answer a child's question? A good story does not automatically orient the child to the natural order of modern science. The child is not necessarily asking for causal explanations of natural phenomena. "Why do the leaves turn colour?" Many answers are possible.

Max Van Manen, *The tone of teaching* (2015)

The science curriculum would be made up of what we know about the stories of life on earth, and our place in the universe, and of the human ingenuity which discovered the material for these stories. That ingenuity would be seen also in the stories of technological accomplishments, such as the story of our building machines to fly, from Daedalus to space-ships, of making and manipulating symbols, from the beginning of alphabets, syllaberies, and numbers to the book and the computer, and so on.

Kieran Egan, *Teaching as storytelling. An alternative approach to teaching and curriculum in the Elementary school* (1989)

I due autori citati in apertura hanno posto in campo pedagogico domande sul *fallito incontro*, a scuola, fra il pensiero infantile e il pensiero scientifico contemporaneo. Il problema non è l'*astrazione* della matematica, ha scritto Egan, bensì la *dis-umanizzazione* della disciplina, ossia l'occultamento del suo legame con aspirazioni e paure umane, con l'ingegno umano e lo spirito gio-

* Questa ricerca è stata finanziata attraverso due progetti di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre: "Aspetti storici e didattici dell'iniziazione al pensiero scientifico nella scuola dell'obbligo, con particolare riguardo per matematica e chimica" (2017) e "Aspetti storici e didattici dell'iniziazione al pensiero scientifico nella scuola dell'obbligo" (2018). Nel corso della ricerca è stato organizzato da A. Millán Gasca, in collaborazione con Elena Gil Clemente (Università di Saragozza, Spagna), il Simposio Internazionale "Más allá de la alfabetización numérica: una matemática formativa para la educación primaria", nell'ambito del *5th International Congress of Educational Sciences and Development* che si è tenuto a Santander (Spagna) nel luglio del 2017, e che ha portato alla creazione del gruppo di ricerca europeo vincitore del progetto Erasmus + 2018 *Aprender de los niños para formar a los maestros en el área de matemáticas* (ANFoMAM).

coso che è alla base di tante manifestazioni della cultura; allo stesso modo, potremmo aggiungere, il problema non è il carattere *anti-intuitivo* delle spiegazioni scientifiche dei fenomeni – l'esempio per eccellenza è il cammino apparente del Sole sulla volta celeste – bensì la dis-umanizzazione delle scienze naturali, che strappa le radici mitiche delle domande basilari della scienza e la dimensione corporea e poetica di concetti – parole – scientifici oggi matematizzati, quali lavoro, forza, energia, trasformazione, reazione, atomo, rapporto.

Ri-umanizzare richiede, da una parte, restituire la matematica e la scienza alla cultura: cogliere nelle ricerche storiche e antropologiche il contributo che esse offrono a districare i molteplici strati di conoscenze, di approcci e di tentativi di spiegazione del reale, che i concetti matematico-scientifici elementari moderni contengono in sé, frutto di una evoluzione millenaria. Ri-umanizzare la scienza di fronte al bambino implica coinvolgere la sua immaginazione costruendo un vero e proprio *plot* narrativo, che – globalmente in ogni anno di vita scolastica, e singolarmente nelle sessioni in classe – a partire da racconti, problemi, osservazioni, esperienze di laboratorio, permetta ai bambini di meditare nel modo “vagabondo” che caratterizza la loro comprensione, oscillando fra più aspetti (Egan 2012). La storia della cultura illumina e ispira il modo in cui porgiamo la matematica e la scienza ai bambini, eppure è una via poco tentata negli ultimi anni.

Un tale approccio condivide con le varie metodologie *inquiry-based-learning* l'idea centrale di non propinare ai bambini termini e leggi scientifiche impacchettate, “verità che escono dall'oscurità e si dirigono verso il nulla” come ha scritto Miguel de Guzmán. Tuttavia, nelle varie metodologie *inquiry*², osservazioni ed esperienze si propongono senza che facciano parte di un “grande racconto”; ciò che muove l'azione didattica, difatti, è cercare di ridefinire o cambiare una concezione intuitiva dei bambini. Le narrazioni poetiche mitologiche (Dedalo, Prometeo, e tante altre quali quelle dei nativi americani), l'alchimia o le concezioni dei quattro elementi sono espulse da una visione che oppone in modo radicale l'educazione scientifica alla “irrazionalità” pre-moderna. Una tale opposizione soggiacente compromette tuttavia ciò che avviene in classe: il bambino sicuramente si diverte sul momento con materiali, colori o sostanze, eppure la presunta “costruzione” delle conoscenze da parte del bambino ha una componente di insincerità, di forzatura, in cui non avviene un vero contatto con il suo pensiero indagatore sul mondo. L'adulto infatti non entra in contatto con le forze fondamentali che lo muovono in quel periodo della vita, bensì cerca di reprimere nel bambino il “pensiero selvaggio”, ossia quelle forme mitiche, magiche e persino filosofiche della comprensione del

² Metodologie che risalgono al periodo dell'accelerazione tecnologica della Guerra Fredda, dopo il lancio dello Spuntnik (si veda Egan 1989, pp. 96-97). A quel periodo risale il progetto BSCS (*Biological Sciences Curriculum Study*) finanziato dalla National Science Foundation, che ha sviluppato il modello educativo delle 5E, oggi promosso soprattutto istituzionalmente come paradigma di apprendimento *inquiry* (Engelman 2001).

reale che sono le sorgenti della scienza stessa e che precisamente ci danno accesso al loro significato umano. I recenti contributi sull'introduzione della "natura della scienza" (*nature of science*, NoS) a scuola si riducono in generale ad *aggiungere* alcuni schematici elementi ricavati dalle ricerche di storia, epistemologia e filosofia della scienza degli ultimi decenni, senza tuttavia rivedere e cambiare il modo di parlare di scienza ai bambini alla luce di tali elementi.

Questa questione è di estrema attualità, se non altro per il persistere della mancanza di vocazioni nell'ambito della scienza, della tecnologia e della ingegneria, della matematica, in molti paesi del mondo, fra cui l'Italia. Evidentemente, la scuola lascia in molti allievi solo ricordi confusi di nozioni complesse e di molte formule; e nessuna idea su ciò che la scienza sia in quanto manifestazione della cultura umana – nemmeno il fatto che essa ha una storia alle spalle fatta di sogni, successi, fallimenti, perseveranza e coraggio – e quindi sul motivo per cui essa ha un significato nell'esperienza umana e nel nostro comune futuro: le cose per le quali un giovane può essere disposto a impegnare le sue migliori energie.

L'ipotesi di partenza di questa ricerca, sostenuta dagli studi degli autori citati all'inizio, è che ci sia un ampio campo di azione a questo riguardo nell'infanzia, dai 4 agli 8-10 anni; e che ciò richieda di indagare in profondità – da un punto di vista teorico ma anche con proposte operative – l'incontro fra, da una parte, l'immaginazione matematica e scientifica e lo sguardo sul mondo delle scienze naturali e, dall'altra, le forme di comprensione che si manifestano nei primi anni della vita umana (che Egan ha chiamato somatico-mimetica, mitica, romantica); forme di comprensione somiglianti a quelle delle culture orali, che si sovrappongono all'impatto con l'alfabetizzazione, ma che si disperdono se vengono considerate opposte alla maturazione della razionalità; forme di comprensione che soffrono particolarmente – anzi vengono paralizzate – dal conflitto aperto con i primi insegnamenti scientifici.

2. *Le idee e le proposte dei primi anni del Novecento*

Seppure di estrema attualità, la questione posta può giovare di un ritorno alla storia, al periodo "eroico" in cui essa è stata considerata per la prima volta in questi termini, fra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. Nel diffondere nelle società europee e della sfera anglofona la centralità della scienza nell'educazione per una società moderna ebbero un ruolo cruciale gli articoli pubblicati da Herbert Spencer (1820-1903) a Londra a metà dell'Ottocento – fra cui il celebre *What knowledge is most worth?* – riuniti dopo in un celebre saggio (Spencer 1861). Per quanto riguarda la presentazione della scienza ai bambini, la visione di Spencer del bambino in analogia con l'uomo "primitivo", e quindi della scienza come quanto di più opposto alla mente "selvaggia", irrazionale del piccolo alunno (prigioniero dell'immediato, del semplice, del concreto), ha avuto un influsso che arriva fino a oggi (Egan 2002). Eppure,

proprio nel 1861 Jean Macé (1815-1894) pubblicò a Parigi un racconto per bambini intitolato *Histoire d'un bouchée de pain*, che pur ispirato alle stesse idee del valore educativo della scienza – nel caso di Macé, come perno di una scuola laica –, implicava una visione assai diversa della comprensione del bambino: immaginazione e fantasia si dimostravano in quell'opera, come nella successiva *L'arithmétique du grand-papa* (1862), proprio ciò che ai bambini faceva amare e comprendere i concetti matematici e le acquisizioni delle scienze naturali (Colella 2012). Le numerose edizioni e le varie traduzioni di entrambe le opere di Macé testimoniano dell'accoglienza che ricevettero le sue idee, ma il suo influsso fu molto limitato nel tempo. Egli ispirò tuttavia un'iniziativa di ampio respiro nei primi anni del Novecento (a partire dal 1906) rivolta "agli amici dell'infanzia" che credevano alla possibilità effettiva di "raccontare" la scienza ai bambini fin dalla prima infanzia, svincolandosi da ogni "programma", per *iniziare* alla scienza seguendo una via diversa da quella successiva dello studio. Si tratta della collana *Initiations scientifiques*, diretta dal matematico Charles Laisant (1841-1920) e pubblicata dall'editore Hachette (Millán Gasca 2015). L'opera scritta dallo stesso Laisant, *Initiation mathématique* (1906), e quella scritta da Georges Darzens, *Initiation chimique* (di cui si parla in un altro contributo di questo volume), partono da esperienze e attività, avvolte da una grande narrazione, che esprime sia il complesso della struttura di entrambi i settori della conoscenza, sia i loro legami con il resto del sapere e con le attività umane, e offrono al bambino, piccolo geometra e piccolo chimico, un ruolo da protagonista.

COLLECTION DES INITIATIONS	
En vente:	En vente:
INITIATION LITTÉRAIRE Par E. Voguet <i>de l'Académie Française.</i>	INITIATION MATHÉMATIQUE Par C.-A. LAISSANT. <i>Examinateur à l'École Polytechnique.</i>
INITIATION PHILOSOPHIQUE Par E. Voguet <i>de l'Académie Française.</i>	INITIATION ASTRONOMIQUE Par Camille Flammarion, <i>Directeur de l'Observatoire de Jussieu.</i>
INITIATION FINANCIÈRE Par R.-G. Lory <i>Membre de l'Institut.</i>	INITIATION CHIMIQUE Par George Darzens, <i>Répétiteur à l'École Polytechnique.</i>
INITIATION ARTISTIQUE Par L. Houricq, <i>Professeur à l'École des Beaux-Arts</i>	INITIATION A LA MÉCANIQUE Par Ch.-Ed. Guillaume., <i>Directeur du Bureau International des Poids et Mesures.</i>
INITIATION MUSICALE Par Ch.-M. Widot.	INITIATION ZOOLOGIQUE Par E. Brucher, <i>Docteur ès sciences naturelles.</i>
INITIATION JURIDIQUE Par M. Massé, <i>Président du tribunal de simple police de Paris.</i>	INITIATION BOTANIQUE Par E. Brucher, <i>Docteur ès sciences naturelles.</i>
INITIATION A L'HISTOIRE DE FRANCE Par Ch. Richey, <i>Membre de l'Institut.</i>	INITIATION A LA PHYSIQUE Par Félix Carré, <i>Agrégé de Physique.</i>
INITIATION A LA MÉDECINE Par le D ^r Henri Bouquet.	

La collection des Initiations scientifiques a été fondée par
C.-A. LAISSANT, Examinateur d'admission à l'École Polytechnique.

Fig. 1 La collana *Initiations scientifiques* (Hachette) diretta da Charles Laisant nel 1909

In Gran Bretagna negli stessi anni Mary Everest Boole (1832-1916) pubblicava idee che aveva sviluppato nell'arco dei decenni finali dell'Ottocento su ciò che chiamava *preparare* alla scienza. Nelle sue proposte si ritrova una descrizione del modo di comprendere del bambino e del modo di introdurre la matematica e la scienza in cui ha un ruolo cruciale la narrazione: se un allievo non riesce a districarsi con le notazioni e le formule che gli sono state insegnate, è perché “he knows hardly anything about the manner in which such things came into being” (Everest Boole, 1903, p. 9). Le attività scientifiche si avvantaggiano dell'immaginazione del bambino, della sua capacità di andare oltre l'immediato; e la potenziano nella direzione caratteristica della scienza.

3. Proposte didattiche: bambini e insegnanti in formazione

La ricerca storica, in questo progetto, ha sostenuto alcune proposte didattiche di matematica e di scienze imperniate attorno alla narrazione, all'immaginazione, alla storia della scienza, che avvolgono problemi, osservazioni e esperimenti o attività *hands-on*. L'osservazione del modo in cui queste proposte vengono recepite fra gli allievi, anche attraverso i gesti, i commenti, le domande dei bambini, hanno aperto una via di indagine futura: i bambini apprendono scienza ma ci offrono loro stessi piste nuove per insegnare la scienza in modo efficace e umanistico. Infine, le ricerche storiche e le ricerche sul campo in classe hanno portato a sviluppare proposte per i corsi universitari rivolti a maestri in formazione in ambito matematico e scientifico³.

³ Si rinvia alla bibliografia per i lavori già pubblicati. Sono state tenute comunicazioni e relazioni su invito sia nel contesto di iniziative del Dipartimento di Scienze della Formazione (Ciclo di seminari “Archivi dell'educazione sentimentale. Per una storia della paura come dispositivo pedagogico”, 23 marzo 2017 e il *Colloque L'Interculturel*, 18 maggio 2017) sia in convegni internazionali (fra cui European Society for the History of Science Biennial Conference London, 15 settembre 2018 e *Imagine Math 7*, Venezia, 30 marzo 2019)

Riferimenti Bibliografici

- AKERSON, V., CARTER, I., PONGSANON, K., NARGUND-JOSHI, V. (2019). Teaching and learning nature of science in elementary classrooms. *Science & Education*, first online 22 april 2019.
- EGAN, K. (1989). *Teaching as storytelling. An alternative approach to teaching and curriculum in the Elementary school*. Chicago: The University of Chicago Press.
- EGAN, K. (2002) *Getting it wrong from the beginning. Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. New Haven-London: Yale University Press.
- EGAN, K. (2012) *Primary understanding. Education in early childhood*. Abingdon-New York: Routledge.
- COLELLA, I. (2012) *Un esempio di letteratura matematica infantile dell'Ottocento: Jean Macé (1815-1894)*. Tesi di laurea inedita, Roma, Università degli studi Roma Tre.
- FRAILE REY, A., MILLÁN GASCA, A. (2019). El concepto de razón, ¿un eslabón perdido en el primer acercamiento al pensamiento científico?. In B. Macedo et al (a cura di), *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias en debate* (vol. 2, pp. 628-637). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá-Servicio de Publicaciones.
- CATALÁN, R., CELI, V., COGOLLUDO, J.I., GIL CLEMENTE, E., LIZASOAIN, I., MILLÁN GASCA, A., REGOLIOSI, L. (2019). Learning from children to improve primary school teachers math-specific education. In D. Szarková, D. Richtáriková, P. Letavaj (a cura di), *Proceedings, 18th Conference on Applied Mathematics Aplimat 2019* (pp. 190-193). Bratislava: Slovak University of Technology in Bratislava, Publishing house Spektrum StuPEKTRUM STU.
- COGOLLUDO, J.I., GARCÍA CATALÁN, R., GIL CLEMENTE, E., LIZASOAIN, I., MILLÁN GASCA, A. (2019). Aprender matemáticas. ¿Qué enseñan los niños con discapacidad intelectual a los maestros en formación?. In *Materiales e innovación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 348-356). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- ENGELMAN, L. (2001) *The BSCS Story: A History of the Biological Sciences Curriculum Study*. Colorado Springs: BSCS.
- HOFER, E., ABELS, S., LEMBENS, A. (2018). Inquiry-based learning and secondary chemistry education – a contradiction?. *RISTAL. Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 1, pp. 51–65
- GIL CLEMENTE, E., MILLÁN GASCA, A. (2017). Más allá de la alfabetización numérica: una matematica formativa para la educación primaria. In Ramiro-Sánchez, T. et al (a cura di) *Libro de Actas del 5th International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 434-439). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

- MAGRONE, P., MILLÁN GASCA, A. (2018). *I bambini e il pensiero scientifico. Il lavoro di Mary Everest Boole. Con la traduzione integrale di The Preparation of the Child for Science*. Roma: Carocci.
- MAGRONE, P., MASSENZI, S., MILLÁN GASCA, A. (2019). Rhythmical pulsation: art, mimesis and mathematics in primary school following Mary Everest Boole. *Journal of Mathematics & the Arts*, 13 (1-2), pp. 100-111.
- MARTINO, A., NAPONIELLO, G. (2017). Una visione formativa della chimica per la scuola primaria. *Annali della didattica e della formazione docente*, 9(14), 190-208.
- MAZZITELLI, A., NERI, F., SPAGNOLETTI ZEULI, E., MILLÁN GASCA A., Storia e racconto nella matematica della scuola primaria: basi didattiche e sequenza operativa, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, numero monografico “Strategie e metodologie didattiche in matematica e nelle scienze”, 9(14), 2017, 209-239.
- MC COMAS, W.F., ALMAZROA, H., CLOUGH, M.P. (1998). The nature of science in science education. An introduction. *Science & Education*, 7, 511-532
- MILLÁN GASCA A., GIL CLEMENTE, E., COLELLA, I. (2017). Combining historical, foundational, and developmental insights to build children's first steps in mathematics. In T. Dooley, G. Gueudet (a cura di), *Proceedings of the Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1877-1884). Dublin: DCU Institute of Education and ERME.

Gli smartphone come dispositivi per lo sviluppo della creatività a supporto dell'apprendimento. Una sperimentazione.¹

di Martina De Castro, Umberto Zona, Daniela Olmetti Peja

Introduzione

L'utilizzo di dispositivi mobili a livello mondiale è in continua crescita ed è pari al 68% della popolazione complessiva del pianeta. Come si evince dal Report "We are Social"², l'Italia si situa al terzo posto della classifica, con l'83% degli abitanti che utilizzano smartphone e altri dispositivi. Anche l'utilizzo di dispositivi mobili per accedere a Internet è in aumento costante e, nel nostro paese, si trascorrono di media 2,20 ore al giorno connessi in Rete in modalità mobile. Nel 2017, sono state circa 16 milioni le persone di 14 anni e più che hanno usato il web da luoghi diversi da casa o dal posto di lavoro (pari al 46,1% di chi ha usato Internet negli ultimi 3 mesi). Nella fascia di età 14-17 anni, la percentuale di individui che si connettono alla Rete tramite smartphone raggiunge l'81%.

Il Rapporto commissionato da Save the Children all'ISTAT, fornisce un quadro molto articolato sull'utilizzo di Internet e dei dispositivi mobili in relazione alle fasce di età. Per quanto concerne i minori di 14 anni, i dati confermano che bambine e bambini accedono alla Rete in età sempre più precoce. Nella fascia 6-10 anni, in particolare, i bambini usano la connessione da casa nel 54% dei casi, le bambine nel 53%, percentuale che sale con il crescere dell'età, per avere il suo apice tra i 15 e i 17 anni, con rispettivamente il 93,5% delle ragazze e il 94,2% dei ragazzi connessi.³ È interessante notare come sia il sesso femminile quello più attivo e creativo: il 44,6% delle ragazze fra i 15 e i 17 anni carica sul web contenuti di propria creazione (testi, fotografie, musica, video), rispetto al 41% dei coetanei maschi. Bambine e ragazze sono più attive anche per quanto riguarda la consultazione e l'acquisizione di informazioni (il 62,3% "consulta un wiki per ottenere informazioni su un qualsiasi argomento"

¹ Il saggio è opera congiunta degli autori. Tuttavia, ai fini del riconoscimento delle singole parti, si precisa che l'introduzione è a cura di Martina De Castro e Umberto Zona, il paragrafo 1 di Umberto Zona, il paragrafo 2 di Martina De Castro e le conclusioni di Daniela Olmetti Peja.

² Fonte Rapporto Hootsuite "We Are Social", su <https://wearesocial.com/it/blog/2018/01/global-digital-report-2018>

³ Rapporto di Save the Children "Che genere di tecnologie? Ragazze e digitale tra opportunità e rischi", febbraio 2018, su <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/che-genere-di-tecnologie-ragazze-e-digitale-tra-opportunit%C3%A0-e-rischi>

rispetto al 56,4% di bambini e ragazzi) e risultano avere anche maggiori competenze tecniche di base rispetto ai coetanei maschi (40,5 % contro 39,6%). Inoltre, le ragazze mostrano maggiori competenze specifiche per quanto concerne: information skill (65,4% contro 61,6% dei ragazzi); communication skill (86,6% rispetto al 79% dei ragazzi); problem solving skill (61,4% rispetto al 56,6% dei ragazzi); software skill for content manipulation (il 65,2% rispetto al 61,7% dei ragazzi). Sempre nell'ambito del medesimo Rapporto, emerge che la quasi totalità delle ragazze dispone di uno smartphone ed è attiva sui social network più dei ragazzi. In particolare, tutte hanno un account Whatsapp e uno Instagram.

1. *La sperimentazione*

La sperimentazione che si illustra di seguito muoveva proprio dalle evidenze statistiche più significative contenute nei rapporti citati: l'altissima diffusione di dispositivi mobili fra giovani e adolescenti e la maggiore attitudine a un uso creativo di tali dispositivi da parte del sesso femminile. Quest'ultimo punto era di particolare interesse, in quanto la sperimentazione è stata condotta in un Corso di Laurea (Scienze della Formazione Primaria) frequentato, per il 99%, da ragazze.

La sperimentazione – strutturata su 4 giornate in presenza di 4 ore ciascuna e 5 ore di lavoro a distanza su piattaforma - è stata condotta nell'anno accademico 2016/2017 nell'ambito del laboratorio di Didattica Generale attivato presso il Corso di Laurea in Scienza della Formazione Primaria (Università degli Studi Roma Tre) e ha coinvolto studentesse e studenti frequentanti il secondo anno. Obiettivi della sperimentazione erano: verificare la possibilità di un uso creativo di dispositivi mobili, in particolare smartphone, a fini didattici; costruire attività laboratoriali fuori delle mura universitarie, che prevedessero l'esplorazione di alcuni quartieri della città; sperimentare le possibilità offerte dal linguaggio filmico e visuale; sviluppare competenze nell'ambito delle tecnologie digitali.

Fasi della sperimentazione:

- *Organizzazione di un incontro introduttivo, tenuto dalla prof.ssa Ianiri, su scrittura filmica e grammatica del film. In tale occasione è stato comunicato il software video da utilizzare per le riprese e il montaggio dei materiali video (VivaVideo). È stato inoltre proposto di utilizzare per l'individuazione dei territori della città di Roma più ricchi di murali e graffiti l'app gratuita StreetArt Roma, disponibile su App Store e Google Play. Alle studentesse e agli studenti è stato somministrato il questionario per la rilevazione dei profili cognitivi e, sulla scorta dei risultati, sono stati costruiti 17 gruppi di lavoro cognitivamente eterogenei, per un totale di 116 studentesse/studenti, di cui 111 femmine e 5 maschi. All'interno dei gruppi, i componenti (da 6 a 9) avevano la possibilità di ricoprire dei ruoli specifici (regia, montaggio, documentazione ecc.);*

- *Sempre nell'ambito dell'incontro introduttivo è stata comunicata da parte dei docenti la consegna: "Lasciatevi guidare nell'esplorazione di alcuni quartieri della città di Roma - individuati tramite l'app Street Art- dalla presenza di murales e graffiti che possano sollecitare la vostra curiosità e attivare la vostra immaginazione. Costruite una narrazione che includa tali opere nelle riprese, cercate di collocarle nel contesto urbanistico e sociale dei territori visitati, scoprite – se possibile – la storia che ha portato alla loro comparsa sulle mura degli edifici o tentate di utilizzare la tecnica dell'Urban Storytelling per illustrare in modo creativo la teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner;*
- *In occasione del secondo e del terzo incontro, i gruppi si sono organizzati autonomamente per recarsi nei territori individuati ed effettuare le riprese;*
- *L'ultimo incontro è stato dedicato alla visione dei filmati prodotti, che sono stati analizzati sia sotto il profilo tecnico che quello contenutistico.*

2. Il video del gruppo selezionato

Nell'ambito del presente saggio, viene presentato il lavoro di un gruppo (visionabile all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=K2ieYeyKSoU>) selezionato in ragione della particolare originalità del suo contributo.

Lo storytelling è fondato su immagini che si susseguono e si sommano con l'ambizione di dare un senso al racconto; l'elemento urbano (murales, palazzi, parco) diviene protagonista assoluto, veicola informazioni e sensazioni che arricchiscono di significato l'azione dei protagonisti. La narrazione non sarebbe la stessa se ripresa in uno spazio differente, è il quartiere a sussurrare storie in cui la vecchia regolarità del "fatto in serie" trova un nuovo vigore nei colori e nelle linee ardite che adornano i palazzi dei quartieri popolari e che sollevano con la loro bellezza, fruibile a tutti, dalle fatiche quotidiane degli abitanti. È proprio a questo punto che lo *storytelling* lascia spazio all'*urban storytelling*, alla possibilità di far intrecciare i racconti dello spazio urbano e dei suoi abitanti con la storia degli studenti.

L'espedito utilizzato dal gruppo selezionato è stato quello di utilizzare un filo di lana trovato da un passante che, incuriosito, lo raccoglie e comincia a avvolgerlo. Esso lo conduce all'interno di un giardino incantato e segreto, che si scopre essere quello di un lotto del quartiere Tor Marancia a Roma.

Attraverso un viaggio metaforico, il protagonista comincia a sciogliere dal filo che lo imprigiona ciascuna delle proprie intelligenze, rappresentate nel video dai vari protagonisti.

Si tratta, parallelamente, di un percorso di riappropriazione del sé, attraverso la ricomposizione della propria struttura cognitiva, e della città, poiché i murales, strumento di recupero e abbellimento di spazi, permettono di aprirsi al territorio. Il ragazzo, nel momento in cui si avvicina alle scale di accesso al lotto, si toglie il cappuccio che limita il suo sguardo. Sono gli stessi murales a

evocare il racconto, il ragazzo vi si immerge, li attraversa, è lo spazio urbano a narrare la storia.

Rifacendosi alla consegna fornita durante la prima fase del laboratorio, gli studenti hanno ancorato il loro video alla Teoria delle Intelligenze Multiple dello psicologo statunitense Howard Gardner (1987). La prima intelligenza a essere liberata dal filo che fino a quel momento la imprigionava, è quella naturalistica. La seconda intelligenza è impersonata da una ragazza intenta a disegnare, la quale esprime non solo la sua intelligenza visuospaziale ma anche quella corporeo-cinestetica. Una ragazza intenta nella lettura, invece, simboleggia l'intelligenza linguistica. L'intelligenza logico-matematica è metaforicamente rappresentata da una ragazza che tiene in una mano un teschio e nell'altra un manuale. La ragazza che scatta una foto, infine, fa ricorso all'intelligenza visuospaziale per tentare di ristrutturare l'immagine che ha davanti agli occhi, rielaborando creativamente qualcosa di esistente nel paesaggio.

3. *Conclusioni*

La sperimentazione ha permesso agli studenti, futuri insegnanti, di riflettere sulle potenzialità creative ed educativo-didattiche dello smartphone. Quest'ultimo è stato adoperato, richiamando Vygotskij (2008), come un artefatto cognitivo, linguistico, culturale più che macchinico, in grado di mediare la nostra relazione con l'ambiente e, di conseguenza, di fungere come rinforzo e amplificatore dell'apprendimento. Le potenzialità di questi sussidi tecnologici, in particolare la possibilità che essi possano funzionare da motivanti mediatori educativi, meriterebbe una maggiore attenzione da parte del mondo della scuola, che, piuttosto che condannarli, potrebbe ipotizzarne un utilizzo mirato per finalità didattiche. Le attività che sono state proposte nel corso del laboratorio di Didattica Generale, ad esempio, adattate e semplificate in base alle età dei bambini/ragazzi, potrebbero essere utilizzate per favorire un uso funzionale dello smartphone, sia in classe sia in occasione di uscite didattiche, e per sollecitare una rielaborazione creativa dei contenuti formali. Grazie alla proliferazione di App di tutti i tipi, infatti, gli studenti hanno nelle loro tasche, gratuitamente o a costi irrisori, veri e propri laboratori di fotografia (Photoshop, Paint, ecc.), di registrazione (LMMS, GarageBand, ecc.), di montaggio video (VivaVideo, MovieMaker, ecc.), da valorizzare e da sfruttare come potenziali "alleati" negli apprendimenti. Adottare strategicamente questi strumenti a scuola, significa realizzare un processo educativo bidirezionale, in cui gli studenti, che Prensky (2013) definirebbe "nativi digitali", hanno il ruolo di "esperti" nella fase di selezione dell'App più adatta al raggiungimento di uno specifico obiettivo e nell'utilizzo tecnico dell'applicazione, mentre a noi insegnanti spetta il compito di "riempire il contenitore" colmandolo di contenuti. Come abbiamo avuto modo di verificare, infatti, manipolando la variabile motivazionale e avvicinandosi ai linguaggi, ai bisogni e agli interessi, che ven-

gono riempiti di contenuti e sapere dall'istituzione scolastica, dei bambini/ragazzi, si riduce la distanza e lo scollamento tra ciò che avviene fuori e dentro le sedi educative formali e si favorisce il processo di insegnamento-apprendimento in un'ottica inclusiva.

Riferimenti Bibliografici

- GARDNER, H. (1987). *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- GARDNER, H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- GARDNER, H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- PRENSKY, M. (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.
- PETRUCCO, C., DE ROSSI, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- VYGOTSKIJ, L. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.

Scritture

di Filippo Sapuppo

All'interno del gruppo di ricerca che fa capo al Laboratorio di Tecnologie Audiovisive si è molto ragionato sulla scrittura: sia come principale canale comunicativo per la pratica educativa sia come 'mediatore tra canali comunicativi'.

Per Saussure "Lingua e scrittura sono due distinti sistemi di segni; l'unica ragion d'essere del secondo è la rappresentazione del primo"¹

Ma la scrittura è anche una rappresentazione di altri media come nel caso del cinema, della notazione musicale o del codice informatico.

La scrittura cinematografica non rappresenta semplicemente la lingua parlata ma un insieme di codici (iconico, sonoro, verbale); non solo, la sceneggiatura contiene elementi di riferimento per il regista, gli attori e per le altre figure professionali; indicazioni scenografiche, intonazioni recitative, movimenti della macchina da presa, elementi sonori sono presenti nella scrittura cinematografica e sulla base dei quali si costruisce il piano di lavoro.

Ovviamente possiamo estendere questo discorso anche alle altre scritture per altri media che possiamo sintetizzare con il termine audiovisivi: per i programmi televisivi, per i prodotti documentaristici, per i reality, per i videogiochi, per i fumetti, ecc.

Ogni scrittura è determinata dal contesto. Se la chiave è narrativa i criteri della scrittura sono ben definiti, ce lo ricorda bene Todorov quando affronta le teorie sui generi: "[...] ogni teoria dei generi si fonda su una concezione dell'opera, su una sua immagine che da un lato comporta un certo numero di proprietà astratte e dall'altro delle leggi che governano la messa in relazione di tali proprietà."²

Allo stesso modo, nel caso di una scrittura per un prodotto audiovisivo, le modalità e le regole sono ben definite e differenti da quelle che regolano, per esempio, una scaletta radiofonica.

I testi narrativi sono stati spesso il serbatoio privilegiato del cinema ma nel loro percorso di trasformazione hanno dovuto sottostare alla loro riscrittura nella forma della sceneggiatura, passaggio ineliminabile per la realizzazione di un film.

Ovviamente i percorsi non sono mai a senso unico, molti sono i libri tratti da film (uno per tutti: *La vita è bella* del 1998) o da videogiochi (per esempio *Assassin's Creed* del 2007).

La logica però non è sempre inerente al plot ma di tecnica narrativa, pensiamo alle logiche del *flashback* o del montaggio parallelo che nascono all'interno delle regole del linguaggio cinematografico e che vengono interiorizzate nelle strutture formali del romanzo moderno (si pensi a *Gente di Dublino* di Joyce).

¹ F. De Saussure, *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1987, p. 36

² C. Todorov, *La letteratura fantastica*, Milano, Garzanti, 1977, p. 18

Il testo che si legge è altra cosa rispetto al testo che si guarda o, aggiungerei, che si ascolta; eppure i rapporti, come abbiamo visto, vanno al di là della presa in carico dello spunto narrativo. Le logiche linguistiche di un media vengono assorbite nell'altro media in una sorta di "assemblaggio profondo", come afferma Manovich, in un *loop* che, recuperando le teorie di Bolter e Grusin, possiamo inserire nelle logiche della rimediazione.

Oggi si scrive più che in passato, grazie anche al digitale che ci consente di essere sempre connessi e in comunicazione con gli altri attraverso i vari servizi di messaggistica istantanea, i commenti che si possono postare sui vari social network e così via. Questo però non significa che scriviamo meglio. Quello che spesso ci sfuggono sono le peculiarità della scrittura: sia le logiche formali e grammaticali, sia le loro contestualizzazioni in situazioni.

Alla pluralità dei contesti in cui ci esprimiamo deve corrispondere una pluralità di codici linguistici che si adattano al contesto.

Uno degli scopi delle attività proposte tramite il Laboratorio di Tecnologie Audiovisive è stimolare una riflessione a tutto campo su come diverse scritture incoraggino diverse competenze.

Si sono attivate sessioni di attività con docenti di scuole che, per il corso di Laurea Scienze della Formazione Primaria (SFP) del nostro Dipartimento, rivestono il ruolo di tutor accoglienti per le studentesse e gli studenti che devono svolgere il loro tirocinio esterno e, inoltre, per gli studenti di scuole superiori che svolgevano attività di Alternanza scuola/lavora all'interno del nostro laboratorio.

Queste attività si sono diversificate nell'analisi e nella messa in discussione di due tipologie di scritture: il coding e la sceneggiatura.

I prodotti realizzati hanno, da una parte stimolato delle riflessioni collettive sulle modalità di realizzazione, le difficoltà incontrate e i mezzi utilizzati; dall'altra sono entrati a far parte del bagaglio di riferimento dei singoli per meglio affrontare le dinamiche della didattica, sia come fruitore in quanto studente, sia come docente che docente futuro. Questi percorsi laboratoriali hanno sensibilizzato i partecipanti rendendoli maggiormente consapevoli di abitare una realtà mediata dalle scritture e che ognuna di esse possiede segni distintivi che la caratterizzano.

1. *Il coding*

Il progetto di coding, la scrittura di codice sorgente per la programmazione digitale, si è sviluppato all'interno della piattaforma *Scratch*: un progetto sviluppato dal *Lifelong Kindergarten Group dei Media Lab del MIT* (Massachusetts Institute of Technology) di Boston. È un ambiente con cui si possono realizzare materiali didattici multimediali e digitali e poi condividere il proprio lavoro con gli altri.

Come lo stesso team di lavoro di Scratch dice, questo modo di affrontare

il coding “...insegna a pensare in maniera creativa, a ragionare in modo sistematico e a lavorare in maniera collaborativa - queste sono tutte capacità essenziali per chi vive nel 21mo secolo.”³

Il gruppo di lavoro su *Scratch* che si è costituito è risultato composto da studentesse e studenti dei corsi di Laurea di Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane (FSRU) e SFP, da docenti delle scuole che accolgono studentesse e studenti che devono svolgere il tirocinio esterno e, infine, studenti di scuola superiore nell’ambito di progetti di alternanza scuola-lavoro.

La prima fase del lavoro è consistito nel coinvolgimento degli studenti delle scuole si sono cimentati nella realizzazione di progetti a sfondo didattico pensati principalmente per la scuola primaria. Per la realizzazione di giochi o storie interattiva insieme a *Scratch* hanno utilizzato strumenti come *Makey Makey* e *Legó We Do*.

Nella fase successiva gli studenti impegnati nella prima fase hanno rivestito il ruolo di tutor e di facilitatori per i docenti della scuola primaria e per le studentesse e gli studenti dei corsi di Laurea FSRU e SFP.

Oltre a imparare a lavorare in gruppo e collaborare - i lavori sono poi stati condivisi dentro la piattaforma⁴, usare in modo creativo software e strumenti digitali e multimediali per il coding e l’artigianato digitale, hanno potuto confrontarsi con le specificità di una scrittura specialistica come il coding che ha stimolato riflessioni sulle sue caratteristiche formali e come si differenzia da altre tipologie comunicative. Questa attività ha avuto come riferimento generale le 8 competenze chiave⁵ dell’apprendimento permanente, indicate dalla Comunità Europea (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente); in particolare, la proposta valorizza:

- la comunicazione nella madrelingua
- la comunicazione nelle lingue straniere
- la competenza digitale
- imparare ad imparare
- le competenze sociali e civiche.

2. L’audiovisione

Il progetto di sceneggiatura faceva riferimento generale alle 8 competenze chiave dell’apprendimento permanente, indicate dalla Comunità Europea, in particolare: competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

³ <https://scratch.mit.edu/about>

⁴ Il numero dei progetti condivisi su Scratch è arrivato, alla data del 28 maggio 2019, a 42.204.119.

⁵ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090>

Oggetto è stato la realizzazione di materiali didattici multimediali per gli insegnamenti attivi nella piattaforma Formonline del Dipartimento di Scienze della Formazione.

L'obiettivo era quello di stimolare la creatività dei giovani studenti liceali all'interno di regole precise: la coerenza dei progetti con gli insegnamenti universitari che avevano estensioni in rete, nel caso specifico Didattica Generale e Tecnologie Didattiche, rispetto di una durata massima di tre minuti del prodotto audiovisivo, originalità della sceneggiatura. Dopo aver seguito alcune lezioni del Laboratorio di Tecnologie Didattiche insieme agli studenti universitari e una serie di incontri con i docenti delle due discipline di riferimento, mirati a condividere alcune tematiche degli insegnamenti, i ragazzi del liceo hanno proposto delle idee per dei soggetti e, tra questi, si è giunti, collettivamente, a individuarne uno che sulla base della coerenza con i criteri individuati, originalità del plot e possibilità di realizzazione fosse il più indicato per il passaggio successivo: la scrittura della sceneggiatura.

L'elaborazione della sceneggiatura ha fornito l'opportunità di analizzare alcune regole formali della scrittura audiovisiva e le peculiarità che la distinguono dalla scrittura narrativa.

In seguito si è affrontato l'editing digitale fino a giungere al prodotto finito.

Riferimenti Bibliografici

- BOLTER J.D., GRUSIN R. (2002), *Remediation*, Guerini, Milano.
DE SAUSSURE, F. (1987), *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza.
MANOVICH, L., (2010), *Software culture*, Milano, Edizioni Olivares.
TODOROV, C. (1977), *La letteratura fantastica*, Milano, Garzanti.

Ancora ‘s impura’ (in cauda veritas)

di Marco Svolacchia

1. *Introduzione*

Sebbene la nozione di ‘s impura’ (SI) – /s/ preconsonantica, come in *pasta* o *scafo* – sia familiare a generazioni di italiani, la sua attribuzione è oscura. Si può immaginare che un lontano grammatico abbia notato che /s/ preconsonantica in inizio di parola manifestasse comportamenti anomali rispetto a quella prevocalica, con particolare riferimento a processi quali la selezione dei determinanti (1a), l’inibizione del troncamento (1b) e la prostesi dopo clitici terminanti in consonante (1c):

- | | |
|-----------------|------------------|
| a. lo scolaro | v. il professore |
| b. fare strada | v. dar credito |
| c. per iscritto | v. per criceti |

(1)

Nonostante ciò, il presunto grammatico (o altri successivi) concluse che i nessi con ‘s impura’ fossero tautosillabici basandosi su un criterio ragionevole: ‘se un nesso può stare in inizio di parola, allora deve stare in inizio di sillaba’. Nella pratica dell’andare a capo di riga, di conseguenza, generazioni di scolari italiani sono stati istruiti a trattare questi nessi come tautosillabici.

Un numero impressionante di studi di diversa impostazione si è accumulato nel tempo per studiare le peculiari caratteristiche di SI, ma senza raggiungere un consenso. Lo scopo di questo lavoro è di riesaminare le prove in favore dell’eterosillabicità di SI e di presentarne di nuove.

2. ‘S impura’ interna

Nonostante la gran parte delle indagini abbia concluso che i nessi SC interni siano eterosillabici, alcune hanno messo in dubbio questa conclusione. Di seguito saranno riesaminati gli argomenti noti in favore dell’eterosillabicità del nesso SC e ne saranno presentati di nuovi.

2.1 *Allungamento: nucleo vs. coda*

La diagnostica per la sillabificazione più utilizzata nei lavori precedenti è l’Allungamento Vocalico (AV), che si verifica in penultima sillaba tonica aperta

(p.e., 'ca:-sa, vs. 'cas-sa o 'can-ta). Meno utilizzato è l'Allungamento della Coda (ACo; come in 'can:-ta o 'car:-ta, vs. 'ca-sa), con cui l'AV è in distribuzione complementare. (2) mostra i dati comparativi basati su giudizi percettivi, miei e di molti altri parlanti di italiano toscano-romano:

	AV	ACo
a. pà:ne	+	-
b. arà:tro	+	-
c. càn:to	-	+
d. càs:a	-	
e. pàs:ta	-	+

(2)

Un attacco duplice (2b) si comporta come un attacco singolo (2a); viceversa, un nesso SC (2e) si comporta come un nesso eterosillabico (2c-d). La conclusione è che SI interna è scandita come coda.

Per quanto riguarda i dati acustici, come sempre si verifica quando ci si allontana dall'idealizzazione fonologica, le conclusioni non sono semplici. Regna comunque un largo consenso che la durata vocalica prima di SI sia comparabile a quella che precede una geminata o un nesso eterosillabico, come mostrano i dati seguenti:

TURCHI-BERTINETTO (2000)

'VCV	206
'VSCV	159,5
'VS:V	156

FARNETANI-KORI (1984)

'kasa	282
'kanta	148,6
'kasta	141,3

MCCRARY (2004)

'CVCV	186
'CVCrV	169
'CVrCV	167
'CVCIV	158
'CVNCV	158
'CVICV	156
'CVsCV	145
'CVCnV	135
'CVCsV	127
'CVCtV	125

Per quanto riguarda l'ACo, Farnetani-Kori (1986) e Turchi-Bertinetto (2000) concludono che SI abbia una durata sensibilmente più lunga delle consonanti in attacco di sillaba. In conclusione, i dati acustici confermano quelli percettivi nell'indicare che SI è in coda di sillaba.

2.2 Labializzazione

Un indizio mai preso in considerazione precedentemente è la coarticolazione labiale. Il tratto [ARROTONDATO] di una vocale posteriore si estende sull'intera sillaba, ma non sulle sillabe adiacenti:

as.t^wu.ta
 as.t^wr^wu.sa
 g^wus^w.ti

(3)

Poiché SI non è arrotondata in (3a-b), deve essere la coda della sillaba precedente. (3c) conferma questa deduzione: essendo SI arrotondata, deve trovarsi in coda di sillaba.

2.3 Restrizioni fonotattiche

– SI non gemina

Un indizio trascurato è che SI non gemina mai. Questa proprietà si riflette anche come regola lessicale: la consonante finale di un prefisso forma una geminata con una consonante identica iniziale di tema se è parte di un nesso tautosillabico (4a), ma viene cancellata prima di SI (4b):

a. rad + drizzare
 b. dis + sperare

(4)

Ciò consegue dall'assunto che SI sia in coda di sillaba, che può essere occupata da un solo elemento.

– SI non segue una coda

Come Chierchia (1986: 17) ha osservato, in nessuna parola italiana monomorfemica i nessi SC seguono una consonante sonorante, a differenza dei nessi tautosillabici (p.e. *an-tro*, *al-tro*, *ar-trite*). Anche questa restrizione ha un correlato derivazionale, come mostra il contrasto tra (5a) e (5b):

a. b.
 per + plesso pe~~r~~ + spicace
 con + trarre co~~n~~ + statare

(5)

– SI non è restrittiva

In italiano l'inventario degli attacchi multipli è severamente ristretto: mentre ogni consonante può essere il 1° membro di un attacco duplice, solo pochi fonemi possono ricorrere in 2^a posizione (liquide e semiconsonanti, e con qualche restrizione). Se SI fosse parte dell'attacco, dovremmo aspettarci lo stesso risultato; invece, l'inventario dei nessi SC corrisponde a quello degli attacchi singoli e l'inventario dei nessi SCC corrisponde a quello degli attacchi duplici. Altrettanto inspiegabile risulterebbe il fatto che la prima posizione

degli attacchi iper-complessi sia ristretta a S, dato che è l'elemento che precede a restringere quello che segue.

2.4 Moricità

Una condizione fonologica per l'assegnazione dell'accento di parola è che se la penultima sillaba è pesante attira l'accento. Come Chierchia (1986: 17) ha notato, questa regola può essere usata come diagnostica per la sillabificazione. Attingendo ai dati di due corpora, Delmonte (1999) per i verbi e Thornton *et al.* (1997) per i nomi, Kenstowicz (2017: 89–90) ha così elaborato i dati dell'accento nei polisillabi italiani in rapporto ai nessi che seguono una vocale in penultima posizione:

	VERBI		NOMI	
	PENULTIMA	TERZULTIMA	PENULTIMA	TERZULTIMA
VCV	307	252	557	289
VCRV	7	4	8	10
VRCV	59	0	75	1
VSCV	30	0	57	0

Come i nessi eterosillabici rC, i nessi SC rendono pesante la sillaba precedente, a differenza dei nessi Cr, che non attirano l'accento. Questo risultato è significativo in quanto entrambi i corpora consistono di parole di uso comune, quelle che plausibilmente costituiscono il grosso del lessico in base al quale i bambini costruiscono la grammatica dell'italiano.

I composti *opachi* (i.e. derivazioni lessicali a livello di tema, per lo più di origine greca) sono produttivi e soggetti ad assegnazione fonologica di accento (se non è presente un suffisso che attira l'accento): l'accento cade sulla terzultima sillaba se la penultima non è pesante. Come mostrano i dati seguenti, i nessi con SI sono categorizzati come *eterosillabici*:

TERZULTIMA	PENULTIMA
catàlogo	catacòmba
catalèttico	<i>cataclisma</i>
metàfora	metatàrso
metàfrasi	<i>metaplàsma</i>

2.5 Semplificazione infantile dei nessi

Ulteriori prove a favore della natura eterosillabica dei nessi SC provengono dalla semplificazione dei nessi da parte dei bambini:

	ADULTO	BAMBINO
a.	libro	[libo]
b.	porta	[pɔt:a]
c.	pasta	[pat:a]

(6)

(6a) mostra che in un attacco duplice è il secondo elemento ad essere eliminato e, come prevedibile, la cancellazione non provoca Allungamento di Compenso (AC). (6b) mostra che in un nesso coda-attacco è la coda ad essere eliminata e la mora associata viene compensata dalla consonante in attacco. Come (6c) mostra, i nessi SC si comportano come eterosillabici: SI viene eliminata e compensata. Si noti che la semplificazione dei nessi è completamente dipendente dalla struttura sillabica, come le seguenti “coppie minime” mostrano (‘N’ è una nasale non specificata per articolatore):

	ADULTO	BAMBINO
Np	cam.po	[kap:o]
pn	ap.nea	[an:ɛa]
sk	cas.co	[kak:o]
ks	taxi	[tas:i]
sp	vis.po	[vip:o]
ps	cap.sula	[kas:ula]

Questi dati mostrano che la scansione eterosillabica dei nessi SC è attiva in italiano contemporaneo in quanto le proprietà di SI sono trasparenti per i bambini che apprendono l'italiano.

2.6 *Sillabazione eterodossa nella scrittura*

In italiano nella pratica dell'andare a capo le parole possono essere divise solo ai margini di sillaba. Avendo la divisione in sillabe un'ottima base intuitiva, la gran parte dei bambini già in seconda o terza elementare non commettono più errori nell'andare a capo, con una sola eccezione sistematica: contrariamente alla norma, nel dividere parole con SI uniscono <s> alla vocale precedente. Questo comportamento muta solo dopo una correzione esplicita e nemmeno per tutti.

2.7 *Conformità alla Condizione della Coda*

L'ipotesi che SI sia scandita come coda comporta che sia conforme alla Condizione della Coda di sillaba (CoC), in quanto la coda ha una fortissima tendenza interlinguistica ad essere più restrittiva dell'attacco. La coda in italiano ammette solo i seguenti segmenti:

$\underline{C}_i(C_i); N; r, l$

Questi segmenti hanno in comune il fatto che non sono marcati per [luogo], i.e. articolatore orale. N e C_i ricevono la specificazione di [luogo] dalla consonante seguente; /r, l/ sono intrinsecamente non marcate per [luogo] in quanto coronali anteriori. La CoC non dipende dal valore di sonorità: /k/ e /m, n/, sebbene alte in sonorità, non possono occupare la coda in quanto marcate per [luogo]. Tuttavia, nemmeno /t, d/ possono occupare la coda sebbene coronali anteriori né possono essere ristrette dal tratto [-continuo], in quanto anche le nasali sono occlusive. Il tratto rilevante sembra essere [sonoro]. Di

conseguenza, assumo che la CoC sia la seguente, per cui solo le consonanti non marcate per [luogo] e [sonorità] possano stare in coda di sillaba:

$$\begin{bmatrix} \text{luogo} \\ \text{son} \\ *Co \end{bmatrix}$$

Si noti che un'altra ostruente rientra nella classe naturale definita dalla CoC: SI, che è coronale anteriore e accorda in sonorità con la consonante seguente. La conclusione è che SI è una coda plausibile.

3. 'S impura' iniziale preceduta da vocale

SI iniziale è il caso più controverso perché, apparentemente, non permetterebbe altra sillabificazione che come attacco. Verranno presentate argomentazioni, vecchie e nuove, contro questa ipotesi semplicistica.

3.1 SI iniziale sillabifica come coda in modo generalizzato

SI iniziale sillabifica come coda di un nucleo precedente in modo generalizzato (di cui segue qualche esempio in 7a), a differenza dei nessi tautosillabici (7b):

	a.	b.
SD	quel.la s.toria	quella. pre.ghiera
SV	man.gia s.paghetti	mangia. crau.ti
SC	di s.perare	di. cre.dere
		(7)

3.2 SI blocca il Raddoppiamento Sintattico

Come Chierchia (1986) ha osservato, il Raddoppiamento Sintattico (RS) non interessa SI (8a), a differenza della prima consonante nei nessi tautosillabici (8b):

a.	b.
metà storia	metà p:ranzo
	(8)

Questo contrasto segue immediatamente dall'assunto che SI sillabifichi come coda, deperando il contesto di applicazione del RS.

3.3 SI blocca il troncamento

In italiano i Determinanti (Det) alternano su base fonologica. Il troncamento della vocale finale di un Det è bloccato prima di SI (9a), mentre si attua prima di nessi tautosillabici (9b):

a.	uno/lo/quello sbaglio
b.	un/il/quel treno
	(9)

Come già proposto, SI non permette il troncamento della vocale di Det perché questo produrrebbe esiti che violano restrizioni sillabiche di alto livello, non potendo sillabificarsi come attacco. Due fatti mostrano che questa alternanza non è idiosincratica. *Primo*, il troncamento è bloccato prima di altre consonanti non sillabificate in attacco di sillaba:

uno/lo/quello	a. gnomo
	b. psicologo
	(10)

In (10a) la parola comincia con /ɲ/, una Consonante Intrinsecamente Geminata, che non può essere scandita come attacco duplice; in (10b) la parola comincia con un nesso anomalo, che viola la Distanza Minima di Sonorità: il troncamento è bloccato in tutti i casi in cui provocherebbe esiti sillabicamente mal formati. *Secondo*, lo stesso contrasto si riscontra in altri prenominali, mostrando che il troncamento non è un fenomeno allomorfico: è bloccato prima di parole che non cominciano con un attacco (11b):

a.	b.
buon treno	buono spago/gnomo/psicologo
bel treno	bello sbaglio/gnomo/psicologo
gran treno	grande sbaglio/gnomo/psicologo
San Crispino	Santo Stefano/Zaccaria/Xavier
	(11)

3.4 Prostesi

Un'altra prova a favore dell'eterosillabicità di SI menzionata nella letteratura è la prostesi, che ricorre in forme come in (12a), in cui SI è preceduta da un clitico terminante in consonante, ma non ricorre prima dei nessi tautosillabici (12b):

a.	b.
in Svizzera	*in itreno
per iscritto	*per ipranzo'
	(12)

Questa argomentazione è stata criticata da Bertinetto (1999) in base all'obiezione che la prostesi, benché regolare in 'italiano arcaico', sia residuale in italiano contemporaneo. È certamente vero che non esiste una regola di prostesi in italiano standard contemporaneo; tuttavia, ignorarla è semplicistico.

Serianni-Castelvecchi (1988: 24) notano che Manzoni, nella prima metà del XIX secolo, utilizzò sistematicamente la prostesi post-consonantica nella sua ultima versione de *I Promessi Sposi*. Va ricordato che questa versione riproduceva la lingua parlata allora a Firenze, controllata da informatori fiorentini (Motolese

2002: 141; Sobrero-Miglietta 2006: §6.3). Sampson (2010: 94) ricorda che ‘in the early twentieth century, school textbooks for Italians were still advocating the use of the prosthetic vowel in *s impura* forms preceded by the consonant-final words *in, per, con, non*’, e che la prostesi ‘continues to exist in a number of other varieties of Tuscan up to the present day, particularly in the speech of those of lesser education and in geographically more rural and peripheral areas’.

È lecito concludere che la prostesi prima di SI, sebbene *démodé* in italiano standard contemporaneo, non è un fenomeno confinato all’italiano ‘arcaico’.

4. ‘*S impura*’ iniziale non preceduta da vocale

Seguono alcuni indizi che SI iniziale è eterosillabica anche se non preceduta da un nucleo.

4.1 Coordinazione articolatoria

In Hermes *et al.* (2013) i nessi iniziali tautosillabici dell’italiano sono stati confrontati con quelli S-ostruente utilizzando la tecnica della *Electromagnetic Articulography*. È risultato che i nessi S-ostruente hanno caratteristiche di coordinazione temporale diverse da quella di entrambe le consonanti dei nessi ostruente-liquida; in particolare, l’ostruente mostra le stesse caratteristiche di un attacco semplice (p.e., /p/ in *spina* equivale a /p/ di *Pina*). La loro conclusione è ‘although /s/ in *spina* constitutes a word onset, there is evidence against it being part of a syllable onset’.

4.2 Coarticolazione labiale

Come all’interno di parola, /s/ è arrotondata in attacco, ma non lo è se precede una consonante (13b-c), mostrando che è eterosillabica anche in inizio di parola:

- a. suo.la [s^wwɔ:la]
- b. scu.di [sk^wu:di]
- c. scuo.la [sk^wwɔ:la]

(13)

4.3 Semplificazione infantile dei nessi SC iniziali

Nella semplificazione dei nessi da parte dei bambini SI è cancellata ugualmente all’interno e all’inizio di parola, mostrando che i nessi SC sono sempre eterosillabici:

	INTERNA		INIZIALE	
	ADULTO	BAMBINO	ADULTO	BAMBINO
sk	casco	[kak.ko]	scoglio	[kɔʎ.ʎo]
sp	vispo	[vip.po]	sparo	[pa.ro]
st	pasta	[pat.ta]	storia	[tɔ.rja]

5. 'S impura' iniziale è sempre una coda

Stabilito che SI iniziale è sempre eterosillabica, resta da stabilire quale sia il suo preciso status sillabico. Alcuni dei dati finora considerati suggeriscono lo status di coda; altri dati corroborano questa ipotesi.

5.1 Conformità alla Condizione della Coda

SI iniziale è coerente con la CoC, in quanto non solo accorda in sonorità con un'ostruente seguente (che è una restrizione universale sui nessi ostruenti, i.e. AGR-VOICE) ma anche con una C sonorante, in contrasto con altre lingue – come, p.e., inglese e tedesco – in cui S è marcata come [-son] e restringe l'ostruente seguente. Questa proprietà deve derivare dal suo status di coda. I dati relativi al nesso /sr/ confermano questa deduzione:

- | | |
|------------|------------|
| a. | b. |
| [+son] | [-son] |
| s.lacciare | sra.dicare |
| s.malto | |
| s.nello | |

(14)

S è sonora nei nessi eterosillabici (14a), ma sorda nel nesso tautosillabico /sr/ (14b), non soggetto alla CoC.

5.2 Parallelismi tra i nessi /sr/ interni e iniziali

I nessi /sr/ forniscono un altro indizio a favore dell'ipotesi della coda. Una variante dei nessi /sr/ è [zdr], con epentesi omorganica, scansione eterosillabica e sonorizzazione di S. SI iniziale mostra un identico comportamento:

INTERNA	INIZIALE
Is[d]raele	s[d]radicare

L'esito di SI iniziale che ottimizza il confine di sillaba è solo derivabile dallo status di coda.

5.3 Tipologia dei nessi SC

Un'altra conferma della natura di SI iniziale proviene da una generalizzazione tipologica dei nessi SC notata da Goad (2016a), basata sul noto contrasto tra *l'attacco* di sillaba, tanto migliore quanto minore è il suo grado di sonorità rispetto al nucleo, la *coda*, tanto migliore quanto minore è la differenza di sonorità rispetto al nucleo, e il *contatto di sillaba*, tanto migliore quanto maggiore è l'abbassamento del grado di sonorità. Un riflesso di queste generalizzazioni è il seguente campione tipologico (Goad 2016a: 18):

	inglese	olandese	greco
ostruente + liquida	✓	✓	✓
ostruente + nasale	*	✓	✓
ostruente + ostruente	*	*	✓

Goad nota che i nessi SC in inizio di parola hanno un profilo inverso: con l'innalzamento del valore di sonorità di C, il nesso peggiora, come il campione tipologico seguente mostra:

	brasiliano	francese	greco	olandese	inglese
s + occlusiva	*	✓	✓	✓	✓
s + nasale	*	*	(✓)	✓	✓
s + laterale	*	*	*	✓	✓
s + rotica	*	*	*	*	✓

Le generalizzazioni di Goad possono essere espresse tramite la seguente scala implicazionale:

s+OCCLUSIVA **f** s+FRICATIVA **f** s+SONORANTE (s+nasale **f** s+laterale **f** s+rotica)
MIGLIORE <-----> **PEGGIORE**

La conclusione di Goad è che questo universale implicazionale si spieghi assumendo che i nessi SC iniziali siano scanditi come CODA+ATTACCO e che la Legge del Contatto Sillabico sia responsabile del peggioramento della loro accettabilità con l'aumento del valore di sonorità di C.

5.4 Comparsa simultanea nel parlato

Un altro dato che indica l'identità sillabica tra SI iniziale e interna proviene dall'osservazione dello sviluppo del linguaggio infantile. Sebbene l'età della comparsa della pronuncia di SI sia variabile nei bambini, è eclatante il fatto che SI iniziale e SI interna compaiano contemporaneamente nella pronuncia dei bambini. Mentre questo risultato ha senso se si assume che SI è sempre una coda, nessuna delle ipotesi concorrenti lo prevede.

6. Conclusioni e sviluppi futuri

Il risultato a cui è giunta questa indagine – basata su molti fatti di diversa natura – è che 's impura' sia sempre scandita come coda, anche in inizio di parola non preceduta da vocale, contrariamente a quanto affermato da molti in passato, ma similmente a quanto argomentato per primo da Kay (1992) e poi da Goad (2012 e seguenti).

Ulteriori sviluppi prevedibili di questa indagine riguardano l'esatta rappresentazione di SI non preceduta da un nucleo ospitante, di cui sono immaginabili diverse alternative, ma non sempre facili da valutare.

Un altro aspetto consiste nelle proprietà speciali di /s/: quale misteriosa proprietà (o 'magia', nelle parole di Kay 1992) rende /s/ così speciale? A distanza di molti anni, sembra che siano i dati percettivi a candidarsi a fornire delle prospettive di risposta (v., tra gli altri, Goad 2016a).

Un ulteriore sviluppo consiste nell'estensione di questa analisi agli altri elementi marginali dell'italiano in inizio e in fine di parola. Più in generale, è da verificare fino a quale punto si possano generalizzare questi risultati ai segmenti marginali *tout court*, un'area di indagine ormai decennale, su cui regna però ancora poco accordo, concettuale e analitico.

La Flipped Lesson come ambiente di apprendimento inclusivo per la co-costruzione della conoscenza nell'era dell'e-Learning

di Umberto Zona¹

1. Descrizione dell'attività di ricerca

La ricerca ha preso le mosse da una ricognizione delle buone pratiche, facendo propria l'ottica *evidence based* (Hattie 2016, Calvani 2012), cercando di sviluppare una riflessione metodologica ad ampio respiro, tesa a individuare gli elementi di effettiva innovazione introdotti dall'approccio flipped e ad analizzarne le ricadute sia sulla didattica in presenza che sugli ambienti virtuali di apprendimento.

Lo schema di insegnamento rovesciato e le metodologie a esso associate sono state sperimentate coinvolgendo oltre 1350 soggetti – docenti di ogni ordine e grado e studenti e studentesse del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre – che si sono cimentati nella progettazione di lezioni rovesciate e di Episodi di Apprendimento Situato (EAS). Più precisamente, la sperimentazione ha coinvolto:

- 330 docenti frequentanti il corso P.O.N. “Elementi di progettazione didattica, metodologie per l'innovazione dell'insegnamento, nuovi ambienti di apprendimento. La scuola tra conoscenze e competenze”, maggio-ottobre 2017, presso I. C. Regina Elena di Roma (Ambito I, istituti: Virgilio, Mamiani, Tasso, Regina Elena, Dante, Buonarroti. Piattaforma online Wikispaces);
- 60 docenti frequentanti il corso di formazione, organizzato dal Laboratorio per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale dell'Università degli Studi Roma Tre, “Dalle conoscenze alle competenze. Mappatura e gestione della classe ed elementi di progettazione didattica”, maggio 2017-febbraio 2018, presso l'I. C. Marco Ulpio Traiano di Dragona, Roma (piattaforma online Formonline Roma Tre);
- 70 docenti frequentanti il corso di formazione, organizzato dal Laboratorio per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale dell'Università degli Studi Roma Tre, “Strumenti, tecniche e ambienti per l'innovazione didattica: rovesciare la lezione attraverso l'apprendimento significativo, le mappe concettuali e le tecnologie digitali”, settembre-ottobre 2017, presso l'I. C. Fanelli di Ostia Antica, Roma (piattaforma Google Classroom);

¹ La ricerca è stata condotta grazie all'assegno di ricerca annuale dal titolo “La Flipped Lesson come ambiente di apprendimento inclusivo per la co-costruzione della conoscenza nell'era dell'e-Learning” finanziato dal Dsf dell'Università Roma Tre nell'anno 2017-18.

- 700 docenti frequentanti il corso di formazione P.O.N. Ambito 15 Roma (Marino, Velletri, Ariccia, Ciampino, Lariano. Istituti: Joyce, Volterra, Ungaretti, Tognazzi, Felci e molti altri) “Didattica per competenze e metodologie per l’apprendimento significativo”, aprile-settembre 2017 (piattaforma online Wikispaces);
- 60 docenti frequentanti il corso di formazione per docenti, organizzato dal Laboratorio per lo Sviluppo dell’Inclusione Scolastica e Sociale dell’Università degli Studi Roma Tre, “Elementi di Progettazione Didattica e Metodologie per il Miglioramento del Profitto Scolastico”, presso l’Istituto “Anco Marzio” di Ostia (Roma), marzo-ottobre 2017 (piattaforma online Formonline Roma Tre).
- 150 studenti frequentanti il Laboratorio di Tecnologie Didattiche del 4° anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l’Università degli Studi Roma Tre. (piattaforma Formonline di Roma Tre).

2. Aspetti metodologici

Nell’ambito dei corsi di formazione, i docenti hanno sempre lavorato in gruppi di 4-6 persone, condividendo e negoziando tutte le scelte metodologiche e operative. Si è optato per questa soluzione ritenendo che l’interlocuzione fra docenti con differenti competenze possa dar luogo a una progettazione della lezione rovesciata effettivamente interdisciplinare, soprattutto per quanto riguarda la costruzione del *framework* concettuale da proporre nella fase preoperatoria, e maggiormente inclusiva. Per quanto concerne la somministrazione dello stimolo e la definizione della consegna, in luogo della preparazione della videolezione da caricare online (secondo lo schema “classico” di Bergmann e Sams) è stato proposto ai corsisti di individuare degli stimoli non strutturati di varia natura (sequenze di immagini, frammenti di testi, brevi filmati reperibili in rete, file audio) riconducibili a una tematica di fondo ma suscettibili di essere interpretati dagli studenti destinatari secondo varie prospettive e angolazioni, in modo da lasciare all’allievo un approccio maggiormente creativo e personale alle tematiche oggetto della lezione. In altri termini, si è scelto di progettare degli organizzatori anticipati – secondo la lezione di David Ausubel – che gli studenti avrebbero poi dovuto utilizzare per costruire autonomamente una lezione compiuta da presentare in classe nella fase operatoria. Gli insegnamenti di Ausubel, infatti, sono oggettivamente una delle origini dell’approccio *flipped*. Basti pensare che le tre fasi degli organizzatori anticipati (1. chiarificazione degli obiettivi della lezione, presentazione dell’organizzatore anticipato, accertamento del possesso di conoscenze pregresse pertinenti; 2. presentazione e organizzazione del materiale di apprendimento; 3. costruzione di un approccio critico ai materiali di apprendimento, per sottolineare le eventuali contraddizioni fra nuovi materiali appresi e le conoscenze pregresse) sono rintracciabili nelle tre fasi nelle quali convenzionalmente si ar-

ticola la lezione rovesciata (pre-operatoria, operatoria e ristrutturativa, secondo lo schema proposto da P. C. Rivoltella).

Il secondo *step* di progettazione della lezione ha visto i corsisti, sempre organizzati in gruppi, impegnati nella definizione delle modalità con le quali eseguire una forma di valutazione diagnostica individuale degli allievi, da collocare tra la fase preoperatoria e quella operatoria. Si è deciso di sperimentare questa soluzione in quanto nello schema “rovesciato” gli allievi lavorano prevalentemente in gruppo e c’è il rischio di avere pochi elementi di giudizio riguardo le competenze acquisite dal singolo al momento della valutazione finale (che deve soddisfare i criteri quantitativi previsti dalla normativa vigente). I corsisti si sono dunque esercitati nella costruzione di *test* da somministrare via *Byod*, utilizzando l’app *Kahoot*. Grande attenzione è stata riservata alle modalità di costruzione dei gruppi di lavoro. Molto spesso, infatti, si riscontrano problematiche di vario tipo quando gli studenti sono chiamati a lavorare insieme senza che siano stati preventivamente individuati dei criteri di selezione efficaci. Le dinamiche che insistono sui processi di apprendimento cooperativo, in effetti, non riguardano esclusivamente la sfera cognitiva ma anche – e soprattutto – quella affettiva e sociale. Risulta pertanto necessario predisporre un ambiente del compito rispettoso delle peculiarità soggettive e in grado di valorizzare le competenze di ciascun componente del gruppo di lavoro. Per tale motivo, la composizione dei gruppi non deve essere genericamente “eterogenea” bensì il frutto dell’osservazione sistematica del gruppo-classe da parte del docente, che deve dotarsi di strumenti di rilevazione dei profili cognitivi/affettivi attendibili. Nell’ambito del presente progetto di ricerca, è stato utilizzato il questionario *TRAIM* (Test Rilevamento Autoperceptivo Intelligenze Multiple), sviluppato sulla base del modello di W. McKenzie (2006) e finalizzato alla ricognizione su base autoperceptiva dei talenti prevalenti. Il questionario in oggetto non ha valore diagnostico ma è basato sull’autopercezione di abilità, sentimenti, atteggiamenti utili a ricostruire il profilo cognitivo personale in relazione ai vari tipi di intelligenze. Il test, articolato in 90 item riferiti a 9 delle intelligenze individuate da Gardner (verbale, logica, visuo-spaziale, corporeo-cinestesica, naturalistica, musicale, interpersonale, intrapersonale, etica) è stato analizzato insieme ai corsisti, che lo hanno poi inserito nella progettazione delle loro lezioni rovesciate.

Sempre sul piano degli strumenti, si è proceduto alla progettazione di mappe concettuali, che possono essere utilizzate sia nella fase operatoria per illustrare il lavoro di gruppo sia nella fase ristrutturativa come strumento di autovalutazione degli allievi o di valutazione delle competenze da parte del docente. Le mappe concettuali, ideate da Novak sulla scorta delle teorie di David Ausubel, vanno iscritte a tutti gli effetti nel novero degli organizzatori anticipati. Esse consentono di realizzare il processo di sussunzione, vale a dire il processo attraverso il quale un nuovo concetto si lega in modo significativo a uno già residente nella struttura cognitiva, ristrutturandola parzialmente o interamente. Questo collegamento avviene associando concetti più specifici a

concetti più generali già esistenti. Il concetto assimilatore ha un ruolo interattivo in questo processo di assimilazione, in quanto:

- Facilita il passaggio delle informazioni pertinenti attraverso le barriere percettive
- Fornisce una base per il collegamento tra la nuova informazione percepita e le conoscenze acquisite precedentemente.

La ricomposizione e l'integrazione dei materiali di apprendimento contribuisce in maniera determinante alla costruzione di un approccio critico ai materiali di apprendimento, per esempio sottolineando le eventuali contraddizioni fra i nuovi materiali appresi e le conoscenze pregresse.

Ai corsisti è stato proposto di costruire mappe concettuali di gruppo, in continuità con l'impostazione generale data alle attività didattiche oggetto dei corsi di formazione.

In diverse occasioni le mappe sono state realizzate attraverso il software *CmapTools* (messo a punto dallo stesso Novak) e caricate poi nelle varie piattaforme online allestite per i corsi. In molti casi, ai corsisti è stato proposto di progettare un Episodio di Apprendimento Situato, articolato secondo le tre fasi individuate da Rivoltella (preoperatoria, operatoria, di *debriefing*).

Particolare attenzione è stata riservata anche al tema della valutazione, sia a quella da effettuare *in itinere* in modalità *embedded*, sia a quella quali/quantitativa da realizzare al termine del processo. A tale proposito, si è scelto di utilizzare, per la valutazione lato docente, le rubriche di valutazione delle competenze, in quanto esse consentono di collegare la valutazione di processo a quella di prodotto.

Agli studenti e alle studentesse frequentanti Laboratorio di Tecnologie Didattiche del 4° anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria è stata invece proposto il modello di Mazur, basato sulla metodologia *Debate* (rivisitazione anglosassone della *Quaestio disputata* (Lobato 1991, Fontana 1999), poiché si è ritenuto il più idoneo a essere utilizzato in un'ottica di *peer instruction*. Il modello ideato dallo studioso di Harvard, infatti, prevede che nella fase operatoria gli allievi, organizzati in gruppi di lavoro, dibattano un tema proposto alla loro attenzione, individuando argomenti che possano essere utilizzati a sostegno o che, viceversa, possano essere usati per contestarlo. Tale modalità, si diceva, appare strettamente imparentata alla struttura della *Quaestio Disputata*, sviluppatasi tra il XII e il XIII secolo, soprattutto per iniziativa di Pietro Abelardo e della Scolastica. Anche in questo caso, gli studenti si sono organizzati in gruppi di lavoro e hanno approfondito il tema della consegna, per poi dibattere in aula con gli altri gruppi le conclusioni cui erano pervenuti.

3. Conclusioni

La sperimentazione sul campo ha permesso di testare le innovazioni sopra menzionate su una popolazione numericamente molto rilevante di docenti e di studenti nell'ambito di corsi di formazione e aggiornamento professionale

e di attività didattiche in ambito accademico. L'interesse nei confronti dell'approccio flipped proposto è stato considerevole e si è tradotto nella progettazione ed esecuzione di lavori di gruppo di qualità generalmente elevata. Molti dei docenti coinvolti nella sperimentazione si sono impegnati a testare con i propri allievi il modello flipped e si sono resi disponibili a condividere e analizzare gli elaborati che ne scaturiranno.

Riferimenti Bibliografici

- AUSUBEL, D.P. (1988). *Educazione e processi cognitivi*. Roma: Franco Angeli.
- BERGMANN, J. & SAMS, A. (2016). *Flip your classroom. La didattica capovolta*. Firenze: Giunti.
- CALVANI, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- GARDNER, H. (1987). *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- GARDNER, H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- HATTIE, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- LOBATO, A. (2005). *Introduzione. In Tommaso D'Aquino. Le questioni disputate*, Bologna: Edizioni Studio Domenicano.
- MAZUR, E. (1996). *Peer Instruction. A User Manual*. New York: Pearson.
- MCKENZIE, W. (2006). *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica. Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*. Trento: Erickson.
- NOVAK, J.D. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare conoscenza*. Trento: Erickson.
- NOVAK, J.D., GODWIN, D.B. (1989). *Imparando a imparare*. Torino: SEI.
- RIVOLTELLA, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La scuola.
- TOMASSUCCI FONTANA, L. (1999). *Far lezione*. Firenze: La nuova Italia.

SEZIONE 2

PROCESSI FORMATIVI E QUALITÀ DELLA DIDATTICA

Autoregolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out ¹

di Valeria Biasi 1, Nazarena Patrizi 2, Conny De Vincenzo 3²

1 *Università degli Studi "Roma Tre", Dipartimento di Scienze della Formazione
valeria.biasci@uniroma3.it* - 2 *Università degli Studi "Roma Tre"
nazarena.patrizi@uniroma3.it* - 3 *Università degli Studi "Roma Tre",
conny.dv@gmail.com, Roma, Italia.*

1. *Introduzione: problema e quadro teorico di riferimento*

A livello internazionale molti studi sono stati diretti a focalizzare il problema del mancato successo accademico, del ritardo negli studi fino alla manifestazione di fenomeni di *drop-out*. Le interpretazioni via via avanzate per spiegare il fenomeno del rischio di *drop-out*, che risulta sempre molto diffuso nei vari Paesi, segnalano principalmente il ruolo dei fattori emotivi e sociali (Richardson, Abraham & Bond, 2012; Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Heikkila, Niemivirta, Nieminen & Lonka, 2011; Biasi, Mallia, Menozzi & Patrizi, 2015; Burgalassi, Biasi, Capobianco & Moretti, 2016).

In questo filone di ricerca, il presente contributo approfondisce il ruolo di specifiche *variabili individuali* come quelle motivazionali, la capacità di autoregolazione degli apprendimenti e, conseguentemente, i livelli di auto-efficacia sviluppati dallo studente nell'influenzare il successo o l'insuccesso accademico. Ci riferiamo in particolare al modello teorico dell'apprendimento auto-regolato di Pintrich (2004) secondo il quale sono le strategie cognitive e metacognitive che gli individui adottano a permettere loro di raggiungere gli obiettivi di apprendimento, intesi in termini di conoscenza, comprensione e abilità.

Partendo da tale costrutto, le recenti indagini da noi condotte (Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2017) hanno evidenziato, attraverso modelli di regressione, il peso di alcuni fattori predittivi del rischio di *drop-out* degli studenti universitari, tra i quali sono risultati determinanti: una condizione di "*amotivazione*" allo studio specifico intrapreso, una *inadeguata modalità di elaborazione cognitiva* e una *scarsa autoefficacia percepita*.

¹ Progetto annuale ex 60% finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre" nell'anno 2017.

² Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto dei tre autori, in particolare V. Biasi ha scritto i paragrafi 1 e 2, C. De Vincenzo il paragrafo 3, N. Patrizi il paragrafo 4.

2. Ipotesi, metodologia, procedura, partecipanti, strumenti

In quest'ottica la ricerca di cui si riferisce in questa sede ha inteso indagare *in primis* il peso delle dimensioni motivazionali e delle strategie cognitive adottate dallo studente nell'influenzare lo sviluppo del rischio di *drop-out* universitario. L'indagine è stata condotta somministrando un questionario online, realizzato su piattaforma Survey Monkey, ad un totale di 2.328 studenti dell'Ateneo "Roma Tre".

Oltre a rilevare le informazioni socio-anagrafiche, il *background* culturale, la votazione media ottenuta agli esami universitari conseguiti fino alla data della rilevazione, sono state applicate le scale relative ai seguenti costrutti: a) *Intenzione di drop-out*, ossia l'intenzione degli studenti di continuare o, al contrario, di abbandonare il percorso accademico. Tale intenzione è stata indagata con domande derivate dalla scala di Hardre e Reeve (2003); b) *Strategie cognitive di studio (Self-regulated knowledge)*. Esse sono state rilevate attraverso la "Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università" (SARA-U) validata in Italia da Manganelli, Alivernini, Mallia e Biasi (2015); c) *Motivazione allo studio*, rilevata attraverso la "Scala della Motivazione Accademica" (SMA) validata in Italia da Alivernini e Lucidi (2008). d) *Autoefficacia Scolastica Percepita* rilevata con la Scala di Pastorelli e Picconi (2001) la quale analizza le convinzioni che gli studenti hanno di riuscire a rimanere concentrati sullo studio, di organizzarsi nello svolgimento delle diverse attività universitarie, di trovare supporto durante il processo di apprendimento, scoprendo modalità di studio che lo favoriscano.

3. Risultati

Attraverso analisi statistiche condotte tramite un modello di regressione gerarchica per blocchi si è valutato il peso relativo dei vari fattori indagati nella possibile co-determinazione del fenomeno del *drop-out* (Biasi, De Vincenzo e Patrizi, 2017).

E' stato così evidenziato il peso ricoperto dalle variabili cognitive, da quelle motivazionali, dagli aspetti legati all'autoefficacia e dai livelli di apprendimento registrati attraverso la media dei voti, sul suddetto "rischio di *drop-out*".

Si è verificato, cioè, se le strategie cognitive identificate possono essere considerate in qualche modo predittive del rischio di *drop-out* universitario, e se l'inserimento nel modello delle misure di motivazione allo studio, di autoefficacia scolastica percepita e di un indicatore della performance accademica espressa dalla media ottenuta agli esami universitari, ne migliorino la capacità predittiva.

I risultati dell'analisi effettuata attraverso l'elaborazione del modello di regressione (Tab. 1) hanno in effetti messo in evidenza il peso ricoperto da ogni variabile nella co-determinazione del rischio di *drop-out*: ossia come ciascun gruppo o blocco di variabili contribuisca a spiegare la varianza del rischio di *drop-out* e come ogni variabile contribuisca a spiegare l'equazione finale del modello.

Nel primo blocco sono state considerate 5 strategie cognitive (*Estrazione della conoscenza, Collegamento della conoscenza, Allenamento della conoscenza, Critica della conoscenza, Monitoraggio della conoscenza*).

Nel secondo blocco sono state aggiunte 5 misure della motivazione (*Amotivazione, Motivazione Esterna, Motivazione Introiettiva, Motivazione Identificativa, Motivazione Intrinseca*).

Nel terzo e ultimo blocco sono state inserite la *media dei voti* universitari e la misura di *autoefficacia scolastica percepita*.

Tabella 1 – Risultati dell'analisi statistica condotta tramite modello di regressione gerarchica per blocchi di variabili (Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2017).

Predittori	Rischio di Drop-out
Estrazione della conoscenza	,078*
Collegamento della conoscenza	-,128*
Allenamento della conoscenza	-,075*
Critica della conoscenza	,009
Monitoraggio della conoscenza	-,109*
Blocco 1 ΔR^2 (R ²)	.048* (.048)
Estrazione della conoscenza	,090*
Collegamento della conoscenza	-,093*
Allenamento della conoscenza	-,045
Critica della conoscenza	,028
Monitoraggio della conoscenza	-,005
Amotivazione	,253*
Motivazione Esterna	,045
Motivazione Introiettiva	,096*
Motivazione Identificativa	-,083*
Motivazione Intrinseca	-,172*
Blocco 2 ΔR^2 (R ²)	.169* (.217)
Estrazione della conoscenza	,090*
Collegamento della conoscenza	-,058*
Allenamento della conoscenza	-,018
Critica della conoscenza	,047*
Monitoraggio della conoscenza	,020
Amotivazione	,233*
Motivazione Esterna	,059*
Motivazione Introiettiva	,062*
Motivazione Identificativa	-,068*
Motivazione Intrinseca	-,138*
Self-Efficacy	-,220*
Media Voti	-,024
Blocco 3 ΔR^2 (R ²)	.039* (.256)

In sintesi, sulla base delle analisi svolte, è stato possibile concludere che le

strategie cognitive risultano spiegare il 4.8% della varianza del rischio di *drop-out* universitario e, nello specifico, il cosiddetto *Allenamento della conoscenza* (ossia la frequenza con cui gli studenti mettono in pratica la loro conoscenza), il *Collegamento della conoscenza* (ossia la frequenza con cui gli studenti provano a collegare nuove conoscenze con quelle che già possiedono), *l'Estrazione della conoscenza* (ossia la frequenza con cui gli studenti selezionano le informazioni che considerano più importanti) e il *Monitoraggio della conoscenza* (ossia la frequenza con cui gli studenti monitorano le loro conoscenze) risultano statisticamente significativi.

E' stato inoltre evidenziato come vengano aggiunte significative porzioni di varianza spiegata esaminando le variabili motivazionali grazie all'intervento delle quali si riesce a spiegare il 21.7% della varianza e, infine, come la quota di varianza spiegata salga complessivamente al 25.6% se si tiene conto del peso della variabile della Autoefficacia Scolastica. Al contrario, la votazione media ottenuta agli esami universitari non risulta incidere in modo statisticamente significativo ($\beta = -.024$; n.s.).

I risultati complessivi evidenziano quindi l'inequivocabile incidenza sul rischio che lo studente può sviluppare di abbandonare il proprio percorso accademico, di fattori individuali come, in quota leggera, *specifiche inadeguate modalità di elaborazione cognitiva*, e, in maggior quota, la tipologia di motivazione allo studio (in particolare la cosiddetta *Amotivazione*, ossia mancanza di motivazione al percorso di studio intrapreso) e la percezione di Auto-efficacia Scolastica. Al contrario, sebbene la performance accademica rilevata attraverso i punteggi medi registrati agli esami sostenuti sia correlata con il rischio di *drop-out*, essa non risulta esserne un buon predittore.

4. *Discussione e prospettive di sviluppo*

L'indagine, che qui abbiamo sintetizzato, integra e approfondisce il quadro teorico di riferimento mettendo in luce in particolare il peso relativo, integrato e combinato di alcune componenti cognitive, motivazionali e dell'autoefficacia scolastica: in questo, riteniamo, consista il contributo originale offerto dal presente studio empirico. Non appare cioè sufficiente il ruolo giocato da una singola variabile nello spiegare e tentare di predire su base probabilistica un fenomeno così complesso come il rischio di abbandono universitario: occorre invece rifarsi ad un sistema co-fattoriale analizzabile in modo funzionale – come abbiamo visto – attraverso un modello di regressione gerarchica per blocchi.

Sulla base dei dati ottenuti, riteniamo che molto possa essere fatto a livello applicativo per aiutare gli studenti a sviluppare efficaci strategie di studio le quali, a loro volta, vadano ad alimentare il vissuto di autoefficacia dello studente, dando vita ad un circolo virtuoso che si autoalimenta dall'interno. Si può ritenere, infatti, l'autoefficacia scolastica percepita come una sorta di epi-

fenomeno rispetto al livello di abilità cognitive e alle disposizioni motivazionali allo studio dello studente: buoni livelli delle stesse comportano la percezione di elevata autoefficacia personale e, al contrario, scarsi livelli si accompagnano a carenza del senso di autoefficacia.

Appare opportuno che l'istituzione universitaria tenga sempre più conto delle evidenze scientifiche emerse dalla ricerca di settore, al fine di allestire tipologie di "Servizi agli Studenti" che rinforzino in modo articolato la percezione di autoefficacia scolastica, fornendo, per esempio, grazie ad un efficace "Servizio di Tutorato", indicazioni sul metodo di studio per rinforzare le diverse strategie cognitive, e – di particolare importanza – sostenendo la motivazione allo studio attraverso la promozione di un efficace "Servizio di Orientamento" sia in entrata sia *in itinere*.

Riferimenti Bibliografici

- ALIVERNINI, F., LUCIDI, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
- BIASI, V., MALLIA, L., MENOZZI, F., PATRIZI, N. (2015). Adaptive functioning and behavioral, emotional and social problems of Italian university students: Indications for the University Counseling Services. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 66-69.
- BIASI, V., DE VINCENZO C., PATRIZI, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Giornale Italiano di Ricerca Didattica / Italian Journal of Educational Research*, 18, 181-198.
- BURGALASSI, M., BIASI, V., CAPOBIANCO, R., MORETTI, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Italian Journal of Educational Research*, 17, 105-126.
- DISETH, A., KOBELTVEDT, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687.
- HARDRE P. L., REEVE J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347.
- HEIKKILA A., NIEMIVIRTA, M., NIEMINEN, J., LONKA, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61, 513-529.
- MANGANELLI, S., ALIVERNINI, F., MALLIA, L., BIASI, V. (2015). The development and psychometric properties of the "Self-Regulates Knowledge Scale – University" (SRKS-U) / Sviluppo e proprietà psicometriche della "Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università" (SARA-U). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 235-254.
- PASTORELLI, C., PICCONI, L. (2001). Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita. In G.V. Caprara (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson.
- PINTRICH, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.
- RICHARDSON, M., ABRAHAM, C., BOND, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353.
- VERMUNT, J.D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149-171.

Prevenire e contrastare il rischio di dispersione universitaria. Studio di caso sull'efficacia delle attività di tutoraggio negli immatricolati con OFA

di Marco Burgalassi, Giovanni Moretti, Arianna Giuliani,
Arianna Lodovica Morini¹

1. *Introduzione*

Il fenomeno della dispersione rappresenta una criticità che ricade sulla performance del sistema universitario italiano, il quale produce una quota di laureati tra le più modeste del continente (OECD, 2017; ANVUR, 2018). Tale fenomeno viene alimentato dall'abbandono precoce e dal fuoricorsismo, vicende su cui la ricerca scientifica si è misurata dimostrandone una condivisa origine multidimensionale e la presenza di specifici fattori di rischio. Le variabili che risultano rilevanti in entrambe le vicende sono riconducibili al background socioeconomico e culturale dello studente (da cui dipendono carriera scolastica e aspirazioni all'ingresso del percorso universitario), all'eventuale status occupazionale (da cui dipende il grado di intensità nell'impegno di studio) e al patrimonio di competenze cognitive e metacognitive (da cui dipendono una serie di possibili gap). Gli aspetti specifici di ognuna sono invece: nel dropout precoce la motivazione della scelta e l'adeguatezza del percorso di orientamento; nel fuoricorsismo il tipo e il livello dell'integrazione nel contesto accademico (Schizzerotto e Denti, 2005; Aina, 2013; Zotti, 2015; Burgalassi et al., 2016).

In una prospettiva di promozione della *retention*, parte della letteratura di settore ha posto attenzione alle strategie che sembrano in grado di prevenire e contrastare i fenomeni dispersivi. Tali ricerche segnalano che gli interventi in tal senso sono diversificati e possono collocarsi tanto nella fase in cui avviene l'orientamento e l'ingresso nell'università quanto nel proseguo della carriera accademica. Tra le soluzioni sperimentate sul campo, un rilievo particolare sembra assunto dalle attività di tutorato tra pari, diffuse negli atenei italiani (Felice, 2005; Da Re, 2017; Moretti et al., 2018).

Nel contributo vengono presentati i risultati di una ricerca nella quale è stato analizzato l'impatto che le attività di tutorato svolte a favore di studenti immatricolati con Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA) – attribuiti a seguito del mancato raggiungimento di un punteggio minimo nel test di ammissione – producono sugli esiti della carriera universitaria nel breve e nel medio periodo. L'ipotesi di lavoro ha considerato tali attività come un fattore di protezione dal rischio di abbandono precoce.

¹ Gli autori sono componenti del gruppo di ricerca del Progetto annuale di Dipartimento di Scienze della Formazione dal titolo: "I Servizi di tutorato come dispositivo di contrasto al dropout: una indagine sugli studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione".

2. Metodologia

L'indagine è stata condotta su due coorti di studenti (2016-2017 e 2017-2018) iscritti a corsi di studio di primo livello del Dipartimento di Scienze della Formazione della Università di Roma Tre. Essa ha avuto un duplice obiettivo: approfondire la consistenza e le caratteristiche della platea degli immatricolati con OFA, condizione che costituisce un potenziale rischio rispetto alla evoluzione della carriera universitaria; verificare se e come le attività di tutorato che la struttura universitaria mette a disposizione possono svolgere una funzione di contrasto ai fenomeni dispersivi.

Nell'indagine sono state considerate le attività poste in essere dal Servizio di Tutorato Didattico (S.Tu.Di) attivo presso il Dipartimento, il cui compito è accompagnare gli studenti negli OFA attraverso interventi educativi progettati per favorire la partecipazione, l'*engagement* e la resilienza. La progettazione di S.Tu.Di ha previsto per entrambe le coorti lo svolgimento di incontri in presenza e di attività online. Nell'a.a. 2017-2018 il Servizio ha integrato la propria progettazione prevedendo gruppi di lavoro volti a lavorare su competenze trasversali (organizzazione dello studio e comunicazione efficace). Oggetto di analisi è stata l'efficacia delle attività di tutorato rispetto alla *mission* istituzionale - colmare deficit di competenza negli studenti che in ingresso si sono rivelati più deboli - e nel promuovere motivazioni e atteggiamenti utili a contrastare il dropout precoce e favorire una carriera formativa di successo.

Il disegno della ricerca ha previsto l'utilizzo di dati forniti dall'Ufficio Statistico di ateneo o da S.Tu.Di e di informazioni raccolte attraverso questionari e interviste.

3. Principali esiti

Le prime analisi hanno considerato la consistenza della quota di studenti immatricolati con OFA e il loro profilo socioculturale. Nel complesso, essi rappresentano mediamente il 30% del totale della popolazione in ingresso (24,8% nel 2016, 35,3% nel 2017) e di questi uno su tre segnala lacune abbastanza significative (punteggio test ingresso uguale o inferiore a 30 su 80)². La attribuzione degli OFA si registra in modo prevalente negli immatricolati di modesta estrazione sociale e con un curriculum scolastico debole: la quota percentuale degli ammessi con OFA, infatti, cresce al diminuire della situazione economica certificata dall'ISEE e dal confronto tra chi ha e chi non ha questo vincolo si rileva che gli studenti con OFA hanno per lo più un diploma di tipo tecnico o professionale e una votazione finale compresa tra 60 e 70/100. La significatività delle due variabili nel fenomeno OFA, peraltro, si accentua pren-

² La prova consta di 80 item con risposte a scelta multipla e per superarla è necessario rispondere correttamente ad almeno 40.

dedo in considerazione il risultato conseguito nel test di ingresso: coloro i quali presentano una condizione socioeconomica meno agiata e provengono da studi superiori tecnico-professionali completati con votazione modesta risultano collocati in misura prevalente nella platea degli studenti che hanno conseguito un punteggio inferiore a 30.

Tipo di maturità	2016-2017		2017-2018	
	immatricolati senza OFA	immatricolati con OFA	immatricolati senza OFA	immatricolati con OFA
classica	11,3	5,3	9,4	3,5
scientifica	16,0	8,1	15,0	4,4
tecnica	15,7	19,1	15,2	19,3
professionale	10,4	18,7	8,6	19,3
psicopedagogica	33,2	35,4	37,1	38
linguistica	7,9	5,7	11,3	7,9
artistica	3,3	5,3	1,9	4,1
titolo straniero	0,5	1,0	0,9	2,0
NR	1,7	1,4	0,5	1,5
Voto di diploma				
tra 60 e 70	41,4	58,0	35,3	53,8
tra 71 e 80	31,6	24,9	37,2	30,3
tra 81 e 90	19,7	12,2	17,4	10,8
tra 91 e 100	7,3	4,9	10,1	5,1

Tab.1: Tipo di diploma e votazione (valori percentuali)

Gli immatricolati con OFA hanno svolto attività diversificate, definite da S.Tu.Di sulla base del punteggio raggiunto nel test di ingresso. Coloro che hanno conseguito meno di 30 punti (la percentuale si attesta al 30-40% in entrambe le coorti) hanno partecipato a 3 incontri in presenza e effettuato almeno 20 prove autovalutative online; chi ha ottenuto tra 30 e 40 punti (tra 60% e 70% nei due anni accademici) ha svolto solo le prove online. Dai dati di monitoraggio raccolti in merito alle attività di recupero svolte dagli studenti con OFA è emerso che il 67,6% nell'anno 2016-2017 e il 60,3% nell'anno 2017-2018 ha svolto tutte le attività previste. Non sono emerse particolari differenze nel tasso di partecipazione alle attività tra coloro che hanno avuto un punteggio fino a 30 e coloro che hanno ottenuto tra 30 e 40 punti.

Per rispondere al secondo degli obiettivi della ricerca sono stati presi in considerazione i dati sugli immatricolati che hanno abbandonato al I anno, prestando attenzione a come tale esito varia in relazione alla presenza o meno di OFA e all'assolvimento delle relative attività.

Abbandono al I anno	2016-2017	2017-2018
sul totale degli immatricolati	27,4	30,0
degli immatricolati iscritti senza OFA	24,5	28,2
degli immatricolati iscritti con OFA	36,2	33,3
degli immatricolati iscritti con OFA che hanno svolto le attività di S.Tu.Di.	15,5	13,1

Tab.2: Abbandono al termine del I anno (valori percentuali)

I dati riportati nella Tab.2 segnalano che in entrambe le coorti il tasso di

abbandono al I anno degli studenti con OFA è più elevato rispetto a quello di chi ha superato il test di ingresso (36,2% e 33,3% negli uni contro 24,5% e 28,2% negli altri). Una indicazione del tutto diversa emerge però prendendo in considerazione il corrispondente dato degli immatricolati con OFA che hanno completato le attività di S.Tu.Di. In questo caso, il tasso di abbandono si attesta al 15,5% e al 13,1%, valori al di sotto sia del dato medio complessivo sia del dato relativo agli immatricolati senza OFA.

L'analisi dei principali indicatori di performance associati alle due coorti permette di avanzare considerazioni anche riguardo a come le attività connesse all'assolvimento degli OFA sembrano influire sulla carriera universitaria.

	Media CFU		Media numero esami		Media voto esami	
	2016-2017	2017-2018	2016-2017	2017-2018	2016-2017	2017-2018
immatricolati senza OFA	61,3	62,3	7,7	7,9	25,7	25,6
immatricolati con OFA che hanno svolto le attività di S.Tu.Di.	58,2	57,8	7,2	7,4	24,5	24,7

Tab.3: Principali indicatori di performance della carriera universitaria

I dati in Tab.3 - rilevati dopo il primo semestre del II anno di corso, al termine della sessione invernale degli esami - evidenziano che nel proseguo della carriera universitaria la performance di chi in ingresso ha svolto attività integrative mirate non risulta particolarmente distante da quella dei colleghi senza OFA. Nelle due platee, infatti, i numeri relativi a CFU conseguiti, esami sostenuti e voto medio appaiono vicini tra loro.

Le attività realizzate da S.Tu.Di, dunque, sembrano avere una ricaduta positiva sulla capacità di persistenza e sull'*engagement* degli studenti, ricaduta di cui loro stessi sono consapevoli. Dalle interviste condotte in sede di *follow-up* è infatti emerso che i percorsi individualizzati di S.Tu.Di “consentono di lavorare in maniera efficace sulle lacune e sulle ansie di ogni studente, che poi dovrà autonomamente proseguire il percorso di studi” e “permettono di approfondire e colmare aree di apprendimento utili al fine di affrontare i corsi di laurea”.

4. Conclusioni

I risultati della ricerca mostrano che le attività connesse agli OFA realizzate nell'ambito di servizi di tutorato tra pari costituiscono degli efficaci dispositivi di contrasto del dropout precoce e di promozione del successo formativo. L'intervento realizzato dai tutor S.Tu.Di sugli studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione, in particolare, sembra aver consentito loro di acquisire competenze e abilità che hanno attenuato il rischio di abbandono e consentito di raggiungere risultati formativi in linea con quelli degli studenti con competenze iniziali migliori.

Tali dati confermano le indicazioni fornite da altre ricerche riguardo alla

importanza che può rivestire il sostegno tra pari offerto in fase di ingresso a studenti meno attrezzati dal punto di vista della dotazione scolastico-culturale. Supportando da subito in questa tipologia di studenti le capacità di *engagement* e resilienza, infatti, i rischi di un abbandono precoce o di una carriera universitaria lenta e faticosa sembrano poter essere significativamente contenuti.

Riferimenti Bibliografici

- AINA, C. (2013). Parental background and university drop out in Italy. *Higher Education*, 65, 437-456.
- ANVUR (2018). *Rapporto biennale sullo stato del Sistema universitario e della ricerca 2018*. Roma.
- BURGALASSI, M., BIASI V., CAPOBIANCO, R., MORETTI, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (17), 105-126.
- DA RE, L. (2017). *Il tutor all'università. Strategie educative per contrastare il drop out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: PensaMultimedia.
- FELICE, A. (a cura di) (2005). *L'accompagnamento per contrastare la dispersione universitaria. Mentoring e tutoring a sostegno degli studenti*. I libri del Fondo Sociale Europeo: ISFOL. Catanzaro: Rubbettino.
- MORETTI, G., BURGALASSI, M., GIULIANI, A., MORINI, A.L. (2018). Dropout and incoming skills of Italian undergraduate students: a longitudinal study. *ICERI2018 Proceedings*, 9161-9168.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017*. Parigi: OECD.
- SCHIZZEROTTO, A., DENTI, F. (2005). *Perduti e in ritardo. L'esperienza dell'abbandono e dell'irregolarità degli studi in cinque leve di immatricolati all'ateneo di Milano-Bicocca*. Milano: Rapporto di ricerca Dipartimento di Sociologia, Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- ZOTTI, R. (2015). Should I stay or should I go? Dropping out from university: an empirical analysis of students' performances, *AlmaLaurea*, 70, 1-26.

La formazione dei tutor alla pari degli studenti con disabilità e DSA a Roma Tre: l'inclusione tra empowerment e politiche di mainstreaming

di Lucia Chiappetta Cajola¹

1. Quadro teorico

Per la promozione del diritto allo studio degli studenti e delle studentesse con disabilità e con DSA “on an equal basis with others” (ONU, 2006, art. 9), anche all’università è chiesto di essere parte attiva mediante l’esercizio del proprio ruolo vitale e propositivo teso alla promozione di un progressivo cambiamento socioculturale finalizzato alla realizzazione di una società realmente inclusiva.

La comunità accademica nel suo complesso è, dunque, impegnata ad affermare, nella quotidianità della vita universitaria, i valori inclusivi dell’uguaglianza delle opportunità e della dignità della persona, della non discriminazione e della solidarietà (OECD, 2012; ONU, 2006; Unesco, 2005, 2009) attraverso il potenziamento dei processi di inclusione delle studentesse e degli studenti in un’ottica di *mainstreaming* (Unesco, 2017) sostenuti dall’organizzazione ed erogazione dei servizi previsti dalla Legge 17/1999² e dalla legge 170/2010³ e relative *Linee guida* (2011).

Si tratta di servizi di tutorato specializzato che, in collaborazione con l’Ufficio Studenti con disabilità e con DSA degli Atenei e con gli Enti del territorio, garantiscono agli studenti accoglienza, informazione, mediazione, orientamento e raccordo con il complessivo sistema di Ateneo, nonché il supporto all’apprendimento e alla partecipazione alla vita universitaria mediante forme

¹ Lucia Chiappetta Cajola è la coordinatrice del Progetto di ricerca annuale DSF 2018 «Le competenze degli studenti con funzione di tutoraggio per gli studenti con disabilità e con DSA: la formazione a supporto dello studio e dell’inclusione». I componenti del gruppo di ricerca sono: Fabio Bocci, Barbara De Angelis, Amalia Rizzo, Marina Chiaro, Marianna Traversetti, Ines Guerini.

² La legge 17/1999 “Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” istituisce i servizi di tutorato specializzato per la disabilità e la figura del delegato del rettore “con funzioni di coordinamento, monitoraggio e supporto di tutte le iniziative concernenti l’integrazione nell’ambito dell’ateneo” (art. 5 bis).

³ La legge 170/2010 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” con le relative Linee guida garantisce agli studenti con Dsa di poter fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica. Inoltre, prescrive che gli Atenei prevedano servizi specifici per i Dsa, di nuova attivazione o nell’ambito di quelli già preesistenti di tutorato e/o disabilità, che pongano in essere tutte le azioni necessarie a garantire l’accoglienza, il tutorato, la mediazione con l’organizzazione didattica e il monitoraggio dell’efficacia delle prassi adottate.

di accompagnamento personalizzato e l'impiego di strumenti compensativi misure dispensative per il superamento degli esami.

Da tale punto di vista, il tutorato rappresenta una scelta metodologica finalizzata a fornire supporto e aiuto allo studente attraverso l'impiego di competenze *ad hoc* in relazione ai compiti da svolgere e soprattutto in riferimento all'unicità e all'originalità di ciascuno studente con disabilità o Dsa, le cui caratteristiche e i cui bisogni non sono assolutamente omologabili.

In coerenza con tale quadro, anche le *Linee guida* elaborate dalla Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati dei Rettori per la disabilità e per i Dsa (CNUDD, 2014) richiamano la necessità di promuovere il passaggio strategico dall'affermazione dei principi a garanzia dei diritti dello studente con disabilità o DSA, alle prassi entro le quali realizzare questi stessi per promuovere l'autonomia personale e sociale. Secondo le Linee Guida i servizi di tutorato specializzato perseguono la finalità di aumentare l'autonomia dello studente, integrarlo in ambito accademico, sviluppare la sua partecipazione attiva al processo formativo, migliorare il contesto di apprendimento e predisporre interventi mirati a seconda della condizione personale e dei bisogni educativi dello studente stesso, anche per creare un ambiente inclusivo.

Da tal fine, tra i principali ambiti d'intervento individuabili all'interno del servizio di tutorato specializzato⁴ vi sono: l'accompagnamento da parte di uno studente-tutor alla pari durante le attività di apprendimento⁵ e il sostegno allo studio individuale da parte di un tutor con competenze specifiche⁶ per il superamento di esami o per la stesura dell'elaborato finale⁷. Considerando che tali tutor costituiscono punti di riferimento fondamentali nella comunità accademica, le Linee Guida sottolineano che risulta imprescindibile garantire un'adeguata formazione a tutti coloro che operano all'interno dei servizi, (CNUDD, 2014).

L'ottica assunta rivela la vocazione culturale, istituzionale e umana dell'università ad eliminare ogni tipo di barriere, materiali e immateriali (WHO, 2001, 2017) che impediscono la possibilità di condurre una vita da studenti, in termini di frequenza, di crediti formativi, di superamento degli esami e di conclusione del percorso di studi in un arco temporale non condizionato dalle eventuali barriere presenti nell'ambiente.

A tale riguardo, lo sfondo culturale di riferimento – anche in una logica di

⁴ I servizi di tutorato specializzato finalizzato al supporto agli studenti con disabilità, pur nella diversità delle denominazioni adottate dai singoli atenei nell'individuazione delle figure coinvolte, si avvalgono, tra l'altro di contratti per studenti part-time (150 ore), di progetti di servizio civile e di convenzioni con enti e soggetti che operano a livello territoriale" (CNUDD, 2014, p. 8).

⁵ Ad esempio: sostegno nella fruizione delle lezioni, aiuto nello studio, reperimento di materiali di studio.

⁶ Il tutor va individuato preferibilmente tra studenti senior, tirocinanti, dottorandi, assegnisti o docenti.

⁷ Nell'ambito del servizio, se necessario, si prevede anche l'affiancamento di una figura specializzata di supporto alla comunicazione (CNUDD, 2014).

continuità con la normativa vigente in Italia – è rappresentato dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health/ICF*, (WHO, 2001, 2017) che ha come suo sostrato scientifico-culturale il paradigma bio-psico-sociale del “funzionamento umano” quale esito dell’interazione positiva tra le caratteristiche individuali e i fattori ambientali. dalla stessa ICF discendono sia il significato di disabilità determinato dall’interazione negativa tra le caratteristiche della persona e l’ambiente di vita con i propri fattori facilitanti o ostacolanti, sia quello di salute inteso quale complessivo benessere psicofisico.

In tale dimensione culturale e valoriale si pone il diritto all’accessibilità inteso nella sua compiutezza di diritto umano (ONU, 2006), ovvero dall’accesso ai luoghi di studio e di socializzazione, ai testi e ai materiali didattici, che diviene cruciale ai fini del “funzionamento umano”. Per tale ragione vale sottolineare il principio dell’*Universal design for learning* (CAST, 2018) alla luce del quale dovrebbero essere caratterizzare a priori le scelte dell’Ateneo in modo sistematico e strutturale al fine di rendere l’ambiente e la comunità più accessibili e accoglienti per tutti favorendo i processi di *empowerment* individuali (Zimmerman, 2000).

1.1 Numerosità degli studenti con disabilità o Dsa in università

La ricerca scientifica relativa agli studenti con disabilità o Dsa che, nel mondo occidentale, si iscrivono all’università descrive un trend in crescita (Newmann *et al.*, 2011). Si tratta di un trend rilevabile anche nella situazione italiana (Graf. 1), determinato dallo sviluppo sia della consapevolezza dei diritti individuali sia dalla recente normativa

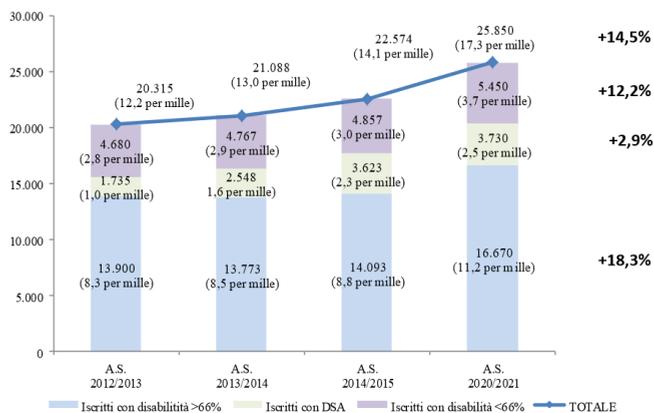


Grafico 1. Proiezioni al 2020 degli studenti con disabilità e DSA
(Fonte: stime Censis su dati Istat e Servizi di Ateneo).

Nell’Ateneo Roma Tre, gli studenti che hanno dichiarato disabilità e/o Dsa

iscritti nell'a.a. 2018/19 sono 760 (tab. 1)⁸; in particolare gli studenti con disabilità sono 589, gli studenti con Dsa sono 171.

Dipartimento\Disabilità	Motoria	Uditiva	Visiva	Multipla	Altro	DSA	TOT
Architettura	3	2	0	0	13	7	25
Economia	0	1	1	0	9	4	15
Filosofia	10	5	1	1	65	23	105
Giurisprudenza	6	2	2	1	38	16	65
Ingegneria	5	2	2	0	35	15	59
Lingue	4	2	3	0	33	9	51
Matematica	1	1	0	1	10	3	16
Scienze	1	0	1	2	13	11	28
Scienze Formazione	11	11	6	12	121	48	209
Scienze Politiche	3	1	2	2	19	8	35
Studi Aziendali	4	1	1	1	30	12	49
Studi Umanistici	12	2	2	8	64	15	103
TOT	60	30	21	28	450	171	760

Tabella 1. Studenti iscritti nell'Ateneo RomaTre che hanno dichiarato disabilità/Dsa (A.A. 2018-19) (Fonte: Gomp-query del 16-11-2018; iscrizioni Studenti con disabilità, parametro 2018).

2. Problema di ricerca, finalità e obiettivi

A fronte del quadro delineato, la ricerca affronta il problema⁹ di realizzare una specifica formazione degli studenti-borsisti che assumono il ruolo di tutor nei confronti degli studenti con disabilità e Dsa perseguendo la finalità di rimuovere progressivamente gli ostacoli che ne limitano la piena inclusione.

I principali obiettivi della ricerca sono:

- delineare un profilo, in termini di conoscenze, competenze e abilità, del tutor preposto all'attivazione di azioni di supporto allo studio per gli studenti con disabilità e con Dsa;
- rilevare le esigenze formative dei tutor in relazione all'attivazione di azioni di supporto allo studio per gli studenti con disabilità e con Dsa;
- predisporre un percorso formativo per consentire ai tutor di interagire efficacemente con lo studente con disabilità o con Dsa;
- elaborare un modello innovativo di tutorato per gli studenti con disabilità e Dsa in grado di promuovere la partecipazione attiva alla vita dell'università.

⁸ Gli studenti con disabilità o con Dsa iscritti al primo anno sono 212.

⁹ Il problema di ricerca, radicato nell'area di interesse scientifico della scrivente, è stato affrontato nel periodo in cui la stessa, allora Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione, è pervenuta ad una piena conoscenza sia dell'elevato numero di studenti con disabilità o Dsa iscritti ai corsi di studio nel Dipartimento, sia dei contributi di valore offerti dagli studenti-tutor. Proprio la riflessione sulla validità di tali contributi ha spinto ad attivare, mediante la suddetta ricerca, un processo che potesse valorizzarli in vista di un miglioramento del processo di inclusione, tanto in suddetto Dipartimento, quanto negli altri.

3. Metodologia di ricerca e campione

La ricerca, a carattere teorico-esplorativo (Lucisano, Salerni, 2012), ha previsto l'impiego di interviste (Creswell *et. al.* 2011) proposte sulla piattaforma *Limesurvey* predisposta dal Dipartimento di Scienze della Formazione per rilevare i bisogni formativi degli studenti che assumono il ruolo di tutor degli studenti con disabilità e Dsa, anche tenendo conto delle aspettative di questi ultimi.

Le interviste hanno coinvolto un campione formato da 254 studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione¹⁰, di cui 43 studenti-tutor, 155 studenti con disabilità (Graf. 2) e 56 studenti con Dsa.

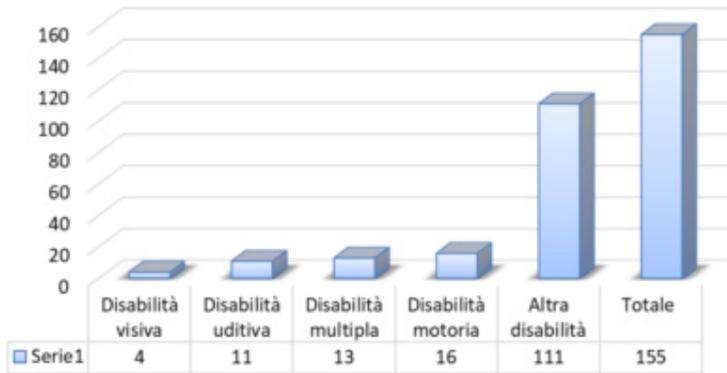


Grafico 2 Tipologia degli studenti con disabilità coinvolti nella rilevazione.

4. Una sintesi dei risultati

Dai risultati, è emerso che gli studenti con disabilità o con Dsa ritengono il tutorato utile per ragioni soprattutto di carattere sia pratico-organizzativo, sia emotivo-comunicativo (Graf. 3).

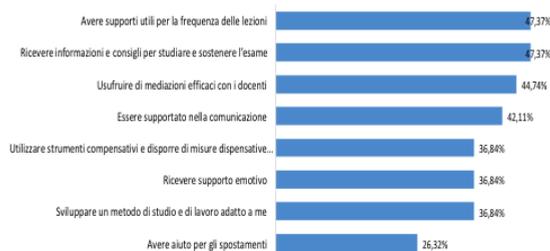


Grafico 3 Utilità del tutorato (base rispondenti: N= 82 studenti con disabilità o con Dsa).

¹⁰ Le interviste sono state somministrate nel II semestre dell'a.a. 2017/18.

In questo quadro, le competenze che gli studenti con disabilità si aspettano dal tutor sono di vario tipo (Graf. 4) e comprendono la conoscenza delle caratteristiche fondamentali della disabilità e dei Dsa, nonché delle singole discipline oggetto di esame. Inoltre, ci si aspetta che il tutor sappia gestire la comunicazione con lo studente tutorato, conosca l'organizzazione del corso di studi e abbia una competenza metodologica riferibile anche alle tecnologie e metodologie assistive.



Grafico 4 Competenze richieste al tutor (base rispondenti: N= 82 studenti con disabilità o con Dsa).

5. Prospettive di ricerca

Le informazioni rilevate sono apparse, a seguito dei molteplici contributi del gruppo di ricerca, particolarmente utili per il potenziamento della qualità inclusiva del Dipartimento di Scienze della Formazione al punto da intravedere la stessa utilità anche per gli altri dipartimenti dell'Ateneo¹¹.

In coerenza con gli obiettivi della ricerca, dunque, le informazioni relative ai bisogni formativi dei tutor sono state impiegate nell'ambito della progettazione del percorso formativo di Ateneo in modalità blended, che ha coinvolto non solo gli studenti tutor per la disabilità e i Dsa, ma anche i volontari del servizio civile nonché un alto numero di studenti borsisti che operano a contatto con la generalità degli studenti e quindi potrebbero trovarsi a contatto anche con studenti con disabilità o con Dsa.

Si tratta di una iniziativa di formazione, la prima in Ateneo, che rende evidente l'impegno di quest'ultimo per potenziare e migliorare i processi di in-

¹¹ Le stesse informazioni sono state utilizzate per una riflessione ulteriore nell'ottica dell'Ateneo, avendo la scrivente assunto, nel frattempo, l'incarico sia di Prorettore Vicario sia di Delegato alla disabilità, ai Dsa e al supporto all'inclusione. Soprattutto questa ultima funzione, che implica la partecipazione ai lavori della CNUDD, ha sollecitato l'individuazione di una modalità efficace per mettere in pratica le disposizioni delle Linee Guida del 2014 che, come già detto, prevedono una "adeguata formazione di chiunque operi all'interno dei servizi di tutorato" (CNUDD, 2014, p. 8).

clusione nella comunità universitaria. È infatti inserita nel più ampio “Progetto Inclusione di Roma Tre” entro il quale, nell’anno in corso, ha realizzato uno specifico Vademecum per i docenti (esito di un lavoro di alto livello collaborativo con i 12 Dipartimenti e gli uffici dell’Ateneo) e la formazione di base del personale tecnico, amministrativo e bibliotecario sulla Lingua Italiana dei Segni (LIS).

In considerazione della durata di un anno della ricerca teorico-esplorativa, questa ha trovato il suo *continuum* opportuno e necessario in una successiva ricerca avviata nell’anno 2019 sullo stesso tema finalizzata ad elaborare, sperimentare e validare un modello di formazione e un kit didattico indirizzato ai borsisti impegnati nel Servizio di Tutorato per gli studenti universitari con disabilità o con Dsa¹², in particolare nel Dipartimento di Scienze della Formazione, prevedendone l’estensione, ove possibile, in altri dipartimenti.

Dai risultati derivanti dall’attuazione di tale modello potranno derivare ulteriori indicazioni e criteri per implementare la riflessione sulla formazione degli studenti-tutor e dei volontari del servizio civile universale, a partire da quella attualmente in corso, al fine di migliorarla, facendone anche oggetto di un confronto interno ed esterno all’Ateneo.

¹² Il coordinatore della ricerca è F. Bocci. Membri del gruppo di ricerca sono: L. Chiappetta Cajola, B. De Angeli, A. Rizzo, I. Guerini, M. Chiaro, M. Traversetti, U. Zona.

Riferimenti Bibliografici

- CAST/CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>. Ultimo accesso 07.06.2019.
- CRESWELL, J.W., KLASSEN, A.C., PLANO CLARK, V.L., & SMITH, K.C. (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences*. Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, 2013, 541-545.
- CNUDD (2011). *Linee guida*
- LEGGE 104/92. *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- LEGGE 17/1999. *Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- LEGGE 170/2010. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*
- LUCISANO, P., SALERNI, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- NEWMAN, L.A., MADAUS, J.W. (2015). Reported accommodations and supports provided to secondary and postsecondary students with disabilities: National perspective. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(3), 173-181.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, Unesco.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, Unesco.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.
- WHO (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.
- ZIMMERMAN M.A. (2000). Empowerment theory. In M. A. Zimmerman (Ed.) *Handbook of community psychology*, pp. 43-63. Boston (MA): Springer.

La sperimentazione della metodologia Decoding the Disciplines, in prospettiva interculturale ed interdisciplinare, per insegnare ed apprendere all'università

di Sandra Chistolini¹

1. *Introduzione*

Nell'ambito delle azioni europee intese a monitorare e a prevenire la dispersione studentesca negli studi universitari, è stato lanciato e condotto il progetto Erasmus + avente come oggetto il cosiddetto Decoding the Disciplines quale metodologia innovativa che interessa le istituzioni superiori di istruzione, con particolare riferimento alla formazione universitaria degli insegnanti.

La ricerca privilegia la dimensione interculturale e la prospettiva interdisciplinare dell'insegnamento e dell'apprendimento; riguarda la conoscenza, la definizione e l'applicazione della metodologia denominata Decoding the Disciplines negli insegnamenti universitari.

Il Decoding the Disciplines intende aiutare i docenti universitari ad insegnare la propria disciplina in modo efficace, evitando l'eventuale ritardo degli studenti ed incoraggiando ad un esame attento delle difficoltà che si incontrano nello studio a livello di istruzione superiore.

Il Decoding the Disciplines è stato inizialmente messo a punto presso l'Indiana University (USA) intorno al 1980 ed i suoi ideatori e propulsori sono eminentemente David Pace (2017) e Joan Middendorf (2004). La scuola del Decoding the Disciplines raccoglie attualmente una corposa schiera di esperti presenti in Università sia europee che di altri continenti. L'estensione della metodologia rappresenta indubbiamente una attestazione della sua validità, al punto da essere stata selezionata tra i progetti europei più rilevanti, in termini di rapporto tra budget e durata.

2. *La formazione del docente universitario*

Con questa metodologia siamo di fronte ad un modo nuovo di intendere l'insegnamento e l'apprendimento. Si analizza in dettaglio quello che il docente richiede con la disciplina che insegna, si esaminano sia come il docente insegna

¹ Programma Erasmus + Progetto "Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning", 2016-2019. Le istituzioni partecipanti sono: VIVES University of Applied Sciences, Kortrijk, Belgium; National University of Ireland, Galway, Ireland; Università degli Studi Roma Tre, Roma, Italy; The Ethnic Kitchen (NGO), Vilnius, Lithuania; Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania.

e sia quali risultati raggiunge lo studente prima, durante e dopo il processo. Sono considerati tanto gli aspetti epistemologici, quanto quelli procedurali che quelli emotivi. Intendendo con essi rispettivamente: la questione conoscitiva relativa alla disciplina, l'organizzazione degli strumenti e dei contenuti, le attese e le concezioni maturate intorno alla disciplina.

In particolare, si richiamano i docenti a riflettere sul come porgono i contenuti dell'epistemologia disciplinare, invitando ad analizzare i punti problematici della comunicazione del sapere scientifico. Gli studenti sono inviati a prendere coscienza del proprio percorso di apprendimento e a definire l'area, i concetti, i passaggi che impediscono il fluire della processo di apprendimento.

Si può ben dire che il *Decoding the Disciplines* rappresenti lo stadio attuale di sviluppo della visione democratica dell'insegnamento a livello universitario. Concentrare l'attenzione sulla sequenza dinamica, necessaria alla comprensione dei contenuti dell'insegnamento, produce effetti positivi e di successo nella carriera universitaria degli studenti. La consapevolezza del valore della conoscenza ha un impatto politico di partecipazione e di cittadinanza attiva, in termini di accesso al sapere scientifico.

Tutte le discipline, umanistiche e scientifico-matematiche, fanno parte del progetto e della sperimentazione. Gli scopi prioritari sono quelli di capire che cosa insegnare nelle aule universitarie e di monitorare l'apprendimento nel momento in cui gli studenti conoscono i caratteri scientifici della disciplina.

Per far emergere le difficoltà è necessario delimitare il problema dell'insegnamento-apprendimento in una sezione del programma che diviene il presupposto per lo svolgimento della fase successiva.

Con la parola problema si intende il blocco che lo studente incontra nello studio e che è indicato come la causa fondamentale dell'arresto della conoscenza disciplinare. L'équipe degli esperti parla quindi di *bottlenecks*; vale a dire degli ingorghi che ostacolano il fluire della conoscenza e frenano il processo di apprendimento, conducendo all'insuccesso.

Il *bottleneck* è letteralmente il "collo di bottiglia" che evita al contenuto di una bottiglia di uscire ed espandersi. L'immagine rende l'idea di un sapere consolidato, che va distribuito gradualmente, ed insieme l'idea dell'impedimento al passaggio di quanto si comunica.

Saper insegnare all'università richiede competenze nuove e raramente monitorate. Non tutti i docenti universitari hanno la possibilità di seguire una adeguata formazione all'insegnamento, né possono verificare direttamente la propria abilità nel saper insegnare e comunicare quanto caratterizza il quadro epistemologico della disciplina che coltivano.

I rapporti europei sulla eccellenza dell'istruzione superiore evidenziano carenze da definire e superare, oltre a possibilità di miglioramento anche per affrontare adeguatamente la dispersione degli studenti, spesso respinti in forma nascosta, a causa di labirinti burocratici, linguistici, contenutistici. Per questo è importante rivolgere l'interesse scientifico a quel divario culturale tra docente e discente che risulta crescente in tutte le discipline, ed in alcune materie più che in altre.

3. *L'educazione al pensiero critico*

La teoria della formazione dal volto umano è il fondamento dal quale partire per pensare la qualificazione del docente anche come partecipazione responsabile al processo di apprendimento. La metodologia fa riferimento all'impatto dell'educazione superiore sulla formazione al pensiero critico, mantiene l'orizzonte di senso nel panorama universitario internazionale ed italiano, e ne rileva le attuali importanti acquisizioni scientifiche, con la progettazione di una possibile estensione della formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Il progetto assume quanto sottolineato nelle Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009 circa il quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione «ET 2020». Ricordiamo che l'obiettivo principale della cooperazione europea è quello di sostenere l'ulteriore sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri volti a garantire: a) la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini; b) la prosperità economica sostenibile e l'occupabilità, promuovendo nel contempo i valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. Si tratta di un obiettivo articolato, europeo e mondiale, di grande impatto sulla formazione per l'intero pianeta Terra e per il mercato internazionale (Chistolini, 2017c: 35-52).

I giovani si preparano a guardare oltre i confini nazionali, a scegliere luoghi di impiego nei quali le loro competenze possano trovare il giusto riconoscimento e, per questo, hanno l'esigenza di interagire con docenti universitari preparati e capaci di dialogare sulle discipline, oltre che ad essere capaci di introdurre ai fondamenti epistemologici delle stesse.

Questo è appunto quanto viene promosso ed incentivato con il Decoding the Disciplines che rende effettive le indicazioni di Europa 2020, rispetto alle tre priorità interconnesse di: 1) crescita intelligente, quale sviluppo di una economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione; 2) crescita sostenibile con la promozione di una economia più efficiente dal punto di vista delle risorse; 3) crescita inclusiva a favore di una economia con elevato tasso di occupazione per la coesione sociale e territoriale. Tali priorità si raggiungono con: l'innovazione riferita alla spesa europea per la ricerca e lo sviluppo; l'istruzione, la formazione iniziale e continua, rivolgendo l'attenzione agli studenti con scarse capacità di lettura, ai giovani che abbandonano gli studi, prima di raggiungere quanto richiesto dal mercato del lavoro; la società digitale nella quale la domanda globale di tecnologie dell'informazione e della comunicazione rappresenta un campo vasto ed articolato. Nel perseguire questi obiettivi si raccomanda di agire sempre di più con la formazione del docente all'insegnamento universitario di qualità.

Considerato il processo di sperimentazione in atto all'università, è emersa la fondatezza di estendere il progetto nella scuola secondaria coinvolgendo le scuole ad alto tasso di dispersione scolastica, dapprima nella città di Roma e

successivamente in altre città italiane. A tal fine, è stato chiesto formalmente al Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Direzione per il personale scolastico di indicare alcune scuole che potrebbero essere interessate alla sperimentazione del progetto. Una prima introduzione della metodologia nella scuola secondaria è stata possibile all'interno dei Progetti scuola-lavoro, con la partecipazione di alcune scuole secondarie di Roma.

La sperimentazione del progetto è in fase conclusiva ed i risultati raggiunti (Chistolini, 2018: 1019-1027) presentati in comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari documentano² l'efficacia del metodo. Infatti, l'in-

² S. CHISTOLINI (2016). *Epistemologia e metodologia della formazione. Una buona pratica per la preparazione universitaria degli insegnanti*. Relazione presentata al Workshop Trasformazioni sociali e trasmissione delle conoscenze nell'università italiana. Quale sapere per quale formazione universitaria nella società delle reti?. 2 dicembre 2016. www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/Trasformazioni-sociali-Bologna-02.12.2016.pdf. Ultimo accesso 10 dicembre 2016.

CHISTOLINI (2016). *The partnership of the Università degli Studi Roma Tre, Italy on Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and interdisciplinary approach to teaching and learning*. Relazione presentata al First Transnational Meeting 1, Vives University College, Torhout, Belgium, November 14-16, nell'ambito del progetto Erasmus + KA201-017337 *Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning*, 2016-2019, Siped, Società Italiana di Pedagogia, <https://www.siped.it/decoding-the-disciplines-nella-formazione-dei-docenti-universitari-europa/>. Ultimo accesso 31 maggio 2019.

CHISTOLINI (2017). *The First Report on Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and interdisciplinary approach to teaching and learning*. Relazione presentata al Second Transnational Meeting, National University of Ireland, Galway, Ireland, June 30—July 1, nell'ambito del progetto Erasmus + KA201-017337 *Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning*, 2016-2019.

CHISTOLINI (2018). *Decoding the Disciplines in higher education institutions*. Relazione presentata al Congress UPV Fourth International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18), 20-22 June. <http://www.headconf.org/head18/head18-papers-published/index.html>. Ultimo accesso 9 settembre 2018.

CHISTOLINI (2018). *Decoding the Disciplines in higher education institutions and democratization of knowledge to contrast the gap between cultures*. Relazione presentata alla Conferenza alla Conferenza internazionale 20th CiCea International Conference 2018 and 2nd Joint Conference with CitizED *Citizenship & Identity in a 'Post-Truth' World*, 10-12 May, <http://www.cicea.eu/>. Ultimo accesso 20 giugno 2018.

CHISTOLINI (2018). *La metodologia Decoding the Disciplines nell'Università degli Studi Roma Tre. Sviluppo e vantaggi per insegnanti e studenti/Decoding the Disciplines in our University. Development and benefits for teachers and students*. Relazione presentata al Multiplier Event - Erasmus Plus Università degli Studi Roma Tre, Italy. Student Conference. *Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning*. <http://www.sandrachistolini.it/?p=4245&page=4>. Ultimo accesso 30 novembre 2019. Siped, Società Italiana di Pedagogia, <https://www.siped.it/conferenza-degli-studenti-progetto-erasmus-plus-decoding-the-disciplines-european-institutions-of-higher-education-12-marzo-roma/>. Ultimo accesso 31 maggio 2019.

CHISTOLINI (2018). *The Second Report on Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and interdisciplinary approach to teaching and learning*. Relazione presentata al Third Transnational Meeting, Università degli Studi Roma Tre, Roma, Italy, November 30, nell'ambito del progetto Erasmus + KA201-017337 *Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning*, 2016-2019.

CHISTOLINI (2019). *Decoding the Disciplines in Pedagogia: epistemologia e metodologia della formazione*

cremento della partecipazione degli studenti al percorso formativo strutturato dal docente, il maggiore successo nel raggiungimento dei traguardi formativo, il superamento degli esami e il senso di soddisfazione crescente nello studio vanno considerati come parte del contenuto di analisi dei risultati.

Sul versante dei docenti, si rileva il coinvolgimento attento e sostanziale sia di docenti responsabili di settori disciplinari umanistici, nello specifico M-PED/01 Pedagogia generale e sociale (Chistolini, 2017a, 2017b), che di docenti responsabili di settori disciplinari scientifici, nello specifico, MAT/03 Matematica (Supino, 2017a, 2017b). Si constata come gli uni e gli altri possano parlare usando una terminologia scientifica comune, sebbene i singoli aspetti disciplinari siano esemplificati all'interno dei determinati e differenziati campi epistemologici. Questo aspetto avvalorava gli aspetti interdisciplinari ed interculturali della sperimentazione.

Oltre all'applicazione del Decoding in Pedagogia e in Matematica, sono in corso le rendicontazioni scientifiche relative a Didattica, Filosofia, Fisica, Geografia, Inglese, Neuropsichiatria, Storia, in pubblicazione nello Scholarly E-Journal e nella Piattaforma OER, Open Educational Resources³.

per una buona pratica di preparazione per i docenti delle istituzioni scolastiche di primo e secondo grado. Incontro di Formazione. Relazione presentata all'Istituto d'Istruzione Superiore "Confalonieri-De Chirico". 6 maggio 2019. https://www.confalonieridechirico.edu.it/index.php?option=com_content&view=article&id=827:circolare-n-163-del-02-05-2019-incontro-di-formazione-lunedì-6-maggio-2019&catid=100&Itemid=563. Ultimo accesso 10 maggio 2019.

³ CHISTOLINI (2019). Call for paper "Decoding the Disciplines Scholarly E-Journal 2019" – 15 febbraio. Siped, Società Italiana di Pedagogia. <https://www.siped.it/call-for-paper-decoding-the-disciplines-scholarly-e-journal-2019-15-febbraio/>. Ultimo accesso 31 maggio 2019.

Riferimenti Bibliografici

- CHISTOLINI, S. (2017a). DDm (Decoding the Disciplines Methodology) Steps 2-3-4-5 Sandra Chistolini Pedagogy 20/03/17. <https://youtu.be/ANjGXk9Fgz4>. Ultimo accesso 24 giugno 2017.
- CHISTOLINI, S. (2017b). Decoding Bottleneck Sandra Chistolini Pedagogy 06/03/17. <https://youtu.be/0z2QL-3KJgE>. Ultimo accesso 24 giugno 2017.
- CHISTOLINI, S. (2017c). Decoding the Disciplines in Pedagogia. Epistemologia e metodologia della formazione per una buona pratica di preparazione universitaria degli insegnanti. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 21(47), 35-52.
- CHISTOLINI, S. (2018). Decoding the Disciplines in higher education institutions. In J. Domenech, P. Merello, E. de la Poza, D. dos Blazquez (Eds.), *Congress UPV 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18)*. (pp. 1019-1027). València: Editorial Universitat Politècnica de València.
- MIDDENDORF, J., PACE, D. (Eds) (2004). *Decoding the Disciplines: A model for helping students learn disciplinary ways of thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PACE, D. (2017), *The Decoding the Disciplines Paradigm: Seven Steps to Increased Student Learning*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- SUPINO, P. (2017a). DDm Steps 5-3-4-5 Paola Supino Math 20/03/17. <https://youtu.be/k3dZch1sbmU>. Ultimo accesso 24 giugno 2017.
- SUPINO, P. (2017b). Decoding Bottleneck Paola Supino Math 06/03/17. <https://youtu.be/thKKh2HY-1s>. Ultimo accesso 24 giugno 2017.

Formare insegnanti inclusivi. Processi didattici e competenze. Un'indagine empirica sulla formazione degli insegnanti di sostegno*

di Lucia Chiappetta Cajola, Anna Maria Ciraci¹

1. Il problema della efficacia dei percorsi formativi per gli insegnanti

Come si sa la qualità dell'insegnamento comincia ad essere finalmente considerata una variabile altamente esplicativa della produttività culturale, dell'assetto motivazionale e disposizionale, in termini di apprendimento prodotto negli allievi, dei processi formativi. Purtroppo, però, quasi tutti i Paesi dell'Unione Europea (e non solo) segnalano lacune nelle competenze professionali degli insegnanti e la scarsa efficacia dei percorsi formativi destinati ai docenti, sia iniziali che in servizio, come è stato messo in evidenza dalla recente indagine OCSE-TALIS (*Teaching and learning international survey*). Sono numerosi gli insegnanti che hanno affermato di aver affrontato, durante le attività di sviluppo professionale, argomenti in relazione ai quali solo basse percentuali di docenti avevano espresso un bisogno formativo. Al contrario, in pochi hanno riferito di aver affrontato argomenti per i quali alte percentuali di insegnanti avevano espresso un bisogno elevato o moderato (OECD, 2014). Questo indica un'incongruenza tra ciò che viene offerto e ciò che gli insegnanti considerano necessario per il loro sviluppo professionale. Oggi, anche se è condivisa la necessità di partire dalla conoscenza valida e fedele di come gli insegnanti di fatto insegnano, per poi costruire una teoria dell'azione didattica criticamente vagliata, spesso non vi è un'analisi delle pratiche educative raccolte (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2018). Invece, solo in questo modo la ricerca empirica in campo didattico può fornire alla ricerca teorica indispensabili elementi di riflessione perché consente di conoscere meglio la realtà educativa e di progettare il miglioramento con l'istruzione; infatti nella formulazione di una teoria didattica bisogna essere aderenti alla realtà osservabile negli alunni, negli insegnanti e nel contesto in cui si attua la loro relazione. Certamente non si può ridurre il sapere didattico a ciò che è empiricamente osservabile nelle azioni

* Il contributo è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare Lucia Chiappetta Cajola è autrice dei paragrafi 1, 3; Anna Maria Ciraci è autrice dei paragrafi 2, 4.

¹ Il Progetto di ricerca *Formare insegnanti inclusivi. Processi didattici e competenze. Un'indagine empirica sulla formazione degli insegnanti di sostegno* è stato finanziato dal Dipartimento di Scienze Umane dell'Università dell'Aquila. La ricerca è stata condotta da L. Chiappetta Cajola (Università Roma Tre), A.M. Ciraci (Università Roma Tre) e M.V. Isidori (Università dell'Aquila) negli anni 2016-2017.

degli insegnanti e degli alunni perché esso si alimenta anche della riflessione teorica ma, nello stesso tempo, non si possono dedurre i principi della metodologia didattica da principi filosofici assoluti, senza conoscere e osservare le persone da educare, i contesti e i processi della relazione didattica (Corallo, 2010).

La ricerca presentata si colloca nell'ambito della complessa tematica della rilevazione e analisi delle competenze professionali degli insegnanti e della determinazione delle modalità didattico-formative più idonee per la loro acquisizione e ha avuto l'obiettivo di verificare i punti di forza e le criticità del percorso formativo universitario di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

2. Un'indagine empirica sulla formazione degli insegnanti di sostegno

Obiettivi: 1. Indagare se il percorso formativo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità attivato presso l'Università dell'Aquila abbia prodotto una ricaduta effettiva in termini di un incremento delle competenze professionali degli insegnanti nell'ambito della didattica inclusiva, in particolare in ambito didattico-valutativo e comunicativo-relazionale; 2. Individuare i punti di forza e le criticità del percorso formativo.

Ipotesi. I docenti, in seguito alla frequenza del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, rivedono ed aggiornano le proprie metodologie di insegnamento e le proprie modalità didattico-valutative, anche valorizzando le opportunità offerte dalle nuove tecnologie; sviluppano capacità comunicative e relazionali maggiormente funzionali al rapporto educativo e ai traguardi di apprendimento degli allievi con disabilità; assumono un atteggiamento positivo di maggior fiducia nella propria professionalità e mostrano un incremento della percezione di aver accresciuto le proprie competenze in ambito lavorativo (aumento dell'autoefficacia percepita).

Metodologia. Analisi e confronto dei dati rilevati con i questionari in entrata, somministrati agli insegnanti che non hanno ancora iniziato il percorso formativo (gruppo di controllo), e i questionari in uscita, somministrati agli stessi insegnanti alla fine del percorso di specializzazione (gruppo sperimentale). La ricerca rientra nella casistica delle misure ripetute su uno stesso campione: si suppone che tra le due misure sia intervenuto un elemento, nel nostro caso il Corso di specializzazione, che abbia modificato il campione in modo tale che la professionalità dei partecipanti sia migliorata significativamente. La misura è avvenuta attraverso due questionari, uno in entrata ed uno in uscita, identici, per cui è stato possibile fare un confronto. Per standardizzare il confronto sono state usate le percentuali di risposta. Per confrontare le due proporzioni sulla base dei risultati dei due campioni si è ricorso al test Z per la differenza tra due

proporzioni, la cui *statistica test* ha una distribuzione approssimativamente normale quando le ampiezze campionarie sono sufficientemente elevate. In generale tutto il lavoro è stato condotto guardando ad una significatività dell'85%. Alcuni aspetti particolari, però, sono stati verificati con dei parametri più stringenti con un livello di confidenza del 90% o 95%.

Strumenti. Per entrambi i gruppi (in entrata e in uscita dal Corso per ciascun ordine e grado scolastico) è stato utilizzato lo stesso *questionario* composto da domande con alternative di risposta predeterminate. Le domande relative ai dati ascrittivi e alla posizione lavorativa (Età, Titolo di studio; Anzianità di servizio; Ordine e grado di scuola dove si presta servizio; Pregressa attività di insegnamento in qualità di docente per le attività di sostegno) seguono delle formulazioni standard; le domande relative ad alcune pratiche didattiche messe in atto in classe sono state formulate in termini relativi (ordine di importanza). Il questionario in uscita *contiene* una sezione in più, la Sezione 3. *Autoefficacia percepita*, relativa ad opinioni, punti di vista e rappresentazioni degli insegnanti sull'efficacia del corso stesso. Sono stati compilati in totale 198 questionari, 92 entrata e 106 in uscita.

Popolazione di riferimento. Il campione, oggetto dell'indagine è costituito da tutti gli insegnanti (115) iscritti al Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità di cui: 31 per la scuola dell'infanzia, 33 per la scuola primaria, 29 per la scuola secondaria di I grado, 22 per la scuola secondaria di II grado.

Pratiche didattico-valutative-relazionali indagate. Sono state indagate alcune condizioni di insegnamento - apprendimento che, in base alla letteratura internazionale, si possono ritenere efficaci ed inclusive (Mitchell, 2007; Hattie, 2009, 2012; Calvani, 2012; Chiappetta Cajola & Domenici, 2005; Ciraci, 2014; Chiappetta Cajola, 2015; Domenici, 2017; WHO 2007): porre in essere una didattica individualizzata; utilizzare strategie didattiche basate sul problem solving e sulla applicazione delle conoscenze in contesti reali o simulati; promuovere l'apprendimento "sociale" e valorizzare l'interazione tra pari in classe; favorire una riflessione di tipo meta cognitivo e promuovere l'autovalutazione; padroneggiare i nuovi approcci in tema di valutazione; applicare il modello ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth*).

3. Evidenze significative relative ad alcune importanti dimensioni dei processi didattici

L'indagine, anche se mostra, a diversi livelli di significatività, una tendenza generalizzata ad uso più esteso delle metodologie didattico-valutative studiate, non ha evidenziato differenze apprezzabili relativamente ad alcune importanti dimensioni fondamentali per il processo di inclusione, sia didattico-valutative, sia comunicativo-relazionali (Ciraci & Isidori, 2017).

Inoltre si è osservato che i diversi gruppi di insegnanti si differenziano per l'utilizzo di strumenti ed attività e per l'effetto che il corso ha avuto sulle loro percezioni e comportamenti professionali. Sin dal primo momento, infatti, l'osservazione delle distribuzioni delle risposte ha suggerito una differente abitudine ad usare strumenti, procedure, approcci nei vari ordini e gradi di scuola dove i docenti intervistati operano (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2018).

In particolare, riguardo ad alcune attività ritenute indispensabili per la valorizzazione degli alunni più deboli e per costruire concreti itinerari di recupero e sostegno individualizzati (*verificare i requisiti necessari per accedere alla proposta di istruzione di ciascun allievo; effettuare operazioni di recupero analitico e sistematico delle lacune di ciascun allievo; tenere conto degli interessi degli allievi; lavorare per problemi*) l'indagine non ha evidenziato nel collettivo differenze apprezzabili tra prima e dopo il Corso mentre ha mostrato una certa significatività *solo per gli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado*. Negli altri ordini di scuola, soprattutto nella *scuola dell'infanzia*, sembrerebbe che si sia verificato, al contrario, una diminuzione nell'uso delle attività indagate in seguito alla frequenza del Corso.

L'impiego dell'*autovalutazione* come mezzo per l'autoregolazione delle strategie individuali di apprendimento è significativo *solo nella scuola primaria*, mentre emergono *differenze apprezzabili* tra prima e dopo il Corso in tutti gli ordini e gradi di scuola relativamente all'uso *della valutazione formativa*.

L'*apprendimento tra pari e la cooperazione in classe*, a parte la maggiore utilizzazione dei lavori di gruppo nella scuola dell'infanzia, mostrano una certa significatività, alla fine del Corso, soprattutto per gli *insegnanti della scuola secondaria di I grado*.

In relazione alla capacità di *padroneggiare i nuovi approcci in tema di valutazione* dall'indagine emerge un aspetto piuttosto interessante e inaspettato: *l'aumento dell'uso di strumenti tradizionali*, come interrogazioni e temi, nella scuola secondaria di I e II grado. Al contrario, non si è rilevato, in generale, un effetto particolarmente apprezzabile relativamente all'uso di *prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale*.

È interessante evidenziare, infine, che la *capacità di lettura e di impiego dell'ICF* si distribuisce soprattutto nelle *scuole secondarie* e meno nella *scuola dell'infanzia* dove, invece, il suo impiego più diffuso sarebbe fondamentale per individuare precocemente eventuali condizioni di problematicità, difficoltà, disagio (Chiappetta Cajola, 2019).

4. Considerazioni finali

Lo studio presentato vuole fornire un contributo alla riflessione in tema di "efficacia" dei percorsi formativi destinati agli insegnanti. Un curriculum per la formazione degli insegnanti non va, infatti, pensato solo in termini di contenuti, non può bastare "spiegare" delle teorie o, semplicisticamente, fornire

una meccanica applicazione nel contesto professionale. Anche la letteratura internazionale è da tempo concorde sul fatto che i programmi più efficaci per lo sviluppo professionale degli insegnanti siano quelli basati su forme collaborative tra pari, su processi ciclici di azione e riflessione e sul coinvolgimento degli studenti “sul campo” (Schön, 1983; Mezirow, 1991; Hattie, 2009; Lewis, Perry, Friedkin & Roth, 2012). Non a caso dalla ricerca presentata emerge che i corsisti ritengono maggiormente significativi per l'accrescimento delle proprie competenze professionali, rispetto alle classiche lezioni teoriche, i *laboratori* e il *tirocinio*.

Riferimenti Bibliografici

- CALVANI A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erickson.
- CHIAPPETTA CAJOLA L. & DOMENICI G. (2005). *Organizzazione didattica e valutazione*. Roma: Monolite.
- CHIAPPETTA CAJOLA L. (2015) (a cura di). *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia.
- CHIAPPETTA CAJOLA L. (2019). L'ICF nella formazione dell'insegnante inclusivo: funzionamento umano e partecipazione alla cittadinanza. In M. V. Isidori (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- CHIAPPETTA CAJOLA L. & CIRACI A.M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2) 2018, 292-329.
- CIRACI A.M. (2014). La formazione universitaria degli insegnanti "in servizio": modalità didattiche e ricadute professionali. L'esperienza dell'Università Roma Tre. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, IV, 1, 220-231.
- CIRACI A.M. & ISIDORI M.V. (2017). Insegnanti inclusivi. Un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.
- CORALLO G. (2010), *Pedagogia. Vol. II: L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*. Roma: Armando (Prima edizione: S.E.I., Torino, 1967).
- DOMENICI G. (2017) (a cura di). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*. Volume primo. Roma: Armando.
- HATTIE J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge
- HATTIE J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London-New York: Routledge.
- LEWIS C.C., PERRY R.R., FRIEDKIN S., & ROTH J.R. (2012). Improving teaching does improve teachers. Evidence from Lesson Study. *Journal of teacher education*, 63(5), 368-375.
- MEZIROW J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- MITCHELL D. (2007). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. London-New York: Routledge.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD.

- SCHÖN D.A. (1983). *The reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
- WHO (WORLD HEALTH ORGANIZATION) (2007). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth*. Geneva: WHO.

Processi di leadership e organizzazione della didattica

di Arianna Giuliani¹

1. *Introduzione*

La ricerca ha avuto il principale obiettivo di approfondire l'efficacia che alcuni dispositivi didattici possono avere nel promuovere lo sviluppo di pratiche di leadership diffusa nel contesto universitario.

L'interesse per tale ambito di ricerca è derivato dall'interesse di contribuire a dare una risposta all'esigenza condivisa di innovare le pratiche didattiche accademiche e dall'esigenza di avviare percorsi di riflessione che indagassero in modo integrato i temi della organizzazione didattica, della leadership diffusa e della leadership degli studenti. A tal fine le analisi che hanno costituito il fondamento teorico sulla base del quale è stata sviluppata la ricerca hanno riguardato:

- le infrastrutture educative, intese come realtà complesse da configurare nella forma di comunità di apprendimento le cui pratiche incoraggiano una leadership diffusa (Bubb & Earley, 2010; Lipari, 2010; Fenwick & Landri, 2012);
- le strategie di organizzazione della didattica, e nello specifico alcuni dispositivi didattici e valutativi utili per valorizzare la componente dialogica, riflessiva e collaborativa (Spillane, 2005; Bonaiuti et al., 2007; Lucisano et al., 2013; Hattie, 2016);
- la leadership educativa, con particolare riferimento alla leadership diffusa e alla leadership degli studenti (Barzanò, 2008; Domenici & Moretti, 2011);
- l'agency e l'engagement, intese come dimensioni cruciali per favorire la partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti nei processi educativi (Frost, 2008; Kuh, 2009; Fielding, 2012; Grion & Cook-Sather, 2013).

Sulla base dell'approfondimento dei riferimenti teorici e metodologici relativi agli ambiti di ricerca sopra delineati, parte della ricerca è stata dedicata a definire il costrutto di LDS. La definizione che ne è stata data individua la LDS come la capacità degli studenti di essere protagonisti attivi e responsabili del proprio percorso di formazione nella consapevolezza che sono parte attiva di una comunità di apprendimento in cui ognuno è valorizzato. Le componenti che caratterizzano il profilo di uno studente che esercita leadership diffusa sono:

¹ Attualmente assegnista di ricerca del DSF. Il progetto presentato nel saggio fa riferimento a quanto svolto nell'ambito del Dottorato in Teoria e ricerca educativa (XXX ciclo).

competenze autoregolatrici e relazionali, strategie di apprendimento flessibili, motivazione allo studio, engagement.

Un altro dei costrutti analizzati nell'ambito della ricerca è stato quello di infrastruttura educativa, intesa come *l'integrazione d'insieme dell'allestimento degli ambienti, delle dotazioni strumentali, della cultura organizzativa, delle relazioni umane e delle strategie di management di una data realtà organizzativa* (Giuliani, 2019, p. 18). Nell'approfondire tale costrutto particolare interesse è stato rivolto a riflettere sulle pratiche d'aula presenti in una infrastruttura educativa, e dunque sui dispositivi didattici e valutativi. I dispositivi didattici sottoposti ad attenzione specifica nella ricerca sono stati quelli volti a valorizzare un approccio student-centred, e in particolare la lezione dialogata e interattiva, le attività individuali che stimolano la riflessione, le attività di gruppo che prevedono l'elaborazione di progetti, le attività autovalutative per gli studenti e la simulazione di contesti e role playing.

2. Metodologia

Nella ricerca, empirica di tipo esplorativo, ci si è avvalsi di metodi misti (Trincherò, 2004; Creswell, 2013). Il principale obiettivo è stato contribuire a dare una definizione del costrutto di LDS individuando l'efficacia che alcuni dispositivi didattici possono avere nel favorirne lo sviluppo nel contesto universitario. L'ipotesi della ricerca era volta a verificare se nel contesto universitario una progettazione didattica che utilizza dispositivi che valorizzano un approccio dialogico, riflessivo e collaborativo e la modalità di allestimento delle infrastrutture a supporto dell'apprendimento potesse favorire lo sviluppo della LDS.

La ricerca è stata articolata in cinque fasi:

- fase I, selezione dell'unità di analisi
- fase II, conoscenza e valutazione iniziale dell'unità di analisi
- fase III, progettazione e osservazione partecipata in itinere
- fase IV, valutazione finale dell'unità di analisi
- fase V, follow-up con gli studenti e analisi dei dati raccolti

Nelle cinque fasi di ricerca sono stati utilizzati strumenti qualitativi e quantitativi già validati in letteratura e strutturati ex novo. Uno degli strumenti utilizzati, il *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Pintrich et al., 1991), è stato sottoposto ad analisi fattoriale esplorativa a seguito della ricerca e la versione validata dello strumento è stata pubblicata nel 2018².

L'unità di analisi è stata costituita da 495 studenti del Dipartimento di

² Moretti, G., Giuliani, A., & Morini, A.L. (2018). Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo, e validazione del Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Italia. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 21(1), 115-131.

Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre di età compresa tra i 18 e i 56 anni. Questi studenti sono stati individuati in quanto frequentanti uno dei quattro insegnamenti coinvolti nella ricerca per la principale caratteristica di utilizzare strategie didattiche student-centred.

3. *Principali esiti*

Dalle rilevazioni effettuate in entrata è emerso che i quattro gruppi di studenti avevano un approccio allo studio profondo e strategico, dunque ci si è rivolti a studenti in grado di creare connessioni, ricercare significato ed autoregolarsi nello studio. È opportuno tuttavia precisare, considerato che dei 495 studenti totali sono 316 coloro che hanno partecipato al percorso di ricerca in tutte le sue fasi, che è importante predisporre infrastrutture e progettazioni didattiche che incoraggiano la LDS, ma è fondamentale che gli studenti per primi siano motivati ad avvalersi delle risorse messe a loro disposizione.

Nell'ambito degli insegnamenti coinvolti nella ricerca i dispositivi sottoposti ad indagine sono stati utilizzati con modalità differenti (Grafico n.1), seppure il focus condiviso dei docenti è stato sempre rivolto a far assumere responsabilità agli studenti, a invitarli a definire piani di lavoro, a collaborare e a comunicare in pubblico.

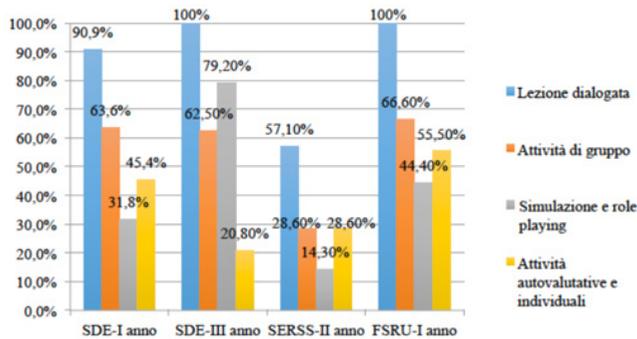


Grafico n.1: Percentuale di utilizzo dei dispositivi nell'ambito degli insegnamenti (fonti: Diario di bordo, Griglie di osservazione)

Dai dati rilevati è stato possibile riflettere anche sul vissuto degli studenti durante il percorso, e il loro punto di vista sembra confermare ciò che costituiva l'ipotesi della ricerca. Secondo loro è importante valorizzare alcune variabili essenziali per promuovere la LDS, ovvero le attività di gruppo (97%), le relazioni positive con il docente (78,5%), l'allestimento degli spazi (69,5%) e le relazioni positive con i pari (53,4%).

«Coinvolgimento e disponibilità dei docenti sono di massima importanza

per noi studenti. Ricevere da parte dei professori chiarezza e disponibilità ci invoglia a conoscere e studiare in modo approfondito la materia», afferma G.A., e ancora «Lavorare in gruppo mi ha permesso di conoscere persone che sicuramente manterrò come riferimento per il resto degli studi e anche per la vita personale. Abbiamo creato un clima di lavoro produttivo e penso che da sola non sarei riuscita a portare a termine le consegne in modo così buono» scrive F.P. in una delle attività individuali proposte.

La modalità di organizzazione della didattica sottoposta ad indagine durante la ricerca è sembrata essere efficace anche sul piano dello sviluppo di competenze trasversali da parte degli studenti, e infatti dalla somministrazione di prove semistrutturate nella forma di «Compito di realtà» è emerso un notevole miglioramento negli esiti delle prove in uscita rispetto a quelle in entrata.

Dall'analisi dei dati è emerso che l'utilizzo di dispositivi didattici che valorizzano il dialogo, la collaborazione e la riflessione possono essere una risorsa sia per qualificare la didattica sia per supportare gli studenti nel percorso di sviluppo della leadership diffusa. Dal punto di vista degli studenti ad essere maggiormente efficaci sono i dispositivi della lezione dialogata e interattiva e delle attività pratiche individuali e di gruppo. In particolare gli studenti hanno detto di averne tratto beneficio per apprendere in modo approfondito i temi del corso, per potenziare la competenza comunicativa e per incrementare il senso di responsabilità.

4. Conclusioni e prospettive future

Nella prospettiva di favorire lo sviluppo della LDS i dati rilevati confermano l'importanza di progettare con cura sia gli aspetti infrastrutturali sia i processi relazionali. Gli studenti al termine del percorso formativo in cui sono stati coinvolti nell'ambito della ricerca hanno raggiunto nel complesso buoni livelli di padronanza di motivazione allo studio e strategie di apprendimento, e ciò incoraggia a sviluppare ulteriori ricerche sul tema. Tra le prospettive di sviluppo futuro della ricerca ci sono quelle di verificare se e in che misura gli esiti rilevati possono essere generalizzati, di approfondire il punto di vista degli studenti che hanno mostrato disinteresse e di rilevare ulteriori informazioni confrontandosi con i docenti che si occupano della progettazione didattica

Riferimenti Bibliografici

- BARZANÒ, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.
- BONAIUTI, G., CALVANI, A., RANIERI, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- BUBB, S., EARLEY, P. (2010). *Helping staff develop in schools*. Londra: Sage.
- CRESWELL, J.W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Londra: Sage.
- DOMENICI, G., MORETTI, G. (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica*. Roma: Armando.
- FENWICK, T., LANDRI, P. (2012). Materialities, textures and pedagogies: Socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 1-7.
- FIELDING, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359(2), 45-65.
- FROST, R. (2008). Developing student participation, research and leadership: the HCD Student Partnership. *School Leadership and Management*, 28(4), 353-368.
- GIULIANI, A. (2019). *La leadership diffusa degli studenti. Utilizzare dispositivi per una progettazione didattica engaging*. Roma: Anicia.
- GRION, V., COOK-SATHER, A. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- HATTIE, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- KUH, G. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20.
- LIPARI, D. (2010). La comunità di pratica come contesto sociale di apprendimento, di produzione e di rielaborazione delle conoscenze. *Quaderni del C.E.R.CO*, (8), 49-68.
- LUCISANO, P., SALERNI, A., SPOSETTI, P. (2013). *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci.
- PINTRICH, P.R., SMITH, D.A.F., GARCÍA, T., MCKEACHIE, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies questionnaire (MSLQ)*. Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- SPILLANE, J.P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- TRINCHERO, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.

Musicoterapia e Competenze di Seconda Lingua

di Sylvia Ingeborg Haering¹

1. *Introduzione*

Le competenze linguistiche hanno un effetto importante sulla capacità dei bambini di seguire le lezioni scolastiche e di conseguenza influenzano il loro successo educativo. Sono fondamentali per consentire ad ogni bambino di vivere appieno le proprie potenzialità, di trarre il massimo beneficio possibile dall'istruzione formativa (OECD, 2018) e di prosperare nell'ambiente inclusivo del sistema scolastico italiano. Di fronte all'aumento del numero di bambini con difficoltà linguistiche nei sistemi scolastici dei paesi OCSE, si registra una crescente domanda di interventi volti a sviluppare le abilità linguistiche.

La ricerca a cui questo contributo fa riferimento illustra in primo luogo lo stato dell'arte sul collegamento tra musica e acquisizione del linguaggio. I modelli di *opera hypothesis* di Patel (2012) e il modello *rhythm-grammar-link* descritto da Gordon (2015) costituiscono la base teorica da cui si è partiti, per approfondire l'uso della musicoterapia nell'acquisizione del linguaggio, e per discutere la sua affermazione in tale contesto evidenziando l'aspetto dell'acquisizione della seconda lingua. Tale aspetto è generalmente meno presente nella letteratura sulla musicoterapia (De Angelis, Haering, 2017), rispetto a quello relativo all'acquisizione della prima lingua nei bambini con ritardo linguistico (Edgerton, 1994; Dastgheib et al., 2013; Jordan, Menebröcker, Töpker, 2016). L'apprendimento della seconda lingua è tuttavia una questione importante per le popolazioni migranti in quanto è un prerequisito fondamentale per l'inclusione in un ambiente e in una cultura diversa. Gli attuali sviluppi a livello sociale e politico indicano la necessità di agire anche in senso pedagogico per integrare le popolazioni migranti attraverso un'istruzione linguistica adeguata. Su questo sfondo vengono discusse le implicazioni della musicoterapia in ambito educativo.

2. *Quadro Teorico*

2.1. *Musica, ritmo e acquisizione linguistica*

Allo stato attuale della ricerca internazionale (Patel, 2008; Carrus, Koelsch,

¹ Il presente contributo si inserisce nel progetto di Dottorato "L'effetto della musicoterapia sull'apprendimento della seconda lingua: Correlazioni tra il livello linguistico (parlato narrativo) e il comportamento dei bambini di prima e seconda elementare durante le sessioni di musicoterapia" (ciclo XXXII; anni 2016-2019) di cui è Tutor la prof.ssa Barbara De Angelis.

Bhattacharya, 2011; Patel, 2012; Gordon et al., 2015a; 2015b), nel cervello vengono utilizzati circuiti simili per elaborare sia la musica che il linguaggio. Secondo l'*Opera Hypothesis* di Patel (2012), l'effetto straordinario della musica sulle abilità linguistiche, come nel trattamento di ictus (Scholz, et al., 2015) o nell'attività di supporto ai bambini con deficit di linguaggio (Jordan, Menebroecker, Tuepker, 2016), può essere spiegato dal fatto che la musica funziona come un dispositivo di allenamento per il cervello. L'attività musicale fa partire quindi quelle aree del cervello che sono responsabili sia della musica che del linguaggio. Questo è evidente anche nel cosiddetto *rhythm-grammar-link* che è stato descritto per la prima volta dal gruppo di ricerca di Gordon (2015a), come la capacità che i bambini hanno di suonare un ritmo correttamente ottenendo anche risultati migliori in un compito grammaticale. Sembra dunque che la capacità di tenere un ritmo sia strettamente connessa alle abilità grammaticali, e da ciò è ipotizzabile che il gioco ritmico-musicale abbia un'influenza positiva sulla grammatica dei bambini (Gordon et al. 2015b; De Angelis, Haering, 2017).

2.2. Musicoterapia nell'apprendimento della lingua straniera

La musicoterapia è già utilizzata per migliorare le abilità linguistiche e comunicative, sebbene soprattutto con soggetti che hanno difficoltà in queste competenze (Edgerton, 1994), mentre la letteratura internazionale che si occupa di musicoterapia nell'acquisizione della seconda lingua è molto limitata (De Angelis, Haering, 2017; 2018)². Tuttavia, si è dimostrato che le lezioni di musica migliorano la memoria verbale nei bambini, con effetti a lungo termine che possono essere riscontrati fino all'età adulta (Ho, Cheung, Chan, 2003). Infine, lo studio di Schwantes (2009) suggerisce che i bambini di origine ispanica, che stanno imparando l'inglese come seconda lingua, beneficiano di interventi di musicoterapia.

2.3. Motivazione sul tema del lavoro con le popolazioni migranti

I rapporti ISTAT (2017) indicano che in Italia è in aumento il numero di persone con difficoltà nella seconda lingua. La percentuale di famiglie in cui si parla prevalentemente una lingua straniera è cresciuta costantemente dallo 0,6% nel 1987-88 al 6,9% nel 2015. Il numero è quindi aumentato di dieci volte in meno di trent'anni (ISTAT, 2017). Ciò riflette una tendenza in aumento nei Paesi OCSE secondo cui il numero di studenti con un background migratorio è aumentato dal 9,4% nel 2006 al 12,5% nel 2015 (OECD, 2017). Per quanto riguarda le competenze linguistiche della popolazione immigrata in Italia, in particolare nell'anno 2015, il 6,9% della popolazione dai 6 anni in su (circa 4 milioni di persone) in casa parla prevalentemente una lingua non

² I due contributi sono stati presentati al World Congress on Education (17-19 2017, Dublino, Irlanda), e al Congresso Universidad 2018: 11no. (12-16 2018, La Habana, Cuba) e come riportato in Bibliografia, sono pubblicati negli Atti.

italiana. Questo potrebbe rivelarsi un problema, poiché le barriere linguistiche e lo svantaggio socio-economico sono i due maggiori ostacoli al successo dell'integrazione degli studenti immigrati: le differenze di status socio-economico spiegano oltre un quinto del divario tra gli studenti nei paesi OCSE, e coloro che a casa non parlano la lingua di istruzione scolastica hanno circa otto punti percentuali di probabilità in meno di conseguire risultati positivi in ambito formativo rispetto agli studenti immigrati madrelingua (OECD, 2018). Di conseguenza, è essenziale affrontare il problema delle competenze linguistiche nei bambini con un basso livello di conoscenza della lingua di insegnamento scolastico.

In tal senso, c'è ancora poca ricerca sull'effetto della musicoterapia nell'acquisizione della seconda lingua; tuttavia, in base a ciò che si è illustrato finora, tale argomento andrebbe approfondito perché l'acquisizione della seconda lingua rappresenta un aspetto sempre più pressante in tutto il mondo. Entrambi questi aspetti motivano la decisione di implementare una ricerca su questi argomenti.

3. Indicazioni per la Musicoterapia e Conclusione

La musicoterapia nell'educazione ha una lunga tradizione, fin da quando i musicoterapeuti Nordoff e Robbins (1965) hanno introdotto il loro lavoro in contesti educativi speciali delle scuole inglesi. Finora la letteratura ha messo in luce che la musica ha una forte influenza sul benessere e la connessione all'interno delle classi (Rickson, McFerran, 2014); aiuta ad esplorare gli aspetti delle identità negli adolescenti ansiosi (Shipley, Odell-Miller, 2012); è un supporto utile per affrontare i problemi emotivi e comportamentali (Chong, Kim, 2010). Alcune ricerche indicano inoltre l'effetto positivo della musicoterapia sull'apprendimento della seconda lingua nei bambini che vivono in un ambiente che richiede l'apprendimento di una seconda lingua (Schwantes, 2009). Su tali basi si sta realizzando una ricerca in una scuola elementare con un'alta percentuale di bambini provenienti da un contesto migratorio. Il livello linguistico di ogni bambino è stato valutato utilizzando una misura standardizzata, la versione italiana del Bus Story Test (Renfrew, 1997), che esamina l'uso di una lingua attraverso un compito di *story re-telling* in cui il bambino ri-racconta una storia che gli è stata raccontata, in una fase precedente, dal ricercatore. I risultati di questo studio sono stati poi confrontati con il comportamento dei bambini sia nelle sessioni di musicoterapia che nelle normali attività in classe, utilizzando una scala Likert di valutazione da 1 a 5 sul comportamento, la partecipazione, l'attenzione e il silenzio. L'obiettivo a cui si è mirato è quello di scoprire se e come si manifestano diversi livelli di linguaggio sia nella musicoterapia che in classe. I risultati potrebbero portare a comprendere come la musicoterapia influisca sui bambini della prima e seconda classe elementare, e come possa influenzare il processo di acquisizione della seconda lingua.

I dati raccolti, ancora in fase di analisi, dovranno essere attentamente discussi, tenendo presente che la musica è un fenomeno neurologico con implicazioni sull'abilità cognitiva e motoria, ma è anche un prodotto strettamente sociale. La musica svolge un ruolo importante per la costruzione dell'identità personale e sociale, e permette lo scambio e la relazione, al di là delle barriere linguistiche.

Riferimenti Bibliografici

- CARRUS, E., KOELSCH, S., & BHATTACHARYA, J. (2011). Shadows of music-language interaction on low frequency brain oscillatory patterns. *Brain and Language*, 119(1), 50-57.
- CHONG, & KIM. (2010). Education-oriented Music Therapy as an after-school program for students with emotional and behavioral problems. *The Arts in Psychotherapy*, 37(3), 190-196.
- DASTGHEIB, S., et al. (2013). Music training program: A method based on language development and principles of neuroscience to optimize speech and language skills in hearing-impaired children. *Iranian Journal of Otorhinolaryngology*, 25(71), 891-915.
- DE ANGELIS, B., HAERING, S. (2017). The Influence of Music Therapy on the Learning of a Second Language by Five- to Seven-Year-Old Children. *Proceedings of the World Congress on Education (WCE-2017)*. July 17-19 2017, Dublin (Ireland), Infonomics Society, 128-129.
- DE ANGELIS, B., HAERING, S. (2018). The Influence of Music Therapy on Language Skills in Refugee Children. In Congreso Internacional de Educación Superior. *Proceedings (Memorias) of the Congreso Universidad 2018: 11no. Taller III (ART-015)*. February 12-16 2018, La Habana (Cuba), 99-106.
- EDGERTON, C. (1994). The effect of improvisational music therapy on the communicative behaviors of autistic children. *Journal of music therapy*, 31(1), 31-62.
- GORDON, R., ET AL. (2015a). Perspectives on the Rhythm-grammar Link and Its Implications for Typical and Atypical Language Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 16-25.
- GORDON, R. ET AL. (2015b). Musical Rhythm Discrimination explains individual Differences in Grammar Skills in Children. *Developmental Science*, 18(4), 635-644.
- HO, Y., CHEUNG, M., CHAN, A. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Crosssectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17, 439-450.
- ISTAT (2017). L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere. www.istat.it. Ultimo accesso 15 Maggio 2019.
- JORDAN, A., MENEBOECKER, E., & TUEPKER, R. (2016). Can music therapy support language development of primary school children?. *Nordic Journal of Music Therapy*, 25(1), 135.
- MEIJER, C., SORIANO, V., WATKINS, A. (2004). L'integrazione dei disabili in Europa. Middelfart: I Quaderni di Eurydice.
- NORDOFF, P., & ROBBINS, C. (1965). *Music therapy for handicapped children: Investigations and experiences*. New York: Steiner Publications.
- OECD (2017). *Pisa 2015 Results: Students' Well-Being*. Volume III. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. OECD Reviews of Migrant Education, Paris: OECD Publishing.
- PATEL, A. (2008). *Music, language, and the brain*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- PATEL, A. (2012). The OPERA Hypothesis: Assumptions and Clarifications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 12521(1), 124-128.
- RENFREW, C. (1997). *Bus Story Test (I-BST)*. Londra: Speechmark.
- RICKSON, D., & MCFERRAN, K. (2014). *Creating music cultures in the schools: A perspective from community music therapy*. Illinois: Barcelona Publishers.
- SCHOLZ, D., ET AL. (2015). Moving with music for stroke rehabilitation: A sonification feasibility study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 69-76.
- SCHWANTES, M. (2009). The use of music therapy with children who speak English as a second language: An exploratory study. *Music Therapy Perspectives*, 27(2), 80-87.
- SHIPLEY, A., & ODELL-MILLER, H. (2012). The Role of Music Therapy for Anxious Adolescent School Refusers: The Importance of Identity. *British Journal of Music Therapy*, 26(1), 39-52.

La scrittura come risorsa strategica per supportare il processo formativo degli studenti

di Giovanni Moretti, Marco Buralassi, Arianna Morini, Arianna Giuliani¹

1. *Introduzione*

Lo sviluppo di competenze connesse alle abilità linguistiche e alle strategie metacognitive è uno dei traguardi della scuola dell'obbligo. Tuttavia, gli esiti delle ricerche di settore evidenziano come gli studenti universitari manifestino in ingresso lacune considerevoli in particolare nella produzione di testi scritti, tra le quali ad esempio l'incoerenza logica nell'espone il flusso dei pensieri e la presenza di errori grammaticali (Stefinlongo, 2002; Sposetti, 2008; Cisotto & Novello, 2012; Lucisano *et al.*, 2013). Per supportare il processo di apprendimento risulta quindi essere importante, anche nei contesti di istruzione superiore, coinvolgere gli studenti in attività di scrittura che incoraggiano lo sviluppo di capacità metacognitive (Albanese *et al.*, 2003; Harris *et al.*, 2010; De Simone *et al.*, 2015). In questo senso è necessario riflettere sulle pratiche didattiche e sulle strategie che possono essere efficaci nel promuoverne lo sviluppo e/o il potenziamento (Piemontese & Sposetti, 2015). Tra i dispositivi per favorire il miglioramento della capacità di scrittura, una delle più efficaci è quella di predisporre consegne sfidanti attraverso cui riflettere su temi di vita reale, valorizzando il pensiero critico dello studente (Bruning & Horn, 2000; Boscolo & Gelati, 2007; De Beni *et al.*, 2015). In particolare, le attività di tipo laboratoriale in cui viene proposta la produzione di testi scritti e che prevedono forme di restituzione di feedback, consentono allo studente di riflettere sugli elaborati prodotti (Pietragalla, 2005; Moretti, Giuliani & Morini, 2015; Bonaiuti *et al.*, 2016; Hattie, 2016).

Nel progettare attività laboratoriali di questa tipologia è possibile avvalersi di infrastrutture anche digitali in cui proporre attività significative per gli studenti (Galliani, 2004; Calvani, 2005; Banzato & Midoro, 2006). Nelle piattaforme online è possibile prevedere sia la condivisione a distanza dei propri elaborati e la restituzione di un feedback formativo da parte del docente sia attività di valutazione e autovalutazione tra pari. In questa prospettiva, la valutazione tra pari può essere utile non solo per sviluppare la capacità comunicativa ma anche per potenziare le abilità metacognitive e per promuovere lo

¹ Gli autori sono componenti del gruppo di ricerca del Progetto annuale di Dipartimento di Scienze della Formazione dal titolo: Servizi di tutorato e le attività di supporto alla scrittura come dispositivi di contrasto alla irregolarità del percorso di studio: una indagine sul Dipartimento di Scienze della Formazione.

sviluppo della leadership degli studenti (Spillane, 2005; Dugan & Komives, 2007; Moretti & Giuliani, 2016).

Per diventare cittadini attivi e consapevoli, è indispensabile saper comunicare in forma scritta e saper esprimere giudizi critici. La ricerca educativa è chiamata a riflettere su quali possano essere le strategie più efficaci per promuoverne lo sviluppo nei contesti formativi.

2. Metodologia della ricerca

Nell'ambito del corso di Organizzazione Didattica e Processi Valutativi del Dipartimento di Scienze della Formazione, nell'a.a. 2017/2018, sono stati coinvolti 114 studenti in attività laboratoriali di scrittura online, avvalendosi della piattaforma di Dipartimento. Le attività sono state progettate con diverse consegne sia individuali sia di gruppo, in cui è stato richiesto di elaborare testi scritti di tipo argomentativo.

L'interesse della ricerca è stato quello di verificare se e in che modo l'introduzione di attività laboratoriali di scrittura online potesse contribuire a migliorare le abilità di scrittura e le capacità metacognitive degli studenti qualificando il loro percorso formativo. La rappresentazione che gli studenti hanno dell'organizzazione scolastica e dei processi valutativi può influenzare il modo in cui affrontano il percorso di apprendimento nel contesto accademico.

Il contributo presenta gli esiti di una delle consegne laboratoriali di scrittura online. La richiesta che è stata fatta agli studenti è stata la seguente:

«Scegli un'immagine che rappresenti un aspetto dell'organizzazione didattica o della valutazione scolastica diffuso nell'immaginario pubblico ed esprimi criticamente una tua riflessione. Motiva la scelta descrivendo sinteticamente l'immagine e indicando se l'aspetto rappresentato sia da considerare positivamente o negativamente nella prospettiva di lavorare per innalzare la qualità della scuola e degli apprendimenti.»

Gli studenti hanno risposto alla consegna attraverso l'utilizzo di un forum tematico. Gli elaborati sono stati analizzati utilizzando una griglia progettata tenendo in considerazione tre principali dimensioni: l'efficacia dell'argomentazione, la pertinenza con l'immagine selezionata e la correttezza sintattica e grammaticale. Per ciascuna dimensione sono stati costruiti tre descrittori per definire il livello di punteggio raggiunto. Nella Tab. n.1 vengono riportati i criteri di analisi degli elaborati.

Punti	Efficacia dell'argomentazione	Pertinenza con l'immagine selezionata	Correttezza sintattica e grammatica
3	Lo studente argomenta efficacemente il suo pensiero, introducendo argomenti del corso in modo pertinente e in grado di avvalorare la sua tesi.	L'immagine selezionata è originale e pertinente con il punto di vista espresso dallo studente. L'integrazione dell'immagine con il testo arricchisce l'argomentazione.	Il testo risulta essere corretto sia dal punto di vista sintattico sia grammaticale. Le frasi risultano coerenti con la struttura del testo.
2	Lo studente argomenta il suo punto di vista in modo coerente supportando la sua tesi con aspetti relativi alle sue conoscenze pregresse.	L'immagine selezionata è adeguata e coerente con il punto di vista espresso dallo studente. Gli elementi dell'immagine non vengono però argomentati nel testo scritto.	Il testo presenta alcune lacune dal punto di vista sintattico o grammaticale.
1	Lo studente esprime il suo punto di vista senza riportare un'argomentazione efficace a supporto del suo pensiero.	L'immagine risulta poco coerente con il punto di vista esposto nel testo argomentativo e non avvalorare l'esposizione dello studente.	Nel testo sono presenti errori sia sintattici sia grammaticali. Le frasi sono incoerenti con la struttura del testo.

Tab. 1 Griglia di analisi degli elaborati

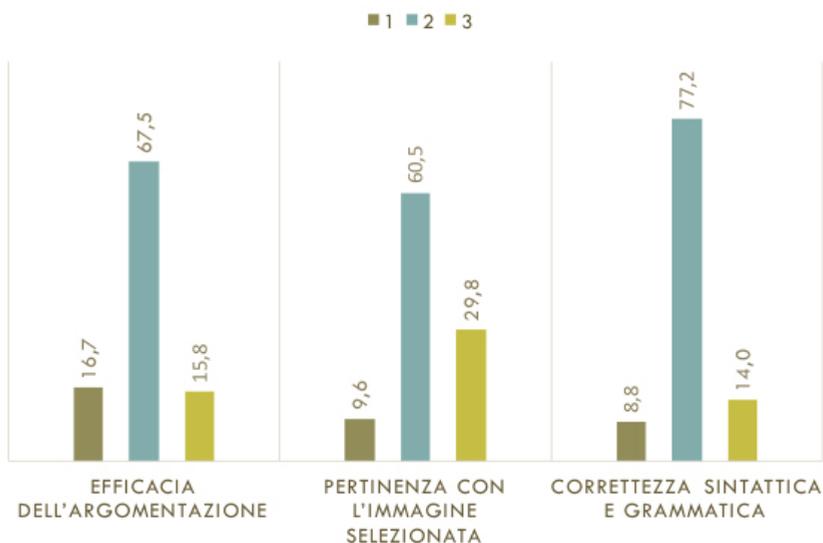
Nel definire i livelli di punteggio, al fine di avvalersi della valutazione come risorsa formativa per l'apprendimento, è stato stabilito di evitare di attribuire il valore "0" e di utilizzare una scala da 1 a 3 punti.

3. *Principali esiti della ricerca*

Dall'analisi dei dati è emerso che gli studenti sono stati molto motivati nel rispondere alla consegna. In particolare è stato rilevato che, a seguito dei feedback formativi di tipo orale, restituiti in aula dal docente sui prodotti condivisi online, e dei feedback tra pari, c'è stato un incremento delle risposte sulla piattaforma. I feedback formativi sono stati progettati argomentando il motivo sia dell'adeguatezza sia dell'inadeguatezza del prodotto. Per contribuire a migliorare le capacità metacognitive il docente ha motivato la valutazione espressa specificando come poter migliorare in prestazioni future. I feedback tra pari, di tipo orale, sono stati guidati dal docente per promuovere lo sviluppo sia di capacità valutative e sia di leadership tra gli studenti. In questo senso è possibile ipotizzare che la restituzione dei feedback e la condivisione degli elaborati in aula abbia sollecitato la produzione del materiale da parte di chi ancora non aveva partecipato all'attività.

Nel Grafico 1 vengono sintetizzati gli esiti dell'analisi degli elaborati. I risultati ottenuti dal gruppo sono stati in generale medio-alti. Il punteggio massimo teorico è 9, la media del gruppo è stata 6,25, la moda e la mediana 6. La dimensione in cui gli studenti hanno ottenuto risultati migliori è quella della pertinenza dell'immagine con l'argomentazione del proprio punto di vista: il 29,8% degli studenti ha ottenuto il punteggio massimo (3). Rispetto alla cor-

rettezza sintattica e grammatica, la maggioranza (77,2%) degli studenti ha raggiunto un punteggio medio (2), mentre rispetto alla dimensione più complessa, ossia l'efficacia argomentativa, il gruppo ha ottenuto un punteggio distribuito con la forma di una campana simmetrica.



Graf. 1 Esiti dell'analisi degli elaborati

Rispetto all'efficacia argomentativa dall'analisi degli elaborati è emerso che la maggior parte degli studenti è stata in grado di argomentare efficacemente l'immagine scelta, individuando e descrivendo con cura gli elementi che potrebbero essere a sostegno della propria tesi. Inoltre è stato rilevato che gli studenti hanno arricchito il testo avvalendosi di alcune tematiche affrontate nel corso, a supporto del proprio punto di vista. In questo senso sembrerebbe che l'attività di individuazione e argomentazione degli aspetti caratterizzanti l'immagine abbiano contribuito a richiamare i contenuti del corso, permettendo agli studenti di mettere in pratica quanto appreso nella teoria.

In merito alla dimensione relativa alla pertinenza dell'immagine selezionata è emerso che, nel complesso, le immagini scelte sono risultate rappresentative del pensiero degli studenti e in grado di rievocare efficacemente la loro idea di organizzazione scolastica e di valutazione. Confrontando gli elaborati è risultato che, in alcuni casi, la stessa immagine è stata scelta da più studenti. Tuttavia anche in questi casi gli studenti hanno fatto emergere osservazioni e punti di vista differenti. La condivisione in piattaforma del proprio lavoro non ha limitato l'autonomia degli studenti che, nell'elaborato scritto, si sono distinti argomentando in maniera originale il proprio pensiero.

Per quanto riguarda il terzo aspetto posto sotto osservazione, ossia la cor-

rettezza sintattica e grammaticale, gli elaborati, sebbene siano risultati in alcuni casi assumere un tono di tipo informale, sono stati valutati positivamente. Gli errori grammaticali sono stati limitati ad alcuni casi. È importante sottolineare che il forum della piattaforma non prevede un correttore automatico, quindi si rileva che gli studenti sono stati concentrati nella stesura del loro elaborato. Inoltre gli studenti hanno dimostrato di controllare il processo di scrittura nonostante l'attività sia stata proposta in un forum, ambiente in cui tende a prevalere un approccio di tipo spontaneo/informale.

L'analisi degli elaborati ha confermato l'interesse e l'attenzione manifestata dagli studenti nell'affrontare una consegna in cui è stata richiesta la partecipazione attiva, sia individuale sia di gruppo, incoraggiando e valorizzando il pensiero critico.

4. Riflessioni conclusive

La ricerca ha confermato l'importanza di contribuire a sviluppare le abilità di scrittura e le capacità metacognitive degli studenti anche nel contesto universitario. In particolare gli studenti, attraverso le attività laboratoriali progettate nell'ambito della presente ricerca, hanno potuto approfondire la loro concezione relativa all'organizzazione didattica e ai processi valutativi. Dalla ricerca risulta essere strategico, nella didattica universitaria:

- proporre in maniera sistematica attività finalizzate a migliorare le abilità di scrittura e le abilità metacognitive;
- promuovere la capacità di argomentare il proprio punto di vista attraverso la scrittura favorendo il processo di consapevolezza delle proprie opinioni;
- predisporre attività laboratoriali che consentano di condividere tra pari il proprio vissuto;
- coinvolgere attivamente gli studenti in attività che richiedono capacità argomentativa e di riflessione critica.

Riflettere individualmente e condividere in un ambiente di apprendimento online e in presenza il proprio vissuto è importante per migliorare l'approccio degli studenti in relazione al proprio percorso formativo e al proprio futuro professionale di educatori e insegnanti.

Riferimenti Bibliografici

- ALBANESE, O., DOUDIN, P.A., & MARTIN, D. (Eds.). (2003). *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: FrancoAngeli.
- BANZATO, M., & MIDORO, V. (2006). *Lezioni di tecnologie didattiche*. Chieti: Menabò.
- BONAIUTI, G., CALVANI, A., & RANIERI, M. (2016). *Fondamenti di didattica: teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- BOSCOLO, P., & ZUIN, E. (a cura di) (2014). *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*. Bologna: Il Mulino.
- BRUNING, R., & HORN, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 25-37.
- CALVANI, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- CISOTTO, L., & NOVELLO, N. (2012). La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, 41-57.
- DE BENI, R., ZAMPERLIN, C., FABRIS, M., & MENEGHETTI, C. (2015). *Studiare meglio e riuscire all'università. Linee guida e materiali per potenziare le abilità di studio*. Trento: Erickson.
- DE SIMONE, M., SCASSILLO, S., & STROLLO, M.R. (2015). Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 10(2), 1-38.
- DUGAN, J.P., & KOMIVES, S.R. (2007). Developing leadership capacity in college students. *National Clearinghouse for Leadership Programs Retrieved*, June, 21.
- GALLIANI, L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza.
- HARRIS, K.R., SANTANGELO, T., & GRAHAM, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. Metacognition, strategy use, and instruction, 226-256.
- HATTIE, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- LUCISANO, P., BRUSCO, S., SALERNI, A., & SPOSETTI, P. (2013). *Le scritture degli studenti laureati: una analisi delle prove di accesso alla Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'educazione e della formazione della "Sapienza"*. In A. Colombo & G. Pallotti (eds.), *L'italiano per capire* (pp.147-165). Roma: Aracne.
- MORETTI, G., & GIULIANI, A. (2016). "The function of the instructional tools on Students' Distributed Leadership development: an exploratory research in italian academic context". *EDULEARN2016 Proceedings*, 6187-6195.

- MORETTI, G., GIULIANI, A., & MORINI A. (2015). "Flexible and dialogic instructional strategies and formative feedback: an observational research on the efficacy of assessment practices in Italian high schools". *ICERI2015 Proceedings*, 8229-8236.
- PIETRAGALLA, D. (2005). *L'italiano scritto. Manuale di didattica per formativo. Napoli: laboratori di scrittura*. Catanzaro: Rubbettino.
- PIEMONTESE, M.E., & SPOSETTI, P. (2015). Realizzare un laboratorio di scrittura all'università. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 279-285.
- SPILLANE, J.P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- SPOSETTI, P. (2008). *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*. Roma: Homolegens.
- STEFINLONGO, A. (2002). *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*. Roma: Aracne.

Il Peer Coaching nella formazione iniziale degli insegnanti: una metodologia per riflettere sulle pratiche educative

di Paola Perucchini, Maria Gaetana Catalano, Giovanni Maria Vecchio¹

1. *Quadro teorico*

La letteratura ha sottolineato come la riflessione sia una parte essenziale dello sviluppo professionale degli insegnanti (Kyriacou, 2007; Perrenoud, 2003). Il professionista riflessivo (Schon, 1996), è un insegnante capace di valutare il proprio agire educativo, identificare i punti di forza e debolezza e potenziare a tal fine il proprio bagaglio di competenze professionalizzanti.

La riflessività va considerata come una componente essenziale nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti (Calvani et al., 2011), per i quali si dovrebbero creare ampie opportunità per esplorare, discutere e riflettere sulle proprie pratiche educative in via di sviluppo (Villegas, 2007).

A tal proposito, la ricerca ha evidenziato come l'introduzione di specifiche metodologie e l'utilizzo di strumenti standardizzati di analisi delle pratiche possano contribuire a stimolare sistematici processi riflessivi. Ad esempio la metodologia del *peer coaching* (Joyce e Showers, 2002; Kurtts e Levin, 2000) si basa su attività di osservazione reciproca in cui due o più colleghi lavorano insieme per riflettere sulle pratiche adottate, condividendo idee e perfezionando le proprie competenze, come due veri "amici critici" (Arthur e Kallick, 1993).

Spesso l'insicurezza e la mancanza di fiducia sono sentimenti che accomunano gli insegnanti alle prime armi (Long et al., 2012), in particolare la gestione della classe è uno degli aspetti che maggiormente preoccupa i tirocinanti e gli insegnanti neolaureati (D'Alonzo, 2012; Hanushek et al., 2004; Meister e Melnick, 2003). Gestire la classe non significa solo mantenere la disciplina, ma include tutte le azioni messe in atto per promuovere l'interesse e la partecipazione degli alunni e per stabilire un ambiente produttivo di lavoro (Brophy, 2006).

Alla luce di tali fondamenti teorici, è stato avviato un programma di formazione rivolto agli studenti² del Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre, basato sull'ap-

¹ "Costruzione, validazione e implementazione di un sistema per la valutazione delle pratiche educative degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria": progetto di ricerca biennale finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre negli a.a. 2017-2018.

² Nel testo, i termini "studenti", "tirocinanti" e "insegnanti in formazione" saranno usati come sinonimi.

plicazione del *peer coaching* e l'utilizzo di alcuni strumenti durante le attività di tirocinio del 5° anno, centrate sulla realizzazione di un percorso educativo-didattico. Nel programma si prevede che due tirocinanti (denominati "peer") organizzino tre sessioni di osservazione reciproca (ciascuna della durata di 2 ore) durante le quali utilizzare una griglia d'analisi relativa a 14 dimensioni della gestione della classe. Ciascuna dimensione è a sua volta articolata in alcuni indicatori per i quali è necessario esprimere una scelta in termini di frequenza (1 = raramente; 5 = spesso). Per ciascuna dimensione è inoltre previsto una colonna vuota dedicata alle annotazioni libere.

Per facilitare e monitorare il confronto tra peer, è stato predisposto, su una piattaforma informatica *moodle3*, uno spazio virtuale riservato a ciascuna coppia di studenti, in cui caricare e commentare di volta in volta le griglie compilate, aggiungere considerazioni e condividere idee e riflessioni, con lo scopo di favorire l'acquisizione di consapevolezza sul proprio agire educativo.

Un secondo strumento capace di attivare processi riflessivi è il *Teachers' Educational Practices Questionnaire* (TEP-Q; Catalano et al., 2014), un questionario di valutazione delle proprie e altrui pratiche, composto da 36 item articolati in tre dimensioni, con risposte su scala Likert a 6 passi (0 = mai; 5 = sempre). Il TEP-Q viene utilizzato dagli studenti in versione e tempi differenti:

- all'inizio del percorso di tirocinio, dedicato all'osservazione del contesto, focus d'analisi sono le pratiche educative dell'insegnante tutor: dunque la versione autovalutativa è utilizzata dal tutor e quella eterovalutativa dal tirocinante con lo scopo di osservare da un modello esperto i comportamenti di gestione della classe e conoscere lo stile dell'insegnante nella cui classe si realizzerà l'intervento;
- alla fine del percorso di tirocinio, focus diventano le pratiche adottate dal tirocinante: dunque la versione autovalutativa è utilizzata dal tirocinante stesso, mentre quella eterovalutativa dal suo tutor e dal/i peer con cui ha svolto le sessioni di *peer coaching*. Ciò permette all'insegnante in formazione di riflettere sui propri comportamenti confrontandosi con i due osservatori.

L'obiettivo del presente studio è quello di valutare l'applicabilità di tale programma di formazione, analizzando la soddisfazione dei tirocinanti coinvolti in riferimento a: 1) l'utilizzo del TEP-Q; 2) l'utilizzo delle griglie osservative; 3) la valutazione del *peer coaching*; 4) l'impatto della metodologia sulla loro formazione.

2. Metodo

2.1. Partecipanti

La ricerca ha coinvolto 203 studenti frequentanti il 5° anno del Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria, impegnati nelle attività di tirocinio finale negli a.a. 2016/2017 e 2017/2018. La

compilazione del questionario è stata volontaria (adesione del 70%) ed è avvenuta in forma anonima, per ridurre fenomeni di desiderabilità sociale.

2.2. *Strumento e Procedura*

Per valutare la soddisfazione dei tirocinanti è stato utilizzato un questionario costruito *ad hoc*, composto da 41 item, articolati in 8 dimensioni:

1. incontro di presentazione: 3 item riferiti all'incontro di presentazione organizzato prima dell'avvio del tirocinio;
2. peer: 2 item riferiti alla facilità di ricerca del peer e alle modalità organizzative adottate (*peer coaching* in coppia, in un terzetto o con l'insegnante tutor);
3. utilizzo del TEP-Q: 7 item relativi all'utilizzo delle versioni del TEP-Q compilate dal tirocinante e dall'insegnante tutor;
4. utilizzo della griglia osservativa: 4 item relativi all'utilizzo della griglia e alla chiarezza dei suoi indicatori;
5. qualità dei feedback: 8 item riferiti al confronto tra peer durante lo scambio di feedback in piattaforma;
6. utilizzo della piattaforma: 3 item riferiti all'utilizzo della piattaforma informatica moodle3;
7. metodologia del *peer coaching*: 5 item relativi alla valutazione generale della metodologia;
8. impatto sulla propria formazione: 9 item relativi alla percezione dell'impatto della metodologia sulla formazione dei tirocinanti.

Ai fini del presente studio, si descriveranno solo i dati riferiti alle dimensioni 3, 4, 7 e 8. Per ciascun item è stato chiesto ai tirocinanti di esprimere il gradimento su una scala *Likert* a 5 passi (1 = per nulla; 5 = del tutto). Nel caso di 2 item, la risposta era chiusa (si/no) o a scelta multipla (in coppia/in un terzetto/con l'insegnante tutor). Infine, 3 item a risposta aperta hanno ricevuto un'esiguo numero di risposte (tra il 7 e il 12%) e pertanto non sono state analizzate in questa sede.

Il questionario è stato somministrato a conclusione delle attività di tirocinio utilizzando la piattaforma moodle3. I dati raccolti sono stati tabulati e analizzati con statistiche descrittive: le percentuali delle risposte "molto" e "del tutto" sono state accorpate e considerate come "alto gradimento", mentre quelle delle risposte "per nulla" e "poco" sono state accorpate e considerate come "basso gradimento".

3. *Risultati*

3.1. *Utilizzo del TEP-Q*

In riferimento al TEP-Q, emerge che il 66% degli studenti ha un alto gradimento per il suo utilizzo, mentre il 28% lo ha trovato mediamente utile (cfr. Figura 1). L'80% degli studenti ha inoltre ritenuto la compilazione facile: il

74% degli studenti afferma che gli item erano elaborati in modo chiaro e il 24% in modo mediamente chiaro. Relativamente all'utilizzo del questionario da parte degli insegnanti tutor: il 77% degli studenti dichiara che essi sono stati disponibili nel compilarlo, riferendo nel 83% dei casi di non aver avuto difficoltà di compilazione. Inoltre il 75% degli studenti ha ritenuto altamente utili le risposte fornite dall'insegnante, mentre il 20% le ha trovate mediamente utili.

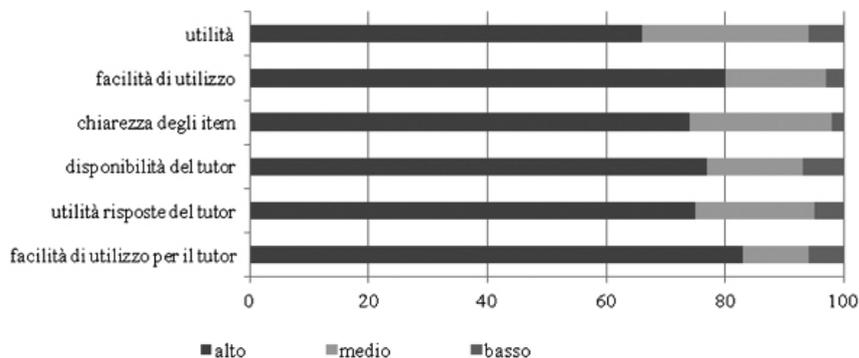


Figura 1. Percentuali di risposta riferito all'alto, medio e basso gradimento negli item della dimensione "utilizzo del TEP-Q"

3.2. Utilizzo della griglia osservativa

Anche in questo caso, emerge un alto gradimento nel 74% degli studenti, mentre il 24% ha trovato le griglie osservative mediamente utili (cfr. Figura 2). Non sono emerse difficoltà nella loro compilazione nella maggior parte dei tirocinanti: infatti il 79% lo ha ritenuto facile e il 19% mediamente facile. In aggiunta, il 75% dei partecipanti ha ritenuto chiari gli indicatori presenti nella griglia e il 23% mediamente chiari.

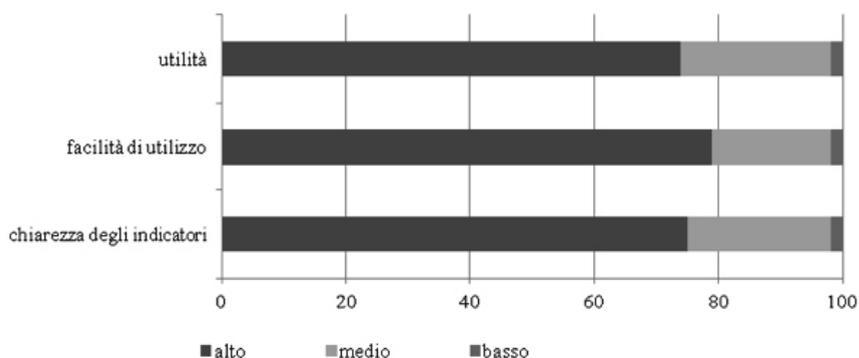


Figura 2. Percentuali di risposta riferito all'alto, medio e basso gradimento negli item della dimensione "utilizzo della griglia osservativa"

3.3. Metodologia del peer coaching

Gli item relativi a questa dimensione si riferiscono a una valutazione generale del *peer coaching*. Si rileva inanzitutto un alto gradimento nel 70% degli studenti e un medio gradimento nel 26% in merito all'utilità della metodologia (cfr. Figura 3). Il 76% di essi afferma che sia stata altamente coerente con il percorso di studi e il 21% mediamente. Inoltre, il 65% degli studenti ha ritenuto facile condurre il *peer coaching*, ma emerge anche un 30% di studenti collocati a un gradimento medio. Il carico di lavoro richiesto non è risultato del tutto adeguato: infatti il 48% dei partecipanti lo ha ritenuto mediamente adeguato e il 15% non adeguato. Infine è stato chiesto agli studenti se consiglierebbero ad un collega di svolgere il *peer coaching*, nel caso in cui questo non fosse obbligatorio e si è rilevato che il 68% ha un alto gradimento e il 25% un gradimento medio.

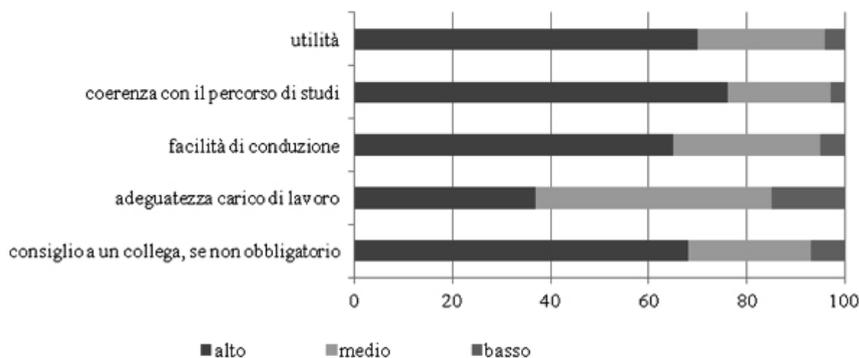


Figura 3. Percentuali di risposta riferito all'alto, medio e basso gradimento negli item della dimensione "metodologia del peer coaching"

3.4. Impatto sulla propria formazione

Nell'ultima dimensione è stato chiesto ai tirocinanti quanto la metodologia del *peer coaching* avesse contribuito al proprio percorso di crescita professionale: il 74% riferisce che ha avuto un alto impatto e solo il 5% afferma che non abbia contribuito (cfr. Figura 4). I successivi item entrano più nello specifico, cercando di capire quanto il peer coaching abbia inciso su alcune competenze professionali fondamentali. Il gradimento più alto si rileva in merito all'acquisizione di maggior consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza (rispettivamente nell'84% e nell'83% delle risposte). Inoltre gli studenti affermano che tale metodologia abbia avuto un alto impatto anche nello sviluppare capacità di analisi e osservazione (nel 76% delle risposte) e nel promuovere la riflessione sulle proprie competenze professionali (nel 73% delle risposte). Infine le percentuali di alto gradimento sono più basse in merito all'apprendimento di nuove pratiche (nel 55% delle risposte), al miglioramento

delle proprie pratiche educative (nel 69% delle risposte) e al miglioramento generale del percorso di tirocinio (nel 68% delle risposte). In questi casi, gli studenti hanno un gradimento medio rispetto all'acquisizione di nuove pratiche (nel 39% delle risposte) e rispetto al miglioramento delle proprie pratiche e del percorso di tirocinio (in entrambi nel 26% delle risposte).



Figura 4. Percentuali di risposta riferito all'alto, medio e basso gradimento negli item della dimensione "impatto sulla propria formazione"

4. *Discussione*

Il questionario ha permesso di raccogliere informazioni utili circa la soddisfazione dei tirocinanti, al fine di avviare delle prime considerazioni circa l'applicabilità del programma di formazione introdotto in via sperimentale presso il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre.

I risultati hanno evidenziato un alto gradimento in più del 70% degli studenti in 15 dei 22 item considerati. In 7 item invece, le percentuali di alto gradimento sono inferiori al 70%.

Nello specifico, è emersa ad esempio una buona soddisfazione nell'utilizzo del TEP-Q e delle griglie osservative: entrambi gli strumenti sono stati ritenuti chiari e facili da compilare. Le griglie si sono dimostrate più utili rispetto al TEP-Q (74% di alto gradimento contro il 66%). Tuttavia, le valutazioni espresse dagli insegnanti tutor attraverso il TEP-Q hanno rappresentato un prezioso feedback: per i tirocinanti infatti è stato più utile ottenere le risposte dei loro tutor piuttosto che utilizzare il questionario per autovalutarsi. Inoltre, è stato interessante notare come nel 77% dei casi, gli insegnanti tutor si siano dimostrati disponibili all'utilizzo di uno strumento di analisi delle pratiche educative.

Dai dati è stato inoltre possibile ricavare alcune indicazioni in merito alla valutazione complessiva del *peer coaching*. Esso è stato ritenuto sia utile che coerente con il percorso di studi. È emerso tuttavia che il carico di lavoro richiesto sia notevole, considerando che il quinto anno di tirocinio è quello con il monte ore maggiore, nonché il più intenso per tipologie e numero di attività da svolgere (partecipazione agli incontri di tirocinio indiretto, osservazione iniziale a scuola, realizzazione del percorso educativo, stesura della tesi, ecc.). Per tale motivo una percentuale inferiore al 70% esprime un gradimento alto nel consigliare la metodologia a un collega (se questa non fosse obbligatoria) e nel considerarla facile da condurre.

Infine, la metodologia sembra avere un impatto significativo sulla formazione degli futuri insegnanti: più dell'80% degli studenti ha dichiarato che essa abbia favorito l'acquisizione di una maggior consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, mentre più del 70% afferma che abbia promosso la riflessione sulle proprie competenze e abbia contribuito sia al percorso di crescita professionale che allo sviluppo di capacità d'analisi e osservazione.

In generale, grazie a tale programma di formazione, i tirocinanti hanno sicuramente imparato da una parte, a conoscere e analizzare i comportamenti di gestione della classe; dall'altra a valutare l'impatto delle loro azioni educative, acquisendo consapevolezza delle proprie capacità professionali, grazie ai feedback ottenuti dai loro peer e insegnanti tutor. Gli strumenti utilizzati diventano strumenti di formazione: gli indicatori della griglia osservativa e i punteggi assegnati per ogni item del TEP-Q rappresentano un punto di partenza per una riflessione condivisa tra insegnanti in formazione, insegnanti in servizio e coppie di amici critici, creando l'opportunità di discutere sull'efficacia o meno di specifiche pratiche di gestione della classe. Considerando la riflessione un processo e non un prodotto, ci si auspica che gli studenti ne comprendano il valore e continuino a esaminare criticamente le proprie e altrui pratiche, una volta diventati insegnanti.

Riferimenti Bibliografici

- ARTHUR, C.L., KALLICK, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-52.
- BALDACCI, M. (2015). Formare le competenze dei docenti. *Pedagogia Oggi*, 2, 40-48.
- BROPHY, J. (2006). History of research on classroom management. In CM Evertson e C. Weinstein (a cura di), *Handbook of Classroom Management: research, practice and contemporary issues* (pp. 97-125). NY: Routledge.
- CALVANI, A., BONAIUTI, G., ANDREOCCI, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano di Ricerca Educativa*, 4(6), 29-42.
- CATALANO, M.G., PERUCCHINI, P., VECCHIO, G.M. (2014). The quality of teachers' educational practices: internal validity and applications of a new self-evaluation questionnaire. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 459-464.
- D'ALONZO, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- HANUSHEK, E.A., KAIN, J.F., RIVKIN, S.G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326-354.
- JOYCE, B., SHOWERS, B., (2002). *Designing training and peer coaching: our needs for learning*. VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- KURTTS, S.A., LEVIN, B.B. (2000). Using peer coaching with pre-service teachers to develop reflective practice and collegial support. *Teaching Education*, 11(3), 297-310.
- KYRIACOU, C. (2007). *Essential teaching skills*. UK: Nelson Thornes.
- LONG, J.S., MCKENZIE-ROBBLEE, S., SCHAEFER, L., STEEVES, P., WNUK, S., PINNEGAR, E., CLANDININ, D.J. (2012). Literature review on Induction and mentoring related early career teacher attrition and retention. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7-26.
- MEISTER, D.G., MELNICK, S.A. (2003). National new teacher study: beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94.
- PERRENOUD, P. (2003). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- PIANTA R.C., LA PARO, K.M., HAMRE, B.K. (2008). *The classroom assessment scoring system. Manual. K-3*, Baltimore: Brookes.
- SCHON, D.A. (1996). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- VILLEGAS, A.M. (2007). Dispositions in teacher education: a look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380.

Promuovere lo sviluppo di competenze strategiche e prospettive temporali in ambito universitario

di Francesca Rossi¹

1. *Stato dell'arte*

Le politiche educative europee dell'ultimo ventennio hanno richiamato la necessità di sviluppare processi di apprendimento significativo e generativo (Wittrock, 1974) con particolare riguardo ai processi decisionali e motivazionali propri dell'agire umano. Al fine di conoscere e migliorare le capacità di autodeterminazione, autoregolazione e autodirezione poste alla base dei processi di apprendimento, la ricerca pedagogica si è avvalsa del contributo offerto dalle correnti psicologiche di matrice socio-cognitiva e umanistica (Carrè, 2002; Deci & Ryan, 1985; Heckausen, 1991; Knowles, 1975; Kuhl, 2000; Pellerey, 2006; Zimmerman, 2000). In tal senso, è stato sviluppato anche un filone di ricerca centrato sulla teoria relazionale della motivazione umana (Nuttin, 1964), con cui si sostiene il ruolo fondamentale rivestito dalla “prospettiva del futuro” all'interno dei processi motivazionali rivolti alla progettazione e alla realizzazione di un progetto esistenziale dotato di senso (Paixão, Silva, Ortuño, & Cordeiro, 2013; Stolarski, Fieulaine, & van Beek, 2015).

In questo panorama, ognuna delle componenti cognitive e motivazionali considerate ha ricevuto differenti traduzioni operative sul piano empirico. Nello specifico è stata elaborata una serie di strumenti e percorsi di autovalutazione e riflessione che ha permesso di comprendere e migliorare le competenze strategiche (Pellerey, 2006; Pellerey, Grządziel, Margottini, Epifani, & Ottone, 2013) e le prospettive temporali (Zimbardo & Boyd, 2008) che determinano i processi di apprendimento.

Non a caso, le «Linee generali d'indirizzo della programmazione delle Università 2016-2018» hanno suggerito la promozione di interventi finalizzati a favorire l'acquisizione di competenze trasversali e a sostenere l'apprendimento attivo degli studenti in ambito scolastico e universitario.

¹ Francesca Rossi, Ph.D. e Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Il lavoro è stato svolto nell'ambito della ricerca di Dottorato in Teoria e Ricerca Educativa (“Strategie di apprendimento e prospettive temporali nella didattica universitaria”), in collaborazione con il gruppo di ricerca coordinato dal Prof. Michele Pellerey (Università Pontificia Salesiana di Roma) e costituito dai Proff. Dariusz Grządziel (Università Pontificia Salesiana di Roma), Massimo Margottini (Università degli Studi Roma Tre), Enrica Ottone (Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium di Roma) e dal Dott. Filippo Epifani - C.Ri.S.F@D (Centro di Ricerca e Servizi per la Formazione a Distanza del Dipartimento di Scienze della Formazione-Roma Tre).

2. *Contesto della ricerca*

Da qualche anno, l'insegnamento di Didattica generale del Corso di Laurea (CdL) di Scienze dell'Educazione (SDE) dell'Università Roma Tre comprende attività laboratoriali finalizzate a promuovere negli studenti la capacità di autoriflessione e sviluppo delle dimensioni cognitive, affettivo-motivazionali e prospettive temporali, mediante l'applicazione di questionari di autovalutazione e l'analisi delle relazioni esistenti tra processi di apprendimento, orientamento temporale e rendimento accademico (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017).

3. *Disegno della ricerca*

L'oggetto della ricerca prevede che l'utilizzo di strumenti di autovalutazione delle competenze strategiche e delle prospettive temporali sia associato in modo significativo allo sviluppo di un consapevole processo di autoriflessione e auto-orientamento in studenti universitari.

I principali obiettivi sono: promuovere la consapevolezza, l'auto-orientamento e l'autoriflessività degli studenti riguardo alle dimensioni cognitive, motivazionali e temporali coinvolte nei processi di apprendimento; rilevare le competenze legate ai processi di autodirezione, autodeterminazione e autoregolazione; analizzare le tendenze relative all'orientamento temporale (passato, presente e futuro); esaminare la connessione tra prospettive temporali, strategie di apprendimento e rendimento accademico.

La ricerca di tipo esplorativo è basata sull'utilizzo di strumenti di tipo qualitativo (Lucisano & Salerni, 2002). L'unità di analisi è composta da un campione di convenienza costituito da 255 studenti frequentanti il laboratorio dell'insegnamento di Didattica Generale del CdL di SDE dell'Università Roma Tre (a.a. 2015/16).

4. *Fasi e strumenti della ricerca*

Il lavoro è stato articolato in sette fasi che si sono susseguite nell'arco dell'a.a. 2015/16. Nella prima fase di ricerca sono stati organizzati due incontri iniziali in aula finalizzati all'illustrazione delle attività e degli strumenti previsti dal percorso laboratoriale. Gli studenti sono stati invitati ad iscriversi sulla piattaforma telematica del Dipartimento (formonline.uniroma3.it), sulla quale tutti gli strumenti sono stati implementati e resi disponibili online mediante il collegamento diretto con la piattaforma www.competenzestrategiche.it (Pellerey et al., 2013). La seconda fase ha visto la somministrazione del «Questionario sulle Strategie di Apprendimento» (QSA – Pellerey & Orio, 2006), strumento

di autovalutazione delle strategie di apprendimento. Nella terza fase è avvenuta la somministrazione del «Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche» (QPCS – Bay, Grządziel, & Pellerey, 2010), strumento di autovalutazione delle competenze strategiche per l'apprendimento e il lavoro. Nella quarta fase è stato somministrato lo «Zimbardo Time Perspective Inventory» (ZTPI – Zimbardo & Boyd, 2008; Tr. it. M. Riccucci, 2009), strumento di autovalutazione delle prospettive temporali. La quinta fase è stata caratterizzata dalla stesura di una «relazione-portfolio», al fine di potenziare la capacità di analisi riflessiva e narrativa (Guichard, 1987) sugli esiti restituiti in seguito alla compilazione dei questionari online. Nella sesta fase è stato somministrato un questionario finale semi-strutturato elaborato sia per indagare l'utilità e gli effetti del percorso di laboratorio sia per stimolare ulteriormente la capacità autoriflessiva dei soggetti. Infine, il corso si è concluso con lo svolgimento della prova di profitto e il colloquio orale sulla «relazione-portfolio».

5. Alcuni risultati

Dall'analisi dei dati sono emerse correlazioni significative tra le dimensioni valutate nei diversi questionari. In linea con la ricerca internazionale (Bembenutty & Karabenick, 2004; de Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011; Lens, Paixão, Herrera, & Grobler, 2012) sono state registrate correlazioni positive tra l'orientamento al futuro (ZTPI) e l'autoregolazione (,48**), la volizione (,52**), il *locus of control* interno (,15**) e la percezione di competenza (,15*) valutate nel QSA, oltre alla capacità di dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (,22**) considerata nel QPCS (Tab. 1).

Correlazione bivariata (Pearson)		Prospettiva temporale Futura (ZTPI)
QSA	Autoregolazione	,48**
	Volizione	,52**
	Locus of control interno	,15**
	Percezione di competenza	,15*
QPCS	Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	,22**
* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).		
** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).		

Tab. 1 Correlazioni tra dimensione del Futuro (ZTPI) e alcune dimensioni del QSA e del QPCS

Al termine del corso di Didattica Generale, il 74% del campione ha affrontato e superato l'esame nella prima sessione. La media dei voti è risultata pari a 24. Dall'analisi delle correlazioni tra le dimensioni valutate nei questionari (QSA e ZTPI) e il voto, è emerso che l'autoregolazione (,16*), la volizione (,16*) e la prospettiva temporale futura (,18*) correlano in maniera

statisticamente significativa e positiva con l'esito, mentre il *locus of control* esterno (-,24**) e la mancanza di perseveranza (-,25**) correlano negativamente con lo stesso (Tab. 2).

Correlazione bivariata (Pearson)		VOTO
QSA	Autoregolazione	,16*
	Volizione	,16*
	Locus of control esterno	-,24**
	Mancanza di perseveranza	-,25**
ZTPI	Futuro	,18*
* La correlazione è significativa al livello .05 (2-code)		
**La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code)		

Tab. 2 Correlazioni tra alcune dimensioni del QSA, Futuro (ZTPI) e voto d'esame

Inoltre, seguendo il metodo della “triangolazione dei dati” (Pellerey, 2004) - che considera tre principali modalità di accertamento: osservazione sistematica, autovalutazione e analisi delle prestazioni - nel periodo tra gennaio 2016 e luglio 2017 è stato condotto un monitoraggio sulla carriera degli iscritti al CdL di SDE (770 immatricolati nell'a.a 2015/16), con il quale sono emerse alcune differenze nell'acquisizione dei Crediti Formativi Universitari (CFU) tra i 255 studenti che hanno svolto le attività del Laboratorio di Didattica Generale e i 515 studenti che non lo hanno seguito in quanto non inserito nel proprio piano di studi. I risultati hanno evidenziato che gli studenti che seguono il laboratorio mediamente conseguono più CFU rispetto a coloro che non hanno seguito lo stesso percorso. La maggioranza dei 255 studenti del Laboratorio ha conseguito tra i 72 e 99 CFU (33%) e tra i 42 e 69 CFU (32%), insieme ad un 9% che ha ottenuto dai 102 ai 141 CFU. Coloro che hanno superato tale soglia sono studenti che hanno ottenuto il riconoscimento dei crediti acquisiti in precedenza. Seguiti da un 5% che ha acquisito tra 27 e 39 CFU, un 9% che ha conseguito da 6 a 24 crediti e un 12% che non ha sostenuto alcun esame (0 CFU). Diverso il caso degli studenti che non hanno seguito il Laboratorio (515 iscritti al CdL), i quali hanno ottenuto: da 102 a 141 CFU (3%); da 72 a 99 CFU (24%); da 42 a 69 CFU (19%); da 27 a 39 CFU (5%); da 6 a 24 CFU (13%). È stato interessante osservare come il 36% degli studenti che non ha frequentato il Laboratorio non abbia sostenuto esami (0 CFU).

Infine, al termine delle attività di laboratorio è emerso che l'84% del campione inizialmente sentiva la necessità di migliorare le proprie competenze strategiche. Per tale ragione il 100% ha concordato sull'utilità del percorso di autovalutazione e potenziamento delle stesse.

6. *Nota conclusiva*

In conclusione non è possibile fare generalizzazioni e attribuire i risultati del campione al fatto di avere seguito nel I semestre un laboratorio di potenziamento dei processi di autovalutazione e autoriflessione sul proprio modo di apprendere e porsi nel tempo. Tali esiti potrebbero derivare da una serie di fattori, quali ad esempio particolari attitudini ed interesse per lo studio. Ciò nonostante, si può affermare che i risultati sono in linea con quanto emerso dalla letteratura scientifica considerata in questo lavoro, secondo cui una didattica volta alla valorizzazione delle competenze strategiche è necessaria agli studenti, affinché essi traggano la motivazione essenziale per riflettere su se stessi e orientarsi verso la realizzazione dei propri progetti di vita e professionali (Rossi, 2018).

Riferimenti Bibliografici

- BAY, M., GRZĄDZIEL, D., & PELLERREY, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Roma: CNOS-FAP.
- BEMBENUTTY, H., & KARABENICK, S.A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 16, 35-57.
- CARRÉ, P. (2002). Après tant d'années... Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection. In P. Carré & A. Moisan (eds.), *La formation auto-dirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques* (pp. 19-31). Paris: L'Harmattan.
- DE BILDE, J., VANSTEENKISTE, M., & LENS, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, 332-344.
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- GUICHARD, J. (1987). La DAPP: nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants a construire leurs projets. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 16, 347-355.
- HECKAUSEN, H. (1991). *Motivation and action*. Heidelberg: Springer.
- KNOWLES, M.S. (1975). *Self-directed Learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- KUHL, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation. The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego: Academic Press.
- LA ROCCA, C., MARGOTTINI, M., & CAPOBIANCO, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies. Special issues: Digital Didactis*, 10, 245-283.
- LENS, W., PAIXÃO, M.P., HERRERA, D., & GROBLER, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable [...]. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 321-333.
- LUCISANO, P., & SALERNI, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- MARGOTTINI, M., LA ROCCA, C., & ROSSI, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Didattica e saperi disciplinari, numero speciale, 43-61.
- MARGOTTINI, M. & ROSSI, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2, 499-511.

- NUTTIN, J. (1964). *The future time perspective in human motivation and learning*. In Proceedings of the 17th International Congress of Psychology (pp. 60-82). Amsterdam: North-Holland.
- PAIXÃO, M.P., DA SILVA, J.T., ORTUÑO, V., & CORDEIRO, P. (Eds.). (2013). *International studies in time perspective*. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra University Press.
- PELLERREY, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- PELLERREY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- PELLERREY, M., GRZĄDZIEL, D., MARGOTTINI, M., EPIFANI, F., & OTTONE, E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. [...] Roma: CNOS-FAP*.
- PELLERREY, M., & ORIO, F. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- ROSSI, F. (2018). Strategie di apprendimento e prospettive temporali nella didattica universitaria. In A. M. Notti, M. L. Giovannini, & G. Moretti (a cura di). *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 185-203). Lecce: Pensa MultiMedia.
- STOLARSKI, M., FIEULAIN, N., & VAN BEEK, W. (eds.). (2015). *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. New York: Springer.
- WITTRICK, M.C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 19 (2), 87-95.
- ZIMBARDO, P.G., & BOYD, J.N. (2008). *The time paradox*. New York: Free Press/Simon & Schuster. Tr. it.: M. Riccucci (2009), (a cura di), *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Oscar Mondadori.
- ZIMMERMAN, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (a cura di), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Il ruolo dell'insegnamento dell'Etica e della Bioetica nello sviluppo del ragionamento morale degli studenti di Scienze della Formazione¹

di Maria Teresa Russo

1. *Quadro teorico*

Dopo la polemica sentenza di Stephen Hawking “la filosofia è morta, non ci resta che la fisica” (S. Hawking - L. Mlodinow, *Il grande disegno*, 2010), è divenuto più acceso il dibattito sul valore della filosofia e sul suo ruolo sia nell'andare incontro agli interrogativi delle giovani generazioni sia nella formazione del giudizio su questioni eticamente sensibili, come quelle che riguardano la medicina in relazione con la vita umana. Nonostante le previsioni che ne annunciavano la fine, è la cultura umanistica, sempre più spesso designata con il termine anglosassone di Humanities (letteratura, filosofia, storia, arte, ecc.) ad esercitare quella azione umanizzante sempre più necessaria nel mondo dominato dalla tecnica, perché riguarda gli interrogativi essenziali dell'uomo e offre una comprensione globale di sé e del mondo. La filosofia, in particolare l'Etica, assolve alla funzione di interrogarsi sui valori e sui modelli con i quali confrontare la propria esperienza e di favorire la presa di decisione responsabile, nonché la maturazione di virtù sociali in ordine alla futura condotta professionale e a una cittadinanza più consapevole.

Il quadro concettuale del progetto di ricerca ha come punto di partenza la necessità di esplorare quale sia, nell'attuale contesto culturale, il valore e la funzione dell'insegnamento della filosofia, in particolare dell'Etica, nella strutturazione del ragionamento e del giudizio morale di chi la/le studia come materia curricolare. Si tratta di riproporre uno dei compiti classici della filosofia -riscoperto recentemente dalla cosiddetta “filosofia pratica”- che ai suoi inizi aveva i caratteri della conduzione del “modo di vita”, ad esempio nell'applicazione concreta dei principi desunti attraverso la riflessione.

L'impianto metodologico ha la finalità di comprendere e descrivere come e in che misura l'insegnamento della Filosofia Morale e della Bioetica influisca nell'evoluzione del senso morale e identificare le variabili personali che possono favorire (o sfavorire) tale sviluppo. Si intende avviare pertanto un'indagine con gli studenti universitari iscritti ai Corsi di Laurea di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre. Partendo dalla premessa che l'agire morale è es-

¹ Programma Erasmus+ mobility for teaching between Programme Countries, May 2017, Universidad de Santiago de Compostela, Spain. Collaborazione con la sezione romana dell'ASPEI (Associazione Pedagogica Italiana).

senzialmente relazionale e si esprime nella maturazione delle virtù sociali praticate nei diversi ambiti e ambienti professionali, si intende privilegiare come focus dell'indagine un campione di studenti che si preparano a professioni dove l'elemento relazionale è essenziale (rapporto docente/studente, rapporto educatore/educando). Per la ricostruzione di un adeguato modello teorico sulla strutturazione del sé e sul suo sviluppo morale si è progettato un lavoro interdisciplinare in collaborazione con l'Etica, la Psicologia e la Letteratura. La ricerca intende proseguire coinvolgendo i docenti di Filosofia di scuole secondarie di secondo grado. Spetta infatti ai docenti di Filosofia assumersi il compito di riflettere criticamente sul proprio operato, per mettere maggiormente a fuoco i processi di motivazione morale delle giovani generazioni e dotarsi di risorse concettuali e didattiche per affrontare questi temi, nonché per motivare gli studenti all'acquisizione delle virtù indispensabili per la maturazione del sé.

2. Metodologia

La ricerca si struttura secondo tre linee strategiche che corrispondono a tre obiettivi:

1. esplorare l'influenza dell'insegnamento della Filosofia Morale e della Bioetica nel processo di formazione del ragionamento morale e nella formulazione dei giudizi morali;
2. sperimentare una modalità partecipativa per rendere più efficace e più orientato alla pratica l'insegnamento dell'Etica e della Bioetica;
3. potenziare la sensibilità educativa dei docenti di Filosofia della secondaria di secondo grado. per ottenere chiavi interpretative dei vissuti giovanili.

In relazione al primo obiettivo, la metodologia prevede la valutazione dell'influsso, nello sviluppo del sé, di alcuni elementi empiricamente rintracciabili e significativamente correlati con il ragionamento morale: valori personali, familiari e motivazionali, religiosità, etc. Per ottenere tale valutazione, all'inizio dell'anno accademico, l'intento è sottoporre a un campione di studenti del primo anno di corso nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre un questionario finalizzato alla valutazione del comportamento in condizioni di dilemma morale.

Si intende riproporre tale valutazione agli stessi studenti al termine dell'anno accademico, ossia dopo lo svolgimento dei corsi di Etica e/o Bioetica, istituzionalmente previsti nei loro Corsi di Laurea. In questo modo si potrà valutare, mediante dati empirici e statisticamente significativi, in quale grado lo studio delle Humanities abbia contribuito allo sviluppo del sé morale.

In relazione al secondo obiettivo della ricerca, riveste una particolare efficacia la metodologia della Philosophy for Community (P4Co), che fa parte delle cosiddette Pratiche Filosofiche (PF), in cui la filosofia è usata nella sua

declinazione pratica e di metodo. In particolare la P4Co è una proposta formativa che, attraverso la strumentazione e le procedure proprie della filosofia, intende insegnare a pensare in chiave esperienziale al fine di migliorare le capacità riflessive, le capacità di scelta e quelle di azione pratica. Per realizzare questi obiettivi, si propongono attività di indagine conoscitiva svolte in gruppo (Comunità di Ricerca Filosofica, CdRF) nell'ambito di sessioni filosofiche.

Durante le sessioni filosofiche i partecipanti si co-interrogano e co-ricercano sul senso di sé, della vita e del mondo all'interno di una dinamica dialogica e di confronto ed autocorrezione per mezzo non solo di abilità cognitive e competenze logico argomentative ma anche sociali ed emotive (pensiero complesso).

In questa ottica, si può affermare che la metodologia della P4Co è in un rapporto di complementarità con la filosofia dottrinale: la prima fa un uso "strumentale" della filosofia, che è funzionale all'esistenza reale, la seconda predilige l'aspetto della ricerca pura. La differenza è operativa e procedurale ma non sostanziale. Infatti la P4co, rispetto all'approccio filosofico tradizionale, attua la sua finalità formativa nello spazio d'apprendimento specifico della comunità di ricerca filosofica (Cdrf). La Cdrf è sempre una comunità di pratica del pensiero "corale", in cui l'apprendimento avviene nell'esercizio di un'attività (learning by doing). I partecipanti alla P4co, attraverso "l'imparare facendo" filosofico, sperimenteranno che il pensare e comprendere insieme sono una modalità che l'essere umano utilizza per appropriarsi del mondo e degli strumenti culturali che gli consentono di trasformarlo responsabilmente, partendo dalla conoscenza e trasformazione di sé anche attraverso lo sguardo dell'altro. L'esercizio filosofico è svolto quindi in modo funzionale alla crescita personale e allo sviluppo di abiti morali che si riflettano nelle relazioni quotidiane e nel lavoro ben fatto.

Questa modalità permette di promuovere quello che Lipman denomina "pensiero caring" o "pensiero attivo", riferendosi al fatto che le azioni sono espressioni di pensiero. La comunità di ricerca diviene uno spazio di condivisione, costruzione e ricostruzione di significati dove i membri mettono in atto processi di "pensiero caring", ossia di apertura al mondo e di relazione dialogica con l'altro basata sul rispetto reciproco e sull'empatia.

In relazione al terzo obiettivo della ricerca, si prevede l'organizzazione di workshop con insegnanti di Scuola Secondaria di secondo grado, finalizzati a progettare un insegnamento della Filosofia (e più in generale delle discipline umanistiche) che trasmetta una visione integrale del sapere e una concezione unitaria del sé e del suo sviluppo, intercettando gli interrogativi espressi e inespresi dei giovani. A tale scopo, verrà proposta una metodologia integrata per mostrare come una riflessione teorica sulle virtù, incarnate in personaggi di opere letterarie e cinematografiche significative (i drammi shakespeariani, ad esempio, o alcuni film più rilevanti), possa essere una guida efficace per favorire la formazione della personalità morale all'interno di ambiti professionali specifici e a motivare i giovani in questa direzione.

3. *Esiti parziali della ricerca*

In linea con gli obiettivi della ricerca, attualmente si sta procedendo secondo le prime due fasi previste del progetto: la somministrazione agli studenti di un questionario esplorativo a inizio anno e un laboratorio realizzato secondo le tecniche della P4Co, con l'obiettivo di offrire agli studenti un percorso formativo pratico che, a partire dai quadri concettuali di maggiore riferimento appresi nel corso di Filosofia Morale e in dialogo con i contenuti del corso, potenzi gli aspetti pratici di tali apprendimenti specifici attraverso le tecniche del learning by doing, con particolare riferimento alla metodologia delle pratiche filosofiche e ai temi della responsabilità e della cittadinanza.

Le iniziative realizzate con i docenti hanno avuto come obiettivo favorire un ripensamento critico sul proprio insegnamento, anche in relazione al dibattito sul valore della cultura umanistica. Fondamentale l'importanza di offrire nessi e significati, respingendo concezioni e pratiche didattiche che favoriscono quella parcellizzazione del sapere priva di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso, il pensiero frammentato e frammentante, "l'intelligenza che sa solo separare spezza il complesso del mondo in frammenti disgiunti, fraziona i problemi, unidimensionalizza il multidimensionale" (Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, 2015). Questo tipo di didattica ha ripercussioni anche dal punto di vista etico, in quanto "un'intelligenza incapace di considerare il contesto e il complesso planetario rende ciechi, incoscienti e irresponsabili" (Morin, 2015).

Riferimenti Bibliografici

- LIPMAN, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- MORIN, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- RUSSO, M.T. (2019). *The Humanistic Education for the Future Engineer*. In J. Lewandowski (a cura di), *An Engineer With A Humanist's Soul. Humanistic Issues Of Technological World* (pp. 219-231). Lodz: Lodz University of Technology Press.
- RUSSO, M.T. (2017). «Nullus medicus nisi philosophus» La formazione filosofica del personale sanitario e i nuovi modelli di salute e malattia. In B. Morsello, C. Cilona, F. Misale (a cura di). *Medicina narrativa. Temi, esperienze e riflessioni* (pp. 101-118). Roma: Roma Tre University Press.
- RUSSO, M.T. (2017). *Esperienza ed esemplarità morale. Rileggere Le due fonti della morale e della religione di Henri Bergson*. Pisa: ETS.
- RUSSO, M.T. (2016). *Dare vita al pensiero, dare pensiero alla vita. L'educazione filosofica tra Hannah Arendt e María Zambrano*. In A. Acerbi - G. Luise - F. F. Labastida, *La filosofia come paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici* (pp. 131- 140). Roma: Armando.
- RUSSO, M.T. (2016). *Alla ricerca del bene e del meglio. Etica ed educazione morale in Julián Marías*. Roma: Armando.
- RUSSO, M.T. (2015). L. Valera. *Invito al Ben-essere. Lineamenti di etica*. Roma: Aracne.
- Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari
- RUSSO, M.T. (2018). *La relazione educativa: criticità e prospettive*. Relazione presentata al convegno "S.O.S. Scuola: un 'inversione di rotta. Il profilo del l'insegnante nelle relazioni educative", Università Roma Tre, 5 maggio.
- RUSSO, M.T. (2017). *Crisi delle relazioni e desiderio di communitas*. Relazione presentata al convegno "Quale la dinamica educativa nell'attuale crisi delle relazioni socio-affettive?", Sala delle Conferenze di Palazzo Theodoli Bianchelli, Roma, 13 novembre,
- RUSSO, M.T. (2017). *La sfida dell'eccellenza: quali risorse?* Relazione presentata al convegno "Scuola per talenti o scuola di talenti?", Università LUMSA, Roma 4 febbraio.
- RUSSO, M.T. (2015). *Perché studiare per fare i genitori? L'educazione come impegno e come sfida* Relazione presentata al convegno "Educare per educarsi", Auditorium G. Toniolo, Pisa, 6 giugno.
- RUSSO, M.T. (2015). *La filosofia come risorsa nella scuola e nell'università*. Relazione presentata al convegno "La filosofia come Paideia", Pontificia Università della Santa Croce, Roma, 23-24 febbraio.

La figura del tutor nel CdL SDE on line: un'indagine esplorativa sulla visione e la percezione degli studenti

di Beatrice Partouche, Sebastiana Sabrina Trasolini

1. *Introduzione e contesto di riferimento*

Nell'anno accademico 2015/16 il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, ha attivato un canale del CdL in Scienze dell'Educazione in modalità prevalentemente a distanza.

Secondo la formula dell'e-learning già collaudata nel Dipartimento attraverso l'esperienza della FaD, sono forniti materiali didattici di tipo testuale e multimediale, spazi di esercitazione, interazione e verifica che consentono di seguire il corso anche a chi, per diverse ragioni, incontra oggettive difficoltà a frequentare le attività in presenza.

Tutte le attività sono offerte, organizzate e gestite attraverso una piattaforma Moodle mentre gli esami si svolgono in sede a Roma su terminali abilitati presso la Piazza Telematica del Polo Didattico.

Al termine del secondo semestre dell'anno accademico 2017/2018 i primi studenti immatricolati nel 2015 erano in procinto di discutere la tesi di laurea. L'interesse di conoscere e valutare il loro grado di soddisfazione e le loro opinioni, soprattutto in riferimento alla figura dell'e-tutor, ci ha spinte a condurre questa ricerca.

Il tutor infatti, è una figura aggiuntiva rispetto ai corsi di laurea convenzionali, che si pone l'obiettivo di essere d'aiuto ai docenti e agli studenti con l'intento di costruire canali comunicativi tra la struttura organizzativa del corso, i professori che propongono i materiali di studio e le attività didattiche e gli studenti che fruiscono di tutte le possibilità di studio e di interazione offerte da un ambiente di apprendimento on line (materiali multimediali, forum, messaggi e video conferenze (Domenici 2016).

Considerato il suo compito molteplice, non risulta sempre chiara la sua funzione, talvolta solo riferita all'aspetto didattico e disciplinare altre volte all'aspetto organizzativo-gestionale dell'attività. I due ruoli potrebbero convergere in un'unica figura quale accompagnatore nell'ambiente di apprendimento, che funga da supporto tecnico, didattico e disciplinare, che supervisioni e favorisca l'interscambio e le integrazioni di conoscenze teorico-pratiche nel gruppo.

Nel primo anno di attività i 10 tutor coinvolti nel progetto di SDE hanno gestito gli 8 insegnamenti presenti. Selezionati tra gli studenti dei corsi di laurea

magistrale del Dipartimento di Scienze della Formazione, i tutor, quali vincitori di bandi di collaborazione, hanno avuto la possibilità di lavorare in coppia.

L'anno successivo, i 10 tutor oltre a gestire gli insegnamenti del primo anno replicato per i nuovi immatricolati hanno curato e costruito il secondo anno di corso, operando e agendo individualmente su ciascun insegnamento loro assegnato. Per molti di loro l'incarico ha rappresentato una sfida ma anche un'opportunità di formazione professionale sul campo, non avendo esperienze pregresse.

Il primo anno ha visto 48 iscritti, di cui 32 hanno frequentato e svolto esami regolarmente. L'anno successivo 4 studenti hanno fatto la rinuncia agli studi, 8 non hanno effettuato il rinnovo e 4 hanno cambiato o Ateneo o corso di studi.

In totale dunque dei 16 studenti che rappresentano il 33% degli iscritti complessivi, hanno lasciato il corso. Il secondo anno di attività è stato, relativamente alle caratteristiche di studenti e tutor, molto simile al primo, mentre il terzo anno di attività ha rappresentato una nuova sfida, in quanto il dato delle immatricolazioni nell'a.a. 2017/18 è quasi triplicato, considerando anche le abbreviazioni di carriera, ossia studenti immessi direttamente al secondo o al terzo anno.

Per la prima volta la selezione dei tutor è stata limitata a candidati già in possesso di una laurea magistrale e con una significativa esperienza lavorativa pregressa, consentendo in tal modo la partecipazione di persone esterne al Dipartimento. Il profilo professionale dei tutor coinvolti ha subito un cambiamento, garantendo una maggiore capacità di gestione delle criticità e una minore soggezione nella relazione con i docenti, non essendo più coinvolti, a loro volta, in una relazione docente/studente. Nel primo semestre dell'a.a. 2017/18 i tutor erano 5 con 12 insegnamenti da seguire e oltre 200 studenti; considerato l'impegno è stato necessario attivare altre 4 borse di studio per avere un supporto nella gestione del secondo semestre.

Con molti più partecipanti che in passato e con la necessità di lavorare su più fronti contemporaneamente, la gestione dei forum ha perso molto della qualità dei servizi offerti agli studenti sia in termini di presenza sia come efficacia dell'interazione. È importante sottolineare che la nuova tipologia contrattuale ha previsto un impegno di 100 o 250 ore lavorative annue. Nel dettaglio i tutor sono stati impegnati nelle seguenti attività:

- *curare le homepage degli insegnamenti*. Il tutor cura l'aspetto visivo generale della homepage caricando i programmi, le copertine dei testi di studio; si occupa di rendere tutti i materiali, in base a un calendario deciso con il docente di riferimento, scrive un messaggio di benvenuto per gli studenti nel quale fornisce oltre a una presentazione personale, indicazioni per la fruizione del materiale;
- *detta le regole (netiquette)* per l'uso dei forum, incoraggia e modera le discussioni all'interno di essi;
- *fornisce* informazioni di tipo organizzativo sia agli studenti che ai docenti;

- *organizza e gestisce*, in collaborazione e a supporto della segreteria didattica, le giornate d'esame;
- *garantisce* la presenza alle giornate d'esame come supporto organizzativo e tecnico.

Ovviamente l'attività del tutor è frutto della stretta relazione e collaborazione con il docente del quale segue le indicazioni e le esigenze agendo in base ad accordi presi sia inizialmente sia di volta in volta quando si presentano situazioni impreviste.

Alcune volte, quando il tutor ha la percezione che il forum sia poco attivo chiede al professore di intervenire. Altre volte è il docente che si affida al tutor e gli delega in parte o del tutto la gestione dei forum didattici.

2. *Metodologia della ricerca*

Per condurre questa ricerca gli studenti sono stati invitati a rispondere ad un questionario predisposto su LimeSurvey attraverso l'account dell'Università degli Studi Roma Tre. L'invio del questionario, all'indirizzo di posta elettronica istituzionale di ciascuno studente, è stato preceduto da un messaggio pubblicato sul forum news nel quale è stato assicurato l'anonimato e un impegno alla compilazione di non più di 5- 10 min. Il questionario composto da 26 items, alcuni a risposta multipla e alcuni a risposta aperta ha compreso una prima sezione dedicata alla profilazione degli studenti, chiedendo in particolar modo perché la scelta di un corso con didattica a distanza.

Lo scopo era sapere se gli studenti vivono distanti dall'Università, se sono lavoratori, se hanno carichi familiari, se hanno interrotto gli studi in passato oppure se iniziano un percorso di studi terziari per la prima volta e quali siano i fattori motivazionali che li hanno fatti optare per SDE online.

La successiva batteria di domande ha avuto il compito di indagare il ruolo del tutor agli occhi degli studenti: se è di aiuto nell'intermediazione della relazione tra studente e docente; se incoraggia la partecipazione ai forum; se è un punto di riferimento nelle difficoltà d'accesso ai servizi di Ateneo; se e come la figura del tutor è stata a loro utile. Queste ultime due domande richiedevano una risposta aperta.

In ultimo abbiamo voluto sondare le opinioni in merito allo spazio dedicato al forum didattico, chiedendo la frequenza d'accesso, i vantaggi nel suo utilizzo e se ci fosse maggiore interesse nella partecipazione nel caso di peso positivo nella valutazione finale.

3. *Analisi dei dati*

Il questionario somministrato a 250 studenti dei tre anni di corso è stato compilato da 48 studenti. Il profilo modale dello studente è risultato essere:

femmina (44 rispondenti) di età compresa tra i 30 e i 39 anni (14 rispondenti) che risiede nella stessa provincia dell'Ateneo (40) coniugata (24); senza figli (30); proveniente dal Liceo socio-psico-pedagogico (16), con titolo di studio liceale (33); immatricolata nel 2017/2018 (33).

Più del 60% dei rispondenti (30 su 48) ha indicato come motivazione principale per iscriversi ad un corso a distanza il desiderio di ottenere un titolo di studi per motivi sia culturali che professionali; nessuno dei rispondenti ha indicato la scelta del corso a distanza come ripiego della mancata iscrizione ad uno in presenza. 5 studenti su 48 sostengono di aver scelto il corso a distanza per completare un percorso di studi intrapreso in precedenza.

Successivamente sono stati indagati 5 indicatori circa il grado di importanza per il quale lo studente ha scelto proprio la modalità a distanza:

1. Il 50% dei rispondenti (24 su 47) ha indicato la distanza tra il luogo di studio e di residenza come un motivo discretamente/abbastanza/molto importante per iscriversi ad un corso a distanza.
2. Più dell'85% dei rispondenti (40 su 47), l'aver impegni lavorativi che non permettono allo studente di frequentare corsi in presenza;
3. Per 37 rispondenti su 47 gli impegni familiari rappresentano un motivo discretamente/abbastanza/molto importante.
4. L'accessibilità del corso a distanza è un motivo discretamente/abbastanza/molto importante per 25 rispondenti su 47.
5. La maggior parte dei rispondenti (35 rispondenti su 47) ritiene l'accesso alle risorse didattiche e ai servizi molto più diretto, rispetto ad un corso in presenza.

Per quanto riguarda il focus della ricerca, ossia il ruolo della figura del tutor, alla domanda *Quanto è influente la figura del tutor nel rapporto tra docente e studente?*, più del 70% dei rispondenti (34 su 47) indica come opzione di risposta "molto" (10) e "abbastanza" (24).

Solo 4 hanno risposto "per nulla".

Relativamente all'accesso ai servizi di Ateneo, quali orientamento, tirocinio, domande di laurea, 34 rispondenti hanno indicato l'ausilio del tutor molto/abbastanza importante.

29 studenti su 47 alla domanda *La presenza di un tutor ti incoraggia alla partecipazione attiva nei forum?* ha risposto di sì. Chiedendo loro in cosa gli è stato più utile nel percorso di apprendimento avere il tutor come riferimento, molti scelgono parole come "aiuto", "incoraggiamento", "guida", "supporto allo studente".

Come moderatore nella comunicazione con il docente e anche con le segreterie didattiche è stato un supporto basilare confermando che il ruolo e la funzione che il tutor ricopre è quello che essi si aspettavano.

Il questionario ci ha offerto una panoramica sull'esperienza di SDE on-line, attraverso quesiti sul gradimento dell'offerta formativa offerta dal dipartimento di Scienze della formazione.

Più del 75% degli studenti giudica positivamente l'offerta formativa di SDE

online, grazie alla chiarezza dei materiali didattici che sono sempre disponibili e interessanti, alla libertà di studio non vincolato dalla struttura accademica classica, e che permette anche a chi lavora o ha una famiglia, di frequentare un percorso di studio e di apprendimento. Anche la facilità con la quale è possibile interagire con i docenti, i tutor e le segreterie, senza recarsi fisicamente da essi permette una comunicazione più scorrevole e facilitata. La possibilità inoltre di scaricare i materiali e di averli sempre a disposizione è un altro elemento positivo che gli studenti ci indicano.

Nel complesso per molti studenti è stata un'esperienza positiva, anche perché 29 rispondenti su 47 giudica il carico di studi adeguato alla durata del corso di studi e quasi l'80% si iscriverebbe nuovamente allo stesso corso in questo stesso Ateneo contro un 13% che sceglierebbe un altro corso ma sempre all'Università di Roma Tre. La modalità a distanza è una scelta che 34 rispondenti su 47 sceglierebbe nuovamente. 6 su 47 la sceglierebbe ma con più attività in presenza. Il 9% invece opterebbe per un percorso classico, interamente in presenza.

In conclusione, in questa prima fase dell'indagine, alla quale mancano ancora moltissimi questionari, è possibile stilare un quadro soddisfacente nel quale 36 su 47 dei rispondenti al questionario si riscriverebbe di nuovo al nostro corso di Scienze dell'Educazione con modalità prevalentemente a distanza.

Riferimenti Bibliografici

- CHUNG, E.K., HITCHCOCK, M.A., OH, S.A., HAN, E.R., & WOO, Y.J. (2011). The relationship between student perceptions of tutor performance and tutors' background in problem-based learning in South Korea. *International journal of medical education*, 2, 7.
- DOMENICI, G. (Ed.). (2009). *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*. Pensa multimedia.
- LA ROCCA, C., & MARGOTTINI, M. (2018). Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3), 57-70.
- LA ROCCA, C., MARGOTTINI, M., & CAPOBIANCO, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 245-283.

Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA

di Marianna Traversetti¹

1. *Il progetto di ricerca*

Il presente contributo illustra il progetto di ricerca *Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA*, che si inserisce nel filone delle ricerche nazionali e internazionali sulla *full inclusion*².

Il progetto è finalizzato ad elaborare e realizzare uno studio pilota (Corbetta, 2003) per una prima sperimentazione di un repertorio di testi linguistici e informativo-espositivi e dell'applicazione su di essi di strategie didattiche efficaci, tratte dall'*Evidence Based Education-EBE*³ per lo sviluppo della comprensione del testo di studio nelle classi quinte di scuola primaria frequentate anche da allievi con disturbi specifici di apprendimento-DSA.

2. *La comprensione del testo e gli allievi con DSA*

Gli allievi con DSA incontrano difficoltà nello studio del testo relativo alle diverse discipline scolastiche, che riguardano: l'accesso alle informazioni (Snowling, 2000), l'integrazione del testo con opinioni e valutazioni personali, la capacità di fare inferenze e di comprendere la consequenzialità degli eventi narrati o descritti (APA, 2014). Ciò anche a causa dell'inadeguata gestione delle informazioni verbali e dell'attenzione (Paoletti, 2001), e del mancato impiego di strategie sul testo (De Beni, Pazzaglia, 2003).

Altre difficoltà si riferiscono alla riflessione sul testo (Brown, 1984), ovvero, quando viene richiesto di stabilire un collegamento tra quanto si sta leggendo e i propri pensieri, e le proprie esperienze pregresse in merito all'argomento.

È necessario, dunque, che la scuola promuova un'istruzione diretta efficace (Calvani, 2012), ossia un insegnamento esplicito delle strategie funzionali allo studio, per facilitare gli allievi con DSA nella comprensione del testo e nello studio (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016, 2017, 2018).

¹ Il progetto, di durata annuale, è stato realizzato dalla scrivente presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre e si è svolto nell'anno accademico 2017-2018. Il responsabile scientifico è la professoressa Lucia Chiappetta Cajola. Il progetto è stato rinnovato anche per l'anno accademico 2018-2019.

² Stainback, Stainback, 1990; UNESCO, 2000; Canevaro, 2006; Ianes, 2005; Chiappetta Cajola, 2012; Booth, Ainscow, 2014.

³ Slavin, 2004; Hattie, 2009; Calvani, 2012; Mitchell, 2014; Calvani, Vivianet, 2014; Chiappetta Cajola, Rizzo, Traversetti, 2017.

3. Le strategie didattiche in ottica EBE

A partire dagli studi di settore in ottica EBE che hanno messo in evidenza l'effetto di efficacia (ES)⁴ di alcune strategie didattiche, nell'ambito del progetto sono state selezionate quelle maggiormente adatte allo sviluppo della comprensione del testo di studio per gli allievi con DSA, quali: *advance organizers*, dispositivi concettuali che permettono di raccordare le nuove informazioni alle preesistenti (ES=0,59, Marzano, 2000); *reciprocal teaching*, programma metacognitivo e cooperativo risultato di alta efficacia sia per gli allievi con difficoltà di apprendimento sia per gli allievi a sviluppo tipico (ES = 0,74, Hartie, 2009) e ritenuto valido anche per coloro i quali presentano disturbi di apprendimento (Mitchell, 2014); strategie di studio con *autoverbalizzazione* (ES=0,6); *mappe concettuali e altri organizzatori grafici*, dispositivi che mostrano anche visivamente il rapporto tra i concetti illustrati in un testo e sostengono gli allievi nella produzione di sintesi e nell'organizzazione delle informazioni e degli argomenti principali (ES=0,5); *strategie metacognitive e autoregolative*, interventi che mirano allo sviluppo della capacità di regolare autonomamente il proprio processo di apprendimento, mediante la scelta e l'uso consapevole di strategie cognitive (Calvani, 2000); *worked examples*, esempi che guidano e consentono di ridurre il carico cognitivo (ES=0,53).

4. Il repertorio di testi linguistici ed informativo-espositivi

Sono stati esaminati circa cento testi tra linguistici (narrativi, descrittivi, argomentativi, divulgativi) e informativo-espositivi (storici, geografici), tratti dalla letteratura dell'infanzia e presenti nei "Sussidiari dei linguaggi" e nei "Sussidiari delle discipline" in dotazione delle scuole primarie, facendo riferimento a criteri di analisi che hanno tenuto conto delle caratteristiche peculiari degli allievi con DSA e dei loro bisogni specifici per la comprensione del testo di studio. Tra i criteri di analisi si sono annoverati: facilità lessicale e morfosintattica; struttura grafica; sequenze testuali presentate in ordine logico/cronologico lineare e sequenziale; espliciti rapporti di causalità tra gli eventi; concetti disciplinari coerenti con la programmazione di classe quinta di scuola primaria.

Al termine del processo di selezione, è stato definito il repertorio di 60 testi e sono stati apportati adattamenti di tipo linguistico, contenutistico e grafico, quali: semplificazione linguistica; aggiunta del glossario; riduzione significativa del contenuto; segmentazione in capoversi; aggiunta di parole chiave evidenziate in grassetto; sottolineatura di parti di testo; segmentazione in sottoparagrafi con titolo.

⁴ Attraverso le meta-analisi che comparano gli esiti di più ricerche sperimentali, si attua il calcolo di un indice di efficacia denominato *effect size* (ES). Di norma, si stima che un metodo è efficace quando il valore supera la soglia dello 0,4.

5. *Uno studio pilota*

In coerenza con gli obiettivi di ricerca⁵, è stato individuato un campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007) costituito da tre classi quinte di scuola primaria di Roma, per un totale di 77 allievi, di cui 15 con DSA che presentavano disturbi specifici in comorbilità con altri disturbi evolutivi (tab.1).

Diagnosi	N. allievi
Dislessia e disortografia	3
Dislessia e disgrafia	2
Dislessia, disortografia e disgrafia	6
Dislessia e discalculia	2
Dislessia e altri disturbi evolutivi specifici	2
Totale	15

Tab. 1 Distribuzione delle comorbilità tra gli allievi con DSA

Lo studio pilota ha previsto anche un ciclo di formazione⁶, articolato in sette incontri di tre ore ciascuno, a cui hanno preso parte i dieci insegnanti in servizio nelle classi quinte partecipanti all'indagine, durante i quali sono state illustrate le strategie didattiche più efficaci in ottica EBE ed è stato presentato il repertorio di testi linguistici e informativo-espositivi relativi alle discipline Italiano, Storia e Geografia.

⁵ Gli obiettivi di ricerca sono i seguenti: 1. Effettuare una ricognizione della letteratura esistente sulla didattica per la comprensione del testo, ponendola in relazione con la prospettiva inclusiva e individuando le strategie di studio sul testo scritto che risultano efficaci per promuovere la comprensione del testo anche per gli allievi con DSA, sulla base dei risultati dell'*Evidence Based Education-EBE*. 2. Predisporre un repertorio di testi scritti da utilizzare in classi quinte di scuola primaria frequentate anche da allievi con DSA. 3. Effettuare una prima sperimentazione, nei termini di uno studio pilota, dell'applicabilità dei testi del repertorio e delle strategie di comprensione del testo impiegate sugli stessi, al fine di verificarne l'efficacia per la promozione della comprensione del testo scritto nella prospettiva inclusiva. 4. Diffondere i risultati della ricerca nell'Istituto Comprensivo coinvolto e alla comunità scientifica, attraverso la pubblicazione di report, saggi e articoli in riviste scientifiche del settore.

⁶ La formazione ha previsto i seguenti obiettivi: Conoscere gli elementi didattici essenziali ai fini dello sviluppo della comprensione del testo scritto da parte di tutti gli allievi della classe, ivi compresi gli allievi con DSA; Conoscere le principali difficoltà incontrate dagli allievi con DSA nello studio del testo scritto; Conoscere le strategie didattiche più efficaci, in ottica EBE, allo sviluppo della comprensione del testo scritto; Applicare le strategie di comprensione del testo di studio più efficaci e ad alto potenziale inclusivo, nell'ambito di simulazioni sui testi linguistici ed informativo-espositivi del repertorio individuato.

Durante la formazione, gli insegnanti hanno svolto delle simulazioni lavorando in équipe, individuando e descrivendo eventuali punti di forza e criticità dei materiali e dei testi, e fatto riflessioni sulle strategie proposte, in relazione ai bisogni specifici degli allievi con DSA presenti nelle loro classi.

Per verificare l'applicabilità del repertorio di testi e l'efficacia delle strategie di studio, sono stati predisposti un pre test e un post test di comprensione del testo, ciascuno costituito di tre testi linguistici e di tre testi informativo-espositivi, e strutturato in risposte a scelta multipla. In funzione degli allievi con DSA, ciascuna rilevazione è stata caratterizzata dall'impiego di opportune misure compensative, quali: stile di scrittura *Open Dyslexic*; carattere di scrittura 14; suddivisione del testo in capoversi; consegne degli esercizi in grassetto; uso di un lessico e di un contesto situazionale vicini all'esperienza vissuta; lettura del testo da parte dell'adulto; tempo di svolgimento maggiorato del 30% rispetto alla classe (MIUR, 2011).

Un ulteriore strumento di rilevazione dei dati è stato individuato nell'intervista *face to face* agli insegnanti (Cohen, Manion, Morrison, 2007).

6. Breve sintesi dei risultati

Da una prima analisi complessiva dei dati emersi si evince che i testi del repertorio presentati in classe sono stati funzionali all'applicazione delle strategie di studio proposte.

Gli esiti di tale applicazione sono stati estremamente positivi, infatti, nel pre test di comprensione del testo è risultato un punteggio insufficiente per 13 allievi con DSA su 15 (86,6%) e per 23 altri allievi della classe su 62 (37,0%).

Nel post test, invece, solo il 20,0% degli allievi con DSA (3 su 15) e solo il 14,5% degli altri allievi della classe (9 su 62) ha ottenuto un punteggio insufficiente.

L'analisi qualitativa ha permesso anche di evidenziare la ricaduta positiva del ciclo di formazione degli insegnanti, i quali hanno fornito feedback positivi ed interessanti punti di vista, palesando di aver colto l'apporto culturale e didattico di sperimentare l'applicazione di strategie di studio su testi linguistici e storico-geografici.

Alla luce di tali risultati, si è profilata la costruzione di un modello didattico di base che contempla sia un repertorio di testi linguistici e informativo-espositivi sia una modalità di formazione degli insegnanti da sperimentare su più larga scala.

Riferimenti Bibliografici

- BROWN, A.L. (1984). Metacognition, executive control, self-regulation, and other even more mysterious mechanism. In F.E. Weinert, R.H. Kluwe (a cura di), *Metacognition, motivation, and learning* (pp. 60-108). Kuhlhammer: Stuttgart.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- CALVANI, A. (2000). *Elementi di didattica*. Roma: Carocci.
- CALVANI, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- CALVANI, A., VIVANET, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9), 7-46.
- CANEVARO, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- CHIAPPETTA CAJOLA L., RIZZO A.L., TRAVERSETTI M. (2017), La ricerca empirica in campo educativo speciale nella prospettiva dell'EBE. L'impianto teorico e metodologico fornito dall'ICF-CY In L. Ghirotto (a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (pp. 230-238). Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., TRAVERSETTI, M. (2016). Il metodo di studio come prima misura compensativa per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca. *Journal of Educational Cultural Psychological Studies*, 14/2016, 127-151.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., TRAVERSETTI, M. (2017), *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci Faber.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. (2007). *Research methods in education* (6° edition). London and New York: Routledge,
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., TRAVERSETTI, M. (2018). The study method of students with LD within the ICF-CY perspective. Research data. *Education Sciences & Society*, vol. 1, 22-48.
- CORBETTA, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (voll. 1-4). Bologna: Il Mulino.
- DE BENI, R., PAZZAGLIA, F. (2003). La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali. In O. Albanese, PA Doudin, D. Martin (eds), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti* (pp. 135-157). Milano: FrancoAngeli.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

- IANES, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- MARZANO, R.J. (2000). *A New Era of School Reform: Going where the Research Takes Us*. Aurora (CO): McREL.
- MITCHELL, D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge,
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- PAOLETTI, G. (2001). *Saper studiare*. Roma: Carocci.
- SLAVIN, R.E. (2004). Educational research can and must address «what works» questions. *Educational Researcher*, 33(1), 27-8.
- SNOWLING, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell
- STAINBACK, W., STAINBACK, S.B.E. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: PH Brookes Pub.
- UNESCO (2000). *The Right Education. Towards Education for All Through Out life. World Education report*. Paris: UNESCO.

SEZIONE 3
MUSEI E MEMORIE

Per una storia della vita affettiva. Un nuovo cantiere della ricerca storico-educativa¹

di Francesca Borruso

1. *Una premessa di metodo e gli obiettivi della ricerca*

A quasi cento anni dalla fondazione della rivista *Les Annales*, che ha rivoluzionato radicalmente la ricerca storica introducendo l'idea di una «storia totale» e di metodologie e fonti molteplici e atipiche, un evento rivoluzionario ma consegnato oramai alla storia della storiografia, ci siamo chiesti come gruppo di ricerca, quali siano le nuove frontiere della ricerca storica che coinvolgono più da vicino l'ambito storico-educativo. Nel panorama attuale, a livello nazionale e internazionale, sono soprattutto due i nuovi orizzonti storiografici che caratterizzano lo scenario più recente della indagine storica e, al loro interno, sono già molteplici i punti di vista, le scuole di pensiero, i temi e le epoche storiche prese in esame: si tratta della storia globale, da una parte, e della storia delle emozioni dall'altra. Ed è quest'ultima, in special modo, attorno alla quale ha gravitato e gravita il nostro gruppo di ricerca.

Il ricco cantiere di studi sulla vita affettiva che si è messo in moto negli ultimi decenni ha operato un profondo riesame e superamento della tradizionale dicotomia ragione/emozione, mente/affetti,² restituendo valore conoscitivo alle emozioni, anche grazie alle ripercussioni dei risultati delle indagini avvenute nel campo neurofisiologico e psicobiologico. Questa nuova attenzione alla materia affettiva ne ha, inoltre, evidenziato lo statuto mutevole, dinamico e intrinsecamente storico, sottraendo le emozioni e i sentimenti a una dimensione storica così come a una presunta natura biologica e come tale universale, comune in tutti i tempi, e in tutte le latitudini e connotata da una sostanziale continuità³.

In primo luogo, la storia delle emozioni e della vita affettiva presenta un legame molto forte con un approccio storiografico che, proprio in ambito educativo, si misura con la conoscenza della vita privata, intesa come labirinto di relazioni educative e come luogo privilegiato della trasmissione, a livello «mo-

¹ «Per una storia della vita affettiva. Un nuovo cantiere della ricerca storico-educativa», Progetto di tipo B annuale (anno 2017), Ricerca finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Responsabile: Francesca Borruso.

² Cfr. M. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, tr. it. Il Mulino, Bologna 2011; ancora, S. Vegetti Finzi, *Storia delle passioni*, Laterza, Roma-Bari, 1995; ancora, D. Boquet, P. Nagy, *Una storia diversa delle emozioni*, in «Rivista storica italiana», a. CXXVIII, fasc. II del 2016, pp. 472-480.

³ B.H. Rosenwein, *Generazione di sentimenti. Una storia delle emozioni, 600-1700*, Viella, Roma, 2016.

lecolare» e per lo più implicita, inconscia e inconsapevole di egemonie pedagogiche e di coercitive regole identitarie. Entrare nella vita privata, insomma, significa inoltrarsi nel mondo dei sentimenti, della cura, dell'educazione informale, tutte dimensioni cariche di impliciti e di non detti che appartengono alla sfera del sottosuolo pedagogico, all'inconscio presente nell'agire educativo, al fluire delle mentalità nella vita quotidiana, e che operano in modo più coercitivo e più pervasivo rispetto agli espliciti della comunicazione. È in questo spazio della vita degli individui, informale e inconscio, infatti, che si incrociano il vecchio e il nuovo delle emozioni, delle mentalità, delle pratiche educative.

Gli obiettivi perseguiti dal nostro gruppo di ricerca sono stati i seguenti:

- a) Creare un archivio di fonti utili per ricostruire una storia della vita affettiva e delle sue complesse metamorfosi avvenute fra Sette e Novecento. In questa prospettiva le fonti utilizzate sono state le storie di vita, le corrispondenze epistolari, le biografie, le autobiografie, i diari privati: tutte fonti atipiche, quindi, «tali loro malgrado», secondo la celebre definizione di Marc Bloch⁴.
- b) Attraverso una interpretazione ermeneutico-critica delle fonti, abbiamo cercato di individuare i modelli educativi espliciti ma soprattutto impliciti che vengono veicolati nelle relazioni interpersonali educative, così come le prassi affettive in uso, cercando di intercettare sia i cambiamenti e le metamorfosi che si sono manifestate fra Sette e Novecento, sia l'eventuale permanere di modelli arcaici che, anche se apparentemente superati, si ripresentano in tempi storici insospettabili. Modelli impliciti e prassi affettive abbiamo cercato di coglierle evidenziando le differenze storico-sociali date dall'appartenere ad un periodo storico, ad un genere sessuato, ad una classe sociale, ad un confine religioso e culturale⁵.
- c) Una prospettiva di indagine che ci è sembrata utile anche al fine di verificare i fondamenti epistemologici da porre alla base di una rivisitazione della storia delle emozioni come nuova frontiera della ricerca storico-educativa.

Consapevoli che il punto di vista del ricercatore è parte della ricerca, che il sapere si declina sempre come strategia conoscitiva indiretta, congetturale e indiziaria⁶ e che la nostra area di indagine è intrinsecamente interdisciplinare perché si colloca all'incrocio di diversi campi del sapere, la metodologia di indagine che abbiamo utilizzato è stata di tipo interpretativo ed ermeneutico-critico. Le fonti, invece, sono state selezionate in base alle nostre competenze e alla loro significatività e non necessariamente in base alla loro numerosità.

⁴ M. Bloch, *Apologia della storia*, Einaudi, Torino, 1969

⁵ Cfr. F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato (a cura di), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Guerini Scientifica, Milano, 2014

⁶ Cfr. C. Ginzburg, *Rapporti di forza: storia, retorica, prova*, Feltrinelli, Milano, 2000.

2. Su alcuni percorsi di ricerca

Dopo aver condotto un approfondimento sulla letteratura esistente sull'argomento, a livello nazionale e internazionale, abbiamo operato una selezione delle fonti, alcune già presenti all'interno del patrimonio del Museo della scuola e dell'educazione, altre, invece, sono state via via acquisite in proprietà dal Museo; altre, infine, sono state solo oggetto di analisi ma restano depositate presso archivi altri. I fondi acquisiti, invece, sono stati denominati con il nome del donante e sono stati organizzati secondo alcuni filoni tematici e interpretativi ritenuti di rilevante interesse. Due sono le dimensioni che qui voglio raccontarvi.

Lorenzo Cantatore si sta occupando, con esiti già editi, dell'analisi di un prezioso fondo già in possesso del Museo. Mi riferisco all'Archivio personale di Giuseppe Lombardo Radice, che contiene sia l'epistolario privato del filosofo (la corrispondenza con i membri della sua famiglia), sia le sue carte di lavoro⁷. Ma è soprattutto la corrispondenza con la moglie Gemma Harasim che è stata oggetto di attenzione, e che rappresenta, secondo Cantatore, uno straordinario epistolario amoroso del Novecento italiano perché in esso si intrecciano la dimensione sentimentale e quella intellettuale, il lavoro, la passione etico-culturale, la famiglia. Una corrispondenza dalla quale Cantatore è riuscito a ricostruire alcuni aspetti relativi alla genesi del pensiero lombardiano strettamente intrecciati con la vita familiare e sentimentale del filosofo. Gemma, infatti, è per Giuseppe compagna di vita e di intelletto, così come i figli e la loro crescita diventano oggetto di una attenzione che è insieme sentimentale e intellettuale. Tante, insomma, le corrispondenze fra l'esperienza sentimentale del filosofo e la sua riflessione pedagogico-educativa.

Nell'ambito del medesimo filone di ricerca si inserisce, invece, una mia ricerca relativa alla formazione di Ada Gobetti all'interno della sua famiglia d'origine. Moglie del più celebre intellettuale antifascista ucciso dai fascisti Piero Gobetti, Ada rimasta vedova in giovane età, sarà partigiana negli anni della resistenza, e poi una intellettuale raffinata, giornalista, traduttrice, scrittrice, fortemente sensibile alla dimensione educativa (a lei si deve la fondazione del celebre *Giornale per i genitori*). Le fonti utilizzate sono relative non solo alla celebre corrispondenza epistolare con Piero Gobetti negli anni del fidanzamento⁸, ma anche al diario della madre Olimpia Bacchi, inedito e conservato presso la Fondazione Gobetti di Torino.

I risultati della ricerca ci hanno permesso di ricostruire tracce, indizi non

⁷ L. Cantatore, F. Borruso, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell'educazione «Mauvo Laeng» di Roma Tre: indagine sul patrimonio e nuove prospettive storiografiche*, in González, S., Meda, J. Motilla, X. Pomante L. (Eds.), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*. FahrenHouse, Salamanca (Spagna) 2018, pp. 953 e ssg

⁸ E. Alessandrone Perona, *Piero e Ada Gobetti. Nella tua breve esistenza. Lettere 1918-1926*, Einaudi, Torino, 1991. Ancora, E. Alessandrone Perona, *Il sistema Ada-Piero. Un percorso nel carteggio Ada Prospero-Piero Gobetti*, in «Mezzosecolo», 1990/n. 7, p. 285.

sempre prevedibili sui contesti educativi riservati alle fanciulle nella media borghesia italiana piemontese. Figlia unica di agiati commercianti, Ada cresce in un contesto familiare caldo e accogliente in cui vecchi e nuovi modelli educativi si intrecciano, ma in cui i genitori sembrano attribuire grande importanza alla formazione sentimentale, culturale e artistica della loro unica figlia. Dal diario della madre sappiamo che la prima e seconda infanzia di Ada si svolgono sotto l'occhio vigile di una famiglia accudente e di una madre che annota quasi quotidianamente, ossessivamente, ogni piccolo evento o comportamento della figlia. Un'attenzione all'infanzia, recente sul piano storico⁹ enfatizzata dalla cultura borghese la quale non solo colloca al centro della vita familiare la cura dei figli, ma li privatizza, li chiude dentro le mura domestiche rendendoli destinatari di modelli educativi spesso precettistici e coercitivi. Cosicché, seppure anche Ada sia soggetta a questo doppio registro, attenzioni e affettività e al contempo una sottile e implicita coercitività dei modelli educativi, il suo libero accesso all'istruzione si rivelerà decisamente emancipatorio. In un'epoca in cui ancora si dibatte sui limiti da apporre all'istruzione femminile per non distogliere le donne dai modelli di oblatività e di domesticità¹⁰, Ada gode di una libertà culturale non indifferente. Il suo impegno della vita adulta così come il suo coraggioso impegno antifascista e partigiano, si uniscono ad una profonda sensibilità pedagogica probabilmente perché, per quella generazione, l'istruzione è inescandabilmente legata ad un progetto etico-morale di vita individuale e comunitaria.

Brevi considerazioni conclusive. Siamo riusciti ad avviare una implementazione della dimensione archivistica del Museo che offra agli studiosi una sempre più ampia collezione di fonti storico-educative. Le fonti sulla vita privata si rivelano delle fonti inesauribili di informazioni, ancora troppo poco indagate dagli studiosi, e si rivelano davvero insostituibili per la comprensione della genesi e delle trasformazioni della vita affettiva. All'interno della vita affettiva e sentimentale di alcuni gruppi familiari appartenenti a ceti borghesi e intellettuali, fra Otto e Novecento, ci sembra possibile individuare le tracce di quella rivoluzione sentimentale che è anche connessa alla nascita di una nuova dimensione etico-morale fortemente ancorata a forme inedite di impegno civile. D'altronde il Novecento alle porte ed è anche il secolo in cui uomini e donne di cultura vengono chiamati ad affrontare e a ridefinire valori e significato delle categorie fondamentali della vita associata. A discutere e a ridiscutere i grandi temi che costituiscono le basi valoriali della *civitas*: la libertà e l'eguaglianza, la democrazia e la dittatura, la pace e la guerra, i diritti e il potere nonché le forme storiche della loro realizzazione e i modi del loro possibile conflitto.

⁹ Cfr. Ph. Ariès, *Padri e figlie nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari, 1983.

¹⁰ Sull'educazione delle donne cfr. C. Covato, *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano, 2015.

Riferimenti Bibliografici

- ALESSANDRONE PERONA, E. (1991). *Piero e Ada Gobetti. Nella tua breve esistenza. Lettere 1918-1926*. Torino: Einaudi.
- ALESSANDRONE PERONA, E. (1990). Il sistema Ada-Piero. Un percorso nel carteggio Ada Prospero-Piero Gobetti. *Mezzosecolo*, (7) 285 e ssg.
- ARIÈS, PH. (1983). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza.
- BLOCH, M. (1969). *Apologia della storia*. Torino: Einaudi.
- BOQUET, D. - NAGY, P. (2016). Una storia diversa delle emozioni. *Rivista storica italiana*, (II), 472-480.
- BORRUSO, F. - CANTATORE, L. - COVATO, C. (2014). (a cura di). *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*. Milano: Guerini scientifica.
- BORRUSO, F. - CANTATORE, L. - COVATO, C. (2018). *Il Museo della Scuola e dell'educazione «Mauro Laeng» di Roma Tre: indagine sul patrimonio e nuove prospettive storiografiche*. In S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (a cura di), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio* (949 e ssg). Salamanca: FahrenHouse.
- COVATO, C. (2015). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- GINZBURG, C. (2000). *Rapporti di forza: storia, retorica, prova*. Milano: Feltrinelli.
- NUSSBAUM, N. (2011). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- ROSENWEIN, B.H. (2016). *Generazione di sentimenti. Una storia delle emozioni, 1600-1700*. Roma: Viella.
- VEGETTI FINZI, S. (1995). (a cura di). *Storia delle passioni*. Roma-Bari: Laterza.

Il Museo della Scuola e dell'Educazione di Roma Tre (MuSEd): indagine sul patrimonio e nuove prospettive museografiche

di Lorenzo Cantatore

1. *Introduzione*

I proponenti di questo progetto di ricerca annuale (responsabile: Lorenzo Cantatore; gruppo di ricerca: Carmela Covato, Francesca Borruso, Maura Di Giacinto, Chiara Meta, Marianna Alfonsi) hanno perseguito l'obbiettivo di avviare una ricognizione del patrimonio oggettistico, documentario e librario del MuSEd al fine di avviarne una riorganizzazione espositiva, di consolidare filoni di ricerca già avviati negli anni passati, di individuarne di nuovi e di concepire una campagna di informazione, comunicazione e sensibilizzazione culturale anche finalizzata all'accrescimento del patrimonio museale (donazioni, lasciti, depositi) e del pubblico. L'esigenza di usufruire di un finanziamento del Dipartimento di Scienze della Formazione è nata dal fatto che lo studio di fattibilità di un nuovo assetto del MuSEd ha richiesto l'organizzazione di incontri e di scambi con i responsabili di realtà analoghe e l'avvio sperimentale di un calendario di attività (conferenze, presentazioni, seminari, percorsi espositivi, visite guidate) che in futuro potrà senz'altro strutturarsi in modo stabile e continuativo. La ricognizione e l'indagine poste al centro del progetto di ricerca trovano piena giustificazione, sia dal punto di vista teorico-concettuale sia per quanto riguarda le ipotesi esperienziali relative alla vita del MuSEd (interpretato e progettato ora come luogo di studio specialistico, ora come spazio per la didattica universitaria, ora come ambiente per socializzare e divulgare in modo non specialistico le tematiche culturali che lo caratterizzano), nella straordinaria crescita di questo tipo di realtà museali registratasi negli ultimi anni, a livello nazionale e internazionale. Oramai i musei della scuola hanno assunto, nel panorama degli studi storico-educativi e non solo, un ruolo molto significativo come luoghi di conservazione della memoria scolastica e come opportunità di catturare, sul piano storiografico, la materialità della realtà scolastica del passato. In questo contesto il nostro MuSEd, la più antica (e, per certi versi, la più ricca) realtà italiana in materia, costituisce uno straordinario terreno di prova. La varietà e la quantità di fonti documentarie in esso conservate consente di articolare in modo sempre più ampio il discorso storiografico, di arricchirne le premesse teoriche (sulla scia della *nouvelle histoire*, della storia sociale dell'educazione, della storia materiale delle società, della storia dei sentimenti e delle emozioni) e di dilatarne i significati in direzione inevitabilmente interdisciplinare.

2. Focalizzazione dei fondi archivistici interessati alla ristrutturazione museale

Sulla base di queste premesse, il gruppo di ricerca ha isolato alcuni fondi archivistici che, per la loro rilevanza quali-quantitativa, hanno richiesto un aggiornamento conoscitivo, anche alla luce delle nuove ipotesi storiografiche sopra menzionate. I fondi presi in esame sono in parte preesistenti all'attuale gestione del museo, in parte sono stati acquisiti negli ultimi mesi.

- a. Archivio delle Scuole per i contadini dell'Agro Romano
- b. Archivio personale di Giuseppe Lombardo Radice
- c. Archivio Didattico Lombardo Radice (quaderni scolastici)
- d. Archivio Mario Alighiero Manacorda (nuova acquisizione)
- e. Archivio Albino Bernardini (nuova acquisizione)
- f. Archivio Marcello Argilli (nuova acquisizione)
- g. Donazione Teresa Vergalli (nuova acquisizione)

L'indagine ha consentito al gruppo di ricerca di presentare una parte dei risultati *in itinere* al convegno dedicato a *La Práctica Educativa: Historia, Memoria y Patrimonio* organizzato da SEPHE e SIPSE e svoltosi a Palma di Maiorca dal 20 al 23 novembre 2018, offrendo un primo *focus* sugli archivi delle Scuole per i contadini, sui quaderni scolastici e sull'archivio Lombardo Radice. Attorno a questi tre nuclei documentari il gruppo di ricerca (in particolare Borruso, Cantatore, Covato) ha potuto applicare al patrimonio museale assunti teorici già sistemizzati in precedenti progetti dipartimentali: le pedagogie narrate, l'educazione sentimentale, la materialità educativa, la paura come dispositivo pedagogico. Al centro di questa verifica degli strumenti critici e interpretativi è sempre stata posta una visione ampia del documento storico, valorizzando al massimo le potenzialità storiografiche di fonti private (carteggi, diari, memorie), letterarie, iconografiche e scolastiche (scritture bambine-quaderni, diari-registri di insegnanti).

L'Archivio Mario Alighiero Manacorda, dopo essere stato in parte catalogato dalla ditta Memoria s.r.l., è stato oggetto di un seminario di studi (*Fra le carte e i libri di Mario Alighiero Manacorda. Il laboratorio di uno studioso militante*) svoltosi presso la Sala conferenze del MuSEd il giorno 13 marzo 2019, con la partecipazione di studiosi ed esperti che, in sinergia con alcuni componenti del nostro gruppo di ricerca (Covato, Meta), hanno cominciato a rileggere il significato storico-culturale della figura dell'intellettuale romano, alla luce di nuove possibili interpretazioni delle sue posizioni nel dibattito internazionale sul marxismo in educazione.

Sulle carte di Albino Bernardini (acquisite dal MuSEd nell'estate del 2018) il gruppo di ricerca, grazie anche all'apporto di studiosi esterni ma appartenenti al Dipartimento di Scienze della Formazione (Elena Zizioli) ha condotto un primo *screening* finalizzato all'organizzazione di un seminario di studi (*Albino Bernardini: tracce e memorie di un maestro*), svoltosi sempre presso il MuSEd il 26 marzo 2019, che ha avuto l'obiettivo di fare di questo fondo archivistico il perno di un più ampio progetto di recupero e valorizzazione degli archivi

dei maestri romani e dell'area metropolitana. L'acquisizione dei giornalini scolastici della maestra Teresa Vergalli è stato un primo risultato di questa iniziativa. Infine, per le carte dello scrittore Marcello Argilli, il gruppo di ricerca ha ritenuto utile avviare immediatamente la catalogazione (sempre appaltando il lavoro alla ditta Memoria s.r.l.), anche in vista del centenario della nascita di Gianni Rodari (2020) di cui Argilli fu amico, collaboratore e interprete.

3. Studio di nuove strategie museografiche

Accanto a questa perlustrazione delle piste di ricerca rese possibili da alcuni dei fondi archivistici, vecchi e nuovi, conservati nel MuSEd, il gruppo di ricerca ha avviato un progetto di nuovo allestimento di una sala del museo stesso. Grazie alla collaborazione con il visual designer Stefano Baldassarre (Studio Cyan) si è discusso per arrivare ad un progetto espositivo efficace e sintetico, teso a valorizzare alcuni dei documenti che rendono eccezionale il MuSEd. In questa direzione il gruppo di ricerca è stato affiancato da tutti i membri del Consiglio Scientifico del MuSEd che hanno collaborato a selezionare i materiali e a scrivere i testi nel rispetto di necessità didattiche volte al coinvolgimento di un pubblico il più eterogeneo possibile. Il progetto, attualmente in fase di realizzazione, ha definito tre assi portanti basati, ancora una volta, sulla consistenza quali-quantitativa delle fonti: archivio Scuole per i contadini, Archivio Lombardo Radice, Archivi dei maestri romani. Durante lo studio di fattibilità di questo nuovo programma espositivo, il gruppo di ricerca, sempre con il coinvolgimento dei colleghi del Consiglio del MuSEd, si è impegnato nella pubblicazione di un numero monografico della rivista "Il Pepe Verde" (dicembre 2018) interamente dedicato al MuSEd.

3.1 Una traccia di lavoro per il futuro

La prima fase di interlocuzione con il citato Stefano Baldassarre ha richiesto una serie di incontri con le rappresentanti dello studio di design BVC Associati, al fine di ampliare le nostre prospettive museologiche e museografiche. Da questo scambio sono nate entusiasmanti ipotesi di azione a lungo termine, praticabili quando il MuSEd avrà conquistato una collocazione definitiva nello storico edificio di piazza della Repubblica 10. Le osservazioni critiche di BVC hanno indicato alcune direzioni di ricerca utili a superare l'attuale aspetto di magazzino-cantiere recuperando con forza la natura di museo universitario prevalentemente rivolto ai nostri studenti di Scienze della Formazione, ma occasionalmente e significativamente aperto ai cittadini. Gli esperti, grazie agli scambi con il nostro gruppo di ricerca, hanno potuto tracciare un'idea di rifondazione museale basata sull'essenza di LUOGO DELLA MEMORIA COLLETTIVA, dunque aperto al territorio. Lo scambio con questi esperti ha insistito soprattutto sulla necessità di aprirsi al terzo settore, caratteristica fondamentale dell'attuale politica universitaria. Infatti, in un periodo storico come

il nostro, percorso da una seria crisi di autorevolezza della scuola e degli insegnanti, la riflessione sulla storia dell'alfabetizzazione, delle conquiste difficili ad essa connesse e dell'impegno generoso e gratuito di molte e molti piccoli grandi protagoniste e protagonisti della nostra scuola, non può fare a meno di proporre all'esterno la visione di documenti che finora sono stati a disposizione quasi esclusivamente di studenti e studiosi del nostro settore.

4. *Conclusioni provvisorie*

Fermo restando il rapporto strettissimo e complesso fra memoria e educazione, per cui sappiamo che senza memoria non potrebbe esservi alcun processo educativo, nel nostro caso occorre intervenire su un aspetto specifico che, al di là delle opportune aperture al terzo settore e al territorio (a cominciare dalle scuole), per meglio definire l'esistenza sociale del museo, riguarda quella che definirei letteralmente l'emergenza-memoria diffusa presso i nostri studenti universitari.

Credo che chiunque di noi, anche non appartenendo specificamente al settore scientifico disciplinare M-PED/02 (Storia della Pedagogia), si sia reso conto e constati ogni giorno quanto i nostri studenti, futuri insegnanti e educatori, siano digiuni non tanto, o non solo, di conoscenze storiche di base, quanto soprattutto – e questo è probabilmente l'aspetto più preoccupante, ma anche stimolante, della questione – di una minima sensibilità storica, della percezione della diacronia, ovvero del senso della differenza fra ciò che viene prima e ciò che viene dopo nei processi evolutivi della nostra civiltà.

Si tratta di una falla grave e profonda che, al di là della superficialità di ciò che i ragazzi hanno appreso o meno nel corso dei precedenti anni di istruzione, rivela una scarsa confidenza con gli oggetti, le cose, le testimonianze del passato che invece, se opportunamente proposte, sarebbero gli strumenti più idonei per praticare un'esperienza immersiva e non astratta nel passato. Occorre soprattutto fronteggiare un'assoluta mancanza di capacità (e forse anche di curiosità) di comparare fra loro, diacronicamente e diatopicamente, questi oggetti, e quindi di valutarne le differenze nella direzione della valorizzazione di ciò che abbiamo conquistato in termini di saperi e valori etico sociali. In tale prospettiva bisognerebbe sempre considerare il passato stesso (come idea, come concetto, come dinamica intellettuale fra astratto e concreto, materiale e immateriale) quale bene culturale di per sé (esattamente come siamo abituati a fare per un quadro, un monumento, un edificio, un paesaggio), che richiede cura, tutela, valorizzazione. Da qui era nato anni fa il dibattito, oggi per la verità un po' fermo, sull'importanza del tema della conservazione nel curriculum scolastico e sull'idea di beni museali come tasselli fondamentali per segnare la continuità fra le generazioni.

Per questo, provocatoriamente, spesso torniamo a parlare del nostro MuSEd come di un museo pedagogico (così fu chiamato al principio del 900) in

quanto laboratorio di formazione non tanto dei futuri storici dell'educazione, quando dello sguardo di tutti i nostri studenti sul passato, basato – e qui dovrebbe intervenire il vantaggio di essere un museo universitario – su ciò che probabilmente è a loro più caro: la professione che svolgeranno domani. Posta in questi termini, come storia ed evoluzione di una professione, la lezione al MuSEd appare senz'altro più efficace di una lezione *ex cathedra*. Si tratta di fare esperienza concreta di quanto le cose del passato, gli oggetti, anche e soprattutto i più umili, siano sempre uno spunto fecondo per parlare delle cose di oggi, insieme a chi è in procinto di impegnarsi nella trincea scolastico-educativa contemporanea

Ma è anche il caso di aggiungere che oggi, quando discorriamo di strumenti, strategie e tecniche per catturare un pubblico purchessia, anche nelle scienze dell'educazione, usiamo con grande disinvoltura tre parole dense di cultura digitale: virtualità, immersività, simulazione.

Ritengo che anche per costruire una maggior confidenza dei nostri giovani con il passato e i suoi oggetti, le sue tracce materiali, occorran certo immersività e simulazione ma, talvolta, forse, possiamo godere del privilegio di fare a meno della virtualità che, beninteso, può compiere miracoli narrativi ed educativi. Parlare di politiche culturali e di pratiche educative ha senso anche per sostenere una sorta di rivincita della materialità educativa musealizzata sulla virtualità che può certo servire da paratesto, può precedere e seguire, talvolta accompagnare il rapporto fisico-visivo con la cosa, ma non può e non deve sostituirlo se vogliamo incidere soprattutto emotivamente sulla memoria storica, sulla sensibilità storica, infine sulla conoscenza-coscienza storica dei nostri futuri insegnanti ed educatori che un giorno si confronteranno con l'affascinante e complessa questione della costruzione della memoria e dell'idea di passato nella mente del bambino.

C'è bisogno di storia e c'è bisogno di storicizzare una professione così criticamente presente, di epoca in epoca, nella coscienza (e nella cattiva coscienza) politica, culturale, sociale e civile del nostro Paese.

Le infinite narrazioni d'educazione che possono emergere da un museo storico devono finire per costituire uno strumento concreto di ricerca identitaria orientata sul presente, una sfida inesauribile per rifondare e rimotivare quotidianamente le basi di un mestiere sempre più necessario per migliorare le nostre condizioni di vita.

Su Paolo Mantegazza
Riflessioni sopra un grande esponente
della cultura *popolare* ottocentesca italiana

di Matteo Loconsole

1. *Stato dell'arte*

Tra le preoccupazioni al centro dell'attenzione dell'opinione pubblica e della comunità scientifica italiane a seguito dell'unificazione vi furono, senz'altro, quella di garantire, al popolo del neonato Regno, e una forma di coesione culturale e la salvaguardia della salute pubblica, soprattutto in vista della diffusione di malattie quali la tubercolosi e il vaiolo.

In risposta al dilagare epidemico di patologie degenerative, causate da una scarsa conoscenza di norme igienico-profilattiche, da una promiscuità diffusa e da una sessualità il più delle volte vissuta all'insegna dell'imprudenza, a cui facevano seguito contagio venereo e trasmissione ereditaria alla prole, le scienze umane, ancora in fase di emancipazione dalla filosofia naturale e sul punto di affermare una loro specializzazione disciplinare, svilupparono una capacità diagnostica, più o meno scientificamente fondata, attraverso la quale poter dare corpo a tecniche mediche di intervento curativo o a programmi di prevenzione igienico-sanitaria.

In questo contesto, si inserisce uno dei massimi esponenti della comunità scientifica e, più in generale, dello scenario culturale italiano: Paolo Mantegazza. Nato a Monza nell'ottobre del 1831 e morto a San Terenzo nell'agosto del 1910, egli fu attivo in politica a partire dal 1865, dapprima alla Camera dei deputati e successivamente in Senato, e fu in grado di apportare, attraverso le sue ricerche, un contributo significativo, sebbene scientificamente non sempre coerente con se stesso, nei più svariati ambiti del sapere.

La sua attitudine a studiare l'umano (e il non umano) secondo una molteplicità prospettica e per certi aspetti connotata da una pretesa di esaustività, con un'indagine che si avvaleva degli strumenti che la scienza positivista era stata in grado di approntare, può ritenersi all'origine della sua eclettica formazione e della sua poliedrica produzione.

Autore di numerosi volumi, editi con alcune delle case editrici italiane più accreditate dell'epoca, tra cui la Dumolard, i Fratelli Treves, Brigola e altre ancora, Mantegazza pubblicò romanzi, trattati a caratterizzazione scientifica, tra cui si ricordano le numerose *Fisiologie* e il tanto discusso *Elementi d'igiene* (1864), e, per ben quarant'anni, l'*Almanacco igienico-popolare*, pubblicazione a cadenza annuale con cui si proponeva di fornire, al cetto-medio italiano, le

nozioni elementari e gli strumenti necessari alla tutela della salute psico-fisica degli individui (Govoni, 2011; Loconsole, 2019).

Al centro di numerosi studi incentrati sulla ricostruzione della storia dell'antropologia e della sanità in Italia, tra cui è doveroso accennare ai lavori di Giorgio Cosmacini, tra i quali si cita, a puro titolo esemplificativo, *Medici nella storia d'Italia* (2016. Roma-Bari: Laterza), al volume curato da Jacopo Moggi Cecchi e Roscoe Stanyon, *Il Museo di Storia Naturale dell'Università degli studi di Firenze* (2014. Firenze: Firenze University Press, vol. 5), al libro collettaneo curato da Cosimo Chiarelli e Walter Pasini *Paolo Mantegazza. Medico, antropologo, viaggiatore* (2002. Firenze: Firenze University Press) e al lavoro di Giuliano Pancaldi *Darwin in Italia. Impresa scientifica e frontiere culturali* (1983. Bologna: Il Mulino), l'opera di Mantegazza è stata contemplata anche in volumi a carattere monografico.

Si pensi, al riguardo, al lavoro curato da Gianpaolo Atzei, Alessandra Orlandini Carcreff e Tania Manca *Paolo Mantegazza. Dalle Americhe al Mediterraneo* (2014. Monaco: LiberFaber), in cui, nei diversi contributi che lo compongono, gli autori tracciano ciascuno un aspetto specifico del profilo di Paolo Mantegazza, da quello dell'uomo politico a quello del viaggiatore. O ancora, si ricordi il volume scritto da Walter Pasini *Paolo Mantegazza ovvero l'elogio dell'ecllettismo*, nel quale l'autore tenta, sebbene in maniera non del tutto soddisfacente e a tratti approssimativa, una ricostruzione onnicomprensiva della opera mantegazziana (1999. Rimini: Panozzo) e, non ultimo, il saggio di taglio più squisitamente biografico di Monica Boni *L'erotico senatore. Vita e studi di Paolo Mantegazza* (2002. Fiesole: Name) in cui, facendo leva su un'immagine 'erotizzata' del Nostro, l'autrice propone al lettore un più generale rendiconto dell'attività scientifica di Mantegazza.

Gran parte della produzione divulgativa mantegazziana, da cui è esclusa la letteratura più specificamente destinata alla comunità scientifica del suo tempo, tra cui si ricorda l'*Archivio per l'antropologia e l'etnologia* organo dell'omonima Società da lui fondata nel 1870, è connotata da un intento pedagogico-propagandistico. Fatta l'Italia, come emerge dalla nota espressione riformulata dall'allora ministro di Pubblica istruzione Ferdinando Martini e attribuita a Massimo D'Azeglio (Soldani, Turi, 1993), era necessario fare gli italiani: *fare*, cioè, un popolo non solo formalmente unito, sebbene ancora profondamente diviso al suo interno da fattori ascrivibili alla sfera socio-economica e a quella del diritto di accesso al sapere (Santamaita, 2010; Covato, Sorge, 1994), ma una vera e propria comunità culturalmente coesa e al cui interno si condividersero, nella sostanza, i principi patriottici a fondamento dell'identità nazionale italiana.

In questo progetto di inclusione rientrava anche l'esigenza di offrire agli italiani una formazione che, seppure elementare, consentisse loro di emanciparsi da condizioni igienico-sanitarie precarie e salvaguardare, così, la salute psico-fisica individuale. Un progetto, insomma, che contemplasse la tutela dell'umano *tout court*. In questo senso, oltre al già citato e documentatissimo

saggio di Paola Govoni, di estrema rilevanza è la monumentale opera monografica di Gaetano Bonetta *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, centrata proprio sulle istanze normative che guidarono la gestione e l'organizzazione della sanità pubblica dopo il 1861 (1991. Milano: Franco Angeli).

Più in particolare, in un ampio *milieu* culturale contraddistinto da discussioni di carattere eugenetico (Cassata, 2015), in cui assieme alle tecniche contraccettive *di ispirazione* neo-malthusiana assunsero validità scientifica le riletture della teoria darwiniana dell'evoluzione per selezione naturale (Loconsole, 2017; Mantovani, 2004), un aspetto non trascurabile è quello relativo al profilo di Paolo Mantegazza che, incurante della presunta impudicizia dei temi trattati e con un linguaggio privo di remore aspirante alla *più sincera* scientificità (Nay, 2012), si occupò, nel corso di tutta la sua carriera scientifica, della vita sessuale degli italiani (Armenise, 2005). Una vita che, in conformità con i principi a fondamento di tutta la sua riflessione, sarebbe stata da sottoporre a un razionale e costante controllo igienico-sanitario, al fine di permettere il *corretto* e sano espletamento delle funzioni sessuali e limitare, al contempo, i rischi del contagio venereo, ponendo, così, i presupposti per una procreazione responsabile.

2. Nuove prospettive di ricerca

Questione al centro di numerose ricerche, per la maggior parte inserita in volumi di letteratura secondaria di più ampio respiro, quello della sessualità, della percezione della femminilità e del rapporto tra i sessi nella riflessione di Mantegazza e nel contesto positivista italiano (Babini, Minuz, Tagliavini, 1986; Wanrooij, 1990), costituisce l'argomento centrale della mia ricerca. Argomento che, sino a questo momento, non ha trovato riscontro in ricerche monografiche se non nell'ambito del lavoro, nei fatti scarsamente supportato da fonti, pubblicato da Monika Antes *Misurare l'amore. Paolo Mantegazza scienziato del sesso* (2013. Firenze: Mauro Pagliai).

A partire da una individuazione biografico-politica di Paolo Mantegazza, pensatore laico, anti-clericale e persuaso della necessità di una democratizzazione, quanto più possibile intensa, del sapere, e uomo per certi aspetti eversivo della cultura positivista cui apparteneva, l'analisi della produzione mantegazziana dovrà avere, tra i suoi obiettivi, quello di definirne con maggior attenzione i suoi ruoli di divulgatore e educatore del popolo italiano.

Focalizzandosi sulla sua specifica militanza nelle diverse discipline che sul finire dell'Ottocento andarono specializzandosi e auspicando una produzione storiografica, storico-scientifica e storico-pedagogica più settoriale, le future ricerche su Mantegazza dovrebbero proporsi di approfondire, ciascuna, uno solo degli aspetti della sua attiva e multiforme partecipazione sia nel periodo risorgimentale sia nelle vicende che videro coinvolto il Regno d'Italia. Il suo con-

clamato eclettismo assieme alla *grafomania* che contraddistinse il suo attivismo nei più disparati ambiti del sapere, ascrivibili al mondo umano e non umano e al più ampio ambito dello sviluppo scientifico-tecnologico, infatti, renderebbero impossibile una ricognizione onnicomprensiva della sua produzione e dei molteplici risultati cui la sua riflessione scientifica ebbe il merito di approdare.

L'impossibilità di un monolitico ridimensionamento disciplinare, quindi, dovrebbe prevedere il coinvolgimento di esperti provenienti dai più disparati settori, dalla cui collaborazione possa emergere un quadro il più completo possibile di Paolo Mantegazza: medico, antropologo, romanziere e, in ultima analisi, pedagogista.

Due recenti iniziative pubbliche, l'una promossa da Museomix e finalizzata a riscoprire il patrimonio storico-culturale del Museo di antropologia e etnologia di Firenze fondato da Mantegazza nel 1869 e l'altra promossa dall'Università degli studi del Molise nell'ambito del convegno annuale *Letteratura e antropologia. Generi, forme, immaginari* (13-15 giugno 2019), sono segno della rinnovata attenzione di cui è meritevole l'opera di Mantegazza che, oltre a occuparsi direttamente della gestione del Museo di antropologia, conciliò, in gran parte dei suoi 'romanzi igienici', il tema della prudenza sessuale con l'esigenza, dettata da una *forma mentis* di tipo antropologico, di fornire un ritratto stereotipato dei più svariati tipi umani.

Insomma, riscoprire l'opera di Paolo Mantegazza significherebbe riportare al centro dell'attenzione della comunità scientifica, ma ancor più del pubblico italiano nella sua massima estensione, l'apporto di un uomo che, celebre nell'epoca in cui visse ma per lo più trascurato o poco noto al di fuori degli ambienti accademici contemporanei, contribuì, senza alcun risparmio di energie e con i *pro* e i *contra* che naturalmente connotarono la sua opera omnia, a *fare* gli italiani e costruire l'identità nazionale del nostro Paese.

Riferimenti Bibliografici

- ARMENISE, G. (2005). *Amore, eros, educazione in Paolo Mantegazza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- BABINI, V.P., MINUZ, F., TAGLIAVINI, A. (1986). *La donna nelle scienze dell'uomo: immagini del femminile nella cultura scientifica italiana di fine secolo*. Milano: Franco Angeli.
- CASSATA, F. (2015). *Eugenetica senza tabù. Usi e abusi di un concetto*. Torino: Einaudi.
- COVATO, C., SORGE, A.M. (eds.) (1994). *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*. Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio centrale per i beni archivistici.
- GOVONI, P. (2011). *Un pubblico per la scienza. La divulgazione scientifica nell'Italia in formazione*. Roma: Carocci.
- LOCONSOLE, M. (2017). *Storia della contraccezione in Italia tra falsi moralisti, scienziati e sessisti*. Bologna: Pendragon.
- LOCONSOLE, M. (2019). Popular Education and Hygiene Propaganda: Paolo Mantegazza and The Scientific Pedagogy of His Almanacs. *Ricerche di pedagogia e didattica. Journal of theories and research in education*, 14 (1), 45-71.
- MANTOVANI, C. (2004). *Rigenerare la società. L'eugenetica in Italia dalle origini ottocentesche agli anni Trenta*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- NAY, L. (2012). «Nell'arte il bello, nella scienza il vero». Alla ricerca della vercondia. *SpazioFilosofico*, 2, 285-295.
- SANTAMAITA, S. (2010). *Storia della scuola*. Milano: Mondadori.
- SOLDANI, S., TURI, G. (eds.) (1993). *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- WANROOIJ, B.P.F. (1990). *Storia del pudore. La questione sessuale in Italia 1860-1940*. Venezia: Marsilio.

Apprendimento di una rete Bayesiana in indagini campionarie complesse

di Daniela Marella, Giuseppe Bove, Rosa Capobianco, Angelo Panno¹

1. Introduzione

Le reti Bayesiane sono nella loro accezione più semplice rappresentazioni grafiche di modelli probabilistici, Cowell *et al.* (2007). Formalmente, le reti sono grafi diretti aciclici i cui nodi rappresentano variabili casuali e i cui archi relazioni di dipendenza tra le variabili. Le reti Bayesiane, permettendo di catturare una vasta gamma di interazioni complesse tra variabili, possono fornire un valido supporto decisionale per una grande classe di problemi in cui si richiede di condurre analisi in condizioni di incertezza. Inoltre, la rappresentazione grafica facilita il grado di comprensione del fenomeno anche ai non esperti dello specifico ambito di applicazione.

Un altro importante vantaggio delle reti Bayesiane è la possibilità di integrare in un approccio unitario probabilità provenienti da fonti diverse: conoscenze teoriche, frequenze in un database, stime soggettive sul verificarsi di un evento. In ambito scientifico le reti Bayesiane sono utilizzate in vari campi, dalla fisica alla biologia, dalla geologia alla genetica, dall'economia fino alle applicazioni in ambito educativo, Almond *et al.* (2015). Un'applicazione importante in ambito educativo effettuata all'interno del nostro Ateneo è in Di Pietro *et al.* (2015).

In anni recenti le reti Bayesiane hanno trovato applicazione anche nell'ambito della statistica ufficiale. I dati collezionati attraverso un'indagine sono tipicamente affetti da dati mancanti, errori di misura e dalla distorsione dovuta al processo di selezione campionaria. L'utilizzo delle reti per l'imputazione di dati mancanti è stato analizzato in Di Zio *et al.* (2004), Thibaudeau e Winker (2002), mentre nell'ambito degli errori di misura interessanti risultati sono stati ottenuti da Marella e Vicard (2013, 2014, 2015).

La struttura di associazione di una rete Bayesiana può essere nota o può essere stimata da un database, Drton e Maathuis (2017). Per l'apprendimento della struttura di una rete Bayesiana da un database è possibile distinguere due classi di algoritmi:

1. search-and-score: assegnano ad ogni rete plausibile un punteggio (score), Cooper e Herskovits (1992). La funzione score permette di valutare e confrontare l'adeguatezza di strutture di associazione alternative.

¹ progetto di DSF. Ha collaborato all'attività di ricerca la Prof.ssa Paola Vicard, Dipartimento di Economia, Università Roma Tre.

2. *constrained-based*: la struttura viene appresa eseguendo test di indipendenza sul database e costruendo una rete in accordo con i risultati dei test.

Tra i vari algoritmi *constrained-based* presenti in letteratura uno dei più utilizzati è l'algoritmo PC descritto in Spirtes *et al.* (2000). L'algoritmo PC parte da un grafo completo non orientato e si articola in due fasi. La prima fase determina lo scheletro del grafo attraverso test di indipendenza condizionale. La seconda fase determina l'orientamento degli archi il cui verso non può essere dedotto a partire dai test di indipendenza condizionale effettuati nella prima fase.

L'algoritmo PC si basa sull'assunzione che le osservazioni del database siano indipendenti ed identicamente distribuite (assunzione *i.i.d.*), ciò equivale ad assumere un campionamento casuale semplice. Il problema è che le indagini campionarie, soprattutto quelle svolte nell'ambito della statistica ufficiale, utilizzano generalmente disegni campionari complessi caratterizzati da due o più stadi di campionamento, dalla stratificazione delle unità statistiche, dalla presenza di cluster. Spesso, in aggiunta, la selezione delle unità di primo o dei successivi stadi è effettuata con disegni di tipo non semplice a probabilità variabile ossia con probabilità di inclusione proporzionali ad una misura di ampiezza, Conti e Marella (2012). Come discusso in Skinner *et al.* (1989), ignorare il meccanismo di selezione del campione può introdurre distorsioni nelle stime dell'indagine ed inficiare seriamente la validità dei risultati ottenuti.

2. *L'algoritmo PC per dati da indagini campionarie complesse*

Lo scopo del progetto di ricerca è stato quello di proporre un nuovo algoritmo per l'apprendimento strutturale di una rete Bayesiana per dati provenienti da indagini campionarie complesse. Come è noto, nei disegni complessi le osservazioni non sono *i.i.d.* a causa della dipendenza tra unità dovuta al disegno campionario, di conseguenza i test di indipendenza, eseguiti nella fase iniziale dall'algoritmo PC, non risultano validi nemmeno asintoticamente. Inoltre, a causa del processo di selezione, le assunzioni di base dell'algoritmo ossia la *sufficiency condition*, la *casual markov condition* e infine la *causal faithfulness condition* possono non essere rispettate, Zhang e Spirtes (2008).

È stata quindi proposta una versione dell'algoritmo PC, denominata PC complex, in grado di tener conto del processo di selezione campionaria. L'algoritmo PC nella prima fase utilizza il test di indipendenza di Pearson che si basa sull'ipotesi *i.i.d.*, è quindi necessario innanzitutto proporre un test statistico per valutare l'indipendenza tra variabili in indagini complesse. A tale riguardo si è utilizzato un approccio *design-based*, includendo i pesi campionari nelle stime dei parametri della rete Bayesiana. Tale inclusione comporta che la statistica test non si distribuisce più come un Chi-quadrato. Un modo per ovviare a tale inconveniente e stimare la distribuzione della statistica test è ricor-

rere a tecniche di ricampionamento per popolazioni finite, Conti e Marella (2015), Conti *et al.* (2017).

Notiamo che, nel campionamento da popolazioni finite, la tecnica bootstrap proposta da Efron (1979) può condurre a distorsioni nei risultati finali dell'indagine. La condizione fondamentale sui cui si basa il bootstrap è che il campione originario e il campione bootstrap siano entrambi costituiti da osservazioni *i.i.d.*. Ciò significa che il bootstrap classico non è in grado di catturare la dipendenza tra le unità indotta dal disegno campionario. Varie versioni del bootstrap per popolazione finita sono state proposte in letteratura. In Conti *et al.* (2017) è stata introdotta una classe di tecniche di ricampionamento. Tale classe è generata da una procedura costituita da due fasi. Nella prima fase viene costruita una predizione della popolazione (pseudo-popolazione) sulla base dei dati campionari, nella seconda fase un campione viene selezionato dalla pseudo-popolazione attraverso un appropriato disegno di ricampionamento. In generale, il disegno di ricampionamento deve soddisfare la condizione di massima entropia, Grafstrom (2010).

I risultati dell'attività di ricerca sono esposti nei lavori Marella e Vicard (2018, 2019), in cui viene inizialmente affrontato il problema da un punto di vista teorico attraverso l'implementazione di un test di indipendenza *design-based* per dati provenienti da indagini campionarie complesse. Per la stima dei parametri della rete Bayesiana sono stati utilizzati stimatori di Hájek. Ai risultati teorici sono seguiti studi di simulazione che hanno evidenziato la buona performance dell'algoritmo proposto nel recuperare la vera struttura della rete.

Riferimenti Bibliografici

- ALMOND, R.G., MISLEVY, R.J., STEINBERG, L., YAN, D., WILLIAMSON, D. (2015). *Bayesian Networks in Educational Assessment*. Springer.
- CONTI, P.L., MARELLA, D. (2012). *Campionamento da popolazioni finite: il disegno campionario*. Springer.
- CONTI, P.L., MARELLA, D. (2015). Inference for quantiles of a finite population: asymptotic vs. resampling results, *Scandinavian Journal of Statistics*, DOI: 10.1111/sjos.12122.
- CONTI, P.L., MARELLA, D., MECATTI, F. (2017) A unified principled framework for resampling based on pseudo-populations: asymptotic theory. arXiv:1705.03827. Sottomesso a rivista.
- COOPER, G.F., HERSKOVITS, E. (1992). A Bayesian Method for the Induction of Probabilistic Networks from Data. *Machine Learning*, 9 (4), 309–347.
- COWELL, R.G., DAWID, P., LAURITZEN, S.L., SPIEGELHALTER, D.J. (2007). *Probabilistic Networks and Expert Systems: Exact Computational Methods for Bayesian Networks*. Springer Publishing Company
- DI ZIO, M., SACCO, G., SCANU, M., VICARD, P. (2005). Multivariate techniques for imputation based on Bayesian networks. *Neural Network World*, 4, 303–309.
- DI PIETRO, L., GUGLIEMMETTI, M.R., MUSELLA, F., RENZI, M.F., VICARD, P. (2015). Reconciling internal and external performance in a holistic approach: A Bayesian network model in higher education. *Expert Systems with Applications*, 42, 2691-2702.
- DRTON, M., MAATHUIS, M.H. (2017). Structure learning in graphical modeling. *Annual Review of Statistics and its Applications*. In Press. DOI: 10.1146/annurev-statistics-060116053803.
- EFRON, B. (1979). Bootstrap methods: another look at the jackknife. *The Annals of Statistics*, 7(1), 1–26.
- MARELLA, D., VICARD, P. (2013). Object-Oriented Bayesian Networks for Modeling the Respondent Measurement Error. *Communications in Statistics - Theory and Methods*, 42(19) 3463–3477.
- MARELLA, D., VICARD, P. (2014). Modelling Measurement Errors by Object-Oriented Bayesian Networks: An Application to 2008 SHIW. In *Contributions to sampling statistics*, Springer.
- MARELLA, D., VICARD, P. (2015). Object-Oriented Bayesian Network to deal with measurement error in household surveys. In *Advances in Statistical Models for Data Analysis*, Springer.
- MARELLA D., VICARD P. (2018). PC complex: PC algorithm for complex survey data. *Working Paper n. 240 del Dipartimento di Economia, Università Roma Tre. ISSN 2279-6916*.
- MARELLA D., VICARD P. (2019) *PC algorithm for complex survey data: a model assisted resampling approach*. Sottomesso a rivista.

- SKINNER, C.J., HOLT, D., SMITH, M.F. (1989). *Analysis of complex surveys*. Wiley.
- SPIRITES, P., GLYMOUR, G., SCHEINES, R. (2000). *Causation, Prediction, and Search*. MIT Press, Cambridge, MA, 2nd ed. with additional material by D. Heckerman, C. Meek, G. F. Cooper and T. Richardson.
- THIBAudeau, Y., WINKLER, W.E. (2002). Bayesian networks representations, generalized imputation, and synthetic micro-data satisfying analytic constraints. In: *Research Report RRS2002/92002*. U.S. Bureau of the Census.
- ZHANG, J., SPIRITES, P. (2008). Detection of Unfaithfulness and Robust Causal Inference. *Minds and Machines*, 18, 239-271.

Un classico della didattica delle scienze con i bambini: *Initiation Chimique* (1909) di Georges Darzens

di Antonio Martino, Ana Millán Gasca, Gaia Naponiello¹

1. *Un' opera sulla scienza per gli "amici dell'infanzia"*

La ricerca ha avuto come oggetto di studio l'iniziazione dei bambini ai concetti elementari della chimica, attraverso l'analisi storiografica di un classico della didattica delle scienze, *Initiation chimique*² (1909) del chimico francese Georges Darzens (1867-1954). Si tratta di un'opera senza precedenti, in quanto essa è rivolta a proporre i primi passi nella chimica ai bambini, a partire dalla prima infanzia: si rivolge soprattutto ad educatori anche non esperti (quali le madri di famiglia) che abbiano a cuore l'educazione dei fanciulli tra i 4 e i 12 anni. Ebbe ampia diffusione non solo in Francia, forse anche grazie alla notorietà dell'autore, professore di chimica della École Polytechnique di Parigi dal 1910 e noto internazionalmente per una reazione detta di *epossidazione* – nota oggi con il suo nome – di cui aveva dato notizia in alcune note pubblicate negli anni 1904-1906 nei *Comptes Rendus* de l'Accademia delle Scienze di Parigi. Inoltre, era un'opera collocata all'interno di una collana, le *Initiations scientifiques*³ dell'editore Hachette di Parigi, che era sostenuta da un solido progetto culturale del matematico francese Charles Laisant (1841-1920). Si trattava di rivolgersi ovunque agli amici dell'infanzia, ispirandosi alle idee di Johann Pestalozzi e di Jean Macé, per offrire a bambini e bambine di ogni estrazione sociale un primo contatto con il sapere scientifico moderno.

L'opera di Darzens ebbe 5 edizioni in cinque anni – la quinta nel 1919, dopo l'intervallo segnato dalla Prima Guerra Mondiale che decimò i giovani scienziati francesi. Fu tradotta in russo nel 1910 a cura di G. L. Barsch, e l'edizione russa fu ristampata anch'essa dopo la fine della Grande Guerra, nel 1920. Inoltre, fu pubblicata in inglese negli Stati Uniti nel 1914; la traduzione in spagnolo dell'editore parigino Viuda de C. Bourlet raggiunse la terza edizione nel 1921; e, a distanza di qualche anno in più dall'edizione originale, in italiano

¹ Questa ricerca è stata iniziata attraverso il progetto di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre: "Aspetti storici e didattici dell'iniziazione al pensiero scientifico nella scuola dell'obbligo, con particolare riguardo per matematica e chimica" (2017) ed è il tema di un assegno di ricerca cofinanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione e dall'Ateneo Roma Tre.

² Darzens, G. (1909). *Initiation chimique*. Paris, Hachette (2a ed. 1910, 3a ed. 1912, 5a ed. 1919; versione russa Gorg Darsan, *Natchatki ximii*, Saint Petersburg, 1910, traduttore P.T. Egounov, curatore G.L. Barsch; ristampa 1920; versione inglese Garden City, N.Y., Doubleday, Page & company, 1914; versione spagnola, *Iniciación química*, Paris, Viuda de C. Bourlet, 3a ed 1921

³ Laisant, C. (1899a). Mathematics for children. *Popular Science Monthly*, LV, October, 800 ss.

fu tradotta nel 1928 dal chimico torinese Carlo Apostolo per la casa editrice Paravia.

Nell'opera di Darzens si intende indagare la trasposizione didattica di alcune questioni fondanti della chimica, concetti primordiali quali: la *materia* (e concetti collegati come *estensione/volume* o *sostanza*); le *trasformazioni* che essa subisce e perché; come e cosa possiamo misurare (le *grandezze*); i livelli *macroscopico* e *microscopico* (visibile e invisibile). Confrontarsi con l'approccio e con le scelte di contenuti, di organizzazione delle idee e di linguaggio di Darzens è apparso fin da subito una via feconda di analisi di aspetti critici dell'educazione scientifica infantile attuale: il dogmatismo comune nella presentazione, che cerca di offrire punti fermi ma che occulta il carattere sempre soggetto a revisione delle teorie scientifiche; la rigidità della visione del metodo scientifico, ed in particolare dell'uso di concetti matematici nelle formulazioni di regolarità nell'andamento dei fenomeni naturali; l'isolamento del discorso sulla scienza da una prospettiva umanistica generale, dovuto anche alla mancanza di riferimenti all'evoluzione storica della scienza e alla sua contiguità con l'indagine filosofica, con l'arte, la tecnica e con forme esoteriche e magiche.

La ricerca è stata condotta esaminando il contesto scientifico e culturale e il profilo intellettuale di Darzens; e analizzando il libro *Initiation chimique*, dal punto di vista dei contenuti chimici, dell'approccio didattico e degli aspetti stilistici e dell'uso delle illustrazioni. Questa indagine ha messo in luce come Darzens scelga di costruire un vero e proprio racconto, un viaggio che offra ai bambini uno sguardo chimico sui fenomeni naturali, e la sua vicinanza a preoccupazione e iniziative umane.

1.2 Un grande racconto della chimica

La figura scientifica di Darzens⁴ ha come tratti caratteristici l'apertura internazionale della sua opera (la sua prima educazione avvenne in Russia, dove risiedeva la sua famiglia di origine francese); la combinazione di un'ampia esperienza professionale nella chimica applicata con una dilatata esperienza didattica (come esercitatore di laboratorio e poi come professore); e notevoli contributi originali, insieme a una partecipazione intensa ai grandi sconvolgimenti portati alla chimica dallo sviluppo delle teorie molecolari prima e poi atomiche. Su questo sfondo si comprende meglio la libertà, quasi spregiudicata, con cui affrontò la stesura di questo volume: la struttura scelta, lo stile, gli esempi, le illustrazioni. Si tratta infatti di un "grande racconto" della chimica⁵

⁴ Laszlò, P. (1988). Un grand polytechnicien, Darzens (1867-1954). *La Jaune et la Rouge*, November: 18-20. Laszlò, P. (1994a). Georges Darzens (1867-1954), inventor and iconoclast. *Bulletin of History of Chemistry*, 15/16: 59-64. Laszlò, P. (1994b). Le Châtelier, public prosecutor of Darzens. *Ambix* 41 (2): 65-74.

Metz, A. (1963). La notation atomique et la théorie atomique en France à la fin du XIXe siècle. *Revue d'histoire des sciences et de leurs applications*, 3 (16): 233-239.

⁵ Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling*. London, Ontario: The University of Western Ontario.

(usando la terminologia di Egan), rivolto ai più piccoli, che li coinvolge seguendo una varietà di approcci: attraverso ragionamenti di indole filosofica; attraverso il collegamento con l'esperienza vissuta e il mondo reale; sotto forma di gioco.

Così, iniziando alcune pagine sull'acqua, egli descrive simultaneamente il ciclo dell'acqua, le trasformazioni chimiche cui essa è soggetta e le sue proprietà, in un ideale movimento, in poche righe efficaci, dalla frescura silvestre all'industriosità degli esseri umani:

Onnipresente in natura, noi la troviamo nell'aria sotto forma di nubi, di vapori e di nebbie che si condensano poi in rugiade, piogge, nevi e ghiacci, e la ritroviamo pure sotto l'aspetto di sorgenti, torrenti, fiumi e mari. In questa perenne circolazione essa si impadronisce di una infinità di sostanze estranee, per cui le acque di sorgente ad es., che provengono da punti assai profondi della terra e che attraversano vari strati geologici, trascinano e sciogliono delle sostanze minerali, come del ferro (acque ferruginose), dei solfuri (acque solfuree), del carbonato di sodio (acque alcaline), dell'arsenico (acque arsenicali) o del solfato di magnesio (acque magnesiache). Tali acque prendono il nome di acque minerali e diventano, grazie alle loro proprietà medicamentose, oggetto di un esteso commercio. (Darzens 1909, p. xx)

Darzens richiama all'immaginazione esperienze comuni, a cavallo fra ciò che la natura offre e i prodotti dell'ingegno chimico (sapone, coloranti, ecc), e propone anche "esperimenti", ossia esperienze guidate. Per poter realizzare questa serie di esperienze proposte l'autore accompagna il lettore nella realizzazione di un piccolo laboratorio: l'opera inizia dalle indicazioni per realizzare *Il nostro laboratorio*. Egli seleziona materiali comuni, facilmente reperibili e possibilmente economici, e sceglie esempi di semplice realizzazione e di facile comprensione. La descrizione di alcuni strumenti e della costruzione di altri, insieme a numerose immagini, sostengono le spiegazioni teoriche che offre la chimica. Tra gli strumenti vengono descritti, primi fra tutti, una bilancia e un termometro: propone fin da subito gli aspetti quantitativi delle scienze, nonostante il pubblico molto giovane a cui sono destinate le esperienze proposte.

Le esperienze guidate suscitano lo stupore e nel contempo contengono già degli indizi: entrambi aspetti volti ad accogliere nuove idee, a comprenderle e ad apprenderle. Consideriamo come sceglie di indagare i gas. Essendo i gas invisibili, hanno proprietà fisiche che sono più difficili da comprendere rispetto a quelle degli stati solido e liquido di aggregazione della materia. Darzens propone una serie di esperimenti con l'acqua di Seltz, acqua fortemente gassata. Ad esempio, per raccontare alcune proprietà *fisiche* dell'anidride carbonica (il gas responsabile di rendere l'acqua gassata), egli propone di far gorgogliare un po' di questo gas presente nell'acqua di Seltz in una bacinella contenente acqua saponata in modo da poter realizzare delle bolle di sapone che, diversamente dalle bolle di sapone comuni, non rimangono in aria, ma si depositano a terra, in virtù del fatto che l'anidride carbonica è un gas più pesante dell'aria. Per descrivere invece alcune proprietà *chimiche* dell'anidride carbonica, procede

nel modo seguente: questa volta l'anidride carbonica dell'acqua di Seltz viene versata in un contenitore in cui è stata posta una candela accesa precedentemente, spegnendola. (Fig.001) Cosa è successo? L'anidride carbonica, diversamente da altri gas come l'ossigeno, non alimenta la combustione. Lo stupore suscitato da esperienze come questa, agli occhi dei bambini quasi magiche, si può trasformare in conoscenza grazie alla guida dell'insegnante, che permette di decifrare i fenomeni reali attraverso chiavi interpretative caratteristiche delle varie discipline. Gli allievi non scoprono da sé, ma vivono insieme all'insegnante la "lotta per la conoscenza" tipica della attività scientifica. L'approccio di Darzens non richiede di trattare separatamente con i bambini un discorso forse un po' artificioso del tipo "nature of science"⁶, bensì fa immergere i bambini in un vero e proprio racconto della scienza, mettendo in moto la loro immaginazione. Esso si distingue anche dal metodo IBL (*inquiry based learning*) sviluppato dal Biological Sciences Curriculum Study (BSCS, oggi BSCS Science Learning) della National Science Foundation statunitense nel secondo dopo guerra: la strategia narrativa appare come una finzione-gioco, senza pretendere che i bambini possano da soli, di fronte a una esperienza guidata coinvolgente, costruire le forme di comprensione dei fenomeni (*explain*) che sono il risultato delle sofisticate risorse del pensiero scientifico moderno. Il coinvolgimento (*engagement*) che propone Darzens è frutto del radicamento umano dei concetti scientifici astratti – e spesso contro-intuitivi – attraverso osservazioni, esempi ed esperienze che suscitano emozioni (paure, stupore, curiosità) simili a quelle che sono alla base della tecnica e della filosofia, e in ultimo termine della scienza moderna⁷.

Sono in preparazione due lavori: il primo è un articolo di storia della scienza sull'opera per l'infanzia di Darzens; il secondo è un articolo di didattica della chimica in età infantile che esamina alcuni nodi critici alla luce del contributo di Darzens. Inoltre, sono in sviluppo alcune attività didattiche pilota rivolte a diverse classi della scuola primaria, corredate dalla presentazione per gli insegnanti, a partire dai risultati ottenuti e dalle ricerche già condotte nella storia e nell'epistemologia dei concetti su menzionati. Tra gli aspetti da considerare: il linguaggio informale nell'insegnamento della chimica; il ruolo dell'esperimento come suscitatore di problemi e come riprova di fronte ai bambini; il collegamento della chimica con le concezioni ingenue dei bambini; e l'educazione all'osservazione scientifica.

⁶ Akerson, V., Carter, I., Pongsanon, K., Nargund-Joshi, V. (2019). Teaching and learning nature of science in elementary classrooms. *Science & Education*, first online 22 april 2019. Mc Comas, W.F., Almazroa, H., Clough, M.P. (1998). The nature of science in science education. An introduction. *Science & Education*, 7, 511-532

⁷ Si ripete spesso che il metodo IBL è applicato poco in aula, in rapporto a quanto è sostenuto, e finanziato, da istituzioni come il NRC, l'OCSE e anche le istituzioni europee. Forse si dovrebbero cercare ragioni diverse dalle "credenze" degli insegnanti; si veda ad esempio Hofer, Elisabeth, Abels, Simone, Lembens, Anja. (2018). Inquiry-based learning and secondary chemistry education – a contradiction?. *RISTAL. Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 1, pp. 51–65



Fig. 10.

Fig. 1 L'immagine tratta dalla traduzione italiana di *Initiation chimique*, mostra come realizzare una parte dell'esperimento in cui dell'anidride carbonica (precedentemente prelevata da un sifone di acqua di Seltz) contenuta in un recipiente cilindrico, viene versata in un contenitore in cui è stata posta una candela accesa. Si osserva lo spegnimento della fiamma come conseguenza del fatto che il suddetto gas non è in grado di alimentare la combustione.

Promuovere l'inclusione sociale attraverso percorsi di didattica museale: il progetto Inclusive memory

di Antonella Poce¹

1. *Il progetto Inclusive Memory: analisi del contesto*

Il progetto *Inclusive Memory*, finanziato nell'ambito di un programma promosso dall'ateneo Roma TRE per favorire la ricerca interdisciplinare, mira a promuovere la costruzione di una memoria sociale comune e condivisa realizzata tramite un sistema di *inclusione sociale* che passa attraverso il luogo museale. Il nodo progettuale risulta svilupparsi da una stretta connessione tra nuove metodologie didattiche e l'utilizzo di strumenti digitali innovativi al fine di sviluppare competenze trasversali in tutti i fruitori del museo, soprattutto delle categorie sociali svantaggiate, e di rafforzare canali e strumenti dell'area della mediazione linguistico-culturale.

Il progetto pone le sue fondamenta sull'idea di museo quale luogo educativo, non solo nei termini canonici (museo come spazio espositivo), ma soprattutto in riferimento al concetto di integrazione sociale e culturale. Da tempo, infatti, l'attenzione posta dalla didattica museale nei confronti dei fruitori dei musei, l'analisi dei vari target sociali che interagiscono con questo spazio e l'evoluzione necessaria della didattica individualizzata (Parry, 2010) definiscono l'esperienza del visitatore e tutte le sue implicazioni come il nuovo fulcro della ricerca odierna nel settore. Il ruolo dei musei nell'integrazione sociale si sviluppa quando il luogo museale diventa luogo educativo, quando tutte le categorie sociali (diverse per età, livello culturale, status sociale) riescono ad interagire con esso e a sviluppare competenze, quali pensiero critico, comunicazione, collaborazione e partecipazione, acquisizione e interpretazione delle informazioni (Sandell, 2003; Nardi, 2014). Non a caso, negli ultimi anni si è sviluppata l'idea di mettere al servizio di particolari categorie tali caratteristiche del luogo museale. In Francia, i musei vengono spesso utilizzati in relazione al recupero di giovani in situazioni disagiate, diventando uno strumento per l'inclusione sociale e varie ricerche (cfr. *Our lives, Outside in Pathways*) evidenziano risultati simili anche nell'ambito dell'inclusione di persone con disabilità fisiche e motorie.

I musei possiedono un forte legame col territorio in cui sono collocati anche se, spesso, alcuni gruppi sociali (quali i rifugiati, i migranti di prima e seconda generazione e le persone affette da disturbi della memoria) sono esclusi dalla vita

¹ Inclusive Memory. Promozione e sviluppo di una memoria comune e inclusiva attraverso percorsi innovativi di didattica museale. Call for Ideas 2016 – progetto Interdipartimentale di Ateneo.

culturale e artistica del territorio stesso e, conseguentemente, non contribuiscono attivamente alla creazione e alla condivisione di una memoria sociale collettiva. Ecco perché risulta necessaria la riflessione e l'azione circa la didattica inclusiva anche in contesti di apprendimento informali: la concretizzazione dei diritti individuali, la partecipazione alla comunità nonché l'uguaglianza di successo non possono restare mere affermazioni di principio (Chiappetta Cajola, 2014) ma costituire le finalità ultime e imprescindibili di qualsiasi azione educativa.

Per attuare ciò, l'utilizzo di risorse digitali risulta essenziale, sia in termini di inclusione, sia per stimolare lo sviluppo delle competenze trasversali (Poce, 2015). L'inclusione di nuove tecnologie in percorsi didattici pedagogicamente rigorosi sostiene gli utenti e consente ai visitatori museali di imparare a utilizzare criticamente le tecnologie e gli strumenti digitali. Allo stesso tempo, sostiene lo sviluppo di competenze trasversali (comunicazione, collaborazione, pensiero critico) e facilita l'inclusività di tutti i gruppi sociali, rimuovendo le barriere fisiche e motorie che impediscono la reale e attiva partecipazione.

2. *Obiettivi e metodologia della ricerca*

Il progetto *Inclusive Memory* si propone di: 1) creare percorsi di didattica museale innovativi, personalizzati e adattivi, finalizzati all'inclusione sociale di gruppi destinatari (rifugiati, migranti di prima e seconda generazione e persone affette da disturbi della memoria) e dei visitatori in generale di varie età; 2) sviluppare le competenze trasversali dei visitatori, che prendono parte alle varie fasi del progetto (in particolar modo comunicazione, pensiero critico, collaborazione, creatività, cittadinanza); 3) progettare e realizzare supporti tecnologici da affiancare alla mostra permanente del museo che registrino l'esperienza e che contribuiscono a creare una memoria comune e condivisa.

Le fasi del progetto si realizzano mediante azioni diverse momenti principali e tese a comprendere i bisogni dei soggetti destinatari. In particolare, è prevista la realizzazione di: 1) interviste, anche video registrate, a migranti, rifugiati e persone affette da disturbi della memoria inseriti in programmi di integrazione e assistenza promossi da organizzazioni non governative riconosciute, da realizzarsi all'interno di contesti museali, con l'utilizzo della metodologia dell'*Object Based Learning* e del *Digital Story Telling*; 2) attività laboratoriali destinate a tutti i visitatori del museo per la fruizione dei beni culturali in contesti reali e virtuali, intendendo esplorare il potenziale di musei attraverso l'ideazione di programmi originali e innovativi finalizzati all'inclusione delle fasce marginalizzate; 3) operazioni di raccolta e analisi dei dati relativi agli ambiti di mediazione linguistico culturale, promozione e sviluppo delle competenze, utilizzo di metodi didattici innovativi e strumenti digitali.

Nel paragrafo successivo, si riportano i risultati di una prima esperienza pilota effettuata nell'ambito del progetto presso il Museo di Roma Palazzo Braschi.

3. L'esperienza pilota al Museo di Roma – Palazzo Braschi

Gli incontri e i percorsi didattici non consueti creati *ad hoc* per il contesto del Museo di Roma – Palazzo Braschi si sono proposti come obiettivo primario lo sviluppo delle competenze di cittadinanza e di inclusione sociale nei destinatari, attraverso l'utilizzo di metodi didattici non consueti (quali l'*Object Based Learning*) e la strumentazione digitale. In questa fase, gli allievi di 3 classi terze della scuola secondaria Domizia Lucilla di Roma hanno preso parte all'iniziativa sviluppata insieme a *University College of London* (UK), che ha fornito uno degli strumenti di valutazione relativo allo stato di benessere che l'esperienza al museo ha prodotto nei destinatari².

Per il progetto *Inclusive Memory* si è scelto di prendere in considerazione le seguenti aree espositive: *Benvenuti a Roma (sala 1)*, *In mezzo scorre il fiume. (sale 3 – 4 – 8)*, *La festa in piazza. (sale 2 – 5 – 6 – 7)* e *Trasformazioni politiche e nuova società. (sale 8 – 9 – 16 – 17)*. Nella corte interna del palazzo e nelle sale selezionate i ricercatori dell'Università Roma TRE e i curatori del Museo di Roma- Palazzo Braschi hanno realizzato con gli studenti una serie di attività di analisi e riflessione circa le opere d'arte presenti e attività di interpretazione e discussione di gruppo sui seguenti argomenti: gli stereotipi artistici e culturali, la rappresentazione di sé e dell'altro, i momenti e le forme di aggregazione sociale, le trasformazioni architettoniche e urbanistiche come simbolo estetico di cambiamenti sociali, culturali e politici. Al termine delle attività, i percorsi sono stati valutati attraverso un Focus Group, realizzato con gli studenti partecipanti, volto ad analizzare il tipo di esperienza emotiva e affettiva degli alunni coinvolti.

Le registrazioni del Focus Group sono state integralmente trascritte e il testo è stato importato all'interno del software per l'analisi qualitativa *Atlas.ti*. Per l'analisi dell'esperienza emotiva e affettiva degli studenti, si è deciso di partire dalle dimensioni indagate dai *Wellbeing Measures Umbrellas* sviluppati da UCL (Thomson & Chatterjee, 2016), in particolare il *Positive Wellbeing Umbrella – Younger Adult* e il *Negative Wellbeing Umbrella – Generic*, in modo da poter indagare la presenza di stati affettivi appartenenti allo spettro delle emozioni positive e negative.

Da una panoramica generale, emerge come gli studenti esprimano in quasi il 90% dei casi alti livelli di emozioni positive, riconducibili principalmente all'interesse (58,33%) alla positività (33,33) all'amichevolezza (20,83%) e alla motivazione (12,5%). Alcuni studenti dichiarano di aver trovato dei riscontri rispetto a degli interessi personali, non necessariamente connessi a temi trattati nel loro percorso di studi. Altri, invece, hanno riportato che il loro interesse è

² La partecipazione all'esperienza da parte di UCL (UK) è stata possibile grazie al finanziamento da parte dello stesso ateneo londinese del progetto "Rome as a Centre for Inclusive Memory and Shared Heritage", coordinato da Helen Chatterjee (Department of Biosciences, University College London) nell'ambito dell'iniziativa Rome Regional Engagement Fund 2018.

stato sollecitato dalla possibilità di ricostruire gli avvenimenti storici e i cambiamenti nella città di Roma. Nel 30% dei casi l'atteggiamento positivo è motivato dalla possibilità di interagire e di trovarsi in compagnia: gli allievi hanno percepito di aver attivato un dialogo con i mediatori e questo ha contribuito alla valutazione positiva dell'esperienza. Come emerge nell'analisi delle co-occorrenze, in alcuni studenti la manifestazione di bassi livelli di emozioni positive viene espressa insieme alla manifestazione di livelli alti di emozioni positive. Questo può essere spiegato dalla strategia argomentativa adottata dagli allievi, che per evidenziare gli aspetti positivi della situazione presente hanno operato un confronto con esperienze pregresse in contesti simili (es. visite ad altri musei, lezione frontale in classe).

4. Conclusioni e sviluppi futuri

L'esperienza pilota qui descritta rappresenta un primo tentativo di valutazione dell'impiego di un modello di fruizione del patrimonio che tende a modificare la relazione del museo con la comunità (Sandell, 2003). L'intento è quello di promuovere una forma di democratizzazione della pratica museale che faciliti l'accessibilità e la partecipazione culturale così determinata sostenga lo sviluppo del pensiero critico in quelle categorie che normalmente vengono etichettate come "non visitatori". Gli esiti di questa esperienza incitano a proseguire nel percorso intrapreso soprattutto tenuto conto della necessità non ancora soddisfatta di individuare "nuove metodologie e indicatori per misurare l'impatto delle politiche e attività culturali in termini di qualità della vita, coesione sociale e sviluppo della comunità" (Bianchini 1993, cit. in Belfiore, 2002).

Riferimenti Bibliografici

- PARRY, R. (2010). *Museums in a Digital Age*. New York: Routledge.
- SANDELL, R. (2003). Social Inclusion, the Museum and the Dynamics of Sectoral Change. *Museum and Society*, 1(1): 45-62.
- NARDI E. (2014). *Musei e pubblico*. Milano: FrancoAngeli.
- POCE, A. (2015). *Tecnologia critica, Creatività e Didattica della Scienza*. Milano: FrancoAngeli.
- CHIAPPETTA CAJOLA L. (2014). Indagine quantitative negli studi delle disabilità e dei DSA. *Cultural and Psychological Studies*, 9, 311-346.
- THOMSON, L.J., CHATTERJEE, H.J. (2016). *UCL Museum Wellbeing Measures Toolkit*. https://www.ucl.ac.uk/culture/sites/culture/files/ucl_museum_wellbeing_measures_toolkit_sept2013.pdf. Ultimo accesso 2 febbraio 2019.
- BELFIORE, E. (2002). Art as a Means of Alleviating Social Exclusion: Does it really work? A Critique of Instrumental Culture Policies and Social Impact Studies in the UK. *International Journal of Cultural Policy*, 8(1), 91-106.
- BIANCHINI, F. (1993). Culture, Conflict and Cities: Issues and Prospects for the 1990s in F. Bianchini and Parkinson M. (a cura di), *Cultural Policy and Urban Regeneration, the West European Experience*. Manchester: Manchester University Press.

Globalizzazione e società negli scritti di Ettore Gelpi

di Edoardo Puglielli

*Assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione
dell'Università degli Studi Roma Tre*

Introduzione

Nei suoi ultimi scritti, Ettore Gelpi¹ ha indagato e studiato le principali manifestazioni della globalizzazione liberista (Gelpi, 2000a, 2000b, 2002, 2004). In queste pagine illustreremo brevemente le sue osservazioni in merito ai seguenti processi in atto sullo scenario storico presente: 1) la crisi della democrazia e dell'educazione democratica; 2) il ritorno della guerra nelle relazioni internazionali per la conquista di posizioni geopolitiche e di risorse strategiche; 3) le delocalizzazioni produttive; 4) i crescenti flussi migratori dai paesi del Sud verso quelli del Nord del mondo; 5) il dilagare di nuove forme di razzismo.

1. *La crisi della democrazia e dell'educazione democratica*

La globalizzazione «è all'origine della crisi della maggioranza degli Stati» (Gelpi, 2002: p. 65). Questa crisi si sviluppa attraverso il prevalere di soggetti privati (imprese multinazionali, organizzazioni multilaterali, fondi di investimento, grandi concentrazioni bancarie, ecc.) nelle funzioni svolte fino ad un recente passato dagli Stati pluriclasse e dalla sfera pubblica. Ciò che si registra è un processo di «privatizzazione dello Stato» (Gelpi, 2000b: 60) ed una conseguente «trasformazione del ruolo dello Stato» (Gelpi, 2000a: 151).

La privatizzazione dello Stato pluriclasse è la crisi della democrazia. Gli organi rappresentativi, le istituzioni e gli apparati amministrativi degli Stati vengono sottoposti alla guida di soggetti espressione diretta del capitale, diversi da quelli legittimati su base democratica e sottratti al controllo pubblico (Gelpi, 1996). Il risultato: la crescente accumulazione privata di funzioni direttive, ri-

¹ Ettore Gelpi (1933–2002) ha lavorato per molti anni come responsabile delle politiche dell'educazione degli adulti e della formazione permanente in varie organizzazioni internazionali come l'Unesco, il Consiglio d'Europa, l'Ocse, la Comunità Europea. È stato presidente del Comitato Scientifico della Fondazione Ecap-Cgil e della Fédération internationale des Ceméa. È stato Professore invitato in numerose università nel mondo intero (Paris I Sorbonne, Kyoto, João Pessoa, Firenze, Barcellona, ecc.). Le sue opere sono state tradotte in oltre venti lingue. Nel 2002 ha ricevuto il Premio Kameoka per l'educazione permanente attribuito dall'Università di Kyoto. Su Gelpi si veda: Riccardi, 2014.

sorse e poteri; la ridefinizione dell'azione della sfera politico-istituzionale in vista di interessi particolari; la trasformazione delle risorse pubbliche in patrimonio disponibile ad arbitrio privato; una svolta neo-oligarchica della società nell'ambito della quale la ricchezza e il potere di pochi aumentano mentre le opportunità e i diritti di molti si riducono drasticamente.

Relegando in una posizione di subalternità la sfera pubblica, la collettività viene espropriata delle sue prerogative democratiche, soprattutto per quanto riguarda scelte di politiche economiche, fiscali, di bilancio, di sviluppo, del lavoro e di altri importanti settori della legislazione. Il fenomeno non risparmia le politiche scolastiche ed educative. «Le politiche educative non hanno più nulla di politico, svuotate come sono di ogni senso della collettività. Di riforma in riforma, si tratta di gestire l'adattamento di un sistema alla logica economica» (Pommert, 2000: 12) che da un lato tende a ridimensionare fortemente l'istruzione scolastica quale fattore di mobilità sociale ascendente, e dall'altro trasforma la scuola pubblica da istituzione deputata alla trasmissione di conoscenza (e dunque all'elaborazione di un'opinione pubblica autonoma e critica) a servizio che eroga «competenze» richieste dall'organizzazione flessibile della produzione. Allo stesso modo:

«La trasformazione del ruolo dello Stato è all'origine del più grosso cambiamento che si sia prodotto recentemente nell'educazione degli adulti; questa è diventata in gran parte sinonimo di formazione professionale per meglio preparare alla competizione tra individui, paesi e macroregioni» (Gelpi, 2000a: 151).

E ancora:

«Se si studiano le legislazioni e le politiche dell'educazione degli adulti in Europa, come del resto in altri continenti, ci si accorge che la cittadinanza democratica, nel pieno significato del termine, non è la loro preoccupazione principale» (Gelpi, 2000a: 151).

La formazione rivolta agli adulti e ai lavoratori assume sempre più la funzione di «cinghia di trasmissione al messaggio del potere, così come lo esprimono, per esempio, concetti quali *educabilità*, *impiegabilità*, *qualità totale*, *flessibilità*, *competizione*» (Gelpi, 2004: 9).

2. Il ritorno della guerra

Con il primo conflitto del Golfo il mondo è tornato a fare i conti con uno «spaventoso progredire della guerra» (Gelpi, 1992: 139). L'uso delle armi torna ad essere il linguaggio delle relazioni internazionali. «La globalizzazione non risolve i conflitti armati che dilanano Paesi e continenti. Piuttosto, in

una certa misura, ha spesso contribuito, direttamente o indirettamente, a suscitargli» (Gelpi, 2002: 71). La crescente militarizzazione non riguarda solo le relazioni internazionali; il fenomeno condiziona anche le relazioni interne, imprimendo loro una torsione autoritaria che frequentemente si manifesta: nell'aggressione alle libertà civili; nel crescente sviluppo delle logiche repressive (criminalizzazione della marginalità, della povertà e del disagio); nell'impunità per le pratiche repressive delle polizie; nella delegittimazione o anche criminalizzazione del conflitto sindacale e sociale; nell'ostilità nei confronti del dissenso e dell'informazione libera; nella riabilitazione delle ideologie più retrive e gerarchizzanti (integralismi religiosi, nazionalismi, sessismi, razzismi, ecc.); nel grande giro d'affari che coinvolge tutti settori (scientifici, tecnologici, logistici, ecc.) legati allo sviluppo dell'industria bellica e della sicurezza interna. Il risultato è «un mondo sempre più militarizzato e poliziesco» (Gelpi, 2000a: 109).

3. *Le delocalizzazioni*

Le ristrutturazioni produttive realizzate attraverso le delocalizzazioni dai paesi a capitalismo avanzato verso quelli emergenti sono diventate ormai un fenomeno in forte crescita. Le conseguenze più evidenti sono: il parallelo processo di deindustrializzazione dei paesi a capitalismo avanzato e l'intensificazione dello sfruttamento capitalistico nelle aree periferiche. Le imprese «spostano le loro attività senza prendere in considerazione le attese legittime dei lavoratori che perdono il lavoro e senza necessariamente rispettare le necessità reali dei paesi che ricevono il lavoro delocalizzato» (Gelpi, 1996: 13). Il principale obiettivo delle delocalizzazioni, infatti, è proprio quello di restringere la base occupata nei paesi a capitalismo avanzato (allo scopo di ridurre significativamente il potere delle classi lavoratrici di incidere sulla distribuzione del reddito, sul governo delle imprese e sull'organizzazione del lavoro) e, al tempo stesso, di approfittare di forza-lavoro sottopagata e sottomessa nonché di altre condizioni favorevoli nei paesi emergenti (come, ad esempio, particolari esenzioni in materia fiscale, assenza di vincoli sindacali, ecc.).

4. *La crescita dei flussi migratori*

«La maggioranza dei paesi del Sud sta vivendo un'esplosione migratoria» (Gelpi, 2000b: 35) che non ha precedenti. Non solo in termini quantitativi. Anche «l'accelerazione di queste migrazioni e la rapidità nel tempo di questi spostamenti» (Gelpi, 2000c: 38) rappresentano importanti novità storiche. I flussi migratori Sud-Nord sono il più delle volte il risultato di «violenze economiche, tecnologiche e militari» (Gelpi, 2000b: 35), sono cioè alimentati dal moltiplicarsi di crisi economiche, ecologiche ed umanitarie, dall'allargarsi delle

aree di povertà e di guerra; in questo senso, Gelpi parla di «immigrazione imposta ai lavoratori del Sud del mondo» (Gelpi, 2000a: 181).

5. *Il ritorno del razzismo*

Delocalizzazioni, crescita della disoccupazione, immigrazione, sfruttamento – anche schiavile (Gelpi, 2000c: 41) – del lavoro migrante, competizione tra forza-lavoro autoctona e forza-lavoro immigrata, introduzione di una forte flessibilità presto degenerata in precarietà strutturale, rapida diffusione di peggiori condizioni di lavoro (sul piano dei contratti, dei salari, degli orari, della sicurezza, dei ritmi); l'insieme di tali fenomeni – contribuendo alla crescita della povertà e della marginalità sociale e all'aumento dei tassi di devianza e di violenza sociale – finisce per alimentare tensioni fra i diversi gruppi socio-culturali e per diffondere un sentimento di preoccupazione e di incertezza che spinge ampi settori della società (anche i ceti medi, ora posti dinanzi ad inquietanti prospettive di proletarizzazione) verso orientamenti razzisti, nell'illusione di poter così salvare un minimo di sicurezze economiche e identitarie:

«Gli stranieri diventano un facile bersaglio e sono spesso considerati come i responsabili della dislocazione e della disoccupazione. La mondializzazione dell'economia e lo sviluppo economico e sociale che ne deriva compromettono gravemente le strutture sociali di numerosi paesi. Una parte della classe media e una parte dei lavoratori hanno, per ragioni economiche, difficoltà a riprodursi in quanto classe sociale. Il razzismo diventa allora un comodo strumento per interpretare questi fenomeni» (Gelpi, 2000a: 169).

Per queste ragioni, a giudizio di Gelpi il razzismo non potrà mai essere sconfitto con una risposta «pedagogica»; questa ha certamente una sua importanza, ma non basta:

«Si insegnano i diritti dell'uomo, si predicano i valori universali, ma si utilizza la panoplia di strumenti di repressione quando gli esclusi rivendicano questi diritti e questi valori. Il razzismo non è nuovo alla storia dell'uomo, ma si presenta ormai con una violenza nuova. È un segnale che la democrazia non ha ben funzionato e tuttora non funziona bene. Corsi sulla cittadinanza democratica e seminari sui diritti dell'uomo sono spesso la risposta pedagogica alla violazione dei diritti dell'uomo e al razzismo, i risultati però sono molto scarsi» (Gelpi, 2000a: 169).

Essendo il razzismo «il prodotto di relazioni internazionali ingiuste, di una divisione internazionale del lavoro che penalizza alcuni paesi, e dello sfruttamento, diretto e indiretto, di una parte della popolazione, nel Nord come nel

Sud del mondo» (Gelpi, 2000b: 122), per combatterlo occorre: «studiare le ragioni economiche e culturali che lo generano» (Gelpi, 2002: 68) e, conseguentemente, demistificare la «funzione dell'ideologia razzista, che colpisce le condizioni di vita dei lavoratori nel loro insieme» (Gelpi, 2000a: 182) nella misura in cui causa tra essi divisioni che hanno solo l'effetto di indebolire il loro antagonismo e le loro capacità di mobilitazione e di lotta. Occorre, in altre parole, costruire una risposta culturale e politica contro lo sfruttamento capitalistico e contro il razzismo: «costruire la cittadinanza e la democrazia attorno al diritto al lavoro, alla costruzione della pace, al rifiuto del razzismo, attraverso la conoscenza e la pratica di nuove solidarietà, attraverso la critica della loro pura celebrazione formale è un contributo importante» (Gelpi, 2000a: 172) e oggi più che mai indispensabile.

6. Conclusioni

Alla luce di questo contesto, a giudizio di Gelpi occorre ripensare l'educazione degli adulti e democratizzare il suo ruolo. I soggetti che egli chiama ad intervenire sono soprattutto le organizzazioni del lavoro e della solidarietà, alle quali spetta il difficile compito di sviluppare percorsi di autoformazione per ingaggiare le necessarie battaglie sociali e politiche in vista dei seguenti obiettivi comuni e universali:

«Politiche e legislazioni in materia di educazione degli adulti che mirino all'insieme della popolazione senza esclusione dovuta all'origine sociale, etnica o sessuale; politiche educative degli adulti all'interno e all'esterno di strutture produttive che integrino le diverse categorie di lavoratori (salariati, precari, disoccupati); critica e ampliamento del concetto di competenza: oltre alla competenza professionale, includere le competenze che permettono, in società pluraliste, di realizzare la pienezza personale e di godere del pieno diritto di cittadinanza (nella vita sociale e nei luoghi di produzione); costruzione attraverso i media di programmi che favoriscano l'interattività, e non la dipendenza tra adulti e media; rafforzamento delle solidarietà europee e mondiali attraverso politiche d'educazione degli adulti per costruire una democrazia internazionale; nuovi equilibri tra formazione generale e professionale con maggiori componenti culturali (scienze esatte, scienze della natura e scienze umane); consolidamento della formazione iniziale e continua per l'insieme della popolazione» (Gelpi, 2000a: 164).

Riferimenti Bibliografici

- GELPI E. (1992). *Complessità umana. Ricerca e formazione. Coscienza terrienne. Recherche et formation*. Firenze: McColl.
- GELPI E. (1996). Potere e educazione nelle relazioni internazionali. *Scuola e Città*, 1 (XLVII): 10-16.
- GELPI E. (2000a). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini.
- GELPI E. (2000b). *Il lavoro: utopia al quotidiano*. Bologna: CLUEB.
- GELPI E. (2000c). Mutazioni del lavoro, economie del Sud ed economia-mondo. *Inchiesta*, 129 (XXX): 37-41.
- GELPI E. (2002). *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*. Milano: Guerini.
- GELPI E. (ed.) (2004). *Il mondo del lavoro e la globalizzazione. Riflessioni dal Nord e dal Sud*. Torino: L'Harmattan Italia.
- POMMERT J. (2000). Manifesto per una democrazia internazionale. In E. Gelpi, *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. (pp. 9-13). Milano: Guerini.
- RICCARDI V. (2014). *L'educazione per tutti e per tutta la vita. Il contributo pedagogico di Ettore Gelpi*. Pisa: ETS.

Nomina sunt consequentia rerum. Promuovere il pensiero
critico attraverso lo sviluppo di percorsi didattici
in collezioni museali epigrafiche

di Maria Rosaria Re

Dottoranda in “Cultura, Educazione, Comunicazione”, XXXII ciclo, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli studi Roma Tre in collaborazione con l’Università degli studi di Foggia. Tutor: Prof.ssa Antonella Poce

1. *La didattica museale e l’approccio alla lingua latina come promotori del pensiero critico*

Il progetto di ricerca di dottorato qui presentato parte da una riflessione sul significato dell’insegnamento del latino nella società odierna e sul valore educativo dei beni culturali, in particolare delle epigrafi, per lo sviluppo di competenze linguistiche, di analisi e di pensiero critico nei fruitori.

Lo studio del latino nella scuola e nella società odierna è da anni oggetto di numerose discussioni riguardanti l’aspetto educativo, metodologico e strumentale. Tra i sostenitori di una didattica del latino e delle lingue classiche in generale, anche a più livelli del sistema di istruzione formale e informale, si sono sviluppate varie argomentazioni che vedono nelle lingue classiche lo strumento privilegiato per la conoscenza di civiltà e culture alla base delle società odierne, per lo sviluppo di riflessioni metalinguistiche nonché metaletterarie, fino alla promozione di capacità logiche e di analisi. Tali argomentazioni “forti”, che hanno accompagnato un altrettanto forte dibattito in campo educativo, non si sono risolte in un ripensamento efficace dello studio dei classici, in ambito scolastico e culturale, e non hanno contribuito ad evitare il forte allontanamento dalla latinità e dalla grecoità, intese come insieme di lingua e cultura, delle società occidentali. Nel contesto educativo italiano, nello specifico, il calo del numero di iscritti al Liceo classico è aumentato considerevolmente nell’ultimo decennio a favore dell’aumento del numero degli studenti di Liceo scientifico, soprattutto di indirizzo tecnologico: tale dato è solo uno degli elementi più evidenti della critica, aumentata negli ultimi anni, al latino e al greco «considerati obsoleti e inadeguati alla formazione del mondo attuale» (Balbo & Ricucci, 2015: 9) e, per questo, sempre più marginalizzati e ridotti negli spazi destinati alla cultura su vasta scala.

Di riflesso, gli ultimi decenni hanno visto il proliferarsi di numerose discussioni circa l’utilità delle conoscenze legate alle lingue classiche per affrontare i problemi della società contemporanea: nonostante, come afferma Sabatini

(2016) «in cinquant'anni, almeno, di dibattiti culturali, politici, accademici, non si è trovato il modo di ripensare il profilo degli studi classici», la riflessione di numerosi intellettuali e politici sul tema in questione ha generato interessanti considerazioni che vedono superare le tesi di sviluppo della logica tramite la traduzione (Gardini, 2016) e associano sempre più il latino, e le lingue classiche in generale, alla promozione della persona come cittadino e intellettuale criticamente consapevole del mondo globalizzato e sociale in cui si trova ad operare. Le competenze di pensiero critico e di cittadinanza attiva sono sempre più identificate come risultati educativi possibili in un processo formativo incentrato sullo studio della classicità tramite il contatto diretto con la lingua che consente, di conseguenza, una conoscenza approfondita della società e della storia antica, nonché dell'orizzonte culturale e linguistico contemporaneo (Pieri, 2009; Nussbaum, 2010). È da queste considerazioni che il ripensamento dello studio dei classici si sta sviluppando, seppur timidamente, anche dal punto di vista metodologico e strumentale: nuove pratiche, metodi e strumenti didattici, anche tecnologicamente avanzati, sono oggetto di particolari riflessioni che, nonostante sembrino circoscritte ad ambiti ristretti, evidenziano la necessità di sperimentare nuove ricerche educative nel campo e di definire possibili soluzioni di sviluppo, nell'istruzione formale superiore, universitaria e informale. La connessione tra la conoscenza della lingua latina e la promozione delle competenze trasversali, soprattutto di pensiero critico, risulta essere una delle linee di riflessione che più di tutte può conferire interessanti prospettive per una necessaria revisione degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi degli studi classici.

Il museo, in particolare il museo epigrafico, può rappresentare lo strumento tramite il quale ripensare alcuni elementi della didattica del latino non solo nei confronti di studenti di scuola superiore, ma di tutta la comunità dei fruitori museali. Data la peculiarità dell'epigrafe, nato come mezzo di comunicazione linguistica e ora oggetto museale, storico e artistico, la riflessione metalinguistica sul latino può essere agevolata e, tramite essa, può essere approfondita la conoscenza del mondo classico. Come Dante, riprendendo Giustiniano, ricorda nella *Vita Nova*: «Nomina sunt consequentia rerum», la lingua, tramite i nomi, rivela continuamente l'essenza e la qualità delle cose.

Inoltre, la letteratura di riferimento in merito alla promozione di competenze di pensiero critico in contesti di didattica museale conferma come i musei siano da considerarsi luoghi di apprendimento consoni all'acquisizione di conoscenze in modo critico: «perché sembrano essere luoghi che incoraggiano naturalmente le persone a fare il tipo di cose che caratterizzano la teoria dell'apprendimento costruttivista: esplorare e scoprire i propri interessi, interagire con numerosi stimoli e utilizzare il proprio background e le conoscenze pregresse come espliciti quadri di riferimento per costruire la conoscenza» (Tishman et al., 2007, p. 3). La relazione con un nuovo oggetto museale promuove la costruzione di inferenze ragionate e il più possibile corrette. Come afferma Ritchhart (2007, p.139): «Nei musei, gli studenti interagiscono e cer-

cano di dare un senso a nuovi oggetti ed esperienze; essi devono pensare di poterlo fare. In particolare, devono poter guardare da vicino; meravigliarsi e interrogarsi; fare interpretazioni e formulare ipotesi basate sull'evidenza; stabilire connessioni con cose che già conoscono; considerare prospettive e punti di vista diversi; scavare sotto la superficie per scoprire la complessità; e formulare conclusioni».

Date tali premesse, sono state definite ipotesi di ricerca per le quali la costruzione di percorsi educativi in contesti di educazione contemporaneamente formale e museale potrebbe promuovere le competenze di analisi, riflessione, comunicazione e valutazione critica degli studenti coinvolti. Inoltre, dalle stesse premesse, sono stati creati percorsi didattici con le finalità di promuovere la conoscenza del patrimonio culturale, della lingua madre e delle competenze di pensiero critico, fondamentali per gli studenti in un'ottica di apprendimento permanente.

2. *Obiettivi e ipotesi della ricerca*

L'idea di ricerca si propone come macro-obiettivo la costruzione di percorsi di didattica museale, per studenti di scuola secondaria di secondo grado, incentrati sulla mediazione dell'oggetto epigrafico per la promozione di competenze linguistiche, di analisi, riflessione e valutazione critica.

Gli elementi, la metodologia e gli strumenti del disegno della ricerca sono stati scelti e determinati a partire dalle seguenti domande:

- si può sviluppare il pensiero critico in un contesto museale epigrafico?
- La progettazione per competenze, che vede la commistione tra istruzione formale e informale, favorisce la promozione del pensiero critico?
- L'approccio degli studenti della scuola secondaria di secondo grado alla lingua latina contribuisce alla promozione delle competenze di pensiero critico?
- Il contatto con l'epigrafe agevola la promozione delle competenze linguistiche, di analisi e riflessione?
- Possono le metodologie didattiche innovative supportare l'acquisizione di conoscenze relative all'epigrafe?

La competenza di pensiero critico risulta essere una delle capacità maggiormente richieste nei livelli più alti dell'istruzione formale, nonché in ambienti di tipo aziendale, e dovrebbe essere stimolata in tutti i gradi di istruzione perché si consolidi, come approccio sistematico, nella vita dell'individuo.

L'ipotesi teorica per la quale la connessione tra istruzione informale e formale sostenga con più efficacia la promozione delle competenze nell'individuo, in un'ottica di apprendimento permanente, risulta essere fondamentale per lo sviluppo del presente progetto di ricerca. A supporto di tale ipotesi, si ricorda il già citato Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (2000) che sottolinea la validità di percorsi educativi integrati tra istruzione formale

e informale per un più adeguato sviluppo della persona umana, sia in termini di conoscenze che di competenze. La presente ricerca, dunque, parte dalle suddette ipotesi per costruire esperienze di apprendimento in contesti educativi formali e informali che sappiano sfruttare l'altissimo potenziale educativo e sociale di tali percorsi in termini di «conoscenze, abilità e competenze da condividere e sviluppare insieme per un progetto educativo comune» (Galliani, 2010).

Inoltre, la necessità di una conoscenza solida di base e dell'approccio al testo come strumento primario per avviare qualsiasi attività che abbia come fine l'analisi e la comprensione del mondo che ci circonda, identifica l'epigrafe come l'oggetto museale potenzialmente efficace per la promozione del pensiero critico, dato il connubio tra valori artistico, storico e testuale in esso contenuti. L'approccio alla lingua latina consentirebbe agli studenti della scuola secondaria di secondo grado di possedere le conoscenze basilari per comprendere una fonte storica di epoca romana e avviare processi di interpretazione e analisi tenendo in considerazione il contesto storico-sociale di riferimento; essa agevolerebbe, inoltre, negli studenti la riflessione sulla società odierna e sulla lingua italiana, rivelando il contenuto estremamente potenziale di un percorso didattico che nasca dal lavoro congiunto di scuola e museo.

3. Metodologia

La presente ricerca è stata avviata attraverso un'analisi dello stato dell'arte nell'ambito della definizione del costrutto di pensiero critico e delle metodologie e strategie operative più efficaci per la promozione in contesti di educazione museale. Si è poi passati all'analisi del concetto di educazione museale quale insieme di esperienze di istruzione informale e degli studi che riconducono alla necessità del connubio tra educazione formale e informale per lo sviluppo delle competenze trasversali in un'ottica di apprendimento permanente. Modelli, strategie e dispositivi per la promozione delle competenze trasversali tra scuola e museo sono stati presi in considerazione al fine di effettuare uno studio approfondito dei framework teorici e metodologici di riferimento.

La sperimentazione ha visto la partecipazione di due scuole secondarie superiori appartenenti della provincia di Roma: l'Istituto Tecnico e Liceo Scientifico opzione Scienze Applicate "L. Trafelli" di Nettuno (con tre classi come gruppo sperimentale e due classi come gruppo di controllo), il Liceo Artistico "Pablo Picasso" nella sede di Anzio (con una classe come gruppo sperimentale e una classe come gruppo di controllo), per un totale di 80 studenti partecipanti alle attività empiriche e 60 alunni facenti parte del gruppo di controllo. Gli studenti partecipanti hanno un'età compresa tra i 15 e i 17 anni. I percorsi didattici per la promozione delle competenze di pensiero critico oggetto di sperimentazione sono stati costruiti partendo dai dati emersi durante lo studio della letteratura di riferimento; supporto nella scelta degli oggetti museali epi-

grafici da inserire nei percorsi è stato dato dalla curatrice delle Collezioni Epigrafiche Capitoline Dott.ssa Daniela Velestino, correlatrice della presente ricerca di dottorato.

Riferimenti Bibliografici

- BALBO, A, RICUCCI, M. (2015). *Prospettive per l'insegnamento del latino. La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*. Torino: Loescher Editore.
- SABATINI, F. (2016). Il greco, il latino e il pensiero complesso. <http://cesimmarineo.blogspot.com/2016/10/f-sabatini-il-greco-il-latino-e-il.html> Ultimo accesso 1 giugno 2019.
- GARDINI, N. (2016). *Viva il latino. Storie e bellezza di una lingua inutile*. Milano: Garzanti.
- PIERI, M.P. (2009). *La didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*. Roma: Carocci.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- TISHMAN S., MCKINNEY A., & STRAUGHN C. (2007). *Study center learning: An investigation of the educational power and potential of the Harvard University Art Museums Study Centers*. Cambridge, MA: Harvard University Art Museums and Harvard Project Zero.
- RITCHHART R. (2007). Cultivating a culture of thinking in museums. *The Journal of Museum Education*, 32(2), 137-154.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf Ultimo accesso 1 giugno 2019.
- GALLIANI L. (2010). Prefazione. In C. Petrucco (a cura di), *Didattica dei social software e del web 2.0*. Lecce: Pensa Multimedia.

Frammenti di storia del lavoro nelle miniere sarde: tra archivi e memoria¹

di Liliosa Azara, Eloisa Betti, Alessandro Cuccu, Luca Tedesco

1. Paragrafo

Il processo di deindustrializzazione conosciuto dal comparto minerario sardo affonda le radici

negli anni Sessanta, quando la crisi delle principali società minerarie private portò all'acquisizione, a partire dal 1968, dei siti minerari da parte di compagnie a gestione statale. Nel 1997 venne decretata la definitiva chiusura dei siti ancora attivi, all'epoca gestiti da società a partecipazione statale e regionale.

Il forte impatto sulle comunità dell'esaurirsi dell'attività mineraria nel corso degli anni Novanta produsse la mobilitazione della cittadinanza per la rigenerazione del territorio, che, nel caso sardo, portò alla creazione alla fine del decennio del Parco geominerario storico e ambientale della Sardegna, riconosciuto dall'Unesco quale primo parco della futura rete mondiale dei geositi/geoparchi dell'Unesco.

Negli anni Duemila, si è registrata un'intensa attività di recupero delle fonti delle società minerarie, attività che ha dato vita a importanti archivi, anche di valenza internazionale, come l'Archivio storico minerario Igea Spa, a tutt'oggi non sufficientemente esplorati.

I contributi del dossier *Frammenti di storia del lavoro nelle miniere sarde: tra archivi e memoria*² vanno allora concepiti come tasselli di un più ampio disegno volto a valorizzare tali fonti, disegno ancora in larga parte da eseguire.

Se da una parte le video-interviste a ex minatori e cernitrici, realizzate su sollecitazione dell'Archivio storico minerario Igea, hanno reso possibile la ricostruzione della cultura novecentesca del lavoro nei suoi aspetti tecnici, delle condizioni di lavoro e della loro evoluzione nel tempo³, oltre che dei background familiari, dall'altra fonti a stampa, resoconti, relazioni e rapporti prodotti dalle società minerarie e da diversi soggetti pubblici hanno dato conto

¹ Frutto del progetto di ricerca annuale dal titolo *Tra archivi e memoria: storie di vita e di lavoro nel parco geominerario della Sardegna. Un approccio di genere*, finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2017.

² In "Storicamente", 14 (2018), no. 45. DOI: 10.12977/stor735.

³ Liliosa Azara, Eloisa Betti, *Fonti orali per la storia del lavoro nel Parco Geominerario della Sardegna: Orgoglio identitario e nostalgia*, "Storicamente", 14 (2018), no. 47. DOI: 10.12977/stor737.

degli esperimenti posti in essere già negli Venti per incrementare la produzione e quindi ridurre gli infortuni⁴.

A proposito di questi ultimi, infine, è stata avanzata l'ipotesi che la lettura fornita dalla storiografia e dalla memorialistica in materia di sicurezza nelle miniere sarde nell'Italia della seconda rivoluzione industriale, lettura incupita, a tinte fosche, che fa della miniera un luogo fortemente insicuro, segnato da uno stillicidio di tragedie e infortuni mortali, non sia suffragata dai dati statistici disponibili⁵.

⁴ Alessandro Cuccu, *Il laboratorio psico tecnico di Ingurtosu: un caso di organizzazione scientifica del lavoro nelle miniere della Sardegna*, "Storicamente", 14 (2018), no. 46. DOI: 10.12977/stor736.

⁵ Luca Tedesco, *La sicurezza nelle miniere sarde tra Otto e Novecento: cosa ci raccontano le statistiche*, "Storicamente", 14 (2018), no. 32. DOI: 10.12977/stor722.

Riferimenti Bibliografici

Si rinvia a quella pubblicata in calce ai singoli contributi indicati in nota e consultabili gratuitamente in http://storicamente.org/rubrica-fonti-2018.all#fonti_miniere

In Defense of a Competitive Society: Tariffs and Cooperatives in Maffeo Pantaleoni's Anti-socialist Thought¹

di Luca Tedesco

1. *Paragrafo*

The fame of the Italian economist Maffeo Pantaleoni (1857-1924) is due in large part to the fact he was one of the greatest scholars of «marginalism» and the first to apply it to the problems of public finance in Italy in the last decades of the Nineteenth Century.

Moreover, Pantaleoni with other Italian scholars such as Antonio de Viti de Marco and Ugo Mazzola can be considered the founding father of the modern public choice theory. At the beginning of the twentieth century, however, Pantaleoni focused his attention on the issue of the competitive society, which is the subject of the paper published in “Nuova Rivista Storica”².

Pantaleoni, a supporter of the Ricardian theory of comparative advantage at the end of the nineteenth century, was persuaded to side with the Socialists in criticizing the protectionist policy on corn adopted by the Italian government, a policy that clearly represented an attack on the competitive society. For the same reasons, before and even more after the First World War, Pantaleoni railed against the Socialist world. In fact, in his opinion, Socialism, by imposing political prices, denied the autonomy of the economic sphere from the political, thus preventing, once again, competition. This was the case of the cooperative societies, supported by the Socialist Party. In the light of this position, it is plausible to claim a notable degree of coherence in the evolution of Pantaleoni's political attitudes; evolving from pro-socialist at the end of the nineteenth century to pro-nationalist and convinced Fascist in subsequent years, a coherence not recognized by many of his scholars.

¹ Frutto del progetto di ricerca annuale dal titolo *La società competitiva nel pensiero di Maffeo Pantaleoni. Protezionismo e cooperativismo come vie all'instaurazione del «socialismo integrale»*, finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2018.

² 3, 2018, 1019-1038.

Riferimenti Bibliografici

Si rinvia a <http://www.nuovarivistastorica.it/?p=8112#more-8112>

SEZIONE 4

MIGRAZIONI, PLURALISMO, DIRITTI UMANI

Dallo spazio ai luoghi dell'Esquilino

di Vincenzo Carbone¹

1. *La ricerca*

Il rione Esquilino rappresenta una delle aree di Roma maggiormente investite dai processi di mutamento socio-spaziale indotti dalla globalizzazione neo-liberista. Il processo di ricerca, sviluppato a partire dal 2017, analizza le dinamiche per comprendere i caratteri delle trasformazioni in corso, mettendo in luce processualità e contraddizioni della riconfigurazione degli assetti sociali, economici, politici e spaziali del rione. Si tratta di una ricerca situata in molteplici fuochi d'analisi, articolata in più fasi d'indagine e che, pertanto, adotta diversi approcci teorici e impianti metodologici².

La prima fase, perseguendo una prospettiva esplorativa, ha consentito di tracciare le coordinate strutturali delle principali trasformazioni sociali attraverso l'analisi delle variabili ecologiche disponibili (Fonti Istat). Collocandosi nell'ampio dominio degli studi urbani e della geografia umanistica (Mela 2006), l'analisi ha messo in luce le tendenze di riconfigurazione e divisione dello spazio sociale urbano (Roncayolo 1997), con particolare riferimento alle dinamiche della composizione sociale, abitativa, economica e occupazionale dell'Esquilino. Le nuove geografie delineate sono state rappresentate cartograficamente e hanno contribuito alla realizzazione di una Web Map Gis, navigabile ed interattiva³.

La seconda fase della ricerca segue, invece, un approccio di tipo immersivo che, avvalendosi dei metodi etnografici (Dal Lago, De Biasi 2002) e della sociosemiotica (Greimas 1976; Hannerz 1980), intende esplorare come le pratiche spaziali di territorializzazione, le prospettive simboliche e i significati attribuiti ad un *luogo*, siano in grado di determinare la conformazione percettiva, le funzioni assegnate e il *senso* stesso dei luoghi, a partire dalle interazioni

¹ Il segmento di indagine "Cartografie e mappe sociali dell'Esquilino", di cui si dà conto nel presente contributo, rientra nell'ambito di Ricerca Prid del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre: "Dimensione Interculturale", diretta dal Prof. M. Fiorucci.

Alcuni risultati del lavoro di campo sono pubblicati in:

Carbone, V. (2018), Disagio spaziale, tra vecchie e nuove disuguaglianze urbane. In Biasi, V., Fiorucci, M. (a cura di), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 63-79), RomaTrePress: Roma.

Carbone, V., Di Sandro, M. (2018), Esquilino. Per un "etnico" socialmente desiderabile. In IDOS (a cura di), *Osservatorio Romano sulle Migrazioni, Tredicesimo Rapporto*, 259-264, Idos: Roma.

² La ricerca è stata condotta in collaborazione con Mirco Di Sandro, dottore di ricerca in Sociologia Urbana.

³ In pubblicazione sul sito web del Dipartimento di Scienze della Formazione.

nella vita quotidiana (Cellammare 2014). Concentrando la propria attenzione sui processi integrativi e segregativi, sulle dinamiche di convivenza e condivisione, l'indagine di campo consente di cogliere il dinamismo della vita quotidiana del rione, dando conto delle interazioni e delle pratiche spaziali e simboliche che agiscono dinamicamente nella scena pubblica e articolano nuovi panorami sociali.

Questa fase della ricerca, tutt'ora in corso, muove verso la realizzazione di un *social mapping* (Turner 2006; 2009), una mappatura del rione Esquilino condivisa e partecipata, in cui prendono forma dinamicamente le "voci" di attori individuali e collettivi, i processi e le relazioni situate, che segnano i luoghi del rione⁴.

2. *Il rione in mutamento*

Nel corso dell'ultimo trentennio, il rione Esquilino ha subito sostanziali trasformazioni della propria base sociale, dei suoi assetti spaziali e funzionali. I processi indotti dalla globalizzazione, dalla circolazione di merci, persone e riferimenti simbolici, assumono una pregnante fenomenologia in quest'area.

L'Esquilino è abitato e vissuto da un variegato panorama sociale di residenti, passanti, lavoratori, turisti, studenti e acquirenti, che animano quotidianamente la scena pubblica. Riveste, infatti, una particolare centralità nei processi di mobilità urbana e può dirsi, a buon motivo, il luogo di flussi per eccellenza, attraversato e dinamizzato da individui, merci, capitali e informazioni.

Sin dalle sue origini nel tardo 1800, il rione ha assolto la funzione di luogo di accoglienza. Fu ideato e realizzato in stile umbertino come area residenziale destinata alla classe burocratica nazionale proveniente da Torino, dotata di complessi abitativi di ampia metratura e valore, di servizi di prossimità e aree per la socialità, l'interazione e l'incontro (Mudu 2003). Ne è l'esempio principale Piazza Vittorio Emanuele, il grande giardino al centro del rione, costeggiato da lunghi porticati, insoliti nella città di Roma, che riparano piccole botteghe e attività commerciali. L'area corrispondeva agli interessi e all'economia della nascente città amministrativa, della capitale del Regno e sede dei principali servizi di governo nazionale. Fu progettata, dunque, per ospitare un importante fenomeno d'insediamento migratorio che determinò una prima e sostanziale sostituzione della base sociale. Nel periodo compreso tra i due conflitti mondiali e negli anni della successiva rinascita economica del Paese il rione conserva le proprie connotazioni socio-spaziali. Negli anni '70, però, la crisi delle economie occidentali avvia l'Esquilino verso un periodo di declino. Sono gli anni in cui i ceti medi inizieranno ad abbandonare il centro della città per popolare le nuove periferie residenziali. Anche all'Esquilino molti edifici

⁴ Sono stati coinvolti numerosi attori e organizzazioni presenti sul territorio, rappresentanti istituzionali, operatori commerciali, associazioni e testimoni privilegiati residenti o attivi nel rione.

vengono progressivamente abbandonati e lasciati all'incuria, mentre restano inoccupati molti appartamenti. È proprio su questo tessuto socio-spaziale, deprezzato e svalutato, che vengono ad innestarsi i primi flussi migratori transnazionali degli anni '80.

Al Censimento della Popolazione del 1991, gli stranieri rappresentano oltre l'8% della popolazione iscritta in anagrafe, passando al 22% nella rilevazione del 2011. Nella componente non autoctona più del 17% è d'origine asiatica. Nel primo decennio del 2000, infatti, si trasferiscono nel rione molti nuclei familiari provenienti da Bangladesh, India e Cina, che progressivamente si stanziavano nel territorio acquistando gli immobili e impiantando un diffuso tessuto commerciale.

Tale aspetto riveste un particolare rilievo nelle trasformazioni dell'ultimo trentennio, favorito dalla localizzazione centrale e dall'immediata esposizione al più importante nodo dei flussi: la Stazione Termini. Dal punto di vista funzionale, infatti, il rione ha storicamente servito l'economia cittadina dell'amministrazione pubblica e del turismo, sia in termini di residenzialità, ospitando i lavoratori dell'apparato pubblico ministeriale, sia di ricettività, accogliendo turisti, pellegrini e visitatori in transito. In questi ultimi anni, però, l'emergere dell'economia immateriale neoliberista ha conferito al rione nuove centralità funzionali. I territori urbani, tradizionalmente concepiti come *luogo di consumo*, assistono alla progressiva azione di *consumo di luogo*. Un sistema di tipo estrattivo (Mezzadra, Neilson 2013), infatti, determina una forma di messa a valore del rione, una nuova risorsa locale dotata di forte potere attrattivo, mobilitata intorno all'"etnicità".

Le dinamiche molecolari dello sviluppo commerciale hanno dato vita, progressivamente, al *food-ethnoscape* (Belluso, Di Somma, Aniello 2013), rafforzando un panorama di negozi al dettaglio e all'ingrosso che esalta il valore dell'etnicità, il fascino dell'esotico e della differenza. Si configura un processo di *brandizzazione*, che fa dell'Esquilino l'icona di uno dei panorami "multi-etnici" della città, promossa attraverso un'azione diffusa e, non sempre pianificata, di marketing urbano. Numerose guide, siti d'informazione e viaggi, piattaforme per servizi turistici, contribuiscono a produrre e veicolare, attraverso un composito flusso di contenuti, l'immagine di un rione dinamico, in cui mescolarsi, confrontarsi e "vivere esperienze dell'etnico", immersi in una sorta di "Disneyland dell'esotico" (Semi 2015).

La messa a valore dell'etnicità attraverso i codici rappresentativi del luogo, però, tende a celare importanti risvolti sociali, quali l'aumento delle disparità e delle disuguaglianze. Il "fattore etnico" agisce, inoltre, un meccanismo di differenziazione che contrappone lo "straniero desiderabile", portatore d'interessi e valore aggiunto al territorio, allo "straniero indesiderabile", perché non-decoroso o discordante con l'immagine della *differenza* che, invece, attrae. Tale processo agisce su più piani simbolici, maggiormente evidenti sul campo spaziale, attraverso la limitazione, il governo e il controllo dello spazio urbano. Si determinano, in tal senso, forme di espulsione, con il dispiegamento di dispo-

sitivi coercitivi, inibitori e securitari, in grado di generalizzare un senso diffuso di *disagio spaziale*.

Inteso come dimensione essenzialmente percettiva e simbolica, il disagio spaziale rappresenta un attributo in grado di condizionare i vissuti d'insicurezza, rischio e degrado derivanti dalla competizione nell'accesso a benefici e risorse (materiali e simboliche) e dai conflitti di pratiche spaziali considerate incompatibili con quelle ritenute, invece, legittime. L'esclusione dal mercato dell'alloggio, la selettività nell'accesso a beni e servizi, la securizzazione dello spazio (*presidi militari, videosorveglianza, identificazioni, rimozioni*), riproducono molteplici forme di espulsione e marginalizzazione che occultano gli indecorosi e favoriscono le logiche neoliberali di valorizzazione estrattivistica del territorio e della sua rappresentazione come spazio multiculturale a-conflittuale.

3. *Significare l'Esquilino*

La riflessione nasce con la consapevolezza che ciascun luogo, al di là del costruito, è attraversato, vissuto, narrato e simbolizzato da coloro che lo animano. Un luogo rappresenta una pluralità di significati, un assemblaggio di valori, emozioni, appartenenze e usi derivanti da abitudini, credenze e interessi differenti. Insomma, il luogo è quella definita porzione di spazio che prende senso nella fenomenologia dell'agire sociale (Cellammare 2014; Scarpelli 2009; Cingolani 2018).

La ricerca in corso individua, infatti, il suo campo d'interesse principale nell'interazione quotidiana e nelle dinamiche di convivenza, conflittualità e ibridazione che si esplicano entro gli spazi della differenza, adottando la lente d'osservazione del multiculturalismo quotidiano (Colombo, Semi 2007). Tale concetto si pone in linea con il superamento della visione della società come un mosaico in cui le "culture", essenzializzate e museificate in strutture monolitiche, ostacolano confronti, scambi e ibridazioni. Propone, invece, una prospettiva in cui la nozione di *differenza culturale* viene ridiscussa, ripensata e ridefinita nello spazio plurale, dinamico e *transnazionale* dell'interazione quotidiana. Attraverso questa prospettiva interattiva, superando la visione culturalista del "contenitore nazionale", infatti, negoziazioni e conflitti possono essere interpretati a partire dalle pratiche spaziali, in considerazione delle asimmetrie di potere nell'attribuzione di funzioni e di significati al luogo.

L'interconnessione che caratterizza le società contemporanee determina, infatti, mutevoli e dinamiche geografie dell'azione sociale. Le connessioni e gli scambi tra i luoghi formano un campo striato d'azione transnazionale (Giuffrè, Riccio 2012), sul quale è possibile agire in modo simultaneo e plurale: molteplici geografie parallele, dunque, caratterizzano i vissuti e determinano appartenenze che "toccano terra e affondano la memoria in luoghi specifici" (Lemon 2000: 235).

All'Esquilino, in un contesto "fluidò" e "mobile", i luoghi e i paesaggi *della vita quotidiana* non hanno perso la loro significatività, costituendo riferimenti importanti per chi li abita. Il dinamismo delle relazioni sociospaziali della vita quotidiana e la presenza di differenziati modelli di territorializzazione, contrapposti a regimi rappresentativi del luogo che, invece, tendono a ridurre la complessità, alimentano forme inedite di "appartenenza al luogo". Un luogo divenuto non solo plurale ma "eterotopo", caratterizzato dal continuo "meticciamento quotidiano" di pratiche spaziali e simboliche.

Riferimenti Bibliografici

- BELLUSO, R., DI SOMMA, A., D'ANIELLO, V. (2013), Utilizzo della cartografia partecipativa per l'analisi dei food-ethnoscapes a Roma. Due quartieri a confronto: Esquilino e Torpignattara. *Atti 17a Conferenza Nazionale ASITA - Riva del Garda 5-7 novembre 2013*
- CELLAMMARE, C. (2014), Prefazione. In Ranaldi, I., *Gentrification in parallelo. Quartieri tra Roma e New York* (pp. 9-18), Aracne: Roma.
- CINGOLANI, C., SCARPELLI, F. (2018), *Antropologia dei quartieri di Roma. Saggi sulla gentrification, l'immigrazione, i negozi "storici"*, Pacini: Pisa.
- COLOMBO, E., SEMI, G. (2007), *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Franco Angeli: Milano.
- DAL LAGO, A., DE BIASI, R. (2002), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Laterza: Roma-Bari.
- GIUFFRÈ, M., RICCIO, B. (2012), Prospettive transnazionali ed etnografie multilocali in Italia. *L'Uomo*, 1-2, 309-319.
- GREIMAS, A.J. (1976), Pour une sémiotique topologique. In *Sémiotique et sciences sociales*, Seuil: Paris, tr.it. (1991), Per una semiotica topologica. In *Semiotica e Scienze sociali*, Centro Scientifico Editore: Torino.
- HANNERZ, U. (1980), *Exploring City. Inquiries Toward an Urban Anthropology*. Columbia University Press: New York, tr.it (1992), *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*. Il Mulino: Bologna.
- LEMON, A. (2000), *Between two fires*, Duke University Press Books: Durham.
- MELA, A. (2006), *Sociologia delle città*, Carocci: Roma.
- MEZZADRA, S., NEILSON, B. (2013), Extraction, Logistics, Finance. Global crisis and the politics of operations. In *Radical Philosophy*, 178, 8-18.
- MUDU, P. (2003), Gli esquilini: contributi al dibattito sulle trasformazioni nel rione esquilino dagli anni settanta al duemila. In Morelli R., Sonnino E., Travaglino M., *I territori di Roma* (pp.641-680), Università "La Sapienza": Roma.
- RONCAYOLO, M. (1997), *La città. Storia e problemi della dimensione umana*, Einaudi: Torino.
- SCARPELLI, F. (2009), *Il rione incompiuto. Antropologia urbana dell'Esquilino*, CISU: Roma.
- SEMI, G. (2015), *Gentrification: tutte le città come Disneyland?*, Il Mulino: Bologna.
- TURNER, A. (2006), *Introduction to Neogeography*, O'Reilly Media: Sebastopol.
- TURNER, A. (2009), "How neogeography killed GIS", <https://www.slideshare.net/ajturner/how-neogeography-killed-gis>. Ultimo accesso 30.05.2019.

La formazione linguistica per i migranti come strumento di inclusione sociale. Indagine sulle agenzie di educazione non formale¹

di Marco Catarci, Elena Zizioli

L'indagine è stata condotta all'interno delle attività promosse da Scuolemigranti, una rete che riunisce le associazioni che insegnano gratuitamente italiano L2 a migranti adulti e bambini nella Regione Lazio (<http://www.scuolemigranti.org/>). Si tratta di una rete attiva dal 2009 nel contesto laziale che mette in collegamento le più importanti scuole di italiano per stranieri, all'interno delle associazioni di volontariato e del privato sociale, in collaborazione anche con le istituzioni scolastiche.

L'indagine di cui si da qui conto è stata svolta nella provincia di Latina attraverso una metodologia qualitativa. Obiettivo dell'indagine è quello di analizzare da un punto di vista pedagogico le pratiche di formazione linguistica promosse dalle scuole di italiano per i migranti, approfondendo in modo particolare l'esperienza educativa degli allievi. Tale aspetto rappresenta una dimensione originale in quanto le precedenti ricerche hanno esplorato prevalentemente il profilo e le esperienze delle organizzazioni che promuovono scuole di italiano per gli immigrati nel contesto della Regione Lazio. Sono stati intervistati, dunque, 19 allievi dei corsi di italiano L2, attraverso 12 interviste semi-strutturate e un gruppo focus.

1. Gli esiti

L'indagine ha consentito di far emergere rappresentazioni e punti di vista degli intervistati rispetto ai seguenti ambiti tematici: 1) l'itinerario biografico dei partecipanti; 2) le valutazioni sul corso di italiano; 3) la meta riflessione degli intervistati.

1) L'itinerario biografico dei partecipanti

Le interviste sono state sottoposte a studenti con livello d'italiano A0, ap-

¹ L'indagine è parte integrante delle attività svolte nell'ambito del progetto "Futuro Semplice – azioni sperimentali di formazione linguistica di migranti vulnerabili nel territorio Pontino", finanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 (Obiettivo Specifico 2) e realizzato da un partenariato composto dalle seguenti organizzazioni: Centro Servizi per il Volontariato – CESV (capofila), ZaiSaman, Auser Comprensorio provinciale Latina, Insieme - Immigrati in Italia, CPIA (Centro Provinciale Istruzione Adulti) 10 di Formia, Centro di ricerca sull'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo (CREIFOS) del Dipartimento di Scienze della Formazione-Università degli Studi Roma Tre, PerCorsi, in collaborazione con Maison Babel e Nova Urbs.

partenenti alla categoria giuridica dei richiedenti asilo; quasi tutti in Italia da pochissimo tempo e di genere maschile, con un'unica eccezione, riguardante una donna afghana, che, seppur presente sul territorio nazionale da circa tre anni, non aveva avuto la forza, né l'occasione ed il tempo, per dedicarsi all'apprendimento linguistico: *"Sì...sono sposata da... 7 anni fa in Afghanistan...c'è un figlio, lui si chiama Burhan, ha 5 anni... e poi adesso noi siamo in Italia da quasi...da quasi da 3 anni... In Italia, perché noi prima quando siamo arrivati in Italia...in Sicilia.....scuola di là poco, non tanto come Formia, qualche volta a settimana...."* (Int.10). I ragazzi intervistati sono tutti cittadini di paesi dell'Africa Sub/Sahara occidentale, con predominanza del gruppo francofono, maggiorenni e, in massima parte, scolarizzati nei paesi di provenienza: *"La prima volta che sono andato alla scuola la prima volta è nel 2001...in Guinea... una scuola francese....pensavo le cose buone della scuola perché....ehm...prima di andare alla scuola vedevo la gente sulla televisione che hanno...sono...che hanno molti soldi e altre cose e sono convinto di loro e ho detto al mio padre che pure io voglio andare alla scuola... perché i miei fratelli, nessuno di loro, è mai stato alla scuola...solo io..."* (Int.5); *"Sì, sono stato a scuola per sei anni, lavoravo e studiavo: mattina a scuola e pomeriggio a lavorare"* (Int.8); *"E' ...andato scuola la prima volta...e.... 8 anni....8 anni fa...da Costa d'Avorio....scuola...e....come...cattolica, chiesa....la scuola è importante per la vita, la scuola è buono"* (Int. 3).

I ragazzi intervistati, non scolarizzati nei paesi di provenienza, percepiscono l'impatto con l'apprendimento della lingua italiana come molto positivo: *"Io in Africa, io lavorare: contadino! In Africa io... non sono ... no scuola. Prima volta in Italia (al CAS) scuola: alfabeto, poco poco. In Africa io no leggere, no scrivere; solo Italia io scrivere, leggere, capisco piano piano. Molto importante per me, però. Maria, tu, brava per me. Prima io no leggere, no scrivere; adesso io leggere, scrivere, parlare italiano"* (GF.1); *"Scuola cosa bella...sì, bella...a scuola da due mesi...in Italia"* (Int.4).

Considerando l'apprendimento come un continuum tra attività di studio ed esperienze di vita, si è cercato di indagare se, il viaggio migratorio, determini degli "apprendimenti" trasversali, quali, ad esempio, la lingua dei paesi di transito, competenze professionali, ecc., ma la maggior parte degli intervistati non ha voluto fornire molte spiegazioni su questo argomento, quasi fosse un periodo della propria vita ancora chiuso, al sicuro, in un cassetto: *"Ho passato 3 paesi: Mali, Algeria e Libia....ho imparato solo un solo un pochino di arabo.... Qualcosa parole....in Mali niente è uguale bambara e anche da Costa d'Avorio"* (Int.3).

2) Le valutazioni sul corso di italiano

Il percorso di apprendimento proposto è valutato positivamente da tutti i partecipanti che ne riconoscono l'utilità e, addirittura, richiedono una prosecuzione dell'esperienza.

Di seguito sono riportati alcuni stralci di interviste che si riferiscono alla domanda "questa scuola è importante?": *"sì perché a scuola tu leggere - leggere"*

lettere, leggere giornale - tu conosci lingua italiana, tu capisci parlare: parlare con amico? tu capisci. Con scuola conosci, ... lavoro!" (Int.1); *"molto...importante... perché mi aiuta a parlare con gli italiani...si così ... forse mi aiuterò a fare uscire... a trovare lavoro"* (Int.5); *"la scuola è importante, devo ancora studiare per fare questo [...] in Afghanistan facevo insegnate per bambini, adesso voglio continuare a studiare e andare all'Università"* (Int.10); *"Insegnavo arabo alle scuole elementari, mi sono laureato in Algeri e ... vorrei fare l'insegnante anche in Italia"* (Int.9); *"Mi piacerebbe insegnare italiano agli stranieri e aiutarli ..."* (Int.3).

Come si evidenzia negli stralci, la scuola di italiano rappresenta sia un'opportunità di immediato valore d'uso, sia -per alcuni degli intervistati - un'opportunità di riflessione sul proprio futuro e sulla ridefinizione di aspettative, propositi, mondi immaginari. All'idea di scuola è associata l'idea di emancipazione, mentre l'Italia e una non meglio specificata Europa sono l'occasione del riscatto sociale che, inevitabilmente, passa dalla scuola.

La scuola 'immaginata' e la scuola 'sperimentata' emergono come un continuum narrativo nei vissuti e nelle rappresentazioni degli intervistati; questa narrazione è accompagnata da sentimenti di riconoscenza e, nei casi di studenti-lavoratori, addirittura una sorta di senso di colpa per non aver 'fatto di più'.

In tutte le testimonianze raccolte è chiara la consapevolezza della necessaria presenza e del necessario impegno nell'apprendimento: questi aspetti sono molto facilitati dalla relazione con l'insegnante. Nei processi di apprendimento L2 la relazione con le figure di riferimento è essenziale; le alleanze con la maestra, il senso di fiducia e l'accoglienza incondizionata sono la chiave di volta di un percorso efficace. Alla domanda *"c'è qualcos'altro che pensi che io dovrei sapere ...e non ti ho domandato ...di te, della scuola di italiano?"*, un intervistato risponde: *"ehm...forse sì ...ho una buona maestra... (ride di cuore)"* (Int.7); altro aspetto importante nella relazione educativa è quello del 'parlar lentamente' dell'insegnante, che, se da una parte migliora la possibilità di comprensione, dall'altra è percepito come segno di rispetto, ascolto e volontà di 'cura': *"prima al centro non vado a scuola mai: maestra parlare tanto, allora io viene a questo corso. Qui maestra parlare piano piano, io capisco"* (GF.1); *"Più parlare, la parola, lentamente. Parla lentamente perché tu...mi...io capisce bene"* (Int.3).

La scuola italiana è percepita da tutti i partecipanti come 'buona' e migliore delle altre: in alcuni percorsi i migranti hanno sostato in paesi di transito e lì, la scuola non è stata accessibile e/o non sufficientemente buona: *"Mohamed (continua concentrato, parlando a se stesso) tu non conosci niente! Perché (=per questo) in Italia molto importante. A scuola, a questa scuola, 2 mesi, io leggere, io scrivere, io tutto. (Si arrabbia) In Senegal no capito niente: no "A", no "B"... (sorridente, e gli ricordo: "in Italia, tutto alfabeto dentro me!" - e si placa soddisfatto)"* (GF.1). Se dunque la scuola serve ad "aprire le porte ai pensieri imprigionati", allora vale la pena di affrontare la sfida dell'intervista ad analfabeti.

Il corso di italiano ha rappresentato anche una grande occasione di socializzazione con persone che altrimenti non si sarebbero mai potute incontrare;

i ritmi serrati dei lavoratori, le rare uscite delle donne e le frequentazioni esclusive tra connazionali rischiano di diventare nuove gabbie sociali, di imporre una socialità segregata-segregante, appunto ghattizzante. Il corso di italiano ha connesso persone diverse con storie diverse, impegni diversi e capacità diverse, accomunate dalla motivazione all'apprendimento della lingua italiana.

3) *La meta riflessione*

Dalle analisi delle interviste è emerso che nei soggetti intervistati, contestualmente a grandi slanci, convivono paure e ansie, criticità e spaesamenti.

Tornando al discorso relativo alla paura, questo sentimento si manifesta in diverse forme: paura del futuro e dell'idoneità documentale, paura di perdere e/o non trovare un lavoro, paura del non riuscire ad apprendere e padroneggiare la lingua, paura dell'errore che assume i connotati di vergogna e isolamento.

Una delle codifiche elaborate è: *penso dunque dico?* Il gap tra pensiero e produzione linguistica è un dato ricorrente e spesso doloroso: alcuni dei partecipanti vivono la fase dell'interlingua in modo positivo e costruttivo, tentando e sorridendo, altri invece enfatizzano comportamenti di chiusura. L'autosvalutazione e la vergogna sono aspetti particolarmente delicati; questa codifica fa riferimento alla parte meta-riflessiva del lavoro e si caratterizza come uno degli aspetti più caldi, soprattutto nelle partecipanti di genere femminile: *"intelligente! (si agita, il concetto è importante, cerca le parole) tu maestra, tu intelligente; tu conosce tante cose, leggere, scrivere: tu intelligente! Io no scuola, no leggere, no scrivere: (con dolore). Io mucca! (e siccome lo guardo perplessa) capito? Muuuuu! Io mucca!"* (Int.7).

Nel trarre una conclusione si conferma che nei processi d'integrazione le esperienze di educazione non formale costituiscono senza dubbio un'occasione formativa preziosa nel favorire i processi di cittadinanza. In quest'ambito la formazione linguistica rappresenta senz'altro una risorsa fondamentale per l'inclusione sociale, come hanno mostrato gli esiti di questa ricerca.

Riferimenti Bibliografici

- BIANCHI L., CATARCI M., FIORUCCI M., GROSSI M., MAZZUCCO E. (2018). Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Latina e provincia. In IDOS, *Osservatorio Romano sulle Migrazioni. XIII Rapporto* (pp. 84-90), Roma: IDOS (ISBN: 9788864800264).
- ZIZIOLI E., FRANCHI G. (2019). Ri-dare voce senza parole. I racconti di sole immagini come dispositivo autobiografico per la costruzione di nuovi immaginari. In Cerrocchi L. (a cura di), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e co-responsabilità educativa*, Milano: Franco Angeli (in press).

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- CATARCI, M. (2018). *Bisogni educativi dei migranti e risposte formative*. Relazione presentata al Convegno *Educazione linguistica e Istruzione degli adulti*, 5 ottobre 2018, organizzato da Proteo Fare Sapere e Regione Toscana.
- CATARCI, M. (2018). *Strategie educative per l'inclusione scolastica e sociale*. Relazione presentata al Convegno *A scuola anch'io. Per la formazione dei nuovi cittadini*, 12 ottobre 2018, organizzato da Rete Scuolemigranti.

Il dramma dei figli dei *desaparecidos* in Argentina in una prospettiva di genere

di Cecilia de Baggis¹, Susanna Pallini²

1. *Introduzione*

Nella tradizione sociologica e filosofica sui ruoli maschili e femminili, citando ad esempio il lavoro di Parsons (1955), la donna è stata spesso rappresentata come più incline ad un ruolo espressivo, in cui la dimensione interpersonale ed emozionale sarebbe più accentuata che negli uomini. A tale tradizione si accompagnano i più recenti studi sull'elaborazione delle memorie nelle donne rispetto agli uomini, i cui risultati dimostrano che le donne siano caratterizzate da memorie episodiche più emozionali, vivide, coerenti, significative e più legate alla famiglia (vedi p.e. la review di Grysman & Hudson, 2013). Tale aspetto caratterizzante il mondo femminile potrebbe essere considerato come parte di una più ampia attenzione alle memorie autobiografiche familiari e alla continuità generazionale. Inoltre si potrebbe speculare che tali caratteristiche possano emergere in situazioni in cui regimi totalitari possano avere l'obiettivo di rompere la continuità generazionale dei loro oppositori. Questo è il caso del regime dittatoriale argentino degli anni Settanta.

2. *Contesto storico*

La dittatura militare tra il 1976 e il 1983 in Argentina è stata una tra le più cruente vicende storiche del secondo dopoguerra in Sudamerica, per l'estensione e la crudeltà della repressione, per la violazione dei diritti umani e anche per la profondità del cambiamento sociale ed economico che ha causato (Arditti, 1999; Tognonato, 2012). In nome del "*Proceso de Reorganización Nacional*" il governo mirava all'apparente ripresa economica del paese attraverso l'eliminazione sistematica degli oppositori al regime, quindi di tutti coloro che erano contrari all'ideologia governativa (Califano 2005). Il "processo" avveniva in quattro fasi: (1) sequestro dei sovversivi, (2) tortura, (3) uccisione, (4) spazzatura dei corpi. In particolare i militari volevano eliminare i guerriglieri, coloro che, dall'inizio degli anni Settanta sino ai primi anni della dittatura, cercarono di opporsi con le armi con l'intento di scatenare una guerra rivolu-

¹ Dottoranda in "Ricerca sociale teorica e applicata" presso il Dipartimento di Scienze della Formazione

² Professore Associato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione

zionaria, capace di catalizzare i conflitti politici e sociali (CONADEP, 1986; Avery, 2004). Le persone uccise, private della loro dignità, dei loro effetti personali, della loro storia, non avevano più una identità, erano *desaparecidos* (Arriagada, 2014; Vicat, 2007).

3. *La prospettiva di genere sul dramma dei figli dei desaparecidos*

La brutalità e la violenza che connotano i governi dittatoriali colpiscono maggiormente le persone più fragili e vulnerabili, come le donne, allo stesso modo però sono le donne stesse coloro che riescono a reagire e ad avere un ruolo fondante nella resistenza al potere (Triulzi, 2005).

È interessante notare quale sia stato il ruolo giocato dalle donne nelle vicende storiche degli anni Settanta in Argentina, vista la loro propensione naturale alla ricerca dei loro figli e nipoti, sfidando la brutalità di una delle più cruenti dittature della storia del Sudamerica.

Si possono identificare tre gruppi di protagoniste in questa terribile vicenda: le donne rapite in gravidanza, *Las Madres de Plaza de Mayo* (Le Madri), sopravvissute ai loro figli *desaparecidos* e *Las Abuelas de Plaza de Mayo* (Le Nonne) che dedicheranno la loro esistenza alla ricerca dei loro nipoti scomparsi. Ognuna di queste ha contribuito a recuperare e a mantenere una continuità nella identità familiare e culturale che, invece, il regime aveva tentato di distruggere. In questo senso, la differenziazione di genere sembrerebbe rappresentare un valore aggiunto in cui l'universo femminile si esprime in termini biologici nella salvaguardia delle generazioni.

La lotta delle donne per il ritrovamento dei loro cari, prima in silenzio e a piccoli passi, in seguito con maggiore notorietà, ottenne sempre più consensi, fino ad avviare delle vere e proprie trasformazioni sociali che hanno contribuito a ristabilire non solo una continuità generazionale, con il ritrovamento dei figli dei *desaparecidos*, ma anche un'identità politica condivisa nel popolo argentino. Analizzare le loro storie costituisce un importante contributo per lo studio dei cambiamenti culturali e storici dell'universo femminile in contingenze così estreme.

3.1. *Le donne rapite in gravidanza*

Tra le vittime della dittatura vi erano numerose donne in gravidanza che furono sequestrate, fatte partorire nei Centri di detenzione clandestina e successivamente fatte sparire. L'agire militare era permeato da una forte morale cattolica e non ammetteva di uccidere delle donne incinte. Queste donne diedero alla luce i loro bambini sapendo di dover morire subito dopo, dimostrando tutta la loro forza e il loro coraggio. Tali bambini vennero tolti alle madri dopo la nascita e successivamente dati in adozione in maniera illegale, per la maggior parte a famiglie simpatizzanti del regime militare, crescendo inconsapevoli della loro reale identità (Kordon, 1991). Nosiglia (1985) afferma

come l'assurdo rapimento di questi bambini abbia rappresentato un "bottino di guerra" che i militari programmarono nel dettaglio. I militari ipotizzarono che, facendo crescere ed educare questi bambini da famiglie filogovernative, potevano estirpare il seme della ribellione sul nascere. Un modo atroce per negare la vita dei *desaparecidos* tre volte, uccidendo i loro corpi, facendo scomparire la loro identità e negando il diritto alla verità per i loro figli, interrompendo la naturale continuità generazionale (Kletnicki, 2006).

3.2. *Las Madres de Plaza de Mayo*

Nel 1977 nacque l'Associazione delle *Madres de Plaza de Mayo*, che aveva come scopo la ricerca dei propri figli scomparsi, fondata da casalinghe e operaie, unite tra loro dalla sofferenza e dal dolore. L'inizio della loro avventura incontrò non poche difficoltà, visto che si trovano nel pieno della dittatura. I militari le chiamavano *las locas* (le pazze), perché avevano osato sfidare la potenza del governo di quell'epoca (Vignola, 2014). Si incontravano inizialmente di nascosto o in luoghi pubblici, fingendo che fosse il compleanno di una di loro, poiché vigeva il divieto di aggregazione nelle piazze e il coprifuoco notturno. Sfilavano in una delle piazze principali della città di Buenos Aires, Plaza de Mayo, con dei fazzoletti bianchi in testa, simbolo di maternità primordiale, per manifestare contro la scomparsa dei loro cari (Taylor, 2002).

"Ci chiamavano le pazze, e qualcuno pensava che fosse un'offesa. Ci mettevano dentro tutti i giovedì, e noi ritornavamo. [...] Ma noi sapevamo di essere pazze d'amore, pazze dal desiderio di ritrovare i nostri figli [...]. Un po' di pazzia è importante per lottare. Abbiamo rovesciato il significato dell'insulto di quegli assassini" (Madres de Plaza de Mayo, 1997).

La determinazione di queste donne portò una sorta di riscatto dall'oblio e dal silenzio che regnava negli anni della dittatura in Argentina. Si dava voce a qualcosa di indicibile ed inspiegabile che stava avvenendo nei terribili anni della *guerra sucia* (guerra sporca), di cui non si parlava per la paura e l'angoscia di non sopravvivere (Gatti, 2012). Seppero trasformare la loro disperazione in forza propulsiva che diede vita a dei veri e propri cambiamenti culturali. Il loro dolore privato diventò pubblico, condiviso. Ciò le aiutò e le aiuta ancora oggi a convivere con la sofferenza e ad elaborare la loro perdita, lottando per rendere giustizia ai loro figli defunti (Calandra, 2006).

3.3. *Las Abuelas de Plaza de Mayo*

Dall'associazione delle Madri trae origine quella delle *Abuelas de Plaza de Mayo*, un gruppo di nonne, che oltre ai loro figli, avevano perso anche i loro nipoti. Le nonne si organizzarono in modo tale da iniziare la ricerca dei loro nipoti, chiedendo il supporto delle istituzioni internazionali. Istituirono una Banca dati del DNA dei familiari dei *desaparecidos* per poter riconoscere ed identificare con certezza i loro nipoti. Inoltre le Nonne cominciarono a reperire

in maniera sempre più sistematica documentazione e testimonianze delle persone scomparse fino a creare un vero e proprio Archivio biografico in cui sono raccolte le storie familiari di ogni nipote scomparso (Medina, 2013). Ad oggi sono stati ritrovati 130 nipoti anche grazie alle campagne di sensibilizzazione diffuse in tutto il territorio, in cui le nonne promuovono il dubbio sull'identità e garantiscono il supporto necessario per l'accettazione di tale difficile percorso. Ogni *nieto restituido* (nipote restituito) alla verità è un momento di gioia e condivisione per l'associazione, che ha una risonanza a livello nazionale ed anche internazionale.

4. Conclusione

In questo capitolo della storia argentina si è creata una concatenazione di eventi che ha coinvolto varie generazioni di donne. In primo luogo, le donne che nonostante tutto hanno portato avanti la loro gravidanza sono state usate solo per dare alla luce dei bambini, poi privati della loro identità, subendo un'atroce violenza nel momento della loro vita di maggiore fragilità e intimità (Quintana, 2014). Sono state uccise e i loro bambini rapiti, al fine di sradicare sovversione e ribellione, ritenute insite nelle loro famiglie. È stato perpetrato, dunque, un tentativo di rompere la continuità generazionale, andando ad intaccare l'identità storica e culturale del singolo e di un'intera comunità. D'altra parte, il loro riscatto, la loro rivalsa è affidata ad altre donne, Madri e Nonne, che hanno contribuito così a ripristinare la memoria storica e culturale delle loro figlie e dei loro nipoti scomparsi.

Le donne risultano, in questa vicenda, portatrici e affidatarie dei ricordi, ma anche e soprattutto capaci di tessere legami così forti e semplici allo stesso tempo, da sfidare un regime e urlare giustizia.

Il trauma privato delle madri e delle nonne diventa un "processo sociologico che definisce il dolore inflitto alla comunità, identifica le vittime, attribuisce le responsabilità e stabilisce le conseguenze ideali e materiali" (Alexander, 2006: 156). L'intensità e la pregnanza emotiva di tali esperienze traumatiche assumono un significato di trascendenza, di elaborazione e superamento del trauma stesso. La condivisione con la collettività del proprio dolore privato porta al riconoscimento di un *trauma culturale*, in cui si creano delle nuove inattese relazioni interpersonali che portano le persone a ridefinire la loro memoria e la loro identità futura (Alexander, 2004; Vignola, 2014).

Riferimenti Bibliografici

- ALEXANDER, J.C., EYERMAN, R., GIESEN, B., SMELSER, N.J., & Sztompka, P. (2004), *Cultural trauma and collective identity*. University of California Press.
- ALEXANDER, J.C. (2006). *La costruzione del male: dall'Olocausto all'11 settembre*. Il Mulino
- ARDITTI, R. (1999). *Searching for life: The grandmothers of the Plaza de Mayo and the disappeared children of Argentina*. Berkeley: University of California Press
- ARRIAGADA, M. (2014). I Desaparecidos della Dittatura argentina (1976-1983). *Antrocom: Online Journal of Anthropology*, 10(1), 127- 130
- AVERY, L. (2004). A Return to Life: The Right to Identity and the Right to Identify Argentina's Living Disappeared. *Harv. Women's LJ*, 27, 235-272
- BAKAN, D. (1966), *The Duality of Human Existence*, Chicago, Rand McNally
- CALANDRA, B. (2006). Le nonne di Plaza de Mayo. *Storia delle donne*, 2(1), 231-242
- CALIFANO, M.E. (2005). Escrache, resistenza non violenta nell'Argentina del dopo terrorismo di Stato. *Storicamente*, 1(1), *Storicamente*, 01 December 2005, Vol.1(1), DOI: 10.1473/stor294
- C.O.N.A.D.E.P., (1986). *Nunca Más. Rapporto della Commissione Nazionale sulla Scomparsa di Persone in Argentina*, Bologna, EMI
- GATTI, G. (2012). Imposing identity against social catastrophes. The strategies of (Re) generation of meaning of the Abuelas de Plaza de Mayo (Argentina). *Bulletin of Latin American Research*, 31(3), 352-365
- GRYSMAN, A., & HUDSON, J.A. (2013). Gender differences in autobiographical memory: Developmental and methodological considerations. *Developmental Review*, 33(3), 239-272
- KLETNICKI, A. (2006). Disappeared children in Argentina: genocidal logic and illegal appropriation. *Journal of Genocide Research*, 8, 181-190. doi: 10.1080/14623520600703073
- KORDON, D.R. (1991). Impunity's psychological effects: its ethical consequences. *Journal of medical ethics*, 17(Suppl), 29-32
- MEDINA, H. (2013). Memoria, restitución y prácticas de la transmisión: El Archivo Biográfico Familiar de Abuelas de Plaza de Mayo. *Confluente. Rivista di Studi Iberoamericani*, 5, 204-217
- NOSIGLIA, J.E. (1985), *Botín de guerra*. Cooperativa Tierra Fértil
- PARSONS, T., BALES, R.F., (1955), *Family, socialization and interaction process*, Glencoe
- QUINTANA, M.M. (2014). Configuraciones discursivas de Abuelas de Plaza de Mayo: enunciación y mecanismos retóricos en 'Botín de guerra'. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, (3), 11-25
- TAYLOR, D. (2002). "You are here": The DNA of Performance The Drama Review, 46(1), 149-169

- TOGNONATO, C. (2012). *Affari nostri: diritti umani e rapporti Italia-Argentina 1976-1983*. Fandango libri
- TRIULZI, A. (2005). *Dopo la violenza. Costruzioni di memoria nel mondo contemporaneo*, 1-335
- VICAT, M., (2007). *Historia argentina*. Ediciones libertador
- VIGNOLA, M. (2014). [Dolore privato, richiesta di giustizia e memoria politica] Madri e Nonne di Plaza de Mayo in Argentina/Private Sorrow, Request for Justice and Political Memory: Mothers and Grandmothers of Plaza de Mayo in Argentina. *Cambio*, 4(7), 209-222

BIOGRAFIA CECILIA DE BAGGIS: Si è laureata in “Servizio sociale” (2005) e ha preso l’abilitazione per la professione di Assistente sociale nel 2005. Acquisisce la Laurea specialistica in “Ricerca e programmazione delle politiche sociali” (2012) e l’abilitazione per l’Albo degli Assistenti sociali Specialisti (2017) presso l’Università degli Studi di Perugia. Dopo due anni di esperienza lavorativa come educatrice nell’ambito dei minori, inizia a lavorare come assistente sociale presso Enti locali e Distretti Socio-Sanitari in Umbria, ottenendo una posizione permanente presso il Comune di Massa Martana (PG) e dal 2012 il ruolo presso il Distretto Socio-Sanitario di Spoleto (PG), dove lavora nel servizio consultoriale e di salute mentale. Attualmente ha iniziato un progetto di Dottorato in “Ricerca sociale teorica e applicata”, XXXIII ciclo, presso l’Università degli Studi di Roma Tre, focalizzandosi sull’analisi delle esperienze traumatiche, in particolare dei figli dei *desaparecidos* in Argentina.

BIOGRAFIA SUSANNA PALLINI: Docente di psicologia dello Sviluppo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Roma TRE. Le sue ricerche sono condotte essenzialmente nell’ambito della teoria dell’attaccamento.

Intercultura: indagine su alcune specificità in ambito francofono

di Marina Geat¹

Questo progetto di ricerca annuale 2018 ha come punto di partenza alcune riflessioni scaturite nell'ambito di precedenti ricerche incentrate sul tema dell'interculturalità e già avviate nell'anno 2017. La prima è il PRID "*Generazioni ponte. Processi formativi, percorsi identitari, appartenenze e dialogo interculturale tra e con le seconde generazioni*" coordinato da Massimiliano Fiorucci, cui Marina Geat partecipa occupandosi degli aspetti letterari e dei confronti con l'area francese/francofona. La seconda è la ricerca italo-francese *L'interculturel: quel défis et problématiques aux niveaux européen et international?*, responsabilità scientifica di Marina Geat e di Viviane Devriésère (ISFEC Aquitaine), alla quale hanno partecipato studiosi di Università europee e extraeuropee, principalmente di area linguistico-culturale francofona, dando luogo a due convegni internazionali (Roma, 18 maggio 2017; Bordeaux, 18-19 ottobre 2017) e ad una pubblicazione in corso di stampa (Roma-TrE-Press, [2019]). Ai convegni di Roma e Bordeaux 2017 era seguita la creazione tramite accordo quadro multilaterale del gruppo di ricerca RUIPI (Réseau Universitaire International Pour l'Interculturel), cui aderiscono undici Università/Centri di Ricerca interessati al mantenimento di confronti e interscambi costanti intorno al tema dell'intercultura. È alla luce di queste esperienze che, nella ricerca annuale 2018, ci si è posto l'interrogativo se sia possibile ipotizzare una o più specificità "francofone" nell'approccio della tematica dell'intercultura.

Tanto nel linguaggio comune che in quello più strettamente scientifico, accade di frequente che venga rivendicata (non senza il rischio di alcune ambiguità) una sorta di "specificità francofona" di questo spazio linguistico-culturale in molti campi di riflessione e di azione, alcune peculiarità nell'approccio a talune problematiche come conseguenza di esperienze storiche e di elaborazioni di pensiero peculiari divenute nel corso delle epoche e degli eventi una sorta di patrimonio comune.

La "francofonia", in quanto entità concettualmente identificabile, è in effetti il risultato di processi vasti, vari e complessi, fatti di scontri, di confronti, di amalgami tra culture differenti, il cui risultato attuale è, da un lato, la diffusione della lingua francese sui cinque continenti, dall'altro l'apertura di questa lingua agli apporti provenienti da realtà culturali e linguistiche "altre", il riconosci-

¹ Progetto di ricerca annuale 2018 *Intercultura: analisi, sfide e proposte a livello globale. Contributi, reti di ricerca, specificità in ambito francofono*, finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

mento dei valori positivi e fecondi della *mixité*, della *creolizzazione*, del *metis-saggio*, del “pensiero in forma di arcipelago”, della *Poétique de la Relation*, secondo la felice formula dello scrittore martinicano Édouard Glissant. Interrogarsi sull’interculturale – sulle sue manifestazioni, i suoi rischi, le sue potenzialità – significa dunque, per la «francofonia», interrogarsi anche su se stessa, sulla propria natura.

Tre i concetti/chave intorno i quali si è scelto, sulla base delle esperienze pregresse, di incentrare la ricerca 2018, in quanto luoghi fecondi dell’emergenza di una nozione di intercultura in cui lo spazio francofono sembra soprattutto rivendicare delle specificità e delle proposte innovative:

- 1) La lingua: il plurilinguismo come valore educativo prioritario, secondo le indicazioni del Consiglio d’Europa ; il senso identitario delle lingue ; le lingue d’accoglienza e le « mixités » linguistiche in contesti di migrazione e non; la « creolizzazione » nelle società contemporanee; la decostruzione dell’automatismo associativo lingua/nazione; il riconoscimento e l’implicazione dell’altro nei meccanismi discorsivi; la funzione e le pratiche di decostruzione degli stereotipi.
- 2) La letteratura, in quanto occasione privilegiata di elaborazione complessa del linguaggio umano per la rappresentazione del mondo e delle sue interrelazioni (processi di identificazione; polifonie; meccanismi simbolici e metaforici; riscritture; ricostruzioni/decostruzioni di genealogie testuali nel tempo e nello spazio; utilizzazione letteraria della lingua dell’Altro).
- 3) L’interdisciplinarietà in quanto fondamento di competenze globali e interculturali (il ruolo delle culture nelle « scienze dure »; la pluralità degli approcci possibili al senso del posto dell’Uomo nello spazio e nel tempo su scala planetaria; la messa in discussione dei canoni acquisiti riguardanti lo sviluppo dei saperi; le aperture alla trasversalità; il riconoscimento dei contributi plurali, delle diversità, delle complessità).

La proposta di queste tematiche di ricerche, con la collaborazione di molti partner internazionali, in particolare quelli afferenti al gruppo RUIPI, ha dato luogo, grazie al finanziamento 2018 del Dipartimento, ad due giornate di convegno internazionale l’8 e il 9 novembre 2018 e ad una pubblicazione che è in via di realizzazione.

Il convegno si è articolato lungo tre assi di riflessione, ciascuna incentrata su una delle tre tematiche chiave individuate come possibile luogo di una specificità francofona in relazione all’approccio alle problematiche dell’interculturale.

Sul tema della lingua la presa in carico e la valorizzazione della dimensione interculturale è risultata come una componente fondamentale nell’insegnamenti del FLE tanto in aree interessate da un retaggio di francofonia postcoloniale (come ha ben illustrato Koffi Ganyo Agbelle, Università del Ghana,

nel suo intervento su *Plurilinguisme: écoles, langues et cultures d'enseignement en Afrique subsaharienne*) che in paesi europei e per il tramite delle nuove tecnologie (aspetto analizzato da Argyro Proscolli dell'Università di Atene in *Les aspects socioculturels et interculturels des scénarios pédagogiques numériques pour l'enseignement du FLE en contexte hellénophone*). Il nesso complesso e talvolta ambiguo tra intercultura e plurilinguismo è stato oggetto di riflessione a seguito dell'intervento di Rada Tirvassen, Università di Pretoria, (*Plurilinguisme et interculturel: le bonheur d'un couple infernal*).

Il secondo concetto/chiave, la letteratura, ha mostrato le sue componenti costitutive di natura interculturale e, di conseguenza, le sue potenzialità nella didattica dell'intercultura, tanto nelle sue espressioni storicamente "consacrate" (lo ha ben mostrato Philippe Hamon, dell'Université Paris III, a proposito dei grandi classici francesi dell'800, nell'intervento *La littérature, entre mélange et identité à la fin du XIXème siècle*) quanto nella polifonia intrinseca delle letterature francofone postcoloniali (Veronic Algeri, Università La Sapienza, *La polyphonie linguistique: dispositifs narratifs et enjeux identitaires dans l'espace postcolonial* e Seza Yilancioğlu, Université Galatasaray, Istanbul, *L'expérience transfrontalière chez Nina Bouraoui*). La vocazione interculturale dell'espressione letteraria è emersa in maniera particolarmente interessata nel confronto tra Azouz Begag, scrittore francofono algerino, e lo scrittore algerino italofono Amara Lakhous, che si sono interrogati in modo serrato su che cosa significhi, per entrambi, aver scelto di esprimersi nella lingua dell'"altro". Da diversi contesti sono giunte riflessioni circa la valorizzazione delle caratteristiche interculturali delle letterature francofone in ambito didattico. Ne hanno parlato gli interventi del Jean-Louis Dumortier (Università di Liegi), *Pour contribuer à l'éducation interculturelle: enseigner du français et de la littérature en langue française selon la perspective d'un francophone*, di Hind Lahmami, Université Moulay Ismail, Meknès, *Pour une approche anthropologique du texte littéraire francophone* e di Marie-Geneviève Prunier, Associazione "Cultures et Générations", «*Se découvrir" dans un monde interculturel*». *Itinéraires de jeunes écoliers et collégien (cycle 3)*.

Il terzo aspetto della ricerca ha portato l'attenzione sulle componenti interculturali dell'interesse francofono alle problematiche dell'interdisciplinarietà, sulla scia in particolare di autori quali Edgar Morin (fondamento della *Tête bien faite*) e Bruno Latour (la dimensione plurale della scienza evocata nel suo *Cogitamus: Six lettres sur les humanités scientifiques*). Di grande interesse si sono rivelate le riflessioni di Véronique Vassal, docente e ricercatrice dell'Institut Catholique de Paris, su *La communauté archéologique francophone à l'épreuve de la globalisation: échanges et publications scientifiques*; dei sociologi Gaëtan Flocco, Mélanie Guyonvarch dell'Université d'Evry, (*La biologie de synthèse, un domaine insaisissable? Entre spécificités épistémologiques et interdisciplinarité*), e di Dominique Glaymann (CPN, Université d'Evry) su *Richesses potentielles de l'interdisciplinarité et obstacles à sa mise en œuvre illustrés par les questionnements sur la mondialisation*. L'interessante esperienza dei matematici riuniti nel

gruppo Bourbaki, con ampie interconnessioni in ambito filosofico, poetico, letterario e politico, è stato l'oggetto della riflessione di Yamina Bettahar dell'Université de Lorraine (*Sciences et francophonie. Quelques exemples*). Ulteriori conferme alla possibilità di identificare e descrivere una specificità francese/francofona a problematiche di natura scientifica sono venute dall'intervento del collega Francesco Pompeo (Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione), dal titolo *Anthropologie, Dynamisme et Francofolies*, come pure dal fisico del CNR Vincenzo Artale, che ha illustrato le specificità dell'approccio all'oceanografia operato in abito francese, anche in questo caso con connessioni etiche, politiche e filosofiche di ampio respiro.

La risposta sostanzialmente positiva all'interrogativo iniziale della ricerca – esiste e si può definire un approccio “francofono” alle tematiche interculturali – è stata dunque articolata in una molteplicità di sfaccettature e di rilanci. I contributi e i risultati della ricerca sono oggetto di una pubblicazione in *open access* che è in corso di preparazione e che uscirà presso le edizioni Roma-TrE-press [2019].

Riferimenti Bibliografici

- GLISSANT É. (1990), *Poétique de la Relation*, Paris, Gallimard, 1990
MORIN É. (1999), *La Tête bien faite*, Paris, Seuil, 1999.
LATOUR B. (2010), *Cogitamus: Six lettres sur les humanités scientifiques*, Paris,
La Découverte.

Nuove mobilità giovanili dall'Italia all'Australia: senso di appartenenza e coesione sociale

di Mauro Giardiello, Rosa Capobianco, Hernan Cuervo, Babak Dadvand¹

1. *Introduzione*

La condizione di crisi sociale ed economica dell'Italia ha comportato negli ultimi anni una profonda sfiducia tra i giovani italiani nella possibilità di costruirsi un futuro e un'elevata condizione di incertezza e precarietà con un conseguente incremento dell'emigrazione giovanile sia verso i paesi europei che extraeuropei. La mobilità italiana rappresenta sicuramente una nuova realtà emergente nel panorama migratorio globale. L'ISTAT stima la presenza di 115 mila espatri nel 2017, dato che, in base alla letteratura specializzata, comunque risulta sottostimare il fenomeno nel suo complesso (Pugliese 2018). Dai dati del "Rapporto Italiani nel mondo 2018" nell'ultimo anno emerge una realtà molto complessa nella quale non solo è aumentata la mobilità giovanile (37,4%) e i giovani adulti (25,0%), ma sono aumentati anche gli espatri di italiani che hanno più di cinquant'anni (+ 20,7%) (Fondazione Migrantes 2018).

Per quanto riguarda i luoghi di arrivo, sicuramente l'Europa rappresenta l'ambito territoriale più comune (54,1%), altrettanto rilevanti sono le partenze verso i paesi extraeuropei. L'Australia, in particolare, è tra le mete preferite dai giovani perché viene percepita come una nazione con innumerevoli opportunità, dove si è valorizzati, a differenza dell'Italia invece che viene definita come un paese instabile e decadente, dove manca la possibilità di crescere e un sistema meritocratico. In Australia i cittadini italiani temporaneamente residenti al 3 Marzo 2018 erano 24.305 (Grigoletti e Olivetto 2018).

Il fenomeno migratorio degli italiani verso l'Australia è stato estensivamente studiato relativamente al periodo 1950-60, mentre sono poche – per lo più di carattere descrittivo – le ricerche effettuate per le recenti emigrazioni giovanili (Grigoletti-Pianelli 2016, Mascitelli-Armillei 2018), rare quelle sociologiche. Sulla base di queste considerazioni il progetto di ricerca ha inteso dare evidenza ad un fenomeno poco considerato, sia a livello di divulgazione che di ricerca, e esplorare il complesso nesso tra i processi di qualificazione e dequalificazione professionale, il declassamento sociale, il legame tra identità e nuove appartenenze, l'isolamento e la produzione di coesione sociale, la riformulazione del legame con l'Italia (in termini sociali e professionali) e il rapporto con le generazioni precedenti di emigranti.

¹ Progetto di ricerca annuale finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Roma Tre. I Prof. Cuervo e Dadvand afferiscono allo Youth Reserach Centre dell'Università di Melbourne.

Questa ricerca ha messo in luce i lati problematici della mobilità giovanile in Australia, considerata troppo spesso come una libera scelta e come un sicuro trampolino di lancio per la realizzazione personale all'interno di un Paese che nell'immaginario collettivo dei giovani si presenta come l'Eldorado. L'attenzione riguarda l'influenza dei fattori strutturali (economici, culturali, capitale sociale, origine familiare) sulla qualità della traiettorie professionale e esperienziali dei giovani nel contesto della società Australiana. Sebbene il fenomeno della mobilità giovanile è spesso presentato come una strategia di uscita dal sistema Italia, messa in campo dall'agency nei confronti di un contesto italiano valutato come privo di diritti, non meritocratico e disuguale, raramente viene valutata l'azione congiunta dello status socio-economico di appartenenza e dei limiti e delle contraddizioni presenti nel sistema sociale, giuridico e culturale della società di arrivo. Quello che spesso emerge è che i giovani in uscita dall'Italia sono consapevoli dei limiti imposti dal contesto in cui vivono ma non sono altrettanto coscienti della riproducibilità dei fattori strutturali nella società ospitante e dei limiti e delle incongruenze che in essa si producono. Queste considerazioni ci portano ad adottare due prospettive teoriche: la prima, che si rifà alla teoria della fallacia epistemologica, consente di mettere in evidenza la disgiuntura tra l'idea dei giovani di poter realizzare le proprie aspirazioni e la presenza limitante dei vincoli strutturali (Furlong e Cartmel 2007). In questo caso la mobilità può rappresentare una traiettoria (determinata dalle scelte) dalla quale è difficile uscire senza adeguate risorse sociali e economiche. La seconda, invece, si collega alle riflessioni sull'appartenenza intesa come *habitus* (Bourdieu 1980), determinato dalla proprietà performativa (Butler 1997) dei soggetti che costruiscono quotidianamente il senso di un luogo. In questo caso il tema riguarda il considerare come si può generare un senso di appartenenza e di relazioni significative ad un luogo a partire da una condizione di mobilità temporanea, in cui è difficile, in ragione della regolamentazione in base ai visti, trasformare lo status di perenne transizione in una condizione di vita permanente.

2. Metodologia

Per la realizzazione del progetto di ricerca è stato utilizzato un approccio metodologico quali-quantitativo utilizzando un questionario semi-strutturato articolato in tre sezioni: dati demografici (genere, età, provenienza territoriale, titolo di studio, esperienze lavorative in Italia e in Australia), dati relazionali (qualità delle relazioni con italiani e australiani, con le istituzioni, natura dell'appartenenza) e attitudinali (atteggiamenti verso gli altri, atteggiamenti degli altri verso se stessi, aspettative verso il futuro e valori). Per la somministrazione del questionario è stato adottato un piano di campionamento non probabilistico "a valanga" postando il questionario su alcune pagine facebook quali "Italiani a Melbourne", "Nomit", "Italiani ad Adelaide". Sono state inoltre effettuate 25 interviste qualitative per approfondire le ragioni della partenza e

il ruolo della famiglia d'origine, il rapporto con l'Italia, la costruzione del nuovo senso di appartenenza, i motivi della soddisfazione/insoddisfazione.

3. *I risultati della ricerca*

In questo paragrafo sono illustrati alcuni risultati della ricerca che riguardano le caratteristiche e il profilo degli intervistati, il paradosso del lavoro e la costruzione del senso di appartenenza.

Caratteristiche e profilo degli intervistati

Il questionario on line è stato compilato da 80 giovani e giovani adulti, di cui il 51% di sesso maschile e il 49% di sesso femminile. L'età media è di 32,08 anni con una deviazione standard pari a 4,41. Rispetto al titolo di studio solo il 5% degli intervistati ha un diploma di scuola media inferiore, il 33% è in possesso del diploma di scuola media superiore e il 62% è laureato. E' opportuno notare che circa la metà dei laureati è anche in possesso di un titolo di Master o di Dottorato di Ricerca. Infine relativamente alla provenienza geografica, il 52% proviene dal Nord Italia, il 23% dal Centro e dal Sud. Solo il 2% degli intervistati pur essendo italiano viveva in un Paese straniero.

Al fine di elaborare un profilo degli intervistati, è stata effettuata un'analisi delle corrispondenze multiple prendendo in considerazione le seguenti variabili: età, titolo di studio, genere, Status Socio-Economico² (SSE) della famiglia di provenienza e ragioni della partenza (crescita cognitiva, cambio vita, famiglia, futuro, lavoro). Dai risultati si configurano due profili: Il primo gruppo comprende i più giovani (tra 20 e 35 anni), in possesso della laurea, provenienti da famiglie con SSE alto/ medio alto, di genere femminile e che hanno lasciato l'Italia per fare un'esperienza di «crescita cognitiva» o «per cambiare vita».

Nel secondo gruppo si collocano i giovani adulti (da 35 anni in poi), diplomati (scuola media inferiore e superiore), provenienti da famiglie con SSE basso, di genere maschile e che hanno lasciato l'Italia per ragioni di «lavoro», «futuro» e «famiglia».

3.1 *Il paradosso del lavoro*

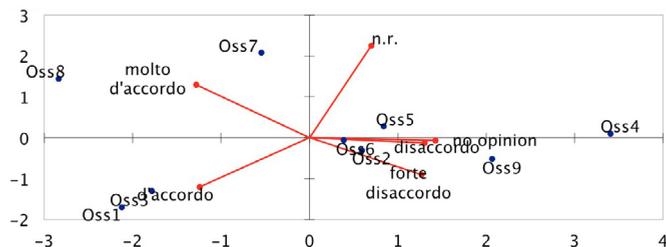
La mobilità giovanile può essere intesa come espressione di una disgiuntura tra la dimensione soggettiva (scelgo di emigrare per migliorare la mia vita pensando di cavarmela da solo) e la persistenza di fattori oggettivi (Furlong e Cartmel 2007) che influenzano la realizzazione del progetto migratorio che spesso viene concepito come una strategia dell'agency. Al fine di verificare tale teoria si è preso in considerazione il sottogruppo dei laureati. Applicando l'analisi delle corrispondenze multiple, sono state utilizzate le seguenti variabili: ISSE della famiglia, classi di età, sesso, ragioni della partenza, ambito lavorativo, corrispondenza tra

² Per il calcolo dello status socio-economico sono stati utilizzati il titolo di studio e l'attività lavorativa dei genitori.

lavoro e titolo di studio, spendibilità dell'esperienza lavorativa in Italia. E' risultato che I ragazzi che provengono da famiglie con SSE alto/medio alto svolgono lavori altamente qualificati (hanno prevalentemente posizioni accademiche) o nell'ambito dei servizi. Dichiarano che il lavoro corrisponde al titolo di studio ed è un'esperienza che possono utilizzare in Italia. Sono prevalentemente maschi, in età tra 25 e 30 anni I ragazzi che provengono da famiglie con SSE medio basso svolgono lavori prevalentemente nella "hospitality" o bassa qualifica, non corrispondenti al titolo di studio né spendibili in Italia. Sono prevalentemente femmine e di diverse fasce d'età. Infine c'è una minoranza, proveniente da famiglie con SSE basso, che svolge un ruolo manageriale nella hospitality; tuttavia il lavoro non corrisponde al titolo di studio né è spendibile in Italia.

3.2 L'appartenenza

L'obiettivo del paragrafo è quello di focalizzare l'attenzione se e come i giovani italiani riescono a costruire un senso d'appartenenza in una società multiculturale a partire dalla loro condizione paradossale che li contraddistingue per essere congiuntamente dentro e fuori alla società Australiana. La ricerca mostra che i giovani italiani, nonostante vivano una condizione sociale paradossale sia sul piano dei diritti sia del lavoro, rivelano i modi in cui praticano l'appartenenza nella differenza' (Rimi, Wyn, Dadvad 2019) attraverso disposizioni interculturali che consentono loro di riconoscere la propria identità culturale ma all'interno di un quadro sociale costituito da diversità culturale, normativa e valoriale in cui si costituisce un'appartenenza multipla. Ciò viene confermato attraverso l'analisi delle corrispondenze multiple che permette di ricostruire aree semantiche in cui si collocano le risposte comuni. Possiamo evidenziare la presenza di un nucleo forte, nel II e III quadrante, costituito dagli item 7 e 8 («seno di appartenere a più di una cultura» e «è importante conservare l'eredità culturale») che hanno ottenuto il massimo accordo, e gli item 1 e 3 («seno di appartenere all'Italia» e «seno di appartenere all'Italia e all'Australia») che hanno registrato un accordo positivo. Nel I e IV quadrante si collocano gli item per i quali gli intervistati hanno espresso il loro disaccordo, oppure non hanno manifestato alcuna opinione. Dal grafico risulta che non si sentono di «appartenere all'Australia» (item 2), «al luogo di lavoro» (item 5) e «al luogo in cui vivono» (item 6) e «alla comunità italiana in Australia» (Item 9). Nessuna opinione hanno espresso rispetto all'item 4 «appartengo alla mia università».



Riferimenti Bibliografici

- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris: Les Editions de Minuit.
- BUTLER, J. (1997). *Excitable Speech: The Politics of the Performative*, New York: Routledge.
- GRIGOLETTI, M., PIANELLI, S. (a cura di) (2016). *Giovani Italiani in Australia. Un "Viaggio da Temporaneo a permanente*, Todi: Tau editrice.
- FONDAZIONE MIGRANTES (2018). *Rapporto Italiani nel Mondo*, Todi: Tau editrice.
- FURLONG A. E CARTMEL F. (2007). *Young people and social change. New perspectives*, Maidenhead: Open University Press.
- GRIGOLETTI M., OLIVETTO V. (2018). Giovani italiani in Australia: moderni percorsi di emigrazione, di formazione e selezione professionale, in Fondazione Migrantes, Rapporto Italiani nel Mondo, Todi: Tau editrice, pp. 249-259.
- MASCITELLI, ARMILLEI, (2018). a cura di, *Italiani Destinazione Australia: Sfide e Opportunità*, Comites.
- PUGLIESE E. (2018). *Quelli che se ne vanno. La nuova emigrazione italiana*, Bologna: Il Mulino.
- RIMI K., WYN J., DAVAND B., (2019) Mobile Belonging and Migrant, in H. Cuervo and A. Miranda (Editors), *Youth Inequality and Social Change in the Global South*, Singapore: Springer, pp. 33-49.

La spartizione dell’Africa. Neocolonialismo e migrazioni

di Enzo Lombardo

1. *Introduzione*

Quello dell’immigrazione straniera è un tema che, da alcuni anni a questa parte, calamita l’attenzione e caratterizza il dibattito pubblico italiano ed europeo, con una forte contrapposizione, anche fra movimenti e partiti politici, tra favorevoli e contrari. Il dibattito è incentrato sulle conseguenze delle migrazioni, ad uso e consumo di attori politici che inevitabilmente deformano problemi e questioni per attirare a sé consensi.

La ricerca, finalizzata alla prossima pubblicazione di un volume, si pone, invece, l’obiettivo di analizzare le cause profonde, storiche, ambientali e sociali del fenomeno migratorio, in particolare gli spostamenti dal continente africano verso l’Europa. Le dimensioni epocali dei flussi non possono che avere radici che affondano nel passato. Già negli anni ‘60 l’Europa fa registrare un saldo migratorio positivo, più di un milione di arrivi al netto delle partenze che raddoppia nel decennio successivo e rimane più o meno nella stessa dimensione in quello seguente (oltre 2,4 milioni). Nei 25 anni dopo il crollo del muro di Berlino, l’Europa occidentale accresce ulteriormente la propria capacità attrattiva: negli anni ‘90 l’afflusso netto di immigrati raggiunge i 7,5 milioni e addirittura raddoppia nel decennio successivo, superando i 15 milioni di arrivi. Nonostante la crisi del 2008, devastante per l’Europa, gli arrivi hanno superato le partenze con un ulteriore arrivo di 8 milioni di persone, con una importante presenza di stranieri africani. Un altro aspetto importante è la crescita di forme di migrazione irregolare, in relazione all’inasprimento delle normative dei paesi ospitanti, alle prese con un’opinione pubblica poco propensa all’accoglienza.

Per comprendere il problema, appare opportuno avviare la riflessione adottando un orizzonte temporale non limitato alla sola attualità, ma una dimensione storica che affonda le radici nella colonizzazione e nella storia della globalizzazione. Siamo nell’ambito delle cosiddette spiegazioni macrosociologiche delle migrazioni che si basano sulle teorie della dipendenza apparse a partire degli anni ‘60 del secolo scorso.

2. *Le cause macrosociologiche*

Secondo questa impostazione lo sfruttamento del Terzo Mondo e i rapporti di scambio ineguali tra Paesi sono le cause delle migrazioni in età contemporanea. Il sistema internazionale è diviso tra Stati “che hanno” capitale e cono-

scienza e Stati “che non hanno”, nonostante la ricchezza di materie prime, e che vengono sfruttati. La teoria della dipendenza è fondata sull’idea che gli effetti del colonialismo sui paesi meno sviluppati si manifestano e pesano nella generazione di nuovo sviluppo. L’economista argentino Raul Prebisch (1901-1986) metteva in luce la profonda conseguenza del colonialismo, le disuguaglianze commerciali: i paesi poveri continuano ad esportare materie prime e a importare manufatti industriali. Per gli studiosi Arghiri Emmanuel e Fernando Henrique Cardoso i paesi in via di sviluppo sono divenuti ulteriormente dipendenti dai paesi sviluppati dopo l’esperienza coloniale. I paesi del mondo si possono dividere in due categorie: il centro, costituiti dai paesi sviluppati, un tempo colonizzatori e la periferia, costituita dai paesi in via di sviluppo. È stato attraverso l’oppressione coloniale e postcoloniale che i paesi del centro hanno potuto svilupparsi. Lo scambio ineguale ha generato una divisione internazionale del lavoro in cui i paesi poveri forniscono manodopera a basso costo e migranti.

Il sociologo tedesco Andreas Frank, a fine anni Sessanta può essere considerato tra i fondatori della *World System Theory*, a suo modo di vedere la persistenza della povertà nel Terzo Mondo è causata degli oneri dei debiti contratti. Il fallimento dei capitalismi nazionali è dovuto agli effetti negativi della globalizzazione capitalistica. I paesi poveri subiscono inermi le crisi economiche internazionali, nonché il contemporaneo sviluppo di movimenti fondamentalisti di tipo etnico, nazionalista, religioso, in grado di estirpare ogni germoglio di cultura democratica. Nella ricostruzione dei rapporti fra nazioni diverse e nelle considerazioni riguardo allo squilibrio fra paesi ricchi e paesi poveri è necessario superare ogni analisi eurocentrica. Grande diffusione ebbe il libro dell’economista franco-egiziano Samir Amin, *Le développement inégal. Essai sur les formations sociales du capitalisme périphérique*, edito nel 1973. Il neo-colonialismo garantisce prodotti a basso costo da esportare (in modo da contenere i salari reali del centro) e tassi di profitto più alti. Secondo Amin, i paesi poveri diventano la condizione necessaria affinché l’accumulazione capitalistica del centro possa continuare.

L’opera più importante e nota di questa corrente è senza dubbio *The Modern World-System*, in tre volumi, di Immanuel Wallerstein. In essa l’autore, influenzato anche dallo storico francese Braudel, fa notare come il mondo sia diventato storicamente un sistema che coinvolge tutti gli stati, i quali rivestono in esso un ruolo distinto. Anche Wallerstein distingue gli stati del centro, da quelli periferici e semi-periferici. La periferia del sistema è rappresentata dai paesi del Terzo Mondo che forniscono al centro materie prime e, in caso di delocalizzazione, forza lavoro a basso costo e prodotti finiti. Il centro acquista dalla periferia, a prezzi bassissimi, le materie prime per la produzione di manufatti che verranno poi rivendute agli stessi paesi periferici. Sono, invece, considerati semi-periferici quei paesi instabili che tendono ad allontanarsi dalla periferia avvicinandosi al centro (India, Cina, Brasile). Secondo la teoria del sistema-mondo l’emigrazione non è causata da fattori quali sovrappopolamento, po-

vertà e stagnazione economica tipici del Sud del pianeta che spingerebbero una massa di diseredati a “riversarsi” verso il Nord. Questi fattori possono essere considerati al limite come conseguenze assieme alle migrazioni contemporanee della particolare struttura del sistema mondo. Le migrazioni sono determinate anche dal diverso modello di inserimento delle zone periferiche nella geografia post-coloniale del sistema mondo dell’economia capitalistica. La migrazione non sarebbe in questo senso l’effetto dell’esclusione di alcune aree del pianeta dai processi economici globali, bensì la conseguenza del loro inserimento in condizioni di subordinazione politico-economica.

Altra tesi macro legata al marxismo è quella formulata da Michael Piore, con la sua teoria dualistica del mercato del lavoro. Il sociologo statunitense ha messo in correlazione il fabbisogno di manodopera immigrata con il funzionamento dei sistemi economici occidentali. La dualità è data dal fatto che una parte della popolazione lavorativa viene posta al riparo dalle fluttuazioni dell’economia di mercato, con retribuzioni dignitose e una difesa sindacale (mercato del lavoro primario), l’altra, invece è molto più esposta alla precarietà e alle crisi economiche, con salari minimi. Nella prima vi sarebbero soprattutto i maschi adulti nativi, nella seconda vi sarebbero soprattutto le donne con impegni familiari, i giovani e gli immigrati, che sono i più disposti a sobbarcarsi i lavori poveri e faticosi del mercato del lavoro.

3. L’analisi neokeynesiana

Dagli anni ‘50 fino ai ‘70 i paesi africani hanno iniziato a crescere in modo significativo, gli anni ‘80 furono invece definiti “il decennio perduto dell’Africa”. Le vicende del continente africano sono indissolubilmente legate a quelle dei paesi più sviluppati. I motivi della crescita, oltre alla decolonizzazione, erano esogeni ed endogeni. Il regime di Bretton Woods, basato su una regolazione delle speculazioni finanziarie, aveva permesso una crescita sostenuta anche ai paesi africani. Motivi interni erano l’esportazione delle “colture da reddito”, delle ricchezze minerarie, ma anche la crescita del settore industriale (+7,2% all’anno). La produzione di caffè (Camerun), tè (Kenya), cacao (Ghana, Costa d’Avorio), arachidi (Senegal) aumentò grazie agli aiuti statali, ai fertilizzanti e talvolta a nuovi macchinari. Gli aiuti statali erano anche suffragati dal sostegno finanziario dei paesi occidentali e quelli comunisti in concorrenza fra loro (guerra fredda).

I prezzi del petrolio aumentarono di sei volte durante gli anni ‘70. In un paese come la Tanzania la bolletta energetica assorbiva il 70% delle entrate, il prezzo del rame, invece subì un calo dopo la fine della guerra del Vietnam, causando una crisi in Zaire e in Zambia, grandi esportatori del minerale. Le conseguenze furono l’aumento del debito pubblico africano che quintuplicò tra il 1970 e il 1976 e l’adozione di politiche neoliberiste sostanzialmente imposte dai paesi creditori, grazie anche all’aiuto del FMI e della Banca Mondiale.

In alcuni paesi importatori di petrolio o comunque sottoposti all'aggiustamento strutturale come Ghana, Sudafrica, Costa d'Avorio, Madagascar, Mozambico, Nigeria, Tanzania, Uganda il PIL alla fine degli anni Ottanta era diminuito, rispetto al 1973. Negli anni '80 si assistette anche alla rivalutazione dei debiti, dovuta alla politica reaganiana del rafforzamento del dollaro.

Come ha affermato l'economista neokeynesiano Ha-Joon Chang: "Le performance dei paesi in via di sviluppo erano migliori quando avevano maggiore autonomia di politica economica, vale a dire nei 'brutti tempi andati' dell'industrializzazione guidata dallo stato, che non nella prima fase della globalizzazione quando ne erano totalmente privi (all'epoca della colonizzazione e dei trattati discriminanti) o quando ne avevano meno (nell'ultimo quarto di secolo)".

È chiaro che bisogna integrare tali analisi economiche e sociologiche con altre cause delle migrazioni: le scelte familiari, fattori relazionali, il tentativo di migliorare il proprio status nel tentativo di acquisire quella che Branko Milanovic ha definito "premio di cittadinanza". L'acquisizione, cioè, nei paesi d'approdo di beni tangibili (salari bassi, ma comunque superiori a quelli della madrepatria) e intangibili (istruzione, sanità).

Bisogna ovviamente considerare che i migranti che arrivano in Europa sono solo una parte delle persone che si spostano. Nonostante la crescente attenzione mediatica sui flussi verso il vecchio continente, la concentrazione principale dei migranti rimane nelle regioni a nord e sud del Sahara. Tra essi troviamo la maggior parte degli sfollati a causa di guerre e problemi ambientali.

Riferimenti Bibliografici

- AMBROSINI M., *Sociologia delle migrazioni* (2005), il Mulino, Bologna.
- FRIGERI D., ZUPI M. (a cura di), *Dall'Africa all'Europa. La sfida politica delle migrazioni* (2018), Donzelli, Roma.
- HA-JOON CHANG, *Cattivi samaritani. Il mito del libero mercato e l'economia mondiale* (2008), Ube, Milano.
- MILANOVIC B., *Ingiustizia globale. Migrazioni, disuguaglianze e il futuro della classe media* (2017), Luiss University Press, Roma.
- SASSEN S., *Espulsioni. Brutalità e complessità nell'economia globale* (2015), il Mulino, Bologna.

Storie minori. Migrazioni non accompagnate.

di Danilo Palmisano¹

1. *Il quadro della ricerca.*

La ricerca ha affrontato principalmente due temi. Il primo è il flusso migratorio dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) arrivati in Italia negli ultimi anni. La storia del viaggio, le motivazioni alla base della scelta migratoria, i contesti attraversati, sono tutti ambiti che possono offrire spunti di riflessione e contribuiscono ad arricchire la lettura del fenomeno migratorio. L'idea di un'Europa che attira magneticamente immigrati da ogni dove, è da ponderare con le storie di vita dei singoli migranti, che ci restituiscono una totalizzazione più articolata, fatta di scelte, indecisioni, dubbi, incontri, drammi o casualità. Molte delle voci ascoltate nel corso della ricerca parlano di viaggi molto lunghi, faticosi, alcune volte tragici, in cui la scelta di arrivare in Europa viene presa spesso durante il viaggio, o si impone come unica alternativa per l'impossibilità di tornare indietro. Altre volte c'è una progettualità più definita, in cui la scelta migratoria si compie all'interno di un contesto che sembra muoversi in sincrono in direzione dell'Italia.

Il secondo nucleo tematico è relativo al sistema di accoglienza che questi ragazzi incontrano una volta arrivati sul territorio italiano. Una pluralità di istituzioni deputate alla gestione migratoria, la cui connotazione emergenziale continua ad essere preponderante, nonostante il flusso, anche di Minori stranieri non accompagnati, sia da molto tempo oramai, un aspetto strutturale della nostra società. È proprio il sistema di accoglienza a costituire un laboratorio di analisi privilegiato, in quanto si rivela un contesto poroso, con finalità molteplici, in cui istanze "securitarie" e "umanitarie" si saldano, dove controllo e accoglienza divengono prassi che convivono in modo problematico negli stessi luoghi.

L'approccio di ricerca adottato è di tipo qualitativo con l'utilizzo di storie di vita e di osservazioni partecipanti. L'opzione per un approccio qualitativo si colloca in una tradizione ormai consolidata in sociologia, attraverso l'utilizzo dell'indagine biografica come dimensione a partire dalla quale è possibile osservare come gli attori compiono le proprie scelte, e come queste siano in ultima analisi profondamente intrecciate al quadro storico che ogni singolarità attraversa. L'utilizzo delle storie di vita, e gli approcci qualitativi più in generale, si connotano quindi per essere una prospettiva che predilige l'ascolto *attivo e metodico* dei singoli soggetti, e che assume rilievo se a partire dal materiale empirico "rac-

¹ Ricerca di Dottorato in *Teoria e ricerca educativa e sociale – Ricerca sociale teorica e applicata – XXXI ciclo*

colto” è capace di produrre una descrizione del mondo sociale d’appartenenza.

Ho registrato una trentina fra storie di vita ad ex-minori stranieri non accompagnati e interviste discorsive con testimoni privilegiati che a vario titolo hanno lavorato sul campo. A queste voci, che è stato possibile registrare, alcune volte dopo numerosi incontri, si sono aggiunte una quantità innumerevole di conversazioni che non mi è stato possibile documentare, ma che spesso, si sono rivelate molto ricche di informazioni, riflessioni, dubbi e hanno ciclicamente “messo in crisi” la ricerca stessa. Di questi incontri ho tenuto memoria attraverso la redazione di un diario.

Nel marzo del 2017, ho svolto un’osservazione sul campo di 10 giorni in vari centri di accoglienza della Sicilia. La scelta di osservare da vicino questa Regione, oltre al contesto di Roma, che resta il punto focale della ricerca, è dovuta all’alto numero di centri di accoglienza che ospita. Negli ultimi anni la percentuale dei centri per MSNA della regione Sicilia è stata spesso intorno al 40% del totale nazionale. Un’asimmetria nella distribuzione dei centri che trova certamente origine in ragioni strettamente geografiche, essendo la Sicilia la porta d’accesso all’Europa. Tuttavia tale asimmetria ci restituisce allo stesso tempo uno sguardo sulla mancata pianificazione delle politiche di accoglienza nel nostro Paese, che continuano ad essere concepite come misure d’«eccezione», e i cui profili di provvisorietà influiscono negativamente sulla qualità dei servizi, sulle professionalità coinvolte, sull’inadeguatezza delle stesse strutture destinate a questo scopo.

Alla breve parentesi siciliana si aggiunge l’esperienza di osservazione più lunga, senza la quale questa ricerca avrebbe avuto esiti certamente differenti. Nel mio caso più che di una “osservazione partecipante” si è trattato di una “partecipazione osservante”, dato che sono stato dal 2010 al 2015 un operatore del sistema di accoglienza per MSNA, in centri di prima e seconda accoglienza di Roma. Molte delle osservazioni presenti nella ricerca si riferiscono quindi alla mia esperienza sul campo come lavoratore del sistema di accoglienza.

Ho cercato di privilegiare le storie che potessero essere rappresentative delle varie nazionalità presenti nel segmento dei MSNA, e che allo stesso tempo potessero essere emblematiche di alcune dinamiche proprie del fenomeno migratorio dei minori. Allo stesso modo, nella ricerca degli operatori con cui relazionarmi, ho cercato di far emergere le differenti istituzioni che i MSNA incontrano nel loro percorso: *Hotspot*, Centri di Prima accoglienza, Centri di seconda accoglienza, Sprar.

2. *Chi sono i Minori stranieri non accompagnati?*

La presenza di minori stranieri non accompagnati non è più una novità nello scenario migratorio europeo. Almeno a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, si sono registrate presenze sempre più numerose di minori arrivati in Italia senza adulti di riferimento. Tuttavia è solo a partire dai primi anni

duemila che il fenomeno ha acquisito consistenza e ha attirato l'attenzione istituzionale. Nel corso degli anni si sono registrate differenti fasi, con la prevalenza di alcuni gruppi nazionali piuttosto che altri, di volta in volta come effetto di dinamiche politiche, economiche e geopolitiche internazionali.

Dalla crisi dei Balcani degli anni Novanta, al massiccio afflusso di minori dell'est Europa a inizi anni duemila, fino alla presenza di minori afgiani prima e subsahariani dopo, la geografia della migrazione dei minori soli è una geografia della crisi, riflette le turbolenze politiche, belliche ed economiche degli ultimi decenni. Tuttavia a queste provenienze si sono da sempre affiancati flussi provenienti da alcuni paesi con cui l'Italia ha una storia migratoria consolidata. È il caso dei minori del Marocco agli inizi del millennio, a cui sono seguiti i minori dell'Albania, che hanno rappresentato una costante nel corso degli anni, fino alla massiccia presenza di minori egiziani nell'ultimo periodo.

Una migrazione composta prevalentemente da ragazzi maschi, con percentuali femminili residuali. Solo negli ultimi anni la componente femminile ha fatto registrare un lieve aumento, comunque non superando il 7% del totale dei Minori stranieri non accompagnati presenti sul territorio.

Ovviamente la migrazione dei minori è indissolubilmente intrecciata alle dinamiche migratorie più generali. Il segmento dei minori soli in Italia è cresciuto con il crescere delle migrazioni, che hanno interessato il nostro Paese negli ultimi decenni. E allo stesso modo è diminuito quando sono cresciuti gli ostacoli alla mobilità, che le politiche migratorie europee perseguono in modo sempre più marcato. Tuttavia, in alcune fasi, la mobilità dei minori soli ha avuto delle dinamiche proprie, discostandosi dalle tendenze generali delle migrazioni adulte, soprattutto relativamente alle nazionalità presenti in Italia, e mostrando una rapida reattività rispetto ai quadri giuridici, all'evoluzione di questi, agli interstizi che talvolta offrono rispetto alle strette maglie burocratiche per regolarizzare la propria condizione di stranieri.

La categoria di Minori stranieri non accompagnati può offrirci un angolo prospettico attraverso cui guardare al fenomeno migratorio in generale. Per alcuni versi è una lente di ingrandimento attraverso cui leggere come i soggetti scelgono la via della migrazione, attraverso quali prassi amministrative viene gestita la migrazione, in che modo si accolgono queste persone una volta arrivati sul territorio italiano.

Ogni categoria burocratica, e quella di MSNA non fa eccezione, è la risultante di prassi operative, di atteggiamenti politici, di riferimenti etici che si confrontano e cercano sempre nuove risposte, nel tentativo di coniugare istanze contrapposte. Il tentativo sembra quello di garantire il rispetto di determinati diritti e contemporaneamente lasciare aperto il campo a interventi politici di opposta natura. La categoria di MSNA può rivelare punti di interesse proprio in virtù della sua articolazione. Al suo interno troviamo infatti differenti "figure" della migrazione: richiedenti asilo e migranti economici. Due figure che sono difficilmente distinguibili se considerate attraverso le singole storie migratorie che i soggetti compiono, mentre facilmente "selezionabili" se si con-

siderano a partire dalle procedure giuridiche che devono seguire e ai regimi amministrativi a cui sono sottoposti.

In questo senso i MSNA, sebbene siano destinatari di maggiori tutele rispetto ai migranti adulti, sono al pari di questi costretti a muoversi all'interno di un contesto in cui istanze securitarie e istanze umanitarie finiscono per intrecciarsi. Per di più la gran parte dei MSNA sono adolescenti a ridosso della maggiore età. La loro condizione di minori offre una reale tutela per un periodo di tempo piuttosto limitato, oltre il quale la linea fra "regolarità" e "irregolarità" torna ad essere porosa come per qualsiasi altro migrante.

3. Alcuni esiti della ricerca.

Le migrazioni minorili sono un dato strutturale da ormai molto tempo; a partire dai primi anni duemila si sono registrate presenze molto alte di minori soli presenti sul nostro territorio. La ricerca presenta un'analisi diacronica delle varie fasi che hanno contraddistinto questo segmento delle migrazioni: dai flussi provenienti dall'Est Europa fino alla più recente componente saheliana, dalle migrazioni Asiatiche fino alle componenti del Maghreb. Una delle tesi avanzate è che, in alcune fasi, i restringimenti alla mobilità, che si sono lentamente imposti sullo scenario europeo, abbiano prodotto un risultato contraddittorio, rappresentando paradossalmente un volano per le migrazioni minorili. Percorsi e vissuti connotati certamente da maggiore vulnerabilità e da rischi molto alti, soprattutto se consideriamo i contesti attraversati. Tuttavia la condizione di minore può essere capace di garantire un percorso di inserimento parzialmente tutelato, una volta giunti in Europa. Per molti, la scelta di migrare da minori, dischiude un orizzonte futuro di possibilità, per cui muoversi in Europa cessa di essere proibito. Questo può costituire un vantaggio considerevole per chi parte da territori in cui il reddito mensile medio può essere molte volte inferiore a quanto si riesce a guadagnare in Europa, anche se in condizioni di estrema subalternità, riuscendo talvolta a risollevarle le economie di interi nuclei familiari.

Altra tesi avanzata è relativa alle strategie di mobilità che vengono adottate da questi ragazzi. Per molti di loro la scelta di giungere in Europa può subentrare in una fase molto avanzata del viaggio, per l'impossibilità di tornare indietro, come per alcuni migranti sub-sahariani, o perché si può fare affidamento ad una consolidata rete migratoria che si è costituita nel corso di intere generazioni, come nel caso di molti minori afgani o dei minori provenienti dal corno d'Africa.

Un ulteriore tema analizzato è il contesto dell'accoglienza istituzionale. Un ambito questo che può rappresentare una cartina al tornasole delle modalità e degli strumenti messi in campo per fare fronte ad un fenomeno complesso come le migrazioni. Percorsi di accoglienza spesso lacunosi, ritardi istituzionali cronici, assenza di solide reti sociali a cui fare riferimento si rivelano alcuni tra

i punti deboli di progetti che rischiano di riprodurre dinamiche assistenzialistiche più che fornire incentivi a forme di autonomia.

Da questo punto di vista è il sistema di accoglienza a rivelarci i limiti e le contraddizioni di una gestione politica della migrazione sempre più orientata da una visione securitaria. Le politiche di accoglienza rischiano così di essere piegate a designare l'opposto, a tradursi in una politica di confinamento e di esclusione, in cui la gestione poliziesca e amministrativa della mobilità umana diviene il metodo con cui gestire gli "indesiderabili".

Tutto questo si cristallizza in dinamiche quotidiane molto concrete, in cui i soggetti migranti si ritrovano a fronteggiare e gestire tempi burocratici e istituzionali che non possono controllare e che possono talvolta intaccare la propria progettualità.

Da Banglatown a Esquilino 2: diritto alla città, migranti e altri regimi di mobilità Una ricerca-azione nel Municipio V del Comune di Roma

di Francesco Pompeo

La metropoli romana sta vivendo una profonda crisi, i cui segnali erano da tempo visibili nei/dai territori, che oramai caratterizza un decennio¹. La capitale storicamente rappresenta un caso specifico di metropoli globale, un organismo complesso in cui, accanto ai piani e agli sviluppi istituzionali della centralità, all'opposto, nella perifericità ha visto manifestarsi un'espansione "vernacolare" che ha consumato il territorio con interventi perlopiù "fuori-piano". Con quest'espressione s'intende restituire il dato storico della scarsa attenzione e coerenza rispetto a regolazioni e pianificazione, ovvero della prevalenza di speculazione, cooperativismo e autocostruzione, poi consolidatisi attraverso condoni, deroghe e patti. In contrasto con questa dinamica, quegli stessi territori periferici hanno visto gli slanci emancipatori della stagione del risanamento, con i grandi interventi di edilizia pubblica ed il fallimento della loro utopia "neo-locale" che ha lasciato sul tappeto la problematica eredità di processi di ghettizzazione. Questa stratificazione ha modellato un organismo urbano caratterizzato da disomogeneità strutturali, di per se "caotico", secondo una articolazione di pieni e vuoti che ha esploso la struttura radiale già dell'antichità in uno *sprawl* urbano disegnato per filamenti (Le Bras), lungo assi di mobilità su area vasta e dimensionamento interprovinciale. Uno scenario attraversato da una circolazione quasi incessante di merci e persone - nell'ordine del mezzo milione di individui - organizzata dai ritmi di vita e dagli orari della giornata in spinte centripete e centrifughe, in una dinamica dentro/fuori dagli effetti comunque soffocanti per la città. In questo schema il tessuto urbano è a sua volta segnato da una molteplicità di confini sociali e simbolici legati ai quartieri, che costituiscono lo spazio di interazione e significazione primaria, frazionando lo spazio in uno specifico mosaico socioculturale.

La vicenda storica dell'immigrazione- isolando per così dire la mobilità internazionale - da più decenni costituisce un elemento strutturale di questa articolazione, animando una realtà multiculturale dalla precisa distribuzione, un insediamento selettivo perlopiù rispondente alle dinamiche del mercato immobiliare, quindi alle attività lavorative e ai tempi della mobilità locale e di vita.

¹ Pompeo, F. (a cura di) *Paesaggi dell'esclusione. Politiche degli spazi, re-indigenizzazione e altre malattie del territorio romano*, Utet, Torino, 2012.

Questo intervento costituisce una seconda fase di una ricerca-azione² nell'area orientale, zona Casilino-Preneestino, ovvero il Municipio V del comune di Roma. Questo territorio, con circa 230.000 abitanti, presenta un indice di disagio sociale tra i più alti del panorama capitolino (>1,5) con aree con una delle più alte densità abitative della Capitale; è caratterizzato tanto da un'elevata quota di popolazione anziana con risorse economiche limitate, la cui concentrazione residuale aumenta progressivamente mano a mano che ci si allontana dal centro, quanto per una presenza strutturale di migranti, perlopiù di provenienza asiatica e in particolare dal Bangladesh, che si concentrano nelle zone più vicine all'area centrale con un dato superiore alla media cittadina (12% dei residenti). In questo senso l'insediamento migrante segue e realizza la vocazione emporiale del territorio e uno specifico "modello orientale"³ che ha costruito nuove forme di socialità legati all'esperienza del *transnazionalismo*⁴. Si tratta infatti di un vicinato rappresentabile in termini di *superdiversity*⁵ già investito da molteplici processi di appropriazione simbolica dello spazio, in cui dai toponimi tradizionali di Torpignattara e Maranella, Centocelle e Quarcicciolo, si arriva alla prima *Banglatown* d'Italia⁶, oggi anche ribattezzata "Esquilino 2": questa recente riassegnazione registra il rafforzamento del commercio cinese nei quartieri, in seguito alle dinamiche di crisi che la ricerca ha potuto documentare. Gli elementi quali l'insediamento commerciale, la concentrazione nazionale e la prevalenza di famiglie di cosiddetta seconda generazione, hanno determinato un nuovo contesto, che abbiamo voluto definire come "neo-autoctonia", riformulando le critiche sul concetto di seconda generazione, già con gli *enfants illegittimes* di Sayad⁷. Tale dinamica è stata anche interpretata in chiave conflittuale con manifestazioni di xenofobia popolare legate alla retorica della re-indigenizzazione della periferia⁸ fino ai pestaggi razzisti con i famigerati *Bangla tour*. Tensioni rafforzate nel 2016-17 dopo gli attacchi

² Protocollo di intesa tra Municipio V del Comune di Roma con il Dipartimento di Scienze della Formazione, Osservatorio sul razzismo e le diversità, dal 2016. Una sintesi degli orientamenti del progetto di ricerca nella sua prima fase, è stato presentato nel corso della giornata della ricerca del 2017 con un intervento dal titolo *Migranti, razzismo e neo-autoctonia in un territorio periferico della Capitale*.

³ F. POMPEO, *Il 'modello orientale': scenari e conflitti della superdiversità romana nell'era dell'identitarismo alemanniano*, in F. LO PICCOLO (a cura di) *Nuovi abitanti e diritto alla città: un viaggio in Italia*, Altralinea, Firenze 2014, pp. 207-224.

⁴ N. GLICK SCHILLER, *The transnational migration paradigm: Global perspectives on migration research* in D. HALM and Z. SEZGIN, (eds.) *Migration and Organized Civil Society: Rethinking National Policy*, Routledge 1999, pp.25-43.

⁵ S. VERTOVEC, *Super-diversity and its implications*, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, n. 6, 2007, pp. 1024-1054.

⁶ F. POMPEO, (a cura di) *Pigneto-Banglatown. Migrazioni e conflitti di cittadinanza in una periferia storica romana*, Meti, Roma 2011.

⁷ A. SAYAD, *L'immigration ou Les paradoxes de l'altérité. 2 Les enfants illégitimes*. Raison d'Agir Editions, Paris 2006.

⁸ F. POMPEO (a cura di) *Paesaggi dell'esclusione. Politiche degli spazi, re-indigenizzazione e altre malattie del territorio romano*, Utet, Torino, 2012.

terroristici in Europa, con diversi episodi di islamofobia. La questione della presenza islamica peraltro negli ultimi anni ha investito direttamente la politica locale, a partire dalla “crisi” legata alla chiusura da parte della prefettura delle piccole moschee perché “prive di autorizzazioni”, con polemiche che hanno anche chiamato in causa un conflitto sugli aspetti educativi, ossia alcune scuole pubbliche come l’istituto comprensivo “San Benedetto/via dei Sesami” che nei fine settimana viene tenuto aperto da docenti volontari per accogliere una scuola di lingua e cultura araba promossa dall’Associazione Culturale Islamica in Italia che “pacificamente invade ed anima l’istituto con le sue sedici aule”, come nelle parole del suo dirigente, MP, fino alla recentissima (maggio) chiusura della storica moschea di Al-Huda, sede della suddetta associazione, nota dagli anni ’90 come moschea di Centocelle che nella cronica mancanza di spazi, in diverse fasi è stata oggetto di interventi e polemiche securitarie per la ripetuta “invasione” di spazi pubblici come il parco Madre Teresa di Calcutta. Questa volta significativamente il *casus belli* sono state proprio le sue attività educative, ovvero la scuola coranica, che “tiene impegnati i nostri figli, ma li distrae proponendogli valori vecchi..un po’ pericolosi” come diceva uno dei protagonisti dell’associazionismo Bangladeshi, per “inadeguatezza dei locali”. Uno dei tratti specifici e più interessanti di questo territorio è proprio il pluralismo educativo: negli anni le ricerche hanno fatto emergere diverse esperienze educative autogestite dalle associazioni migranti che rappresentano una “risposta dal basso” ai limiti delle politiche italiane. In particolare nelle esperienze dei *Probashi Bangladeshi* i programmi cercano di riassumere elementi dei curricula scolastici del paese di origine; la motivazione, espressa da insegnanti e genitori è quella di insegnare “la nostra lingua e la nostra cultura”, ovvero di recuperare una continuità educativa rispetto alla socializzazione familiare, alla lingua di ambito domestico; contestualmente si tratta della dimostrazione del successo nel percorso di apprendimento nella realtà scolastica italiana, da cui nasce l’esigenza d’interventi per mantenere dei legami con le realtà storico-culturali del paese di origine, altrimenti sacrificate all’imperativo dell’inserimento nella società italiana. Tale constatazione da una parte smentisce lo stereotipo dei figli degli immigrati come portatori di svantaggio, dall’altra integra e supera i tradizionali obiettivi dell’intercultura così come sono stati definiti nella pratica scolastica, per re-inscriverli nell’esperienza di un più ampio pluralismo educativo in cui non mancano dialettiche e confronti interni; tensioni che rappresentano un elemento centrale della “situazione multiculturale”⁹ e dell’esperienza del transnazionalismo.

Mai il quadro locale nella ricerca rileva ulteriori elementi di complessità: a queste dinamiche di fondo si contrappongono e aggiungono le conseguenze di un altro processo di medio periodo diversamente legato alle nuove mobilità come la *gentrification*, ovvero il progressivo insediamento di nuovi profili sociali di professionisti o lavoratori del terziario, che cambiano il profilo sociale dei

⁹ F. POMPEO, *Elementi di antropologia critica*, Meti, Torino 2018.

quartieri. Dall'area più centrale del Pigneto, già ampiamente rifunzionalizzata, questa dinamica di reinsediamento basata sulla valorizzazione immobiliare segue le diverse e successive riqualificazioni del territorio, oggi raggiungendo Centocelle, anche grazie alle aspettative connesse allo sviluppo della linea C della metropolitana, che lo irradia nella sua parte centrale sostituendo la mobilità già criticamente sovraccaricata sulle due consolari (Casilina e Prenestina) che lo delimitano. Questa presenza di altri *new comers* non "ugualmente" migranti, anch'essa compensa il costante calo demografico del Municipio, contrastando anche la sua desertificazione commerciale in quanto portatrice di nuove domande e bisogni, già legati ad un cambiamento di segno e stile, con la residenzializzazione di quelli che erano i vecchi quartieri popolari.

Ad una prima lettura d'insieme queste dinamiche possono apparire dissonanti e contraddittorie: da un lato la migrazione con la sua dinamica "dal basso", dall'altro i nuovi abitanti che invece trasferiscono modelli di consumo individualistici e "alti". Un contrasto simbolico che rilegge la perifericità e la popolarità, anche con visioni dissonanti negli immaginari di realizzazione e successo, che propone nuove sfide ed interrogativi. Così forse il concetto lefevrino di *diritto alla città* può esser riletto come "posta in gioco" tra interessi neoliberali, riletture postmoderne della periferia e realtà della neo-autoctonia. Aldilà di questa tripartizione sommaria, dall'analisi etnografica e di processo emergono invece interazioni molto più profonde: la presenza straniera ha reinsediato un territorio invecchiato e impoverito, dando un contributo decisivo all'accelerazione delle dinamiche locali, fornendo importanti capitali di rendita, anche come liquidità non tassata dei fitti, quindi grazie alla forza lavoro sottopagata nell'edilizia. Tutte risorse che concorrono alla trasformazione dei quartieri, a partire dalla ristrutturazioni dei vecchi immobili già subaffittati quando non conviene più vendere i famosi posti-cuscino ai migranti, per rimmetterli sul mercato per i bisogni del nuovo ceto medio. In questi ambiti la quotidianità della situazione multiculturale è legata ad una continua negoziazione prima tra gli attori locali quindi con gli altri: se da un lato torpignattara è divenuta il simbolo, persino il brand, di una nuova città cosmopolita, con numerose iniziative, come di recente alla Scuola Pisacane, con la Piccola Orchestra di Torpignattara, grazie all'attività degli omonimi comitato antirazzista e Comitato di Quartiere, in particolare con le numerose importanti esperienze artistiche tra cui eccelle la Street art¹⁰, ancora non mancano le rappresentazioni giornalistiche che la vedono come "la periferia dell'Europa" o la *Molenbeeck* italiana.

In questo panorama sociale complesso nel corso della ricerca e come piano di lavoro ulteriore si sono manifestate anche le conseguenze della profonda crisi economica degli ultimi anni, facendo emergere vecchie e nuove povertà,

¹⁰ Almeno dal 2015 le associazioni attraverso una serie di iniziative che hanno coinvolto anche urban artists internazionali, hanno realizzato straordinari interventi artistici sui muri del quartiere. La manifestazione più recente è stato il *Torpigna Street Art Fest* dal 3 al 10 febbraio 2018.

motivando anche la partenza di molti migranti, soprattutto di alcuni protagonisti del commercio *probashi*. Tra le aree di fragilità, particolare rilevanza hanno assunto le diverse realtà familiari, che sono attraversate da tensioni inedite - ben aldilà delle strumentalizzazioni ideologiche - integrando i consueti indicatori del disagio: dalla precarietà alla deprivazione fino all'isolamento e alle diverse forme di violenza. Tale problematicità chiama in causa accresciute capacità di analisi e intervento che vadano oltre le pericolose scorciatoie della medicalizzazione/ patologizzazione, condividendo nuove pratiche nell'analisi dei bisogni con i servizi sociali, realizzando una diversa capacità di ascolto, con uno sguardo attento alle diverse declinazioni socioculturali del genere e rispetto al tema dei minori, qui più che altrove nel suo ampio senso multiculturale (migranti, new comers e nuove identità di scelta). La mancanza di adeguate opportunità culturali, educative e sociali, da punto di vista dell'attenzione ai minori trova sintesi in quella "povertà educativa" che attualmente costituisce uno dei terreni prioritari d'intervento delle politiche, rispetto a cui il territorio municipale presenta casistiche rilevanti: questa realtà s'inscrive in una dimensione di pluralismo educativo che va adeguatamente osservata e sostenuta, come una risorsa per tutti e tutte. Un ruolo centrale in questo scenario, lo assumono le istituzioni scolastiche, i presidi educativi e i poli culturali, che rafforzando il dialogo con i servizi sociali e con il mondo delle associazioni, potranno lavorare mettendo in comune dubbi, esperienze e progettualità, per condividere strumenti e strategie specifiche, obiettivo che impegnerà il gruppo di lavoro per l'anno prossimo, attraverso un serie di iniziative a partire dall'inizio del prossimo anno scolastico.

In conclusione lo studio di questi "territori della trasformazione" mette in discussione molte delle categorie consolidate e chiama in causa le nuove sfide della situazione multiculturale, nel confronto col transnazionalismo, ovvero nell'idea di costruire un campo sociale comune tra realtà di partenza ed arrivo, valorizzando diverse condizioni e scelte, con l'obiettivo di condividere un nuovo senso della località che tenga insieme itinerari diversi: li abbiamo rappresentati come migranti, new comers e nuove identità di scelta, che si aggiungono agli "indigeni storici" per riconquistare il "diritto alla città" per tutti e tutte, non ciascuno per se e contro l'altro. Per leggere in forma unitaria queste dinamiche è opportuno chiamare in causa il modello dei "regimi di mobilità"¹¹ proposto come superamento dei limiti della semplice contrapposizione tra mobilità e stabilità, inadeguato rispetto agli scenari della globalizzazione, andando aldilà dello stato di eccezione permanente e di quella "condizione migrante" che è sempre di più ostaggio della produzione securitaria dello Stato.

¹¹ N. GLICK SCHILLER., N.B. SALAZAR, *Regimes of Mobility Across the Globe* in Journal of Ethnic and Migration Studies 2012, pp.1-18.

Per un'idea d'intercultura. Il modello asistemático della scuola italiana

di Lisa Stillo¹

1. *La scuola interculturale*

La scuola italiana di oggi può essere definita a pieno titolo multiculturale, situata all'interno di una società complessa e interconnessa (Susi 1999; Portera 2013; Morin 2000) nella quale la diversità è divenuta una presenza su cui porre attenzione, e che chiede alle agenzie educative, in primis alla scuola, di ripensare il proprio ruolo e i propri percorsi (Miur, 2018). Facendo riferimento ad alcuni dati, la presenza di alunni con background migratorio si attesta intorno al 9,4% rispetto all'intera popolazione scolastica (*ivi*), con un aumento minimo in relazione allo scorso anno di circa 24.000 unità. La presenza strutturale di alunni con background migratorio è accompagnata ormai da anni da normative e riflessioni pedagogiche atte a promuovere un approccio che sostenga il dialogo e l'incontro tra le diversità, attraverso la proposta dell'educazione interculturale (Miur, 2007).

La pedagogia interculturale nasce in ambito europeo intorno agli anni 70, grazie al lavoro di Porcher (1979) e in seguito di Abdallah-Pretceille (1986), i quali iniziarono a riflettere sul concetto di educazione interculturale inteso come dialogo ed apertura all'altro. In seguito a queste prime riflessioni, sono nati filoni di studi nazionali e internazionali, che hanno contribuito allo sviluppo di forme e modalità diverse attraverso cui pensare e sperimentare l'intercultura (Grant&Portera, 2011; Catarci&Fiorucci, 2015). In particolare, il presente lavoro di ricerca si avvale di alcuni contributi che individuano nell'educazione interculturale una possibile via per affrontare la complessità dei rapporti e delle interconnessioni globali (Susi, 1999, Tarozzi 2006, Fiorucci 2011, Portera 2013). Si farà riferimento al concetto d'intercultura come «un approccio aperto a tutte le differenze (di origine, di genere, di classe sociale, di orientamento sessuale, politico, linguistico, culturale e religioso) che mira a valorizzare le diversità dentro l'orizzonte della prospettiva democratica definita dai valori e dai principi della costituzione della Repubblica Italiana» (Fiorucci M, Pinto Minerva F, Portera A, 2017, p. 617).

Per realizzare tale approccio è imprescindibile prestare attenzione alla formazione degli insegnanti, che non può non essere interculturale (Santerini e Reggio, 2007, Fiorucci, 2011; Fiorucci, 2015; Tarozzi, 2015; Favaro, 2016).

¹ Per un'idea di intercultura. Il modello asistemático della scuola italiana. Ricerca di dottorato nel triennio 2016-2019

Tra i diversi contributi teorici relativi alla formazione, nell'ambito della presente ricerca si evidenzia la natura necessariamente sociale e ampia all'interno della quale deve muoversi la formazione. Essa non può costruirsi solo intorno a competenze particolaristiche o specifiche, ma deve inserirsi all'interno di un orizzonte di senso che recuperi la prospettiva etico-politica dell'educazione. In tal senso, si fa riferimento ai contributi di Ouellet (1991) che parla di un approccio di "critica radicale", ponendo l'accento sui temi legati all'equità e alla giustizia sociale; al processo di coscientizzazione di Freire (2002) e alla consapevolezza etico-politica dell'insegnante all'interno della cornice della *social justice education* (Tarozzi, 2015). L'intercultura, da un lato, e la formazione degli insegnanti, dall'altro, rappresentano i due elementi principalmente indagati all'interno dell'indagine, con l'idea di contribuire al dibattito sull'educazione interculturale troppo spesso intrisa di una sterile e consumata retorica.

2. La ricerca

Il lavoro, partendo dalle considerazioni sopra elaborate, ha l'obiettivo di indagare le questioni strutturali che ad oggi non permettano all'approccio interculturale di divenire elemento di sistematicità nella scuola italiana. Molte ricerche nazionali e internazionali, (Tarozzi, 2006 e 2015; Alleman-Ghionda, 2008; Favaro, 2016) infatti, evidenziano una situazione che potremmo definire "a macchia di leopardo", con scuole di grande eccellenza rispetto alle pratiche interculturali, e scuole, al contrario, in netta difficoltà.

In risposta a tale questione sono state elaborate due ipotesi di ricerca; la prima è relativa alla possibile mancata condivisione di significato, a più livelli, (insegnanti, dirigenti, associazionismo, intellettuali e formatori universitari) del concetto di educazione interculturale; la seconda riguarda l'assente o scarsa formazione organica sui temi legati all'educazione interculturale. L'analisi di entrambi questi aspetti servirà a comprendere in che misura l'educazione interculturale è effettivamente penetrata nella quotidianità del fare scuola, ponendosi, al contempo, due macro-obiettivi:

1. Ottenere una fotografia, ovviamente parziale, della scuola interculturale italiana, attraverso il campione selezionato;
2. Contribuire al dibattito sulla costruzione di un concetto di educazione interculturale che sia ampiamente condiviso;

Al fine di verificare le ipotesi è stato scelto di utilizzare una metodologia mista quali-quantitativa, (Creswell, Clark, 2014; Choen, Manion, Morrison, 2011), in modo da poter cogliere aspetti diversi, ma tra loro complementari, che permettessero una duplice analisi: la prima con un approccio quantitativo utilizzando un questionario chiuso che ha consentito di raggiungere il più ampio numero possibile di insegnanti e dirigenti delle scuole italiane, che hanno preso

parte ad un percorso di formazione specifico²; dall'altra un'analisi qualitativa attraverso interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati e focus-group rivolti a gruppi di insegnanti e dirigenti di diverse realtà scolastiche coinvolti nel medesimo programma. Il questionario è stato somministrato attraverso una *web survey* e contiene quindi al suo interno tutti i limiti e le problematiche relative ad un'indagine proposta attraverso l'utilizzo del Web (Corbetta, 2015).

Il campione che ha partecipato all'indagine, per un totale di 712 rispondenti, è così composto: 10,5% sono dirigenti, il 16% sono insegnanti con funzione strumentale per il sostegno o l'interculturale, e il 73,5% sono insegnanti. In relazione agli ordini e ai gradi di scuola rappresentati dal campione, i rispondenti sono così ripartiti: il 5,2% lavora all'interno dei CPIA, il 5,3% nella scuola dell'infanzia, il 31,9% nella scuola primaria, il 23,7% nella scuola secondaria di primo grado e il 33,9% nella scuola secondaria di secondo grado. Il campione, in prevalenza di genere femminile (87,6%), ha un'età media di 48 anni circa, con solo il 16,8% inferiore ai 40 anni.

Il questionario è stato suddiviso in sette aree di indagine così definite:

1. Percezione e atteggiamenti sul fenomeno migratorio
2. Significati condivisi
3. Intercultura in classe
4. Intercultura nella scuola
5. Formazione pregressa
6. Analisi dei bisogni
7. Dati socio-anagrafici

Le interviste, in totale 10, sono rivolte a diversi testimoni privilegiati che si occupano da anni di educazione interculturale attraverso canali differenti (formazione docenti, associazionismo, scuola, collaborazioni con Università o Miur, Istituzioni). Le interviste semi-strutturate hanno cercato di indagare alcuni temi, in particolare:

- Il significato di educazione interculturale
- L'evoluzione della scuola sui temi legati all'accoglienza, l'integrazione e l'intercultura
- Le criticità del modello interculturale
- La direzione educativa della scuola

In ultimo, sono stati realizzati dei focus group, che coinvolgono gruppi di 7-10 persone tra insegnanti e dirigenti partecipanti al Master, con lo scopo di trattare in profondità tematiche complesse e difficili da indagare unicamente con l'ausilio del questionario (Cardano, 2003). I temi trattati all'interno del focus riguardano in particolare:

² Master nazionale facente parte di un FAMI

- L'educazione interculturale
- La formazione degli insegnanti sui temi inerenti l'educazione interculturale
- L'idea di scuola che è presente all'interno delle strutture educative
- Il ruolo dell'insegnante

2.1. Prime evidenze empiriche

L'analisi dei dati raccolti non è ancora stata conclusa, ma possono essere presentate alcune prime evidenze in relazione alla natura e alla qualità della formazione interculturale degli insegnanti e dei dirigenti facenti parte dello studio.

La Figura 1 mostra chiaramente la natura eterogenea dei percorsi formativi sperimentati dai partecipanti all'indagine, con una forte prevalenza della formazione esperienziale, la quale fa registrare un valore assoluto pari a 506. Questa tendenza, spesso, si accompagna a una formazione specifica sui temi che, secondo altre analisi, nel 50% dei casi non supera le 40 ore totali, suggerendo uno scarso approfondimento dei temi interculturali da parte di coloro che intraprendono la formazione. All'interno del campione, inoltre, in 93 casi si afferma di non avere formazione specifica sul tema, pur essendo quella dell'interculturalità e della multiculturalità una questione strutturale della scuola e della società italiana.

Rispetto ai contenuti e agli enti erogatori della formazione, la Figura 2 mostra una diversificazione ulteriore, con una presenza importante del privato sociale come promotore di formazione specifica, che di pochissimo supera l'Università, seguita da vicino dal Miur e dagli Enti Locali. Questo dato racconta di una formazione specifica proveniente da fonti e risorse molto diverse fra loro, producendo da una parte un possibile arricchimento esperienziale in un'ottica legata a molteplici prospettive, ma, dall'altra, anche il rischio di un'eccessiva disomogeneità e frammentarietà rispetto ad un'auspicabile organicità di senso.

La Figura 3 offre una panoramica dei temi trattati all'interno dei suddetti corsi specifici. Anche qui emerge la grande varietà di proposte in ambito formativo, con un elemento che più di altri viene ripreso e sviluppato: la costruzione di laboratori di italiano come L2, indicato in 168 casi. Si tratta del tema maggiormente trattato nelle formazioni specifiche, segnale del continuo bisogno di approfondire il tema del plurilinguismo e dell'importanza della lingua come veicolo di comunicazione, inserimento, accoglienza e apprendimento. Accanto a questo aspetto, ne emergono altri due, tra loro molto vicini: le attività interculturali in classe e le strategie di accoglienza³.

2.2 Sviluppi futuri

In riferimento al prosieguo del lavoro, si è progettato un approfondimento attraverso la costruzione di indici additivi e tipologici su cui improntare delle

³ Oltre a queste prime analisi esplorative sono state elaborati ulteriori dati per i quali si rimanda ad un articolo già pubblicato (Stillo, 2018).

analisi bivariate nonché, lo studio di una possibile correlazione tra gli stili di intercultura degli insegnanti e le diverse percezioni sulle questioni inerenti gli stranieri, al fine di comprendere quanto e come tali percezioni influiscano sulla pratica scolastica. Allo scopo di conferire maggiore solidità alle ipotesi presentate, inoltre, si realizzerà un'analisi delle componenti multiple (ACM) e una successiva *cluster analysis* (Di Franco, 2009).

Congiuntamente all'analisi del questionario si avvierà un'analisi qualitativa rispetto al materiale delle interviste e dei focus group, contribuendo così ad integrare la qualità del dato ed approfondire le questioni relative alla concezione dell'educazione interculturale.

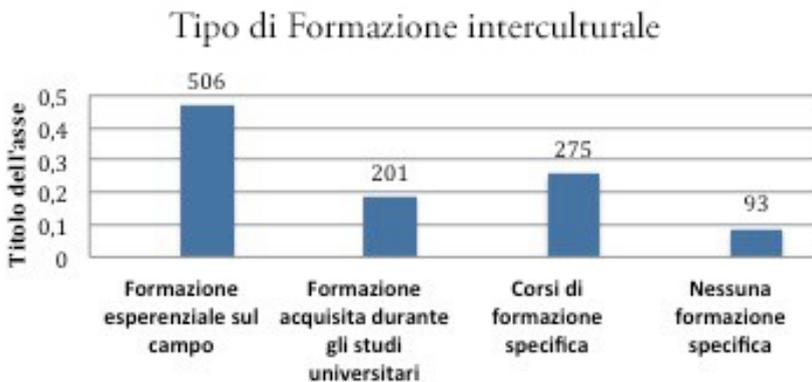


Fig. 1

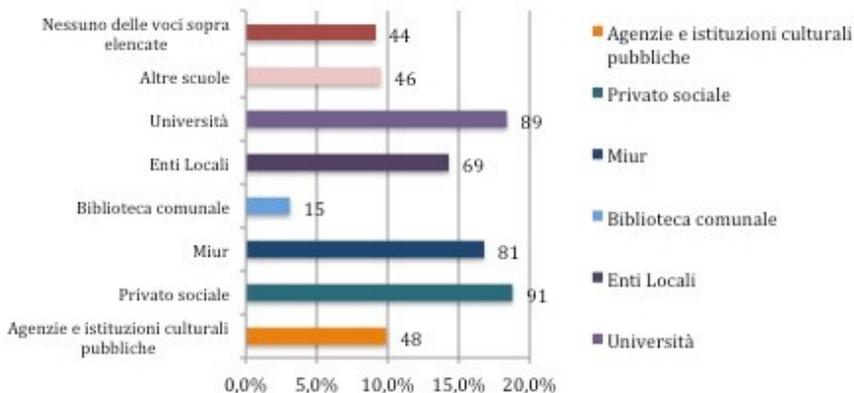


Fig. 2

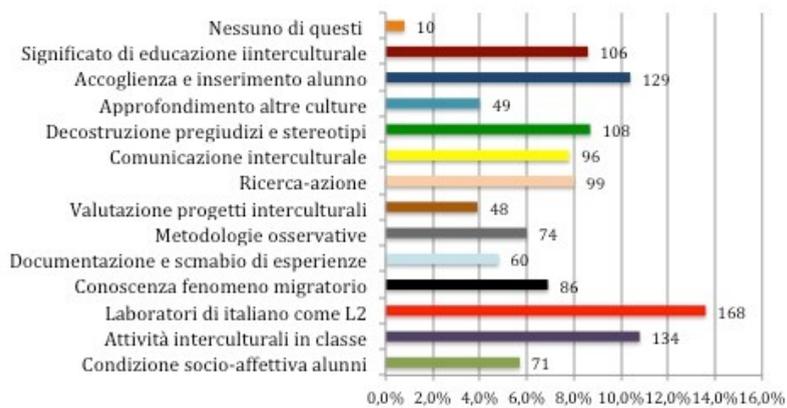


Fig. 3

Riferimenti Bibliografici

- ABDALLHA-PRETCEILLE M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, La Sorbonne.
- ALLEMANN-GHIONDA C. (2008), *Intercultural education in schools*, Brussels, European Parliament. Estratto da: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/JOIN/2008/405392/IPOL-CULT_ET\(2008\)405392_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/JOIN/2008/405392/IPOL-CULT_ET(2008)405392_EN.pdf)
- CARDANO M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa*, Roma, Carocci.
- CATARCI M. & FIORUCCI M. (eds) (2015), *Intercultural education in the European Context. Theories. Experiences, Challenges*, Burlington, Ashgate.
- CHOEN, L., MANION, L., MORRISON K. (2011⁷). *Research methods in education*, London, Routledge.
- CLARK, V.L E CRESWELL J.W. (eds). (2014). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, California, Sage.
- CORBETTA, P. (2015²), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Bologna, Il Mulino.
- DI FRANCO G., (2009), *EDS: Esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica dei dati nella ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli.
- FAVARO, G. NAPOLI, M. (eds.), (2016), *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*, Milano, Franco Angeli.
- FIORUCCI M. (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Roma, Armando.
- FIORUCCI M. (2015), *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori, Formazione e Insegnamento*, 13 (1), pp.55-70, Estratto da <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1678/1621>
- FIORUCCI M, PINTO MINERVA F, PORTERA A. (eds.), (2017), *Gli alfabeti dell'interculturalità*, Pisa, Ets.
- FREIRE P. (2002³), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Ega.
- GRANT C.A. , PORTERA, A. (eds.) (2011), *Intercultural and Multicultural education. Enhancing Global Interconnectedness*, New York, Routledge.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007). Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. *La via italiana per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Estratto da: https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturalita.pdf
- MIUR (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana, A.S. 2016/2017*. Estratto da: http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0
- MORIN, E. (2000). *La testa ben fatta*. (Lazzari S. Trans). Milano, Raffaello Cortina. (Original work published 1999)
- OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle - essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Parigi, L'Harmattan.

- OUELLET, F. (2007). Le componenti della formazione interculturale, in Reggio, P., Santerini, M. (eds.). *Formazione interculturale: teoria e pratica*, pp. 129-169, Milano, Unicopli.
- PORCHER L. (1979), *L'interculturalisme. Pour une formation des enseignants en Europe*, Strasbourg, Editions du Conseil d'Europe,.
- PORTERA, A. (2013⁴). *Manuale di pedagogia interculturale*, Bari, Laterza.
- REGGIO, P., SANTERINI, M. (eds.). (2007). *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Milano, Unicopli.
- STILLO L. (2018), Quale insegnante per la scuola di oggi? Linee di ricerca in una prospettiva interculturale, in *Ricerche Pedagogiche*, Anno LII, n. 208-209, pp. 293-321.
- SUSI, F. (eds.). (1999). *Come si è stretto il mondo*, Roma, Armando.
- TAROZZI, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano, Franco Angeli.

SEZIONE 5
ESPRESSIVITÀ MEDIA E COMUNICAZIONE

Educazione alla poetica del vivere nell'esperienza del MIM “Centro di Avviamento all'Espressione” ideato da Orazio Costa

di Federica Arlotti¹

1. Premessa

L'attività di ricerca nasce dall'impellenza di diffondere sul territorio proposte di formazione permanente che prevedano l'utilizzo di strategie educative legate alle forme dell'arte per la piena realizzazione delle specifiche potenzialità di ogni individuo. L'ideazione del progetto di ricerca è partita dall'ipotesi secondo la quale una cura costante verso l'educazione alla creatività e lo sviluppo della dimensione espressiva, dai primi e fino agli ultimi anni di vita, coincida con l'incremento della capacità relazionale, stimoli il pensiero critico, nutra l'attitudine all'ascolto e ingeneri una comunicazione efficace. L'obiettivo è stato quello di ricostruire e di rivalutare l'esperienza del MIM “Centro di Avviamento all'Espressione”, nato a Firenze nel 1979 per volere di Orazio Costa², per trarre ispirazione da una buona pratica di Pedagogia dell'espressione che risponda alle urgenze educative che segnano l'attualità.

Sondare e ricomporre la realtà del MIM ha significato indagare sulla prospettiva pedagogica di Costa nell'approfondimento del Metodo mimico³ che fu oggetto di accurate riflessioni durante l'intero arco della sua vita professionale.

Si è proceduto partendo dall'analisi della letteratura esistente; una successiva ricognizione ha avuto luogo attraverso interviste semi strutturate ad alcuni allievi e collaboratori di Costa e tramite l'ascolto della loro esperienza (Ferrarotti, 1981). La terza fase della ricerca si è incentrata sull'analisi di fonti originali presso *l'Archivio Orazio Costa*, “Fondazione Teatro della Toscana”. Ho quindi sperimentato ancora il Metodo mimico grazie a

¹ Studio condotto per l'assegno di ricerca “L'educazione alla creatività come servizio al cittadino. L'esperienza del MIM, *Centro di Avviamento all'Espressione di Firenze* ideato da Orazio Costa, come esempio di buona pratica di Pedagogia dell'Espressione sul territorio”. L'assegno è iniziato nell'A.A 2017/2018 ed è attualmente in corso. SSD del programma di ricerca: M-PED/01. Resp. Scientifico Prof. Gilberto Scaramuzzo.

² Fra i massimi esponenti della pedagogia teatrale europea del Novecento, è uno dei maestri ispiratori della ricerca del MimesisLab.

³ Percorso di formazione umana, prima ancora che attoriale, finalizzato al recupero e allo sviluppo della naturale capacità espressiva e relazionale del soggetto che favorisce l'incremento della capacità di apprendere e di comunicare.

un corso per formatori presso il “Teatro della Pergola” di Firenze tenuto da allievi di Costa che mi hanno donato la possibilità di vivere integralmente l’oggetto trasversale del mio studio.

Da questi passaggi sono emersi nuovi sviluppi e materiali che necessitano di ulteriori approfondimenti per giungere al consolidamento della ricerca; si è evidenziata inoltre la necessità di alimentare le relazioni con le strutture che tutt’oggi utilizzano il Metodo mimico con l’obiettivo di costituire una rete di scambio nazionale.

2. Il MIM una comunità per l’essere umano

Da una prima esplorazione si è confermato quanto preventivamente ipotizzato riguardo al fatto che il MIM sia effettivamente stato uno spazio in cui la cittadinanza fiorentina poteva fruire delle ricerche sulla pedagogia teatrale sviluppate da Costa per la formazione degli attori. Nei fatti il “Centro di Avviamento all’Espressione” nacque inizialmente nell’idea di Costa come una scuola per attori incentrata esclusivamente sul Metodo mimico ma a causa dei mancati fondi da parte del Comune di Firenze si trasformò in quella che si è rivelata essere un’esperienza unica nel panorama dell’educazione all’espressività dove per 15 anni, con il sostegno del Comune e con la collaborazione di alcuni suoi ex allievi, si tennero corsi gratuiti rivolti alla popolazione (Bergamaschi, 1994; Colli, 1996; Boggio, 2001).

Il MIM fu un luogo pensato per l’essere umano in cui attraverso la dimensione poetica si ambiva a rifondare la possibilità di un nuovo esserci nella costituzione di una comunità che era invitata a osservarsi e a imparare dalla propria storia attraverso la partecipazione alle attività proposte. Dal 1979 il MIM pubblicò 8 notiziari che riportavano oltre che indicazioni sui corsi informativi tenuti e sul Metodo stesso, anche note su tutta l’attività teatrale svolta, sulle letture, sulle messe in scena di testi di autori classici e contemporanei; note biografiche, storiche e di regia delle opere scelte con lo scopo di sensibilizzare il pubblico, di educarlo, di prepararlo ad un nuovo possibile essere presenti nella convivenza (Bergamaschi, 1994; Piazza, 2018).

Con il MIM si trattò di aprire a tutti una importante possibilità di educazione espressiva. Il Metodo mimico venne portato nella scuola all’interno delle materie di insegnamento, fu sperimentato con gli anziani, con persone disabili e con chiunque desiderasse esplorare le proprie potenzialità creative, al di là di un fine prettamente artistico. Particolarmente interessanti furono i risultati emersi dai corsi rivolti ai fisioterapisti. Si evidenziò come l’attività motoria compromessa nelle persone anziane o malate, trovasse uno stimolo attraverso il Metodo mimico; il suggerimento dell’immagine poetica, ad esempio, del sollevamento dello stelo di un fiore o quello della crescita di un albero, riusciva a far realizzare dei movimenti che normal-

mente erano difficili o addirittura inaccessibili (Bergamaschi, 1994, pp. 67-75; Boggio 2001, p. 59). La presenza della dimensione fisiologica all'interno dei progetti formativi proposti dal MIM aveva lo scopo di rendere consapevole ai partecipanti la propria funzionalità corporea come asseriva il Prof. F.M. Antonini⁴ (MIM, 1979, 1).

Referenti privilegiati dei corsi informativi che duravano 2 mesi per 24 incontri erano gli insegnanti della scuola materna e dell'obbligo. Ci sono testimonianze di come attraverso il Metodo mimico i bambini più piccoli riuscissero a superare difficoltà relazionali; le docenti della scuola media rivelano che il Metodo inserito all'interno delle materie di studio stimolava un più vivace rendimento intellettuale e una maggiore concentrazione negli studenti (Bergamaschi, 1994, pp. 64-67; Boggio 2001, pp. 220-222).

3. *Istinto Mimico come principio organico*

La solidità di questa proposta formativa è legata all'efficacia del Metodo mimico, che nacque all'interno dell'Accademia di Arte Drammatica ma che si rivelò da subito essere una valida modalità per stimolare in ogni individuo «[...] la 'voglia di essere', di partecipare al mondo, di guardarlo a occhi ben aperti, sentendosi presente e immedesimato in tutto quanto va osservando» (Boggio, 2007, p.21).

Il punto di partenza per la lunga costruzione del Metodo fu il riconoscimento dell'istinto mimico come principio organico di immedesimazione connaturato all'essere umano, attraverso il quale questi entra in una partecipata relazione con l'ambiente in cui è immerso, ne assimila gli stimoli facendoli propri per elaborarli e poi creare significati e metafore del reale; il Metodo è, dichiara Costa,

«[...] un processo di lavoro che si basa sul fatto che l'uomo ha come facoltà proprio tipica, primaria di reagire di fronte alla realtà con l'adeguamento di tutto il proprio essere, fisico e spirituale, tanto da divenire la realtà. L'uomo si immedesima spontaneamente nella realtà; vivere si può dire che sia proprio immedesimarsi» (Boggio, 2001, p. 57).

Un dinamismo sul quale avevano già riflettuto Platone e Aristotele agli albori della nostra civiltà (Scaramuzzo, 2010; 2013) e sul quale incentrò i propri studi Marcel Jousse che studiò l'espressione umana fino a rintracciare le leggi che ne sono alla base. È il primo antropologo a parlare di questa pressione mimica, come la definisce Costa, attraverso la quale l'uomo si relaziona all'ambiente circostante, al concreto in cui si muove, assor-

⁴ All'epoca Direttore dell'Istituto di Gerontologia e Geriatria dell'Università di Firenze.

bendo stimoli che si imprimono in lui per poi essere rielaborati e manifestati, espressi; grazie a questo principio siamo in grado di esprimerci (Jousse, 1979). Quindi secondo Jousse, e direi anche per Costa, l'espressione è il prodotto di una relazione viva e diretta dell'uomo con la realtà contattata. È un incontro concreto.

4. Il MIM una scuola per ritrovare la relazione con il reale

Ridestare e rendere coscienti di questa relazione viva e del senso di partecipazione all'ecosistema di cui facciamo parte è, a mio parere, lo scopo principale del Metodo mimico che innesca in chi lo agisce a lungo su di sé, come conseguenza naturale, l'apertura a una dimensione poetica del vivere (Scaramuzzo, 2018).

«In realtà la poesia è, ancora prima di leggerla, un invito a respirarla, realizzarla come spirito mimico [...], invita tutti noi a 'farsi poesia', trasformando questo corpo capace di fatica, di ginnastica, di danza, capace di 'poesia'» (Boggio, 2007, p. 166).

Ascoltiamo le testimonianze di alcuni collaboratori di Costa. Maricla Boggio sostiene che con il Metodo mimico «[...] non si fa che esercitare un corpo e una mente che si sono impigriti, piombando nell'ignoranza di qualcosa che appartiene loro per natura» (Boggio, 2004, p. 349); per Giuseppe Manzari il Metodo «[...] è semplicemente un modo di stare al mondo con una curiosità intensa verso il nuovo che ogni giorno nasce» (Bergamaschi, 1994, p. 118). Mirella Bordoni attraverso l'esperienza del MIM si è resa conto di quanto questa metodologia fosse efficace dal punto di vista educativo e sociale; racconta che dopo aver partecipato ai corsi i partecipanti si sentivano generalmente più liberi e più comunicativi e con una maggiore consapevolezza di se stessi, «'ritrovarsi' nel corpo, esprimersi attraverso il corpo, diventava per molti la prima manifestazione di un essere che si afferma come soggetto» (Ibidem, pp. 142-143).

5. Una poetica del vivere

La teoria della percezione di Bergson sembra essere il principale riferimento teorico sul quale Costa fonderà il principio poetico del metodo: «per un essere cosciente, esistere consiste nel cambiare, cambiare nel maturarsi, e maturarsi nel creare se stesso all'infinito» (Bergson, 2012, p. 17); ed è proprio questa tensione che viene accesa attraverso il Metodo mimico e che con i corsi informativi del MIM fu trasmessa alla cittadinanza fiorentina.

«[...] in fondo tutto ciò che andremo a fare, [...] sarà una trasformazione; questo conoscere, le capacità di trasformazione che sono in noi soltanto prendendone consapevolezza mentre normalmente non l'abbiamo [...]» (Boggio, 2007, p. 48).

Durante i corsi gli allievi erano portati a riflettere continuamente, per prendere coscienza, per risvegliarla. Alla base dell'insegnamento doveva trovarsi «una formazione di coscienza biologica e un'apertura alla visione organica della vita umana immersa nel mondo naturale delle piante, degli animali, delle forze della natura» (Bergamaschi, 1994, p. 21; Colli, 1996, pp. 222-223).

Attraverso la pratica del Metodo ci si rende simili nella voce o nel gesto a qualcosa o a qualcuno (Scaramuzzo, 2010, p. 44), partendo dal proprio respiro, transitando fra gli elementi della natura per arrivare fino al testo di una poesia e al sentire di un altro essere umano. L'uomo, secondo Costa, può assumere e poi dismettere dentro di sé ogni forma tratta dalla realtà in una ricerca incessante della propria possibilità di essere e divenire.

«Armati della nostra unica figura, questa mano a cinque arti, noi riusciamo a essere tutti interi [...] specchi sensibilissimi del tutto che, senza perdere la sua infinita varietà, diventa uomo riempiendolo di consapevolezza e di infinito» (Boggio, 2004, p. 70); in quello spazio di relazione in cui si svela il rapporto dell'uomo con la realtà, nel suo afferrarla e assimilarla per giungere infine a darle un volto. Uno spazio che gli sviluppi di questa ricerca intendono custodire con la progettazione di un Centro di Pedagogia dell'Espressione.

Riferimenti Bibliografici

- BALDACCI ED E. COLICCHI (a cura di), *Pedagogia al Confine. Trame e demarcazione tra i saperi* (pp. 65-76). Milano: Franco Angeli.
- BERGAMASCHI, T. (1994). *Il Centro di Avviamento all'Espressione di Firenze (1979-1993). Nuove aperture didattiche del Metodo mimico di Orazio Costa*. Roma: Tesi di Laurea in Storia del Teatro – Università degli Studi di Roma “La Sapienza”.
- BERGSON, H. (2012). *L'evoluzione creatrice*, in Acerra, M. (a cura di). Milano: Rizzoli. Cit. in
- BOGGIO, M. (2001). *Il corpo creativo. La parola e il gesto in Orazio Costa*. Roma: Bulzoni.
- BOGGIO, M. (2004). *Mistero e Teatro. Orazio Costa, regia e pedagogia*, Roma: Bulzoni.
- BOGGIO, M. (2007). *Orazio Costa maestro di teatro*. Roma: Bulzoni.
- COLLI, G. (1996). *Una pedagogia dell'attore. L'insegnamento di Orazio Costa*. Roma: Bulzoni.
- FERRAROTTI, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Roma: Laterza Roma.
- JOUSSE, M. (1979). *L'antropologia del gesto*. Roma: Edizioni Paoline.
- MIM – NOTIZIARIO DEL CENTRO DI AVVIAMENTO ALL'ESPRESSIONE, n. 1, 1979. Firenze: s.e..
- PIAZZA, L. (2018). *L'acrobata dello spirito. I quaderni inediti di Orazio Costa*. Pisa: Titivillus.
- SCARAMUZZO, G. (2010). *Paideia Mimesis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*. Roma: Anicia.
- SCARAMUZZO, G. (2013). *Educazione poetica. Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*. Roma: Anicia.
- SCARAMUZZO, G. (2018). Poetica e Pedagogia. La lezione di Orazio Costa Giovangigli. In M.

“Gli strumenti dell’educare”.

I risvolti pedagogici nell’opera di Marshall McLuhan

di Simone di Biasio

*Dottorando di ricerca in “Cultura, Educazione,
Comunicazione” (XXXIV ciclo)*

1. *Le estensioni dell’uomo*

Aspirante ingegnere, ma soprattutto studioso della letteratura e critico letterario: Marshall McLuhan analizza i *media* da una prospettiva parascientifica, tanto da accostare la mediologia e i suoi effetti all’endocrinologia. Posto che i *mass media* sono estensioni delle funzioni psichiche e delle facoltà umane, essi secernono messaggi biologici come ghiandole. In *Understanding media*¹ del 1964 si parte dalla presa di coscienza che, se la rivoluzione meccanica (il torchio della stampa, prima idea di riproducibilità) aveva agito principalmente come estensione del sistema motorio, la rivoluzione elettrica avviata dall’avvento della televisione (all’interno della quale ci muoviamo ancora) crea, invece, un prolungamento del sistema nervoso, esternalizzandolo. Ci troviamo così in una fase di implosione e decentramento dovuti alla rilevanza dei ‘*media* elettrici’ – computer e televisione su tutti; rispetto alla meccanica, l’elettricità agisce soprattutto sul tempo, rendendo azione e reazione contemporanee: simultaneità, totalità, empatia e profondità connotano le tecnologie elettriche.

Per il sociologo canadese i *media* hanno effetti ‘visibili’ sui sensi, provocandone su alcuni sovraeccitazione, su altri una narcotizzazione. Conseguenza dell’essere una estensione delle facoltà umane è la sensazione “avvertita”, non sempre in forma conscia, dall’uomo: se, ad esempio, la televisione è un ampliamento del senso della vista, non è sulla vista che l’acutizzazione sensoriale accade poiché l’arto/senso in questione si “irrita” e, per affrancarsi, si autoamputa, anestetizzandosi e generando uno shock psichico che si traduce in intorpidimento: *hic et nunc* si verifica un’acutizzazione rivolta ad altri sensi rispetto a quello direttamente esteso. Nel caso della televisione, allora, l’effetto risulta ‘tattile’ e non visivo, il che ci riporta agli effetti dei *media* digitali, da McLuhan preconizzati come ‘elettrici’. Cosa cambia nella sostanza in un mondo passato dalla centralità dell’occhio (la stampa) a quella dell’orecchio (i *media* elettrici)? Che ogni senso porta

¹ Trad. it. M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 1967.

con sé differenti modalità percettive: l'occhio è freddo, neutrale, mentre l'orecchio iperestetico, delicato, omnicomprensivo e a ogni azione fa corrispondere una reazione. La vista favorisce l'esperienza intellettuale e l'analisi, mentre il tatto e l'udito sono utili a una percezione più emotiva, più inclini all'intuizione; la percezione visuale impone, invece, maggiore distacco, laddove quella uditivo-tattile prevede un maggiore coinvolgimento e una minore obiettività.

McLuhan è il primo ad avere distinto gli effetti della luce *su* un oggetto rispetto alla luce *attraverso* un oggetto: la televisione, infatti, rispetto ad esempio al libro, gode di luce attraverso; illumina piuttosto che essere illuminata e ciò «la collega profondamente alle vetrate istoriate²», ma soprattutto ai nostri dispositivi digitali. Alla luce McLuhan riconosce un carattere sfuggito ai più: essa è “informazione allo stato puro”, ovvero *medium* senza messaggio. Il messaggio è ciò che illumina: vi era anche prima un contenuto in quel dato spazio, ma solo la luce lo rende tale. “Il *medium* è il messaggio” è la massima, celebre quanto semplificata, per cui McLuhan è noto: i mezzi di comunicazione di massa spostano l'attenzione sull'effetto più che sul significato, sul valore del contenitore piuttosto che del contenuto. Il vero messaggio dei *media* risiede «nel mutamento di proporzioni, di ritmo o di schemi che introduce nei rapporti umani»³. In altre parole, gli effetti delle tecnologie non vertono tanto su opinioni e concetti, quanto sulle alterazioni di reazioni sensoriali e di forme percettive: le percezioni sostituiscono i concetti. In una recente ricerca dell'università danese di Aarhus i ricercatori Jara-Figueroa, Yu e Hidalgo, rifacendosi alla massima mcLuhaniana “the medium is the message”, hanno constatato che «the agency is not in the technology, but in a far more complex array of social, political, economical, and cultural factors⁴», confermando il portato socio-culturale complessivo di ogni tecnologia insorgente.

Altra intuizione dello studioso canadese è la distinzione tra *media* caldi e *media* freddi: i primi estendono un unico senso in quanto ad ‘alta definizione’, i secondi sono in partenza a “bassa definizione”, lasciando spazio ai fruitori nel completamento del contenuto. *Media* freddi sono la radio e il cinema, ma anche l'alfabeto fonetico e la stampa: la loro tendenza è all'esclusione e alla de-tribalizzazione. *Media* caldi sono il telefono, il dialogo, la televisione, il computer e, presumendo un maggior tasso di inclusione, ri-tribalizzano. Per McLuhan i *media* caldi ci riconducono in una sorta di società primitiva orale, tutta ‘orecchio’: è il “villaggio globale” della simultaneità.

² M. McLuhan, *Dall'occhio all'orecchio*, Armando editore, Roma, 1982, p. 138.

³ M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano, 1977, p. 12.

⁴ “La forza non è nella tecnologia, ma in una gamma molto più complessa di fattori sociali, politici, economici e culturali”, in C. Jara-Figueroa, A. Z. Yu, C. A. Hidalgo, *How the medium shapes the message: Printing and the rise of the arts and science*, K. Brad Wray, Aarhus Universitet of Denmark, 20 Febbraio 2019.

2. La nascita dei «bambini ciclopi»

Tali e tanti mutamenti provocano una confusione che è, anzitutto, pedagogica: è qui che “Gli strumenti del comunicare” si vestono da “strumenti dell’educare”. Lo studioso di *media* intuisce quanto sia epocale la portata del cambiamento e in chiave pedagogica la sviluppa in una serie di lavori successivi, tra i quali una intervista del 1969 per la rivista *Playboy* ripresa nel volume *Intervista a Playboy*⁵ (2011), *La città come aula*⁶ (1980), *Media e nuova educazione*⁷ (1998).

In *Understanding media* McLuhan abbozza il suo pensiero sull’educazione, tra provocazioni («nei prossimi anni [...] i bambini verranno pagati per imparare»⁸) e riflessioni ‘ambientali’ («La tv è [...] la strategia pedagogica della Montessori, con in più un’estensione tecnologica totale e lauti finanziamenti a fini commerciali»⁹) ed essa è come un’«aula scolastica senza mura»¹⁰), riflessioni sul sistema scolastico come «penitenziari intellettuali»¹¹. McLuhan affronta questioni che diverranno centrali nella sua ricerca: «Forse l’effetto più noto e patetico della tv è la posizione che assumono ormai i bambini nei primi anni di scuola. Dall’avvento del nuovo *medium*, indipendentemente dalle condizioni dei loro occhi, si pongono a una distanza media di circa sedici centimetri dalla pagina stampata. [...] Ora improvvisamente si trovano di fronte il *medium* caldo della stampa con i suoi schemi uniformi e il suo rapido movimento lineare. E si sforzano senza successo di leggerla in profondità, riversando su di essa tutti i loro sensi. Ma ne vengono respinti, perché la stampa richiede una facoltà visiva denudata e isolata, non un sensorio unificato»¹². È qui che McLuhan introduce il concetto di «bambini ciclopi» che sviluppa nell’intervista a *Playboy* del 1969: «La sfida della nuova era è semplicemente il processo creativo totale di *crescere* – e per questo processo l’insegnamento frontale classico e la ripetizione dei fatti sono rilevanti quanto è un raddomante per una centrale nucleare. Aspettarsi che un figlio “ribaltato” dell’era elettrica da sola reagisca ai vecchi modelli educativi è come aspettarsi che un’aquila nuoti. Semplicemente non è dentro il suo ambiente, e questo gli è pertanto incomprensibile. [...] Stanno diventando ci-

⁵ M. McLuhan, *Intervista a Playboy. Un dialogo diretto con il gran sacerdote della cultura pop e il metafisico dei media* (a cura di L. Barra), Franco Angeli, 2013, Roma.

⁶ Cfr M. McLuhan, K. Hutchon, *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*, Armando editore, Roma, 1980.

⁷ Cfr M. McLuhan, *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, Armando editore, Roma, 1998.

⁸ M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, op. cit., p. 214.

⁹ Ivi, p. 335.

¹⁰ Ivi, p. 293.

¹¹ M. McLuhan, *Dall’occhio all’orecchio*, Armando editore, Roma, 1982, p. 46.

¹² Ivi, p. 320.

clopi, che cercano disperatamente di rotolarsi nel libro come fanno con lo schermo tv¹³».

3. Una «nuova educazione»

I mutamenti epocali imposti dai *media* elettrici sono tali da non potere avere riverberi nel campo dell'educazione: «Con la Città Magnetica [creata dal campo elettrico, *ndr*] l'intero pianeta diviene una macchina educativa, come la Natura era stata la guida dell'uomo arcaico. Ma con l'*input* della nuova scala di dati nella Città Magnetica, all'età di tre anni il bambino moderno ha incontrato tante *Gestalt* quante suo nonno a sessant'anni¹⁴». A ciò si aggiunge la constatazione per cui «Secoli di specializzazione in pedagogia e nell'ordinamento dei dati terminano¹⁵» perché l'automazione pone fine all'epoca «delle materie differenziate nel mondo del sapere¹⁶». Nel capitolo «Educazione e nuovi *media*»¹⁷ lo studioso canadese afferma che «Il mondo intero è oggi dotato di servizi di informazione o di ambienti che rendono le vecchie attività educative insignificanti. Sempre di più il cittadino—studente è “immerso” nel processo educativo, come il bambino è totalmente coinvolto durante il periodo in cui apprende la lingua materna. L'aspetto *hardware* dell'educazione nell'aula scolastica sta regredendo rapidamente quale componente dell'istruzione¹⁸» e «lo studente dell'avvenire dovrà sforzarsi di acquisire una coscienza globale della condizione umana¹⁹».

Questo non accade perché «L'austera continuità della cultura libresco è tale da non degnarsi di notare queste *liaisons dangereuse* tra i *media*, e in particolare le scandalose relazioni tra la pagina del libro e le creature elettroniche già da tempo apparse²⁰». Il sociologo 'vede' già il libro elettronico: «Se il mercato dei libri e altre forme di *hardware* esigono un volume di vendite considerevole per coprire i costi di produzione l'edizione elettronica per mezzo della riprografia prescinde quasi interamente dal pubblico e dal mercato²¹» (riprografia è la riproduzione foto-meccanico-grafica di testi e immagini).

Di certo è utile continuare a porsi delle domande, come fa Conte nel-

¹³ Ivi, pp. 39-40.

¹⁴ M. McLuhan, *Dall'occhio all'orecchio*, op. cit., p. 111.

¹⁵ M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, op. cit., p. 360.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Trad. dell'art. di M. McLuhan, *Education and new media*, “Le Monde diplomatique”, Parigi, 4 maggio 1970, in M. McLuhan, *D'oeil à l'oreille*, Editions Hurtubise HMH, Ltée, Montréal, 1977.

¹⁸ M. McLuhan, *Dall'occhio all'orecchio*, op. cit., p. 109.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Ivi, pp. 224-225.

²¹ *Ibidem*.

l'instillare: «il dubbio se chi non astrae da ciò che è dato, chi non si forma in questi termini, chi non collega i fatti ai fattori che li hanno prodotti, chi non monta e smonta i fatti nella sua mente, sia ancora considerabile come un soggetto pensante²²». Al contempo molti pedagogisti, tra cui Frabboni e Pinto Minerva, ammettono che «In questo senso diventa opportuno che il mondo della formazione si apra alla logica dell'immersione e alle possibilità formative legate alla collaborazione, allo scambio e all'integrazione tra “logica dell'immersione” e “logica dell'astrazione”²³». Ciò sarà possibile, è convinto McLuhan, soprattutto grazie ai *media* elettrici perché «Questi mezzi devono ora andare nelle mani degli studenti e non degli insegnanti. Gli insegnanti ora devono divenire i consulenti degli studenti, i quali programmeranno i nuovi *media* a scopi istruttivi²⁴». Un'altra profetica visione: l'attività di *coding*, che oggi inizia a intravedersi persino in alcune scuole.

²² M. Conte, “La modernità dell'umano. Il tele-vedere e l'educazione degli adolescenti”, in M. Stramaglia (a cura di), *Pop pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012, p. 83.

²³ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Bari, 2003, pp. 44-45.

²⁴ M. McLuhan, *Dall'occhio all'orecchio*, op. cit., p. 115

Riferimenti Bibliografici

- FRABBONI F., PINTO MINERVA F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Bari, 2003
- JARA C.-FIGUEROA, A.Z. YU, C.A. HIDALGO, *How the medium shapes the message: Printing and the rise of the arts and science*, K. Brad Wray, Aarhus Universitet of Denmark, 20 Febbraio 2019
- MCLUHAN M., *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano, 1977
- MCLUHAN M., *Dall'occhio all'orecchio*, Armando editore, Roma, 1982
- MCLUHAN M., *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, Armando editore, Roma, 1998
- MCLUHAN M., *Intervista a Playboy. Un dialogo diretto con il gran sacerdote della cultura pop e il metafisico dei media* (a cura di L. BARRA), Franco Angeli, 2013, Roma
- MCLUHAN M., HUTCHON K., *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*, Armando editore, Roma, 1980
- STRAMAGLIA M. (a cura di), *Pop pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012

Il portato educativo delle narrazioni seriali contemporanee: un'analisi interdisciplinare condotta secondo prospettive estetiche, geopolitiche e socioculturali.

di Valentina Domenici

1. *Presupposti teorici e questioni poste*

Il progetto di ricerca del quale vengono illustrati in questa sede i principali esiti intermedi, si inserisce nelle attività previste dall'Assegno di ricerca triennale (2018- 2020) in L-Art-06.

La ricerca ha come obiettivo principale l'analisi di prodotti televisivi seriali contemporanei, principalmente rivolti a un target giovanile, attraverso prospettive sia estetiche che socioculturali, nell'ottica di individuarne il portato educativo esplicito ed implicito e le ricadute sul piano politico e culturale. A tal fine il lavoro di ricerca, ancora in corso, si è fin qui svolto in tre distinte fasi: la ricognizione della più rilevante ed aggiornata letteratura scientifica nazionale ed internazionale sull'argomento – in particolare quella dedicata alle narrazioni seriali contemporanee –; la visione di numerosi prodotti audiovisivi (circa 40 titoli di serie europee e statunitensi prodotte tra il 2016 e il 2019) e, infine, la selezione di casi di studio considerati emblematici di alcune specifiche tendenze.

Uno dei maggiori assunti teorici sottesi e fondamentali per ogni analisi critica delle narrazioni seriali contemporanee riguarda il modo stesso di concepire oggi la televisione e, più in generale, i media: la prima, come un medium profondamente mutato, un'industria non più di flusso ma con contenuti sempre più “on demand”; i secondi, non più solo dei mezzi di comunicazione, degli strumenti o delle “estensioni” del nostro mondo, ma veri e propri “ambienti” in cui si è immersi e attraverso cui si vive ormai ogni tipo di esperienza quotidiana.¹ La cosiddetta “post-medialità” a cui oggi si fa spesso riferimento, del resto, non rimanda al tramonto dei media ma proprio alla loro diffusione capillare, che, come ha osservato il semiologo dei media Ruggero Eugeni, rende sempre più difficile discernere ciò che è mediale da ciò che non lo è; una condizione, questa, tipica del nostro presente, che sta avendo effetti sul piano politico, culturale e sociale. Partendo da questi presupposti e con la consapevolezza che i media, in questo caso il cinema, la televisione e il web, facciano integralmente parte dei contesti

¹ Si è da tempo lontani, per esempio, da assunti come quello della televisione “cattiva maestra”. Cfr. Popper K.; Condry J. (1994). *Cattiva maestra televisione*. Roma: Donzelli.

educativi informali e che il loro portato educativo si riveli soprattutto attraverso la creazione o la decostruzione di immaginari, con la ricerca si sta procedendo ad una osservazione sistematica per rilevare in che modo, e con quali conseguenze, i prodotti audiovisivi possano agire nello stesso tempo come specchi e come fabbriche di immaginari, di stili di vita e desideri sociali. Lungi dal rivelarsi come testi chiusi, le narrazioni audiovisive si confermano al contrario indicatori di molte trasformazioni cruciali in atto nelle società occidentali, in un dato momento del loro sviluppo storico; contemporaneamente, in quanto rappresentazioni, esse contribuiscono continuamente a produrre e diffondere nuovi immaginari, giocando un ruolo chiave anche all'interno delle pratiche di costruzione dell'identità dei soggetti. La loro influenza contribuisce perciò ad orientare gusti, atteggiamenti, aspirazioni sia culturali sia sociali, con ricadute sui processi educativi e organizzativi delle attuali democrazie.

2. Quadro teorico di riferimento e oggetto della ricerca. Narrazioni seriali e complessità.

Il macro-tema della ricerca ha reso necessario inquadrare e delimitare l'oggetto di studio (in sé molto vasto), ovvero, in primis, la "nuova serialità" prodotta nell'ultimo quindicennio, oltre ai diversi contesti di produzione, fruizione e tecnologici che ne hanno accompagnato e ne stanno segnando l'evoluzione.²

I prodotti seriali contemporanei si collocano in modo cruciale nel contesto tecnologico e culturale della convergenza dei media, che come è noto ha determinato cambiamenti rilevanti non solo nel modo di costruire e produrre le narrazioni audiovisive, ma soprattutto di fruirle e analizzarle. La nuova serialità e le pratiche economiche, sociali e culturali ad essa legate, infatti, hanno confermato come la fruizione da parte dell'audience sia un'esperienza imprevedibile e complessa, che coinvolge dimensioni diverse, da quella ludica e di intrattenimento a quella educativa.

I più recenti studi italiani e non, dedicati alle narrazioni seriali contemporanee, hanno unanimemente messo in evidenza, rispetto al passato, una maggiore complessità di questi prodotti, che si riscontra non solo nei temi affrontati, nella caratterizzazione dei personaggi, ma anche nello stile visivo, nella struttura narrativa e nelle modalità di rappresentazione, e che ha

² La nuova serialità è definita tale anche rispetto alle epoche precedenti della televisione e della serialità televisiva occidentale: la cosiddetta prima Golden Age, che si sviluppa a partire dal secondo dopoguerra fino agli anni Sessanta, e la seconda Golden Age che inizia a emergere negli anni Ottanta per poi affermarsi in modo preponderante nei vent'anni successivi. La nuova serialità degli anni Zero, quindi, prende le mosse dai cambiamenti e dalle innovazioni emersi già a partire dalla fine degli anni Ottanta, e riguarda oggi prodotti narrativi sempre più complessi ed espansi nel tempo, la cui esperienza di fruizione è estremamente pervasiva.

a che fare con due tipi di trasformazioni tutt'oggi in atto: una, che riguarda le caratteristiche intrinseche delle narrazioni seriali; l'altra, che coinvolge l'interazione tra i testi audiovisivi e il pubblico.

Tra le definizioni-chiave più ricorrenti associate alla nuova serialità vi è, non a caso, quella di *televisione complessa* proposta dallo studioso americano Mittell, in riferimento non solo ai prodotti televisivi seriali ma alla televisione stessa che oggi, come ha osservato anche la studiosa Lotz, si è riconfigurata come un medium *narrowcast*, ovvero che si rivolge soprattutto a settori di pubblico frammentati e specializzati, e sempre meno a un pubblico indifferenziato di massa.³

La complessità, ricorda Mittell, non è da considerarsi come una categoria qualitativa o un genere, ma rappresenta piuttosto un nuovo modo di narrare, un insieme di norme di costruzione narrativa e di comprensione che implica in molti casi una chiara consapevolezza del mezzo e una forte auto-riflessività. La nuova serialità, a cominciare dalla struttura narrativa che si allontana da una sequenzialità più tradizionale, sembra invitare il pubblico a intraprendere percorsi non lineari che, come i processi di apprendimento, prevedono una continua messa in questione della conoscenza e del reale, e un'apertura verso un mosaico di verità (Kilgore, 2001). Non è un caso, del resto, che le teorie della complessità puntino ad evidenziare proprio «[...] la presenza di discontinuità, contraddizione, non linearità, molteplicità, caso, caos nei fenomeni esaminati [...]» (Pozzi, 2014:67), facendo emergere l'importanza di approcci che sappiano cogliere il rapporto tra le parti e il tutto, e mettere in relazione ogni realtà con il proprio contesto.

La complessità delle narrazioni seriali si costruisce intorno al fattore tempo, da sempre fondamentale per questo tipo di prodotti, chiamati appunto "narrazioni estese", sia internamente al testo (diegeticamente), che da un punto di vista extratestuale, creando così diverse forme di interattività. In quest'ottica le serie possono essere considerate a ragione, addirittura come dei veri e propri "ecosistemi narrativi" con caratteristiche peculiari, tra cui il fatto di essere dei sistemi aperti e in equilibrio, di avere una struttura multiplatforma e di rappresentare universi più o meno resilienti, cioè permeabili rispetto alle esigenze dei network che le producono, e anche capaci di reagire a perturbazioni interne ed esterne riportando il sistema all'equilibrio.⁴ Le narrazioni estese, intese come ecosistemi narrativi, rappresentano alcune delle produzioni più recenti e originali, che si distinguono dalle narrazioni degli anni Ottanta e Novanta, in cui già vi era una certa complessità narrativa, ma sussisteva una distinzione ancora chiara tra testi e paratesti (i prodotti inseriti o generati dagli utenti).

³ Lo studio di Lotz si riferisce al contesto mediale e televisivo degli Stati Uniti, ma fa emergere alcune tendenze fondamentali che ormai caratterizzano anche il panorama europeo.

⁴ Cfr. Pescatore, G. (2018). *Ecosistemi narrativi*. Roma: Carocci; in particolare il cap. 9, su questioni di pubblico, utenti e spettatori.

Al di là dei singoli casi, le maggiori linee di ricerca intorno alle narrazioni seriali degli anni Duemila evidenziano la centralità degli utenti, della loro *agency*⁵ e delle varie pratiche di esperienza e coinvolgimento, insistendo sul legame tra le caratteristiche della nuova serialità e le attività delle audience, e superando una più tradizionale relazione binaria tra media e pubblico.

3. *Approcci metodologici*

La complessità della serialità contemporanea e la pluralità degli approcci di analisi fa sì che le metodologie utilizzate nella ricerca siano molteplici, nell'ottica di una forte interdisciplinarietà che può chiamare in causa, a seconda dei casi, teorie socio-politiche o categorie filosofiche proprie del pensiero critico contemporaneo.

L'approccio metodologico privilegiato in questa ricerca è comunque quello suggerito dall'ampia area dei *Cultural Studies*, in particolare dai *Popular Culture Studies*, che analizzano in modo specifico i prodotti culturali popolari del Ventunesimo Secolo (dai film alle serie televisive, dai giornali ai contenuti prodotti, diffusi e fruiti in rete), in base al modo in cui, da un lato, dialogano con i contesti di riferimento e, dall'altro, contribuiscono alla creazione e circolazione di precisi immaginari geopolitici. L'obiettivo primario in questo campo metodologico, qui abbracciato e messo in pratica attraverso il lavoro di analisi critica, è quello di decostruire ogni presunta neutralità delle rappresentazioni e di svelare, nei prodotti e nelle narrazioni audiovisive analizzate, gli aspetti culturalmente e socialmente determinati.

Tenendo in conto l'aspetto educativo delle narrazioni mainstream, e considerando la cultura popolare come un vero e proprio linguaggio, un mezzo di comunicazione in grado di strutturare il pensiero e favorire o contrastare la coesione di gruppi sociali, i criteri di scelta delle serie da analizzare sono avvenuti in base al livello di successo e al loro impatto sulle audience, e quindi, alla capacità dei testi audiovisivi di creare discorsi che si estendono proseguendo nelle reti sociali.

3.1 *Alcuni casi di studio, esempi di "televisione eccezionale"*

Coerentemente con l'approccio metodologico utilizzato, la scelta dei casi di studio è caduta verso prodotti *mainstream*, esteticamente e tematicamente anche lontani dagli standard e dalle caratteristiche della *Quality Television* (una televisione che mette in primo piano lo stile, che si avvicina fortemente a quello cinematografico), e in particolare verso due serie televisive statunitensi di recente produzione e di rilevante e inatteso successo di pubblico: *American Vandal* (Netflix, 2015-2017) e *You*, (Lifetime e Netflix, 2017 - in produzione).

⁵ Già evidenziata a partire da Henry Jenkins, con il noto modello della "cultura convergente".

L'analisi critico-interpretativa di queste serie sta rivelando alcune peculiari caratteristiche che accomunano oggi altri numerosi prodotti né di bassa qualità, né *Prestige* (una categoria produttiva definita tale in quanto firmata, per esempio, da nomi di richiamo del cinema o della televisione), che si collocano a metà tra una serialità alta e una di livello più basso. Attraverso un linguaggio apparentemente semplice, inclusivo perché facilmente accessibile, e pur rivolgendosi ad un target prettamente giovanile, le due serie riescono a trattare, in modo non didascalico eppure efficace, questioni di rilevanza culturale, dalla violenza di genere (soprattutto *You*, che indaga sulla "naturalizzazione" dello sguardo maschile patriarcale e decostruisce i principali stereotipi sull'amore romantico e i comportamenti ad esso associati all'interno della dicotomia maschile/femminile), al bullismo - un fenomeno di attualità sociale, che rappresenta un vero e proprio disagio comportamentale di natura gruppale (Patrizi, 2018:125) - fino ai processi di inclusione/esclusione nelle scuole (*American Vandal*).

Da un punto di vista stilistico e formale, entrambe le serie si presentano come prodotti ibridi che seguono una tendenza oggi assai frequente, quella di mischiare e giocare con i diversi codici dei generi, che qui vanno dal *teen drama* al documentario, dalla commedia romantica al thriller, alternando registri opposti tra loro, da quello drammatico fino al comico e parodistico.

L'utilizzo di toni e registri differenti si carica di particolare significato perché implica, in entrambi i casi, anche una riflessione sui generi cinematografici e televisivi, intesi non come categorie fisse ma come discorsi storici che dialogano e mutano con i vari contesti sociali e culturali.

Nelle due narrazioni prese in esame si è colta un'evidente incongruità tra l'orizzonte di attese legate alla tipologia di prodotti (pensati per un pubblico diverso da quello esigente della Quality Television), e la rilevanza dei problemi trattati che, come è stato notato, in modo spesso inatteso, «[...] scorrono sotto la superficie del discorso mainstream.» (Lotz, 2014: 82).

Ciò conferma, peraltro, le osservazioni di Amanda Lotz per cui, nell'odierno panorama televisivo narrowcasting, sono diminuite le occasioni di incongruità, che è invece una caratteristica propria di quella che la studiosa definisce una "televisione eccezionale", considerata tale perché non si rivolge solo a nicchie di spettatori accomunati da gusti affini, ma opera come arena culturale in senso lato.

Nella serie *You*, in particolare, l'incongruità si manifesta anche rispetto al network per il quale lo show è stato originariamente ideato - il canale americano via cavo Lifetime - nonché al suo pubblico di riferimento, storicamente femminile e abituato a prodotti mainstream tradizionali e non particolarmente sofisticati. Avviene infatti che l'ideologia della serie e i discorsi in essa contenuti confliggono con la prospettiva dominante che si presuppone condivisa, almeno nell'immaginario collettivo, dal pubblico di quel network, mettendo in crisi molti dei pregiudizi esistenti intorno al canale e alla sua offerta televisiva.

Nonostante, quindi, l'attuale serialità incarni perfettamente una televisione che da industria di flusso è passata ad assomigliare sempre più a un'industria "editoriale", riducendo così in parte il suo ruolo di catalizzatrice di grandi dibattiti culturali, ci sono delle narrazioni in grado di far emergere conflitti e questioni del presente, tanto più efficaci quanto più inseriti all'interno di discorsi mainstream.

Come si è potuto fin'ora rilevare, questi casi di "televisione eccezionale" si riscontrano oggi frequentemente in prodotti audiovisivi distanti dagli alti standard della Quality Television e considerati piuttosto *mid-reputable* (di media reputazione), che stanno diventando un interessante laboratorio di sperimentazione e di un modo inedito di scrivere e fare televisione, un modo nuovo di intrattenere, fare cultura, educare.

Riferimenti Bibliografici

- EUGENI, R. (2015). *La Condizione Postmediale. Media, linguaggi, narrazioni*. Brescia: Editrice La Scuola.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: where old and new media collide*, New York: New York University Press
- KILGORE, D.W. (2001). Critical and Postmodern Perspectives on Adult Learning, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 53-62.
- LOTZ, A. (2014). *Post Network. La rivoluzione della tv*. Roma: Minimum Fax.
- MITTELL, J. (2015). *Complex Tv. The Poetics of Contemporary Television Storytelling*. New York: New York University Press.
- PATRIZI, N. (2018). Il disagio a scuola in relazione ai fenomeni del Bullismo e Cyberbullismo. In V. Biasci; M. Fiorucci (a cura di), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 125- 138), Roma: Roma Tre Press.
- POZZI, R. (2014). Educare alla complessità. Il ruolo della musica d'arte contemporanea, *Musica Docta*, 67-73.

Teatro, educazione, democrazia: una ricerca europea per la definizione della figura della pedagoga/del pedagogo teatrale operante nella scuola italiana¹

di Antonella Flavia Gallo

1. Una domanda lunga un quarto di secolo

Obbiettivo di questa ricerca è la delineaazione di un profilo, sia dal punto di vista filosofico-educativo sia sul piano della pratica educativo-teatrale, della figura del/della pedagogo/a teatrale operante all'interno della scuola italiana.

Dare *forme organiche e culturalmente valide del teatro nelle scuole* (Costa, 2004) è un *leitmotiv* del rapporto tra teatro e scuola nel nostro Paese: si tratta di una storia d'affiliazione di artisti e operatori inseriti a vario titolo nel tessuto scolastico che ha inizio nel Dopoguerra (Perissinotto, 2004) e che, a oggi, non ha visto nascere nessun contributo di sistematizzazione organica, *in primis* rispetto alle qualità intrinseche che dovrebbe avere chi ha titolo per entrare nella scuola e conseguentemente rispetto alle modalità con cui si dovrebbero stabilire e condurre i rapporti tra mondo teatrale e mondo scolastico.

Seppur in qualche modo si sia comunque proceduto (Piatti, 2016), tra esperienze d'eccellenza e altre esecrabili, in questa sede, prendendo in considerazione l'ultimo quarto di secolo – ovvero il periodo aperto con il *Protocollo di Intesa* del 1995 al quale Orazio Costa diede risposta con una lettera (Costa, 2004) che ha mosso questa indagine – si ricerca una proposta che possa dirsi co-creata, condivisa, partecipata e che faccia da base pedagogica per una *terza via* di pensiero sulle forme e i profili professionali deputati alla gestione del teatro della scuola.

Terza dopo le due già conosciute in Europa (e all'estero): la cultura anglosassone ha previsto il drama teacher, un professionista formato in ambito universitario, con competenze sia teatrali sia psicopedagogiche; la tradizione latina del partnerariato ha invece animato la scelta di una conduzione a quattro mani di teatranti e insegnanti di scuola, opportunamente formati, allo scopo di lavorare insieme (Facchinelli, 2011).

Nella lettera precedentemente citata, che Costa indirizzò al Ministro dell'Istruzione, l'insigne pedagogo teatrale aveva provato a fornire delle linee guida rimaste decisamente inesplorate. Nella parabola pedagogica del

¹ Cofinanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2018-2019.

suo metodo mimico (un metodo lungamente sperimentato e perfezionato sul campo²), vi è dichiaratamente una dedizione all'*umanità dell'essere umano* come materia prima dell'esperienza attoriale.

Costa, allievo di Jacques Copeau, condivideva con il suo maestro l'idea che formare un attore significasse essenzialmente formare un essere umano (Boggio, 2004, p. 14). Si tratta di un metodo, che basandosi sulla celebrazione attraverso il corpo della parola, apre a significativi scenari per la cultura umanistica e scientifica, che nell'istituzione *scuola* si danno in forma compartimentale e disciplinare, mettendo quindi al centro della proposta educativa la cura dell'espressione propria e altrui (Scaramuzzo, 2013;2016).

Ma l'abilitazione all'insegnamento del teatro e/o all'uso di metodologie teatrali di classe nelle scuole è sempre stato tema ricco di controversie e già nel '95 nessuna proposta, neanche la suddetta iper-qualificata di Costa, riuscì a istituzionalizzarsi come riconosciuto percorso di formazione, lasciando di fatto la mossa di indicare professionalità ed esigenze alle stesse scuole che si ridussero a preferire principalmente i propri docenti in organico (Perissinotto, 2004).

Domandarsi in che maniera il mondo teatrale può aiutare a veicolare i contenuti scolastici è il punto pedagogico che potremmo articolare nel seguente modo, seguendo la lezione costiana ma esprimendo il massimo dell'inclusività per metodi e approcci teatrali:

1. diffondere la cultura letteraria attraverso l'oralità e l'esperienza fisica;
2. favorire il rapporto con l'oggetto testo;
3. spingere all'uso di tutto il corpo nell'apprendimento e nella conoscenza di sé;
4. aiutare a comprendere l'architettura della narrazione drammatica;
5. educare al linguaggio teatrale e alla performance.

Questa ricerca intende immettere l'Università come consulente pedagogico nell'attuale tavolo dei lavori e affrontare il rapporto fra teatro e giovani, spettacolo e scuola, fra mondo produttivo artistico (enti culturali/singoli operatori) e mondo della scuola, al fine di strutturare una proposta di alta ispirazione educativa che parta da un'acclarata e profonda consapevolezza del valore della pedagogia teatrale così come della specificità storicizzata dell'insegnamento delle discipline all'interno della scuola (Costa, 2004).

2. Una questione pedagogica e una normativa

Da un punto di vista pedagogico, per punti, si segnalano le seguenti criticità afferenti al tema sopra esposto³:

² Presso l'Accademia Nazionale d'Arte Drammatica, in istituzioni artistiche ed educative europee, e attraverso una ricchissima attività registica. (Colli 1996, pp. 9-10).

³ <http://www.ateatro.it/webzine/2019/02/08/bp2019-teatro-nelle-scuole-e-codice-dello-spettacolo-il-verbale/>

- Gli scopi didattici richiesti al mondo teatrale devono essere sistemici?
- Quando un teatrante può dirsi “pedagogo”?
- Un dialogo tra insegnanti e operatori teatrali è sempre possibile?
- Quali titoli sono incontestabili?
- Come si valorizzare l’esperienza sul campo?
- Come andrebbe pensata una preparazione universitaria teatrale?
- Come garantire il livello qualitativo degli interventi se la responsabilità resta in capo alle singole scuole che operano in mancanza di chiare linee guida?

Per quanto riguarda il quadro normativo, si prendano come riferimento i seguenti testi:

1. Protocollo d’intesa sulle attività di teatro della scuola e sull’educazione alla visione del 1995 con Eti (Ente teatrale italiano)
2. Legge 13 luglio 2015 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione
3. La legge 16 giugno 2017 – Piano delle Arti
4. Legge 22 novembre 2017, n. 175 – Disposizioni in materia di spettacolo e deleghe al Governo per il riordino della materia (Codice dello Spettacolo)

All’interno del Codice dello Spettacolo vi è il seguente passaggio: *introduzione di norme, nonché revisione di quelle vigenti in materia, volte all’avvicinamento dei giovani alle attività di spettacolo e finalizzate a creare un efficace percorso di educazione delle nuove generazioni, con riserva di un importo complessivo pari ad almeno il 3 per cento della dotazione del Fondo unico per lo spettacolo per la promozione di programmi di educazione nei settori dello spettacolo nelle scuole di ogni ordine e grado.*

La norma fa riferimento alle due leggi che la precedono:

- La legge 13 luglio 2015 dal titolo *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione* e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti prevede in due commi il potenziamento delle competenze nella pratica e nella cultura musicale, nella storia dell’arte, nel cinema, nelle tecniche e nei media anche mediante il coinvolgimento dei musei e degli altri istituti pubblici e privati operanti in tali settori e l’alfabetizzazione all’arte e alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini.
- La legge 16 giugno 2017 “Piano delle arti” prevede il sostegno alle istituzioni scolastiche e alle reti di scuole per realizzare un modello organizzativo flessibile e innovativo di ricerca artistica, il supporto alla diffusione e poli di orientamento artistico, la promozione da parte delle organizzazioni scolastiche di reti di scuole di poliorientamento artistico, il potenziamento delle competenze pratiche e storico-critiche relative alla musica, alle arti e al patrimonio culturale.

Il 3% verrebbe erogato attraverso il sistema dei bandi nelle scuole. Il

Ministero non parla di figure professionali con determinati requisiti formate da una scuola (università o scuole civiche), e dunque si potrebbe ipotizzare che saranno le singole scuole a decidere e individuare autonomamente i propri formatori.

L'esigenza, quindi, di individuare criteri di selezione che discriminino quantomeno la professionalità di chi opera nel mondo della scuola come formatore, non solo in termini qualitativi ma in termini strettamente giuridici (chi forma non solo deve avere i titoli ma anche agibilità, partita IVA, costituzione legale), è segnata anche da un'analisi d'insieme delle leggi prese in esame.

3. *Un quadro teorico di riferimento*

La proposta per la delineazione di questo profilo, vitalmente sentito e ragionato, nasce in seno al Dipartimento di Scienze della Formazione, a seguito del lavoro di ricerca del MimesisLab e del contemporaneo progetto europeo *Democracy through Drama*.

La proposta, in stato di elaborazione e motivo di questa ricerca, si basa sulle intuizioni di Orazio Costa e del *Metodo Mimico* da lui elaborato: il recupero e lo sviluppo della naturale attitudine espressiva delle capacità relazionali degli esseri umani, a partire dalla formazione attoriale, pone le basi per un'educazione umana propriamente intesa che ha nella teatralità la sua radice più autentica (Costa Giovangigli, 2004; Boggio, 2001-2004-2007). La proposta presenta criteri di rispondenza con le istanze dello statuto educativo dell'arte suggerito da Dewey (1944; 1980), e alla concezione filosofica greca (Nussbaum 2004; 2006; 2007; 2010; 2011) che vedeva il teatro, l'educazione e la democrazia facenti parte dello stesso orizzonte di formazione dell'essere umano.

La tradizione metodologica strutturata, direttamente osservabile grazie all'esperienza europea del progetto citato, risalente alle esperienze di *educational drama* condotte da Dorothy Heathcote (Heathcote, 1984) costituisce un prezioso secondo termine di paragone per la vicenda italiana delle relazioni tra teatro e scuola, vissuta in mancanza di un preciso indirizzo pedagogico di abilitazione all'insegnamento del teatro e/o all'uso di metodologie teatrali di classe.

Il *Metodo Mimico* ci induca altresì a interrogare profondamente lo statuto della parola nella scuola e nell'arte dell'insegnamento. Oggi vi è da svolgere, infatti, il delicato compito di vagliare attraverso un segnale di allerta vigile, serio, argomentato la qualità delle relazioni umane conseguente a una costitutiva smaterializzazione dei corpi nell'esercizio del dire; di verificare le modalità con cui le tecnologie che si rivolgono al comunicare (qui intese in senso vasto) insistono sull'*esperire interiore* (Ducci, 2002); di vigilare sull'espressione dei dinamismi interiori, da quelli più personali a

quelli che costruiscono la convivenza tra gli esseri umani per riguadagnare la scuola come luogo fisico e metaforico di una educazione umanante.

4. Metodologia

Il processo di riflessione che sottende questa ricerca si avvale della frequentazione della dimensione pedagogico-teatrale europea attraverso la partecipazione al progetto europeo *Democracy through Drama*⁴. Il lavoro di ricerca segue gli sviluppi del progetto europeo *Democracy through Drama* articolato in meetings europei, due Summer Schools internazionali di cui una già realizzata in Grecia nel 2018, seminari di formazione per insegnanti, tavole rotonde, focus groups e piattaforme di comunicazione online tra docenti delle diversi nazioni coinvolte.

La lettura dell'opera omnia di Orazio Costa e di Edda Ducci e di tutta la letteratura inerente i rapporti tra teatro e scuola nel contesto italiano è parte costituente del processo di ricerca.

4. Analisi ed esiti

La ricerca fin qui compiuta ha portato significativi risultati nel campo dell'esplorazione della pedagogia teatrale fattivamente utilizzata nei Paesi partners del progetto europeo *Democracy through Drama*, attualmente in fase di svolgimento⁵.

Tra le azioni fin qui concluse si annoverano:

- l'introduzione nel panorama pedagogico italiano di materiali inerenti il *Drama in Education*, di matrice culturale anglosassone (Neelands, 2004; Cziboly/Bethlenfalvy, 2013), e la *Mimesis in Education* (Scaramuzzo, 2016-2013), proposta culturale autoctona, attraverso l'opera di traduzione di parti salienti della letteratura scientifica di riferimento e attività di formazione teorico-pratica rivolta a insegnanti delle scuole medie di Roma e della sua provincia;
- la comparazione delle metodologie teatrali di classe *Drama in Education* e *Mimesis in Education* attraverso gli strumenti ermeneutici della filosofia dell'educazione (Ducci, 2002).
- la raccolta e classificazione del repertorio di forme pedagogiche derivanti dal teatro in uso in Italia attraverso la consultazione dei documenti contenuti nell'archivio del CTE (Centro Teatro Educazione) dell'ETI (Ente Teatrale Italiano).

⁴ <https://demodram.com/>

⁵ Enti s di *Democracy through Drama*: BCU (Università di Birmingham, U. K.); Università Roma Tre (Italia); Teatro Insite (Ungheria); Associazione KEKI (Bruxelles, Belgio); Rete Greek/German Schools (Grecia, Germania).

5. *Futuri sviluppi*

È in fieri la realizzazione di una pubblicazione che documenti il lavoro di ricerca in attesa della fine del progetto, a Luglio 2019, dopo la seconda Summer School che si terrà a Budapest e le conseguenti valutazioni in sede di meeting internazionale. Inoltre si sta quotidianamente curando online una comunità della conoscenza, nazionale e internazionale, incline alla cooperazione educativa e allo scambio di pratiche pedagogiche innovative che puntino ad allargare la sensibilità civica e sociale nel contesto di diffusione dei valori democratici dello spazio europeo.

La figura della/del pedagoga/o teatrale operante nella scuola italiana, inoltre, si pensa non astratta ma efficacemente impegnata nella realizzazione di una *polis* europea che nasca dal quotidiano e sensibile esercizio scolastico alla convivenza inaugurato in una dimensione teatrale pedagogicamente istituita (Halliwell, 2002; Govas, 2007; Nussbaum, 2016).

Dall'approfondimento del metodo mimico come base per l'allargamento di ogni possibilità espressiva si irraggia qualcosa che riguarda l'educazione alla parola come una criticità eccezionale nella prassi educativa, incardinandola in un eventuale processo di indagine attivato da insegnanti e studenti, che muova naturalmente verso il teatro come luogo principe della celebrazione della parola come atto di conoscenza e relazione umana. Per cui si muovono i primi passi metodologici per tracciare l'orizzonte di un progetto educativo come base euristica di una ricerca-azione sulla cura della parola dell'essere umano, nella relazione e nella convivenza, a partire dai luoghi dell'educativo, al fine di inoculare un'indagine seria sui bisogni espressivi della scuola come luogo di potenziamento dell'espressione umana e sulla ricaduta nella qualità della costruzione della convivenza.

Riferimenti Bibliografici

- BOGGIO, M. (2001) *Il Corpo Creativo. La parola e il gesto in Orazio Costa*. Roma: Bulzoni.
- BOGGIO, M. (2004) *Mistero e Teatro. Orazio Costa, regia e pedagogia*. Roma: Bulzoni.
- BOGGIO, M. (2007) *Orazio Costa maestro di teatro*. Roma: Bulzoni.
- COLLI, G.G. (1996). *Una pedagogia dell'attore. L'insegnamento di Orazio Costa*, II ed. riv. E acc. Roma: Bulzoni.
- COSTA GIOVANGIGLI, O. (2004) *Lettera al Ministro in Boggio, M. Mistero e Teatro. Orazio Costa, regia e pedagogia*. Roma: Bulzoni, pp. 236-240.
- CZIBOLY, Á. AND BETHLENFALVY, Á. (2013) *InSite handbook for educational theatre programmes*. Budapest: L'Harmattan.
- DEWEY, J. (1980) *Art as Experience*, New York: Penguin Books.
- DEWEY, J. (1944) *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- DUCCI, E. (2002) *Essere e comunicare*. Roma: Anicia.
- FACCHINELLI, C. (2011). *Dramatopedia – spunti di storia, etica e poetica per il teatro della scuola*. Perugia: Edizioni Corsare.
- HALLIWELL, S. (2002), *The Aesthetics of Mimesis: Ancient Texts and Modern Problems*. Princeton: Princeton University Press.
- HEATHCOTE, D. (1984) *Drama as a process for change* in Johnson, L. & O'Neill, C., (1984) *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- NEELANDS, J. 2004, *Beginning Drama 11-14 2nd edition*. London: David Fulton.
- NUSSBAUM, M.C. (2016) *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Prindenton: Princeton University Press.
- PERISSINOTTO, L. (2004) *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*. Roma: Carocci.
- PIATTI, M. (edited by) (2016) *Fare e pensare il teatro nell'educazione*. Roma: Talete Edizioni.
- SCARAMUZZO, G. (2016) *Aristotle's homo mimeticus as an Educational Paradigm for Human Coexistence*, in "Journal of philosophy of Education", v. 50, n. 2. London: Wiley.
- Scaramuzzo, G. (2013) *Educazione poetica*. Roma: Anicia.
- www.demodram.com
- Redazione Ateatro (2019) *Teatro nelle scuole e Codice dello spettacolo: il verbale dell'incontro del 26 novembre 2018 al Laboratorio Formentini per l'editoria* in www.ateatro.it.
- Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali a.s. 2016/2017 Available at <https://drive.google.com/file/d/0B2WZCANmy1DxemJBSHBFVlJ6WlU/view> [Accessed 4.05.2018].

LEGGE 22 NOVEMBRE 2017, n. 175 – *Disposizioni in materia di spettacolo e deleghe al Governo per il riordino della materia* in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/12/17G00189/sg>

Protocollo d'intesa sulle attività di teatro della scuola e sull'educazione alla visione *Available at*
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all_prot1552.pdf. [Accessed 4.05.2018].

Storia e storie di vita dell'Orchestra di Piazza Vittorio a Roma: riflessioni sociologiche¹

di Milena Gammaitoni

1. *Premessa*

Che cosa accade quando musicisti stranieri, immigrati in Italia, si uniscono per creare un'orchestra multietnica e strettamente legata, anche politicamente, ad una metropoli europea?

Nel corso della storia passata e presente sono stati stigmatizzati in una *tripla devianza*: quella di essere immigrati², di esercitare un'arte ancora oggi considerata marginale rispetto ad altre espressioni artistiche³, quella di essere artisti e dunque per tradizione individui devianti, poco affidabili, o stravaganti nel migliore dei casi. Da quando la funzione del musicista si scinde da quella del poeta, (dall'aedo dei tempi dell'antica Grecia), egli fu obbligato ad essere un girovago, ad ingegnarsi per sopravvivere nei momenti più difficili: una condizione tipica del migrante.

La ricerca sull'Orchestra di Piazza Vittorio⁴, iniziata dalla sua fondazione, nel 2002, ha mirato ad esplorare in un primo tempo l'esempio di una buona prassi nell'integrazione di diverse etnie di immigrati. È stata condotta osservazione strutturata e semi-partecipante delle prove per i concerti e sono state raccolte, nell'arco di 10 anni, le storie di vita di ogni musicista nelle diverse fasi dell'orchestra. In un secondo tempo l'attenzione si è focalizzata sulla sua inevitabile trasformazione e sull'originalità della creazione musicale, sempre ricca di progetti e contenuti sociali.

Nei primi anni di costituzione dell'Orchestra vi era un esplicito tentativo di costruire una comunità utopica, nella quale realizzare ambizioni indivi-

¹ La ricerca rientra nel progetto europeo "Democracy through Drama" coordinata in Italia dal prof. Gilberto Scaramuzza DSF Università Roma Tre. Partner: Heartlands Academy, England InSite Drama Nonprofit Kft, Hungary, Ellinogermaniki Agogi (EA), Greece, The Children's Rights Knowledge Centre, (KeKi), Belgium. Sito web: <https://www.bcu.ac.uk/research/areas/education/demodram>

² Gli studiosi delle migrazioni hanno evidenziato il significato sociale nell'uso comune della parola immigrato, distinguendola da quella di straniero. Lo straniero è il turista o il professionista mediamente o molto benestante che può permettersi di viaggiare, l'immigrato è colui che fugge da una situazione di presunta povertà. Cfr. M. Ambrosini, *Migrazioni*, Egea, Milano, 2017..

³ Per esempio, in Italia, la musica resta una disciplina marginale nel percorso scolastico della scuola pubblica, e dunque ancora elitaria.

⁴ È stata utilizzata una metodologia di ricerca qualitativa (*case studies*), raccogliendo *tranche de vie* di tutti i musicisti (con interviste focalizzate) integrandole con alcune tecniche di ricerca e di osservazione sul campo tipiche dell'etnografia e della *grounded theory*.

duali e relazionali, si trattava di un progetto musicale e politico-sociale. Prevalsa l'entusiasmo, la curiosità musicale verso la diversità, ma anche verso la cultura di origine di ognuno, uniti nella consapevolezza di rappresentare qualcosa di unico, non solo in Italia, ma nel mondo e nel modo di concepire la diversità nel lavoro collaborativo: una complessa socialità. Questa prima fase si è conclusa con promesse elettorali mai mantenute da parte della politica di quegli anni, e dunque la difficoltà di trovare fondi che dessero stabilità e continuità al lavoro dei musicisti. È iniziata così una seconda fase di sviluppo dell'orchestra, che si basa sull'autonomia economica del singolo professionista, che lavora ai progetti musicali e alle tournèe dell'orchestra, ma in una *vita composita* fatta di altre collaborazioni esterne all'orchestra.

2. Storia e storie dell'Orchestra di Piazza Vittorio

L'Orchestra di Piazza Vittorio nasce da un'idea di Mario Tronco⁵, con sede a Roma in un quartiere centrale e multietnico della città: l'Esquilino, un quartiere ben noto per le sue trasformazioni demografiche (residenziali-etiche). Da quartiere tipicamente romano, è divenuto luogo di residenza abitativa e commerciale di immigrati (oggi soprattutto cinesi, poi coreani, bengalesi ed egiziani); dando vita a una grande comunità di immigrati, al suo interno molto eterogenea ed in conflitto tra le microcomunità etniche, stabilendo una diversità nella diversità (diversità dalla popolazione italiana residente di Roma e diversità all'interno tra le varie etnie).

Il quartiere Esquilino raccoglie la sostanza di storie e presenze che testimoniano la natura profondamente ibrida delle nostre città, aprendo prospettive su una condizione futura, che affascina alcuni e suscita l'ansia in molti. Basta passeggiare per Piazza Vittorio (piazza centrale del quartiere) per comprendere appieno concetti come: società multiculturale, multietnica, plurale, meticcia, interculturale.

Analizzare la vita di un gruppo musicale che unisce le microcomunità per proporsi alla comunità più grande, prima metropolitana e poi nazionale e internazionale, è una sfida sociale che innesca nuove dinamiche relazionali. In questa orchestra la musica armonizza le differenze, diviene mezzo privilegiato per conoscere ed apprezzare le diversità culturali, attraverso il gioco di suoni di vari, e a volte opposti strumenti musicali che rappresentano tradizioni culturali diverse.

Si tratta di musicisti professionisti - a volte anche da generazioni familiari- provenienti da diversi Paesi del mondo: India, Romania, Nord Africa, Sud Africa, Cuba, Brasile, Ecuador.

⁵ Musicista del gruppo Avion Travel e attualmente Direttore artistico dell'Orchestra di Piazza Vittorio.

L'orchestra è composta stabilmente da 16 musicisti, ma l'ensemble varia a seconda del tipo di repertorio. Alcuni musicisti nel 2002 vivevano già da tempo a Roma adattandosi per necessità a differenti lavori, lontani dalla propria professione musicale. Mario Tronco aprì delle vere e proprie audizioni, con l'intenzione di selezionare solo musicisti esperti, di talento, e capaci di rideclinare la propria musica in un ensemble così eterogeneo, perché a loro spettava il compito di diffondere una nuova immagine dell'immigrato, ossia quella di un serio professionista in grado di entrare in relazione costruttiva con altri stranieri e con i residenti autoctoni. L'orchestra, formata da africani, indiani, sud americani, europei, è l'unione di generi musicali diversi: se il marocchino canta una sua canzone, tutti gli altri improvvisano o lavorano per giorni e giorni a come adattare le proprie musiche e strumenti a quelle note.

Il progetto iniziale era quello di divenire un valore aggiunto per la città di Roma in *primis*, e più ambiziosamente per l'Italia e il resto del mondo. Di fatto, nel tempo, è accaduto questo, a vari livelli: musicale e sociale.

I primi musicisti arrivarono per passaparola, in modo casuale, o perché già conosciuti nell'ambiente romano. Molti restano, altri l'hanno dovuta abbandonare dopo il susseguirsi di normative sempre più restrittive sull'immigrazione in Italia. L'orchestra non poteva permettersi di assumere i musicisti con contratti a lungo termine. Questo problema ha reso impossibile poter ottenere un permesso di soggiorno.

Mario Tronco racconta l'incoscienza iniziale: come nacque l'idea di un'orchestra multietnica e che avesse una sede precisa, in una metropoli come Roma e in un quartiere, l'Esquilino, assai problematico, ma altamente simbolico per la sua storia tipicamente romana che negli ultimi 20 anni si è trasformata in una storia di degrado urbano, di immigrazione vissuta dai residenti italiani come sindrome da assedio e diffusa insicurezza⁶:

Dalle interviste raccolte emerge l'importanza del vissuto comunitario. Non si tratta di riunirsi come accade nelle orchestre più classiche, per prove squisitamente tecniche e interpretative, l'incontro tra questi musicisti è un incontro creativo dal punto di vista della composizione musicale, ed è un incontro esistenziale, dove si scambiano racconti della propria vita, i diversi saperi, le diverse consuetudini, e anche i problemi quotidiani in una città dove attualmente vivono e che li accomuna.

Per molti anni l'orchestra si è esercitata presso la scuola superiore "Galileo Galilei" con sede nel quartiere Esquilino, dove invitava gratuitamente i romani a partecipare alle "prove aperte"; attualmente utilizzano sale prove in altri luoghi romani e viaggiano in tournée in Italia, e principalmente in Europa e in USA. Nel 2006 il docufilm di Agostino Ferrente "L'Orchestra di Piazza Vittorio" ha ricevuto premi dalla critica ed è stato proiettato in

⁶ Intervista a Mario Tronco pubblicata nel sito www.orchestradi piazzavittorio.it

sale cinematografiche di prima visione; ad oggi l'orchestra ha inciso 5 CD⁷ in distribuzione presso le maggiori catene commerciali.

L'orchestra iniziò a suonare anche grazie all'appoggio e alla cooperazione con l'associazione di quartiere "Apollo 11" fondata per rivalutare il quartiere Esquilino, con l'intento di una pacifica e attiva convivenza con le diverse culture presenti sul territorio. Grazie alle pressanti richieste di cui si è fatta promotrice al Comune di Roma, sono stati avviati e conclusi lavori di restauro di siti archeologici del quartiere abbandonati, del teatro Apollo (sperando potesse divenire sede stabile dell'orchestra)⁸, di palazzi storicamente importanti, di strade dissestate (per il controllo dell'inquinamento acustico prodotto da mezzi pubblici non conformi a percorrere le piccole strade del rione).

Nel 2015 l'orchestra si impegna un nuovo progetto a vocazione sociale, che sembra la naturale evoluzione dell'Opera "L'Isola di Legno, il giro del mondo in 80 minuti", dove ognuno di loro racconta le ragioni della propria immigrazione e l'arrivo in Italia, diventa un percorso formativo: "A scuola con L'orchestra di Piazza Vittorio", dove alcuni musicisti incontrano i giovani delle scuole primarie e secondarie, soprattutto in alcuni quartieri periferici di Roma con un'alta presenza di stranieri, portando le musiche, gli strumenti, le storie dei propri Paesi di origine.

Dal 2010 l'orchestra ha lanciato una grande sfida musicale: la rielaborazione prima del "Il Flauto Magico" di W. A. Mozart, nel 2012 la rielaborazione di "Carmen" di Bizet, nel 2014 la creazione di un Oratorio interreligioso "Credo", nel 2017 una diromponente interpretazione e riscrittura del "Don Giovanni" di W. A. Mozart. Le tournèe si moltiplicano in Europa, in importanti teatri e nelle principali piazze di città e paesi, vengono abitualmente trasmessi nei canali della RAI TV e Radio, e producono un video di promozione per la FAO.

Il loro lavoro apre la strada ad un nuovo agire simbolico, mai tentato fino ad oggi, operante su quattro piani: quello della costituzione di segni e simboli nei testi cantati; quello del riflesso simbolico dei significati affettivi e culturali; quello del riflesso di altri comportamenti e valori culturali; quello del simbolismo più profondo e universale rappresentato in occidente dall'opera de "Il Flauto Magico", ora rielaborato secondo il sentire e il linguaggio musicale di molteplici culture presenti nell'Orchestra di Piazza Vittorio.

Nelle mie ricerche sulla vita degli artisti ho avvertito l'esigenza di raccogliere le loro storie di vita, nella convinzione che non solo le opere, ma la vita dell'artista sia un indicatore del mutamento sociale. L'orchestra di Piazza Vittorio esemplifica i concetti simmeliani di: "straniero", "avventura", "stratificazione sociale", "socievolezza", con una portata non solo

⁷ "L'Orchestra di Piazza Vittorio", "Sona", "L'Isola di legno", "Il Flauto magico", "Credo".

⁸ Nel 2007 il teatro Apollo è stato venduto dal Comune di Roma ad un privato.

dimostrativa, ma anche predittiva di una nuova forma della convivenza contemporanea.

Da quando Mario Tronco ha proposto nuove creazioni musicali provocatorie di una tradizione consolidata nella musica classica, aumentano le collaborazioni con musicisti italiani e stranieri fino ad immaginare e dar vita ad un Don Giovanni androgino, interpretato dalla cantante Petra Magoni. Nell'opera "Credo", un oratorio interreligioso, invece il pubblico viene improvvisamente riportato a delle origini antiche: al canto latino a tibetano e sufi, in cui si alternano le voci di Raffaele Schiavo con i musicisti storici dell'orchestra in dialogo con i testi del sacerdote e poeta José Tolentino Mendonça, di altri poeti e filosofi. Nell'Oratorio l'intenzione dichiarata è quella di promuovere sentimenti di pace universali⁹, contro l'odio e il conflitto che sembrano dominare la Storia.

La creazione e la vitalità di questa orchestra è la dimostrazione continua di un modello di convivenza alternativo, propositivo al suo interno e verso l'esterno del gruppo, attraverso un processo organizzativo di risocializzazione non per assimilazione, ma che ridefinisce la coesione sociale, la capacità di rinascita e di ricreazione giocosa e condivisa di una nuova identità individuale e sociale, recuperando dalle molteplicità identitarie le antiche funzioni relazionali-integrative della musica.

⁹ Testi originali di José Tolentino Mendonça, altri testi tratti da Ibn Arabi, Giordano Bruno, Giorgio Caproni, Zvi Kolitz, Fernando Pessoa

Riferimenti Bibliografici

- AA.VV., *Prove d'Orchestra*, Lucky Red, Roma, 2006
- GAMMAITONI M., a cura, *Le arti e la politica, prospettive sociologiche*, Cleup, 2016
- GAMMAITONI M., a cura, *Per una sociologia delle arti, storia e storie di vita*, Cleup, 2012
- GAMMAITONI M., *La funzione sociale del musicista*, EDUP, Roma, 2004
- GIANNATTASIO F., *Grammatica della musica etnica*, Bulzoni, Roma, 1991
- LEYDI R., *L'altra musica, etnomusicologia*, Ricordi, Milano, 2008
- MERRIAM A.P., *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo, 1983
- MIDDLETON R., *Studiare la popular music*, Feltrinelli, Milano, 2001
- PERNIOLA M., *L'arte espansa*, Einaudi, Torino, 2015
- RIZZONI C., *Fare etnomusicologia oggi*, Nuova Cultura, Roma, 2011
- SACHS C., *Le sorgenti della musica, introduzione all'etnomusicologia*, Bollati Boringhieri, Torino, 1979
- SAMGATI, *Il mondo in casa, Storie di una piazza italiana*, Laterza, Roma, 2006
- SERRAVEZZA A., *Sulla nozione di esperienza musicale*, Adriatica Editrice, Bari, 1971
- SHEPHERD J., *Whose music? A sociology of musical languages*, Transaction books, New Brunswick and London, 1977
- SIMMEL G., *Studi psicologici ed etnologici sulla musica*, a cura di Massimo del Forno, ed it, Aracne, 2008
- WEBER M., "I Fondamenti Razionali e Sociologici della Musica", in *Economia e Società*, Edizioni di Comunità, Milano, 1995
- ZOLDBERG V., *Sociologia dell'arte*, Il Mulino, Bologna, 1990

Relazioni a Convegni e seminari

- 2017 FREEDOM IN CULTURE, Università Jagellonia Cracovia, Istituto di studi interculturali,
RELAZIONE: *Music for the construction of freedom. A new common identity in the immigration process: Piazza Vittorio Orchestra's case study in Rome.*
- 2018 THE POWER OF FAILURE: NEW PERSPECTIVES IN SOCIAL THEORY AND PRACTICE Biblioteka Uniwersytecka w Warszawie, *University of Warsaw Library*
A case study: biography of Rome's Orchestra di Piazza Vittorio. The power of failure analysing the concept of integration and community during immigration process
- 2018 SEMINARIO MENSILE presso CENTRE PIERRE NAVILLE, Université

d'Evry Val d'Essonne-Université Paris Saclay UFR SHS

RELAZIONE: *La fonction sociale des musiciens. La recherche sur L'Orchestra di Piazza Vittorio à Rome: histoire et récits de vie*, Discussant : Gaëtan Flocco , MCF (CPN)

2019, SOCIOLOGIE E SOCIOLOGI NELLO SPAZIO EUROPEO. TRA CENTRO E PERIFERIA, Association internationale des sociologues de langue française CR 11 Histoire de la sociologie et Associazione italiana di sociologia, Università di Verona

Relazione: Teorie sociologiche classiche e contemporanee nello studio di caso dell'Orchestra di Piazza Vittorio: una sfida concettuale

Pubblicazioni

A CASE STUDY: ROME'S ORCHESTRA DI PIAZZA VITTORIO AND THE SOCIAL FUNCTION OF MUSIC, *Journal of Intercultural Relations*, Jagellonia University, Cracovia, 2017

GLI ARTISTI IMMIGRATI IN ITALIA. LO STUDIO DI CASO DELL'ORCHESTRA DI PIAZZA VITTORIO A ROMA, Rapporto IDOS 2019, in corso di stampa

MONOGRAFIA SU "L'ORCHESTRA DI PIAZZA VITTORIO. STORIA E STORIE" in corso di edizione per Mondadori Education364

Il laboratorio musicale per l'inclusione scolastica: uno strumento di osservazione e valutazione su base ICF-CY e Nuovo Index per l'inclusione

di Amalia Lavinia Rizzo¹

1. *Premessa*

La necessità di promuovere la partecipazione e l'apprendimento degli allievi con bisogni educativi speciali/Bes, rispettandone le peculiarità e i talenti, implica un processo di cambiamento dell'ambiente scolastico in grado di ridurre/rimuovere le barriere presenti e inserire i necessari facilitatori (Unesco, 2017). Nella prospettiva di valorizzare le diversità di ciascuno, superando le criticità organizzativo-gestionali della scuola italiana, la didattica musicale rappresenta una risorsa del curriculum in grado di creare le condizioni necessarie per facilitare l'inclusione degli allievi con Bes, combattendo tutte le forme di discriminazione, assicurando i diritti umani e civili e prevenendo in tal modo la povertà e l'esclusione sociale (ONU, 2006). La didattica musicale, infatti, è utile per promuovere il successo scolastico di ciascun allievo attivando un sistema di relazioni collaborative, costruttive e solidali tra insegnanti e allievi (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016)

2. *Le potenzialità della didattica della musica per l'inclusione*

L'educazione artistico-musicale è ritenuta rilevante per la trasformazione inclusiva dei sistemi educativi (UNESCO-KACES, 2010) e la partecipazione alle attività musicali è considerata un diritto delle persone con disabilità, in quanto la musica produce effetti positivi sull'apprendimento e sullo sviluppo socio-emozionale. Sul piano dell'apprendimento, la musica migliora i processi cognitivi (Patel, 2010), linguistici e matematici (Butzlaff 2000; Vaughn, 2000), la memorizzazione (Ferrerri, Verga, 2016) e la lettura (Flaugnacco *et al.* 2014). Sul piano socio-emozionale, migliora i livelli di benessere, di autostima e la motivazione all'incontro con l'altro (Kirschner, Tomasello, 2010). Inoltre, la musica è una disciplina con un'alta potenzialità inclusiva poiché è accessibile a tutti. Infatti, le attività musicali possono es-

¹ Il progetto "Il laboratorio musicale per l'inclusione scolastica: uno strumento di osservazione e valutazione su base ICF-CY e Nuovo Index per l'inclusione", nel quale la scrivente è stata assegnista di ricerca, si svolse dall'inizio di settembre 2015 alla fine di febbraio 2019. La responsabile del progetto è stata Lucia Chiappetta Cajola.

sere adatte per consentire la partecipazione in contesti collettivi anche di persone con disabilità severe².

Ma, affinché la musica divenga “inclusiva”, è necessario implementare ambienti di apprendimento di tipo laboratoriale, accessibili, flessibili e dinamici in grado di promuovere la partecipazione ad attività di insieme, stimolando gli apporti creativi di ciascun componente.

3. *Il problema di ricerca*

Nonostante la realizzazione di pratiche musicali rivolte a persone di diversa abilità sia stata studiata dall’Invalsi (Branchesi 2003, 2006), non vi sono ricerche nazionali che abbiano analizzato in modo specifico l’impiego del laboratorio musicale per l’inclusione. Pertanto, nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre, è stato sviluppato un filone di ricerca volto a indagare le possibilità di potenziare l’inclusività del curriculum avvalendosi del circuito virtuoso esistente tra didattica musicale ed educazione inclusiva. La ricerca, a carattere teorico-esplorativo (Trincherò, 2002), mirava ad approfondire gli aspetti che rendono il laboratorio musicale una metodologica didattica a sostegno dei processi inclusivi nel curriculum. Gli obiettivi di ricerca sono stati i seguenti: comprendere se, nelle scuole del I ciclo, la musica è considerata un fattore ambientale inclusivo; descrivere i facilitatori e le barriere presenti nell’attività musicale; individuare modalità progettuali e operative utili e sostenibili per il potenziamento del ruolo inclusivo della musica nella scuola. L’individuazione delle variabili di analisi e degli strumenti di ricerca ha tenuto conto del modello ICF del “funzionamento umano” (WHO, 2001) e del *Nuovo Index per l’Inclusione* (Booth, Ainscow, 2014) ritenendoli sistemi teorico-operativi utili a rilevare se la musica rappresenti un fattore ambientale in grado di facilitare l’inclusione di tutti gli allievi.

4. *Campione e modalità di ricerca*

La ricerca ha coinvolto un campione formato da tutte le scuole del I ciclo finanziate ai sensi del DM 8/2011 (N=873)³. L’intervista è stata proposta mediante una *web survey* per i Dirigenti Scolastici coerente con il modello ICF e con il Nuovo Index. La *web survey*, articolata in 56 domande, era organizzata in quattro sezioni: I) dati strutturali delle scuole; II) modalità di organizzazione didattica; III) fattori ambientali riconosciuti come barriere o facilitatori (Tab. 1). Nella seconda e nella terza sezione del questionario, i fattori ambientali

² Cfr. Darrow, 2016; Sbattella, 2006.

³ Il database è stato fornito dal *Comitato nazionale per l’apprendimento pratico della musica* (CNAPM) attivo presso il Miur e presieduto da Luigi Berlinguer.

che hanno guidato la definizione delle domande sono stati: l'*organizzazione della didattica*; gli *atteggiamenti dei compagni*; gli *atteggiamenti degli insegnanti*. Tali fattori si riferiscono rispettivamente alle seguenti categorie ICF: *Prodotti e tecnologie per l'istruzione* (e130); *Atteggiamenti individuali di conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità* (e425); *Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità* (e430).

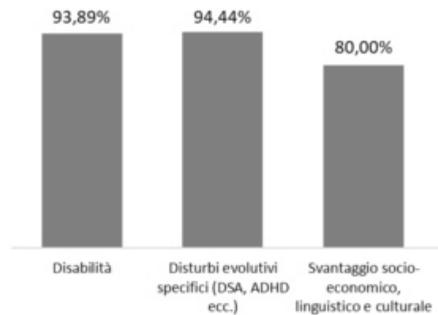
Sezione	Descrizione
I	Struttura della scuola (15 domande)
II	Modalità di organizzazione dell'attività musicale nella scuola (14 indicatori e 13 domande del Nuovo Index per l'Inclusione):
III	Individuazione dei fattori ambientali che rappresentano facilitatori oppure ostacoli per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi (12 domande relative ai fattori ambientali ICF di interesse della scuola: organizzazione didattica, atteggiamenti degli insegnanti, atteggiamenti dei compagni*)
IV	Rilevazione di disponibilità della scuola per ulteriori approfondimenti dell'indagine (2 domande).

Tab. 1 Descrizione della web survey inviata alle scuole.

Nella quarta sezione si chiedeva la disponibilità per un'eventuale approfondimento dell'indagine e si offriva la possibilità di verbalizzare ulteriori riflessioni.

5. Le scuole rispondenti: numerosità e caratteristiche

Le scuole rispondenti sono state il 20,6% del campione (n=180). Tale numero rappresenta un buon tasso di *redemption rate* in considerazione delle cadute di risposta tipiche delle *web survey* (MacElroy, 2000), del carico di lavoro amministrativo in cui sono impegnati i Dirigenti Scolastici e della scelta di non effettuare alcun reclutamento telefonico. L'85% delle scuole rispondenti sono Istituti Comprensivi e il 64,4% supera i 1.000 alunni. La maggioranza delle scuole (N=102; 56,6%) è ad indirizzo musicale (SMIM). In tutte le scuole rispondenti sono presenti allievi con Bes (Graf. 1).



Graf. 1 Distribuzione degli allievi con Bes (base rispondenti = 180 scuole).

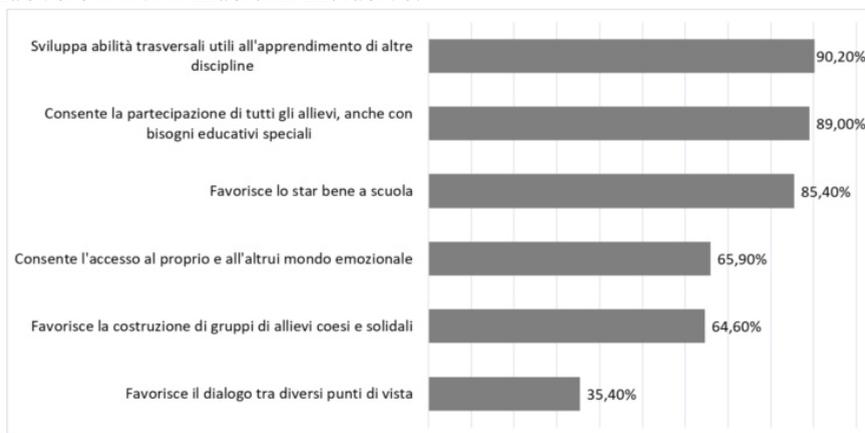
Per l'impiego delle attività musicali inclusive, le scuole hanno dichiarato di disporre delle risorse professionali descritte nella tabella 2.

	%	V.A.
Docenti di musica in organico dell'autonomia	92,78	167
Docenti di musica in organico di potenziamento	49,44	89
Docenti di strumento musicale in organico dell'autonomia	63,89	115
Docenti di strumento musicale in organico di potenziamento	27,22	49
Docenti musicisti in servizio su posto di sostegno (con competenze musicali accademiche)	48,33	87
Docenti in organico di potenziamento con competenze musicali	26,11	47

Tab. 2 Tipologia dei docenti con competenze musicali nelle scuole rispondenti.

Grazie a tali risorse, l'80,00% delle scuole ha inserito nel PTOF le attività musicali per l'inclusione e il 62% le ha inserite nel PAI (Piano annuale per l'Inclusività)⁴. Il 57,7% delle scuole (N= 103) ha inserito l'impiego del laboratorio musicale per l'inclusione nel PTOF e nel PAI.

I grafici n. 2 e n. 3 indicano le ragioni per cui la musica è stata impiegata nel curriculum delle scuole. Analizzate con il test *T di Student*, le differenze tra le scuole SMIM e le scuole senza l'indirizzo musicale non sono risultate statisticamente significative, a testimonianza di un analogo interesse a promuovere attività musicali inclusive.



Graf. 2 Ragioni per cui la musica è considerata una risorsa inclusiva del curriculum di istituto delle SMIM (base rispondenti = 102 scuole).

⁴ A seguito del D.lgs.vo 66/2017, la dicitura PAI è stata modificata in PI (Piano per l'inclusione).



Graf. 3 Ragioni per cui la musica è considerata una risorsa inclusiva del curriculum di istituto delle scuole senza l'indirizzo musicale (base rispondenti = 78 scuole).

6. "Facilitatori" e "barriere" presenti nel laboratorio musicale

Dalle risposte delle scuole si evince la presenza di alcuni facilitatori che rendono il laboratorio musicale un ambiente di apprendimento realmente inclusivo.

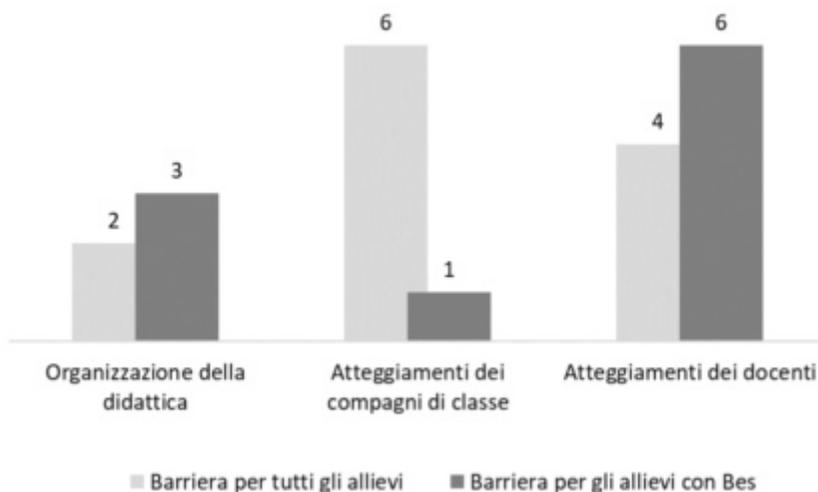
La tabella 3 mostra le strategie che le scuole hanno messo in atto sul versante metodologico-didattico.

Impiego di un repertorio ampio che comprende musiche di vario genere e stile	98,30%
Adattamento/semplificazione delle attività per coinvolgere tutti gli allievi	94,40%
Impiego dei testi dei canti per le attività di alfabetizzazione in L2	91,10%
Attivazione di strategie per supportare gli allievi che hanno difficoltà ad esibirsi in pubblico	90,00%
Possibilità di frequentare cori	90,00%
Scelta di repertori collegati all'esperienza degli allievi	88,30%
Sviluppo di un repertorio di canzoni che tutti conoscono	84,40%
Impiego della composizione per trasmettere emozioni e significati	83,30%
Scrittura e l'esecuzione di canzoni in stili differenti	78,30%
Impiego di un repertorio multiculturale	78,30%
Opportunità di imparare uno strumento	76,00%

Tab. 3 I facilitatori metodologico-didattici messi in atto nel laboratorio ludico-musicale per migliorare l'inclusione degli allievi.

Dall'analisi dei dati, è emersa anche la presenza di barriere all'appren-

dimento e alla partecipazione tanto degli allievi con Bes, quanto di tutti gli altri (Graf. 4).



Graf. 4 Tipologia di barriere e loro distribuzione nelle scuole.

Da un approfondimento a carattere qualitativo, realizzato mediante interviste telefoniche, le barriere sono state descritte come segue.

L'*organizzazione della didattica* diventa una barriera nelle scuole in cui gli insegnanti presentano difficoltà nell'impiegare tecniche di differenziazione didattica (d'Alonzo, 2016) e di facilitazione del compito adeguate ad allievi con deficit intellettivo e con disabilità motoria, soprattutto nelle attività di musica di insieme. Non sempre gli insegnanti riescono a insegnare un metodo di studio (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017), a scegliere le adeguate misure compensative per l'attività strumentale degli allievi con disturbi specifici di apprendimento/Dsa e a costruire prove di verifica coerenti con il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e con il Piano Didattico Personalizzato (PDP). Un'ulteriore barriera riguarda la difficoltà a coordinare le attività tra i vari docenti della scuola.

Accade inoltre che, a volte, la comunicazione tra pari all'interno delle attività di laboratorio non sia animata da rispetto, accoglienza, solidarietà e cura reciproca, ma si traduce in uno stile comunicativo "competitivo" ed aggressivo. In questi casi, la barriera rappresentata dagli *atteggiamenti dei compagni* incide su tutti gli allievi e non solo su coloro che presentano un Bes.

In alcune scuole, la barriera nasce dagli *atteggiamenti dei docenti* su posto comune quando questi ultimi non riescono a collaborare tra loro e con l'eventuale insegnante di sostegno e a gestire le attività di gruppo cre-

ando un clima educativo accogliente, solidale e rispettoso delle differenze individuali. Nelle scuole SMIM, è stata anche rilevata la necessità che i docenti di strumento acquisiscano una visione dell'insegnamento coerente con l'impostazione educativa della scuola del I ciclo senza cadere nell'equivoco di identificare le finalità della SMIM con quelle del Conservatorio.

7. Riflessioni conclusive

Pur considerando che il campione non è rappresentativo dell'intero sistema di istruzione, l'analisi dei risultati consente di osservare che, se impiegata in forma di laboratorio, la musica è una risorsa per migliorare l'inclusività del curriculum anche in presenza di allievi con Bes.

In questo quadro, il laboratorio musicale, valorizzato nel PTOF e nel PAI/PI, offre risposte adeguate, competenti e flessibili ai diversi bisogni formativi e rappresenta uno spazio dinamico ed esperienziale che consente a tutti gli allievi di partecipare a un'esperienza estetica ad alto valore inclusivo.

Una prospettiva utile da perseguire sembra dunque quella di potenziare in direzione inclusiva la formazione degli insegnanti di musica e di strumento musicale che necessitano di acquisire le competenze necessarie per rispondere alla pluralità dei bisogni educativi degli allievi, accogliendo in pieno le sfide poste dalla diversità e facilitando, in un'ottica sistemica, le opportunità di successo formativo di ciascuno.

Riferimenti Bibliografici

- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- BRANCHESI, L. (a cura di) (2003). *Laboratori musicali nel sistema scolastico. Valutazione dell'Innovazione*. Roma: Armando.
- BRANCHESI, L. (a cura di) (2006), *Laboratori musicali. Continuità e qualità. Valutazione dell'innovazione 2*. Roma: Armando.
- BUTZLAFF, R. (2000). Can music be used to teach reading? *Journal of aesthetic education*, 34(3/4), 167-178.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., TRAVERSETTI, M. (2017). *Metodo di studio e DSA: strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L., RIZZO, A.L. (2016), *Musica e inclusione. Teorie e strumenti didattici*. Roma: Carocci.
- D'ALONZO, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- DARROW, A.A. (2016). The Every Student Succeeds Act (ESSA) What It Means for Students With Disabilities and Music Educators. *General Music Today*, 30(1), 41-44.
- FERRERI, L. VERGA, L. (2016). Benefits of Music on Verbal Learning and Memory. How and When Does It Work? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 34(2), 167-182.
- FLAUGNACCO, E., LOPEZ, L., TERRIBILI, C., ZOIA, S., BUDA, S., TILLI, S. MONASTA, L., MONTICO, M., SILA, A., RONFANI, L., SCHÖN, D. (2014). Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia. *Front. Hum. Neurosci.* 2, 8:392.
- KIRSCHNER, S., TOMASELLO, M. (2010). Joint music making promotes pro-social behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364.
- MACELROY, B. (2000). Variables influencing dropout rates in Web-based surveys. *Quirk's Marketing Research Review*, 14(4), 50-52.
- ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.
- PATEL, A.D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford: University Press.
- TRINCHERO, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- SBATTELLA, L. (2006). *La mente orchestra. Elaborazione della risonanza e autismo*. Vita e pensiero.
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- UNESCO-KACES/KOREA ARTS AND CULTURE EDUCATION SERVICE (2010). *Arts Education Glossary Research*. Paris: Unesco.
- VAUGHN, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-

claimed relationship. *Journal of aesthetic education*, 34(3/4), 149-166.
WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.

Il *Metodo mimico* di Orazio Costa come pedagogia dell'espressione

di Gilberto Scaramuzzo¹

1. *Premessa*

La ricerca qui presentata ha analizzato, con un procedimento ermeneutico filosofico-educativo (Ducci, 2002), in che misura il *Metodo mimico* elaborato e sperimentato da Orazio Costa per la formazione dell'attore possa costituire un esempio eccellente di pedagogia dell'espressione.

Orazio Costa è autorevolmente riconosciuto come *il maestro* del teatro italiano (Boggio, 2004, pp. 269-366). La scelta di rivolgere l'attenzione alla riflessione e alla pratica pedagogica di Costa è dettata non tanto da questo riconoscimento quanto dal fatto che il suo impegno si caratterizza immediatamente come una ricerca che riguarda la formazione umana prima ancora di quella attoriale. Costa, allievo di Jacques Copeau, condivideva con il suo maestro l'idea che formare un attore significasse primamente formare un essere umano (Boggio, 2004, p. 14).

Nel corso della ricerca è emerso come Orazio Costa attraverso la teorizzazione e la sperimentazione del suo Metodo si ritrovò ad aver sviluppato una nuova pedagogia che aveva la forza di concretare quel potenziale espressivo che nell'individuo inverte la libertà della sua natura umana.

In questa ricerca mi sono limitato a usare come fonti i materiali pubblicati fino al 2017. Costa non ha mai scritto un volume intitolato al suo Metodo o alla sua ricerca. Esistono tuttavia una serie di *materiali* – note di regia, presentazioni di progetti, interventi in pubbliche conferenze, interviste, articoli, registrazioni di lezioni – dai quali è possibile ricavare con chiarezza i punti chiave della sua ricerca. Questi materiali sono stati raccolti e pubblicati da Gian Giacomo Colli e da Maricla Boggio in una serie di volumi dedicati alla sua Opera (Colli, 1996; Boggio, 2001, 2004, 2007, 2008). Costa ha, inoltre, riempito di riflessioni, nel corso della sua vita, una serie di quaderni che, quando saranno pubblicati, consentiranno di sviluppare questo studio preliminare².

¹ Ricerca condotta nell'ambito delle attività del Gruppo Teorico della SiPed, per una lettura più esaustiva si rimanda a Scaramuzzo (2018).

² Nel 2018, quando la presente ricerca era stata già terminata, Piazza pubblica *L'acrobata dello spirito. I quaderni inediti di Orazio Costa*. Il libro contiene ampie citazioni di appunti del Maestro che corroborano e approfondiscono quanto già rinvenuto nel presente studio.

2. *Nell'attore la sua arte è essere uomo*

L'ermeneutica dell'educativo, esercitata sui testi indicati, ha fatto emergere aspetti che consentono di identificare le linee fondamentali della proposta di pedagogia dell'espressione realizzata da Orazio Costa.

Rispondendo a una domanda della regista Maricla Boggio, Costa afferma: «l'idea base che devo a Copeau è il fatto che l'attore deve essere rieducato proprio mirando all'uomo, e non mirando alla cosiddetta arte, alla finzione esterna. Si forma un uomo, e si forma un possibile artista» (Boggio, 2001, p. 233).

Guardando a quell'attività che deve realizzare l'attore, Costa riconosce immediatamente che quest'attività consiste in un agire che inverte la natura umana in una maniera così intima che risulta quasi impossibile discernere in cosa una formazione attoriale debba distinguersi da una formazione dell'essere umano: l'essere attore è *coscienza particolarmente esagerata di ciò che ci fa uomini, di ciò che ci fa metri della natura* (Boggio, 2004, p. 67).

Costa ha un'idea precisa di *cosa ci fa uomini* e su questa fonda tutta la sua attività di ricerca pedagogica.

Nel programma del *Centro di Avviamento all'Espressione* da lui ideato a Firenze (e a cui tutta la cittadinanza poteva accedere liberamente e gratuitamente) dichiara questo nucleo.

In questa dichiarazione, che si configura propriamente come una *Lebensanschauung* su cui Costa costruisce il suo metodo, viene esplicitato quel fattore che costituisce l'originalità della Creatura-Umana: lo *Spirito mimico*. Lo Spirito mimico appare come il principio da cui si genera e si plasma ogni manifestazione espressiva umana, quindi tutto quell'agire che esprime il *senso* del nostro esserci – la Parola – e di cui l'attività artistica è una manifestazione eccellente (Colli, 1996, p. 216).

Costa descrive una fenomenologia di questo *Spirito mimico* che consente di riconoscerlo come vertice e superamento dell'istinto imitativo presente nella natura animale (cf. Colli, 1996, pp. 194, 195; Boggio, 2004, pp. 228, 229).

In quest'agire si rivela la densità ontologica dell'essere umano che può farsi metro di ogni ente attraverso un processo espressivo di rispecchiamento, che gli è connaturato. Attraverso questo agire spirituale, infatti, l'essere umano coglie e rivela somiglianze tra sé e un qualunque altro ente, e così può *misurare* tutte le cose e tutte le cose rivelano la sua – quella dell'essere umano – misura.

Quel che appare significativo è che quest'atto di riconoscimento dell'altro da noi – questa *mimazione* – è propriamente un atto in cui modelliamo noi stessi a immagine e somiglianza dell'altro; quasi che *riconoscere l'altro* non voglia dire alcunché se non rendere manifesta, attraverso la sua espressione, la partecipazione all'essere che ci affratella con ogni ente.

3. *La mimesis è la via*

Assistere nella vita reale alla manifestazione di questo Spirito mimico non è così facile come ci si potrebbe immaginare: questa espressione umana subisce una *drastica tarparatura* fin dall'età bambina. La responsabilità di questa censura sembra tutta e sempre ricadere su quell'educare diffuso e istituzionalizzato che dis-prezza questo Spirito: *l'attitudine mimica*, che costituisce un nucleo essenziale della nostra umanità, viene troppo spesso *ostacolata* nell'agire educativo, e le viene di fatto *impedito di contribuire* alla formazione umana. Come conseguenza di questa scoperta Costa decide di assumersi l'impegno della costruzione di una metodologia che si voti al recupero di questa attitudine per poter così porre un *rimedio* a quell'ingiustificabile crimine verso la creatività e l'espressione umana operato da un agire educativo diffuso (Colli, 1996, p. 217).

Costa analizza il rispecchiamento mimico e scopre in esso il modello dell'attività creativa umana. Quest'attività sembra descrivere e caratterizzare il primato evolutivo dell'essere umano. Egli sviluppa il suo pensiero attraverso l'osservare con attenzione il movimento vitale che fa un bambino mentre gioca al *si fa che si era*, per esempio, un treno o un'onda del mare (Colli, 1996, p. 218).

Costa ritenne, dunque, che fosse necessario ri-scoprire da adulti quel giocare che era nostro quando ancora non l'aveva avuta vinta su di noi quell'azione *educativa* impegnata a *tarparlo*. Strutturò dunque un metodo attraverso il quale gli adulti erano richiamati a *fare*, con intenzionalità, quell'agire che i bambini fanno quando giocano al *si fa che si era...* qualunque cosa. Curando con scrupolo la qualità, direi la sincerità e l'autenticità di quest'agire: la sua dimensione interiore. La sua certezza era quella che, attraverso quest'esercizio, si potesse causare la riaccensione di quell'agire spirituale che costituisce il senso profondo dell'avventura umana; e quest'agire, una volta riscoperto – anche a dispetto di tanti anni di dis-educazione –, avrebbe restituito nuova autenticità alle infinite forme che l'espressione umana ha storicamente individuato – anche quelle in cui il movimento esteriore è minimo o del tutto assente – per dire consapevolmente il dicibile e l'ineffabile.

Poiché ogni espressione umana è, in ultima analisi, espressione di un relazionarsi, si trattava per Costa di intensificare la qualità del relazionarsi, e questa intensificazione, per lui, doveva necessariamente realizzarsi attraverso una riscoperta consapevole della nostra natura mimetica in quanto questa è principio e fondamento dell'esserci umano nel mondo.

Costa si votò dunque alla costruzione di una pedagogia che fosse al servizio dell'istinto mimico, nella certezza che curare questo *istinto* (o Spirito, o attitudine... è palpabile la difficoltà di Costa nel trovare un nome appropriato per descrivere questo costitutivo umano) è curare l'umanità *nell'essere* umano (Boggio, 2004, p. 70).

Difficile non notare la consonanza della riflessione di Costa con una pagina molto nota della *Poetica* di Aristotele, e come il suo metodo venga a costituirne, oserei dire, la coniugazione in ambito educativo di quella pagina. Mi riferisco a *Poetica* 1448b, dove Aristotele, impegnato a indicare le cause naturali dell'attività poetica, definisce l'essere umano come quell'animale che è *mimesico per eccellenza* e che si procura attraverso la *mimesis* le prime conoscenze (*mathéseis prótas*).

Da quanto abbiamo sin qui accennato appare evidente il procedere rispettoso, fino oserei dire alla devozione, di questa *definizione* dell'essere umano, laddove l'*homo mimeticus* viene assunto a paradigma dell'educativo. Inoltre, è facile rilevare come l'agire educativo che scaturisce da questo riconoscimento sia propriamente un impegno tutto inscrivibile in una dimensione poetica.

Costa struttura la sua metodologia dapprima su una pratica dedicata al *rispecchiamento* di elementi naturali. Una volta realizzata per il soggetto la riscoperta dello *spirito mimico* e sviluppata una coscienza profonda della valenza umana/umanante di questo Spirito, Costa si impegna a costruire un percorso che consenta il rivivere mimesicamente quei *mimemi* d'eccezione che sono le poesie, prima quelle liriche e quelle epiche, quindi quelle drammatiche che richiedono l'interpretazione delle parole che costituiscono i vari personaggi.

Egli giungerà così a delineare la sua proposta di una pedagogia poetica; ma io direi ancor di più: ad affermare la natura poetica della pedagogia, avendo scoperto e saggiato nel concreto del vivere che è nella *mimesis* stessa – quello che finalmente chiama *il verso dell'uomo* (cf. Boggio, 2001, pp. 100, 101) – la via per la sua umanazione.

Non è intento di questa ricerca ricostruire gli aspetti specifici del *metodo*, ma sì quello di coglierne teoreticamente il tracciato, che rimane sempre aderente a quella filosofia poetica che è per Ducci il filosofare sull'educativo (Ducci, 2008, pp. 9-24).

Costa, infatti, dimostra *attenzione sull'uomo*, ricercando quell'*esperienza umana* che costituisce il nucleo di ogni azione espressiva, curando così il *concreto umanarsi*. Sono proprio questi gli elementi che per Ducci *formano l'articolazione* di una proposta che possa essere riconosciuta nell'ambito della filosofia dell'educazione (Ivi, p. 17).

La proposta di Costa, inoltre, sembra assolvere quel compito che – nella presentazione severa e asciutta che ne fa Ducci – la filosofia dell'educazione deve assumere nei confronti della prassi educativa (Ivi, p. 23).

4. *Densità ontologica e pedagogia dell'espressione*

A queste istanze sembrano rispondere le parole di Costa che si trovano ora iscritte nella lapide posta in sua memoria sul muro del *Teatro della pergola* di Firenze:

«Se sapete che il vostro strumento siete voi stessi, conoscete anzitutto il vostro strumento, consapevoli che è lo stesso strumento che danza, che canta, che inventa parole e crea sentimenti. Ma curatelo come l'atleta, come l'acrobata, come il cantante; assistetelo con tutta la vostra anima, nutritelo di cibo parcamente, ma senza misura corroboratelo di forza, di agilità, di rapidità, di canto, di danza, di poesia, di poesia e di poesia. Diverrete poesia aiutante, metamorfosi perenne dell'io inesauribile, soffio di forme, determinati e imponderabili, di tutto investiti, capaci di assumere e di dimettere passioni, violenze, affezioni, restandone arricchiti e purificati... tesi alla rivelazione di ciò che l'uomo è: angelo della parola, acrobata dello spirito, danzatore della psiche, messaggero di Dio e nunzio a se stesso e all'universo di un se stesso migliore».

È singolare nello stile questa modalità che Costa sceglie per dire una siffatta verità: egli lascia intravedere la speculazione metafisica in perfetto unisono con l'esperienza vitale, la più semplice e accessibile. Egli rivela la densità ontologica dell'essere umano che si manifesta – in una concezione del mondo dove esiste una trascendenza – come autonoma e al contempo relazionata a quella stessa trascendenza. Restituisce all'essere umano la sua immagine bella e al tempo stesso indica la via poetica attraverso cui ciascun essere umano possa concretare quel che è contenuto in quell'immagine. Conclude mostrando come sia tutta iscritta nella *qualità* dell'espressione il senso del cammino educativo al quale ogni essere umano è naturalmente teso. Si tratta, infatti, per ciascuno, di rivelare, addirittura all'universo, ma senza dimenticare di farlo anche a se stessi, il senso della propria umanità: un'esistenza in cammino verso un esserci migliore: il proprio modo originale di essere *un angelo della parola*.

Proprio su questa idea di un movimento angelico che è nelle possibilità dell'essere umano, in virtù dell'intensità del grado di partecipazione all'essere che costituisce il suo statuto ontologico, Costa aveva già insistito descrivendo il senso *dell'operazione mimica* (Colli, 1996, p. 143).

Siamo così giunti a delineare quella (illusione di) creatività che servirà all'attore per essere un grande attore e a riscoprirla di nuovo tutta iscritta nella realizzazione della sua umanità. La teoresi pedagogica di Costa per il suo essere filosofia non astratta ma poetica – un autentico pensare concreto – una volta rinvenuta la *qualità divina* della possibilità di partecipazione umana – possibilità in cui risiede il fondamento dell'agire teatrale – deve *semplicemente* misurarsi con un *fatto*: «educare un attore significa promuovere un esemplare ideale di umanità» (Colli, 1996, p. 101). Da questo *fatto* Costa elabora, sperimenta e ri-elabora quella che deve essere la via, la sua pedagogia dell'espressione, che egli riesce a sintetizzare in pochissime parole:

«Col recupero, con l'esercizio e con l'affinamento dell'istinto mimico e dei suoi riflessi spontanei, riconoscere, liberare, perfezionare le forme, le forze, le interazioni organiche dell'espressività naturale e riscoprire, libe-

rarne, acquisirne il coerente, armonico confluire nella parola vivente e in ogni altro linguaggio in cui si manifesta l'inesauribile incontro dell'uomo con la realtà» (Boggio, 2001, p.76).

Attraverso questo percorso si formerà un attore che saprà *esprimersi* bene sulla scena del teatro perché esistenzialmente impegnato a vivere pienamente – cioè a esprimere e a comprendere – il mistero dell'incontro con l'altro sulla scena della vita.

Riferimenti Bibliografici

- ARISTOTELE. *Poetica*, 1448b.
- BOGGIO M. (2001). *Il Corpo creativo. La parola e il gesto in Orazio Costa*. Roma: Bulzoni.
- ID. (2004). *Mistero e Teatro. Orazio Costa, regia e pedagogia*. Roma: Bulzoni.
- ID. (2007). *Costa maestro di teatro*. Roma: Bulzoni.
- ID. (2008). *Orazio Costa prova Amleto*. Roma: Bulzoni.
- COLLI G.G. (1996), *Una pedagogia dell'attore. L'insegnamento di Orazio Costa*. Roma: Bulzoni.
- DUCCI, E. (2002). *Essere e comunicare*. Roma: Anicia.
- ID. (2008). *L'uomo umano*. Roma: Anicia.
- PIAZZA, L. (2018). *L'acrobata dello spirito. I quaderni inediti di Orazio Costa*. Corazzano: Titivillus.
- SCARAMUZZO, G. (2018). Poetica e Pedagogia. La lezione di Orazio Costa Giovangigli. In M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazioni tra i saperi* (pp. 65-76). Milano: FrancoAngeli.

SEZIONE 6

DIMENSIONI DEL BENESSERE E SOSTENIBILITÀ

Livelli di benessere, strategie cognitive, motivazione allo studio e rischio di *drop-out*: una indagine in ottica longitudinale per la qualificazione dei Servizi Universitari di Orientamento¹

di Valeria Biasi 1, Conny De Vincenzo 2, Nazarena Patrizi 3²

1 *Università degli Studi “Roma Tre”, Dipartimento di Scienze della Formazione* valeria.biasci@uniroma3.it - 2 *Università degli Studi “Roma Tre”,* conny.dv@gmail.com - 3 *Università degli Studi “Roma Tre”,* nazarena.patrizi@uniroma3.it. Roma, Italia.

1. *Introduzione, problema e quadro teorico di riferimento*

Molteplici studi, affrontando da più punti di vista le tematiche legate alle criticità peculiari del sistema universitario del nostro Paese, segnalano come molto preoccupante l’elevato tasso di abbandono precoce degli studi (Domenici, 2017). Oltre a variabili di tipo socio-economico si sottolinea, nella letteratura di settore, il ruolo di variabili cognitive, metacognitive e motivazionali nell’influenzare il rendimento accademico e nel prevenire il fenomeno del *drop-out* universitario. Partendo dal costrutto di apprendimento auto-regolato di Pintrich (2004) secondo il quale sono le strategie cognitive e metacognitive che gli individui adottano a permettere loro di raggiungere gli obiettivi di apprendimento, e tenendo conto del fatto che ansia e depressione compromettono i livelli di benessere producendo ricadute negative sulle prestazioni accademiche (Ibrahim, Kelly, Adams, & Glazebrook, 2013; Bukhari & Saba, 2017), abbiamo inteso verificare l’influenza di fattori quali: il *livello di benessere/malessere* (ansia, depressione, somatizzazione), gli *aspetti motivazionali* e le *strategie cognitive adottate* sullo sviluppo del rischio di *drop-out* (Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2018a, 2018b).

2. *Obiettivi, metodologia, strumenti, partecipanti*

Il presente studio è stato condotto in un’ottica longitudinale e si è sviluppato nell’arco di un intero anno accademico. E’ stato così possibile in-

¹ Progetto annuale ex 60% finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università “Roma Tre” nell’anno 2018.

² Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto dei tre autori, in particolare V. Biasi ha scritto i paragrafi 1 e 2, C. De Vincenzo il paragrafo 3, N. Patrizi il paragrafo 4.

dagare la relazione tra alcuni fattori facilitanti - o al contrario inibenti - il successo accademico degli studenti universitari quali la tipologia di motivazione allo studio, le strategie cognitive adottate ed i livelli di benessere o malessere espressi da indicatori quali ansia, depressione, somatizzazione.

Il carattere longitudinale dell'indagine ha comportato 3 rilevazioni successive condotte a distanza di 6 e 12 mesi dalla prima, su un campione auto-selezionato di 500 studenti iscritti presso Corsi di Laurea dell'Ateneo "Roma Tre". Sono state prese in esame le risposte fornite ad uno specifico Questionario online, realizzato su piattaforma Survey Monkey, dal gruppo di studenti che hanno completato interamente le tre rilevazioni volte ad indagare la loro esperienza accademica nell'arco dell'intero anno di studi.

Il Questionario somministrato ha incluso, oltre alle informazioni socio-anagrafiche, le seguenti scale per la misurazione dei relativi costrutti:

- a) "Intenzione di *drop out*", rilevata con domande derivate dalla scala di Hardre e Reeve (2003) volte a valutare l'intenzione degli studenti di persistere o di abbandonare gli studi.

Agli studenti è stata chiesta la frequenza con cui "pensano di aver sbagliato a scegliere il loro corso di laurea", "pensano di smettere di frequentare il loro corso di laurea", "pensano di cambiare corso di laurea", "pensano di lasciare l'università e fare altro".

- b) "Livelli di Benessere/Malessere", rilevati attraverso le sottoscale dell'*Adult Self Report* Achenbach e Rescorla (ASR, 2003) che valutano i comportamenti problematici verificatisi nel corso dell'ultimo mese secondo le categorie del DSM IV. In questo studio, sono state considerate le sottoscale relative alla presenza di sintomi di "ansia", di "depressione" e di "somatizzazione".

- c) "Strategie cognitive di studio" (*Self-regulated knowledge*), rilevate attraverso la "Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università" (SARA-U) validata in Italia da Manganelli, Alivernini, Mallia e Biasi (2015) e volta a misurare la frequenza con cui gli studenti mettono in atto diverse strategie cognitive. E' costituita da cinque sottoscale, ciascuna composta da tre item in risposta alla domanda "Quando studi, quanto spesso fai le seguenti cose?". Le sottoscale registrano l'utilizzo dei seguenti processi cognitivi: *estrazione della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti selezionano le informazioni che considerano più importanti); *collegamento della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti provano a collegare nuove conoscenze con quelle che già possiedono); *allenamento della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti si esercitano ripetendo e rivedendo le nuove conoscenze); *critica della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti si pongono domande e criticano quanto appreso, formandosi una propria idea); *monitoraggio della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti monitorano le loro conoscenze controllando ciò che non è apparso chiaro).

- d) “Motivazione allo studio” rilevata attraverso la “*Scala della Motivazione Accademica*” (SMA) validata in Italia da Alivernini e Lucidi (2008). Si compone di cinque sottoscale, ciascuna composta da quattro item in risposta alla domanda “Perché frequenti il Corso di laurea al quale sei iscritto?”. Le cinque sottoscale registrano: la *manca di motivazione (o a-motivazione)*: (risposte tipo sono: “Onestamente non lo so”; “Sento che sto sprecando il mio tempo a scuola”); la *motivazione esterna* (“Per ottenere un maggior prestigio lavorativo più tardi”); la *motivazione introiettata* (“A causa del fatto che quando riesco a scuola mi sento importante”); la *motivazione identificata* (“Perché penso che una formazione di scuola superiore mi aiuterà a prepararmi meglio per la carriera che ho scelto”); la *motivazione intrinseca* (“Perché sperimento piacere e soddisfazione dall’imparare cose nuove”).

3. Risultati

3.1. Elaborazione dei dati relativi a livello di Benessere/Malessere e Rischio di Drop-out

Sono state effettuate delle correlazioni per valutare la relazione tra il rischio di *Drop-out* e il livello di benessere/malessere espresso dalle sottoscale relative ai sintomi di ansia, di depressione e di somatizzazione dell’*Adult Self Report*, per tutte e tre le rilevazioni.

Alla prima rilevazione è stata registrata una correlazione positiva e significativa tra il rischio di *drop-out* e i sintomi ansiosi ($r_{66} = .421$; $p < .001$), tra il rischio di *drop-out* e i sintomi depressivi ($r_{66} = .395$; $p < .001$) e tra i sintomi depressivi e ansiosi ($r_{66} = .742$; $p < .001$). Quindi, maggiore è il rischio di *drop-out*, più alti sono i punteggi di ansia e di depressione ottenuti alla prima rilevazione. Inoltre, maggiori punteggi di ansia sono correlati a più elevati punteggi di depressione.

Diversamente, nella terza rilevazione, il rischio di *drop-out* non è risultato più correlare con i punteggi di ansia, ma è risultato ancora associato ai punteggi di depressione ($r_{66} = .495$; $p < .001$).

Per quanto concerne la variabile somatizzazione non si sono evidenziate correlazioni significative con il rischio di *Drop-out* nei vari tempi rilevati.

In sintesi, il rischio di *Drop-out* risulta correlato significativamente soprattutto ad *alti e costanti livelli di depressione*, che costituiscono come sappiamo un’importante forma di *distress* con ricadute negative sulle performances, comprese quelle accademiche.

3.2. Elaborazione dei dati relativi alle Strategie Cognitive, Motivazione e Rischio di Drop-out

Sono state effettuate delle correlazioni per valutare la relazione tra il rischio di *Drop-out* e le strategie cognitive utilizzate dagli studenti e tra il ri-

schio di *Drop-out* e la motivazione allo studio per tutte e tre le rilevazioni successive.

Per quanto riguarda le strategie cognitive, si può osservare che al tempo T1 non ci sono relazioni statisticamente significative con il rischio di *drop-out*.

Al tempo 2 è presente una correlazione negativa, statisticamente significativa, tra il rischio di *drop-out* e il cosiddetto *allenamento della conoscenza* (ossia la frequenza con cui gli studenti si esercitano ripetendo i concetti; $r_{66} = -.367$; $p < .001$) e tra il rischio di *drop-out* e il *monitoraggio della conoscenza* (ossia la frequenza con cui gli studenti monitorano le loro conoscenze; $r_{66} = -.275$; $p < .05$).

Anche alla terza rilevazione (tempo T3), tali correlazioni negative, statisticamente significative, sono mantenute costanti (*Allenamento della conoscenza*: $r_{66} = -.375$; $p < .001$; *Monitoraggio della conoscenza*: $r_{66} = -.278$; $p < .05$).

In definitiva, si evidenzia il fatto che gli studenti a rischio di abbandono non utilizzano in modo funzionale le suddette strategie cognitive durante il processo di apprendimento.

Per quanto riguarda la *motivazione allo studio*, si può osservare a tempo T1, una correlazione positiva tra il rischio di *drop-out* e la cosiddetta *a-motivazione* ($r_{66} = .353$; $p < .001$), tra il rischio di *drop-out* e la *motivazione esterna* ($r_{66} = .270$; $p < .05$), tra il rischio di *drop-out* e la *motivazione introiettata* ($r_{66} = .246$; $p < .05$).

Alla seconda rilevazione, si osserva ancora una relazione statisticamente significativa e positiva tra il rischio di *drop-out* e la *a-motivazione* ($r_{66} = .545$; $p < .001$).

Alla terza rilevazione, si continuano ad osservare relazioni statisticamente significative e positive tra il rischio di *drop-out* e la *a-motivazione* ($r_{66} = .628$; $p < .001$) e tra il rischio di *drop-out* e la *motivazione esterna* ($r_{66} = .443$; $p < .001$); al contrario, è presente una relazione statisticamente significativa e negativa tra il rischio di *drop-out* e la *motivazione identificata* ($r_{66} = -.491$; $p < .001$) e tra il rischio di *drop-out* e la *motivazione intrinseca* ($r_{66} = -.489$; $p < .001$).

Complessivamente, queste correlazioni mettono in evidenza un rilevante problema di tipo motivazionale per gli studenti che sviluppano il cosiddetto rischio di *drop-out*, il quale appare quindi legato ad un *deficit* di orientamento sia *in entrata*, nella scelta iniziale del percorso di studio, sia *in itinere*, nell'organizzare il proprio percorso di apprendimento.

4. Conclusioni e Discussione

L'insieme dei risultati qui descritti evidenzia in modo statisticamente significativo come il rischio di abbandono degli studi – frutto sostanzialmente

dell'inibizione dei processi di apprendimento – correli con *alti livelli di malessere* (in particolare la depressione), scarse competenze nelle strategie cognitive adottate ed alti livelli di a-motivazione.

A livello interpretativo possiamo ritenere che tali difficoltà siano dovute in particolare a *deficit di orientamento in entrata* con evidente *carezza di motivazione allo studio specifico intrapreso*. A ciò si aggiunge un *deficit nell'adozione di strategie cognitive funzionali all'autoregolazione dell'apprendimento*, innestate su un assetto emotivo fragile già caratterizzato da crescenti *livelli di ansia e depressione*: tutto ciò porta, nel giro di un anno, allo sviluppo del pensiero di abbandono degli studi.

In questo delicato periodo di studi molto in realtà può essere fatto per aiutare lo studente nella riduzione del *distress*: sulla base delle evidenze emerse è possibile definire specifiche procedure per i servizi di orientamento universitario "*in itinere*" basate su azioni combinate volte a migliorare i *livelli di benessere e sostegno emotivo* (attraverso colloqui motivazionali e di orientamento), ridefinire le scelte del percorso di studio *in maggior corrispondenza con le motivazioni personali*, promuovere *strategie cognitive adeguate* per l'elaborazione di un metodo di studio efficace.

Riferimenti Bibliografici

- ACHENBACH, T.M., RESCORLA, L.A. (2003). Manual for the ASEBA adult forms & profiles. Burlington, VT, USA: Research Center for Children, Youth, & Families, University of Vermont.
- ALIVERNINI, F., LUCIDI, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
- BIASI, V., DE VINCENZO C., PATRIZI, N. (2018a). Cognitive strategies, Motivation to learning, levels of Wellbeing and risk of Drop-out: An empirical longitudinal study for qualifying Ongoing University Guidance Services. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 79-91.
- BIASI, V., DE VINCENZO, C., PATRIZI, N. (2018b). Strategie cognitive per l'autoregolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Costruzione di Profili medi del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale per la prevenzione del *drop-out*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 139-159.
- BUKHARI, S.R., SABA, F. (2017). Depression, anxiety and stress as negative predictors of life satisfaction in university students. *Rawal Medical Journal*, 42(2), 255-257.
- DOMENICI, G. (2017) (a cura di). *Successo formativo, Inclusione e Coesione Sociale: Strategie Innovative. Volume Primo e Volume Secondo*. Roma: Armando.
- HARDRE, P.L., REEVE, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347.
- IBRAHIM, A.K., KELLY, S.J., ADAMS, C.E., GLAZEBROOK, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of psychiatric research*, 47(3), 391-400.
- MANGANELLI, S., ALIVERNINI, F., MALLIA, L., BIASI V. (2015). The development and psychometric properties of the "Self-Regulates Knowledge Scale – University" (SRKS-U). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 235-254.
- PINTRICH, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

I fattori psicologici alla base delle scelte energetiche sostenibili: una meta-analisi

di Giuseppe Carrus, Angelo Panno, Lorenza Tiberio, Stefano Mastandrea¹

Dipartimento di Scienze della Formazione e Laboratorio di Psicologia Sperimentale, Università Roma Tre

1. Introduzione

I cambiamenti ambientali globali, come i cambiamenti climatici, il riscaldamento globale, la perdita di biodiversità o l'esaurimento delle risorse naturali sono stati sempre più al centro dell'interesse del mondo scientifico, politico, economico e sociale negli ultimi tre decenni. Comprendere l'impatto dell'azione umana e degli stili di vita sulla qualità dei nostri ambienti di vita e delle risorse naturali ivi contenute è quindi una sfida cruciale per i tempi attuali.

Le determinanti individuali e sociali delle azioni umane rispettose dell'ambiente sono attualmente al centro dell'interesse della ricerca psicologico-ambientale e psicologico-sociale, in vari settori delle scienze del comportamento.

Tra i temi di interesse per questo filone di ricerca troviamo anche le scelte delle persone legate all'uso e al consumo dell'energia nella vita quotidiana. Discipline come la psicologia, la sociologia e l'economia hanno studiato a fondo i meccanismi che guidano le scelte energetiche delle persone. Tuttavia da una analisi della letteratura in questo campo si riscontra un divario tra i fattori psicologici identificati da vari autori in studi precedenti e i comportamenti osservati e reali delle persone in campo energetico. In questo lavoro, presentiamo i risultati di due meta-analisi (MA) che hanno valutato, rispettivamente, il legame tra fattori di identità sociale e i comportamenti pro-ambientali in generale (Meta-analisi # 1, N = 58.207; K = 125) e il legame tra fattori psicologici a livello individuale e i comportamenti specifici di risparmio energetico (Meta-analisi n. 2; N = 59.948; K = 102). Sulla base di una rassegna sistematica degli studi pubblicati negli ul-

¹ Progetto di ricerca internazionale dal titolo "Energy CHOices supporting the Energy Union and the Set-Plan (ECHOES)" finanziato dal programma UE H2020 nel triennio 2016-2019, con grant agreement n. 727470. Da questo progetto di ricerca è stato pubblicato il seguente contributo: Carrus, G., Fritsche, I., Klöckner, C.A., Masson, T., Mastandrea, S., Panno, A., et al. (2018). A Meta-Analytic Approach To Understand The Psychological Correlates Of Energy-Related Behaviours. Proceedings of the Behave 2018 Conference (pp.83-84). ZHAW, Zurich (CH).

timi dieci anni dalle principali riviste scientifiche in questo campo, abbiamo condotto quindi una stima statistica della dimensione media degli effetti delle relazioni predittore-criterio, i abbiamo sottoposto a verifica statistica il peso delle principali variabili che moderano le relazioni tra predittore e criterio evidenziate in entrambe le MA.

2. Risultati

2.1. Meta-analisi # 1

I processi di identità sono sempre più riconosciuti come potenziali motori dell'azione pro-ambientale. Ciò vale per diversi tipi di variabili d'identità, come identità sociale, identità ambientale, connessione con la natura e identità di luogo. Poiché gli effetti dell'identità sociale e personale sull'azione pro-ambientale hanno implicazioni diverse per l'attuazione delle politiche pro-ambientali, in questo lavoro siamo stati particolarmente interessati a confrontare l'impatto relativo di questi diversi tipi di identità. Sebbene diverse rassegne sistematiche della letteratura su alcuni dei predittori rilevanti siano state pubblicate di recente (Fritsche et al., 2018; Gardner & Abraham, 2008; Geiger, Swim & Glenna, 2019; Restall & Conrad, 2015), finora non è stata condotta nessuna una revisione quantitativa degli studi empirici in questo campo. È quindi importante valutare sistematicamente la ricerca esistente sul rapporto tra comportamenti e intenzioni comportamentali pro-ambientali in generale e diversi tipi di identità personale e sociale. Ci siamo concentrati, in particolare, sull'identità sociale, sull'identità ambientale, sulla connessione con la natura, sull'identità dei luoghi e sui loro collegamenti con comportamenti e intenzioni pro-ambientali. I risultati della nostra prima MA rivelano un solido legame positivo tra identità ambientale e connessione con la natura da un lato, e comportamenti e intenzioni pro-ambientali dall'altro, nonché una relazione moderata tra l'identità di luogo e il comportamento pro-ambientale, e una assenza di relazione tra questi fattori di identità e le intenzioni pro-ambientali

2.2. Meta-analisi # 2

Fattori a livello individuale come atteggiamenti ecologici, valori pro-ambientali, consapevolezza delle conseguenze del proprio comportamento, credenze relative ai cambiamenti climatici, emozioni e intenzioni di adottare soluzioni di risparmio energetico sono state spesso considerate come possibili antecedenti del comportamento di risparmio energetico (si vedano ad esempio Carrus, Passafaro & Bonnes, 2008; Panno et al., 2015; 2018). Anche nel caso dei fattori di tipo psicologico individuale alla base della transizione verso un consumo di energia più sostenibile e verso l'uso più sistematico di fonti di energia rinnovabile, non è stata finora condotta una revisione sistematica quantitativa della letteratura empirica che tenga conto

di tutti questi fattori contemporaneamente. Pertanto, il nostro obiettivo in questa ricerca è stato quello di valutare sistematicamente gli studi empirici esistenti sulla relazione tra tutti questi fattori da un lato (atteggiamenti ecologici, valori pro-ambientali, consapevolezza delle conseguenze del proprio comportamento credenze relative ai cambiamenti climatici, emozioni e intenzioni di adottare soluzioni di risparmio energetico) e comportamento di risparmio energetico dall'altro lato. I risultati di questa seconda MA condotta rivelano un pattern coerente di associazioni positive e statisticamente significative tra queste variabili psicologiche di tipo individuale (cioè atteggiamenti, intenzioni, valori, consapevolezza, emozioni e intenzioni) e i comportamenti di risparmio energetico. Le analisi di moderazione hanno inoltre rivelato, che gli atteggiamenti, sebbene siano significativamente correlati al comportamento e alle intenzioni auto-riportate di risparmio energetico, ma non sono sempre significativamente correlati ai comportamenti effettivi di risparmio energetico.

3. Conclusioni

In sintesi, i risultati delle meta-analisi condotte confermano le sostanziali associazioni tra i fattori a livello individuale indagati e i comportamenti pro-ambientali in generale e di risparmio energetico in particolare. I risultati suggeriscono inoltre il ruolo importante svolto processi di identità sociale per la promozione del comportamento pro-ambientale in generale.

Da questo punto di vista, i risultati potrebbero avere delle importanti implicazioni pratiche e di programmazione politica. Infatti, se le politiche energetiche messe in atto a livello locale, nazionale o sovranazionale riuscissero nell'intento di contribuire a formare, innescare o potenziare l'identità sociale delle persone, sarebbe lecito aspettarsi un aumento della probabilità che gruppi sempre più numerosi di cittadini mettano in atto comportamenti a favore dell'ambiente in diversi settori, compreso il risparmio energetico e il ricorso a fonti di energia rinnovabile. Tutti questi fattori dovrebbero pertanto essere presi in considerazione da decisori pubblici, responsabili politici e ricercatori interessati a comprendere meglio a livello scientifico e promuovere a livello sociale la transizione verso stili di vita più sostenibili e verso un uso dell'energia più consapevole nella società contemporanea.

Riferimenti Bibliografici

- CARRUS G., PASSAFARO P., BONNES M. (2008). Emotions, habits and rational choices in ecological behaviours: The case of recycling and use of public transportation. *Journal of Environmental Psychology*, 28(1), 51–62.
- FRITSCHÉ, I., BARTH, M., JUGERT, P., MASSON, T., & REESE, G. (2018). A social identity model of pro-environmental action (SIMPEA). *Psychological Review*, 125, 245-269.
- GARDNER, B., & ABRAHAM, C. (2008). Psychological correlates of car use: A meta-analysis. *Transportation Research Part F*, 11, 300-311.
- GEIGER, N., SWIM, J.K., & GLENNA, L. (2019). Spread the green word: A social community perspective into environmentally sustainable behaviour. *Environment and Behaviour*, 51, 561-589.
- PANNO, A., CARRUS, G., MARICCHIOLO, F., & MANNETTI, L. (2015). Cognitive reappraisal and pro environmental behavior: The role of global climate change perception. *European Journal of Social Psychology*, 45(7), 858-867.
- PANNO, A., GIACOMANTONIO, M., CARRUS, G., MARICCHIOLO, F., PIRCHIO, S., & MANNETTI, L. (2018). Mindfulness, pro-environmental behavior, and belief in climate change: the mediating role of social dominance. *Environment and Behavior*, 50(8), 864-888.
- RESTALL, B., CONRAD E. (2015). A literature review of connectedness to nature and its potential for environmental management. *Journal of Environmental Management*, 159, 264-278.

Percorsi didattico-educativi per la promozione dell'inclusione in ambiente naturale

di Barbara De Angelis

1. *Dall'educazione ambientale all'istruzione di qualità dell'Agenda europea 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*

La questione ecologica rappresenta uno dei nodi cruciali con i quali le scienze dell'educazione devono e dovranno confrontarsi sempre più negli anni a venire. In particolare, si dovranno affrontare e gestire le problematiche, non più dilazionabili, riferite a due sfide: quella *glocal*¹ dell'educazione ambientale, e quella *globale* di una educazione finalizzata allo sviluppo sostenibile.

Alla fine del secolo scorso la Carta di Fiuggi, nel fissare i principi per una educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile e consapevole, aveva evidenziato una sfida educativa già all'avanguardia in quegli anni: *rendere praticabile lo sviluppo sostenibile garantendo il soddisfacimento dei bisogni attuali senza compromettere le possibilità delle generazioni future* (Fiuggi, 24 Aprile 1997).

Precedentemente, negli anni sessanta, A. Clausse (1961) e A. Santoni Rugiu (1964), insieme a numerosi altri esponenti della letteratura pedagogica, inscrivibili entro le coordinate del movimento di rinnovamento dell'Educazione Nuova e della Scuola Attiva, avevano avanzato la necessità culturale di concepire il soggetto e l'ambiente come elementi interdipendenti. In seguito, specialmente la pedagogista italiana R. Semeraro (1992), aveva sostenuto che la direttrice caratteristica dell'educazione consisteva proprio nell'approfondimento del rapporto uomo-ambiente, e che lo studio dell'ambiente è il principio fondamentale *di ogni educazione che pretende di rispondere alle esigenze di un'epoca e di una civiltà*.

L'importanza di promuovere l'Educazione ambientale in tutti i gradi d'istruzione era tuttavia scaturita solo nel 1977 ad opera dell'UNESCO, in relazione alla Conferenza Intergovernativa sull'Educazione ambientale di Tbilisi e alla Dichiarazione conclusiva che emerse in quel contesto. E non meno di trent'anni dovettero passare affinché, nella Dichiarazione della Conferenza mondiale di Bonn (2009), fosse sottolineata l'importanza dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile e fosse raccomandato un rinnovato impegno dell'Educazione in tutti i gradi scolastici, per poter affrontare le sfide critiche e urgenti proposte dalla "Sostenibilità".

¹ L'approccio glocal di Latouche (1998) condensato nella sintesi di Bauman in *think global and act local* ancora oggi lascia purtroppo insoluti molti dei problemi creati dalla globalizzazione e in particolare quelli riferiti all'ambiente, all'educazione, alla cultura, all'etica.

Man mano che lo scenario della Sostenibilità si affermava come contesto di riferimento non solo economico e sociale, ma sotteso pure alla definizione delle strategie, degli obiettivi e delle attività per l'Educazione Ambientale, i cambiamenti epocali si riflettevano anche sulla formazione e sull'educazione. All'inizio del Duemila, l'Educazione Ambientale passa da un approccio in cui è preminente una dimensione naturalistica, difensiva e conservazionistica, ad un modello di formazione che attraverso azioni chiave preventive e proattive intende valorizzare la complessità del contesto ambientale e sociale, in cui l'uomo è chiamato ad operare, a prendere decisioni e a partecipare come cittadino. Le scienze dell'educazione, e specificamente gli ambiti pedagogico-didattici, hanno contribuito considerevolmente a tali cambiamenti paradigmatici e all'innovazione culturale delle concezioni di ambiente, di educazione ambientale e di educazione alla sostenibilità, fino a produrre una vera e propria *“trasformazione politico-culturale, esito di una circolarità di senso tra il benessere bio-psicosociale di tutti e di ciascuno, la tutela dell'ambiente e la produttività economica”* (Cajola, 2018).

Quasi di pari passo con queste innovazioni dei modelli educativi, la ricerca pedagogica e psicosociale, in Europa e in Italia, ha messo al centro dei suoi impegni la realizzazione di una educazione inclusiva capace di valorizzare la persona e le sue potenzialità, in accordo con l'Agenda europea 2030² che, tra i suoi 17 obiettivi, ha fissato il 4° obiettivo come fulcro di riferimento per una istruzione di qualità. Dopo poco più di un anno dall'avvio dell'Agenda, e proprio per operare in direzione di questo *goal* e dell'educazione inclusiva, il MIUR ha presentato il Piano³ nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità che, a partire dal piano formativo della didattica e della ricerca, senza trascurare il piano organizzativo-logistico, e l'integrazione dei principi dello sviluppo sostenibile nelle diverse linee di intervento del MIUR, ha stabilito che:

- il sapere è elemento trasversale per promuovere forme di sviluppo sostenibile, ovvero migliora le conoscenze, gli stili di vita, diffonde modelli virtuosi di produzione e consumo sostenibili, e una cittadinanza consapevole (Iavarone, 2018) e attiva;
- l'idea dell'educazione allo sviluppo sostenibile può essere concepita come

² L'Agenda 2030, il documento siglato dalle Nazioni Unite durante l'Assemblea Generale ONU del 25 settembre 2015, contiene gli obiettivi che dovranno essere realizzati a livello globale entro il 2030 per costruire società eque, sostenibili e prospere. L'obiettivo 4 intende fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti per raggiungere lo sviluppo sostenibile. I due propositi principali sono: garantire un'istruzione di qualità come base per migliorare la vita di tutte le persone; predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti.

³ Il Piano per l'Educazione alla Sostenibilità (MIUR, 28.07.2017) propone 20 azioni coerenti con gli obiettivi dell'Agenda 2030. Il Piano è stato elaborato dal Gruppo di lavoro “Scuola, Università e Ricerca per l'Agenda 2030”, con lo scopo di trasformare il sistema di istruzione e formazione – dalla scuola al mondo della ricerca – in agente di cambiamento verso un modello di sviluppo sostenibile, facendo in modo che in ognuno degli ambiti di intervento le politiche del Miur siano coerenti con i 17 obiettivi dell'Agenda 2030.

- interazione sinergica tra inclusione di tutte le persone e la comunità sociale, tra comunità e spazio personale (entro cui ciascuno vive ed opera);
- formare attraverso un'educazione che mira allo sviluppo sostenibile significa rafforzare la didattica e le strategie di insegnamento nell'intento di "fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" (come auspica l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030).

2. Educazione alla Sostenibilità e percorsi di inclusione

Il tema della sostenibilità ambientale, le sue connessioni con una didattica e un apprendimento inclusivi utili per contribuire al processo di sviluppo dei soggetti in formazione, dei loro valori (dalla relazione al senso civico), delle loro consapevolezza e capacità, costituiscono i nodi centrali del progetto di ricerca dal titolo *Percorsi didattico-educativi per la promozione dell'inclusione in ambiente naturale*⁴. La considerazione da cui tale progetto ha avuto origine deriva principalmente dalla ricognizione effettuata sullo stato dell'arte della letteratura riferita al rapporto tra l'educazione in ambiente naturale e l'agire educativo inclusivo. Da tale verifica è stato possibile rilevare la scarsa produzione di studi e saggi riferiti all'ambiente naturale come contesto didattico inclusivo⁵.

2.1 Il progetto. Il disegno della ricerca

Il progetto di ricerca, che qui si presenta in sintesi, ha monitorato alcune esperienze didattiche e rieducative condotte nel territorio di Roma e di Latina con l'intento di valorizzare i processi inclusivi che si possono innescare attraverso attività educative variamente articolate all'aperto. In continuità con quanto già delineato, la finalità dell'indagine è stata sia quella di analizzare le suggestioni e i condizionamenti educativi derivati dalle esperienze educative svolte in natura, sia quella di promuovere, laddove possibile, una comparazione dei dati raccolti e una sintesi operativa fra le diverse realtà in cui sono state sperimentate tali esperienze.

Il disegno di ricerca del Case Study, si è rivelato utile per le sue caratteristiche di adattabilità, nonché per la possibilità di utilizzare elementi di natura mista, quantitativi e qualitativi. L'affidabilità di questi ultimi scaturisce da dati, forniti dagli enti che collaborano alla ricerca stessa, ricavati da una osservazione prolungata e registrata negli ultimi anni. Ulteriori dati utili per la con-

⁴ Il progetto è stato presentato al Convegno Nazionale SIPED *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, svoltosi presso l'Università degli Studi "A. Moro" di Bari, il 18 e 19 ottobre 2018. I risultati di ricerca sono in pubblicazione.

⁵ A tal proposito fa eccezione il saggio *Cultura della formazione e nuovi volti della povertà. Il potenziale strategico e d'intervento di una scuola aperta*, di G. Aprile e V. La Rosa (2016), che propone un approccio educativo in ambiente naturale con soggetti che presentano un disturbo dello spettro autistico (<https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/03/2017-Convegno-Siped-Lecce-CD-ROM.pdf>).

clusione del monitoraggio sono inoltre stati raccolti attraverso due questionari, costruiti in linea con gli obiettivi e le domande di ricerca e somministrati sia agli studenti che ai genitori e agli educatori partecipanti ai due progetti oggetto di osservazione e controllo.

Tutta l'indagine ha assunto, naturalmente, un carattere esplorativo, dato che il focus sulle relazioni formative tra l'ambiente, i pari e gli adulti risulta poco indagato, e tendenzialmente sottostimato, da parte della ricerca pedagogica. Nel complesso tutte le attività monitorate e progettate, dall'analisi dei dati raccolti alle pubblicazioni, alle comunicazioni scientifiche inerenti la ricerca condotta, permetteranno di realizzare dei prototipi teorici e pratici mirati ad un avanzamento dello stato dell'arte del tema oggetto di ricerca.

2.2 Il contesto e le domande di ricerca

Le domande dell'indagine sui risultati di un approccio inclusivo e sostenibile supportato dall'educazione ambientale sono nate dalle attività di monitoraggio realizzato nei due diversi contesti.

Il setting proposto dall'istituto Pangea e supervisionato dalla dott.ssa Giulia Sirgiovanni nell'esperienza educativo-didattica all'aperto nel territorio della provincia di Latina, è nello specifico un progetto ideato per adulti con disabilità cognitive medio gravi che frequentano il Centro Diurno di Monte San Biagio (LT), di cui è responsabile la dott.ssa Daniela Pimpinella⁶.

Il setting che il WWF-Roma, nella persona del dott. Raniero Maggini, ha suggerito per l'esperienza educativa nel territorio archeologico di Centocelle, è stato realizzato nell'ambito del Master *Storytelling: tecniche e contesti delle narrazioni* (Università degli Studi Roma Tre).

Riguardo gli enti coinvolti nella ricerca occorre precisare che, se dai tempi della sua nascita il WWF ha cercato di diffondere pratiche innovative di educazione in campo ambientale, l'Istituto Pangea rappresenta la prima ONLUS italiana specializzata nel campo dell'educazione ambientale e della formazione professionale, la cui mission consiste nel promuovere programmi di formazione permanente sui temi dell'*Heritage Interpretation* e progetti di educazione allo sviluppo sostenibile che adattano al contesto italiano i principi di "Natura Accessibile", pubblicati dall'associazione americana National Wildlife Federation.

Attraverso il monitoraggio dei contesti proposti da Pangea e WWF e dall'analisi in corso dei dati emersi dallo studio di caso, si ritiene di poter trovare risposte adeguate e positive ai seguenti quesiti:

- L'educazione ambientale nelle sue accezioni più vaste (dalla sostenibilità alla cittadinanza attiva) può indicarsi come strategia sostenibile valida per ottenere una motivazione e una partecipazione adeguate all'azione didattica e per garantire un insegnamento diretto a tutti gli studenti, che faccia apprendere sempre di più e meglio?

⁶ L'esperienza realizzata dal Centro Diurno di Monte San Biagio (LT) è oggetto del contributo presentato al Convegno SIPED di Bari 2018, come riportato in nota 4.

- Il contatto diretto e “partecipato” con la natura, la valorizzazione della dimensione estetica e sensoriale, sono aspetti che contribuiscono ad attivare dinamiche apprenditive per tutti, e a coinvolgere pienamente ognuno in un processo produttivo e anche creativo?
- Complessivamente i setting naturali proposti dai progetti monitorati, e che si focalizzano su bisogni educativi speciali e su disturbi dello spettro autistico, fanno emergere pratiche educative efficaci per raggiungere gli obiettivi dell’educazione inclusiva?
- Una direttrice d’indagine, in tal senso orientata, che recupera un rapporto significativo, diretto e profondo, con l’ambiente e il territorio, a partire dall’analisi di microazioni quotidiane che motivano la pratica di corretti stili di vita, può apparire strategica sul terreno delle politiche educative?

2.3 *Attese Conclusive*

In campo internazionale un numero crescente di studi dimostra i benefici delle attività svolte con setting in ambiente naturale su numerosi fattori educativi, tra cui si devono senz’altro citare, anche per la buona corrispondenza con il presente lavoro, l’incremento dell’attività fisica nei soggetti coinvolti (Fjortoft & Sageie, 2001); la stimolazione adeguata di aspetti cognitivi e creativi (Pyle, 2002; Dillon et al., 2005; Pretty et al., 2009); il sostegno del senso di autoefficacia (Burdette & Whitaker, 2005); il miglioramento delle capacità relazionali e comunicative dei bambini (Nolan et al., 2012; Dirks & Orvis, 2005, 2003; Phibbs e Relf, 2005; Alexander et al., 1995); il miglioramento dello stato emotivo in termini di maggiore quiete, vigilanza e umore (Weber & Heuberger, 2008).

Di contro, in Italia, sono davvero scarsi i contributi che hanno focalizzato l’attenzione sul rapporto tra l’educazione ambientale e il processo di inclusione⁷. Ovvero non si prendono in considerazione le potenzialità che possono derivare dalle pratiche educative definite, a volte riduttivamente, “all’aperto”, per mettere a punto una rinnovata attenzione alla dimensione naturale in termini di sviluppo sostenibile. Non si tratta, ovviamente, di “utilizzare” l’ambiente in modo funzionale per permettere al soggetto di “fare esperienze” attraverso pratiche di contatto con la natura, oppure di rendere l’ambiente una “materia” di studio, ma di integrare queste esperienze nei processi formativi istituzionali, quali esperienze diffuse di cura educativo-didattica, in grado di attestarsi a più livelli d’azione e sotto diversa forma, quali strategie tese alla promozione di rinnovate modalità di accesso ai saperi e alle discipline entro quadri di inclusione e coesione sociale, dialogo interculturale e intergenerazionale, consapevolezza e responsabilità etico-sociale (Malavasi, 2018) nelle scelte quotidiane di consumo.

Le esperienze di cui si sta completando l’analisi, attraverso i dati raccolti

⁷ Per un dettaglio delle ricadute positive a livello di profitto scolastico degli studenti (procedure, metodologie e risultati) si rimanda a R.C. Strongoli (2015).

nella fase di monitoraggio della ricerca qui presentata, rappresentano esempi di una rinnovata attenzione all'educazione ambientale in termini di educazione allo sviluppo sostenibile, e rientrano nelle "azioni di buone pratiche", di cui si sta verificando l'impatto in relazione alla:

- innovatività: la capacità di produrre soluzioni creative per il miglioramento della qualità della vita e per la promozione alla partecipazione e tutela dei diritti dei cittadini;
- riproducibilità: la possibilità di trasferire ed applicare ad altri luoghi o situazioni tali pratiche;
- sostenibilità: come incorporarsi nelle situazioni già esistenti e generare nuove pertinenti risorse.

Nel definire le aspettative finali dell'indagine, sin da ora sembra emergere la particolare efficacia delle attività di interpretazione ambientale come strumento per garantire il coinvolgimento delle persone con diverse abilità. Si tratta di azioni didattiche basate sulla partecipazione diretta all'esperienza ambientale, alla creazione di connessioni fra le persone e il territorio, e fra le persone tra di loro, tali da sviluppare relazioni sociali e benessere.

La riflessione pedagogica nel perseguire lo sviluppo sostenibile dell'educazione non può non considerare la condizione ambientale come un contesto di inclusione per eccellenza. La sostenibilità degli spazi e dell'habitat, nel bene e nel male, influenza in modo complesso vissuti e apprendimenti nelle diverse età della vita, e, in particolare, investe in modo speciale la dimensione della cittadinanza *globale*, suggerendo nuovi intrecci e nuove dinamiche in rapporto alle responsabilità educative per la realizzazione di un futuro sostenibile.

Riferimenti Bibliografici

- CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2018). Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità. *Pedagogia Oggi. Rivista SIPED*, anno XVI, n. 1. Lecce-Brescia:Pensa MultiMedia Editore.
- CLAUSSE, A. (1961). *Philosophie de l'étude du milieu*. Paris: Editions du Scarabée; trad. it. (1964), *Teoria dello studio d'ambiente. Riflessioni critiche sulla pedagogia contemporanea*. Firenze: La Nuova Italia.
- DE ANGELIS, B., SIRGIOVANNI G., PIMPINELLA, D., (in corso di stampa). *Percorsi didattico-educativi per la promozione dell'inclusione in ambiente naturale*. In Atti del Convegno SIPED, Bari, ottobre 2018.
- IAVARONE M.L. (2018). Educazione alla legalità, educazione alla sostenibilità. In *Educazione alla Sostenibilità, Pedagogia oggi*, anno XVI, n. 1, pp.13-16.
- LATOUCHE, S. (1998). *Les dangers du marché planétaire*. Paris: Presses de Sciences Po.
- MALAVASI P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. In *Educazione alla Sostenibilità, Pedagogia oggi*, anno XVI, n. 1, pp.11-13.
- MIUR, (1997). *Carta dei principi per l'Educazione Ambientale, orientata allo sviluppo sostenibile e consapevole*. Fiuggi.
- MIUR (2017). *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità. 20 azioni coerenti con gli obiettivi Agenda 2030*.
- SANTONI RUGIU, A. (1964). *Introduzione*. In A. Clause, *Teoria dello studio d'ambiente. Riflessioni critiche sulla pedagogia contemporanea*. Firenze: La Nuova Italia.
- SEMERARO, R. (1992). *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- STRONGOLI, R.C. (in corso di stampa). Horticultural education and integrated education system in 12th PASCAL International Conference Connecting Cities and Universities at Strategic Frontiers. (October 7-9 2015).
- UNESCO (1977). *Dichiarazione di Tbilisi - L'educazione ambientale nel contesto internazionale*. Programma delle Nazioni Unite per l'ambiente, Conferenza Intergovernativa mondiale sull'educazione ambientale Unesco-Unep.
- UNESCO (2009). *Dichiarazione di Bonn – Conferenza Mondiale sull'educazione allo sviluppo sostenibile (Bonn, 31 marzo – 2 aprile)*.

Identity and Gender in the Picture Book

di Chiara Lepri¹

1. *Premessa*

La ricerca internazionale da me condotta, dal titolo *Identity e Gender in the Picture Book*, si inserisce all'interno di un progetto di ricerca più ampio sul tema *Storytelling Revisited: Gender, Language, Music and Cinema in Children's Literature*, di durata annuale (17 novembre 2017 - 28 novembre 2018), promosso e finanziato dalla Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes dell'Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, su proposta delle ricercatrici afferenti al gruppo GETLIHC (Traducció, Literatura, Història i Comunicació) Mireia Canals Botines, Núria Medina Casanovas e Núria Camps Casals.

2. *Descrizione della ricerca*

L'attività, che ha coinvolto studiose e studiosi di diversi ambiti disciplinari nelle scienze dell'educazione provenienti dalle Università di Vic (Spagna), Eötvös Loránd (Ungheria), Roma Tre e Firenze, si è strutturata in forma di seminario permanente allo scopo di approfondire la relazione tra genere, linguaggi, musica, cinema e letteratura infantile per l'apprendimento della lingua inglese in età prescolare e nella scuola primaria, con particolare attenzione alle forme di pregiudizio che si evidenziano nei diversi linguaggi narrativi rivolti all'infanzia.

Nello specifico della mia ricerca, la riflessione, condotta nell'ambito degli studi sulla letteratura per l'infanzia e la lettura per immagini, si è concentrata sul contributo emblematico di Leo Lionni, straordinario artista tra i 'padri fondatori' del *picture book*, una forma narrativa oggi affermata per la sua speciale dimensione espressiva che si esplicita tanto sul piano del linguaggio iconico quanto sul piano del linguaggio verbale attraverso un'equilibrata interdipendenza. La rilevanza del contributo di Lionni nella letteratura per l'infanzia non si evidenzia solo negli aspetti formali ed espressivi della sua produzione, che conta, tra le numerose opere d'arte e collaborazioni artistiche e editoriali, oltre venti libri per bambini, ma anche e soprattutto nell'impegno etico che caratterizza il suo lavoro, da cui emerge un'attenzione ai temi dell'identità, della

¹ Progetto di ricerca annuale internazionale *Identity e Gender in the Picture Book* finanziato dall'Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya nel novembre 2017.

differenza, della solidarietà (Negri, Cappa: 2014, IX), magistralmente espressi attraverso una narrazione metaforica di straordinaria efficacia. In altri termini, con l'esperienza di Leo Lionni, ma anche, in quegli stessi anni Settanta e Ottanta, di Bruno Munari, di Maurice Sendak, di Iela ed Enzo Mari, di Tomi Ungerer, tra gli altri, si attua e si "ratifica" nella letteratura per l'infanzia italiana un passaggio epocale: la narrazione delle storie rivolte ai più piccoli si pregia dei linguaggi artistici e si potenzia nel significato, che raggiunge il lettore a partire da un connubio di segni grafici sostanziato da un progetto editoriale di alto livello. Il libro così concepito, nel consente un'esperienza sensoriale di sicuro impatto: della storia narrata per parole e immagini si percepiscono inizialmente i sensi fuggevoli, fluttuanti; poi la narrazione si apre ai significati plurilivellari incontrando l'universo personale di chi si accosta al racconto. Vi è, in questo processo, certamente qualcosa di "indecifrabile" che rappresenta una sfida e uno stimolo all'uso di un pensiero laterale, creativo, di rottura rispetto al codificato, tuttavia perfettamente in grado di stimolare nei bambini prodromi di riflessione attorno a questioni fondamentali della crescita e del vivere comune nell'ambito di un'esperienza coinvolgente sul piano estetico ed emotivo.

3. *Quadro teorico e stato dell'arte*

Nella storia della letteratura per l'infanzia italiana il 1967 segna un "punto di non ritorno": in quell'anno nasce la milanese Emme Edizioni di Rosellina Archinto, una casa editrice destinata a rivoluzionare il concetto di albo illustrato per l'infanzia ed anche, conseguentemente, l'idea stessa di lettura nei più piccoli. A seguito di un viaggio negli Stati Uniti, la Archinto decide di dare vita ad un ambizioso progetto di realizzazione di libri per i bambini rinnovati nel formato, nelle immagini, nelle parole, nei contenuti, nelle tecniche utilizzate, assai diversi dai libri illustrati presenti nel nostro Paese. L'attività è inizialmente artigianale: la *editor* si affida ad un bravo grafico e sceglie personalmente i libri da proporre curando i contatti con gli autori e gli illustratori; viaggia molto; si confronta con il clima pedagogico-culturale di quegli anni: frequenta il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), visita gli asili di Reggio Emilia progettati da Loris Malaguzzi e la Casa del Sole di Milano, ma anche librai, editori, scrittori e intellettuali di quegli anni così ferventi e significativi. Il primo albo in catalogo è *Piccolo blu e piccolo giallo* di Leo Lionni, uscito in America nel 1959: un libro rivoluzionario, sostenuto da un progetto moderno e da un'idea di rappresentazione del tutto originale; nel catalogo della Emme, segue *Where the Wild Things Are (Nel paese dei mostri selvaggi, 1969)* di Maurice Sendak, il viaggio-metafora tra sogno e realtà di un bambino nella propria cameretta, e poi gli straordinari lavori di Bruno Munari (*Nella nebbia di Milano*), di Iela ed Enzo Mari (primo tra tutti, *il silent book Il palloncino rosso*, poi *La mela la farfalla, L'albero...*), di Emanuele Luzzati (*Ali*

Babà e i quaranta ladroni), Tomi Ungerer (*Tre feroci banditi*), Eric Carl (*Un baco molto affamato*, oggi col titolo *Il piccolo Bruco Maisazio*), Guillermo Mor-dillo (*Crazy Cowboy*), Étienne Delessert, solo per citare i nomi più noti, alcuni dei quali, già artisti e *designer* di lungo corso, per la prima volta si rivolgono all'infanzia. La Archinto intuisce che la lettura nei bambini avviene in forma prioritariamente visiva e che è necessario conferire dignità all'atto di lettura attraverso un'immagine in cui grafica, segno, colori ed elementi del fantastico siano intrecciati alle istanze del reale, ossia corrispondano ai bisogni autentici del mondo infantile, al sentire infantile. Si rende necessario proporre dunque un prodotto editoriale non scadente, non improvvisato, non semplificato ma originale, di qualità sotto i diversi profili citati, in una parola: artistico.

L'illustrazione per l'infanzia, pur vantando una storia illustre, solo in quegli anni ottiene un riconoscimento che ne decreta il valore e l'autonomia rispetto alla testualità verbale (si pensi all'inaugurazione della prima mostra degli illustratori nel 1967 alla Fiera del Libro per Ragazzi di Bologna): successivamente gli studi critici della scuola bolognese di Antonio Faeti (a partire dal 1972, anno della pubblicazione da Einaudi di *Guardare le figure*), i contributi di Paola Pallottino (1988), l'istituzione della Scuola Internazionale di Illustrazione fondata da Štěpán Zavřel a Särmede (1988) e una microeditoria sempre più accorta e illuminata sensibilizzano la riflessione di studiosi e addetti ai lavori verso una produzione raffinata sul piano stilistico e dei contenuti, esteticamente alta.

Ad oggi numerosi sono gli studi sulla testualità e la narratività dell'immagine soprattutto in campo linguistico e letterario (Cometa, 2012; Coglitore, 2007, tra gli altri, ma anche Calabrese, 2010), come pure vi sono importanti ricerche sul *picture book*, la sua 'meccanica', la sua semantica ed il suo valore estetico (Nodelman, 1988; Nikolajeva & Scott, 2001; nel nostro Paese: Campagnaro 2012; Campagnaro & Dallari, 2013; Terrusi, 2012; Negri, 2012; Lepri, 2016): si evidenzia un campo di ricerca ampio e composito, a crocevia tra letteratura e arti visive da un lato e scienze dell'educazione dall'altro, ancora da percorrere ed esplorare nelle molteplici direzioni.

4. Metodologia

Per lo svolgimento del progetto individuale, si sono avviate una lettura in profondità dell'intera opera letteraria di Leo Lionni ed una selezione degli albi illustrati più significativi allo scopo di rilevare elementi di riflessione sul tema dell'identità di genere: *Piccolo blu e piccolo giallo* e *Pezzettino* senz'altro hanno consentito di introdurre e rappresentare, nella lettura rivolta alla prima infanzia, un'idea di identità multiforme, complessa e non riconducibile a un modello culturale, bensì protesa allo sviluppo in potenza di specificità e di caratteri individuali; contestualmente si è svolta un'indagine teorica rivolta ad affinare il lavoro interpretativo sulla speciale testualità del *picture book* e la sua semiotica, arricchita dall'incontro e dal confronto

con i colleghi di area internazionale coinvolti nella ricerca *Storytelling Revisited*, che hanno compiuto esperienze sul campo. È emersa una proposta metodologico-didattica che si è esplicitata, attraverso le diverse prospettive disciplinari, nell'ambito dell'attività di disseminazione come di seguito illustrato.

5. *Esiti e attività di disseminazione*

La ricerca individuale ha evidenziato che gli albi esaminati consentono molteplici interpretazioni per il loro essere *picture book* non convenzionali e non scontati, utili a comunicare un vasto ventaglio di significati tutti imperniati intorno al valore della diversità non soltanto in direzione “*gender-friendly*”, ma anche in un’ottica multiculturale, oppure della diversabilità. Il lavoro di Lionni risulta etico (e civico) perché «sfida abiti mentali, pregiudizi, canoni cognitivi e assiologici e ci conduce oltre le identità, pur non negandole, e verso un universo logico-epistemico ed etico costruito sull'incontro, il dialogo, il *métissage*. Ci conduce verso un orizzonte nuovo di vita, di relazione, di scambio in cui la regola è porsi *con* gli altri, accordarsi *insieme* e far maturare spazi comuni» (Cambi, 2006: 7). Le immagini astratte e artistiche di *Piccolo blu e piccolo giallo* e di *Pezzettino*, supportate dal testo verbale, necessitano di soste prolungate, di silenzi pensosi, poi sono destinate a depositarsi nel profondo. Lì saranno, nel tempo, districcate, elaborate, associate ad altri contesti esperienziali, sino ad arricchire la vita fantastica e immaginativa del lettore e a costituire non soltanto un insieme di senso, ma anche un dispositivo di emancipazione dal significato letterale che sia sostanziato da un’attitudine tutta personale a pensare apertamente il nuovo, l’inconsueto, il diverso.

La proposta di lettura, ampliata e validata sul piano teorico e metodologico dalle colleghe e dai colleghi del gruppo di ricerca, è stata presentata nell'ambito della International Conference *Storytelling Revisited: Gender, Language, Music and Cinema*, svoltasi il 28 novembre 2018 presso l'Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, alla quale hanno preso parte i seguenti relatori: Mireia Canals, Núria Medina e Núria Camps (UVic-UCC), Valéria Árvai e Éva Trentinné Benkő (Eötvös Loránd University), Rossella Certini (Università di Firenze), Chiara Lepri (Università di Roma Tre), Marta Corominas Salom e Ignasi Arumí Prat (UVic-UCC). Alla conferenza è seguita la pubblicazione del volume N. Camps Casals, M. Canals Botines, N. Medina Casanovas (Eds.), *Storytelling Revisited 2018. Gender, Language, Music, Cinema*, Vic, Publicacions de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2019.

6. *Sviluppi della ricerca*

Il gruppo GETLIHC prosegue l'attività di ricerca nell'anno 2019, mantenendo un costante e proficuo confronto con i *partner* internazionali. Dal

25 marzo al 21 aprile 2019 Mireia Canals Botines ha svolto un periodo di studio, di ricerca e di docenza presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre sotto la mia supervisione, volto alla progettazione di ulteriori percorsi di ricerca sul rapporto tra narrazione, genere e *picture book*. Si è trattato di un periodo significativo, in cui è stato possibile approfondire il tema *Reading, Feeling, Learning. Storytelling Paths between Narration and Didactics* nell'ambito di un International Seminar svoltosi il 12 aprile 2019, organizzato da Barbara De Angelis, Raffaella Leproni e Chiara Lepri presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, al quale hanno partecipato in qualità di relatori, oltre alle organizzatrici, Mireia Canals Botines e Lorenzo Cantatore.

Riferimenti Bibliografici

- CALABRESE S. (2010). *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*. Milano: Bruno Mondadori.
- CAMBI, F. (2006). Prefazione. In F. Cambi (a cura di), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- CAMPAGNARO M. (2012). *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*. Lecce: PensaMultimedia.
- CAMPAGNARO M., DALLARI M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle immagini. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- COGLITORE R. (a cura di) (2008). *Cultura visuale. Paradigmi a confronto*. Palermo: Duepunti.
- COMETA M. (2012). *La scrittura delle immagini. Letteratura e cultura visuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- FAETI, A. (1972). *Guardare le figure*. Torino: Einaudi.
- LIONNI, L. (2013). *Pezzettino*. Milano: Babalibri.
- LIONNI, L. (2015). *Piccolo blu e piccolo giallo*. Milano: Babalibri.
- NEGRI, M., CAPPA, F. (2014). Le immagini di una vita. In L. Lionni, *Tra i miei mondi. Un'autobiografia* (pp. VII-XI). Roma: Donzelli.
- NIKOLAJEVA, M., SCOTT, C. (2006). *How Picturebooks work*. New York-London: Routledge.
- TERRUSI M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Impronte culturali della felicità e del benessere psicologico. Indagini cross-culturali e nazionali¹

di Fridanna Maricchiolo*, Oriana Mosca*, Arianna Bello*, Marco Lauriola°,
Kuba Krys^

**DSF, Università Roma Tre* - °*DPSS, Sapienza Università di Roma*
^*Polish Academy of Science, Varsavia, Polonia*

1. *Introduzione*

La ricerca qui presentata fa parte di un ampio progetto interculturale² che coinvolge più di 60 Paesi in tutto il mondo, guidato da Kuba Krys della Polish Academy of Science di Varsavia con l'obiettivo di indagare come i diversi tipi di felicità variano tra le culture.

Dagli anni '60 uno straordinario numero di studi su felicità e benessere è emerso in diversi ambiti disciplinari (es., Atkinson, 2013). Nella letteratura moderna che si occupa del rapporto tra economia e felicità, dopo il paradosso Easterlin (1974), secondo cui dopo un certo livello di benessere materiale finisce la correlazione tra benessere economico e soddisfazione per la vita, c'è un nuovo interesse per le relazioni interpersonali. Secondo ampia evidenza scientifica, l'autentica socialità è una componente determinante della felicità e per questo motivo il dibattito attuale si concentra sul concetto di beni relazionali. Le interazioni personali si qualificano come beni relazionali se non sono un mezzo per raggiungere un fine, ma un fine in sé.

La felicità tuttavia è definita, vissuta e valutata in modo diverso attraverso culture diverse (Delle Fave et al., 2016). Tradizionalmente, la felicità è radicata nella cultura Occidentale, con le sue caratteristiche individualistiche condivise da una minoranza di nazioni (Triandis, 1995), in cui il Sè è indipendente: agentività personale e l'auto-miglioramento (Shin e Lyubomirsky, 2017). Contrariamente, le culture orientali e africane sono caratterizzate da una costruzione del Sè interdipendente: le persone tendono a considerarsi come connesse e parte di un'unità sociale più ampia (Vignoles et al., 2016). Per questo motivo è possibile prendere in considerazione due tipi di felicità: una felicità Indipendente, tipica delle culture individualismo-centriche (es. Satisfaction with Life, Diener et al., 1985), legata alla realizzazione di sé e raggiungimento di obiettivi personali, e una felicità Interdipendente, tipica delle

¹ Impronte culturali della felicità e del benessere psicologico. Indagini cross-culturali e nazionali. Progetto biennale di DSE, 2017-2018.

² «*Happiness meanders study*» Kuba Krys.

culture collettiviste (Hitokoto & Uchida, 2015), basata sulla relazione e l'armonia con gli altri, orientata all'ordinarietà.

Un modo per analizzare l'aspetto relazionale della felicità potrebbe essere quello di investigare, oltre all'individuo, anche la famiglia come obiettivo di felicità Indipendente ed Interdipendente, poiché la famiglia è il principale gruppo di riferimento nelle società collettiviste (Triandis, 2001). Aspetti individualistici e collettivisti potrebbero coesistere all'interno di un singolo paese, in micro culture, influenzate ad esempio dalle dimensioni dei centri residenziali e/o dalla loro posizione geografica.

2. La ricerca

Sulla base di queste premesse, è stato costituito un ampio consorzio di ricerca transnazionale, che ha già pubblicato alcuni studi in questa direzione (es. Krys et al., 2019a-b), con lo scopo di indagare le relazioni tra Felicità Indipendente/Interdipendente riferita a sé/famiglia nelle culture individualiste/collettiviste. Questi aspetti sono stati indagati in diverse culture a livello internazionale e, in diverse micro-culture a livello nazionale. In particolare, in Italia, abbiamo confrontato i campioni abitanti in grandi *vs.* piccoli centri. Per valutare quali sono i fattori che influenzano la felicità sono stati indagati fattori individuali e sociali e ambiente emotivo individuale e societario, con l'ipotesi che tali fattori possano interagire e diversificare l'impatto con i diversi tipi di felicità.

2.1. Partecipanti

I partecipanti alla ricerca sono studenti universitari (scelta omogenea per tutti i paesi partecipanti alla ricerca cross-culturale, per esigenze di confronto). Il campione internazionale è composto da 10626 soggetti ($F=60\%$ $Metà=24,9$, $DS=9,3$), che comprende il campione italiano, 290 studenti universitari ($F=53,4\%$, $Metà=25,13$; $SD=4,5$) delle tre Università di Roma e dell'Università della Tuscia di Viterbo.

2.2. Misure e Strumenti

Ai partecipanti è stato somministrato un questionario digitale con le seguenti misure:

- *Satisfaction with Life* 5-item (SWL; Diener et al., 1985) riferite a: 1) sé, 2) propria famiglia per misurare la *felicità indipendente* percepita.
- *Interdependent Happiness* 9-item (IH; Hitokoto & Uchida, 2015) riferite a: 1) sé, 2) propria famiglia per misurare la *felicità interdipendente* percepita.
- *Self-Constructal Scale* a 42-item (SCS, Vignoles et al., 2016) per misurare quanto i partecipanti si percepiscono indipendenti *vs.* interdipendenti (sè individualista *vs.* collettivista).

- *Affect Valuation Index* 30-doble-item (AVI adattato; Tsai, Knutson, & Fung, 2006) per misurare frequenza di esperienza e espressione di 30 emozioni (16 positive e 14 negative).
- *Familismo* 1-item (Foschi & Lauriola, 2016) per misurare quanto le persone pongono gli interessi della propria famiglia davanti ai propri.
- Indici socio-demografici: età, genere, località in cui si vive: carattere rurale-urbano (scala 1-9: 1 prettamente rurale – 9 totalmente urbano).

2.3. Analisi dei dati

Sono state svolte diverse analisi dei dati per la verifica delle diverse ipotesi di ricerca dell'ampio progetto. In questo articolo presentiamo solo un'analisi cross-culturale su relazione individualismo-felicità e alcuni risultati sul campione italiano riguardanti la relazione dell'ambiente emozionale delle società con la felicità (confronto con Polonia) e l'influenza del luogo in cui si vive sulla felicità.

2.4. Risultati

Confronto cross-culturale tra 40 Paesi su relazione tra Individualismo e Felicità per sé e famiglia

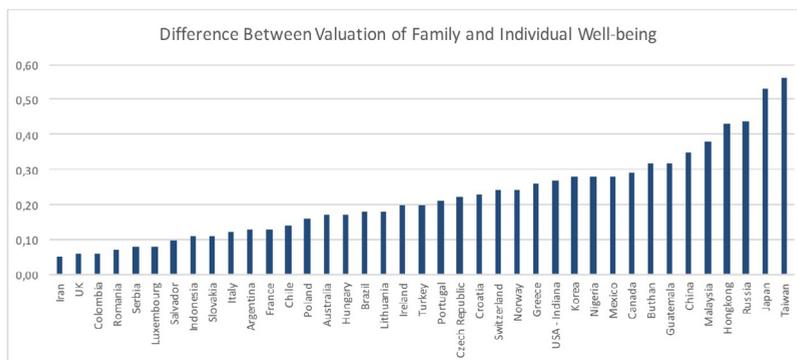
Negli studi sulla felicità, svolti per la maggior parte in culture occidentali, l'individualismo sembrerebbe essere un predittore affidabile della felicità (Diener, et al, 2003). Per verificare le differenze culturali in questa relazione sono state svolte delle correlazioni a livello culturale tra quattro diversi tipi di benessere (i due tipi di felicità per sé e per la famiglia) e due dimensioni di *Self-Construal* identificate come più strettamente associate all'individualismo (*vs.* collettivismo): self-expression *vs.* harmony; self-direction *vs.* reception to influence.

	SELF EXPRESSION <i>vs.</i> HARMONY	SELF DIRECTION <i>vs.</i> RECEPTION TO INFLUENCE
SWLS	.55***	.45**
IHS	.32*	.33*
SWLS FAMILY	.11	.10
IHS FAMILY	.03	.06

Tab. 1. Correlazioni r di Pearsn (N=10626) tra dimensioni del self-construal orientate all'individualismo (*vs.* collettivismo) e felicità indipendente (SWL) e felicità interdependente (IH) per sé (SWLS e IHS) e per la propria famiglia (SWLF e IHF). *** p =.000; ** p <.01; * p <.05.

Come previsto, più il concetto di benessere si allontana dalla soddisfazione di vita individuale, minore è l'associazione ai fattori dell'individualismo. Le

scale di benessere orientate all'individuo, cioè la soddisfazione della vita individuale e in misura minore la felicità interdipendente individuale, si associano all'individualismo. Le scale orientate alla famiglia non si associano ai fattori dell'individualismo.



Graf. 1. Confronto tra Felicità per la famiglia e individuale in 40 paesi (fonte Krys, 2019b).

Il grafico mostra che nei diversi paesi la differenza tra felicità per la famiglia e felicità per sé è sempre positiva. La felicità per la famiglia è valutata meglio della felicità per sé. A partire dallo scarto 0.10, tale differenza è statisticamente significativa ($p < .05$). Inoltre questa differenza è moderata delle dimensioni di individualismo ($r_{self-expression} = -.53$, $p < .001$; $r_{self-direction} = -.40$, $p < .05$): ad alti livelli di individualismo tale differenza si abbassa.

Confronto Italia-Polonia su espressività emotiva

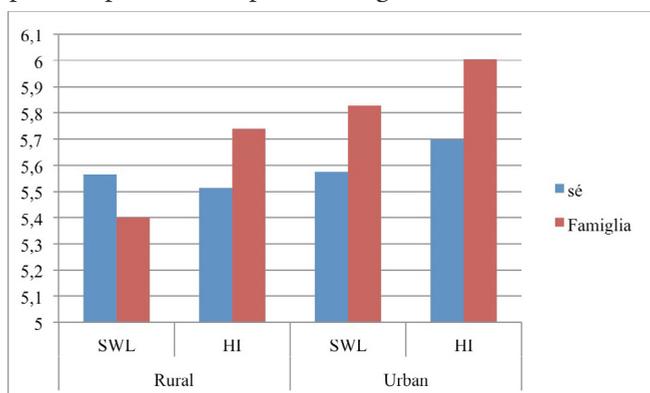
L'espressione delle emozioni, anche quelle negative, è associata a conseguenze positive sul benessere. Tuttavia, la maggior parte degli studi si è concentrata sulle conseguenze intra- e inter-personali per l'individuo. Meno è conosciuto sulle conseguenze extra-personali (cioè, come l'espressione delle proprie emozioni influenza altre persone), anche se la ricerca sul contagio emotivo, l'esposizione a stimoli stressanti e le conseguenze di interazioni sociali negative suggeriscono che l'espressione di emozioni negative può portare a conseguenze negative extra-personali. È stato svolto un confronto cross-culturale tra campione italiano ($N = 290$) e campione polacco ($N = 253$) per verificare se l'espressività emotiva dell'ambiente sociale si relazioni alla felicità. I risultati delle ANOVAs mostrano che in Italia ci sono più alti livelli di espressione emotiva positiva ($F(1,542) = 156.25$, $p = .000$) e negativa ($F(1,542) = 28.02$, $p = .000$) ed esperienza emotiva positiva ($F(1,542) = 122.03$, $p = .000$) e negativa ($F(1,542) = 6.98$, $p = .008$), di soddisfazione con la vita e di felicità Interdipendente sia per sé stessi (SWLS: $F(1,542) = 78.10$, $p = .000$; IHS: $F(1,542) = 27.46$, $p = .000$) che per la propria famiglia (SWLF: $F(1,542) = 65.79$, $p = .000$; IHF: $F(1,542) = 42.37$, $p = .000$). Sono state riscontrate differenze anche nelle differenze tra espressione e esperienza delle emozioni positive ($F(1,542) = 11.08$,

$p=.001$) e negative ($F(1,542)=11.84$, $p=.001$). È risultato che in Italia si tende a esprimere le emozioni positive più di quanto si provino ($M_diff=.17$), mentre il contrario per quelle negative ($M_diff=-.14$), in particolare, in Polonia c'è più inibizione delle emozioni negative ($M_diff=-.38$). Questi risultati sembrano mostrare che a livello societario, un ambiente sociale con alta espressività di emozioni positive, come in Italia, influenzi positivamente anche la percezione di benessere per sé e per la propria famiglia. Le analisi delle correlazioni bivariate hanno mostrato che solo in Italia esprimere emozioni positive più che sperimentarle è negativamente correlato in modo significativo ($p<.05$) alle misure di felicità (SWLS: $r=-.22$; SWLF: $r=-.22$; IHS: $r=-.21$; IHF: $r=-.16$) ed esprimere emozioni negative più che sperimentarle è correlato positivamente al benessere per sé (SWLS: $r=.13$; IHS: $r=.17$), non in Polonia. Un dato importante è che provare emozioni negative correla negativamente con il benessere individuale, ma non con la felicità della famiglia.

Influenza del luogo di vita sulla felicità

Con l'obiettivo di indagare se l'ambiente in cui si vive porta ad una socializzazione differenziata alla felicità, si è svolta una MANOVA a misure ripetute (cfr. Maricchiolo, Mosca, Lauriola, Krys, under revision), utilizzando una variabile *between* a 2 livelli, Area (rural/urban), e due fattori *within* a due livelli: 1) Tipo di felicità: Indipendente *vs.* Interdipendente; 2) Target: Individuo *vs.* Famiglia. Sono risultati

- effetti principali: Tipo ($p=.002$) – la felicità interdipendente è più alta della indipendente; Target ($p=.041$) – la felicità per la famiglia è più alta che per sé;
- effetti d'interazione: Tipo X Target ($p=.002$) – solo per la felicità interdipendente, quella per la famiglia è più alta che per sé; Tipo X Target X Area abitativa ($p=.022$) – solo nel campione rurale, la felicità indipendente per sé è più alta che per la famiglia (cfr. Grafico 1).



Graf. 1. Medie dei punteggi di felicità indipendente (SWL) e interdipendente (HI) per sé e per la famiglia nella popolazione rurale e urbana.

Questi risultati generali confermano che non esistono differenze tra chi vive in piccoli centri o grandi città nel livello o tipo di felicità sentita per sé o la famiglia, ma l'area di residenza modera l'interazione tra i diversi tipi di felicità.

Per comprendere meglio quali siano i fattori che incidono sulla felicità nei piccoli centri, sono stati svolti dei focus-group tra le persone che vivono in piccoli comuni del Molise centrale. In generale, anche in queste indagini qualitative è emerso che principalmente sono due gli ambiti che consentono di definirci felici: 1) la realizzazione delle proprie attitudini individuali; 2) la costruzione di relazioni sociali autentiche. Sono emersi anche fattori culturali e ambientali quali il paesaggio, la natura, l'arte, la bellezza, le opportunità culturali, la cura dei luoghi. I risultati di questi incontri, ha portato alla progettazione della ricerca successiva con l'indagine, già in svolgimento, su altre variabili psicologico-sociali.

3. Conclusioni

La felicità comprende aspetti culturali individualisti e collettivisti ed un equilibrio emotivo. In tutte le culture, la felicità familiare è valutata più della felicità personale. Il divario tra valutazione della felicità familiare e personale è moderato dall'individualismo. Nonostante a livello societario l'espressività delle emozioni positive è correlata a più felicità delle persone, a livello individuale, esprimere più emozioni positive di quanto se ne provi correla negativamente con la felicità, mentre le persone che hanno espresso le emozioni negative hanno riferito maggiore soddisfazione di vita. Questo conferma che la felicità e il benessere sono influenzati dall'equilibrio dell'emotività positiva e negativa personale e che esiste una variazione culturale nell'esperienza e nell'espressione delle emozioni che incide sulla stessa felicità sia personale che extra-personale. Inoltre, le caratteristiche rurali/urbane del luogo di vita interagisce sul tipo di felicità per sé e la famiglia.

I risultati qui presentati hanno un'importanza sul piano sociale, educativo e applicativo, in quanto si evidenzerebbe che per comprendere appieno come le persone siano felici e soddisfatte, o ancora come rafforzare il benessere nelle persone ed educarle alla felicità, dobbiamo considerare la felicità in modo più sensibile a diversi fattori, non solo individuali, ma anche emozionali, sociali e culturali, legati alle diverse culture e ai diversi luoghi fisici e urbani in cui si vive. Cambiando le culture locali, cambiano i fattori che incidono sul tipo di felicità che le persone vivono e/o perseguono. Inoltre, se la felicità deve essere adottata come valido indice (non i soliti indici economici) del funzionamento e della crescita sociale e umana di una società, ma anche piccola comunità, è necessario riflettere e rendere consapevoli le persone sui diversi modi in cui esse percepiscono, desiderano, e quindi possono incrementare la loro felicità. È interessante sul piano educativo per formare gli individui a una piena consapevolezza di sé, dei propri stati emotivi, vivendoli appieno, senza fuggire

dalle emozioni negative, le quali non allontanano dalla felicità, e dell'influenza dell'espressività emotiva su gli altri, consapevolezza delle proprie aspirazioni e valori, che possono essere orientati al sé o all'altro, nelle diverse culture e porre la felicità come obiettivo finale di sviluppo sociale. È inoltre interessante anche su un piano politico-sociale, per la promozione sociale mirare a sviluppare quei valori che migliorino il benessere dei cittadini, come ad esempio, spazi collettivi di scambi sociali, nonché di possibilità di auto-realizzazione, disponibilità di componenti ecosistemici (qualità dei luoghi, bellezza paesaggistica, accesso ad aree naturali, incontri culturali, ecc.).

In psicologia la felicità è considerata come «variabile dipendente ultima». Ma sebbene la felicità sia valutata universalmente, non siamo felici tutti allo stesso modo. I risultati di questo studio sollevano un interrogativo. La felicità è davvero per tutti il valore più alto o l'obiettivo principale delle persone?

Riferimenti Bibliografici

- ATKINSON, S. (2013). Beyond components of wellbeing: The effects of relational and situated assemblage. *Topoi*, 32(2), 137-144.
- DELLE FAVE, A., BRDAR, I., WISSING, M., ARAUJO, U., CASTRO SOLANO, A., FREIRE, T., ... SOOSAI-NATHAN, L., (2016). Lay definitions of happiness across nations: the primacy of inner harmony and relational connectedness. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-23.
- DIENER, E., EMMONS, R.A., LARSEN, R.J., & GRIFFIN, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- FOSCHI, R., & LAURIOLA, M. (2016). Do Amoral Familism and Political Distrust Really Affect North–South Differences in Italy?. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(5), 751-764.
- EASTERLIN, R.A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. In *Nations and households in economic growth* (pp. 89-125). Academic Press.
- HITOKOTO, H., & UCHIDA, Y. (2015). Interdependent happiness: Theoretical importance and measurement validity. *Journal of Happiness Studies*, 16, 211-239.
- KRYS, K., CAPALDI, C.A., ZELENSKI, J. M., PARK, J., NADER, M., KOCIMSKA-ZYCH, A., ... & UCHIDA, Y. (2019). Family well-being is valued more than personal well-being: A four-country study. *Current Psychology*, 1-12.
- KRYS, K., ZELENSKI, J.M., CAPALDI, C.A., PARK, J., VAN TILBURG, W., VAN OSCH, Y., ... & IGBOKWE, D.O. (2019). Putting the “We” Into Well-being: Using Collectivism-Themed Measures of Well-Being Attenuates Well-being’s Association With Individualism. *Asian Journal of Social Psychology*.
- MARICCHIOLO, F., MOSCA, O., LAURIOLA, M., KRYS, K. (under revision). The role of urbanization of place of living in the relation between individual features and happiness.
- SHIN, L.J., & LYUBOMIRSKY, S. (2017). Increasing well-being in independent and interdependent cultures. *Scientific advances in positive psychology*, 11-36.
- TRIANDIS, H.C. (2001). Individualism–collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69, 907-924.
- TSAI, J.L., KNUTSON, B., & FUNG, H.H. (2006). Cultural variation in affect valuation. *Journal of personality and social psychology*, 90(2), 288.
- VIGNOLES, V.L., OWE, E., BECKER, M., SMITH, P.B., EASTERBROOK, M.J., BROWN, R., ... & LAY, S. (2016). Beyond the ‘east–west’ dichotomy: Global variation in cultural models of selfhood. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(8), 966.

Apprezzamento estetico e identità sociale

di Stefano Mastandrea, Joseph A. Wagoner, Michael A. Hogg¹

Dipartimento di Scienze dell'Educazione e Laboratorio di Psicologia Sperimentale, Università Roma Tre Claremont Graduate University, Claremont, Los Angeles, California, USA

1. Introduzione

Nel campo della psicologia dell'arte non esistono ricerche su come l'identità sociale di una persona, per esempio la sua nazionalità, possa influenzare le valutazioni e le risposte rispetto a specifiche opere d'arte o a contesti museali dove le opere sono esibite. Per esplorare questo argomento viene fatto riferimento alla teoria dell'identità sociale su come il Sé viene costruito, sostenuto ed espresso dai gruppi sociali a cui le persone appartengono e con cui si identificano. Un aspetto chiave di questa letteratura consiste nel fatto che le persone valutano gli individui appartenenti al proprio gruppo in maniera più favorevole (*ingroup-bias*) rispetto agli individui appartenenti ad un altro gruppo (*outgroup*) (Tajfel & Turner, 1979; Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987; see Abrams & Hogg, 2010; Hogg, 2018; Hogg, Abrams, & Brewer, 2017).

2. La ricerca

Lo scopo della ricerca è stato quello di osservare come e in quali circostanze alcuni aspetti dell'identità sociale associati all'arte e alla nazionalità dell'artista possano influenzare la valutazione di opere d'arte. Per esplorare l'ipotesi che l'identità sociale possa influenzare l'apprezzamento di opere d'arte abbiamo scelto due tipi di nazionalità, italiana e americana. L'obiettivo era quello di mostrare che l'identità nazionale (italiana vs. americana) può funzionare come un'euristica che aiuti le persone a prendere delle decisioni anche quando valutano opere d'arte, soprattutto quando si sentono incerte sul tipo di valutazione artistica da attribuire. In queste circostanze le persone

¹ "Progetto di ricerca annuale dal titolo *Apprezzamento estetico e identità sociale*, finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2017". Da questo progetto di ricerca è stato scritto un articolo che è in corso di stampa: Mastandrea, S., Wagoner, J. A. e Hogg, M. A. (in press). Liking for abstract and representational art: National identity as an art appreciation heuristic. *Psychology of Aesthetic, Creativity and the Arts*.

mostreranno una sorta di pregiudizio *ingroup* - preferendo opere d'arte create da un *ingroup* nazionale rispetto a un artista di un *outgroup* nazionale.

3. Metodo

3.1 Partecipanti

I partecipanti totali sono stati 335 (229 femmine, 106 maschi). Il campione italiano comprendeva 169 femmine e 40 maschi (studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre; età media 24.68 anni, DS 9.35). Il campione USA è stato reclutato on line mediante il Sistema Amazon's Mechanical Turk (MTurk); era composto da 60 femmine e 66 maschi (età media 35.85 anni, DS 10.89).

3.2 Materiali e procedura

Sono state selezionate sei immagini d'arte (3 figurative e 3 astratte) accompagnate da informazioni sull'identità nazionale dell'artista. Sono stati scelti nomi fittizi di artisti italiani e americani come autori delle opere figurative e astratte: per esempio: "L'opera d'arte che ti viene presentata è stata creata dall'artista americano *Francis Preston*", versus "L'opera d'arte che ti viene presentata è stata creata dall'artista italiano *Francesco Prestari*". Metà dei partecipanti hanno valutato l'opera come creata dall'artista americano mentre l'altra metà dall'artista italiano.

Ai partecipanti italiani e americani è stato chiesto di valutare le opere su diverse dimensioni che sono tradizionalmente usate come misure dell'apprezzamento artistico: *bello, interessante, attraente, attivante, complesso, comprensibile*, su scale Likert a 9 passi, da per niente a moltissimo.

In seguito alla valutazione delle opere, ai partecipanti sono state rivolte le domande relative all'identità e alla formazione artistica.

4. Risultati

I dati ottenuti sono stati sottoposti a una serie di analisi della varianza mista per misure ripetute (within e between subjects): 2 (tipo di arte: Figurativa e Astratta) x 2 (Nazionalità: Americana vs. Italiana). L'analisi condotta ha mostrato un effetto principale della tipologia di arte (figurativa e astratta). I partecipanti hanno dato una valutazione più positiva alle immagini di arte figurativa rispetto a quelle astratte ($F(1,331) = 45.59, p < .001, \eta^2 = .121$). A conferma di questo dato, tutti i partecipanti erano disposti a pagare di più per vedere opere d'arte figurativa piuttosto che di arte astratta ($F(1,331) = 19.80, p < .001, \eta^2 = .056$).

I risultati mostrano che gli americani tendono a valutare l'arte astratta più favorevolmente se questa è creata da artisti americani piuttosto che italiani ($F(1,331) = 3.07, p = .080, \eta^2 = .009$).

Per quanto riguarda i dati complessivi di tutto il campione (italiani e americani), i risultati mostrano che le persone fortemente identificate con la loro nazione valutano tutt'e due i tipi di arte (figurativa e astratta) più positivamente di chi si identifica debolmente. Inoltre, gli americani valutano tutti i due generi artistici più positivamente degli italiani.

5. *Discussione*

In seguito ai risultati ottenuti, possiamo affermare che le persone utilizzano la loro appartenenza a un gruppo sociale e la loro identità sociale come una forma di euristica che li possa aiutare a formare un'opinione, preferendo, in questo caso, opere d'arte create da artisti che appartengono all'ingroup piuttosto che all'outgroup. Anche l'apprezzamento dell'arte può quindi riflettere una forma di etnocentrismo e di bias dovuto all'ingroup: una tendenza a favorire il proprio ingroup e i membri che vi appartengono e attribuire valutazioni più positive rispetto all'outgroup.

L'ipotesi avanzata sul favoritismo del proprio ingroup è stata confermata dai risultati ottenuti nel campione americano, ma non in quello italiano e solo per quanto riguarda l'arte astratta. La spiegazione, in linea con l'analisi della teoria dell'identità in condizioni di incertezza, è che gli americani riportavano di avere una formazione artistica più bassa e di condurre meno visite museali rispetto al campione italiano; presumibilmente sentivano di avere una scarsa preparazione artistica e una maggiore incertezza su questo aspetto rispetto al campione italiano. Pertanto avrebbero fatto affidamento in maniera più elevata sulla loro identità nazionale, considerando implicitamente questa come una sorta di euristica di valutazione. L'identità nazionale può essere considerata una categoria sociale relativamente centrale e dunque accessibile per entrambi i gruppi, italiani e americani e quindi prontamente utilizzata per gli americani sotto una elevata condizione di incertezza.

Anche se non si trattava di un aspetto centrale, in questa ricerca è stato osservato che le persone preferiscono, in generale, l'arte figurativa rispetto a quella astratta (Mastandrea, Bartoli e Bove, 2009; Mastandrea et al. 2019). È emerso infatti, da una domanda specifica che è stata rivolta a entrambi i campioni che entrambi sarebbero stati disposti a pagare di più per una visita in un museo dove avrebbero visto opere d'arte figurativa simili a quelle presentate ai partecipanti, rispetto a opere d'arte astratta (Mastandrea e Crano, 2019).

6. *Conclusioni*

Complessivamente si può affermare che i risultati ottenuti sono in linea con la teoria dell'identità sociale e dell'incertezza dell'identità. Le persone

usano informazioni riguardanti le categorie sociali e l'identità sociale come una euristica che guida le loro valutazioni e atteggiamenti verso le opere d'arte e questa modalità è più pronunciata ed emerge esclusivamente (dai risultati ottenuti) quando si sentono incerti sugli atteggiamenti e opinioni che sono rilevanti per se stessi, con la conseguenza di mettere in atto un "ingroup bias" sulla preferenza anche di opere d'arte.

Ci sono alcuni limiti nello studio condotto. Quello più rilevante ha a che fare con la differenza tra i due campioni, italiani e americani, in termini di età, titolo di studio, formazione artistica. In studi successivi si dovrà far riferimento a campioni che siano demograficamente e culturalmente più comparabili, per esempio due gruppi di partecipanti europei. Una maggiore comparabilità culturale potrebbe avere un'importante effetto per le implicazioni dell'identità sociale (Choi e Hogg, 2019; Hogg e Mahajan, 2018).

La ricerca ha raccolto le risposte dei partecipanti attraverso questionari somministrati on line; sarebbe importante condurre ricerche analoghe in contesti museali e gallerie d'arte.

Ci sono delle implicazioni pratiche che emergono dai risultati della ricerca. Per esempio, se l'identità sociale influenza l'apprezzamento dell'arte come dimostrato dai risultati, allora i musei e le gallerie potrebbero considerare come l'esposizione delle opere e l'organizzazione di mostre incontrino o si confrontino anche con le caratteristiche relative all'identità sociale del visitatore in quanto le opere d'arte esposte in un museo sono anche l'espressione dell'identità di una comunità a differenti livelli, locale, regionale, nazionale, internazionale. Tra i numerosi vantaggi positivi, opere d'arte, gallerie e musei svolgono un ruolo importante anche nella costruzione dell'identità dei membri di una società. Molti programmi dedicati all'arte (scolastici e extrascolastici) hanno anche l'obiettivo di migliorare le relazioni inter-etniche, interculturali e sociali tra le persone. Far conoscere le culture degli altri attraverso le arti può essere una buona modalità di avvicinamento e comprensione di altri gruppi sociali. Questa forma di costruzione dell'identità sociale attraverso l'educazione all'arte può avere il vantaggio di promuovere competenze democratiche e agevolare il dialogo interculturale.

Riferimenti Bibliografici

- ABRAMS, D., HOGG, M.A. (2010). Social identity and self-categorization. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, V.M. Esses (Eds.), *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 179-193). London: SAGE.
- HOGG, M.A. (2018). Social identity theory. In P. J. Burke (Ed.), *Contemporary social psychological theories* (2nd ed.) (pp. 112-138). Stanford, CA: Stanford University Press.
- HOGG, M.A., MAHAJAN, N. (2018). Domains of self-uncertainty and their relationship to group identification. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 2, 67-75.
- HOGG, M.A., ABRAMS, D., BREWER, M.B. (2017). Social identity: The role of self in group processes and intergroup relations. *Group Processes and Intergroup Relations*, 20, 570-581.
- MASTANDREA, S., CRANO, W. (2019). Peripheral Factors Affecting the Evaluation of Artworks. *Empirical Studies of the Arts*. 37(1) 82-91.
- MASTANDREA, S., BARTOLI, G., BOVE, G. (2009). Preferences for ancient and modern art museums: Visitor experiences and personality characteristics. *Psychology of Aesthetic, Creativity, and the Arts*, 3, 164-173.
- MASTANDREA S., MARICCHIOLO F., CARRUS G., GIOVANNELLI I., GIULIANI V., BERARDI D. (2019). Visits to figurative art museums may lower blood pressure and stress. *Arts & Health*, 11:2, 123-132.
- TAJFEL, H., TURNER, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- TURNER, J.C., HOGG, M.A., OAKES, P.J., REICHER, S.D., WETHERELL, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Blackwell.

Correlati neurali delle risposte emozionali evocate dall'apprezzamento estetico e modulazione sul benessere psicofisico

di Sabrina Fagioli, Valeria Biasi, Stefano Mastandrea¹

Dipartimento di Scienze dell'Educazione e Laboratorio di Psicologia Sperimentale, Università Roma Tre

1. Introduzione

Studi recenti hanno dimostrato che la fruizione di immagini d'arte è in grado di promuovere il benessere psicofisico, inteso in termini di riduzione dello stress e della sintomatologia ansiosa (Mastandrea, Fagioli, & Biasi, 2019). In quest'ottica, l'arte-terapia è stata frequentemente utilizzata quale strumento terapeutico per il trattamento dei disturbi psichiatrici e delle problematiche psicologiche tipiche dell'invecchiamento e delle malattie neurodegenerative, con importanti ricadute sia in ambito clinico che educativo. Ad oggi, tuttavia, le modalità mediante le quali le immagini d'arte regolano i nostri stati emozionali producendo benessere sono ancora poco conosciute. In questo studio abbiamo indagato i meccanismi neurofisiologici che mediano la relazione tra apprezzamento estetico e attivazione di stati emozionali interni, con l'obiettivo ultimo di sviluppare programmi comportamentali ed educativi per la promozione del benessere psicofisico dell'individuo.

Gli studi della moderna "neuroestetica" hanno dimostrato che la percezione di un'opera d'arte coinvolge selettivamente le regioni della corteccia orbitofrontale del fruitore (Kawabata & Zeki, 2004) e che l'attività metabolica in quest'area è incrementata in funzione del giudizio di bellezza espresso dal fruitore stesso (Ishizu & Zeki, 2013). Inoltre, è stato dimostrato che il giudizio "affettivo" sulla piacevolezza delle immagini d'arte è in grado di modulare l'attività delle strutture sottocorticali del sistema limbico che tipicamente regolano gli stati affettivi nell'individuo (Jacobs, Renken, & Cornelissen, 2012). L'insieme di questi studi mostra che l'apprezzamento estetico di immagini d'arte può modulare, a livello cerebrale, l'attivazione

¹ Progetto di ricerca annuale dal titolo "Fruizione dell'arte e promozione del benessere psicofisico" finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2018. Da questo progetto di ricerca è stato pubblicato il seguente articolo: Mastandrea S., Fagioli S., Biasi V. (2019). Art and psychological wellbeing: linking the brain to the aesthetic emotion. *Frontiers in Psychology*, 10, 739. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00739

di stati affettivi congruenti con il contenuto dell'opera d'arte influenzando in tal modo lo stato emozionale del fruitore e la valutazione cognitiva di piacevolezza o meno dell'opera stessa. Vi è un importante dibattito nella letteratura scientifica circa la potenziale dipendenza del giudizio estetico di piacevolezza/non piacevolezza dallo stato affettivo suscitato dall'opera d'arte. I modelli teorici sulla psicologia dell'arte suggeriscono infatti che il processo di elaborazione estetica abbia come esiti due distinti output: l'emozione estetica ed il giudizio estetico. Il giudizio estetico dipenderebbe in larga misura dall'emozione estetica: tanto più viene giudicata piacevole un'opera d'arte tanto più positiva risulterà l'esperienza emozionale da questa elicitata (Leder, Belke, Oeberst, & Augustin, 2004). D'altra parte, è stato osservato che è possibile apprezzare un dipinto che evochi contenuti emotivi negativi, quali sofferenza o paura, svincolando dunque il giudizio estetico dall'elaborazione affettiva. Studi recenti che hanno indagato il "paradosso del godimento delle emozioni negative" nell'arte suggeriscono che la consapevolezza della natura artificiale e non reale del contenuto del manufatto determina un *reappraisal* emotivo che permette l'esperienza estetica (Menninghaus et al., 2017). Se l'esperienza estetica è positiva ne scaturirà piacere estetico e modulazione dell'umore. Sulla scorta di queste argomentazioni, una serie di recenti modelli teorici ha sostenuto l'ipotesi che l'apprezzamento estetico abbia le sue determinanti in una combinazione complessa e strutturata di stati emozionali biologicamente determinati che rimanda piuttosto a stati affettivi di "ammirazione", "interesse" o "stupore". In questo senso, l'emozione estetica può essere considerata una caratterizzazione particolare di una risposta emozionale che può essere definita arte-specifica.

In questo studio abbiamo esaminato i correlati neurali e comportamentali dell'emozione estetica valutando un'eventuale dissociazione dalle risposte emozionali non-estetiche, per definire con maggiore precisione le determinanti della risposta emozionale arte-specifica e i suoi effetti sul benessere psicofisico.

2. Metodo

2.1. Partecipanti

Ventitré partecipanti sani (età $M = 22,3$, $SD = 3,2$, 18 F) non esperti d'arte hanno svolto un compito di valutazione estetica durante l'acquisizione di immagini di risonanza magnetica funzionale (fMRI). Questa apparecchiatura permette di individuare, attraverso la rilevazione del consumo di ossigeno e glucosio nel cervello, quali aree cerebrali sono coinvolte durante l'esecuzione di uno specifico compito e, nella fattispecie del presente studio, durante un compito di valutazione estetica. I partecipanti, dunque, eseguivano il compito mentre erano sdraiati sul lettino dello scanner e le

immagini venivano presentate tramite un proiettore posto dietro la testa del soggetto e visualizzate attraverso uno specchietto posto davanti gli occhi.

2.2. *Paradigma sperimentale*

Utilizzando una versione modificata dell'*Affective Misattribution Task* (AMP) (Payne, Cheng, Govorun, & Stewart, 2005), i partecipanti osservavano, in blocchi distinti, 90 immagini artistiche (dipinti su tela di arte sia astratta che figurativa) e 90 immagini di scene naturali tratte dall' "International Affective Picture System" (IAPS, un set standardizzato di immagini per lo studio delle emozioni e dell'attenzione in psicologia sperimentale). Le immagini d'arte sono state selezionate previa valutazione indipendente da parte di un gruppo di 400 studenti universitari del Dipartimento di Scienze della Formazione. Novanta immagini complessive sono state selezionate da tre giudici sulla base di tre categorie di valenza: 30 valenza positiva, 30 neutre e 30 negative. Le immagini sono state valutate mediante differenziale semantico su scala Likert a 7 punti per la loro valenza, positiva, neutra e negativa. La componente di "attivazione" (arousal) nelle categorie affettive positiva e negativa era bilanciata. Le immagini non artistiche sono state appaiate a quelle artistiche per valenza emotiva e arousal sulla base dei dati normativi disponibili nel database.

Dopo aver visto una delle due tipologie di immagini, i partecipanti dovevano esprimere un giudizio di piacevolezza su di un'immagine neutra (pittogramma cinese; Stimolo *Target*) utilizzando il Self-Assessment Manikin (Bradley & Lang, 1994). Infatti, sulla base dei risultati ottenuti con l'utilizzo dell'AMP, sebbene i partecipanti siano istruiti a non effettuare un giudizio sull'immagine *prime* (ad esempio il dipinto d'arte) il loro giudizio sullo stimolo neutro sarà comunque influenzato dall'emozione indotta dal *prime* (Payne et al., 2005).

2.3. *Analisi statistiche*

I dati relativi al giudizio di piacevolezza/spiacevolezza sono stati analizzati mediante un modello di Analisi della Varianza per misure ripetute, considerando i fattori within-subjects, Tipologia Stimolo (artistico vs non artistico) e Valenza Affettiva (positiva vs negativa vs neutra).

3. *Risultati*

A livello comportamentale, i partecipanti mostravano di gradire lo stimolo neutro (pittogramma) sia quando questo era preceduto da immagini artistiche che da immagini non artistiche ($F < 1$). Tuttavia, i partecipanti giudicavano lo stimolo neutro più positivamente quando questo era preceduto da immagini artistiche a contenuto negativo anziché da immagini non artistiche con valenza negativa, mostrando un "bias positivo" nei confronti

delle immagini artistiche negative ($M=4.93$ vs 4.52 ; $p=0.056$). Questo risultato corrispondeva, a livello neurale, ad una attività pronunciata della corteccia orbitofrontale (OFC) sinistra ($x,y,z= -38\ 46\ -4$; $p\text{-unc}<0.001$) in risposta a emozioni negative evocate da immagini artistiche anziché non artistiche.

4. Conclusioni

I risultati di questo studio mostrano che l'emozione estetica, rispetto all'emozione non-estetica è associata a correlati comportamentali e neurali specifici quando evocata da dipinti a valenza emotiva negativa. Infatti, il giudizio di valutazione di un'immagine neutra attivava selettivamente la corteccia orbitofrontale, anche definita "area della bellezza", solo quando questa era preceduta da un'immagine artistica che evocava emozioni negative. Questo indica che la "distanza psicologica" che esiste tra l'opera d'arte a contenuto negativo e l'osservatore permette una rivalutazione emotiva dell'opera stessa (*emotional reappraisal*) che consente l'esperienza estetica (Mastandrea et al., 2019).

I benefici derivanti dall'utilizzo dell'arte nella pratica educativa e riabilitativa sono dunque mediati da meccanismi di *emotional and cognitive reappraisal*. Gli effetti positivi di piacere estetico registrati in corrispondenza di immagini artistiche a valenza emotiva negativa possono essere interpretati come risposta a stimoli percepiti come importanti proprio in quanto allarmanti o conflittuali. Ciò depone per l'avvio di processi mentali di simbolizzazione e *restoring* grazie alla facilitazione sulla modulazione dell'umore.

Riferimenti Bibliografici

- BRADLEY, M.M., LANG, P.J. (1994). Measuring emotion: the Self-Assessment Manikin and the Semantic Differential. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 25(1), 49–59.
- ISHIZU, T., ZEKI, S. (2013). The brain's specialized systems for aesthetic and perceptual judgment. *Eur J Neurosci*, 37(9), 1413–1420. <https://doi.org/10.1111/ejn.12135>
- JACOBS, R.H., RENKEN, R., CORNELISSEN, F.W. (2012). Neural correlates of visual aesthetics-beauty as the coalescence of stimulus and internal state. *PLoS One*, 7(2), e31248. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0031248>
- KAWABATA, H., ZEKI, S. (2004). Neural correlates of beauty. *J Neurophysiol*, 91(4), 1699–1705. <https://doi.org/10.1152/jn.00696.2003>
- LEDER, H., BELKE, B., OEBERST, A., AUGUSTIN, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *Br J Psychol*, 95(Pt 4), 489–508. <https://doi.org/10.1348/0007126042369811>
- MASTANDREA, S., FAGIOLI, S., BIASI, V. (2019). Art and Psychological Well-Being: Linking the Brain to the Aesthetic Emotion. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00739>
- MENNINGHAUS, W., WAGNER, V., HANICH, J., WASSILIWIZKY, E., JACOBSEN, T., KOELSCH, S. (2017). Negative emotions in art reception: Refining theoretical assumptions and adding variables to the Distancing-Embracing model. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, e380. <https://doi.org/10.1017/S0140525X17001947>
- PAYNE, B.K., CHENG, C.M., GOVORUN, O., STEWART, B.D. (2005). An inkblot for attitudes: affect misattribution as implicit measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(3), 277–293. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.3.277>

“Mostrami il tuo volto e ti dirò se e quanto vali”.
Discriminazione di genere nelle professioni STEM ed HEED:
l’influenza del Sessismo nella valutazione dei volti

di Oriana Mosca*, Fridanna Maricchiolo*

**Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli studi Roma Tre*

1. *Introduzione*

La parità tra uomini e donne nell’istruzione, nelle decisioni economiche e nel potere politico, e l’indipendenza economica delle donne ed il raggiungimento di un livello di guadagno equo tra generi sono variabili chiave per il futuro della società. I livelli di occupazione della popolazione maschile e femminile sono variabili chiave delle disparità di genere (Gender Gap) nel mondo del lavoro. Il divario di genere è definito come la differenza tra i tassi di occupazione di uomini e donne in età lavorativa (20-64 anni). Nell’Unione Europea-28 (UE-28), il divario occupazionale di genere era di 11,5 punti percentuali nel 2017 (EUROSTAT, 2017). Nel 2017, i guadagni orari lordi delle donne erano in media del 16,0% inferiori a quelli degli uomini nell’Unione europea (UE-28) (EUROSTAT, 2017). Il Gender Gap si può osservare non solo nei livelli di occupazione, ma anche nell’iniqua distribuzione di genere nei diversi ambiti lavorativi, come quelli STEM ed HEED. Con il termine “STEM” ci si riferisce ai lavori che rientrano nel dominio scientifico (Science, Technology, Engineering and Mathematics – ossia Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) e si tratta di lavori visti, stereotipicamente, come maschili. Con il termine “HEED” ci si riferisce ai lavori che rientrano nel dominio dell’educazione e della salute (Health care, Elementary Education, Domestic sphere – ossia Salute, Educazione Elementare e Sfera Domestica) e si tratta di lavori visti, stereotipicamente, come femminili.

Scopo principale di questo lavoro è esaminare come il genere ed il sessismo influenzino la valutazione di volti di donne e uomini, la loro assunzione e l’attribuzione di salario negli ambiti STEM ed HEED. Secondo Glick e Fiske (2001), il sessismo è caratterizzato da emozioni e atteggiamenti sia positivi che negativi; la componente ostile del sessismo, una forma di pregiudizio tradizionale verso le donne, è una visione conflittuale dei rapporti di genere, in cui le donne tentano di controllare gli uomini sia attraverso la sessualità sia attraverso l’ideologia femminista. Il sessismo benevolo, invece, considera le donne come creature pure da proteggere, sostenere ed adorare (Glick & Fiske, 2001). I due tipi di sessismo sono positivamente correlati (Glick et al. 2000) e ciò indica

che le due forme di sessismo riflettono ideologie complementari che servono a giustificare l'ineguaglianza di genere.

Il Sessismo concorre alla formazione di stereotipi di genere, che a loro volta, influenzano la formazione dell'impressione interpersonale. Anche se le donne sono in generale valutate più positivamente degli uomini (Women are Wonderful Effect, l'effetto "Donne-sono-meravigliose", WaW), gli uomini sono percepiti come di più *agentic*, e le donne sono percepite come più orientate alla *communio*n, e questo non aiuta a colmare il divario di genere. Una delle spiegazioni di questo fenomeno è che il WaW è limitato alle donne che si conformano agli stereotipi di genere - se una donna trasgredisce un ruolo femminile stereotipato, è percepita molto meno favorevolmente (Maricchiolo et al., 2018).

2. *Obiettivi e ipotesi*

L'obiettivo di questo studio è quello di verificare la presenza di stereotipi e pregiudizi legati al genere in ambito lavorativo (intenzione ad assumere e salario) e nella percezione sociale (Calore, Moralità e Competenza) a partire dalla valutazione di volti di uomini e donne che svolgono lavori nell'ambito delle professioni STEM o HEED.

Le ipotesi che hanno guidato la conduzione di questo studio sono le seguenti:

- presenza di "WAW effect": le donne sono valutate meglio degli uomini a livello di percezione sociale, ma discriminate sia nell'intenzione ad assumere che nel guadagno;
- presenza di una differenza di genere nei livelli di sessismo e nelle valutazioni dei diversi target;
- influenza del sessismo sulla valutazione dei soggetti target in base alle associazioni stereotipiche tra genere e lavoro: a livelli di sessismo più elevati corrispondono valutazioni più positive di fotografie in cui vi è una associazione stereotipica, vale a dire uomini che lavorano in ambito STEM e donne in ambito HEED;
- influenza del sessismo sulla probabilità di assunzione e sul compenso offerto al lavoratore/trice: a livelli più elevati di sessismo corrisponde una minore probabilità di assumere o dare compensi equi nelle associazioni contro-stereotipiche (donne che lavorano in ambito STEM e uomini che lavorano in ambito HEED).

3. *Metodo e procedura*

3.1 *Partecipanti:*

I dati sono stati raccolti su un campione di 150 persone (72% donne, 80% lavoratori e 20 % studenti). Il range di età è stato piuttosto ampio: dai 19 ai 92 anni ($M = 38.12$ anni, $ds = 14.02$).

3.2 *Disegno sperimentale e procedura*

È stato somministrato un questionario per via telematica sulla piattaforma Survey Monkey, con un tempo stimato di compilazione medio di 25/30 minuti. È stato richiesto ai partecipanti di valutare, cercando di basare il proprio giudizio sulla prima impressione e sull'intuito, 32 fotografie di uomini e donne, sulla base del loro aspetto e della loro professione, precisamente 16 professioni STEM (e.g.: ingegnere navale) e 16 professioni HEED (e.g.: maestra/o d'asilo) equamente ripartite tra i generi dei target.

3.3 *Strumenti e misure*

- *Social Perception* (Fiske, Cuddy & Glick, 2002; Brambilla et al., 2011). È stata richiesta una valutazione, per ogni foto, di nove aggettivi riferiti a tre dimensioni, Competenza (Intelligente, Competente, Esperto/a), Calore (Caloroso/a, Piacevole, Amichevole) e Moralità (Affidabile, Onesta, Sincera), utilizzando una Scala di tipo Likert da 1 (non la descrive per niente) a 7 (la descrive molto bene). Sono state indagate anche l'intenzione ad assumere ed il salario mensile attribuito ad ogni target.
- ASI (Ambivalent Sexism Inventory, Manganelli Rattazzi, Volpato & Canova, 2008): si tratta di un questionario self-report composto da 22 items che rileva due componenti: il Sessismo Ostile (Hostile Sexism, 11 items) ed il Sessismo Benevolo (Benevolent Sexism, 11 items). Nel caso del presente studio è stata utilizzata la forma ridotta a 12 item.
- AMI (Ambivalence to Men Inventory, Manganelli Rattazzi et al., 2008): self-report costituito da 20 items che rileva due dimensioni dell'atteggiamento verso gli uomini: una componente ostile (Hostility towards Men, 10 items) e una componente benevola (Benevolence toward Men, 10 items).
- ZSP (Zero Sum Perspective of Gender Status, Ruthig, Kehn, Gamblin, Vanderzanden & Jones, 2016): Prospettiva a somma zero dello stato di genere, self-report composto da 7 items, che comprende sei dimensioni: 1) occupazionale, 2) relativa al potere, 3) economica, 4) politica, 5) relativa allo status sociale, 6) familiare.

3.4 *Analisi dei dati*

Sono state condotte analisi di confronto medie (T-test) per valutare la differenza nelle risposte su diverse associazioni genere-lavoro nei targets (Tabella 1). È stata condotta un'analisi della varianza (ANOVA) sulle misure di sessismo e sulla valutazione dei differenti target per indagare l'effetto del Genere dei partecipanti sulle variabili oggetto di studio, ipotizzando un'influenza significativa del genere del partecipante alla ricerca con il genere dei target da valutare (Tabella 2). Infine, abbiamo analizzato il grado di associazione tra le variabili o correlazione (r di Pearson) separatamente per genere.

4. Risultati

Per quanto riguarda l'analisi delle medie (T-test) condotta su tutto il campione i risultati sono i seguenti (Tabella 1):

- per quanto riguarda i lavori HEED, considerando le dimensioni di Competenza, Calore e Moralità, vi sono differenze significative tra generi del target: le donne sono valutate in maniera più positiva su tutte le tre dimensioni rispetto agli uomini, confermando il WAW effect in ambiti lavorativi stereotipici (coppia 1, 2 e 3).
- per quanto riguarda i lavori STEM, le donne sono valutate in maniera più positiva rispetto agli uomini solo nelle dimensioni di Calore e Moralità. Contrariamente ai lavori HEED, essendo gli STEM lavori contro-stereotipici, se si prendono in considerazione le donne come target di riferimento, l'effetto del WAW non influenza la valutazione della Competenza delle donne (coppia 4, 5 e 6).
- non vi sono differenze significative nello stipendio per quanto riguarda il target (coppia 7);
- i lavori STEM sono remunerati in maniera significativamente maggiore rispetto ai lavori HEED (coppia 8);
- vi sono differenze significative nell'attribuzione dello stipendio nei lavori HEED: gli uomini verrebbero retribuiti in maniera significativamente maggiore rispetto alle donne (coppia 9);
- vi sono differenze significative nell'attribuzione dello stipendio nei lavori STEM: le donne verrebbero retribuite in maniera significativamente maggiore rispetto agli uomini (coppia 10);
- vi sono differenze significative nell'intenzione ad assumere nei lavori HEED: le donne verrebbero assunte in maniera significativamente maggiore rispetto agli uomini (coppia 11);
- non vi sono differenze significative nell'intenzione ad assumere nei lavori STEM uomini o donne (coppia 12).

Test campioni accoppiati				
		Media	t	gl
Coppia 1	Donne_H EED_Comp petenza -	4,0443 **	7,594	148
	Uomini_H EED_Comp petenza	3,6250 **		
Coppia 2	Donne_H EED_Calo re -	3,5649 **	6,688	148
	Uomini_H EED_Calo re	3,1484 **		
Coppia 3	Donne_H EED_Mora lità -	3,9420 **	6,738	148
	Uomini_H EED_Mora lità	3,5603 **		
Coppia 4	Donne_ST EM_Comp petenza -	4,31300	-0,633	148
	Uomini_S TEM_Comp petenza	4,34710		
Coppia 5	Donne_ST EM_Calor e -	3,5355 **	4,545	148
	Uomini_S TEM_Calo re	3,3015 **		
Coppia 6	Donne_ST EM_Moral ità -	4,0372 *	2,487	148
	Uomini_S TEM_Mora lità	3,9139 *		
Coppia 7	Stipendio_ MALE -	1592,49330	-0,780	146
	Stipendio_ FEMALE	1602,52210		
Coppia 8	Stipendio_ STEM -	1892,9730 **	13,922	146
	Stipendio_ HEED	1297,4379 **		
Coppia 9	Stipendio_ Donne_H EED -	1272,38420	-2,516	147
	Stipendio_ Uomini_H EED	1328,29880		
Coppia 10	Stipendio_ Donne_ST EM -	1811,0522 *	2,189	147
	Stipendio_ Uomini_S TEM	2026,7446 *		
Coppia 11	Uomini_H EED_Ass unzione -	0,5472 **	-6,673	148
	Donne_H EED_Ass unzione	0,6897 **		
Coppia 12	Uomini_S TEM_Assu unzione -	0,71930	-0,972	148
	Donne_ST EM_Assun zione	0,73960		

Tab.1. Valori di T-test. * = p <.05; ** = p <.001

L'ANOVA, condotta sulle misure di sessismo e sui diversi target di riferimento, con la quale esaminiamo le differenze tra i valutatori maschi e femmine, ha mostrato effetti significativi del Genere dei partecipanti. In particolare, gli uomini tendono ad avere punteggi più alti su:

- Sessismo ostile contro le donne $F(1, 148) = 10.25$; $p = 0.001$; $\eta^2 = 0.066$;
- Benevolenza verso gli uomini $F(1, 148) = 8.33$; $p = 0.003$; $\eta^2 = 0.054$;
- Prospettiva a somma zero $F(1, 148) = 3.84$; $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.026$, vale a dire “timore” verso le donne, quindi ritengono che sia più giusto discriminarle.
- Stipendio Uomo: $F(1, 148) = 3.89$; $p < 0.05$; $\eta^2 = 0.026$; gli uomini pagherebbero gli uomini in misura significativamente maggiore rispetto alle donne;
- Stipendio STEM: $F(1, 148) = 3.73$; $p < 0.05$; $\eta^2 = 0.026$; i lavori classificati come STEM sono retribuiti in misura maggiore dagli uomini rispetto alle donne;
- Stipendio STEM uomini: $F(1, 148) = 3.95$; $p < 0.05$; $\eta^2 = 0.027$; gli uomini rispetto alle donne darebbero uno stipendio più alto agli uomini in lavori STEM.

Campione Maschile					
	Ben_ASI	Ost_ASI	Ben_AMI	Ost_AMI	ZSP
Donne	,43**	0,15	,30*	,41**	-0,03
Uomini	,44**	0,13	,29*	,44**	-0,04
Donne_HEED_Competenza	,37**	0,11	0,19	,35**	-0,03
Donne_HEED_Calore	,34*	0,05	0,21	,36**	0,05
Donne_HEED_Moralità	,39**	0,10	0,19	,38**	-0,00
Uomini_HEED_Competenza	,29*	0,07	0,18	,33*	-0,02
Uomini_HEED_Calore	,30*	0,07	,28*	,35**	0,07
Uomini_HEED_Moralità	,36**	0,07	0,24	,34**	0,01
Donne_STEM_Competenza	,30*	0,17	0,26	,31*	-0,14
Donne_STEM_Calore	,46**	0,16	,40**	,45**	0,08
Donne_STEM_Moralità	,45**	0,19	,35**	,36**	-0,12
Uomini_STEM_Competenza	,39**	0,19	0,22	,41**	-0,19
Uomini_STEM_Calore	,42**	0,13	,30*	,43**	0,11
Uomini_STEM_Moralità	,50**	0,16	,289*	,43**	-0,15
Uomini_HEED_Assunzione	-0,12	-0,19	-0,02	-0,05	0,14
Donne_STEM_Assunzione	0,06	0,14	,27*	0,03	,26*

**p < 0.01; *p < 0.05

Tab. 2. Correlazioni tra variabili nel campione maschile (N=42)

Per quanto riguarda le correlazioni tra variabili (r di Pearson), i risultati dell'analisi (Tabella 2) mostrano che il sessismo influisce prevalentemente nelle valutazioni dei maschi ed in misura marginale nelle femmine. Si ipotizza che le discriminazioni precedentemente notate nei T-tests negli uomini siano appunto dettate dal sessismo. Nel sotto-campione femminile vi è una sola correlazione significativa ($r = -.253$, $p < .05$) tra il Sessismo Benevolo_ASI ed intenzione ad assumere uomini nei lavori HEED. Per quanto riguarda il sotto-campione maschile sono state riscontrate numerose correlazioni significative, in particolare tra Sessismo Benevolo_ASI e le dimensioni in linea con il WaW.

5. Conclusioni

I risultati emersi nel campione analizzato mostrano una società con un livello basso di egualitarismo di genere, in quanto non ci sono uguaglianze nelle valutazioni di uomini e donne solo attraverso la visione dei volti.

Lo stereotipo conferma le ipotesi: per quanto riguarda i lavori HEED, considerando le dimensioni di Competenza, Calore e Moralità, vi sono differenze significative tra generi del target. Le donne sono valutate in maniera maggiormente positiva su tutte le tre dimensioni rispetto agli uomini; invece, nei lavori STEM le donne vengono considerate maggiormente positive solo nelle dimensioni di calore e moralità e non di competenza. Ancora una volta, anche qui emerge lo stereotipo che vede calore e moralità come dimensioni specifiche del femminile; mentre la competenza non riguarderebbe le donne, soprattutto se si tratta di lavori stereotipicamente maschili e non quelli legati alla cura dell'altro.

Questi risultati ci indicano come ci siano dei valori contrastanti tra i lavori HEED e STEM che nonostante tutto evidenziano la grande differenza che le persone, sia uomini che donne, attribuiscono ai lavori prettamente maschili e femminili.

Inoltre, gli uomini risultano avere, rispetto alle donne, un più alto livello di sessismo ostile nei confronti delle donne, a conferma dei dati esistenti nella letteratura cross-culturale (Glick et al., 2000), benevolenza verso gli uomini, timore delle donne (rilevata con prospettiva a somma zero), discriminazione negli stipendi agli uomini e nei lavori stereotipicamente maschili. Gli uomini risultano più sessisti e mettono in atto comportamenti discriminatori in ambito lavorativo, favorendo il proprio in-group: maggiori stipendi agli uomini, ai lavori STEM e agli uomini nei lavori STEM.

Inoltre, è emerso che il sessismo negli uomini incide su valutazioni e scelte comportamentali in ambito lavorativo, mentre questo non avviene nelle donne.

Gli uomini con un alto sessismo benevolo verso le donne, assumerebbero meno uomini in lavori considerati femminili, perché adottare la prospettiva di un sessismo benevolo, significa affermare che la donna deve rispettare i lavori HEED e l'uomo i lavori STEM; questo comporta una divisione di genere ben

strutturata sia nei ruoli sociali che lavorativi. Questo risultato importante ci dimostra che le donne sono valutate più positivamente degli uomini, quindi si conferma il “women are wonderful” effect, soprattutto da parte di uomini “benevoli” verso le donne, ma questo accade solo quando queste ricoprono un lavoro femminile e rispettano lo stereotipo legato al ruolo sociale di genere.

In conclusione, questi risultati dimostrano che c'è ancora molto lavoro da fare a livello societario per raggiungere livelli accettabili di egualitarismo di genere nelle percezioni sociali di uomini e donne e per diminuire la presenza di stereotipi che influenzano negativamente il raggiungimento di un'armonizzazione di genere in ambito lavorativo.

Riferimenti Bibliografici

- BRAMBILLA, M., RUSCONI, P., SACCHI, S., & CHERUBINI, P. (2011). Looking for honesty: The primary role of morality (vs. sociability and competence) in information gathering. *European Journal of Social Psychology*, 41(2), 135-143.
- EAGLY, A.H., & MLADINIC, A. (1994). Are people prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes, and judgments of competence. *European review of social psychology*, 5(1), 1-35.
- FISKE, S.T., CUDDY, A.J., GLICK, P., & XU, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878.
- GLICK, P., FISKE, S.T., MLADINIC, A., SAIZ, J.L., ABRAMS, D., MASSER, B., ... & ANNETJE, B. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 763.
- GLICK, P., & FISKE, S.T. (2001). Ambivalent sexism. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 33, pp. 115-188). Academic Press.
- MANGANELLI RATTAZZI, A.M., VOLPATO, C., & CANOVA, L. (2008). L'atteggiamento ambivalente verso donne e uomini: Un contributo alla validazione delle scale ASI e AMI. *Giornale Italiano di Psicologia*, 35(1), 261-287.
- MARICCHIOLO, F., BRIZI, A., KRYS, K. (2018). "Women Are Wonderful" effect. Ruolo dell'uguaglianza sociale di genere e dei comportamenti stereotipati. In N. De Piccoli e C. Rollero (a cura di) "SUI GENERI: Identità e stereotipi in evoluzione?". Torino: CIRSDe (pp. 45-59).
- RUTHIG, J.C., KEHN, A., GAMBLIN, B.W., VANDERZANDEN, K., & JONES, K. (2017). When women's gains equal men's losses: Predicting a zero-sum perspective of gender status. *Sex Roles*, 76(1-2), 17-26.

SEZIONE 7
FENOMENI RELIGIOSI

I legami sociali delle donne del Mediterraneo

di Carmelina Chiara Canta, Andrea Casavecchia¹

Premessa

Il saggio² nasce dalla ricerca “Il femminile mediterraneo”, che segue gli studi condotti da anni nell’ambito del Mediterraneo³, con ricerche, seminari e “dialoghi” con i soggetti, per la maggior parte donne, laiche e religiose⁴, provenienti dai paesi del Mediterraneo, Asia, Africa, Europa. Un altro punto di riferimento è il confronto, ormai antico e consolidato, prima con Karl Mannheim, sociologo “europeo” che ha ispirato molte riflessioni ed ha costituito un modello per l’analisi dei dati, e con le intuizioni di alcuni suoi allievi, tra i quali Viola Klein (1946), che contribuisce alla chiarificazione del concetto del *feminine character* con l’obiettivo di scoprire se vi sono traiettorie tipicamente femminili e se esse possano essere considerate come caratteristiche delle donne.

Allora coniugare il *femminino* con il *Mediterraneo*, costituisce una tappa che unisce due percorsi, il dialogo tra le culture e la peculiarità femminile: una sorta di sfida, ancora in corso. Si tratta di uno studio esplorativo, nel quale vi è il vantaggio di percorrere una strada senza sapere dove condurrà. Ciò crea una situazione ideale per l’immaginazione scientifica che può gettare nuova luce sui fatti conosciuti ed esplorare le interrelazioni non osservabili immediatamente.

Nella prima parte del saggio si cerca lo specifico femminile attraverso la tessitura dei legami sperimentata da italiane appartenenti alle tre religioni monoteiste. Nella seconda parte si scava nell’esperienza di relazione vissuta da donne provenienti da paesi del Mediterraneo⁵.

1. *Legami interreligiosi*

Un primo aspetto del femminile mediterraneo è osservabile nell’esperienza del dialogo interreligioso delle donne nel Mediterraneo, in questo momento

¹ Il breve saggio riporta alcuni risultati della ricerca, coordinata da Carmelina Chiara Canta, finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione: “Culture e trame del ‘femminino Mediterraneo’ (2017). Il team di ricerca, oltre ai due autori, comprende Chiara Carbone e Marco Saverio Loperfido.

² C.C. Canta ha scritto i paragrafi 2. ‘La donna-ponte nel Mediterraneo’ e 3. ‘Ponti tra religioni e culture’. A. Casavecchia ha scritto i paragrafi O. ‘Premessa’ e ‘I legami interreligiosi’.

³ Sul Mediterraneo cfr. Braudel (1987), Feniello, Vanoli (2018).

⁴ Per i risultati di questi dialoghi, studi e ricerche, in particolare cfr. Canta, Pepe (edd. 2007), Canta (2010; 2017^a; 2017^b).

⁵ La metodologia della ricerca ha utilizzato le interviste biografiche.

storico complesso. La dimensione emerge con evidenza nelle esperienze di donne che vivono un rapporto privilegiato con la fede, per il ruolo istituzionale che ricoprono o per un'esperienza vissuta. Sono donne ebrae, musulmane e cristiane⁶.

Come afferma FC., presidente della comunità ebraica riformata *Beth Hillel* e coordinatrice del gruppo *Donne in dialogo* di *Religion for Peace*⁷, la dimensione di genere e l'appartenenza alla religione ebraica può aiutare la crescita del dialogo tra le tre religioni monoteistiche del Mediterraneo. Per lei le donne non hanno una specificità religiosa rispetto agli uomini, tuttavia i loro comportamenti sono diversi.

Secondo FC si è ancora lontani dalla realizzazione di un dialogo istituzionale tra l'ebraismo e le altre religioni. In Italia forse è più facile perché le comunità ebraiche sono piccole; il dialogo si sperimenta con i cattolici, tra rabbini e presbiteri, e meno tra le donne, ebrae e cattoliche. Si conferma che c'è un vuoto di riconoscimento nell'esperienza comunitaria delle donne all'interno delle tre religioni: il problema è aperto, come era già emerso in maniera chiara nel corso della Conferenza dell'ONU a Pechino nel 1995, quando si sono incontrate per la prima volta donne di tutte le religioni (Canta 2014).

Nel confronto interreligioso tra le donne a volte si verifica uno scontro-incontro tra idee diverse, ma queste modalità hanno la loro importanza e il dialogo, in ogni caso, è arricchente. Dichiarò FC:

Secondo me invece il fatto di doverlo fare, se non un dialogo comunque uno scontro, ma anche in uno scontro ci si incontra in tante diverse realtà e in un certo momento deve avvenire, se non è un dialogo appunto è un incontro, è un conoscere la realtà dell'altro e io credo che stia comunque avvenendo.

Nello scontro serve la disponibilità a superare ostacoli provenienti dalla propria cultura, come racconta anche NK, una teologa musulmana, quanto racconta il suo primo contatto con delle suore:

io avevo paura del crocifisso. Mi sarei rintanata nella mia stanza. Poi però con la ragione ho superato questo timore. Se non lo avessi fatto non avrei costruito un'amicizia con loro. Vedevo loro pregare, loro hanno una bella cappella, mi sono aperta ed erano i giorni più belli della mia vita. Ho scoperto un altro mondo.

Le donne riconoscono la loro diversità religiosa, però, per tutte loro è op-

⁶ Sono state intervistate donne appartenenti alle tre religioni monoteiste. Nel saggio sono riportati stralci dei loro discorsi. I nomi sono indicati con le sigle per conservare l'anonimato.

⁷ Religions for Peace è un movimento internazionale dei rappresentanti di tutte le religioni del mondo che ha come *mission* la promozione della pace, fondata nel 1970 e ha un ruolo consultivo presso il United Nations Economic and Social Council (ECOSOC), l'UNESCO e l'UNICEF.

portuno superare, con un'attenzione maggiore alla persona, i luoghi comuni della tradizione.

AT, una donna ebrea ortodossa, sottolinea l'importanza di condividere esperienze in campi diversi: teatro, musica, educazione, letteratura. Elementi che si ritrovano anche nelle altre intervistate.

Lo specifico femminile rilevato manifesta la particolarità delle relazioni e dei legami per realizzare esperienze concrete nelle quali la loro presenza fa la differenza.

Per il punto di vista islamico, è emblematica la storia di NK. In Italia dal 2004, è una "donna algerina emancipata", come si autodefinisce. Laureata in Filosofia ad Algeri, arriva in Italia con una borsa di studio del Pontificio Consiglio per il Dialogo Interreligioso per studiare il pensiero di Sant'Agostino. I suoi incontri e le relazioni di amicizia con donne italiane non credenti sono stati arricchenti e positivi. Tuttavia ella non manca di criticare i pregiudizi e l'ignoranza che hanno gli italiani sulle questioni della donna musulmana, rilevando la presenza di tradizionalismo e arretratezza. NK. sceglie di restare e di testimoniare la sua religione e cultura in Italia.

Anche in ambito cristiano, emerge il ruolo della donna come ponte verso le altre religioni del Mediterraneo. Significativa è l'esperienza di VS, dottoranda al Pontificio Istituto di Studi Arabi e d'Islamistica. Dopo un periodo di allontanamento e di indifferenza nei confronti della sua religione, il cattolicesimo, si riavvicina, maturando la necessità di aprirsi alla conoscenza della fede degli altri. Lo testimonia il suo percorso di vita caratterizzato dallo studio delle culture religiose e laiche avviato a Roma Tre⁸ e proseguito nella Magistrale a Venezia⁹ e presso la Pontificia Università Gregoriana.

Nell'esperienza delle donne intervistate il confronto con le altre diventa occasione di maturazione personale che apre all'aspirazione a costruire vie di dialogo.

2. *La donna-ponte nel Mediterraneo*

Le donne che vivono nel Mediterraneo sono impegnate in una "rivoluzione pacifica e gentile" (Pinto Minerva 2017: 397), che realizzano lentamente cambiando alcuni assetti dati per acquisiti. Ognuna di queste donne potrebbe essere definita "donna-ponte", in quanto svolge la funzione di conservare la propria origine e di assumere gli elementi culturali della terra di approdo; il suo ruolo richiama la *femme-relais*, l'espressione usata in Francia alla fine dell'ottocento per indicare la particolare funzione svolta dalle donne immigrate.

Le intervistate, giunte in Sicilia per motivi diversi e da Paesi diversi, hanno scelto di essere un ponte per altre donne, divenendo donne-ponte e instaurando forti legami sociali con altre donne (Pulcini 2003), in circostanze diverse. Esse

⁸ Corso di Laurea in lingue, letterature e culture straniere.

⁹ Corso di Laurea Magistrale in Lingue e Civiltà dell'Asia e dell'Africa Mediterranea.

diventano protagoniste di una reale mediazione: fedeli sia alla riscoperta dei propri saperi, abitudini e tradizioni della cultura di provenienza, sia della condivisione dei vissuti e della propria storia personale. Vivono nella pratica quotidiana una “doppia presenza” che consente loro di assumere un ruolo fondamentale sia nella sfera privata che in quella sociale e pubblica. Ciò evita che esse si sentano frustrate ed emarginate ma anzi attive e impegnate per il cambiamento “con audacia, determinatezza e risolutezza” (Pinto Minerva 2017: 399).

Sono rilevanti le esperienze di SE. e SO., due donne di nazionalità diversa che da anni operano come mediatrici culturali e linguistiche nella provincia di Trapani. Entrambe, consapevoli della propria esperienza di immigrazione, diventano un elemento di coesione sociale, e, anche attraverso la loro professione, sono punto di riferimento per le altre donne immigrate, non solo per i problemi culturali e lavorativi, ma anche per le questioni di genere.

SE. è una tunisina di religione musulmana, in Italia da 13 anni a Mazara del Vallo e da qualche anno cittadina italiana. Dopo gli studi di infermiera specializzata in farmacia, ha lavorato in un ospedale del suo Paese. Oggi è dipendente dello Stato tunisino, distaccata presso la “Fondazione San Vito”¹⁰ di Mazara del Vallo, dove svolge l’attività di mediatrice culturale e linguistica. Lei è impegnata dal suo arrivo nel Centro di ascolto in lingua araba per le donne immigrate tunisine a Mazara del Vallo. Conosce quasi tutte le donne e le famiglie tunisine della comunità mazarese ed è conosciuta da loro ma è diventata nel tempo una figura di riferimento serio e importante per tutti gli immigrati del luogo. Impegnata a livello culturale e sociale sui problemi che riguardano le donne tunisine, ha condotto una campagna di sensibilizzazione a proposito della scuola tunisina, presente a Mazzara, per evitare i disagi incontrati dai ragazzi che la frequentano, con il risultato di fare inserire nei programmi della scuola tunisina la lingua italiana e di farne un Centro Culturale aperto a tutta la popolazione, per offrire un’esperienza culturale.

Anche SO. svolge il ruolo di mediatrice culturale presso la Prefettura di Trapani. Il suo progetto di vita inizialmente era diverso. Al suo arrivo a Catania, il suo obiettivo era di studiare Scienze Politiche per fare la carriera diplomatica, ha invece lavorato presso una signora catanese, prima di essere chiamata nel 2007 come interprete a Roma presso la Commissione Rifugiati. SO. racconta il lungo e delicato percorso che intraprende per instaurare una relazione profonda ed entrare in dialogo con le donne non appena sbarcano nel porto di Trapani, dopo la loro odissea in mare, e di quelle che incontra poi nei centri per donne immigrate presenti nel territorio trapanese.

3. Ponti tra religioni e culture

Le relazioni che le donne delle religioni monoteiste instaurano tra di loro-

¹⁰ La fondazione San Vito onlus, è il centro operativo della diocesi di Mazara del Vallo (TP).

hanno elementi in comune che sono riferibili alla dimensione di genere. Prima di essere credenti, ebreo, musulmane e cristiane sono donne, portatrici di vita e di novità, coerenti e fedeli alle loro origini ma proiettate verso un futuro che coinvolge le altre.

Aperte alla realtà e fiduciose nei cambiamenti, orgogliose della propria appartenenza religiosa, vanno alla ricerca dei tratti comuni tra le religioni, studiano e parlano quella delle altre e rafforzano la loro.

Sul piano socioculturale le donne migranti del Mediterraneo vivono la dimensione di apertura e di cerniera tra due culture, quella di origine e quella di approdo. Le radici possono incatenare, ma anche liberare se si sa costruire su di esse; è anche questo il talento delle donne. La mediazione da loro esercitata può rappresentare un modello per la creazione di un nuovo progetto 'femminino' nel Mediterraneo, foriero di speranze di pace.

Riferimenti Bibliografici

- BRAUDEL F., *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini e le tradizioni*, Boringhieri, Milano, 1987.
- CANTA C.C., (a cura) (2017a), *Voci di donne dal Mediterraneo*, Aracne, Roma.
- CANTA C.C., (a cura) (2017b), *Ricerca migrante. Racconti di donne dal Mediterraneo*, Roma TrePress.
- CANTA C.C., (2014), Postfazione. Il genere nelle culture religiose, in Crespi I. e E. Ruspini ((a cura di), *Genere e religioni in Italia. Voci a confronto*, Franco Angeli, Milano, pp. 231-236
- CANTA C.C., Pepe M. (a cura) (2007), *Abitare il dialogo. Società e cultura dell'amicizia nel Mediterraneo*, FrancoAngeli, Milano, pp.23-53.
- FENIELLO A., A. VANOLI (2018), *Storia del Mediterraneo in 20 oggetti*, Laterza, Bari-Roma.
- KLEIN V. (1946), *The feminine character. Storia di una ideologia*, London. Prefazione di Karl Mannheim.
- PINTO MINERVA F. (a cura) (2004), *Mediterraneo mare di incontri culturali*, IRRE Puglia Progredit, Bari.

Identità culturali e religiose: le nuove generazioni musulmane tra educazione scolastica e religiosa a Roma¹

di Katuscia Carnà

1. *Ipotesi e obiettivi*

La ricerca nasce dall'esperienza della sottoscritta maturata negli anni di mediazione culturale in diverse istituzioni e associazioni romane. A partire da quanto si è osservato, si è prefissato l'obiettivo di analizzare e di comprendere in che modo identità "etniche" e appartenenze religiose s'intrecciano nelle nuove generazioni di musulmani attraverso uno studio di caso a Roma, per esplorare le modalità di convivenza nella scuola italiana in presenza di diversità culturali e religiose, quale modello educativo accoglie gli alunni stranieri e quali nuove proposte si possono ipotizzare e realizzare.

L'ipotesi di partenza era capire se e in che modo le comunità religiose rappresentassero un complesso sistema socio-educativo integrato o in conflitto con la società di accoglienza dell'immigrazione della famiglia di origine.

Quando si parla di educazione islamica, si considera solamente la formazione religiosa che viene impartita nelle moschee, i sermoni o le indicazioni fornite a chi entra a far parte della nuova comunità. Si ignora solitamente un significato più ampio riferito all'intero sistema di trasmissione della conoscenza da una generazione all'altra, di sviluppo dell'individuo, di promozione del bene, di disciplina e di miglioramento della comunità tutta.

Pertanto, è risultato necessario delineare un quadro teorico e storico, relativo alla definizione dei concetti di nazione, di identità e di cittadinanza, in una dimensione pluridisciplinare; per poi approfondire i modelli educativi trasmessi nel contesto di diaspora, esplorando le modalità secondo cui i percorsi educativi religiosi (di arabo e di lettura del Corano) - in cui nessuno finora ha svolto ricerche esplorative. Inoltre, è stata analizzata la compatibilità tra gli attuali modelli storico-culturali con la formazione identitaria dei "nuovi italiani", inseriti nei contesti scolastici, quali primari e secondari, la necessità di ripensare i modelli educativi diversi per quelle generazioni di bambini e di ragazzi a cavallo tra due culture. A partire dalla precarietà di percorsi educativi *ad hoc*, di un vero e proprio insegnamento della lingua italiana previsto per chi arriva, anche a volte improvvisamente (a metà dell'anno scolastico), di un rafforzamento linguistico in corso d'opera e di un supporto anche per i docenti che spesso non hanno gli strumenti per la valorizzazione delle differenze - spesso affannate dal

¹ Ricerca di Dottorato in Ricerca Educativa e Sociale - XXXI ciclo (in corso di valutazione)

timore di non riuscire a concludere in tempo la didattica in base alle indicazioni ministeriali, in contesti scolastici multietnici ed eterogenei. L'obiettivo, inoltre, è stato quello di indagare anche il tessuto sociale dei nuclei familiari e i sistemi educativi religiosi che contribuiscono alla formazione dei più giovani e interagiscono nel rapporto genitori-figli anche in relazione ai paesi di origine.

A partire dai risultati della ricerca, si propongono strategie educative alternative, utili per i docenti e gli alunni, per favorirne l'inclusione sociale e scolastica e una reciproca conoscenza, fondamentale per un arricchimento culturale tra diverse cornici culturali (es. studio delle religioni in classe, laboratori dedicati ai paesi di provenienza, ecc.), iniziando anche dall'esperienza come mediatrice interculturale nelle scuole, sono state progettate attività di vario genere che permettano agli insegnanti di interagire con bambini provenienti da diverse culture e tradizioni, valorizzandone i *backgrounds* e le personalità, con l'obiettivo di formare dei futuri cittadini di un mondo globale. Secondo quanto riportato dal protocollo dell'accoglienza degli alunni stranieri, «la scuola autonoma ha, infatti, nell'elaborazione del POF lo strumento fondamentale per la ricerca di modalità flessibili e individualizzate nel definire percorsi integrativi per gli alunni stranieri. L'autonomia nella gestione interna alla struttura scolastica consente di impiegare figure educative diverse da inserire nell'azione a favore dei minori stranieri».

2. Contestualizzazione

L'idea della ricerca nasce dalla necessità di comprendere questo nuovo panorama religioso che vede numericamente al secondo posto la comunità islamica dopo quella cristiana, con un'incidenza numerica del 3.7% sulla popolazione totale, contando circa 2.220.000 cittadini musulmani secondo quanto emerso dalle stime del *Pew Research Center*.

Negli ultimi vent'anni il panorama religioso italiano ha modificato il suo assetto sociale ed urbanistico. Le città italiane assomigliano sempre di più a grandi metropoli, dove culture e religioni differenti si incontrano costituendo un nuovo tessuto sociale. In questo quadro plurale il fenomeno migratorio globale ha contribuito a rafforzare una maggiore presenza di «nuove» (Pace, 2013) comunità religiose, tra le quali la più numerosa dopo quella cattolica risulta essere quella islamica.

«(...) da paese monoliticamente cattolico, o almeno percepito come tale, l'Italia è diventata, sul piano religioso, sempre più plurale. Questo processo è avvenuto per due ragioni: una pluralizzazione interna al campo cattolico, sempre più evidente; una progressiva maggiore presenza di religioni altre (...)» (Alievi, Dalla Zuanna, 2016: 66-67).

Visto il gran numero di «nuovi cittadini» di fede musulmana, è forse necessario rivalutare i sistemi educativi nuovi, rivalutando l'efficacia di modelli passati e di metodologie formative nuove che permettano la valorizzazione

delle differenti peculiarità di bambini provenienti da tradizioni differenti, di natura sociale e religiosa, come specificato dal Protocollo scolastico dell'accoglienza degli alunni stranieri. L'intreccio e le dinamiche di identità etniche e di appartenenza religiosa nelle nuove generazioni nate e/o cresciute in Italia, nella ricerca, risultano essere importanti per comprendere le strategie educative nei contesti formativi islamici a Roma. Nei paesi islamici i sistemi educativi sono strettamente connessi alle *madrase*, una sorta di *college* di studi islamici di vario livello. Attualmente, nei paesi di diaspora, invece, il termine ha assunto una valenza differente nell'identificare un luogo dove è possibile approfondire lo studio e la lingua coranica per le nuove generazioni.

In Italia, infatti, non si può parlare di accademie islamiche al pari di quelle europee, dove accanto allo studio del Corano vi è un curriculum dedicato ad un insegnamento più completo, con la matematica, le scienze, l'arte, ecc. (Caragiuli, 2013).

Il sistema educativo islamico, infatti, considera tutta la vita come un periodo di apprendimento e miglioramento dell'individuo, come spiega la seguente narrazione.

Il Corano e la Sunna forniscono le indicazioni per un'educazione intesa in senso più ampio riguardante lo sviluppo fisico, linguistico, cognitivo, morale e sociale, motivo per cui è necessario lo studio dei testi sacri sin da piccoli.

Peraltro, le *madrase* rappresentano un'istituzione educativa, parte integrante di una moschea e a volte rappresentano anche alloggio e per gli studenti che provengono da altre città (D'agostino, 2010: 34). Il termine originario di *masjid*, ovvero la moschea, indica propriamente un luogo dalla struttura architettonica simile alla Ka'ba², dotata di un minareto, di un cortile per le abluzioni e di una grande sala in grado di accogliere un elevato numero di fedeli. In Italia per *masjid* si indica, simbolicamente, lo spazio finalizzato alla preghiera comunitaria e sono cinque le moschee costruite secondo i canoni islamici, a fronte di una popolazione di circa un milione e mezzo di musulmani; quasi mille sono invece le cosiddette «sale di preghiera» secondo una mappatura in corso su tutto il territorio italiano³.

La religione, in una prospettiva educativa, mira sì al soggetto, ma anche alla comunità tutta nel suo insieme di adepti. In ogni caso, la religione può essere considerata come una risorsa educativa dalle molteplici potenzialità, anche se rimane necessario vigilare criticamente, affinché l'azione educativa si mantenga rispettosa del divenire personale e della qualità della vita di tutti.⁴

² Letteralmente "il cubo", si trova al centro della Mecca. La "pietra nera" che secondo la teologia islamica, si tratta dell'unico pezzo rimanente della "Casa antica" fatta scendere da Allah direttamente dal Paradiso, poi distrutta nel diluvio universale.

³ La ricercatrice ha prestato il suo contributo all'UCOI per la mappatura delle sale di preghiera in tutto il territorio laziale.

⁴ Tacconi G., Educazione religiosa, in *Glossario online*, Centro Nazionale Opere Salesiane (a cura di), Formazione e Aggiornamento Professionale.

Le nuove generazioni musulmane personificano un Islam differente, europeo, italiano, in società sempre più interculturali e multireligiose per le quali l'educazione islamica rappresenta un punto di partenza e di riferimento importante.

«Il cosiddetto “figlio dell’immigrazione” porta in primo piano questioni educative, processi di socializzazione linguistica, trasmissione di valori, dinamiche identitarie. Tutti temi che si sviluppano nell’ambito dell’interazione quotidiana fra genitori e figli, i cui esiti sono condizionati da molti elementi. Tra questi il livello culturale dei genitori, le reti comunitarie presenti in emigrazione e le spinte all’assimilazione proprie del contesto di vita, le caratteristiche degli stessi progetti migratori» (Cingolani, Ricucci, 2013: 7)

Le scelte che riguardano l’identità dei «nuovi italiani» così divengono sempre più complesse, di adattamento tra valori tradizionali e acquisiti. L’identità religiosa invece di secolarizzarsi, in un contesto lontano da quello islamico, si diversifica in una serie di religiosità eterogenee. La religione diviene così sinonimo di tradizione familiare o motivo di distacco generazionale e culturale dalla famiglia. Alcuni intensificano la loro identità religiosa, altri invece ritengono che la Fede fosse solo un «rifugio» necessario per le prime generazioni immigrate e non per le «nuove», dove l’appartenenza religiosa e culturale si fondevano in un’unica caratteristica identitaria, di appartenenza ad una comunità ben definita.

3. Metodologia e fasi della ricerca

Nella ricerca sul campo è stato utilizzato *mixed methods* con tecniche qualitative e quantitative. Si è avuto modo di osservare le relazioni e le modalità di interazione socio-educativa, al contempo anche di colloquiare in modo informale con i vari attori sociali. Parallelamente sono stati intervistati due testimoni privilegiati, elaborati dei questionari quantitativi adatti per bambini di due classi della scuola primaria Carlo Pisacane, per raccogliere ed analizzare dati sociodemografici, orientamenti valoriali, contenuti culturali e stili di vita. In tutta la ricerca sul campo, l’osservazione all’interno dei contesti educativi (una scuola egiziana “laica” e una coranica gestita dalla comunità bangladesese, a Roma), è stata molto importante per comprenderne le dinamiche. Secondo quanto emerso dalla ricerca, l’educazione familiare gioca un ruolo fondamentale nella costruzione identitaria dei bambini di origini straniere. Se da un lato le prime generazioni non sono riuscite ad inserirsi integralmente nel nuovo contesto di immigrazione, le nuove, invece, fanno dei due sistemi culturali parte integrante del loro senso di appartenenza. È in questo divario generazionale che anche le strutture familiari si reinventano, mettono in atto nuove strategie educative, alla ricerca di un equilibrio interno. La prima necessità evidente è il rafforzamento delle radici culturali e della tradizione di origine da parte delle nuove generazioni. La problematica che emerge è la poca adeguatezza

delle strutture educative religiose islamiche. Alle nuove generazioni vanno forniti gli strumenti giusti per leggere la realtà in modo autonomo e critico, per interpretare e fare propria la tradizione, includendosi allo stesso tempo nella cultura del Paese in cui vivono. Il rispetto di norme, diritti e doveri del nuovo contesto sociale deve poter rappresentare la base per la crescita dei “nuovi italiani” in una realtà laica, in cui le diversità sono inserite. Il rischio è che le famiglie per paura della “contaminazione” culturale si chiudano, continuando a delegare l’educazione a enti formativi rigidi, mnemonici ed autoreferenziali, per evitare che il bambino si inserisca in pieno nel gruppo dei suoi coetanei italiani. La famiglia può fornire un importante esempio e sostegno nel percorso di inserimento dei figli nel sistema italiano. Occorre una maggiore consapevolezza educativa da parte delle prime generazioni. In questo panorama, la scuola può rappresentare una possibilità di interscambio. L’esempio “storico” della scuola primaria Carlo Pisacane mostra come l’eterogeneità possa diventare un’importante opportunità di crescita per tutti. La scuola diventa spazio di condivisione, protetto, flessibile ed aperto alla cittadinanza, opportunità di confronto ed interscambio volto alla formazione dell’individuo. Nella Carlo Pisacane, la diversità è un’opportunità di crescita, in una progettazione condivisa di modelli educativi tra cittadinanza, sicurezza e territorio, nel quartiere di Torpignattara, ove è ubicata. L’idea è quella di un tavolo permanente per la “città internazionale”, che possa unire e far convergere tutte le realtà educative. In un’Italia che ancora oggi riconosce i figli dei migranti, nati nel territorio italiano come cittadini italiani, il rischio di un’estraneità identitaria è alle porte. Secondo il rapporto dell’*Ocse Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*, all’età di 15 anni i “nuovi italiani” hanno circa un anno di ritardo a livello di competenze acquisite nel sistema scolastico. L’integrazione è andata peggiorando negli ultimi anni, anche per la crisi economica. Il tasso occupazionale è inferiore del 6% rispetto a quello degli italiani (2012-2013) e tutta una serie di vulnerabilità non permette neanche a chi lavora di sottrarsi a condizioni di povertà (1 su 3). Secondo l’*Osservatorio Statistico dei Consulenti del Lavoro*, in base ad una rielaborazione dei dati della *Rilevazione Continua sulle Forze Lavoro* dell’Istat, è stato accertato che uno straniero su tre è occupato in professioni non qualificate, contro l’8% degli italiani. Inoltre, l’abbandono scolastico risulta essere un fattore maggiormente frequente tra gli studenti di origine straniera rispetto agli italiani, molto più che in altri Paesi europei. L’accesso alle università è attualmente un privilegio elitario ed esclude quasi del tutto i “nuovi cittadini” italiani. L’esclusione, come la storia insegna, ha portato inevitabilmente a ghettizzazioni e conflitti nella convivenza interetnica. Infine, la tesi è corredata anche di un *reportage* fotografico per documentare le realtà sociali osservate, materiale che contribuisce al lavoro etnografico, offrendo una testimonianza ed un valore aggiunto complementare.

La ricercatrice si auspica nel corso del prossimo anno scolastico di riuscire a coinvolgere l’istituzione educativa della *madrasa* e di altri centri islamici del quartiere di Torpignattara nell’ambito di tavole rotonde, già in atto per il pro-

getto “città a misura di bambino” che permettano di migliorare l’area territoriale, rendendola più sicura.

Riferimenti Bibliografici

- ALLIEVI S., DALLA ZUANNA G. (2016). *Tutto quello che non vi hanno mai detto sull'Immigrazione*, Roma-Bari: Editori Laterza.
- CARAGIULI A. (2013). *Islam Metropolitano*, Roma: Edup.
- CINGOLANI P., RICUCCI R. (2013). *Transmediterranei. Le collettività di origine nordafricana in Piemonte, tra continuità e cambiamento*, Torino: Fieri Rapporti di Ricerca.
- D'AGOSTINO G. (2010). *Sulle vie dell'Islam. Percorsi storici orientati tra dottrina, movimentismo politico-religioso e architetture sacre*, Roma: Gangemi Editore.
- PACE E. (2013). *Le religioni nell'Italia che cambia. Mappe e bussole*, Roma: Carocci.

Mediterraneo: donne e promozione del dialogo interreligioso

di Andrea Casavecchia¹

1. *Dialogo, pluralismo e Mediterraneo*

Il Mediterraneo non è solo un'area geografica, ma uno spazio simbolico, dove - come sostiene Matviejevic – esistono forze contrapposte: alcune centrifughe che tendono ad allontanare le comunità, altre centripete che conservano un tessuto connettivo comune, e mantengono la pluralità di culture e religioni in continuo rapporto. «non è davvero possibile considerare questo mare come un vero insieme senza tenere conto delle fratture che lo dividono, dei conflitti che lo dilanano: in Palestina, in Libano, a Cipro, nel Magreb, nei Balcani, nell'ex Jugoslavia» (Matviejevic, 2005, p. 25). Il *mare nostrum* con le sue varie identità può diventare – come afferma Edgar Morin (2001) - un' *Unitas Multiplex*, nella quale non si tratta di portare ad un unico suono la varietà delle voci ma di lasciare il tempo perché emerga un'armonia dalle diverse composizioni che le culture hanno espresso ed esprimono.

Oggi tutte le società che si affacciano nelle sue sponde sono diventate plurali e il Mediterraneo è uno spazio multiculturale che le tre religioni del libro ebraismo, cristianesimo e Islam hanno contribuito e contribuiscono a costruire. Proprio le tre religioni, allora, possono assumere un ruolo nuovo che unisca invece di dividere. Accettare il dialogo tra le diversità è il punto di partenza e in questo le donne possono svolgere un ruolo chiave.

Le caratteristiche del dialogo all'interno di una società plurale si individuano in due dimensioni: il valore della diversità, che nell'apertura all'altro contribuisce alla costruzione del sé, e la dimensione interculturale e interreligiosa, che scopre il modo più intimo e "sacro" del sistema valoriale delle persone (De Vita, 2002).

Il pluralismo religioso è una questione complessa, che oggi vive la nostra società, ed è un tratto resistente all'omologazione culturale. Per Allievi (1999) nella società plurale contemporanea il sacro cambia forma significativamente. Ci sono da considerare insieme una dimensione personale: il peso specifico nella vita delle persone è diverso da quello del passato² e allo stesso tempo ci

¹ Il breve saggio riporta alcuni risultati della ricerca (tipo B) finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione: "Culture e trame del 'Femminino Mediterraneo' (2018), coordinato da Carmelina Chiara Canta. Per i risultati della ricerca cfr. Canta, ed 2019.

² Un'indagine del Pewresearch Center mostra la diminuzione della pratica religiosa nelle società occidentali, quelle che oggi presentano un maggior grado di pluralismo, ma allo stesso tempo la stabilità delle religioni come punto di riferimento etico (www.pewresearch.org).

sono molte più comunità di fede che offrono possibilità di scelta differenti³.

2. *Il dialogo al femminile nei monoteismi del Mediterraneo*

L'obiettivo della ricerca di cui si riportano alcuni risultati è quello di capire se esistono traiettorie di impegno nella costruzione del dialogo interreligioso di donne diversamente credenti in questo momento storico molto complesso (Canta, 2017).

Prima di evidenziare alcune delle caratteristiche rilevate delle azioni dialoganti, appare opportuno sottolineare alcuni punti di partenza della condizione delle donne rispetto alle comunità religiose di appartenenza e le modalità con cui sono state raccolte le informazioni. In particolare ci son alcuni elementi simili: innanzitutto esse hanno una presenza numericamente importante nelle comunità religiose e, generalmente sono più praticanti degli uomini⁴; inoltre in tutte e tre le religioni del libro a loro è delegata principalmente, anche se informalmente, la trasmissione della fede alle nuove generazioni, la quale avviene attraverso l'insegnamento esperienziale delle pratiche, delle tradizioni, di alcuni riti entro i nuclei familiari. In tempi recenti poi hanno preso forma movimenti femministi che rivendicano una nuova posizione e ruolo per la donna nell'ebraismo, nel cristianesimo, nell'Islam (Milani 2014, Canta 2015, Houzmand, 2014).

Per verificare le potenzialità del contributo delle donne al dialogo interreligioso abbiamo raccolto alcune storie di vita di testimoni privilegiate⁵, scelte per la loro biografia, che le colloca tra le persone con un'esperienza religiosa, impegnate nel dialogo interreligioso e partecipanti a movimenti e associazioni, o loro leader.

Le testimoni intervistate sono tutte inserite nelle loro comunità di fede, vivono la loro appartenenza in modo critico e ragionato, non subiscono le indicazioni dottrinarie in modo supino ed hanno un rapporto costruttivo con la pratica religiosa, che vivono come strada per la ricerca di una relazione con la trascendenza⁶ (il Dio di Abramo). Le quattro donne hanno un livello di istruzione alto⁷, si può osservare nei loro racconti che la cultura diventa un punto di contatto nella diversità.

³ In Italia il numero delle persone che aderisce a diverse confessioni di fede rispetto al cattolicesimo è in continuo aumento: come rivela l'*Eurispes* (2018) se nel 1980 i cittadini appartenenti ad altre religioni non superavano l'1% oggi sono più che raddoppiati.

⁴ Questo si verifica anche tra i musulmani. Nell'Islam le donne non hanno l'obbligo del culto settimanale – la preghiera del venerdì nella moschea – ma pregano più frequentemente dei maschi come rileva il www.pewresearch.org.

⁵ Per garantire l'anonimato le risposte riportate saranno identificate con la lettera Maiuscola del cognome dell'intervistata.

⁶ Tutte si sono riferite al Dio dei testi sacri: “il Dio dei padri” (C); “il padre di Gesù e padre nostro” (E); “l'Onnipotente e Misericordioso” (N).

⁷ Sono laureate in discipline umanistiche: lettere e pedagogia le due ebreo; lettere e teologia la cattolica; filosofia la musulmana.

3. *Esperienza concreta: alcune indicazioni dalle interviste*

Ci sono due elementi che si rilevano in modo trasversale e caratterizzano la storia delle intervistate.

In primo luogo emerge dalle interviste la rivendicazione dell'importanza di un ruolo educativo esercitato dalle donne all'interno della famiglia. T, una donna ebrea, spiega «La famiglia, il rapporto con i figli è della donna quindi un rapporto appunto di parlare, di educare di... quindi l'educazione diciamo è rimasta abbastanza in mano alla donna riguardo all'educazione dei minori o così...».

In secondo luogo appare evidente la loro difficoltà a essere riconosciute come persone autorevoli all'interno della comunità di appartenenza. Percepiscono una sorta di marginalizzazione: nei tavoli di confronto è difficile incontrare donne, come si evidenzia esplicitamente in un'intervista di un'altra ebrea, C: «Non c'è una donna e, non so se riusciranno, secondo me è importante perché sono andata varie volte, non faccio parte di questi gruppi ... spesso si è invitati per vedere. Sono tutti rabbini uomini e tutti preti, naturalmente uomini. Secondo me invece visto che esistono gli uomini e le donne sarebbe più facile per un colloquio di pace avere anche la voce femminile».

C'è poi un altro elemento "interno": ci sono diverse posizioni all'interno delle realtà che compongono le tre religioni. È importate avviare percorsi di conoscenza, lo chiariscono bene le parole di un'intervista a C: «riguardo invece quello che dicevi nel conoscersi tra religioni. Direi, specialmente negli ultimi tempi, ci si è resi conto di come la cosa importante oggi sia conoscersi all'interno dello stesso credo tra fazioni diverse. Questo veramente, lo vediamo fra i musulmani, è abbastanza evidente, lo vediamo in campo cristiano, lo abbiamo visto con la riforma in campo ebraico».

L'attenzione al dialogo può nascere dalla curiosità stimolata dalla volontà di comprendere cosa sta accadendo intorno a noi e da una sensibilità personale, come viene evidenziato da V., una donna cattolica: «Si parlava molto dell'Islam in seguito agli attentati delle Torri Gemelle e ancora erano in corso le varie guerre in Medio Oriente e quindi inizialmente era la curiosità di capire meglio cosa ... chi fossero i sunniti, gli sciiti, tutte queste divisioni, tutto questo mondo di cui si parlava in fondo non ne sapevo nulla. Da lì è iniziato questo percorso di tre anni e via via si è andata sempre di più confermando la passione per questo ambito, per la lingua araba che è una lingua bellissima, una lingua veramente ricca sintatticamente di vocaboli, particolare, piena di storia, per la cultura che era distante ma che allo stesso tempo sentivo che era vicino in qualche modo. E per cui negli anni poi si è andata sempre più confermando per cui ho scelto di fare un master in mediazione culturale nel Mediterraneo».

Nell'esperienza concreta il confronto con l'altro credente diventa motivo di crescita nel proprio cammino di fede, continua nel suo racconto V: «ho proprio constatato che c'era questa possibilità strabiliante di incontro ma l'altro aspetto è proprio più personale, più intimo, come se certi momenti della mia

vita avessi sentito che il dialogo interreligioso fosse il mio luogo dove incontrare Dio».

4. *Alcune iniziative per promuovere il dialogo*

Dalle interviste si possono individuare delle iniziative per favorire il dialogo. Si possono dividere in due grandi gruppi.

Nel primo ci sono le attività informali, che diventano occasione di conoscenza. Sono momenti nati nella quotidianità, come afferma N una donna musulmana: «La cena dell'*iftar*⁸... a me piacerebbe fare un *iftar* non solo con i musulmani che hanno digiunato. Io invito amici e facciamo *iftar*. Mi piace condividere, spiegare. Qui ci sono molte persone curiose. Io appartengo alla comunità umana».

Nel secondo gruppo, invece, troviamo iniziative programmate. Alcune - quelle che riscontrano un immediato successo - sono di scambio culturale. Queste si focalizzano sulla dimensione interculturale, attraverso proposte artistiche di spettacoli, oppure attraverso la partecipazione a iniziative di incontro. Un esempio concreto è il Centro *Pitigliani*. La direttrice, T. spiega: «Abbiamo iniziato a portare avanti il Festival del cinema ebraico israeliano con l'intento di far conoscere la realtà di Israele che a volte è misconosciuta ed è conosciuta solo attraverso le immagini di guerra, per far vedere un'altra realtà. Noi pensiamo che questo sia anche un messaggio di pace. Inoltre negli ultimi anni abbiamo iniziato a lavorare sempre da un punto di vista filmico, ma spero che a breve si ampli questo discorso con altre realtà religiose. Facciamo parte di un festival interreligioso sempre cinematografico, portato avanti dall'Ente dello Spettacolo. E adesso con altre persone stiamo pensando ad altri tipi di approccio interreligioso».

Altre iniziative puntano all'incontro religioso. Alcune sono nate lungo il percorso di studi, come racconta N: «Ho conosciuto negli anni del dottorato, ho iniziato a conoscere persone impegnate nel dialogo interreligioso. E lì ho iniziato a partecipare. Un movimento cristiano organizzava esperienze di dialogo a Caserta: incontri con musulmani a Caserta. Andavamo ad abitare insieme, vivere insieme, pregare insieme. Lì ho fatto la mia prima esperienza di dialogo».

Ci sono poi proposte veicolate da organizzazioni per stimolare il confronto. Le esperienze diventano proposte di preghiera interreligiosa, dove alcuni credenti propongono una meditazione a partire dai loro testi sacri. Ne emerge un'esperienza arricchente dove ognuno conosce meglio le radici della fede dell'altro e allo stesso tempo si impara a rispettare le differenze e a riconoscere le somiglianze. Dichiarava V: «*Women for peace* è un'associazione che mette insieme donne di diversa appartenenza religiosa, due di queste donne, una palestinese

⁸ L'*iftar* è il pasto serale dei musulmani, dopo il digiuno, durante il *Ramadan*

e una israeliana, hanno organizzato quella grande marcia che c'è stata qualche anno fa in Terra santa. Alcune operano a livello pratico altre a livello accademico e ancora a livello di preghiera. Si svolgono degli incontri sull'isola tiberina dove donne musulmane, ebreo e cristiane si incontrano su un tema».

Riferimenti Bibliografici

- ALLIEVI S., Pluralismo religioso e società multietniche, in *Filosofia e Teologia*, n. 3, 1999, pp. 433-455.
- CANTA C.C., (a cura), *Il femminile mediterraneo*, Roma, Aracne, 2019
- CANTA C.C., (a cura), *Ricerca migrante. Racconti di donne dal Mediterraneo*, Roma TrePress, 2017.
- CANTA C.C., Postfazione. Il genere nelle culture religiose, in Crespi I. e E. Ruspini ((a cura di), *Genere e religioni in Italia. Voci a confronto*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 231-236
- DE VITA R., Presentazione, in Berti F., De Vita R. (a cura di), *Dialogo senza paura. Scuola e servizi sociali in una società multietnica e multireligiosa*, FrancoAngeli, Milano, 2002, pp. 11-18.
- EURISPES, *Rapporto Italia 2017. Sei dicotomie per capire l'Italia che cambia*, www.eurispes.it, 2018
- HOUZMAND S., Il femminile nell'Islam, in Crespi I., Ruffini E. (a cura di), *Genere e religioni in Italia. Voci a confronto*, FrancoAngeli, Milano, 2014.
- MATVIEJEVIC P., *Breviario Mediterraneo*, Garzanti, Milano, 2005.
- MILANI C., Ebraismo e differenze di genere, in Crespi I., Ruffini E. (a cura di), *Genere e religioni in Italia. Voci a confronto*, FrancoAngeli, Milano, 2014.
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

La crisi del cristianesimo come religione confessionale.
La contingenza delle strutture oggetto del contributo
sociologico ai *Post-Confessional Christian Studies*

di Luca Diotallevi

Università di Roma TRE

1. *La fine di una equazione*

Il progetto di ricerca¹ partiva da un dato largamente condiviso dalla letteratura disciplinare corrente. Sullo sfondo dell'analisi sociologica un oggetto si muove e cambia forma. Se poi si assume una prospettiva sociologica particolare, comunemente detta "sociologia della religione", il raggio di quel movimento e della trasformazione che lo sostiene aumenta sino al punto di mettere in discussione (Bender e aa. 2013; Ammerman 2014) l'utilità di concetti, teorie e *master narratives* (Pollack 2015).

In breve, il cristianesimo non è più la religione che tiene insieme la società (le società "occidentali" con la loro pretesa di validità universale e le loro proiezioni "coloniali"); la categoria di 'religione' che sul cristianesimo era stata forgiata non è più adeguata a comprendere quest'ultimo. L'equazione tra cristianesimo e religione non funziona più.

La ricerca ha dunque cercato di mostrare, con il conforto di una abbondante letteratura, sociologica e non solo sociologica, che questa equazione ha cessato di valere perché, e nella misura in cui, sono entrate in crisi le *state centred societies* e la confessionalizzazione del cristianesimo che vi serviva da *state infrastructure* (Gorski 2003). Tale ricerca si è svolta adottando come orizzonte teorico la versione luhmanniana della teoria dei sistemi sociali, già significativamente impiegata in sociologia, ma anche da altre discipline quali la storiografia.

Persino in quell'Europa continentale culla (adottiva) del cristianesimo è finito il tempo nel quale il cristianesimo aveva esercitato una grande influenza sulla cultura dominante, sulle istituzioni sociali e sui comportamenti individuali, avendo assunto (dal XVI secolo) innanzitutto e per lo più una determinata forma di religione: quella confessionale.

¹ Cfr. progetto di ricerca annuale finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione della Università di Roma TRE nel 2017 dal titolo: *Radicalizzazione della secolarizzazione e trasformazioni del cristianesimo. La definizione di 'contingenza delle strutture' come contributo sociologico ad una nuova generazione di studi pluridisciplinari ("Christian Studies")*.

Quella che è finita è una duplice egemonia: del cristianesimo sulla religione e di una certa forma di religione sul cristianesimo. Secondo la ipotesi che ha guidato ai lavori, e che al loro termine si ritiene corroborata, è questa fine che produce il movimento e le trasformazioni dell'oggetto sociale cristianesimo. È finito il tempo in cui il cristianesimo veniva osservato e osservava se stesso come la religione della società e dell'ordine sociale di quel tempo (Luhmann 1997: 866ss). È finito il tempo della prevalenza della religione cristiana ed è finito il tempo del cristianesimo come religione. È finito il tempo di una società sulla cui religione dominava il cristianesimo e il tempo in cui la religione dominava sul cristianesimo.

Per la verità, al controllo empirico non di rado tale duplice egemonia si rivela più mito che fatto. Tuttavia anche di questo vive una egemonia: riuscire ad arrivare con il mito più in là di dove sarebbe possibile con gli argomenti. Egemonia è far valere per realtà qualcosa che non lo è.

Quella in corso è una crescente differenziazione tra cristianesimo e religione. *Per un verso* tanta parte dei fenomeni religiosi presenta una forma diversa ed incommensurabile rispetto a quella che aveva la religione nel tempo del dominio della religione cristiana. Chi resta fermo a quel tempo, fa una enorme fatica a comprendere in tutte le sue dimensioni il religioso che socialmente si manifesta oggi. *Per altro verso* il cristianesimo è messo in discussione dai costi che gli comporta l'assumere la nuova forma religiosa dominante (Usunier 2015; Turner 2011: 281-283). Nei modi più diversi, nel cristianesimo cresce la consapevolezza di ciò cui dovrebbe rinunciare per continuare ad essere una religione di successo nelle nuove condizioni e di rimbalzo cresce la consapevolezza delle pesanti rinunce che erano state tollerate, occultate o giustificate allorquando aveva assunto una forma religiosa che pure è stata a lungo di successo. (O enormi energie vengono impiegate per evitare che tali consapevolezze si diffondano.)

Il lavoro di indagine ha tentato di mettere in luce i principali fattori di questa crisi, individuandone almeno due.

La fine della equazione tra cristianesimo e religione interviene a partire dall'ultimo terzo del XX secolo e poi più chiaramente dagli inizi del XXI secolo. In primo luogo si assiste ad una ripresa del religioso² dalla quale il cristianesimo o è estraneo oppure semplicemente si lascia saccheggiare. Da questo nuovo *trend* nessuna area geografica sembra esclusa, sol che si allarghi il campo di osservazione e si impieghino strumenti analitici adeguatamente rinnovati tanto sul micro³ quanto sul macro (Pickel Pollack Mueller 2012: 251). Nessuna

² Paradigmatici i contributi di Casanova 2000 (ripresa della rilevanza extra-religiosa del religioso) e di Heelas e Woodhead 2005 (capacità di innovazione religiosa).

³ Straordinario resoconto del rinnovamento conosciuto dalla presenza del religioso lungo una sola strada di Filadelfia (USA): Day 2014.

forma di religione cristiana minimamente istituzionalizzata e – soprattutto – nella quale l'autorità religiosa continui a giocare un ruolo minimamente rilevante partecipa del *religious booming* in corso (Gorski Altinordu 2008: 76; Turner 2011: 227). La partecipazione ai riti religiosi cristiani delle Chiese storiche è ormai ovunque in costante decrescita mentre le autorità religiose cristiane sembrano sopravvivere molto meglio nella forma inoffensiva di *religious celebrities*. In secondo luogo, all'interno del cristianesimo la crisi ed il declino di quelle che erano state comprese come proiezioni extra-religiose della religione cristiana (e a seconda delle convenienze ecclesiastiche sostenute o combattute) induce ad un ripensamento della reale natura di queste con approdi che vanno dalla rivalorizzazione alla delegittimazione. Allo stesso tempo si diffonde il dubbio che esse siano state qualcosa di diverso da mere proiezioni extra-religiose della religione e dunque di meno deduttivo.

I processi in questione vanno interpretati piuttosto che come *post-secular*, come *more secular*. La crisi delle religioni di forma confessionale convive con un più generale *religious booming* di cui sono protagonisti attori che operano accettando un grado addirittura accresciuto di specializzazione della religione e di rinuncia ad una qualsiasi forma di rilievo extra-religioso della religione.

Con il radicalizzarsi della secolarizzazione, e (in termini ancora più generali) con il radicalizzarsi del primato della differenziazione per funzioni della società su ogni altra forma di differenziazione sociale – e dunque con un radicalizzarsi del processo di modernizzazione e di secolarizzazione –, un mondo si disarticola e va in crisi: il mondo della *state societies*, del cristianesimo confessionalizzato. Le strutture sociali di questo mondo, semantiche incluse, un tempo all'apparenza e secondo la rappresentazione pubblica saldamente fondate, ora non possono più celare la propria contingenza. Sono ridotte alla stessa condizione di palese contingenza in cui versa ogni elemento del sociale (anzi, doppia).

2. *La possibilità di Post-Confessional Christian Studies ed il contributo della sociologia*

Questa crisi apre finestre sul cristianesimo (in quanto oggetto sociale) come qualcosa di ben-più-che-solo-religione, ovvero sul cristianesimo come anche-religione. Esse corrispondono a finestre analitiche, ad opportunità cognitive, che non si può dire quanto a lungo rimarranno aperte. Potrebbero chiudersi in un modo o nell'altro, prima o poi, all'instaurarsi di un qualsiasi nuovo equilibrio (quale ad esempio fu quello confessionale). O, al contrario, potrebbero aumentare così tanto di numero e di lunghezza e di larghezza al punto di dar luogo alla pura e semplice scomparsa del corpo che all'inizio ferivano. È presto per dirlo.

Semplicemente, ma non è una grande sorpresa, si può dire che le opportunità analitiche apertesi sul cristianesimo sono diverse da altre precedenti (e vi-

ceversa, ovviamente). Lo scopo di questa ricerca e dei suoi possibili sviluppi è quello di indicare queste opportunità cognitive e mostrare che esse interpellano più di una disciplina scientifica.

Per cogliere tali opportunità occorre sostenere dei costi, ovvero rivedere consolidate prassi analitiche. Basti pensare che non ci si può più affidare alla categoria guida di religione per svolgere il compito che quelle finestre consentono. Per far solo un esempio, quella appena indicata non è più una impresa delegabile dalla sociologia alla sociologia della religione⁴.

In attesa di definizioni più calzanti, un programma di ricerca multidisciplinare che affrontasse la situazione appena indicata potrebbe andare sotto il titolo di *Post-Confessional Christian Studies*.

Le opportunità analitiche che giustificano questi *Post-Confessional Christian Studies* dipendono dalla radicalizzazione e non da un superamento del processo di secolarizzazione. Per questa ragione li abbiamo definiti certamente non *post-secular*, semmai *more secular*. In un senso che finalmente torna a non confondere secolare con qualsiasi cosa abbia a che vedere con laicità.

Dal punto di vista sociologico, si tratta di mettere il concetto di struttura al centro dell'attenzione che si rivolge al cristianesimo presenta un doppio vantaggio. Da una parte libera la ricerca sociale sul cristianesimo dalla subalternità alla nozione di religione. È evidente che vi sono strutture sociali religiose e strutture sociali non religiose. D'altra parte, consente di studiare la influenza del cristianesimo su determinate strutture sociali indipendentemente dal fatto che si tratti di strutture sociali di tipo religioso o di altro tipo. In questa stessa prospettiva resta sempre possibile studiare il rapporto tra strutture sociali religiose a forte matrice cristiana e strutture sociali non religiose a forte matrice cristiana, ma questo rapporto non esaurisce il campo di indagine. Ad esempio la prospettiva indicata consente di formulare problemi empirici del genere: nel corso del Novecento italiano è stata più forte la influenza del cattolicesimo politico sul magistero ecclesiastico cattolico o viceversa?

Inoltre, vantaggio non trascurabile, quella di struttura è una nozione sociologica classica, molto discussa, che dispone di molte varianti, e che spesso è stata mutuata da altre discipline.

Un vantaggio del possibile programma di ricerca provvisoriamente etichettato *Post-Confessional Christian Studies* sta nella scelta di non affrontare una questione enorme e molto probabilmente inesauribile («che cosa è il cristianesimo?»), ma una più limitata e dal termine a quo più preciso («in quale direzione si sta trasformando il cristianesimo dopo la crisi della religione confessionale, dopo la crisi della equazione tra cristianesimo e religione, dopo la crisi della reciproca egemonia tra cristianesimo e – una certa forma di – religione?»). Accordare centralità alla nozione di struttura (ad esempio, ma non

⁴ Come forse ancora in Pace (2016: 83) che pure mette a fuoco la questione o almeno una sua ampia porzione.

necessariamente, nella accezione di questa da parte della teoria dei sistemi di N. Luhmann) aiuta a mettere a frutto i vantaggi derivanti dalla scelta di un problema-guida decisamente abordabile. Inoltre consente di sfruttare i vantaggi che possono derivare dalla scelta di considerare la religione confessionale un costrutto sociale, dunque un insieme di strutture sociali.

Riferimenti Bibliografici

- AMMERMAN, N.T. (2014) *Sacred Stories, Spiritual Tribes. Finding Religion in everyday Life*. Oxford: Oxford University Press.
- BENDER, C., CADGE, W., LEVITT, P., SMILDE, D. ed. by (2013). *Religion on the Edge. De-Centering and Re-centering the Sociology of Religion* (pp.1-20), Oxford: Oxford University Press.
- CASANOVA, J. (2000). *Oltre la secolarizzazione*. Bologna: il Mulino.
- DAY, K. (2014). *Faith and the Avenue. Religion on a City Street*. Oxford: Oxford University Press.
- GORSKI, P. (2003). *The Disciplinary Revolution. Calvinism and the Rise of the State in Early Modern Europe*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GORSKI, P.S., ALTINORDU, A. (2008). *After Secularization?. Annual Review of Sociology* 34: 55-85.
- HEELAS, P., WOODHEAD, L. (2005). *The Spiritual Revolution. Why Religion is giving way to spirituality*. Oxford: Blackwell.
- LUHMANN, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- PACE, E. (2016). *Sociologia delle religioni*. Bologna: EDB.
- PICKEL, G., POLLACK, D., MUELLER, O. (2012). *Differentiated Secularization in Europe: Comparative Results*. In D. Pollack, O. Müller, G. Pickel (ed. by), *The Social Significance of Religion in the Enlarged Europe* (pp.229-255). Farnham: Ashgate.
- POLLACK, D. (2015). *Varieties of Secularization Theories and Their Indispensable Core. The germanic Review: Literature, Culture, Theory* 90: 60-79.
- TURNER, B.S. (2011). *Religion and Modern Society. Citizenship, Secularization and the State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- USUNIER, J.-C. (2015). "9591": *The Global Commoditization of Religions through GATS and WTO, and Marketing Practices* (pp.27-58). In J.C. Usunier, J. Stolz (ed. by), *Religions as Brands. New Perspectives on the Marketization of Religion and Spirituality*. Farnham: Ashgate.

Successi, insuccessi e proposte di revisione della teoria classica della secolarizzazione. Il paradosso di Francesco come caso di studio

di Luca Diotallevi

Università di Roma TRE

La ricerca¹ intendeva mettere alla prova alcuni dei risultati ottenuti dal precedente progetto di ricerca, quello che approdava alla individuazione per la sociologia della possibilità di contribuire alla apertura di un nuovo percorso di indagine multidisciplinare denominato *Post-Confessional Christian Studies*.

Da un lato si trattava di affrontare un paradosso e più esattamente di quello definibile come “il paradosso di Papa Francesco”. In breve, esso consiste nel fatto, difficilmente concepibile dall’interno della teoria classica della secolarizzazione, che allo stesso tempo la Chiesa cattolica attraversa una seria crisi e il pontefice della stessa gode di notevole successo.

Per far questo, si trattava ancor prima di affrontare un problema teorico riassumibile in un interrogativo. La sociologia dispone di una prospettiva teorica la quale è in grado di dar conto tanto degli indubbi insuccessi della teoria classica della secolarizzazione, quanto degli altrettanto indubbi successi della stessa?

La ricerca si avvaleva di un pluriennale esperienza documentata, tra gli altri, da lavori come: ‘*Church*’, Oxford Blackweel Enciclopedia of Sociology (II edizione 2014), *Una alternativa alla laicità*, Rubbettino (2010), *Papa Francesco e la secolarizzazione italiana*, in “Rassegna italiana di sociologia” (2016, 4: 711-744), *L’ordine imperfetto. Modernità, Stato, secolarizzazione*, Rubbettino, (2014), *Trasformazioni della struttura della autorità religiosa cattolica in Italia*, in Salvati M., Sciolla L. a cura di, *L’Italia e le sue regioni. Istituzioni, Territori, Culture, Società*, vol.III, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, (2015, pp.57-78), *Fine corsa. La crisi del cristianesimo come religione confessionale*, Edizioni Dehoniane (2017).

Per una revisione della teoria classica della secolarizzazione

Ciò cui il lavoro di ricerca è approdato può essere sintetizzato nel modo seguente. La “teoria classica della secolarizzazione” non era sbagliata, era limitata: limitata dal numero dei casi sullo studio dei quali si era formata.

¹ Progetto di ricerca annuale finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione nel 2018: La questione della secolarizzazione.

I problemi di cui qui non riesce a venire a capo dipendono dalla sua ideologizzazione, ovvero dalla rimozione della della coscienza della particolarità dei casi osservati. Questa rimozione consentì anche il salto dal descrittivo al prescrittivo. Il suo successo fu tale che anche tanta teologia cristiana e tanto magistero ecclesiastico hanno accettato di rimanere all'interno dell'orizzonte definito da quella teoria, sia lo si accogliesse, sia la si contestasse. Tra i lavori analizzati si possono ricordare: Beckford J.A., *Religione e società industriale avanzata*, Borla, Roma 1991; Bellah R.N., *Religious Evolution*, in "American Sociological Review", Vol. 29, No. 3, 1964, pp.358-374; Bruce S., *Secularization*, Oxford University Press, Oxford 2011; Bruce S., *The sociology of late secularization: social divisions and religion*, in "The British Journal of Sociology" 67(4) 2016: 613-631; Demerath N.J. III, *Secularization and Sacralization. Deconstructed and Reconstructed*, in Beckford J.A., Demerath N.J. III ed. by, *The Sage Handbook of the Sociology of Religion*, Sage, London 2007, pp.57-80; Gorski P.S., Altinordu A., *After Secularization?*, in "Annual Review of Sociology" 34/2008: 55-85; Gorski P.S., *Reflexive Secularity: Thoughts on the Reflexive Imperative in a Secular Age*, in Archer M.S. (ed.), *Morphogenesis and the Crisis of the Normativity*, Springer International Publishing, Switzerland 2016; Martin D., *A general theory of secularization*, Blakwell, Oxford 1978; Tschannen O., *Les théories de la sécularisation*, Droz, Geneve Paris 1992; Turner B.S., *Religion and Modern Society*, Cambridge University Press, Cambridge 2011; Wilson B.R., *Religion in Secular Society*, Oxford University Press, Oxford 2016; Wilson B.R., *Secularization: the inherited model*, in Hammond Ph. Ed., *The Sacred and the Secular Age*, University of California Press, Berkeley 1985, pp.9-20.

Il risultato cui il lavoro è giunto consiste in breve nel fatto che un costrutto teorico capace di dar conto sia dei successi sia degli insuccessi della teoria classica della secolarizzazione è a disposizione della sociologia grazie al cambio di paradigma elaborato da Niklas Luhmann nella teoria dei sistemi sociali. Naturalmente con ciò non si esclude, anzi richiede, una rielaborazione critica di questo stesso nuovo paradigma, ad esempio nella direzione del *broad program* impostato dalla nuova "cultural sociology of religion".

In breve, ciò che la teoria classica definisce come secolarizzazione è semplicemente l'effetto sul cristianesimo dell'affermarsi per un periodo di tempo relativamente breve (XVI – prima metà XX secolo) in un'area relativamente piccola dell'Occidente (l'Europa continentale centro-occidentale) di una forma di reazione moderna alla modernità. Questa assume la forma di un modello di ordine sociale imperniato sullo Stato. Entro questo si sviluppano processi come la razionalizzazione, la confessionalizzazione del cristianesimo il cui ultimo stadio è quello dei regimi di laicità.

Il processo di modernizzazione ed il suo correlato di secolarizzazione, ovvero il processo di differenziazione per funzioni della società ed il suo progressivo primato su ogni altra forma di differenziazione sociale, invece, prendono avvio molto tempo prima, probabilmente già dal X secolo (per Berman dal sorgere

della congregazione cluniacense che assume forme giuridiche e soluzioni organizzative che potrebbero consentire di definirla come la prima *corporation* della storia).

Il progressivo primato della differenziazione funzionale della società su ogni altra forma di differenziazione sociale lascia spazio a numerose configurazioni sociali e lo stato, ovvero il primato organizzato di una politica differenziata e specializzata (“moderna”) sul resto dei sistemi sociali – ovvero l’anima della modernizzazione reazionaria –, produce nulla più che una variante (reazionaria) di secolarizzazione. È sullo studio di questa che gran parte della sociologia si è formata e che ha assolutizzato.

Con la crisi della variante europeo-continentale centro occidentale della modernizzazione e della secolarizzazione, questi processi riprendono una loro maggiore unitarietà (sino alla formazione di un *global religious system*). Per questo, anche sulla scena europeo-continentale e nel corpo di tradizioni cristiane, si manifestano fenomeni inediti. (“Il paradosso di Papa Francesco” è uno di questi.) L’approccio proposto, infine, consente di non interpretare questa fase in chiave post-moderna (o post-secolare), ma di modernità (e secolarizzazione) radicalizzata e tra l’altro anche globalizzata.

Il paradosso di Papa Francesco

In questa prospettiva sembra possibile affrontare con successo il “paradosso di Papa Francesco”. («Come è possibile che il successo del papa maturi contemporaneamente all’aggravarsi della crisi della Chiesa?») Tra i lavori sul pontefice e il suo governo rilevanti per una analisi sociologica si possono ricordare: Cuda E., *Leggere Francesco. Teologia, etica e politica*, Bollati Boringhieri, Torino 2016; Ivereigh A., *The Great reformer. Francis and the Making of a Radical Pope*, Henry Holt and Company, New York 2014; Mannion G. ed. by, *Pope Francis and the Future of Catholicism. Evangelii Gaudium and the Papal Agenda*, Cambridge University Press, Cambridge 2016; Morello G., *Transformations in Argentinean Catholicism, from the Second Half of the Twentieth Century to Pope Francis*, in Mapril J. et alii eds., *Secularism in a Postsecular Age? Religiosities and Subjectivities in Comparative Perspective*, Palgrave Macmillan Cham 2017, pp.231-252; Scannone J.C., *Pope Francis and the Theology of the People*, in “Theological Studies” Vol. 77(1) 2016: 118-135; Zanatta L., *Il populismo*, Carocci, Roma 2013; Zanatta L., *La nazione cattolica. Chiesa e dittatur nell’Argentina di Bergoglio*, Laterza, Roma-Bari 2014.

La contemporaneità di successo di Papa Francesco e insuccesso della Chiesa cattolica sono stati affrontati impegnando una tipologia² costruita sulla base dei due parametri: rilevanza e autonomia (della religione in un contesto nel quale si è radicalizzato il primato della differenziazione funzionale della società). Essi

² Sempre di costrutti ideali si tratta, astratti, per quanto frutto di indagine, riflessione, controlli e revisioni critiche.

sono immaginati come due *continua* che si incrociano e generano una matrice che identifica quattro tipi ideali.

Per grado di 'autonomia' si intende la maggiore o minore dipendenza dei poteri religiosi da poteri non religiosi. Il grado di tale autonomia va misurato innanzitutto nelle organizzazioni religiose che hanno maggiore influenza sulla gestione del codice simbolicamente generalizzato e specializzato per la religione, e dunque anche sulla autodescrizione del sistema religioso.

Per 'rilevanza' (extra-religiosa) si intende la maggiore o minore capacità del sottosistema religioso di esercitare un'influenza su altri sistemi sociali, e innanzitutto sul sistema società e sugli altri sottosistemi societali.

In breve, rilevare una contraddizione nella *contemporaneità* tra il "successo di Papa Francesco" e "l'insuccesso della Chiesa cattolica" suppone che tra il ruolo di pontefice e il complesso di organizzazioni, istituzioni e strutture sociali del cattolicesimo religioso vi debba essere una connessione reale e salda, non intermittente o debole o solo nominale. Significa supporre che la sorte dell'uno dipenda sempre in una buona parte dalla sorte dell'altro e viceversa. Oggi invece, anche se il vescovo di Roma è ancora comunemente considerato il vertice della gerarchia ecclesiastica e il "capo della Chiesa" (non solo dall'opinione pubblica, ma anche dalla maggior parte degli analisti sociali), la realtà – almeno quella sociologicamente percepibile – sembra suggerire ben altro.

Il primato della differenziazione funzionale della società ha portato il complesso dei processi di differenziazione sociale nonché i livelli di complessità e di contingenza a soglie tali da rendere la vita molto difficile, se non impossibile, a compagini organizzative grandi e con una forte pretesa di influenzare le istituzioni societali.

Questa situazione è assolutamente generale e certo non di recente comparsa. Raggiunse la sua piena evidenza già nei *long Sixties* del Novecento anche se alle menti più lucide dell'Ottocento era già evidente. Si tratta di una condizione che interessa la politica – si pensi alla crisi dei grandi partiti e delle tradizionali culture politiche –, così come l'economia – si pensi alla crisi del fordismo – o la scienza e ciascuna delle altre "sfere sociali", nonché le grandi tradizioni culturali. In questa condizione, come sarebbe possibile che lo stesso processo non riguardasse anche la religione o il cattolicesimo? In un certo senso, di tutto questo possiamo trovare un esempio emblematico e molto pertinente al nostro tema, al cuore stesso della Chiesa cattolica: nel rapporto di questo con i suoi papi del Novecento.

Cosa significa infatti, sociologicamente parlando, che nell'ultimo secolo la Curia Vaticana ha avvertito tanto spasmodicamente l'urgenza di dichiarare santi la quasi totalità dei pontefici? E poi ancora: cosa significa che la stessa Curia escluda dalla valutazione della santità dei papi proprio il loro operato di pontefici? Le scelte di governo pastorale sono forse materia moralmente e spiritualmente neutra? O forse si suppone che quelle di governo della Chiesa sono scelte difficili o impossibili da valutare da un punto di vista religioso?

La combinazione di sacralizzazione sistematica del proprio vertice e sospen-

sione del giudizio sui suoi atti di governo può sembrare una soluzione, e forse per un po' può esserlo. Intanto, però, è anche un segno inequivoco che la separazione tra quello che – prima di ciò – era il vertice di una organizzazione e la organizzazione stessa. Evidenza della fine del cristianesimo confessionalizzato.

In un contesto sociale a modernizzazione radicalizzata funzionano meglio organizzazioni mediamente più piccole e comunque di una pezzatura alla quale la Chiesa cattolica nel suo insieme non potrebbe mai scendere, se non accettando di fatto – come a volte cominciano a fare – un processo di sostanziale frammentazione, di diversificazione e di conseguente impetuosa competizione religiosa interna. D'altro canto, oggi in genere funzionano meglio quelle organizzazioni che riducono le proprie pretese di influenza sulle istituzioni sociali e sulle altre sfere sociali. Rispetto a questa la Chiesa cattolica parte con l'*handicap* di una tradizione che incorpora tante pretese di rilevanza extra-religiosa.

Democratization of religion e mediatizzazione dell'autorità religiosa, trasformazione di un pontefice in una *celebrity* ed in un *brand*, non sono altro che forme di una semplificazione della religione eguali e opposte a quella del confessionalismo. *Prima*: pressoché tutto e solo in funzione di un'organizzazione nel confessionalismo, *ora*: pressoché tutto e solo in funzione del consumo individuale di religione in una *democratized religion*. Il cattolicesimo sembra non avere filtri efficaci verso questo nuovo *mood* religioso, verso questi nuovi *standards* religiosi.

Tutto questo e tanto altro il Vaticano II aveva saputo riconoscere, concependo nella sua svolta ecclesiale concependo la comunità cattolica come un più complesso mix di organizzazioni e istituzioni. Oggi siamo in condizioni migliori per capire che nell'accelerazione della modernizzazione e della secolarizzazione, che il Vaticano II ed il pontificato montiniano avevano accolto nel loro positivo valore di fondo, le uniche alternative alla "svolta ecclesiale" erano – e ancora sono – o la frammentazione e la crescente irrilevanza (che nascono dal cedimento verso la proliferazione di spregiudicati imprenditori religiosi "cattolici" in competizione tra loro nell'adattarsi alla dittatura della domanda) o la marginalizzazione senza scampo di un cattolicesimo che sopravvive nelle forme di un neoclericalismo debole.

Ratio Valdesiana e Ratio Gesuitica due culture del discorso pedagogico

di David Salomoni¹

1. *Gesuiti e maestri eretici a Modena*

Terminato il dottorato in “Cultura, Educazione, Comunicazione” presso l’Università degli Studi Roma Tre, ho ottenuto dallo stesso ateneo un assegno di ricerca per il progetto: *Ratio Valdesiana, Ratio Gesuitica. Due culture del discorso pedagogico*.

La ricerca è iniziata con un focus sulle istituzioni educative nella città di Modena tra il XVI e il XVII secolo, in particolare sull’arrivo in città dei gesuiti come possibile risposta dell’ortodossia romana al dilagare dei principi della Riforma protestante tra i maestri di scuola modenesi. Questi ultimi, infatti, agivano plausibilmente all’interno della società locale come cinghia di trasmissione tra le idee protestanti, radicate nei cenacoli intellettuali modenesi, e le più ampie fasce della popolazione, tra cui troviamo mercanti, artigiani, contadini, finanche prostitute, oltre ovviamente agli studenti. L’ipotesi in corso di verifica riguarda l’esistenza di un vero e proprio paradigma pedagogico protestante creatosi nel particolare contesto culturale, religioso e politico dell’Italia settentrionale tra Quattro e Cinquecento. L’esistenza di un tale paradigma educativo, infatti, non è mai stata seriamente presa in considerazione dalla storiografia pedagogica e religiosa, forse in ragione del fatto che l’azione combinata del Sant’Uffizio e delle congregazioni religiose insegnanti ha prevalso in modo completo sui maestri di scuola che portavano avanti questa particolare pedagogia.

La ricerca è supportata da un vasto panorama di fonti conservate presso il Fondo Inquisizione dell’Archivio di Stato di Modena. Tra il 1545 e il 1572 sono registrati 11 processi a maestri di scuola per “Eresia manifesta, convinta e pertinace”, poi più niente fino al 1614, e da quell’anno al 1630, solo 4 processi, ora per accuse più lievi, come “Magia, stregoneria e superstizione in genere”, “Lettura e possesso di libri proibiti”, e “Proposizioni ereticali” (Trenti, 2003)². Ovviamente questi processi rappresentano solo la punta dell’iceberg di una presenza radicata di maestri di scuola cripto-protestanti diffusi in tutta l’Italia del nord. Prova di ciò sono le numerose missioni di predicazione popolare dei gesuiti nei territori italiani che avevano come principali interlocutori

¹ Assegno di ricerca assegnato dall’Università degli Studi Roma 3 nel 2017 per progetto: *Ratio Valdesiana, Ratio Gesuitica: due culture del discorso pedagogico*.

² Archivio di Stato di Modena, Fondo Inquisizione.

proprio i maestri di scuola. Tra queste missioni ricordiamo in particolare quelle condotte dal gesuita Antonio Possevino in Piemonte tra il 1560 e il 1561 e in Emilia tra il 1590 e il 1591, nel corso delle quali ai maestri di scuola veniva richiesto un giuramento di fedeltà alla Chiesa di Roma e veniva distribuito il Catechismo di Pietro Canisio (Prosperi, 2009). Un altro elemento a riprova della diffusione di maestri cripto-protestanti è la larga menzione che di essi viene fatta all'interno dei manuali inquisitoriali. Ad esempio, nel *Sacro Arsenale* di Eliseo Masini del 1621 è stabilito che ai maestri di scuola trovati colpevoli di tendenze eterodosse solo il Pontefice avrebbe potuto concedere il ritorno all'attività di insegnanti.

Tornando al caso modenese, il picco di processi tra il 1545 e il 1572 e i successivi 40 anni di assenza dei maestri di scuola dai registri d'accusa dell'Inquisizione locale, coincide con l'istituzione e il consolidamento del Collegio modenese della Compagnia di Gesù, e del contestuale insediamento di Collegi gesuiti nei centri minori del territorio. È possibile, quindi, che l'affermazione di un nuovo modello scolastico abbia coinciso e sia stata alla base della scomparsa del precedente paradigma educativo, cittadino e comunale, in favore del sistema collegiale portato dagli ordini religiosi (Salomoni, 2018).

2. *Dai Gesuiti alle congregazioni insegnanti*

Da queste tematiche, tuttavia, l'attenzione delle mie ricerche si è allargata allo studio delle peculiarità educative e scolastiche delle altre congregazioni religiose attive in Italia nel corso della prima età moderna. Su questo tema esistono già importanti analisi di ampiezza regionale, come lo studio sugli Scolopi condotto da Maurizio Sangalli nell'area veneta, (Sangalli, 2012) e diversi articoli in riviste come *Regnum Dei*, *Archivum Scholarum Piarum*, e *Barnabiti Studi*, ma nessun lavoro di sintesi generale che porti a un primo bilancio in chiave comparativa dell'operato pedagogico di queste congregazioni (Bianchi, 2002). Agli obiettivi del mio lavoro iniziale, quindi, si è aggiunto lo studio comparato dell'azione educativa degli ordini religiosi in Italia tra l'età della Riforma e la soppressione napoleonica delle congregazioni del 1810.

Quest'analisi utilizza gli strumenti interpretativi collaudati nell'ambito degli studi gesuitici e sulla *Ratio Studiorum* negli ultimi anni. Applicando le categorie interpretative sviluppate dalla storiografia per la Compagnia di Gesù a un'analisi comparata dell'azione educativa degli altri ordini i risultati possono diventare un punto di partenza per ulteriori approfondimenti. Uno sviluppo derivato da questo studio comparato, infatti, riguarda ancora le tendenze eterodosse coltivate dagli insegnanti all'interno delle congregazioni religiose.

Queste derive, tuttavia, anziché attenersi strettamente all'ambito dottrinale e teologico, come avveniva per i maestri di scuola laici nella prima metà del '500, riguardavano le nuove scoperte scientifiche in atto nella prima metà del '600, in particolare quelle attinenti al sistema eliocentrico e al superamento

dell'aristotelismo. Diversi maestri di scuola appartenenti a congregazioni insegnanti, quali Scolopi, Barnabiti e Somaschi, furono così processati per aver insegnato i nuovi paradigmi astronomici o aver pubblicato libri sul tema in supporto alle teorie copernicane, con particolare riferimento a Galileo Galilei. Scolopi, per esempio, erano gli assistenti di Galileo, ormai cieco nel ritiro di Arcetri. Tra questi c'era Famiano Michellini, che nel 1629 aveva aperto una scuola pubblica di matematica a Firenze e nel 1635 diventò insegnante di algebra alla corte granducale di Toscana. La recente ricerca sulla storia educativa, tuttavia, ha ipotizzato che proprio la vicinanza a Galileo e alle sue teorie sia costata all'ordine delle Scuole Pie il breve *Ea Quae* da parte di Innocenzo X, nel 1646, che portò la congregazione vicino alla distruzione.

Anche i membri di altri ordini religiosi insegnanti conobbero la censura romana per via della divulgazione nelle proprie scuole delle nuove teorie scientifiche. Il Barnabita Baranzano Redento, nella sua *Uranoscopia seu de coelo* (1617) sostenne le teorie copernicane. Per questo motivo fu condannato dalla Chiesa ad abiurare, ritrattando quanto scritto nella *Nova de motu terrae copernicaeo iuxta Summi Pontificis mentem disputatio* (1618).

I casi appena citati mostrano come nella storia dell'educazione della prima età moderna persista una tendenza all'eterodossia che, pur passando dalla teologia (XVI sec.) alla scienza (XVII-XVIII secc.), mantiene salda la sua eccentricità rispetto all'ordine politico e culturale costituito. Tracce di questa tendenza sono riscontrabili in gran parte della storia educativa, italiana e internazionale, definendo in questa forma di "resistenza" culturale un vero e proprio paradigma educativo. Un simile sguardo all'evoluzione del problema dell'eccentricità di alcuni insegnanti rispetto alle tendenze dominanti, inoltre, rende ragione del passaggio nelle fonti d'archivio relative ai maestri processati dall'Inquisizione da "Eresia manifesta, convinta e pertinace" a "Lettura e possesso di libri proibiti". Tali libri, infatti, riconducono alla vasta produzione bibliografica delle "uranoscopie", come quella di Baranzano Redento, e sui nuovi paradigmi scientifici della prima età moderna.

3. Collaborazioni con altri istituti

Questo progetto ha ricevuto il sostegno di autorità nel campo della storia delle istituzioni educative religiose della prima età moderna. Tra questi, il prof. Paul Grendler, da molti anni impegnato nello studio delle congregazioni religiose insegnanti nell'Italia preindustriale, e in particolare, negli ultimi anni, dei Chierici regolari poveri della Madre di Dio delle scuole pie (Grendler, 2994, 2006).

Tra le collaborazioni con altre istituzioni universitarie, una partnership è andata stringendosi con l'Institute of Advanced Jesuit Studies del Boston College, dove, invitato dal prof. Cristiano Casalini, ho partecipato a conferenze e convegni internazionali nel cui ambito ho potuto esporre i risultati parziali

delle ricerche condotte con i finanziamenti dell'assegno di ricerca. Sempre nel solco delle ricerche sull'educazione impartita dagli istituti religiosi di età moderna ho ricevuto una fellowship dal dipartimento di storia della scienza dell'Università dell'Oklahoma, dalla cui ricca biblioteca ho potuto attingere gran parte della più moderna bibliografia in inglese su questo argomento, difficile da reperire in Italia.

In conclusione, questa ricerca presenta ancora ampi margini di sviluppo. In un campo dove poco è stato scritto, infatti, la riflessione sul ruolo dell'educazione nel configurare la società presente e futura attraverso forme di protesta culturale da parte di docenti e studenti, siano esse teologiche, scientifiche o politiche, si dimostra assai importante nella comprensione della funzione odierna della scuola. Le implicazioni di uno studio storico hanno così ripercussioni nella riflessione pedagogica contemporanea, instaurando una stimolante e proficua dialettica tra mondi educativi.

Riferimenti Bibliografici

- BIANCHI, A. (2001). Le suole Arcimboldi a Milano nel XVII secolo: professori, studenti, cultura scolastica. *Barnabiti studi*, (19), 55-78.
- GRENDLER, P. (2006). *Renaissance Education Between Religion and Politics*. Aldershot-Burlington: Ashgate-Variorum.
- GRENDLER, P. (1994). The Piarist of the Pious Schools. In R. DeMolen (a cura di) *Religious Orders of the Catholic Reformation: In honor of John C. Olin on his Seventy-Fifth Birthday* (252-278). New York: Fordham University Press.
- MASINI, E. (1621). *Sacro arsenale ovvero prattica dell'Officio della Santa Inquisitione*. Genova: Giuseppe Pavoni
- PROSPERI, A. (2009). *Tribunali della coscienza. Inquisitori, confessori, missionari*. Torino: Einaudi.
- SANGALLI, M. (2012). *Le smanie per l'educazione*. Roma: Viella.
- SALOMONI, D. (2018). Pedagogia eretica. Note di ricerca su alcuni processi a maestri di scuola nella Modena del '500. *Educazione. Giornale di pedagogia critica* 7, (2), 7-32.
- TRENTI, G. (2003). *I processi dell'inquisizione a Modena*. Aedes Muratoriana: Modena.

SEZIONE 8
POLITICHE SOCIALI

La condizione degli assistenti sociali precari in un welfare precario: quali rischi per l'identità professionale?

di Carmela Corleto

1. Introduzione

Il neoliberismo e la conseguente deregolamentazione del mercato del lavoro hanno scardinato le fondamenta del mondo fordista che hanno dominato le società occidentali prima della dirompente diffusione del fenomeno della globalizzazione. Caratteristica principale di questo fenomeno sembra essere una compressione del tempo e dello spazio, che determina l'avvento di quel lavoro liquido (Bauman, 2000) che porta con sé precarietà e incertezza. Tale scenario ha infatti posto milioni di persone nella condizione di doversi adattare a rapporti di lavoro atipici, dalla durata incerta e per lo più esigua; mentre flessibilità e precarietà costituiscono ormai lo *slang* della nuova generazione.

La perdita della centralità del lavoro che caratterizza le società contemporanee ricade inevitabilmente sui meccanismi di strutturazione delle identità professionali e, di conseguenza, anche sui processi di costruzione delle identità personali. Da sempre, infatti, è attraverso il lavoro che viene definita la collocazione e il ruolo degli individui all'interno della società (Iorio, 2017) e la mancanza di una identità professionale riconosciuta e stabile costituisce quindi un elemento di criticità che investe l'intera esistenza del soggetto, il quale non riesce a trovare garanzia e sicurezza per il presente e per il futuro. La condizione odierna, pertanto, non propone soltanto la precarietà lavorativa ma anche quella identitaria e sociale – per dirla alla Bourdieu (1998), la precarietà è dappertutto – e ci troviamo in quella che Beck (2013) denomina la società dei rischi, in cui vige un generale stato di insicurezza ed incertezza insuperabile per l'uomo.

Svariati sono i tratti che accomunano i tanti giovani che navigano nel mare della precarietà lavorativa e di vita, avendo quasi abbandonato l'idea delle garanzie e della stabilità, ma alcuni elementi sono certamente tipici di specifiche condizioni individuali e professionali. E' per esempio il caso di una parte importante di coloro i quali svolgono un lavoro di tipo sociale. La letteratura economica, infatti, ha da tempo messo in evidenza come le donne che sono impegnate in una attività lavorativa non risultino distribuite uniformemente nei vari settori produttivi e nelle diverse professioni, ma siano concentrate in un numero ridotto di occupazioni. Tali occupazioni, spesso legate a stereotipi sociali e ricalcate su ruoli tradizionali di lavoro domestico e di cura, sono caratterizzate da retribuzioni poco elevate, elevata

instabilità e scarse prospettive e di carriera e propongono quindi quella che è stata definita una forma di segregazione occupazionale di genere (Rosti, 2006). Tra le professioni di cura che in Italia sono significativamente presenti nel mercato del lavoro, un innegabile profilo di *gender segregation* sembra potersi ricondurre alla situazione degli assistenti sociali (Bartholini, 2016).

2. Oggetto della ricerca

Lo scenario nel quale gli assistenti sociali esercitano oggi i propri mandati professionali si contraddistingue per alcuni elementi che vedono la professione interessata da sfide collegate al passaggio dal *welfare state* al *welfare mix*. Questo passaggio, che comporta l'incremento della varietà dei soggetti coinvolti nel sistema di erogazione dei servizi con un tendenziale trasferimento della responsabilità dai soggetti pubblici al mercato e al Terzo Settore (Dellavalle, 2014), ha infatti ricevuto un impulso decisivo dalla necessità di ricalibrare il sistema di welfare, operando nella direzione del contenimento dei suoi costi; questo ha messo i professionisti nella condizione di dover fronteggiare il costante aumento dei bisogni e della domanda sociale in un quadro di progressiva riduzione delle risorse disponibili.

L'assistente sociale, dunque, sperimenta oggi la difficile situazione di dover conciliare l'etica e la deontologia professionali con pratiche a forte connotazione manageriale, una situazione che spesso si traduce in vissuti di frustrazione (Bertotti, 2014) oltre che in una rassegnata presa d'atto che il welfare sta diventando sempre più precario, così come il lavoro che rende possibile l'erogazione dei suoi servizi. Alla complessità appena delineata, infatti, si aggiunge una chiara tendenza alla precarizzazione degli assistenti sociali, confermata da diverse ricerche di settore che hanno assunto come indicatore di riferimento le condizioni contrattuali dei lavoratori, soprattutto quelli più giovani (Facchini, 2010; Buralassi 2012).

A tale riguardo, particolarmente significativo appare il caso degli assistenti sociali che lavorano per realtà di Terzo Settore. Nell'attuale sistema di social policy, infatti, la realizzazione di servizi alla persona avviene molto frequentemente facendo ricorso all'esternalizzazione del processo di produzione con il coinvolgimento, appunto, del cosiddetto no-profit. Si tratta di una vicenda che ha preso corpo nell'ultimo decennio dello scorso secolo, con l'affermazione dei principi del New Public Management, ma che si è consolidata fortemente nello scenario introdotto dalla L. 328/2000 che individua nella partnership pubblico/terzo settore uno dei tratti distintivi del modello italiano dei servizi sociali. La parte preponderante di tale partnership ha trovato concretizzazione nella forma della separazione tra committenza e produzione e quindi nell'affidamento al Terzo Settore del compito di realizzare le prestazioni (Zamaro e D'Autilia, 2005). Il Terzo Settore è

così diventato il protagonista indiscusso nell'erogazione dei servizi pubblici alla persona, spesso producendo tali servizi all'interno dello stesso assetto organizzativo dell'ente pubblico ma rimanendo comunque legato ad affidamenti di carattere temporaneo. Il ricorso ad un soggetto esterno si è poi accentuato negli ultimi anni, quando per ragioni di natura finanziaria è stato disposto il blocco del turn over per i dipendenti pubblici. Anche per ovviare a questo vincolo, il Terzo Settore è infine diventato un vero e proprio "fornitore" di risorse umane destinate a colmare i vuoti nell'organico degli enti locali (Tousijn e Dellavalle, 2017).

Gli assistenti sociali che oggi in Italia operano alle dipendenze del Terzo Settore sono un numero importante e gli studi che su di essi sono stati condotti hanno segnalato alcuni aspetti favorevoli di tale condizione occupazionale, per esempio sotto il profilo dell'autonomia professionale (Fazzi, 2012). E' tuttavia noto che l'assistente sociale impiegato nel Terzo Settore sconta spesso anche una condizione occupazionale precaria. Nel caso dell'assistente sociale che opera nei servizi pubblici esternalizzati, in particolare, la situazione appare per certi versi ancora più delicata, perché alla precarietà e ai rischi connessi si aggiunge la condizione dell'essere "servitore di due padroni". Questo professionista, infatti, sperimenta quotidianamente una difficile condizione di doppia appartenenza – dal soggetto pubblico titolare del servizio ma anche dal soggetto di Terzo Settore alla cui gestione servizio è affidato – che comporta un potenziale conflitto tra i mandati di cui è portatore. L'assistente sociale del Terzo Settore che lavora in un servizio pubblico esternalizzato, in sostanza, si trova a dover dare corpo non più ai tre canonici mandati (professionale, istituzionale e sociale) ma a quattro, dato che quello istituzionale si sdoppia nelle due dimensioni del soggetto pubblico delegante e del soggetto di Terzo Settore affidatario rispetto alle quali il professionista è in bilico.

3. Considerazioni di sintesi

Il tema della condizione occupazionale dell'assistente sociale che dipende da una realtà di Terzo Settore ma lavora per conto di un soggetto pubblico, sperimentando così la difficile condizione dell'essere "servitore di due padroni", mette in evidenza un triplice tratto di problematicità.

In primo luogo, vi è la questione della precarietà lavorativa, conseguenza di una collocazione occupazionale legata ad affidamenti della Pubblica Amministrazione che periodicamente vanno a scadenza e il cui rinnovo non è di certo scontato. La condizione contrattuale è infatti legata all'espletamento di gare che dipendono dalle disponibilità di risorse della Pubblica Amministrazione, che stabilisce di volta in volta i requisiti richiesti ai concorrenti. Accade spesso infatti che l'ente privato erogatore del servizio non viene riconfermato determinando la fine del rapporto di lavoro per l'operatore.

In secondo luogo, vi è la questione della platea su cui la precarietà lavorativa ricade, una platea fatta prevalentemente di donne che si trovano a subire contratti di durata esigua, con scarse retribuzioni e scarsissime possibilità di fare carriera e di uscire dagli schemi della segregazione occupazionale. Una condizione del genere rende assai difficilmente realizzabile la possibilità di programmare il proprio futuro, di costruire una famiglia e a mettere al mondo dei figli a cui assicurare un futuro dignitoso.

In terzo luogo, vi è la questione di una identità professionale messa sotto pressione dalla morsa delle spinte contrapposte di domanda sociale crescente e risorse insufficienti che segnano la precarietà dell'odierno sistema di welfare e dalla necessità di essere nello stesso momento portatore di mandati diversi e potenzialmente contrapposti e conflittuali. Quest'ultimo aspetto porta con sé il rischio di un cortocircuito identitario che può impattare sulla qualità e la appropriatezza dell'agire quotidiano e sulle dinamiche che regolano il rapporto con l'utenza in termini di individualizzazione e continuità degli interventi, fiducia ed empatia.

E' difficile immaginare come un professionista precario, inserito in un welfare precario - che offre servizi precari - possa occuparsi dei bisogni di utenti ancora più precari.

Riferimenti Bibliografici

- BARTHOLINI I., DI ROSA R.T., GUCCIARDO G., RIZZUTO F. (2016), *Genere e servizio sociale. Habitus Professionale, dinamiche di relazione, rappresentazioni*, Torre del Greco, Edizioni scientifiche e Artistiche;
- BAUMAN Z. (2002), *Modernità liquida*, Bari, Editore Laterza;
- BECK U. (2013), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci;
- BERTOTTI T. (2014), *Il servizio sociale negli anni della crisi: riduzione delle risorse e impatto sulla professione*, Autonomie Locali e Servizi Sociali, 3, 491-510;
- BOURDIEU P. (1999), *Oggi la precarietà è dappertutto*, in ID, *Controfuochi. Argomenti per resistere all'invasione neoliberista*, Milano, I libri di Reset;
- BURGALASSI M., a cura di, (2012), *Promuovere il benessere in tempo di crisi. Una ricerca sugli assistenti sociali del Lazio*, Roma, Carocci;
- BURGALASSI M., NOCI, E. (2012), *Il giudizio degli assistenti sociali sul sistema locale di welfare*, in Buralassi M., a cura di, *op. cit.*, pp. 153-177;
- DELLAVALLE, M. (2013), *Il servizio sociale: la doppia appartenenza della professione tra paradossi, conflitti e sfide*, in U. Albano, M. Dellavalle, a cura di, *Organizzare il servizio sociale*, Milano, Franco Angeli, pp. 155-184.
- FACCHINI C., a cura di, (2010), *Tra impegno e professione, gli assistenti sociali come soggetti del welfare*, Bologna, Il Mulino.
- FAZZI L. (2012), *Social work in the public and non-profit sectors in Italy: what are the differences*, in *European Journal of Social Work*, 5, pp. 629-644;
- IORIO R. (2017), *L'insostenibile amarezza dell'essere precari. Vita e lavoro delle donne negli anni della crisi globale*, in *Diacronie. Studi di storia contemporanea*, 32, 4/2017;
- ROSTI L. (2006), *La segregazione occupazionale in Italia*, in Simonazzi A., a cura di, *Questioni di genere, questioni di politica. Trasformazioni economiche e sociali in una prospettiva di genere*, Milano, Carocci;
- TOUSIJN W. E DELLAVALLE M. (2017), *Logica professionale e logica manageriale. Una ricerca sulle professioni sociali*, Bologna, Il Mulino;
- ZAMARO N. E D'AUTILIA M.L., a cura di, (2005), *Le esternalizzazioni nelle amministrazioni pubbliche*, Dipartimento della Funzione Pubblica, Roma, Edizioni Scientifiche Italiane.

Impairment intellettuale e indipendenza abitativa. Esiti di una ricerca quali-quantitativa

di Ines Guerini¹

1. *Quadro teorico di riferimento*

Nell'attuale contesto socio-economico-culturale che prescrive di essere performanti, sembra esserci (e di fatto c'è) poco spazio per coloro i quali presentano una qualche forma di vulnerabilità. Difatti, chi mostra *impairment* motori e sensoriali riceve – attraverso precisi dispositivi – la possibilità di normalizzarsi e, dunque, il permesso a *star dentro* (Ravaud & Stiker, 2001). L'accesso alla vita sociale, è, invece, ancora una volta precluso a coloro i quali presentano *impairment* intellettivi e per i quali, di conseguenza, persiste una condizione di liminalità (Murphy, 1987).

Prima di proseguire con l'argomentazione, è opportuno spiegare la scelta terminologica effettuata in favore del vocabolo *impairment* piuttosto che del vocabolo *disabilità*. Il suo utilizzo deriva dalla prospettiva multi-trans-interdisciplinare dei Disability Studies (Barnes, 2012; Bocci, 2016; Finkelstein, 2004; Goodley, 2011; Medeghini & al., 2013a; Monceri, 2017; Trescher, 2016), secondo cui la disabilità non è insita nella persona ma creata socio-culturalmente. Questione su cui altri studiosi (Ferrucci & Cortini, 2015; Gardou, 2006; Schianchi, 2012) concordano. Pertanto nel corso dei secoli non solo la definizione di disabilità, la sua rappresentazione e le pratiche ad essa connesse sono mutate, ma diverse sono le prospettive (quali, ad esempio, il modello bio-psico-sociale dell'ICF, il Capability Approach e i Disability Studies) che hanno permesso (e permettono tuttora) di analizzare (e, per talune prospettive, problematizzare²) il concetto di disabilità.

Di conseguenza, seguendo l'una o l'altra prospettiva sembra più opportuno parlare di *menomazione*, *barriere* e *facilitatori* o, al contrario, distinguere tra *impairment* (che presenta la persona) e *disability* (che è frutto della società stessa).

Tornando alla situazione abitativa delle persone con *impairment*, coloro i quali presentano *impairment* intellettivi si ritrovano solitamente a vivere in strutture *altre* (Augé, 1992; Foucault, 1984) rispetto a quelle in cui vive il resto della società, senza – nella maggior parte dei casi – averlo autonomamente de-

¹ “Processi emancipativi per l'indipendenza abitativa delle persone con *impairment* intellettuale in Italia. Verso un modello sociale inclusivo?” (Ricerca dottorale, XXXI ciclo, docente guida: prof. Fabio Bocci).

² Come nel caso dei Disability Studies.

ciso. Eppure la Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (Onu, 2006) sancisce *il diritto di scegliere dove e con chi vivere* (art. 19). Articolo che (nonostante la ratifica della Convenzione ONU) tarda a essere applicato in Italia e dove, infatti, una fase di *re-deistituzionalizzazione* (Bocci & Guerini, 2017) sembra essere ineludibile per lo sviluppo di processi inclusivi (Gardou, 2015).

Da tali premesse è derivato il desiderio di compiere una ricerca il cui focus fosse esattamente la condizione abitativa delle persone con impairment intellettuale, ritenendo la questione ancora poco problematizzata nel nostro Paese. Allo stesso tempo, abbiamo deciso di comparare la situazione italiana con quella della Svizzera e della Germania, al fine di verificare se i suddetti Paesi (che, differentemente dall'Italia, hanno una storia recente d'integrazione scolastica) stessero agendo in modo inclusivo – o più inclusivo rispetto all'Italia – relativamente alla situazione abitativa³.

1.1. Domanda e obiettivi della ricerca

Ci siamo, quindi, chiesti quali fossero – alla luce della ratifica della Convenzione ONU – le pratiche messe in atto dall'Italia, dalla Germania e dalla Svizzera nel contesto abitativo per le persone con impairment intellettuale.

Tre gli obiettivi principali della ricerca: a) delineare un quadro della realtà esistente in Italia, in Svizzera e in Germania in riferimento alle strutture abitative per le persone con impairment intellettuale; b) rilevare buone prassi per un modello di abitazione inclusivo; c) avviare forme di scambio di buone prassi tra i tre Paesi coinvolti nello studio. Inoltre – sulla base dell'esperienza tedesca degli *appartamenti inclusivi* (ossia, abitazioni in cui persone con impairment intellettuale convivono con studenti universitari) – abbiamo sondato la possibilità che si configurino anche in Italia abitazioni di questo tipo.

2. Metodologia

Per compiere tale ricerca, ci siamo avvalsi della metodologia quali-quantitativa, utilizzando l'approccio dello *studio di caso multiplo* a carattere descrittivo-esplicativo. Lo studio è stato condotto – seguendo il disegno *convergente parallelo* (Creswell & Plano Clark, 2011) – in ottica emancipativa e con finalità comparative.

Il campione non probabilistico di convenienza – costituito da 232 persone – è dunque ascrivibile a 4 casi osservati (Tab. 1), che sono relativi alle strutture residenziali partecipanti (*strutture tipo* ed *eccellenze*⁴), nonché a

³ Per le motivazioni addotte al fine di studiare la situazione tedesca e svizzera (e non quella di altri Paesi europei), si rimanda a un precedente contributo (Guerini, 2018).

⁴ Le *eccellenze* differiscono dalle *strutture tipo* per alcuni parametri (quali, ad esempio, il numero di

un appartamento privato abitato da una coppia che in precedenza ha vissuto in una casa-famiglia, coinvolta anch'essa nella ricerca.

Tipologia	Struttura residenziale	Caso	Frequenza
Eccellenze	<i>gruppo appartamento</i>	II	11
	<i>appartamento inclusivo</i>	III	3
	<i>Scuola di Vita Autonoma</i>	II	2
	<i>appartamento inclusivo</i>	II	1
	<i>gruppo appartamento</i>	IV	1
	<i>casa-famiglia</i>	III	1
Strutture tipo	<i>casa-famiglia</i>	I	8
	<i>gruppo appartamento</i>	I	1
	<i>foyer</i>	I	2
Tot. strutture residenziali partecipanti			30

Tab. 1: Casi osservati (I-IV)

Si tratta più specificatamente di 92 *esperti*, 64 *testimoni privilegiati* e 76 studenti frequentanti le Università di Roma. Per quanto riguarda gli esperti, hanno partecipato alla ricerca 92 disabili adulti abitanti nelle città di Roma (n=50), Padova (n=4), Bologna (n=13), Pordenone (n=19), Locarno (n=2), Dresda (n=2) e Tubinga (n=2). Per quanto concerne invece i testimoni privilegiati, hanno preso parte alla ricerca 29 educatori (così distribuiti: 22 in Italia, 4 in Germania e 3 in Svizzera), 19 operatori sociali di Roma, 9 familiari (2 di Roma e 7 di Pordenone), 5 studiosi (1 ex Dirigente dell'Unità Operativa, *Disabilità e Salute Mentale* di Roma e 4 docenti delle Università di Francoforte, Bologna, Genova e Verona) e 2 studenti coinquilini di Dresda e Monaco.

Gli strumenti di cui ci siamo avvalsi lungo la ricerca sono: diari di bordo, griglie di osservazione, interviste semi-strutturate, focus group e due questionari (*ABD* e *QueSA*⁵), al fine di verificare la possibilità che si costituissero in Italia nuovi scenari abitativi per le persone con impairment intellettuale.

La ricerca ha previsto cinque fasi; durante la prima (a carattere esplorativo) abbiamo compiuto una rassegna bibliografica dei contributi internazionali relativi alla *vita indipendente* e riguardanti i Paesi coinvolti nella

abitanti della struttura, le ore giornaliere trascorse dall'operatore al suo interno, gli approcci pedagogico-educativi a cui l'équipe fa riferimento) che hanno reso le varie strutture più inclusive e pertanto delle eccellenze.

⁵ Si tratta di questionari appositamente realizzati (Guerini & Bocci, n.p.): *ABD* (Autovalutazione del Benessere e dei Desideri), *QueSA* (Questionario delle Scelte Abitative).

ricerca. Nella seconda fase abbiamo effettuato la mappatura dell'Italia, della Svizzera e della Germania relativamente alla tipologia dei servizi residenziali per le persone con impairment intellettivo, allo scopo di fotografare la situazione negli anni 2015-2018. Durante la terza fase abbiamo preso i contatti con le strutture residenziali della città di Roma e provincia. Contestualmente abbiamo preparato alcuni degli strumenti utilizzati lungo lo studio.

La quarta fase (febbraio 2017-marzo 2018) ha invece riguardato la raccolta dati. La rilevazione è stata effettuata dapprima (febbraio-settembre 2017) sul territorio nazionale, successivamente (novembre-dicembre 2017) in Svizzera e in Germania per concluderla infine (gennaio-marzo 2018) in Italia. La quinta e ultima fase della ricerca è stata infine relativa all'analisi e all'interpretazione dei dati raccolti.

3. *Analisi dei dati e risultati*

L'analisi dei dati ha, quindi, riguardato le annotazioni scritte nei diari di bordo, le questioni emerse lungo i focus group e le interviste, nonché le risposte fornite dai partecipanti ai due questionari.

Sulle trascrizioni delle interviste e sui diari di bordo, utilizzando il software *Atlas.ti*, abbiamo compiuto un'analisi del contenuto. Abbiamo, quindi, operato dapprima una codifica aperta e successivamente individuato le seguenti categorie: legislazione; finanziamenti; retorica; approcci pedagogico-educativi; desideri; vita indipendente.

Per quanto concerne i dati emersi dall'*ABD* e dal *QueSA*, abbiamo compiuto – attraverso il software *SPSS* – un'analisi descrittiva delle frequenze che ci ha permesso di comparare i dati relativi al desiderio degli studenti e delle persone con impairment intellettivo di co-abitare.

Relativamente alla condizione abitativa delle persone con impairment intellettivo, i risultati evidenziano che la Convenzione ONU ha avuto un forte impatto solo in Germania, dove a seguito della ratifica il numero degli appartamenti inclusivi (esistenti già dagli anni Novanta, ma in numero nettamente inferiore) è aumentato a dismisura. In Svizzera, invece, l'apporto della Convenzione si registra più a livello scolastico che sociale. Di numero esiguo sono le realtà abitative italiane costituite dopo la ratifica e, ad ogni modo, sembrano non dipendere tanto dalla Convenzione quanto dalla conoscenza di quelle già esistenti.

Infine, i risultati emersi dall'*ABD* e dal *QueSA* mostrano un desiderio abbastanza elevato tra gli studenti (42 su 76) a convivere con persone che presentano impairment intellettivi.

4.1 *Discussione dei risultati*

Tale co-abitazione costituirebbe certamente una soluzione insolita per l'Italia, ma consentirebbe di fare entrare in relazione persone adulte (disabili e non disabili), che solitamente si percepiscono come abitanti di due mondi

paralleli: quello della *normalità* e quello della *disabilità* (per usare, provocatoriamente, parole provenienti dall'immaginario collettivo).

Allo stesso modo, i risultati – sia quelli provenienti dall'Italia sia quelli provenienti dalla Germania – ci portano a riflettere sul fatto che la co-abitazione tra persone con impairment e persone senza impairment non vada *costruita a tavolino* (attraverso, ad esempio, risposte positive fornite a un questionario), ma piuttosto realizzata insieme. Si tratta, cioè, di offrire l'opportunità a delle persone (con e senza impairment) di conoscersi, frequentarsi ed eventualmente scegliere di abitare insieme. In tal senso, è fondamentale il supporto di educatori che intendono promuovere lo sviluppo dei processi evolutivi nelle persone con impairment intellettuale e che guardano alla vita indipendente come una meta possibile da raggiungere per ciascuno. Questo consentirebbe anche di riconfigurare il proprio ruolo e il proprio servizio, concedendo alle persone coinvolte il *permesso a crescere* (Caldin & Friso, 2016).

Riferimenti Bibliografici

- AUGÈ, M. (1992). *Non-lieux*. Paris: Editions du Seuil.
- BARNES, C. (2012). The social model of disability. In N. Watson, A. Roulstone e C. Thomas (a cura di), *The Routledge Handbook of Disability Studies* (12-29). London: Routledge.
- BOCCI, F. (2016). *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*. In F. Bocci & al. (a cura di). *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Lecce: Pensa Multimedia.
- BOCCI F. & GUERINI I. (2017). Casa è dove voglio stare. Un'indagine sulle percezioni dei disabili intellettivi e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(3), 281-288.
- CALDIN R. & FRISO V. (2016). Diventare grandi: la famiglia e il permesso a crescere. In C. Lepri (a cura di), *La persona al centro* (pp. 28-38). Milano: FrancoAngeli.
- CRESWELL, J.W. & PLANO CLARK, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- FERRUCCI, F. & CORTINI, M. (2015). Social representations and inclusive practices for disabled students in Italian higher education: a mixed-method analysis of multiple perspectives. In T. Shakespeare (a cura di). *Disability Research Today: international perspectives*. Abingdon, New York: Routledge.
- FINKELSTEIN, V. (2004). *Representing disability*. In J. Swain, S. French, C. Barnes e C. Thomas (a cura di), *Disabling barriers, enabling environments* (pp. 13-20). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2^a ed.
- FOUCAULT M. (1984). *Des espaces autres (1967), Hétérotopie*. Paris: Gallimard.
- GARDOU C. (2015). *Nessuna vita è minuscola*. Milano: Mondadori Università.
- GARDOU C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap*. Trento: Erickson.
- GOODLEY, D. (2011). *Disability Studies: An interdisciplinary introduction*. London: Sage.
- GUERINI I. (2018). Processi emancipativi per l'indipendenza abitativa delle persone con impairment intellettivo. Verso un modello sociale inclusivo. In A. M. Notti; M. L. Giovannini & G. Moretti (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato italiano* (pp. 303-317). Lecce: PensaMultimedia.
- MEDEGHINI, R. & AL. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- MONCERI, F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- MURPHY R.F. (1987). *The Body Silent*. New York: Norton.
- RAVAUD, J.F. & STIKER, H.J. (2001). Inclusion/exclusion. In G. L. Albrecht, K. Seelman e M. Bury (a cura di), *Handbook of Disability Studies*. London: Sage Publications.
- SCHIANCHI M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.

- TRESCHER H. (2016). *Wohnräume als Pädagogische Herausforderung: Lebenslagen Institutionalisiert Lebender Menschen mit Behinderung*. Berlin: Springer VS.
- UNITED NATIONS (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconve.pdf>. Ultimo accesso 25 Giugno 2016.

Formare per ottenere comportamenti sicuri. Un'analisi comparata sui reparti di nefrologia e dialisi (Italia-Spagna)

di Misale Fiorenza

1. Introduzione

Nel mondo del lavoro è ancora purtroppo molto diffuso il rischio di infortuni dovuto sia a motivi di tipo organizzativo e tecnologico, sia a motivi di tipo formativo/informativo.

L'infortunio sul lavoro determina sia nel singolo che nella collettività una menomazione profonda *«l'incidente non solo causa danni al fisico, ma crea una sorta di dolore di scarto, quel tipo di dolore che va lentamente a erodere prima la dimensione personale poi quella collettiva: il lavoro è ancora un pilastro importante della nostra identità; chi siamo, chi vogliamo essere, quali progetti e aspettative portiamo con noi, e poi la famiglia, i figli, tutto passa attraverso la sicurezza del lavoro, vieni colpito come lavoratore, come persona, molto spesso come maschio capofamiglia portatore di progetti individuali e familiari vieni colpito in profondità e più niente è come prima»*¹.

Sono *“crimini di pace”*² espressione della composizione frammentata del capitalismo dove i lavoratori pagano il mancato investimento in sicurezza da parte delle imprese.

Il diritto alla sicurezza assume grande rilievo sia come interesse individuale alla conservazione della propria integrità psico-fisica e della capacità lavorativa, sia come interesse generale della collettività alla tutela della salute dei cittadini e della salubrità dell'ambiente. Si comprende così la necessità da una parte di un apparato di norme volte a prevenire il verificarsi di eventi lesivi, dall'altra la necessità di far introiettare una corretta cultura della sicurezza nei luoghi di lavoro³.

Tra le cause dell'aumento del numero degli infortuni mortali degli ultimi anni possiamo annoverare tragedie che hanno coinvolto contemporaneamente più lavoratori⁴, l'età più prolungata di permanenza a lavoro, la precarizzazione del mercato del lavoro, una inadeguata comunicazione del rischio e un disinvestimento nella prevenzione nei luoghi di lavoro.

¹ Pascale A. *“trasformare il trauma in dolore”* in Lavoro da morire, Einaudi, Torino 2009, pp. 103-105;

² Iannuzzo A. *“Crimini di pace le morti bianche”*, Cuzzolin, Napoli 2010;

³ Greco A. Terrazzi P., *“Per una storiografia italiana della prevenzione occupazionale ed ambientale”* Franco Angeli, Milano 1997;

⁴ Ad esempio la tragedia di Rigopiano;

Nella società contemporanea il passaggio dalla società del rischio alla società prestazionale⁵ ha portato l'individuo a guidare autonomamente il processo di modificazione continuo e permanente delle sue facoltà produttive.

Nel "soggetto della prestazione" la precarizzazione dei rapporti di lavoro e la disoccupazione di massa vanificano le protezioni correlate al lavoro di cui la sicurezza sul lavoro fa parte, promuovendo un modello biografico all'interno del quale ciascuno deve farsi carico da solo dei rischi del suo percorso professionale diventato flessibile e discontinuo⁶.

Le conseguenze sulle qualità della vita lavorativa e sul benessere nei luoghi di lavoro sono disastrose.

Per poter approcciare correttamente alla sicurezza sul lavoro occorre prendere in considerazione le trasformazioni nelle forme occupazionali, l'emergere di nuove patologie lavoro correlate, il livello culturale dei lavoratori al fine di determinare quel necessario cambiamento di rotta che garantisca un lavoro dignitoso e sicuro per tutti.

Il fenomeno infortunistico è così rarefatto che la percezione individuale risulta molto spesso modesta ed è a tal fine che occorre utilizzare come leva del cambiamento la formazione, che nella realtà odierna si traduce ad una mera istruzione scolastica dei rischi.

La formazione per la sicurezza viene perlopiù somministrata in maniera statica, distaccata dai contesti lavorativi e come sottolinea Gherardi⁷ «nel migliore dei casi rappresenta un'occasione per trasferire delle informazioni senza preoccuparsi che i nuovi elementi conoscitivi siano adeguatamente traslati nel sistema culturale vigente».

La tipologia ricorrente della lezione frontale in aula è sentita come un obbligo fastidioso ed anche inefficace ai fini dell'acquisizione di un'adeguata cultura della sicurezza.

Risulta pertanto forte l'esigenza di ripensare i flussi della comunicazione verso modalità attive di partecipazione dei lavoratori alla definizione dei contenuti formativi.

Poiché alla formazione si contrappongono le conoscenze che il lavoratore acquisisce sul campo nell'espletamento dell'attività lavorativa, nei rapporti con altri colleghi, queste ultime comunicano al lavoratore delle informazioni che non sempre sono coerenti con quelle che vengono fornite nell'istruzione formale.

Come afferma Savatori il problema della sicurezza sul lavoro sta «nella necessità di far coincidere i due piani, quello formale teorico e quello reale esperienziale»⁸.

⁵ Tale passaggio si realizza nel momento in cui vengono a mancare gli strumenti di regolazione in grado di contenere la dismisura dei mercati soprattutto con riferimento alla de-regolamentazione delle forme di lavoro;

⁶ Pich T., "la società della prevenzione", Carocci, Roma 2006;

⁷ Gherardi S. le pratiche del lavoro. *Sviluppo e organizzazione*, 233, maggio giugno 42-52;

⁸ Ibiem;

Impegnarsi per sviluppare una valida cultura della sicurezza e potenziare un approccio proattivo alla sua gestione è il primo passo da fare per creare le condizioni future necessarie al fine di ridurre il fenomeno infortunistico.

Poiché le persone si differenziano per valori, interessi conoscenze e aspettative in base alle quali le informazioni sui rischi vengono filtrate, interpretate, accettate o respinte, la percezione dei rischi è sempre fortemente influenzata da giudizi di valore, inclinazioni culturali e orientamenti politici ed ideologici⁹.

Occorre avere la consapevolezza che non esiste una cultura adatta ad ogni contesto lavorativo ma essa deve essere pensata e calibrata per le differenti e specifiche realtà; ciascuna organizzazione deve riflettere sul proprio modo di operare e intervenire a partire dai propri successi, dai propri fallimenti e orientare lo sguardo verso un miglioramento continuo.

2. *La ricerca*

Attraverso questa ricerca si è voluto analizzare come i lavoratori dei reparti di emodialisi sia in Italia che a Gran Canaria percepiscono i fattori di rischio presenti all'interno del loro ambiente di lavoro e verificare come la percezione degli stessi subisca cambiamenti sia per alcune variabili (età, genere, titolo di studio, anzianità di servizio ecc.) sia in base alla cultura dei due Paesi.

Molta attenzione è stata posta agli aspetti formativi e informativi sul tema della sicurezza sul lavoro.

Volutamente la rilevazione si è limitata ai lavoratori dei Reparti di emodialisi. La scelta di restringere la ricerca ha permesso di ridurre i fattori di disturbo dell'analisi che sarebbero scaturiti dal confronto di realtà sanitarie di diversa specializzazione.

La comparazione con i centri di dialisi di Gran Canaria mi ha permesso di confrontare le modalità formative nei due Paesi e la variazione della percezione del rischio ad essa associata.

Dallo spoglio della letteratura multidisciplinare presa in esame (storico, giuridica, sociologica e psicologica) ma anche dalle rappresentazioni cinematografiche e teatrali, emerge con evidenza che solo in questi ultimi anni si è posta un'attenzione maggiore al problema della sicurezza sul lavoro soprattutto a seguito di grandi tragedie.

La ricerca sul campo, sia nei questionari sia nelle interviste a testimoni privilegiati costituisce una significativa conferma del fatto che la formazione finora impartita sui luoghi di lavoro è occasionale, spesso percepita come non importante e sempre, come calata dall'alto e non partecipata. Lo sforzo formativo spesso si riduce ad una semplice istruzione scolastica dei rischi che *“non va oltre*

⁹ Barrotta P. *“il rischio aspetti tecnici sociali ed etici”*, Armando, Roma 2012;

*la semplice informazione*¹⁰.

L'atteggiamento verso la sicurezza deve essere come un "vestito comodo" da indossare ogni giorno e la formazione allo stesso tempo dovrà tenere conto del livello di scolarità del lavoratore evitando di proporre sistemi di difficile comprensione soprattutto considerando che in Italia la maggior parte delle imprese sono medio piccole ed un livello di scolarità ancora troppo basso.

Dalle interviste ho avuto conferma sull'opportunità e sull'efficacia dell'uso del teatro, dei documenti audiovisivi e letterari nei percorsi formativi come strumenti innovativi e coinvolgenti. Sicuramente le immagini entrando a far parte nell'archivio dei ricordi e di emozioni che informano le nostre scelte, giocano un ruolo molto importante nel nostro sistema cognitivo riuscendo a veicolare le emozioni meglio della parola.

Un altro modo per rendere immaginabili alcuni rischi è quello di usare storie; raccontare una storia facilita la costruzione di immagini nella nostra mente veicolando un'informazione di tipo emozionale.

Raccontare i feriti significa proteggere i vivi, trovare un linguaggio comune e ampio e condiviso, trasformare il trauma personale in un dolore collettivo significa fare una rigorosa opera di prevenzione.

3. Conclusioni

Dalla rielaborazione della risposta sugli infortuni emerge che il 56% delle donne ed il 61% degli uomini in Italia, e il 12% delle donne e il 17% degli uomini a Gran Canaria ha subito un infortunio negli ultimi 12 mesi.

Emerge con evidenza dall'analisi comparativa dei dati come nei casi presi in esame in Italia il 96% degli intervistati non conosce la normativa sulla sicurezza nei luoghi di lavoro. Nei casi presi in esame a Gran Canaria, invece, la maggioranza, sia pure risicata degli intervistati dichiara di conoscere la normativa. Una delle motivazioni potrebbe essere dovuta al fatto che la normativa spagnola sia più snella perché racchiusa in 54 articoli contro gli oltre 300 della legge italiana.

A Gran Canaria infatti una minoranza degli intervistati (il 44%) dichiara di ignorare la normativa sulla sicurezza sul lavoro.

All'interno di questo quadro generale i fattori di rischio biologico, stress, carico di lavoro e acido base sono percepiti come più pericolosi.

Analizzando il rapporto tra la percezione del rischio ed una serie di variabili si confermano i dati presenti in letteratura sia su studi nazionali che internazionali:

Il lavoratore che ha già subito infortuni ha maggiore consapevolezza dei rischi presenti nel proprio ambiente di lavoro.

I dati tra le differenze di genere sono sovrapponibili a quelli in lettera-

¹⁰ Savatori L. Rumiati R., "Nuovi rischi, vecchie paure", il Mulino, Bologna 2005, pag. 106;

tura: sono le donne a percepire maggiormente i rischi presenti.

Si conferma la correlazione tra la formazione personale del lavoratore e la percezione dei rischi. La conoscenza quindi è indispensabile sia come acquisizione di competenze nella gestione dei rischi sia perché una adeguata formazione porta ad una maggiore percezione degli stessi.

I dipendenti della struttura pubblica, i lavoratori più "anziani" e quelli con più anni di servizio percepiscono maggiormente i rischi.

Va segnalato un dato: mentre in Italia sono i lavoratori a tempo indeterminato ad avere una più alta percezione dei rischi, a Gran Canaria sono i lavoratori a tempo determinato.

Dall'analisi dei campioni di entrambi i Paesi un dato assume particolare rilevanza: la formazione e l'informazione risultano estremamente carenti sia nella qualità che nella tempistica dei corsi.

Dalla valutazione dei dati è palese l'importanza della formazione che deve avere un ruolo centrale nella creazione e diffusione di un'adeguata cultura della sicurezza sul lavoro da attuarsi lungo l'intero arco della biografia lavorativa dei soggetti-lavoratori.

Aver identificato la gerarchia dei timori sui rischi è lo strumento che maggiormente indirizza l'attività formativa. Il piano formativo diviene così adeguato fornendo gli strumenti conoscitivi che si integrino con il momento di vita lavorativa dell'individuo.

Si rafforza, pertanto, l'esigenza che il lavoratore debba assumere un ruolo consapevole in grado di garantire un effettivo controllo sui rischi e la gestione che assicuri una reale possibilità di scelta rispetto alla loro accettabilità.

Tale indagine potrebbe avere lo scopo di orientare il formatore con strumenti conoscitivi più efficaci quali quelli già analizzati precedentemente (cinema, teatro) con il risultato di incidere maggiormente sulla considerazione del lavoratore circa i rischi lavoro-correlati.

A tal scopo si è affiancata all'indagine quantitativa un approfondimento qualitativo (interviste a testimoni significativi) che sottolinea con la divulgazione di esperienze, convinzioni e cultura personale il valore intrinseco della formazione come leva ed incentivo per il cambiamento culturale aziendale.

Riferimenti Bibliografici

- GRECO A. TERRAZZI P. (1997) *Per una storiografia italiana della prevenzione occupazionale ed ambientale*, Milano, FRANCO ANGELI;
- PICH T. (2006) *“la società della prevenzione”*, Roma, CAROCCI;
- GHERARDI S. le pratiche del lavoro. *Sviluppo e organizzazione*, 233, maggio giugno 42-52;
- BARROTTA P. (2012) *Il rischio aspetti tecnici sociali ed etici*, Roma, ARMANDO;
- SAVATORI L. RUMIATI R. (2005) *“Nuovi rischi, vecchie paure”*, Bologna, IL MULINO;
- DI PIETRO P. (1997) *La tutela della salute nell’ambiente di lavoro*, Associazione italiana Ospedaliera Privata Sede Regionale del Lazio;
- PASCALE A. (2009) *trasformare il trauma in dolore in Lavoro da morire*, Torino, EINAUDI;
- IANNUZZO A. (2010) *Crimini di pace le morti bianche*, Napoli, CUZZOLIN,;

Identità Sospese. Una ricerca sociologica sul cancro al seno nella società della prevenzione

di Barbara Morsello

1. Introduzione

In Italia nel 2018 sono stati stimati 373.300 nuovi casi di tumore con un aumento, in termini assoluti, di 4.300 diagnosi rispetto al 2017. Il tumore più frequente in Italia è diventato quello della mammella: nel 2018 sono stimati 52.800 nuovi casi. Ad oggi, infatti, nel nostro paese vivono 800.000 donne che hanno avuto una diagnosi di carcinoma mammario¹.

Quasi 3 milioni e quattrocentomila cittadini vivono dopo la scoperta della malattia, il 6% dell'intera popolazione: un dato in costante aumento².

La residenza diventa un determinante prognostico importante che indica una disomogeneità nell'accesso a programmi di diagnosi precoce e a cure di alta qualità, con una discriminazione dei cittadini del Meridione. L'incidenza del fenomeno si presenta particolarmente in aumento (fino al 70%) nei paesi a reddito medio-basso, confermando la rilevanza delle caratteristiche sociali ed ambientali come determinanti di salute³. La diagnosi tardiva e la mancanza di accessibilità ai trattamenti sono molto comuni nei paesi a medio e basso reddito, infatti nel 2017 soltanto il 26% dei paesi a basso reddito è dotato di servizi effettivamente accessibili ai cittadini nel settore pubblico, a differenza del 90% dei paesi ad alto reddito che possiedono una ampia gamma di servizi per la diagnosi precoce e il trattamento effettivamente accessibili ai cittadini⁴. A tal proposito si stima che soltanto 1 su 5 dei paesi a basso reddito⁵ possiede i dati necessari alla progettazione di servizi e politiche utili per la gestione del fenomeno.

Ancora oggi le cause dell'insorgenza del cancro risultano sconosciute. Nonostante la maggior parte della ricerca sia connessa alla genetica e alla biologia molecolare, nonché alla medicina predittiva, sappiamo che la trasformazione cellulare che conduce al tumore è determinata prevalentemente

¹ Aiom-Airtum (2017), *I numeri del cancro 2017*, Pensiero Scientifico Editore, Roma.

² Aiom-Airtum (2018), *I numeri del cancro in Italia 2018*, Intermedia Editore, Brescia.

³ World Health Organization, (2018) *Cancer Report*, www.who.int (ultimo accesso 16 Agosto 2018).

⁴ *Ibidem*

⁵ Per la definizione dei paesi ad altro, medio e basso reddito si fa riferimento alla classificazione della Banca Mondiale. Per un approfondimento: <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519> (Ultimo accesso: 3 settembre 2018)

da alterazioni del patrimonio genetico principalmente di origine ambientale, con il 90-95% dei casi ad esso attribuibili⁶ mentre il 5-10% alla genetica ereditaria, nonostante su questa venga posta una grande enfasi in termini di comunicazione mediatica e soprattutto di evoluzione della ricerca scientifica. Alla fine del 2017 i fondi raccolti a favore della ricerca oncologica sono stati di 91.168.510 milioni di euro, utilizzati prevalentemente per lo sviluppo di programmi di diagnosi precoce e analisi del rischio, ed una grossa fetta di finanziamenti per l'Istituto di Oncologia Molecolare⁷. Come evidenziato il tumore rappresenta un fenomeno frequente e disteso, estremamente correlato alle variabili ambientali e sociodemografiche dei pazienti, oltreché vincolato dalle opportunità territoriali in ambito sanitario.

2. La ricerca: Metodologia e tecniche

Sotto un profilo sociologico l'evoluzione della ricerca biomedica, con particolare riferimento alla ricerca genetica in campo oncologico, incide sia nei processi sociali, definendo limiti e possibilità di quella che in letteratura è chiamata "società della prevenzione"⁸, che individuali, comportando l'emergere di nuove identità ibride nelle pazienti che si trovano a vivere questa condizione.

Dalla ricerca risulta che la forbice di tempo, che va dalla diagnosi alla guarigione, varia da un minimo di tre anni ad un massimo di dieci ed oltre. Talvolta la malattia diventa condizione permanente del soggetto, il quale è chiamato a dare un senso alla propria *illness* e al proprio *disease* sia attingendo alle conoscenze biomediche disponibili, sia all'immaginario sociale di malattia che negli anni ha attraversato diverse modificazioni in virtù dei mutamenti storico-culturali.

Per analizzare questi mutamenti è stata portata avanti una ricerca qualitativa nella prospettiva metodologica della *Grounded Theory*⁹, adottando un disegno della ricerca flessibile e utile a lasciar emergere le categorie teoriche portanti per l'interpretazione del fenomeno specifico. Sono state condotte 51 interviste in profondità presso il reparto di Chirurgia Plastica e Ricostruttiva dell'Istituto Nazionale Tumori Regina Elena per un periodo di 12 mesi da novembre 2016.

⁶ Per fattore ambientale si intende qualsiasi fattore eziologico che non venga ereditato geneticamente, non solo l'inquinamento. Alcuni comuni fattori ambientali che costituiscono fattori di rischio per lo sviluppo del cancro includono il fumo (25-30%), l'alimentazione e l'obesità (30-35%), le infezioni (15-20%), l'alcol, le radiazioni ionizzanti, lo stress, la mancanza di attività fisica e gli inquinanti ambientali (Fonte: Quaderni del Ministero della Salute, *Il genere come determinante di salute*, n.26, aprile 2016, pp. 62-63).

⁷ Airc-Firc, Fondi destinati alla ricerca sul cancro 2017, <http://www.airc.it/finanziamenti/ricerca/ultimi> (ultima consultazione 9 febbraio 2018).

⁸ T. Pitch (2008). *La società della prevenzione*, Carocci, Roma.

⁹ K. Charmaz (2006). *Constructing Grounded Theory, a Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Sage, London

La maggior parte delle intervistate ha un'età compresa tra i 44 e i 65 anni in linea con le stime del fenomeno che vedono una forte incidenza in questa fascia d'età e l'estensione dei programmi di *screening* anche alle donne dai 45 anni in su. Per quanto riguarda la provenienza geografica la maggior parte delle intervistate è originaria del centro Italia (43 donne su 51), ossia proveniente dal Lazio, dall'Umbria e dalla Toscana, mentre soltanto 6 donne dal sud e isole e due donne dal nord Italia. Le intervistate sono mediamente istruite, in maggioranza diplomate, ma con un buon livello di studi superiori e specializzati.

Dall'analisi dei risultati, condotta attraverso il supporto del *software* Nvivo 11 sono emerse 4 dimensioni teoriche fondamentali che, in diversi momenti, informano l'esperienza delle pazienti durante il percorso che va dalla prevenzione, alla diagnosi, alla cura e alla ricostruzione.

La correlazione individuata nella ricerca tra le 4 dimensioni concettuali, – biomedicina, immaginario, identità di malattia, identità di genere –, comporta l'emergere di identità ibride e di una difficoltà nella gestione della propria ricostruzione biografica, sia sotto un profilo relazionale che sociale. La teoria sostantiva emersa, infatti, si sintetizza in un modello che si muove su due assi, quello dell'identità e quello della cultura.

3. *Le core categories e la teoria sostantiva*

Il cancro rappresenta il crocevia di diversi fenomeni che coinvolgono aspetti essenzialmente sociali come la medicina e le innovazioni scientifiche e tecnologiche. Tali innovazioni vengono intese come campi di forze in gioco nella distinzione della realtà sulla base di normale e patologico¹⁰ e nella definizione di comportamenti, condotte e stili di vita¹¹. Le rappresentazioni collettive sono intese, invece, come gli universi simbolici e i linguaggi che rendono possibile la comunicazione tra intelligenze umane¹². Tali rappresentazioni, letterarie, mediatiche e simboliche acquistano una dimensione intersoggettiva¹³ in quanto elementi ordinatori del quotidiano. Nei casi osservati, tali rappresentazioni collettive incidono nell'interpretazione e ricostruzione della propria identità di genere, la quale risulta fortemente compromessa in seguito ai trattamenti.

Dall'incrocio di questi due assi (immaginario – biomedicina e identità di genere – identità di malattia) è possibile riscontrare l'emergere della ca-

¹⁰ G. Canguilhem (1998). *Il normale e il patologico: norme sociali e comportamenti patologici*, Einaudi, Torino

¹¹ N. Rose (2008). *La politica della vita. Biomedicina, potere e soggettività nel XXI secolo*, Einaudi, Torino

¹² E. Durkheim (2005). *Le forme elementari della vita religiosa*, Meltemi, Roma, p. 496.

¹³ G. Simmel (1997). *La socievolezza*, Armando, Roma.

tegoria *core* della ricerca che è quella di *identità tecno-scientifiche*¹⁴: ossia di idee del sé ibride, ricostruite sulla base delle conoscenze biomediche e dell'immaginario sociale, nelle diverse fasi di trattamento.

Nella fase della prevenzione, infatti, le intervistate agiscono sulla base delle informazioni disponibili sottoponendosi, in specifici momenti della loro esistenza biografica, a regimi di *screening*, autopalpazione, diete specifiche e stili di vita, in base al livello di rischio percepito. Dai 45 anni la percezione di sé stesse in quanto donne come 'a rischio' aumenta progressivamente e risulta influenzata sia dalle campagne mediatiche che esortano alla 'difesa personale' che dalla familiarità e dai vissuti indiretti di malattia all'interno del nucleo familiare o delle cerchie sociali.

Nella fase della scoperta è la biomedicina stessa a sancire la presenza della malattia attraverso la diagnosi accompagnando il soggetto nell'acquisizione della specifica identità di malattia. L'ingresso nel regno dello 'star male'¹⁵ avviene, infatti, in assenza di sintomi.

Durante la cura, che consiste in trattamenti invasivi che producono un cambiamento dell'immagine corporea, i soggetti sono costretti a sviluppare una nuova identità post-diagnosi. Moltissimi sono, in questa fase, i fattori intervenienti che vanno dagli aspetti relativi all'autodefinizione alla normalizzazione estetica. La cura è intesa come capacità di adattamento creativo attraverso il supporto di dispositivi biomedici. Il ripristino dei criteri di bellezza, intesa come normalizzazione estetica del corpo femminile, è spiegato dalle intervistate in termini di dignità della persona. I valori estetici sono cruciali sotto il profilo culturale e diventano veicolo di accettazione sociale. Le intervistate attingono perciò dall'immaginario di malattia che costruisce socialmente la donna malata di cancro che ingloba attributi generalmente rivolti al maschile: ossia, *la donna guerriera, forte, amazzone, che deve vincere la guerra contro la malattia*. La ricostruzione chirurgica, che ad oggi è riconosciuta tra i trattamenti LEA¹⁶, non rappresenta un mero passaggio formale di ricostruzione di un corpo mutilato, ma è importante ai fini di normalizzare ed accompagnare l'esperienza di riconfigurazione biografico-esistenziale.

4. Conclusioni

La ricerca di sfondo e le 51 interviste delineano alcuni aspetti importanti, alcuni acclarati ed altri da studiare più attentamente. Il cancro al seno è

¹⁴ G. A. Sulik (2009). Managing biomedical uncertainty: the technoscientific illness identity, *Sociology of Health & Illness*, 30, 7, pp. 1059-1076

¹⁵ S. Sontag (2002). *Malattia come metafora. Cancro e aids*. Mondadori, Milano.

¹⁶ I LEA (Livelli essenziali di assistenza) sono le prestazioni e i servizi che il Servizio sanitario nazionale (SSN) è tenuto a fornire a tutti i cittadini, gratuitamente o dietro pagamento di una quota di partecipazione (*ticket*).

un'esperienza complessa che apre a molteplici aspetti sociologici, come le questioni legate al genere, all'identità e al corpo. Tali aspetti risultano fortemente interrelati su un piano analitico ed esperienziale in virtù dei profondi mutamenti nella pratica e nella ricerca biomedica che sembrano sancire nuovi confini del normale e del patologico attraverso la formazione di gruppi a rischio¹⁷, o di nuove biosocialità¹⁸.

L'emergere di *identità ibride*, come teorizzato, comporta che i soggetti coinvolti attingano all'immaginario sociale fatto di pregiudizi, credenze, stigma e all'immaginario tecno-scientifico, fatto di prescrizioni comportamentali, quegli attributi di senso per codificare la propria traiettoria identitaria. In linea generale i soggetti, coinvolti nella interviste, incontrano maggiori difficoltà nella riprogettazione delle proprie rotte biografiche e nella rimodulazione dell'azione sociale, a seguito di eventi traumatici, come nel caso della malattia.

Nel cancro al seno i punti di riferimento, per la definizione di una propria partecipazione alla realtà sociale, sembrano emergere da un immaginario stereotipato oppure dall'impossibilità di uscire da un regime di controllo biomedico post-malattia. Ciò che però sembra sfuggire è proprio la necessità, per questa particolare categoria di pazienti, di ricostruire un'idea di sé, non soltanto sotto un profilo psicologico, che non è stata oggetto dell'indagine, ma sociale, attraverso una presenza concreta sulla scena del reale. L'istituzione sanitaria, in tal senso, potrebbe beneficiare di uno sguardo maggiore agli aspetti ambientali della malattia che, ad oggi, rappresentano le cause maggiori e le sfide alle quali i sanitari dovrebbero far fronte, anche al fine di integrare realmente pratiche di prevenzione che abbiano un costo inferiore in termini economici. Un'ultima considerazione è rivolta invece al ruolo dell'*agency* individuale, seppur talvolta impercettibile, che contribuisce a delineare specifiche ecologie della conoscenza, dove il corpo diventa il catalizzatore delle pratiche di cura e dei saperi esperti. Il malato, con il suo eccesso di soggettività, entra in un campo complesso dove mantiene il duplice ruolo di soggetto agente e agito, aderendo alle regole del campo e contribuendo a definirne di proprie. È in questa intersezione tra campo e soggetto, tra saperi situati e identità, nell'incrocio tra la struttura e la vita quotidiana che il sapere sociologico può diventare teoria sociale in senso pieno.

¹⁷ N. Hallowell, C. Foster, R. Eeles, A. Arden-Jones, M. Watson (2004). Accommodating risk: Responses to BRCA1/2 genetic testing of women who have had cancer, in *Social Science & Medicine*, 59, pp. 553-565.

¹⁸ P. Rabinow (1996). *Artificiality and enlightenment: from sociobiology to biosociality*, in *Essays on the anthropology of reason*. Princeton University Press, Princeton.

La supervisione nei contesti educativi: riconoscimento professionale, analisi delle pratiche e verifica di un modello di intervento.

di Fabio Olivieri

1. *Premessa*

La ricerca sulla supervisione socio-educativa nei contesti professionali è stata realizzata nell'ambito del XXXI ciclo della Scuola dottorale in Teoria e ricerca educativa presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre.

Il lavoro si è sviluppato a partire da un'accurata indagine conoscitiva che ha inteso comparare lo stato dell'arte delle professioni pedagogiche in 21 paesi europei per poi soffermarsi con maggior dettaglio sulla normativa italiana che, nel corso dell'ultimo biennio, ha riconosciuto e regolamentato i profili del pedagogo e dell'educatore professionale socio-pedagogico.

Le considerazioni emerse a seguito dell'analisi delle fonti nazionali e internazionali disponibili hanno tracciato l'emergere di un quadro generale disomogeneo tra i diversi stati europei in merito ai profili curricolari di studio, ai ruoli e alle funzioni svolte dai professionisti pedagogici.

La mancanza di una politica professionale condivisa ed unitaria, e il conseguente effetto di disorientamento a carico degli operatori del settore pedagogico, sono stati ulteriormente confermati dalla ricognizione sistematica operata, nella prima parte della ricerca, sui resoconti prodotti in Italia dai professionisti afferenti al network de *Il caffè pedagogico*.

I sentimenti di disempowerment indotti dalla carenza di rappresentatività a livello istituzionale, la scarsa disponibilità di risorse e strumenti professionali fruibili sul campo, la percezione di un ruolo di subordine rispetto ad altri professionisti presenti nelle equipe multidisciplinari, la ricerca di un lessico pedagogico comune, restituiscono solo parzialmente la complessità sporgente dallo scenario generale preso in esame. Si è reso necessario a fronte delle istanze rilevate, individuare nel dispositivo della supervisione professionale socio-educativa, una possibile modalità di intervento idonea a rispondere ai diversi livelli di legittimazione, implementazione tecnico-operativa e tutela della salute, espressi dal professionista pedagogico.

Date le premesse inerenti al contesto investigato, la ricerca-azione condotta nel periodo 2016/2018 ha inteso tracciare il suo percorso di indagine a partire da due domande fondamentali. La prima riguardava la possibilità di individuare una modalità di intervento di supervisione capace di pro-

muovere gli aspetti positivi presenti nella relazione di aiuto e nel professionista, lasciando sullo sfondo quelli di natura deficitaria. La seconda, in subordine, si proponeva di puntualizzare le caratteristiche emergenti dalla sperimentazione sul campo di tale proposta.

2. La cornice teorica

Nel selezionare la metodologia di indagine appropriata si è tenuto conto della necessità di dover integrare continuamente le informazioni provenienti dal campo di ricerca, affinandone le ipotesi emerse e ritardandone il disegno in corso d'opera (Ripamonti et al., 2010). Per tale ragione si è individuata nella metodologia della ricerca-azione un possibile riferimento teorico-pratico poiché tesa *“a coniugare teoria e prassi, rendendo la ricerca - o l'intervento professionale - direttamente finalizzata ad un'azione (...) - volta ad esplicitare - una trasformazione in contesti educativi, psicologici e sociali, secondo criteri strutturati, che consentono di calibrarla, di esserne consapevoli, di monitorarla, di valutarla e ridefinirla periodicamente (...) - per - renderla sempre più efficace”* (Aluffi Pentini, 2001, pag. 1).

Avendo cura di volgere l'impianto della ricerca verso una prospettiva positiva e di empowerment professionale, dopo aver vagliato numerose opportunità tra quelle presenti nel panorama internazionale, ci si è avvalsi della cornice teorica dell'Appreciative Inquiry (AI) (Cooperrider, Srivastva, 1987), il cui focus prevalente è rivolto agli aspetti di piena funzionalità dei sistemi organizzati. L'AI non indugia, infatti, sulle mancanze e/o le cause di depotenziamento ma cerca di apprendere dalle migliori esperienze narrate dai partecipanti al processo di indagine. Il suo fine è quello di osservare un sistema vivente quando si esprime al meglio delle sue potenzialità anziché perdurare sulle analisi delle deficienze e/o dei bisogni. L'impianto epistemologico dell'AI si fonda, oltre che sugli insegnamenti di Kurt Lewin anche sulle teorie della conoscenza socio-costruttiviste (Cockwell J., McArthur-Blair J., 2012), generative (Magruder, Mohr, 2001) e sugli studi sperimentali condotti nell'ambito della psicologia positiva (Seligman, 1996).

3. Metodologia

Le fasi della ricerca sono state precedute da un'indagine conoscitiva relativa alla supervisione sui luoghi di lavoro da parte dei professionisti socio-educativi. Il questionario, elaborato sulla base delle considerazioni emerse dalle precedenti analisi del contesto esaminato, era composto da 39 items il cui fine era di rilevare: dati anagrafici, reddituali, presenza e frequenza della supervisione sui luoghi di lavoro, titoli di studio e qualifiche del supervisore, tipologia di casistica affrontata, fattori individuali, di gruppo e

riferiti agli utenti che il processo di supervisione dovrebbe rinforzare, abilità e competenze ritenute necessarie per esercitare la funzione di supervisore.

I gruppi formati per la ricerca sono stati otto: quattro sperimentali e quattro di controllo. La loro composizione prevedeva tre categorie di soggetti: studenti in formazione, operatori socio-educativi senza titolo e professionisti con titolo¹⁹.

Gli incontri di supervisione sono stati organizzati in quattro cicli. Ogni ciclo si componeva di cinque incontri totali della durata di due ore ciascuno. La cadenza è stata diversificata in base alle disponibilità dei gruppi dei partecipanti, da settimanale a quindicinale.

Nella fase di pre-intervento si è provveduto a:

- *rendere edotti i supervisionati circa la cornice teorica dell'Appreciative e la natura sperimentale della supervisione;*
- *firmare l'incarico professionale;*
- *consegnare l'informativa sulla privacy e autorizzare il supervisore alla registrazione degli incontri e al trattamento dei dati sensibili;*
- *somministrare le scale di autoefficacia per la gestione dei problemi complessi e quelle riferite alle competenze sul lavoro (Spencer & Spencer, 1995)*

Nel corso dell'intervento si è provveduto a raccogliere i dati previo ricorso a supporti di registrazione audio, trascrivendoli su apposite schede di lavoro e rendendoli successivamente disponibili all'elaborazione mediante software NVivo. Nella fase di post-intervento, al termine di ogni ciclo programmato, sono state somministrate nuovamente le scale e si è provveduto ad operare gli assestamenti necessari all'implementazione del modello di supervisione. Nel condurre l'analisi della produzione narrativa derivante dalle interazioni degli incontri realizzati si è scelto di ricorrere ad una metodologia fenomenologico-emergenziale (Mortari, 2013; Giorgi, 2010; Moustakas, 1994) che ha consentito di addivenire all'identificazione di temi e macrocategorie nominali a partire dalle quali è stato possibile identificare e tratteggiare il profilo di un modello di intervento di supervisione ad orientamento Appreciative.

4. Esiti

L'esito del percorso compiuto ha consentito di rispondere agli interrogativi iniziali della ricerca. La metodologia dell'Appreciative Inquiry si è rivelata idonea a produrre il cambiamento di prospettiva auspicato ricontestualizzando lo scenario di base dei partecipanti, dagli assunti problematici

¹⁹ I partecipanti totali sono stati 29 per i gruppi sperimentali e 35 per quelli di controllo. La composizione dei gruppi di operatori con e senza titolo è stata scelta coerentemente con quanto previsto dall'attuale normativa (Legge 205/2017 art. 1 cc. 594-601) che ha istituito due profili: educatore professionale socio-pedagogico con titolo ed educatore professionale socio-pedagogico con qualifica ma senza titolo.

e dalle rappresentazioni deficitarie delle relazioni di aiuto con gli utenti, fino alla valorizzazione delle esperienze di successo capaci di sollecitare la disponibilità dei professionisti verso ulteriori acquisizioni positive e costruttive nei rispettivi contesti di rilievo professionale. Il riscontro ottenuto, pur nel limite ristretto del campione analizzato, ha confermato i risultati incoraggianti già ottenuti nel campo della supervisione professionale degli assistenti sociali in Romania (Cojocar, 2010).

Con riferimento al secondo interrogativo posto dal disegno della ricerca, si è giunti a delineare alcune caratteristiche dell'approccio sperimentale alla supervisione professionale ad orientamento Appreciative. Il dispositivo di intervento elaborato si declina attraverso alcuni elementi distintivi riconducibili a:

- *Il ricorso ad una prospettiva CC.A.I.I.: Critical-Comparison Appreciative Inquiry - Integration. Volta a favorire la combinazione degli aspetti critico-significativi presenti nella narrazione dei professionisti socio-educativi con la valorizzazione delle componenti di successo attraverso un continuo lavoro di coscientizzazione, indagine e integrazione.*
- *La presenza di una fase di Disarm nel corso della supervisione unitamente alle tre condizioni rogersiane. Trattati di fondo che necessitano di abitare costantemente la relazione tra supervisionati e supervisore. L'elemento fiduciario tipico della fase di Disarm viene ad essere arricchito dalla compresenza intenzionale di empatia, congruenza e valorizzazione positiva e non condizionata dell'altro.*
- *La presenza di domande generative. Requisito fondamentale per avviare e sostenere il processo di supervisione Appreciative poiché aiuta i supervisionati a cambiare lenti e filtri invitandoli ad osservare la loro relazione con il cliente da una prospettiva diversa.*
- *Impiegare il linguaggio positivo per ricontestualizzare necessità ed istanze del supervisionato. Riguarda l'abilità essenziale del supervisore di saper riformulare le richieste del supervisionato trasformandone gli elementi critico-deficitari in piani costruttivi e obiettivi perseguibili.*
- *Costante orientamento S.E.P. In relazione alle funzioni svolte dalla supervisione Appreciative si ritiene che queste possano essere riconducibili, in misura alternata, ciclica e ricorsiva, a quelle di tipo supportivo, educativo e propositivo.*
- *Composizione eterogenea del gruppo di supervisionati. Si tratta di promuovere, nei limiti del setting e delle opportunità, gruppi di supervisione eterogenei, composti da professionisti afferenti a diversi settori di intervento professionale. Questa impostazione si ritiene, vista la natura della cornice teorico-metodologica dell'Appreciative, possa favorire la disponibilità ad accrescere le esperienze di successo riferite all'agire pratico professionale consentendo anche una conoscenza diacronica più ampia e continuativa dei processi e dei fenomeni socio-educativi affrontati quotidianamente.*

In conclusione l'originalità del presente lavoro contribuisce a colmare la carenza di letteratura sul tema della supervisione pedagogica nei contesti socio-educativi, la cui necessità diviene oggi urgente alla luce del recente riconoscimento professionale e al diffondersi di forme di lavoro autonomo che cominciano ad interessare in modo consistente la platea di educatori e pedagogisti che operano nell'ambito del Terzo settore. L'elaborazione e la verifica di un modello di intervento pratico di supervisione professionale si è delineato proprio a partire dai bisogni rilevati a seguito delle analisi condotte sulla documentazione raccolta sul campo. Le unità narrative estrapolate dai protocolli degli incontri di supervisione realizzati, illustrano nel dettaglio l'espressione di tali istanze, in diverse situazioni e contesti professionali. Il lavoro risponde quindi alla sfida, sempre presente in ambito educativo, di comporre una sintesi tra saperi disciplinari teorici e pratiche professionali.

Riferimenti Bibliografici

- ALUFFI PENTINI A. (2001). *La ricerca azione motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Ed. Pitagora.
- COJOCARU S. (2010). *Appreciative supervision in social work. New opportunities for changing the social work practice*, «Revista de cercetare si interventie sociala», 29, 72-91.
- COOPERRIDER D., SRIVASTVA S. (1987). *Appreciative Inquiry in organizational life, Research*. In *Organizational Change and Development*, 1, 129-169.
- COCKELL J., MCARTHUR BLAIR J. (2012). *Appreciative Inquiry in Higher Education: a transformative force*. San Francisco: Jossey Bass.
- GIORGI A. (2010). *Introduzione al metodo fenomenologico descrittivo: l'uso in campo psicologico*, *Encyclopaideia*, 14 (27), 23-32.
- MAGRUDER WATKINS J.; MOHR B.J., (2001). *Appreciative Inquiry: Change at the speed of imagination*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- MORTARI L. (2013). *Azioni efficaci per casi difficili*. Milano: Bruno Mondadori.
- MOUSTAKAS C., (1994). *Phenomenological Research Methods*. California: Sage Publications Ripamonti, S. C., Gorli, M., Scatolini, E., (2010) *Setting, metodo e strumenti della ricerca-azione*. In Kaneklin, C., Piccardo, C., Scaratti, G. (a cura di), *La Ricerca-Azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, (pp. 155- 175). Milano: Raffaello Cortina.
- SELIGMAN M.E.P. (1996). *Imparare l'ottimismo*. Firenze, Ed. Giunti.
- SPENCER L.M., SPENCER S.M. (1995). *Competenza nel lavoro*. Milano: Franco Angeli.

Questo volume raccoglie i contributi scientifici presentati durante la *Giornata della Ricerca 2019* del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Muovendosi in continuità con le analoghe iniziative degli anni precedenti, questo lavoro collettaneo (73 contributi), che restituisce il panorama delle ricerche di un nutrito gruppo di studiosi e studiose (oltre 130), è articolato in *otto distinte aree d'interesse tematico e disciplinare*. I brevi saggi che compongono il volume, talora in forma di configurazione progettuale, talaltra come sintesi di lavori più ampi o, ancora, di conclusioni di progetti e percorsi di ricerca, fanno emergere l'ampio spettro d'investigazione. Molti resoconti presentano caratteristiche multifocali o interdisciplinari, alcuni assumono prospettive storico-teoriche, altri sono caratterizzati da consistenti focalizzazioni empiriche. L'ampio scenario di ricerca e di riflessione scientifica che il volume disegna, al di là delle specificità delle singole piste di indagine, consente di *ri-conoscere* il senso più genuino di una comunità accademica quale luogo e spazio di quel confronto teorico che è risorsa vitale inesauribile del lavoro della conoscenza.

Vincenzo Carbone (vincenzo.carbone@uniroma3.it) insegna Sociologia dei Processi educativi e formativi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove coordina il *Laboratorio sulle Transizioni*. I suoi interessi di ricerca e le pubblicazioni vertono sulle transizioni scuola-lavoro, sulle forme di precarietà (*Città eterna, precarie vite; Formazione e precarietà nel basso terziario*) e sul lavoro migrante (*Immigrazione, Crisi, Lavoro; Il disagio del lavoro d'amore*). Si occupa, inoltre, di trasformazioni urbane e processi integrativi degli stranieri (*Il dovere di integrarsi; I confini dell'inclusione; Per giungere e per restare; Civic integration Italian style; La riarticolazione securitaria del management migratorio*).

Giuseppe Carrus (giuseppe.carrus@uniroma3.it) è Professore Ordinario di Psicologia Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre. Svolge ricerche su temi di psicologia sociale, psicologia ambientale e educazione ambientale. È stato Coordinatore Nazionale del progetto MIUR PRIN 2007 "ASPEN" e coordinatore di unità di ricerca nazionale nei progetti europei FP7 "GLAMURS" e H2020 "ECHOES". È Chief Specialty Editor di *Frontiers in Psychology – Environmental Psychology*.

Francesco Pompeo (francesco.pompeo@uniroma3.it) insegna Antropologia Culturale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre, dove coordina anche *l'Osservatorio sul Razzismo e le Diversità "M. G. Favara"*. Ha svolto attività di insegnamento presso l'E.H.E.S.S. di Parigi, l'E.N.S. di Lione e l'Universidad de La Habana, a Cuba. Da anni è impegnato nella ricerca sui temi dell'identità, le migrazioni, i conflitti e le trasformazioni dei contesti urbani, in Italia, nell'Africa Subsahariana e nei Caraibi. Ha coordinato numerosi progetti a livello europeo, nazionale e locale, lavorando con enti pubblici e realtà associative.
