Q

1

Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione

EDUCAZIONE, COSTITUZIONE, CITTADINANZA

Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca

A cura di

Massimiliano Fiorucci

Roma TrE-Press

2020

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione

Q 1

EDUCAZIONE, COSTITUZIONE, CITTADINANZA

Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca

A cura di
Massimiliano Fiorucci

Roma TrE-Press
2020

Direttori della Collana:
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:
Anna Aluffi Pentini, Università Roma Tre
Valeria Biasci, Università Roma Tre
Fabio Bocci, Università Roma Tre
Lidia Cabrera, Universidad de La Laguna
Rosa Capobianco, Università Roma Tre
Antonio Cocozza, Università Roma Tre
Carmela Covato, Università Roma Tre
Luca Diotallevi, Università Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università Roma Tre
Fridanna Maricchiolo, Università Roma Tre
Susanna Pallini, Università Roma Tre
Paola Perucchini, Università Roma Tre
Vincenzo Antonio Piccione, Università Roma Tre
Teresa Pozo Llorente, Universidad de Granada
Rosabel Roig Vila, Universidad de Alicante

Il Comitato Scientifico è costituito da componenti del Dipartimento che svolgono ruoli istituzionali (Vicedirettori, Coordinatori delle Commissioni Ricerca e Laboratori, Didattica, Terza Missione, Editoriale, Coordinatore del Dottorato di ricerca, Coordinatori dei Corsi di Studio) può in ogni momento stabilire l'inserimento di ulteriori membri che presentino una chiara e riconosciuta competenza scientifica nelle aree di interesse della collana.

Coordinamento editoriale:
Gruppo di Lavoro *Roma Tr*E-Press

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico
Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:
Baskerville BT Roman, Tw Cen MT Bold, Futura Bold (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro (testo)

*Edizioni: Roma Tr*E-Press©
Roma, dicembre 2020
ISBN: 979-12-80060-89-1

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 Tr*E-Press© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione

La collana si propone diversi obiettivi:
– presentare contributi innovativi e significativi di tipo teorico e di ricerca nel campo delle scienze dell'educazione e della formazione con applicazione nei vari contesti di formazione formali (scuole e servizi educativi e formativi di ogni ordine), informali e non formali;
– promuovere l'integrazione delle prospettive di ricerca della pedagogia, della psicologia, della sociologia e delle altre aree delle scienze dell'educazione e della formazione al fine di valorizzare lavori interdisciplinari, multidisciplinari e trandisciplinari;
– accogliere contributi fondati sulla teoria e la verifica empirica, che possano informare e orientare la pratica e la politica educativa;
– offrire uno spazio editoriale per i giovani ricercatori (dottori di ricerca e assegnisti) che svolgono le loro ricerche nel Dipartimento;
– pubblicare gli atti delle giornate della ricerca, della didattica e della terza missione del Dipartimento.

Questa Collana pubblicherà sia monografie sia curatele che soddisfano i suddetti obiettivi attraverso innovativi contributi della ricerca pedagogica (relativi ai settori scientifici della pedagogia generale nelle sue differenti declinazioni, della storia della pedagogia e dell'educazione, della didattica generale e speciale, del settore della valutazione e della ricerca empirico-sperimentale), della ricerca psicologica, sociologica, storica, antropologica, filosofica, giuridica, umanistica, scientifica e artistica applicate ai temi dell'educazione e della formazione.

I contributi interdisciplinari sia teorici sia metodologici provenienti da diversi campi del sapere (quali l'informatica, la filosofia, la linguistica, l'antropologia e le neuroscienze, il diritto, la musicologia e le arti espressive, ecc.) sono benvenuti. I contributi devono essere leggibili per studiosi ed educatori di diverso background culturale.

Nella collana possono essere pubblicate monografie, curatele, working paper e altri prodotti editoriali anche di carattere periodico. Le pubblicazioni sono predisposte in formato digitale ("e-book") sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della stampa attraverso lo strumento del print on demand.

Le procedure poste in essere per la pubblicazione di opere nella collana sono quelle stabilite nel Regolamento del Dipartimento di Scienze della Formazione per le collane editoriali Roma TrE Press.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'. Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.
Le pubblicazioni hanno una numerazione progressiva e eventuali richiami o citazioni ad essi devono riportare la denominazione estesa del contributo a cui si fa riferimento.

Indice

Introduzione 11
di Massimiliano Fiorucci

Agire per il bene comune: l'Apprendimento Servizio Solidale come pratica sociale. 15
di Katiuscia Carnà

Lo sviluppo della persona: punti di contatto tra la visione pizzigoniana e la Costituzione italiana. 25
di Maria Covino

Tecnologie artificiali e Covid-19. 37
di Edmondo Grassi

Insegnanti in formazione. Esiti della rilevazione finale su un gruppo di corsisti specializzandi per il sostegno. 51
di Ines Guerini

Intimità e cittadinanza nella società confessionale. Una riflessione etica. 67
di Ilaria Malagrinò

L'approccio work-based nell'ambito delle policies per il lifelong learning. Riconoscere e validare le competenze trasversali nel terzo settore. 79
di Valerio Massimo Marcone

Competenze di lettura e nuove tecnologie per formare cittadini attivi e consapevoli: gli esiti di un percorso di Ricerca-Formazione. 95
di Arianna Lodovica Morini

Competenze per lo sviluppo di una cultura della partecipazione per il lavoro del futuro 109
di Emanuela Proietti

Neoliberismo e crisi del sistema scolastico democratico. Per un inquadramento storico. 125
di Edoardo Puglielli

«Fare Rete e Orientare»: un percorso di capacitazione degli operatori dei servizi di orientamento, istruzione e formazione-lavoro per cittadini di paesi terzi in Italia. 139
di Francesca Rossi

Tra religione e scienza: Pedagogie a confronto nell'Italia Tridentina (secc. XVI-XVII) 151
di David Salomoni

Imparare a scrivere e scrivere per imparare. Uno studio sull'apprendimento della scrittura nella lingua straniera. 163
di Teresa Savoia

Note minime su educazione, istruzione e Costituzione. 175
di Giuliano Serges

Percorsi educativi e formativi in contrasto al fenomeno di esclusione sociale e lavorativa dei giovani NEET. Suggestioni, proposte, criticità. 189
di Lisa Stillo

A scuola di prosocialità: il programma CEPIDEAS Junior e l'educazione al bene comune. 205
di Federica Zava

Brevi note biografiche degli autori 223

Introduzione

Massimiliano Fiorucci

Nel mese di luglio 2020, in piena crisi pandemica, il Consiglio del Dipartimento di Scienze della Formazione ha deliberato l'istituzione della collana editoriale "Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione" per le Edizioni Universitarie Roma TrE-Press per rendere disponibili in forma pubblica e gratuita alcuni dei risultati delle proprie attività.

Si è scelto di inaugurare questa collana con la pubblicazione del presente volume dal titolo *Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*. Una scelta precisa e orientata al futuro dando voce a giovani ricercatori spesso impegnati su temi nuovi e di frontiera seppur all'interno di un'istituzione con una lunga tradizione di ricerca. Come è noto, tuttavia, le tradizioni se non vogliono incancrenirsi hanno bisogno di rinnovarsi attraverso il contributo di energie nuove. Un ringraziamento, dunque, a tutti gli autori e tutte le autrici: K. Carnà, M. Covino, E. Grassi, I. Guerini, I. Malagrinò, V.M. Marcone, A.L. Morini, E. Proietti, E. Puglielli, F. Rossi, D. Salomoni, T. Savoia, G. Serges, L. Stillo, F. Zava.

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 teoretica 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 educativi e 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, intende sviluppare itinerari di studio e di indagine 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 e, tuttavia, con il presente volume ha voluto garantire una specifica visibilità alle ricerche elaborate dagli assegnisti di ricerca del Dipartimento. Si tratta di giovani ricercatori individuati dal Dipartimento attraverso un significativo investimento di risorse e una rigorosa selezione per portare avanti indagini originali nei diversi campi di interesse.

Come si potrà evincere dall'indice si tratta di temi tra loro anche molto diversi tenuti insieme dal filo rosso dell'educazione e della cittadinanza.

Il volume raccoglie, dunque, 15 contributi che si soffermano su differenti oggetti di studio e piste di ricerca. Molti dei contributi presentano caratteristiche multifocali e interdisciplinari, alcuni assumono prospettive storico-teoriche, altri consistenti focalizzazioni empiriche. Il volume rispecchia la ricca articolazione multidisciplinare del Dipartimento e ha l'ambizione di restituire

in forma sintetica 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 innovative.

Un ringraziamento, dunque, a tutti gli autori e tutte le autrici e, in particolare, alla dott.ssa Arianna Lodovica Morini per l'impegno profuso nella realizzazione di questo progetto, nell'ambito del suo incarico di rappresentante degli assegnisti del Dipartimento.

Agire per il bene comune: l'Apprendimento Servizio Solidale come pratica sociale
Acting for the common good: Service Learning as a social practice

Katiuscia Carnà
katiuscia.carna@uniroma3.it

Abstract

L'educazione civica, da questo anno scolastico, sarà presente nel curriculum scolastico di ogni ordine e grado. Non una disciplina in più, bensì il substrato valoriale, trasversale a tutti i saperi, non soltanto in quanto le competenze civiche e sociali sono "competenze chiave", ma anche perché "tutte le (altre) competenze chiave possono essere considerate competenze di cittadinanza dal momento che sono tutte necessarie alla partecipazione attiva e consapevole dei cittadini alla vita sociale, lavorativa, politica" (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18.12.2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente – 2006/962/CE – Gazzetta ufficiale dell'UE, 30.12.2006).

Diventa, dunque, indispensabile e strategico acquisire nuove competenze educative e didattiche che siano in grado di trovare risposte efficaci alle sfide educative dell'era post-moderna, secondo valori e comportamenti che "favoriscano un mondo sostenibile, equo e inclusivo per tutti". In questo piano, la *Strategia Nazionale di Educazione alla Cittadinanza*, "promuove concretamente un approccio critico mirante ad un aumento della consapevolezza e della comprensione delle dinamiche di interdipendenza tra livello locale e globale, per attivare un cambiamento nelle strutture sociali, culturali, politiche ed economiche che influenzano globalmente la vita delle persone. (…) Ma qual è lo stato dell'applicazione? Dove ci si sta orientando sia internamente che esternamente alla scuola?"

Il seguente contributo, a partire dalle *Indicazioni Nazionali*, dalla *Strategia Nazionale* e dall'*Agenda 2030*, vuole offrire un approfondimento in merito alle potenzialità dell'Apprendimento Servizio Solidale per un cambio sia del trasferimento delle conoscenze da parte della comunità educante tutta, sia soprattutto nel "fare comunità", agendo e favorendo il protagonismo delle nuove generazioni, per azioni volte al miglioramento della propria realtà sociale, in un'ottica di cittadinanza, intesa come "bene comune".

Parole chiave: Apprendimento Servizio Solidale; Cittadinanza globale; Educazione; Solidarietà; Protagonismo.

Abstract

The civic education, from this school year, will be present in the school curriculum at all levels. Not just one more discipline, but the value substratum, transversal to all knowledge, not only because civic and social competences are "key competences", but also because "all (other) key competences can be considered citizenship competences since they are all necessary for the active and conscious participation of citizens in social, working, political life" (Recommendation of the European Parliament and of the Council, 18.12.2006 on key competences for lifelong learning – 2006/962/EC – Official Journal of the EU, 30.12.2006). It therefore becomes indispensable and strategic to acquire new educational and teaching skills that are able to find effective answers to the educational challenges of the post-modern era, to an education according to values and behaviors that "promote a sustainable, fair and inclusive world for all". In this plan, the National Citizenship Education Strategy "concretely promotes a critical approach aimed at increasing awareness and understanding of the dynamics of interdependence between the local and global levels, in order to activate a change in the social, cultural, political and economic structures that influence people's lives globally. (...) But what is the state of application? Where is it being applied both internally and externally to the school?"

The following contribution, starting from the National Indications, the National Strategy and the Agenda 2030, aims to offer an in-depth analysis of the potential of the Solidarity Learning Service for a change both in the transfer of knowledge by the whole educational community and, above all, in "making community", acting and favoring the protagonism of the new generations, for actions aimed at improving their own social reality, from the point of view of citizenship, understood as "common good".

Keywords: Service Learning; Solidarity; Education; Global citizenship education; Protagonism.

1. Sfide educative nell'era post-moderna

> *L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace. (Art. 26 - Costituzione)*

Educare oggi mette la società di fronte a sfide nuove e complesse, pone in discussione il ruolo degli educatori e della «comunità educante» tutta (Del Gottardo, 2016). Considerare la comunità come parte integrante, non solo della realtà sociale nella quale si svolge l'azione educativa, ma anche e soprattutto come

luogo di condivisione e relazione, «spazio di partecipazione, (la comunità) educa perché abilita all'esercizio di alcuni valori, educa, perché vigila sul compito educativo ed educa perché in molti casi assume direttamente responsabilità ed iniziative educative. (…) si nutre di interrelazioni, di scambi, di reciprocità (…) nella dimensione sociale ed evidentemente educativa» (Del Gottardo, 2016: 7).

Nell'era post-moderna, dove il mondo sembra essere troppo impegnato per riuscire a valorizzare ogni singola diversità umana, coinvolgendo in un vortice inarrestabile la società, univoca, omologata, consumistica; dove si viene riconosciuti semplicemente come numeri e "consumatori" e si viene giudicati in base alla possibilità di "essere al passo coi tempi" del mercato; dove la tecnologia permette di avere accesso a migliaia di *file* e notizie in modo veloce e incondizionato; dove la globalizzazione accentua le disuguaglianze, svalorizzando le peculiarità di ognuno e omologando le differenze (Montanari, Ungaro, 2004), saper educare le nuove generazioni vuol dire prima di tutto "fare intercultura", dando loro la possibilità di riconoscersi e riconoscere l'altro, le differenze nelle tradizioni, degli stili di vita e delle modalità diverse di entrare in relazione l'uno con l'altro, di credere e seguire dogmi dissimili (Panarello, 2012).

Il sociologo Bauman (2011)[1] parla di una "società liquida" disgregata, nella quale valori, relazioni e punti di riferimento vanno perdendosi, dove l'uomo moderno, annebbiato da questa liquidità, perde di vista ciò che di importante c'è per fondare la propria esistenza. Bauman definisce la relazione, come «una zattera con a bordo un marinaio inesperto che, cresciuto nell'epoca dei pezzi di ricambio, non ha mai imparato l'arte della riparazione» (Bauman, 2017: 24). L'essere umano risulta essere impreparato a questo cambiamento repentino e disperso in questa liquidità sociale.

Risulta pertanto necessario non solo prepararsi ad affrontare le incertezze e le difficoltà della società umana, ma anche far sì che la "comunità educante" possa essere in grado di gestire tale complessità.

«Educare gli educatori», per utilizzare le parole di Edgar Morin (2005), persone dalla "testa ben fatta", che sappiano affrontare l'odierna realtà sociale e al contempo in grado di promuovere una connessione di saperi, per «pensare e partire da una riforma dell'educazione/insegnamento per promuovere la connessioni di saperi» (Morin et Pasqualini, 2007: 59).

L'educazione, secondo quanto già evidenziato, dovrebbe poter «dare un'anima al mondo globale, attraverso una formazione intellettuale e morale che sappia favorire le cose buone portate dalla globalizzazione e correggere quelle negative». Una globalizzazione «senza speranza e senza visione», infatti, «è esposta al condizionamento degli interessi economici, spesso distanti da una retta concezione del bene comune, e produce facilmente tensioni sociali, conflitti economici, abusi di potere». È con queste parole che Papa Francesco affidava, nel 2018, l'incarico ai membri, ricercatori e studiosi, della *Fondazione Gravissimum Educationis*: «[…] mettere insieme i saperi, le scienze e le disci-

[1] Bauman Z., *Modernità liquida*, Edizioni Laterza, Roma-Bari, 2011.

pline, per affrontare le sfide complesse con la inter- e trans-disciplinarietà». E significa saper essere in grado di «creare luoghi d'incontro e di dialogo all'interno delle istituzioni educative e promuoverli al di fuori, con cittadini provenienti da altre culture, di altre tradizioni, di religioni differenti (…)».[2]

In questo quadro educativo, gli educatori dovrebbero poter rappresentare i veri protagonisti di una decisiva trasformazione della comunità educativa tutta, la cui tendenza ed obiettivo sia la realizzazione di un vero e compiuto sistema di educazione permanente.

È qui, infatti, che nasce il bisogno di una pedagogia nuova, interdisciplinare, che metta in atto nuovi processi educativi partecipativi che agiscano per prima cosa sullo stile relazionale di tutti, ma anche sul piano dei contenuti e delle strategie di apprendimento. Educare alla cittadinanza rappresenta un lavoro di strutturazione e destrutturazione delle categorie socio-culturali già esistenti, a partire da sé per arrivare all'altro, alla comunità, al mondo.

L'apprendimento non è una categoria a sé, non esula dalla quotidianità, dal servizio all'altro, dalle relazioni, proprio perché si tratta di un mondo interconnesso, non si può prescindere da tutto questo. La stessa interdipendenza vi è nell'istituzione scolastica, ove docenti, educatori e alunni non sono «[…] collegati solo da un piano didattico, ma da un programma di vita e di esperienza, in grado di educare alla reciprocità fra generazioni diverse»[3].

Nella lunga e complessa strada volta al riconoscimento identitario, l'umanità richiede il valore dell'incontro e dell'ascolto, dell'identificazione sociale e culturale.

1.1 Educare alla cittadinanza

In questa prospettiva, si colloca l'Educazione alla Cittadinanza Globale, non una disciplina a sé, ma un percorso educativo trasversale che permetta all'individuo di riconoscersi e sentirsi parte integrante di un mondo interconnesso. L'ECG nasce come disciplina dal retaggio storico dell'"Educazione civica" che venne introdotta nel 1958 dal Ministro Aldo Moro nelle scuole secondarie di II grado, con l'idea di promuovere la conoscenza e il rispetto per la Costituzione. L'educazione civica non era una materia a sé, ma entrava a far parte del programma didattico della disciplina storica.

Nel 1979, con i nuovi programmi per la scuola secondaria di I grado, l'educazione civica diviene parte del piano studi e affidata ai docenti delle materie letterarie. Così, per diversi anni la Costituzione e la Cittadinanza sono state trasmesse nei *curricula* umanistici senza dare la giusta attenzione al concetto di mondialità, né tantomeno prospettando un'idea di interdisciplinarità che avrebbe contribuito ad incrementare le competenze delle nuove generazioni verso il panorama globale in continuo cambiamento.

---

[2] Dal *Discorso del Santo Padre Francesco ai Membri Della Fondazione "Gravissimum Educationis",* Sala del Concistoro, 25 giugno 2018.

[3] *Idem*.

Solo nel 2004, con l'entrata in vigore delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati per la scuola primaria e secondaria*, si inserisce nel curriculum didattico l'"Educazione alla convivenza civile", coinvolgendo attivamente tutte le discipline. Nel 2007, per la prima volta, nelle *Indicazioni per il curriculo per la scuola dell'infanzia e per il primo* ciclo vengono nominate la "cittadinanza attiva" e le competenze di cittadinanza. Non si tratta più solo di un approfondimento della Costituzione, ma si comincia a parlare di diritti umani e disuguaglianze, donando al concetto di "cittadinanza" una valenza di più ampio respiro. Nel 2008, viene introdotto l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" con riferimenti diretti alle competenze di cittadinanza, donando il giusto peso al complesso compito educativo. (De Gerloni, 2011: 11-24).

Oggi, l'ECG, come indicato dall'UNESCO, offre un'attenzione al particolare quanto al globale, uno sguardo aperto sul mondo, che comprende l'etica ma anche la politica, sensibilizzando e rendendo i le nuove generazioni consapevoli rispetto alle dinamiche e alle strategie di un sistema-mondo interdipendente e globalizzato (Panarello, 2012). La strada dell'ECG amplifica e approfondisce vari aspetti della persona e del suo apprendimento, da quello cognitivo, emotivo-affettivo a quello contenutistico, motivazionale e valoriale, per una maggiore completezza educativa.

«(…) alla base dell'Educazione alla cittadinanza si trovano i valori, valori comuni, valori differenti, valori in conflitto. La cittadinanza democratica è fondata su dei valori che contribuiscono a definire una concezione dell'umano, della persona (…). La libertà di ognuno si scontra sempre con la libertà dell'altro e con altri valori. (…) La cittadinanza democratica è una cultura. Da questo punto di vista, mai nulla è guadagnato; non c'è trasmissione automatica di questa cultura, né cromosomi democratici nei nostri geni! Questo ci mette in difficoltà tra il rispetto delle persone ed il rispetto delle differenze. La cittadinanza democratica proclama il rispetto delle persone, chiunque esse siano; essa non ostenta un equivalente rispetto di tutte le opinioni, di tutte le norme, di tutti i valori». (Chistolini, 2006: 108)

In un sistema democratico, essere cittadini equivale a diritti, doveri e responsabilità, significa "prendersi cura"[4], predisporsi in apertura verso l'altro, ma al contempo, prendere atto delle dinamiche di potere e delle disuguaglianze a livello globale, in una prospettiva volta al cambiamento e al miglioramento del sistema sociale e dell'intero pianeta. Educare ad una cittadinanza globale significa rimettersi in gioco, perdere le proprie certezze, aprirsi ad un'idea di umanità nuova ove l'essere umano diventa parte di un sistema più complesso, strettamente interconnesso, eticamente da rispettare e da proteggere, «promuovere l'approccio critico mirante ad un aumento della consapevolezza e della comprensione delle dinamiche di interdipendenza tra livello locale e globale,

[4] Prendersi cura del prossimo, del pianeta, dell'ecosistema. Occuparsi attivamente, mettendo al centro la vita e la sostenibilità della Terra. Prendersi cura significa anche cambiare prospettiva delle politiche a livello globale, affinché nessuno "rimanga indietro" e si abbia consapevolezza delle disuguaglianze e ingiustizie globali.

al fine di attivare un cambiamento nelle strutture sociali, culturali, politiche ed economiche che influenzano globalmente la vita delle persone» (*Strategia dell'Educazione alla Cittadinanza Globale*[5], pag. 6).

L'analisi delle disuguaglianze sociali, l'intercultura, l'ambiente, la giustizia sociale ed economica, problematiche annesse allo sviluppo e alla sostenibilità degli stili di vita e del pianeta, le responsabilità e anche i diritti di ogni individuo, tutte queste sono le tematiche che l'Educazione alla Cittadinanza Globale sviluppa.

Di fronte alle sfide della post-modernità, la "comunità educante" tutta viene chiamata a formare future generazioni in grado di essere protagonisti di azioni concrete di cittadinanza, che coinvolgano emotivamente, sviluppino senso critico e desiderio di migliorare la realtà sociale di appartenenza a partire dai bisogni; donando loro esperienze, opportunità volte a conoscere meglio la realtà quotidiana e a darne una risposta con senso critico e pratico, favorendo consapevolezza e anche azioni concrete di solidarietà che permettano di lavorare insieme, nella condivisione, per il bene comune, per la comunità. (Paso Joven, 2004; Tapia, 2012)

2. Agire per la comunità: la proposta pedagogica dell'Apprendimento Servizio Solidale[6]

In questa prospettiva, il seguente saggio vuole approfondire e proporre come buona pratica un nuovo approccio pedagogico, perfettamente in linea con quello che propone l'ECG e anche l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030[7] per lo Sviluppo Sostenibile. Un'educazione di qualità è possibile disporla ponendo al centro la persona, donando pari opportunità e uguaglianza sociale, favorendo pratiche scolastiche che non esulano da quelle extrascolastiche ma che siano azioni integrate, valorizzando le peculiarità e le capacità di ognuno, nell'ottica di apprendimento reciproco inteso come una grande opportunità.

L'Apprendimento – Servizio è una proposta e pratica educativa di carattere innovativo che abbina «il servizio volontario alla comunità e l'apprendimento di conoscenze, abilità e valori che sono appannaggio della scuola ma anche di istituzioni educative non formali. (…) che interconnette coerentemente i pro-

[5] Fonte: https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2018/04/strategia-ECG-2018.pdf

[6] Tale pedagogia è conosciuta in Italia e in altri paesi del mondo come *Service Learning* (Fiorin, 2016), utilizzandone il termine anglosassone. Per scelta della ricercatrice, si vuole fare riferimento al termine in lingua italiana che esplica apertamente anche la funzionalità solidale delle azioni di apprendimento servizio. Tale prospettiva è stata enfatizzata da anni di ricerca-azione e formazione da parte del Centro Latino-americano per l'Apprendimento Servizio solidale con il quale si è avuta occasione di collaborare nella strutturazione di un corso di formazione internazionale.

[7] Obiettivo 4: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti. Un'istruzione di qualità è la base per migliorare la vita delle persone e raggiungere lo sviluppo sostenibile.
(Fonte: https://unric.org/it/agenda-2030/)

cessi di apprendimento e di servizio in un unico progetto (…) con l'obiettivo di risolvere un problema» (Puig Rovira, Palos Rodriguez, 2006: 3)

L'approccio pedagogico dell'Apprendimento Servizio Solidale va oltre la semplice idea che l'apprendimento e il lavoro vadano di pari passo, il valore aggiunto viene dato proprio dalla prospettiva solidale dei progetti educativi proposti, in una stretta relazione di «reciprocità» (Puig Rovira, Palos Rodriguez, 2006: 4). Inoltre, rispetto a progetti di volontariato che hanno sempre come fine quello solidale, nell'ASS, si tratta di una pianificazione di progetti strutturati adeguatamente per il raggiungimento di determinate competenze, permettendo ai giovani, di tutte le età, di apprendere e acquisire competenze di qualità attraverso un'azione di servizio solidale alla comunità in cui sono inseriti, in una sorta di "volontariato di azione e di riflessione" (Tapia, 2006), volta allo sviluppo del pensiero critico delle persone progettualmente coinvolte.

«Sii il cambiamento che vuoi vedere nel mondo» è una delle frasi più celebri ricordate del Mahatma Gandhi, grande riformista indiano. In un certo senso l'idea di una pedagogia nuova, solidale e volta al bene della comunità dona nelle mani di ogni educatore una grande responsabilità, la stessa che ci pine davanti ogni giorno l'età post-moderna: formare cittadini consapevoli e responsabili.

Lavorare nel territorio con il territorio in una progettazione comune che coinvolga non solo i gruppi giovanili, formali e/o informali, ma anche e soprattutto le istituzioni e il terzo settore, affinché sia possibile la strutturazione di un progetto volto al miglioramento della propria realtà sociale. Il punto di forza di tale pedagogia, ampliamente diffusa in varie parti del mondo, secondo reti formali e informali[8], è il fatto che i giovani stessi siano protagonisti sin dalla gestione iniziale dalla pianificazione alla valutazione. (Tapia, 2006; Rota, 2012; Fiorin, 2016)

Nell'apprendimento servizio non c'è un po' di apprendimento e un po' di servizio, l'apprendimento è servizio e il servizio è apprendimento. Si tratta di mettere in atto un progetto educativo pensato per migliorare la realtà in cui si vive, apprendendo e anche mettendosi al servizio della comunità. Un percorso educativo che non è fine a sé stesso ma che implica solidarietà in tutte le sue fasi. Quello che si fa può servire alla comunità, alla città, alla scuola, al contempo permette di imparare. «Quando l'apprendimento si mette a servizio, può fare molto di più della mera beneficenza. Se noi facciamo qualcosa di solidale, dobbiamo chiederci che cosa possiamo imparare svolgendo questa attività solidale, quali sono le connessioni curricolari che si possono trovare, in modo che non sia solo un servire fine a sé stesso, ma anche un imparare». (Rota, 2012)

Come accade quando si parla di pratiche pedagogiche e di metodologie sociali volte a favorire l'apprendimento, l'ASS è composto da una parte di studio

[8] Per un quadro delle reti mondiali di Apprendimento Servizio nel mondo, si veda: https://view.genial.ly/5f184e59c2b34d0d9cf0050c

teorico e da una parte di lavoro empirico. Entrambe le facce di questa medaglia favoriscono la buona riuscita di un progetto di ASS formale o non formale, nella quale sussistono sia l'intenzionalità pedagogica che quella solidale. (Tapia, 2006; 2012)

Un'azione di servizio solidale che rimette in gioco anche il ruolo dell'educatore, nel favorire il protagonismo attivo dei giovani. Più significativa sarà la sfida da affrontare, tanto più significativo saranno le competenze che il bambino o il ragazzo avrà appreso, sempre in un'ottica solidale didattica. Secondo gli studi, la ricerca-azione e il monitoraggio dei progetti di ASS portati avanti negli ultimi anni dal Centro Latino-americano per l'Apprendimento Servizio Solidale (CLAYSS), l'ASS ha un forte impatto sui giovani nei contesti scolastici, favorendo motivazione ed incremento degli apprendimenti, favorendo non solo competenze curriculari, ma anche e soprattutto gestionali e comunicative[9].

Oltre a considerare lo sviluppo delle competenze e la valorizzazione di un tessuto sociale che abbia come fine ultimo sia il bene comune sia quello dell'individuo, si ritiene importante sottolineare l'impatto (Tapia 2012; Fiorin, 2016; Mortari, 2017) dell'ASS a livello internazionale sui giovani e anche su la comunità educante tutta:

– acquisizione di competenze trasversali oltre a quelle previste dalla didattica
– più motivazione e attitudine al lavoro di squadra
– maggiore empatia e miglioramento delle relazioni tra i giovani protagonisti coinvolti
– maggiore senso critico e di responsabilità
– maggiore sensibilità verso i bisogni e le diversità
– miglioramento relazione tra comunità educante e nuove generazioni coinvolte

2.1. Educare alla cittadinanza globale: l'Apprendimento Servizio Solidale

In questa prospettiva, CLAYSS[10] e AMU ONLUS[11], ONG e ente accreditato MIUR (DM 170/2016), promuovono un corso di formazione in modalità e-learning, unico nel suo genere, volto alla diffusione dell'approccio pedagogico dell'Apprendimento Servizio Solidale. Il corso di formazione, "Educare alla cittadinanza globale, l'Apprendimento Servizio Solidale", rivolto a docenti, educatori, animatori e a tutti coloro che sono coinvolti nell'educazione formale e informale in vari contesti educativi, affinché possano acquisire competenze pedagogiche di tipo innovativo per un cambio di prospettiva della didattica e della trasmissione delle conoscenze delle nuove generazioni, trasmettere com-

[9] Si veda: Tapia, M.N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova Editrice, 2006, Roma.

[10] http://www.clayss.org.ar/

[11] https://www.amu-it.eu/

petenze di applicazione dell'Apprendimento Servizio Solidale nei diversi contesti educativi, promuovendo un approccio solidale trasversale e interdisciplinare. Per la prima volta in Italia, l'ECG e l'ASS si incontrano in un connubio pedagogico volto a favorire e a sviluppare capacità di pensiero critico, analisi e riflessione della realtà "glocale" (Landucci, Mazzola, 2013), con lo scopo di contribuire al miglioramento dei problemi attraverso azioni sociali di carattere solidale, trasmettendo competenze di applicazione dell'Apprendimento Servizio Solidale nei diversi contesti educativi.

Riferimenti bibliografici

Bauman Z., *Modernità liquida*, Editori Laterza, Bari, 2002.
Bauman Z., *Amore liquido*, Editori Laterza, Bari, 2017.
Chistolini S., *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando Editore, Roma, 2006.
De Gerloni B., *Educazione alla cittadinanza: il quadro normativo, i principi e i contenuti, in Tutti insieme per un mondo migliore. Percorsi didattici di educazione alla cittadinanza*, Corradi M. (a cura di), Editore Provincia Autonoma di Trento – IPRASE, 2011, pp. 11-24.
Del Gottardo E., *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*, Giapeto Editore, Napoli, 2016.
Fiorin I., OLTRE L'AULA. *La proposta pedagogica del service-Learning,* Mondadori editore, Milano, 2016.
Landucci C., Mazzola P., *Cambia…menti*, Città Nuova, Roma, 2013.
Montanari A., Ungaro D., *Globalizzazione, politica e identità*, Rubbettino, 2004.
Morin E., *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, Martini A. (a cura di), Edup, Roma, 2005.
Morin E., Pasqualini C., *Io, Edgar Morin: una storia di vita*, Franco Angeli, Milano, 2007.
Mortari L., Service-Learning. Per un apprendimento responsabile, Franco Angeli, Milano, 2017.
Panarello P., *Educazione all'intercultura e alla sostenibilità: le politiche dell'Unione europea e dell'UNESCO*, Carocci, Roma, 2012.
Paso Joven, PaSo Joven: Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil, Buenos Aires, 2004. http://www.clayss.org.ar/paso_joven/index.htm
Puig Rovira J.M., Palos Rodriguez J., *Tratti pedagogici dell'apprendimento – servizio*, in 60 Quaderni di Pedagogia, No 357 – maggio, 2006.
Rota M.B., *Sapere, saper fare e saper essere solidali. La proposta dell'Aprendizaje y Servicio Solidario. Intervista a Maria Nieves Tapia*, in Cqia Rivista, Educazione e Costituzione 1948-2008, analisi di quattro paradigmi didattici, 2012.
Tapia M.N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova Editrice, 2006.

Lo sviluppo della persona: punti di contatto tra la visione pizzigoniana e la Costituzione italiana[12]
Human development: connections between Pizzigonian vision and the Italian Constitution

Maria Covino
maria.covino@uniroma3.it

Abstract

Partendo dalle fonti custodite all'interno del Fondo Pizzigoni, questo lavoro presenta in un'ottica interdisciplinare aspetti della visione pedagogica di Giuseppina Pizzigoni e della sua Scuola Rinnovata di Milano, che, sorprendentemente, con quasi trent'anni d'anticipo precorre la visione dei Padri Costituenti.

Si analizzano gli scritti della pedagogista sulla fondazione della scuola in comparazione con la Costituzione della Repubblica Italiana, tenendo presente che all'inizio dell'esperimento della scuola Rinnovata a essere in vigore era lo Statuto Albertino. Nello specifico, il metodo sperimentale pizzigoniano viene presentato sotto gli aspetti dello sviluppo della personalità del cittadino, dell'orientamento al lavoro e dell'essere cittadino, in correlazione con i 12 articoli d'apertura della Costituzione. Le esemplificazioni percorrono un secolo di storia, provenendo dalla documentazione del Fondo Pizzigoni.

Ne risulta che il tema della responsabilità è la conseguenza dello sviluppo della personalità del bambino. E nella pedagogia della Rinnovata come nella Carta costituzionale, l'istituzione, e nello specifico «la Scuola» e «la Repubblica», sono enti personali, umani, con caratteristiche materne e paterne, che non impongono, ma riconoscono, tutelano e garantiscono valori, talenti e spinte spirituali già presenti nei cittadini.

Parole chiave: Pedagogia; Pizzigoni; Costituzione italiana; Scuola; Principi.

Abstract

Starting from the sources guarded inside Fondo Pizzigoni, this paper presents, in an interdisciplinary perspective, some aspects of Pizzigonian pedagogical vision and of her Rinnovata School in Milan. Surprisingly, they preempt the vision of our founding Fathers by almost thirty years.

[12] Si ringrazia la professoressa Sandra Chistolini per il suo costante lavoro di indirizzo. Per l'importazione del discorso sui principi costituzionali la nostra gratitudine va alla dottoressa Francisca Leitao Álvarez-Salamanca dell'Università delle Ande del Cile e al dottor Adriano Capone.

The pedagogist's writings about the school foundation have been analysed and compared with the Constitution of the Italian Republic. At the beginning of the school, the Albertine Statute was in force. Specifically, the Pizzigonian method is presented referring to the development of the citizen's personality, job orientation and citizenship and in connection with the first 12 articles of the Constitution. Examples have been selected from the documents of the Fondo, which covers a century of history.

The theme of responsibility is the consequence of child's personality development. Indeed, in Rinnovata's pedagogy and in the Italian Constitution, the institution («the School» and «the Republic») is personal and human, motherly and fatherly; they don't impose, but recognise, safeguard and guarantee values, talents and spiritual drives already *in acto* in citizens.

Keywords: Pedagogy; Pizzigoni; Italian Constitution; School; Principles.

***

«I principi su cui poggia la riforma, lo ripeto, sono antichi;
di moderno non c'è che l'audacia dell'iniziativa».

Giuseppina Pizzigoni
Discorso al ginnasio Beccaria
23 marzo 1911

Quando il primo giorno del 1948 la Costituzione Italiana entrò in vigore, già esistevano dei cittadini che incarnavano i suoi principi.

Nel 1911, infatti, Giuseppina Pizzigoni, fino ad allora maestra del Comune di Milano, fondando la Scuola Rinnovata, aveva messo in atto la sua riforma pedagogico-didattica, nell'ottica di una pedagogia nuova e libera dal verbalismo regnante a quel tempo nella Scuola italiana. Leggendo i suoi scritti e studiando il materiale raccolto presso il Fondo Pizzigoni del Dipartimento di Scienze della Formazione di Ateneo, che copre un arco temporale di un secolo, emerge il fatto che i principi costituzionali erano vivi nella visione pizzigoniana di Scuola sin dai primi anni del Novecento. Il principio personalista che permea tutta la Carta costituzionale è l'anima dell'esperimento della Rinnovata, da cui si irradiano gli altri principi fondamentali: i principi democratico, pluralista, lavorista, solidarista, egualitarista, unitarista e autonomista (Del Giudice, 2008: 11-12).

1. Le origini: il principio di eguaglianza e di solidarietà

Nata nel 1870, Giuseppina Pizzigoni frequenta la scuola con noia e antagonismo rispetto a un metodo verbalistico secondo cui la scuola è un luogo

asettico, sganciato dalla realtà, che ha come scopo inculcare nelle persone nozioni fini a se stesse. Lavorando poi come maestra inizia a farsi un'idea sempre più chiara di riforma del sistema educativo. A inizio Novecento condivide la sua idea e trova sostenitori e finanziatori. Nel 1911 sorge, nel quartiere milanese della Ghisolfa, una scuola di 8000 mq, fatta di aule, laboratori, officine, fattoria, orti e campi. Tutto questo è possibile grazie alla collaborazione del Comune (che concede parte dei locali, i maestri, la cancelleria e un contributo economico per la mensa gratuita dei poveri) e di cittadini privati e associati (ad esempio, il ragionier Cesare Finoli offriva il terreno, i fratelli Lorenzetto lo coltivavano a titolo gratuito. La Federazione Femminile Lombarda appoggiava l'iniziativa). Era quello un territorio ricco a livello agricolo e sociale, nella zona nord-ovest: «A partire da metà Ottocento inizia l'espansione della città e dall'inizio del secolo scorso, lo sviluppo delle attività industriali. Nel dopoguerra si registra un forte incremento dell'edilizia popolare che trasforma notevolmente la zona» (Urban Center - AIM, 2003: 14).

Nel 1904 l'obbligo scolastico era salito alla frequenza di cinque anni, anche se veniva spesso disatteso; con la Costituzione repubblicana l'obbligo arriva a otto anni con la gratuità associata all'obbligatorietà. Anticipando tutto questo, per trasformare le aule in comunità, la Pizzigoni non fonda una scuola per soli bambini poveri: include tutti. Il 23 marzo 1911 diceva forte:

> «i bambini ricchi avranno dunque nella scuola ciò che oggi cercano fuori; i poveri avranno quello di cui godono i ricchi, e che non è un lusso, ma una necessità fisiologica della loro età; i figli appartenenti al ceto medio avranno quello di cui oggi generalmente sono privi, e che è loro indispensabile» (Rossi Cassottana, 1988: 114).

Il principio della pari dignità di ogni individuo, si ravvisa anche nella sua scelta di non dedicarsi soltanto ai bambini deficitari, che pure abbondavano nel quartiere: «la Pizzigoni mirava ad un'educazione integrale indistintamente ed in egual misura per quanti, non presentando particolari *deficit* fisici, psichici o psicomotori, richiedevano un trattamento educativo, per così dire, normale» (Rossi Cassottana, 1988: 110). Tutto questo riapparirà, pur se senza influenze dirette, condensato in termini costituzionali nell'esordio dell'Articolo 34: «La scuola è aperta a tutti». Alla Rinnovata da sempre l'insegnamento era fatto su misura per ciascuno scolaro.

È questa l'intuizione dell'eguaglianza sostanziale e formale di ogni cittadino (seppur piccoli, seppur provenienti da ceti e censi diversi) che ritroveremo nell'Articolo 3, cuore della Costituzione (Del Giudice, 2008: 19): «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali».

Guardando il secondo comma, ritorniamo al principio personalista: «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico, che, li-

mitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

2. Bellezza e libertà: personalismo e sussidiarietà

La persona, con la sua libertà (Articolo 13), è al centro, a differenza dello Statuto Albertino, in cui lo Stato è sovrano nella figura del Re.

Alla Ghisolfa, a prima vista, al centro è la persona dello scolaro. In realtà, questa centralità è condivisa con il maestro e la famiglia. L'intuizione della Pizzigoni è quella di rafforzare lo Stato e la famiglia attraverso una pedagogia sperimentale, incarnata nella persona del maestro di classe. Il principio di sussidiarietà, a cui si rifaceva dal secolo precedente la dottrina sociale della Chiesa Cattolica, è attuato dalla fondatrice in vari modi: la formazione sociale che è la Rinnovata svolge il dovere dello Stato di educare i cittadini per renderli uomini consapevoli e capaci di reggersi autonomamente (= liberi) e concretamente affida tale compito al maestro. Il rapporto con l'alunno è improntato, anch'esso, al principio d'autonomia: mettendosi al servizio dei suoi alunni con il fine di favorirgli l'incontro e la scoperta della realtà, mettendo a disposizione larga parte della sua giornata (dalle 8.30 alle 17.00 d'estate e dalle 9.00 alle 17.00 d'inverno, 12 mesi all'anno, e con colonia estiva dal 1918), il maestro adegua programmi, ritmi e linguaggio alla personalità, ai limiti e alle necessità di ciascun alunno. Egli, accanto al bambino, è colonna e artista dello spazio scolastico.

Per far questo, sua alleata è la bellezza, la dimensione estetica della scuola, che tutto permea. Ogni incontro, ogni scoperta del bambino avvengono nella bellezza.

La bellezza è un'esigenza: come prima cosa, in fase di progettazione, la Pizzigoni esige che la sua sia una scuola bella. Per far questo porta la natura e la cultura legata all'agricoltura all'interno del perimetro della scuola: si tratta di un'architettura al servizio dell'ambiente circostante. Queste aule di sperimentazione e di studio, unite al contesto esterno naturale e agricolo, ricordano l'unione tra primo e secondo comma dell'Articolo 9: «La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. / Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione». Questa commistione di ambienti interni ed esterni incoraggia la conoscenza e la tutela del patrimonio nazionale, andando dal macro al micro: strumento fondamentale della Scuola dell'Infanzia era il 'carrello della sabbia', in cui i bambini riproducevano ambienti esterni visti nei pomeriggi in famiglia, in gita scolastica o in viaggio durante l'estate. Ciò che la Pizzigoni aveva iniziato, fu sviluppato da Sara Bertuzzi, vero esempio di maestra di classe formata dalla fondatrice stessa e prosecutrice del suo metodo. I quaderni che descrivono l'andamento delle sue classi degli anni Sessanta, testimoniamo questa continuità tra mondo esterno ed interno,

tra osservazioni della dimensione naturale e di quella culturale (Quaderni di Sara Bertuzzi, manoscritti di proprietà del Fondo Pizzigoni, trascritti in Chistolini, 2020). Riportano un concetto di paesaggio che va a coincidere con l'interpretazione odierna di questo punto della Costituzione: mentre

> «in Assemblea Costituente, con tale termine si indicavano unicamente le bellezze naturali, il panorama, attualmente, esso può identificarsi con la forma del territorio e dell'ambiente, cioè con "parti del territorio i cui caratteri distintivi derivano dalla natura, dalla storia umana o dalle reciproche interrelazioni" (*Codice dei beni culturali e del paesaggio*)» (Del Giudice, 2008: 31-32).

Di qui si può notare come questa consapevolezza che nel diritto costituzionale matura nel corso del Novecento, costituiva già il fondamento della Rinnovata. Ciampi, commentando questo articolo, afferma: «sviluppo, ricerca, cultura, patrimonio formano un tutto inscindibile» (Del Giudice, 2008: 33); la Pizzigoni nelle sue *Lezioni ai Maestri* diceva:

> «L'osservazione diretta e i viaggi, che tutto raggruppano e concatenano in un'armonia superba, perché tutto presentano sotto forma di vita, nel modo più evidente, se pur complesso; nel modo più completo, senza ombra di artificio, ma con quella forma d'arte divina che Dio stesso ha impresso alla Natura. Cultura e sommovimento di spiriti» (Pizzigoni, 1931:157).

Oltre ai mezzi tradizionali quali cartine, filmati, orari ferroviari, letture, ogni cosa parla di Geografia, come la intendeva l'americano Mill: «La Geografia è lo studio della Terra nelle sue relazioni con l'uomo e con la vita» (Pizzigoni, 1931:154).

Visto con i propri occhi il valore della sua terra, delle terre straniere, della nostra Terra, il bambino è pronto a tutelarla, a difenderla e promuoverla. I verbi asserviti che useranno i Padri Costituenti, si ritrovano nell'atteggiamento fiducioso dello scolaro della Rinnovata, per il quale la scissione moderna tra etica ed estetica è stata sanata. Laddove, in campo pedagogico, l'istruzione per l'istruzione equivale, in campo estetico, all'arte per l'arte, la Pizzigoni trova nel cuore dell'etica l'estetica. La meraviglia per le bellezze della propria patria non portano alla chiusura nazionalista, ma al riconoscimento di ogni valore terrestre. La scissione otto-novecentesca tra etica ed estetica, portata avanti dal positivismo a livello filosofico e a livello artistico tra gli altri da Poe, Baudelaire, Gautier e Oscar Wilde, è racchiusa in una battuta di un personaggio positivista di Turgenev, Bazarov, che esclama: «Un bravo chimico è venti volte più utile di qualsiasi poeta» (Turgenev, 1989: 28). Era il 1862: l'utile era il principio su cui orientare la vita sociale e alla bellezza rimaneva un ruolo accessorio. La Pizzigoni capovolge questa impostazione, avvalendosi del pensiero di teorici e cri-

tici d'arte come John Ruskin (Rossi Cassottana, 1988: 43), che nell'Inghilterra brutalmente industrializzata aveva ravvisato nel patrimonio artistico e nel suo sviluppo un antidoto a utilitarismo, estetismo e indifferenza per la dignità umana. La bellezza come anima di ogni azione, di ogni esperienza, invece, è alla base di ogni minuto trascorso alla Rinnovata.

3. Il principio democratico: da sudditi a sovrani

La concezione di essere umano nello Statuto Albertino era quella dell'uomo suddito, e il Re incarnava un'idea di Stato accentratore, severo. Scopo dell'educazione, per Giuseppina Pizzigoni, invece è il «dare agli individui la padronanza di sé e degli eventi» in vista del miglioramento sociale, morale e fisico (Rossi Cassottana, 1988: 114).

Un aspetto dell'affermazione della personalità era la coesistenza della tutela del dialetto di provenienza con l'insegnamento della lingua italiana (Rossi Cassottana, 1988: 112-113). Nel 1947 i Padri Costituenti sono consci di tale ricchezza, tanto che l'Articolo 6 reciterà così: «La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche», dando per scontato che è l'italiano ad unire e a dare comune identità.

L'attenzione linguistica, che permea l'orario scolastico, è lo strumento che conferisce libertà e sicurezza al bambino. Può essere utile la riflessione di Pavel Florenskij sull'unione tra identità linguistica e libertà di espressione: «Chi agisce con approssimazione, si abitua anche a parlare con approssimazione, e il parlare grossolano, impreciso e sciatto coinvolge in questa indeterminatezza anche il pensiero. (…) Essere precisi e chiari nei propri pensieri è il pegno della libertà spirituale e della gioia del pensiero» (Florenskoj, 2000: 417-418). Per questa precisione, frutto di riflessività e padronanza della situazione, molti sono gli esercizi e il materiale creato dalla Pizzigoni. Il Fondo Pizzigoni di Roma Tre conserva i 'Materiali per la discriminazione' suddivisi per fasce d'età e punti d'interesse: con gradualità, sin dall'inizio si prepara il bambino a fare delle scelte, che vanno da criteri logico-geometrici a criteri morali; il fine è quello di fornirgli degli abiti che lo rendano libero di prendere le scelte decisive per la sua vita. E per questo motivo l'orientamento professionale «fu assunto dalla Pizzigoni come finalità educativa primaria», in un'ottica dinamico-evolutiva. Riteneva che «la capacità di scelta, la consapevolezza 'vocazionale'», che maturano nel periodo adolescenziale, «andavano prospettate e preparate continuamente, in tutto il corso della vita scolastica» (Rossi Cassottana, 1988: 108).

4. Il principio lavorista: la passione dominante della vita

Il tema del lavoro è centrale alla Rinnovata, come è al centro della vita politica, economica e sociale della Repubblica (Del Giudice, 2008: 11): «L'Italia è una

Repubblica democratica, fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo, che lo esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione». Soltanto una seria padronanza della dimensione lavorativa può rendere sovrano il popolo. Il metodo pizzigoniano prepara il cittadino ad incarnare l'Articolo 1, come diceva nel 1911:

> «il lavoro manuale che noi introdurremo nella scuola darà agli scolari l'abilità della mano e concorrerà potentemente alla ricchezza delle idee intorno alle cose, alla ricchezza del vocabolario individuale, e inculcherà il concetto che lo studio, che la vita è lavoro.
> Il lavoro deve essere la passione dominante della vita dell'uomo, e ognuno sa di quale potenza sia la forza di una passione» (Rossi Cassottana, 1988: 114).

Non si tratta di un concetto ideologico di lavoro, ma di un abito vissuto dalla Pizzigoni stessa lungo tutto l'arco della sua vita. Il lavoro era il modo con cui stava nel mondo e serviva la società, ed era anche la caratteristica che trasmetteva a chiunque volesse lavorare alla Rinnovata: il concetto di lavoro, nella pratica scolastica, diventa operosità del maestro e del bambino. Contro la noia da una parte e l'iperattività dall'altra, il lavoro è il mezzo per entrare in contatto con la realtà e con la comunità. Nei giornali murali, nei calendari e nei diari della maestra e dirigente Sara Bertuzzi si documenta il continuo sforzo da parte del maestro di classe di favorire l'incontro quotidiano tra bambini e lavoratori. Ogni occasione (anche un tubo rotto nella scuola) può diventare incontro con il lavoro incarnato.

Da questo incontro, il bambino viene attratto e inizia a formarsi un'idea su quale scelta prendere, sino ad arrivare preparato al dovere di cui parla il comma 2 dell'Articolo 4: «Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società». Nella relazione di fine anno scolastico 1924-1925, la Pizzigoni esordiva così: «Ancora una volta l'amore al ragazzo che si prepara ad essere parte attiva del Paese, e quell'amore al Paese che ha dominato e domina ogni mio pensiero pedagogico sono riusciti a trionfare» (Rossi Cassottana, 1988: 99). E aggiungeva che la Scuola metteva a disposizione i vari laboratori professionalizzanti e che era lo studente a scegliere liberamente a quale prendere parte: i laboratori di sartoria, plastica e stucco, di ebanisteria, la tipografia, l'officina del ferro battuto, quella elettro-meccanica e la sezione professionale agricola. Tutti possibili grazie alla solidarietà di donatori generosi.

5. Principio pluralista: scuola e famiglia

L'esperimento della Rinnovata era riuscito grazie alla sinergia verticale e orizzontale tra un'istituzione (il Comune), i docenti, i benefattori. Questo pluralismo che si fonda sulla autonomia dei protagonisti dell'istruzione, si riscon-

tra nell'Articolo 118: «Le funzioni amministrative sono attribuite ai Comuni salvo che, per assicurarne l'esercizio unitario, siano conferite a Province, Città metropolitane, Regioni e Stato, sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza». Nel comma 4: «Stato, Regioni, Città metropolitane, province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà».

Il principio pluralista è quello secondo cui la Repubblica riconosce, garantisce e promuove le autonomie locali che servono allo sviluppo del cittadino (articoli 2 e 5), «esalta le comunità intermedie ('formazioni sociali') fra individuo e Stato (famiglia, partiti, sindacati, collettività locali) come strumento per un più compiuto sviluppo della personalità umana» (Del Giudice, 2008: 11).

Il fatto che l'istituzione scolastica dovesse lavorare in unione con la famiglia, come si andava già facendo negli Stati Uniti, non bastava. Alla Ghisolfa, la Pizzigoni mette in atto un esperimento pedagogico in cui è l'istituzione scolastica a sostenere la famiglia, nelle sue peculiarità, nei suoi limiti di tempo e di cultura, e addirittura nella sua assenza o totale inadeguatezza. Dalla conoscenza delle tendenze sociologiche del tempo, la Rinnovata si propone come sostegno per la famiglia, fino a prefigurare l'Articolo 31: «La Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose. Protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo».

Nella primavera del 2020, nel periodo della quarantena da Covid-19, il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, nella persona della professoressa Sandra Chistolini, in collaboratorazione con alcune maestre del XIII Municipio di Roma, e con l'aiuto dei genitori da casa, hanno lavorato alla realizzazione della trilogia su *Le avventure del Virus Covid-19*, per rendere bambini dai 3 ai 5 anni e i loro genitori padroni delle circostanze per mezzo della narrazione di fantasia e dell'arte del disegno.

Tornando alle origini, la Pizzigoni si rendeva conto che «i ragazzi, a qualsiasi realtà socio-culturale appartenessero, ben difficilmente potevano avere dalla famiglia tutto ciò che era necessario alla loro crescita» (Rossi Cassottana, p. 112). La Rossi Cassottana nota che la Rinnovata non estrometteva la famiglia dal processo educativo, ma la rendeva sempre più consapevole e padrona della propria unità e particolarità. La Pizzigoni ai ginnasiali del Beccaria comunicava la sua urgenza: «bisogna che la famiglia diventi il completamento della scuola, poiché la scuola non è che il completamento della famiglia» (Rossi Cassottana, 1988: 116). La conferenza del giovedì per le madri non è che un esempio di questo metodo che include le famiglie come ambiente e patrimonio da tutelare contro soprattutto «alcoolismo, degenerazione sessuale, incapacità o impossibilità o poca volontà di attendere all'educazione dei figli». Erano queste le conseguenze della rivoluzione industriale e del dissolvimento della società tradizionale, su cui volontariamente la Costituzione sceglie di fondarsi: «Nel

tugurio o nel palazzo», asserisce la Pizzigoni, «serpeggiano purtroppo gli stessi mali fisici e morali, che portano al gran male sociale: la distruzione della famiglia» (Rossi Cassottana, 1988: 117).

A favore della famiglia, dunque, non solo i programmi formativi per genitori, ma anche le feste del lavoro, per portare i genitori nella scuola su un comune terreno di scambio. Colloqui tra dirigenti e genitori e soprattutto la formazione degli scolari in vista della vita familiare. Un'educazione in parte comune e in parte complementare per bambini e bambine, in modo che «la scuola fosse continuazione e integrazione della famiglia» (Rossi Cassottana, 1988: 117).

6. Principio unitarista: il ruolo del maestro di classe

L'isolamento della didattica dal mondo esterno era in realtà soltanto il riflesso sociale della frammentazione del sapere. Quando nella conferenza *La scuola e la vita del fanciullo* (publ. *1899*), Dewey rimarcava «la mancanza di coordinamento tra gli studi, ribadiva l'imprescindibilità di un collegamento tra la scuola e la vita ed auspicava la coesione tra l'insegnamento e il lavoro pratico» (Cassottana, 1988: 117), in realtà si riferiva alla mancanza di interconnessioni solidali tra il ramo della vita intellettuale e quello pratico. Per arrivare ad un'unità del sapere (Pizzigoni, 1950: 186)[13] e all'organicità del rapporto scuola-mondo, la Pizzigoni aveva messo tutto nelle mani del maestro di classe, che orchestrava e guidava tutta la vita della classe. Padrone dell'andamento della giornata scolastica, con il suo lavoro attento e creativo, il maestro conferiva unità, faceva scorgere il valore di tutti gli eventi accaduti e degli oggetti incontrati. L'Articolo 4 reciterà: «La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto»; alla Ghisolfa è il maestro a rendere possibile l'operosità intelligente e integrale del cittadino in erba. E la condizione della Rinnovata è che l'apprendimento sia un tessuto unitario, un'attivazione continua di connessioni tra elementi conosciuti ed elementi ancora da scoprire, una visione di una stessa cosa ora da una e ora da un'altra prospettiva, per capire che da diversi punti di vista, tutte le cose corrispondono agli stessi principi, alle stesse leggi di natura. Tramite l'autonomia didattica, la riuscita della formazione del ragazzo è totalmente posta nelle mani del maestro di classe, che, facendo incontrare lo studente con il mondo del lavoro e traendone delle conclusioni più generali, gli dà «la coscienza dei valori diversi delle diverse produzioni e la coscienza del suo valore nella produzione generale, mentre gli appresta il mezzo per meglio valorizzare il lavoro intellettuale e quello manuale e intenderne le relazioni» (Pizzigoni, 1950: 186).

[13] Cfr. «… allo scopo di unificare il sapere armonizzandolo» in PIZZIGONI, *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*, cit., p. 186.

Far questo vuol dire soltanto assecondare la natura del bambino, come nota Natalino Valentini: «il bambino supera ogni smembramento del reale, perché proteso verso la ricerca di ciò che sta oltre la superficie, curiosamente attratto da ciò che si cela sotto il velo esteriore delle cose, desideroso di vedere e sperimentare l'unità sostanziale che 'tiene insieme' le realtà del mondo» (Florenskij, 2015: 19).

Si ritorna alla libertà come linfa di ogni cittadinanza attiva. Il rapporto indissolubile tra maestro e scolaro rispecchia l'esordio dell'Articolo 33: «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento».

Conclusioni

Tramite il confronto tra la visione pizzigoniana e la Carta costituzionale si sono forniti alcuni elementi per sottolineare la vicinanza tra le due. Lo scopo è quello di attribuire alla pedagogista un ruolo preminente rispetto a quanto finora la letteratura di settore e le applicazioni pratiche non le abbiano assegnato.

Su questa scia motivi di ulteriore approfondimento possono essere due: la fiducia nei confronti dell'essere umano e la conseguente responsabilità da parte del e nei confronti del cittadino.

Si tratta della fiducia di cui nel 1959 scriveva lo psichiatra Erik Erikson: fiducia originaria, che i bambini sviluppano entro i primi 18 mesi di vita e che, in sua mancanza, viene sostituita dalla sfiducia originaria o sospetto (Erikson, 1966). La Pizzigoni aveva come scopo quello di rendere il bambino sovrano degli eventi e della vita intima e sociale, così come i verbi della Costituzione sono tutti assertivi.

Il tema della responsabilità è la conseguenza di tale signoria, di tale libertà. E nella pedagogia della Rinnovata come nella Carta costituzionale, l'istituzione, e nello specifico «la Scuola» e «la Repubblica», sono enti personali, umani, con caratteristiche materne e paterne, che non impongono, ma riconoscono, tutelano e garantiscono valori, talenti e spinte spirituali già presenti nei cittadini. Per 'fare gli Italiani' la Pizzigoni favorisce l'incontro dello scolaro con la realtà e questo ricorda il triplice etimo del sostantivo *responsabilitas*: soppesare, rispondere e sposare la realtà (Covino, 2016: http://sisri.it/doc/covino-vista-meraviglia-responsabilita.pdf , ultimo accesso 13 novembre 2020). Grazie ai principi su cui si fonda, così, l'istituzione scolastica vive nella persona dell'insegnante, dell'alunno, della famiglia e dei finanziatori esterni, con fiducia e responsabilità.

Riferimenti bibliografici

Chistolini, S. (2020). *Il Fondo Pizzigoni: Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*. Milano: Franco Angeli.

Covino, M. (2016). Vista, meraviglia e responsabilità. In [http://sisri.it/doc/covino-vista-meraviglia-responsabilita.pdf].

Del Giudice, F. (2008). *La Costituzione Esplicata: La Carta fondamentale spiegata Articolo per Articolo*. Napoli: Edizioni giuridiche Simone.

Florenskij, P.A. (2015). *L'arte di* educare. Brescia: Editrice La Scuola.

Pizzigoni, G. (1950). *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari* d'Italia. Brescia: La *Scuola Editrice.*

Rossi Cassottana, O. (1988). *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo: La 'teorizzazione nascosta'*. Brescia: Editrice La Scuola.

Urban Center - AIM (2003). *Conoscere Milano: Il Passante Ferroviario*. Milano: Tipografia Milanese srl.

Tecnologie artificiali e Covid-19
Artificial Technologies and Covid-19

Edmondo Grassi
edmondo.grassi@uniroma3.it

Abstract

In seguito alla pandemia causata dal virus Sars-CoV-2, gli Stati hanno espresso la necessità di utilizzare i progressi della tecnologia e dell'intelligenza artificiale per poter studiare, analizzare, comprendere e contenere il dilagare della Covid-19. L'intento di questo articolo, redatto osservando il mondo attraverso due finestre -il terrazzo condominiale e lo schermo del mio laptop (con riferimento all'etnografia della ricerca qualitativa e alla ricerca psicosociale di Cardano)-, è di comporre un primo quadro teorico e semi-applicativo dei dispositivi e degli strumenti utilizzati per il controllo della popolazione, degli spostamenti, dei parametri biometrici, così come degli usi dell'intelligenza artificiali per fini scientifici di ricerca nella cura del virus. Infine, si porranno dei quesiti sulla percezione dell'individuo sociale rispetto ai mutamenti culturali e relazionali che potrebbero occorrere in seguito al periodo di lockdown generale e al ritorno ad una società con diversi meccanismi di percezione del sé e dell'altro. Il controllo sociale artificiale diviene autocontrollo consolidato e indiscusso come nuovo modello culturale simbolico capace di strutturare un'etica che nasce dall'algoritmo.

Parole chiave: Big Data; Covid-19; Intelligenza artificiale; Pandemia; Tecnologia.

Abstract

Afterwards the pandemic caused by the Sars-coV-2 virus, several States have expressed the need to use advances in technology and artificial intelligence to study, analyse, understand and contain the spread of Covid-19. The intent of this article, written observing the world from two windows – the communal terrace and my laptop screen (with reference to the ethnography of qualitative research and psychosocial research of Cardano) –, is to compose an initial theoretical and semi-applicative picture of the devices and instruments used for population control, movement, biometric parameters, as well as the use of artificial intelligence for scientific research purposes in the treatment of the virus.

Furthermore, it will want to reflect on the perception of the social individual with respect to the cultural and relational changes that may occur following the general lockdown period and the return to a society with different collective mechanism of self and other perception. Artificial social control becomes consolidated and undisputed self-control as a new symbolic cultural model capable of structuring an ethics that arises from the algorithm.

Keywords: Big Data; Covid-19; Artificial intelligence; Pandemic; Technology.

1. Accelerazioni sociali

Elias Canetti (2017) affermava che ciò che il potere racchiude nel suo nucleo più protetto e intimo fosse il segreto, strumento per mezzo del quale poter disporre di influenza coercitiva sull'altro, sul cittadino, sulle masse, gestendo la conoscenza e tutte le pratiche ad essa connesse. Dall'etimologia latina *secretum*, ciò che deve essere separato dal resto e celato, si evince la necessità di occultare, porre in disparte, scindere da ciò che è pubblico quel dato elemento e, quindi, renderlo arcano, ignoto e non conoscibile, poiché è il solo detentore del potere che avrebbe potuto usufruirne nel momento in cui lo avrebbe ritenuto più opportuno. Queste osservazioni vengono capovolte nel romanzo immaginifico *The Circle* (Eggers, 2013), esempio di futuro prossimo, nel quale verrà diffusa una rete di social network per collegare il maggior numero di utenti possibili tra di loro, fondando il progetto sull'idea della trasparenza totale per la creazione di un mondo più sicuro dove i segreti sono ritenuti bugie e la condivisione massima del sé è sinonimo di cura verso l'altro e verso la società. Si tratta del luogo in cui la scissione fra il potere sovrano e il suo esercizio corrisponde alla creazione dell'eccezione e del suo stato, in cui il bene della comunità/società è superiore a quello del singolo, quasi come in questa postmodernità in cui ognuno ha bisogno, secondo il proprio interesse, status o ruolo sociale di riflettersi in uno schermo digitalizzato.

Nella contemporaneità, si assiste ad una desoggettivizzazione che corrisponde alla destrutturazione dell'identità personale, della disgregazione dell'io, funzionale ad una riscrittura di tipo psicanalitico (Kristeva, 2014), in cui resta centrale la normalizzazione dell'individuo, poiché l'esercizio del potere è la manifestazione di potenza sul corpo, sui desideri e sulla vita (Heller, 2018). Il potere si declina in un esercizio disciplinare che agisce sul singolo e sulle sue manifestazioni e di un potere normativo che diviene misura regolatrice della collettività e, nella società globalizzata, il controllo dei saperi si estende oltre le istituzioni disciplinari, giungendo sempre più immanentemente nel campo del sociale e nel corpo della persona (Cedroni, 2003). I dispositivi mirano, attraverso pratiche, discorsi, saperi, alla creazione di corpi docili, liberi ma guidati nelle scelte, che assumono la loro identità nel processo stesso di assoggetta-

mento, in alcuni casi in quello di desoggettivizzazione (Braidotti, 2019; Morton, 2018; Carnevale 2017).

In un contesto globale in cui, a seguito della pandemia della Covid-19, il distanziamento sociale è divenuto la nuova prassi relazionale, il cittadino è chiamato a ricalibrare ogni sua azione e a riformulare il proprio approccio alla città e agli spostamenti (Basu, Hao, 2020). Se prima vi era una divisione tra ambito privato e sfera pubblica, con l'avvento della pandemia, i due ambienti, nella maggior parte dei casi, si sono completamente fusi.

Le nuove tecnologie tracciano qualsiasi mutamento della persona, delle sue scelte, sogni, speranze e paure (Lemov, 2017). Tramite smartphone, strumenti biometrici e i digital devices, l'individuo sta divenendo oggetto del suo stesso progresso scientifico e tecnologico, innescando la rottura dell'antropocentrismo (Floridi, 2014): il rapporto persona-macchina sta ridisegnando l'etica sociale.

L'essere umano si trova a vivere nella quarta rivoluzione industriale, l'Industria 4.0 (Kagermann, 2011): l'era in cui il dato diviene l'unità di misura della persona, nel periodo storico in cui l'automazione sociale sarà contraddistinta da sistemi cibernetici che si diffonderanno in ogni ambito del vivere quotidiano dell'essere umano (Schwab, 2016; Russ, 1997; Greenfield, 2017). L'epoca delle intelligenze artificiali, che potrebbero essere definite come la comparsa, ad uno stato primigenio, di un nuovo attore sociale che si porrà in un rapporto potenzialmente dialogico con la persona (Grassi, 2020), anche se composto da strutture, che, al momento, possono essere definite irrazionali, manchevoli di quella logica in cui l'essere umano abbia la possibilità di riconoscersi; considerando l'universale razionale, secondo una prospettiva morale, l'individuo sociale non riesce a riconoscerlo come luogo di appropriazione di se stesso, m come ambiente in cui è attuata una coazione ad esso esterna (Rodotà, 2013).

L'aspetto del controllo tecnologico in relazione alla pandemia Covid-19 sarà al centro dell'indagine e del dibattito in questo articolo, avendo come riferimento cardine, però, gli elementi della complessità della conoscenza (Bachelard, 1996), dovute ad una situazione di emergenza e di impedimenti fisici nell'attuazione di una ricerca sul campo, dovendo selezionare solo la sua controparte digitale, e della discontinuità della storia dei saperi (Kuhn, 2009), poiché ancora non si è in possesso di dati, paradigmi, leggi certe per quanto concerne studi di tale tipologia, se non che è in atto un mutamento compreso nella sua pienezza, probabilmente, da pochi.

L'emergenza è divenuta parte della quotidianità, azionando processi storici che, in tempi differenti, avrebbero richiesto decadi prima di essere posti in atto (Harari, 2020), così come la scelta di applicare specifiche tecnologie che, rilasciate nel corpo del sociale, attuano, per la prima volta, un controllo capillare costante per il monitoraggio della popolazione. Si tratta di attuare quel controllo sociale che Ross (1896) definiva come elemento atto alla strutturazione della conformità del soggetto a un comportamento che accolga specifici valori condivisi dalla società di appartenenza; che, in seguito, con Park, Burgess e

Thomas venne indicato nei termini di influenza intenzionale e non intenzionale della collettività sul singolo; o in Parsons, secondo cui il controllo rientra in quegli strumenti equilibratori nelle fasi in cui nascono mutamenti sociali imprevisti. Nella contemporaneità, rimodellando la definizione di Gurvitch (1998), il controllo sociale potrebbe essere declinato come: un controllo condiviso e accettato dall'individuo da parte dello Stato, attraverso dispositivi e tecnologie del sé, in grado di garantire tale compito, al fine di tutelare il bene comune e di reprimere conflitti e pericoli che intaccano l'armonia sociale, spingendola verso un progresso culturale condiviso.

Nel cittadino che diviene organismo biodigitale, la cultura della sorveglianza sarà "considered a small price to pay for the basic freedom to be with other people" (Lichfield, 2020).

2. Applicazioni del sé

Se il luogo della propria rappresentazione quotidiana era l'intera società, in questo momento storico ciò avviene nell'abitazione domestica: il nuovo ambiente per socializzare a distanza grazie ai dispositivi digitali, alle ICT e all'IoT, che permettono una costante comunicazione multiforme con l'esterno. Le mura domestiche unite alle tecnologie si sono trasformate in *bolle multimediali*, strutture isolate dall'esterno, ma che riescono a raggiungerlo tramite l'artificializzazione del sé. Quella stessa conoscenza che scaturisce direttamente dalla persona e dai dispositivi tecnologici che usa, compiendo azioni che, volontariamente o involontariamente, come un aggiornamento 4.0 dell'*homo duplex*, raccolgono mole di dati sempre più ampi e utili a caratterizzare, delineare e riprodurre un suo avatar personale digitale, rappresentando, ad oggi, la materia prima per la gestione della società e delle sue risorse economiche.

L'utilizzo dei big data è finalizzato a comprendere dinamiche umane definibili:

- di esposizione, nella misura in cui si analizzino elementi emozionali e sentimentali, capaci di donare una visione del sentire del soggetto;
- di interazione con l'altro e con l'ambiente, si possono stabilire dei pattern comportamentali o delle modalità di agire del soggetto attraverso l'analisi delle informazioni per comprenderne gusti, propensioni, abilità e desideri;
- di utilizzo del dispositivo, dalla registrazione di dati sensibili a quella dei parametri biometrici, dal GPS sempre attivo al dialogo vocale, stabilendo con esso un rapporto di osmosi in cui viene diretta protesi dell'essere.

Il potere e la conoscenza si iscrivono, pienamente, nelle strutture che caratterizzano la politica e le sue istituzioni, quindi, nel governo del cittadino, avvenendo tramite dispositivi, ciò che Foucault definiva come la rete eterogena che, attraverso il sapere, la comunicazione, la giurisprudenza, le architetture e le scelte morali e tutti gli elementi costitutivi di essa, sviluppa nodi e convergenze sociali. Si tratta di un ordine di matrice epistemica che descrive il con-

creto e l'invisibile del tempo vissuto, ma che detiene anche una forza coercitiva fondata sul sapere e che da esso trae vigore. Quella stessa struttura che Deleuze definisce come *matassa*, insiemi composti da molteplici linee di oggetti/concetti rappresentando "un impasto in cui si mescolano il visibile e l'enunciabile". Così come per Agamben, il dispositivo è la denominazione e la realizzazione di un'attività di governo che implica lo sviluppo progressivo di soggettivazione e, si potrebbe aggiungere, nella misura di un tempo intrastorico che permette di imbrigliare la materia vivente e di definirne gli elementi distintivi, venendo utilizzato in funzione di un potere che ordina e coordina.

La necessità di comprendere la struttura dei tali elementi di controllo e di prevenzione adottati da uno stato è funzionale alla gestione della manifestazione sociale dell'individuo, provando a coglierne anche gli elementi di frattura e gli interstizi nei quali il potere-sapere si installa per la gestione del sé. I dati informativi, strutturati e destrutturati, sono meccanismi di produzione e di scambio, divenendo una risorsa primaria per la gestione pubblica della contemporaneità e delle previsioni future -i dati digitali sono caratterizzati anche dalla prevedibilità-, avendo la possibilità di essere elaborati in tempo reale e di essere sottoposti a processi migliorativi in modo esponenziale, sino alla memorizzazione aggregata e non da sfruttare in qualsiasi momento per produrre nuove correlazioni e aumentare il bacino di conoscenza con il fine di colmare specifiche esigenze.

2.1 Cina: tra tecnologia e comitati di quartiere

In Cina, ai fini della mappatura, ogni cittadino cede il proprio numero cellulare ai rappresentanti governativi ogni volta che viene richiesto, effettua il check-in tramite l'app statale per accedere ai servizi e agli edifici pubblici e fornisce dati sensibili per usufruire di servizi di beni di prima necessità. Il governo sta sviluppando un piano nazionale denominato Sistema di Credito Sociale, nel periodo 2014-2020. Si trattà di uno strumento basato sulla raccolta e analisi dei big data, potenziato dallo sviluppo dell'intelligenza artificiale e da milioni di telecamere intelligenti interconnesse tra loro – alle tecnologie si aggiungono gli *infromation collector*, cittadini che svolgono l'attività di monitorare il comportamento degli abitanti del proprio quartiere. Lo scopo dichiarato nella *Circolare del Consiglio di Stato sulla stampa e distribuzione del profilo della costruzione del sistema di credito sociale (2014-2020)* è di "migliorare l'integrità e la credibilità dell'intera società [come] base importante per la piena attuazione del concetto di sviluppo scientifico e la costruzione di una società socialista armoniosa". Tale approccio implica elementi di esclusione di carattere sociale come l'impossibilità di accedere a strutture sanitarie o richiedere un prestito. L'opinione dei cittadini -condizionata dal punteggio dei commenti sui social network- risulta essere positiva, poiché lo stato incentiva a divenire persone migliori, a tutelarli e a ricompensare -sconti, privilegi, premi- chi adotta un comportamento eccellente. Inoltre, esiste una lista nera pubblica,

trasmessa sugli schermi delle città, di coloro che hanno punteggi bassi. Durante la pandemia è stato diffuso il Codice Sanitario Alipay, che attinge nello specifico ad una serie di dati come il registro dell'utilizzo dei mezzi pubblici o dell'ingresso negli edifici, la consultazione della propria cartella clinica, potenziata dal riconoscimento facciale – l'intelligenza artificiale fornisce nome, età, caratteristiche fisiche. Con questa applicazione, l'utente è costantemente allertato con messaggi di testo automatizzati di monitorare la propria salute. Per regolare la vita dei cittadini dopo la quarantena è stato rilasciato un software che consente o vieta a tutti loro di compiere azioni, attraverso l'abbinamento ad un QR Code e ad uno specifico colore. Il punto è che tale dispositivo sembrerebbe condividere le informazioni direttamente con le istituzioni governative, creando un modello di controllo sociale automatizzato, fruibile anche dopo l'emergenza pandemica, tramite un codice univoco per ogni utente, contenente nominativo, posizione e ulteriori dati sensibili. Il sistema genera il codice con un colore: verde, non implica restrizioni; giallo, l'utente ha avuto contatti con un soggetto infetto e dovrà trascorrere un periodo di quarantena di sette giorni; rosso, l'utente è infetto o mostra sintomi. Altro elemento adottato massivamente, è stato l'impiego di robot che forniscono informazioni e sanificano le strade, affiancandoli a droni che sorvegliano ogni spazio e possono inseguire e rintracciare i soggetti ritenuti pericolosi e segnalarli con un messaggio audio pubblico, sino alle telecamere intelligenti necessarie per osservare chi indossa le protezioni sanitarie obbligatorie e punire chi non ottempera a questo compito.

Sembrerebbe che il sistema Alipay abbia decretato che la privacy è solo una merce di scambio.

2.2 Corea del Sud: la fiducia dell'utente

La Corea del Sud è stato uno dei paesi che, durante la prima fase dell'epidemia, è stato colpito maggiormente a causa di numerosi focolai ospedalieri e che, memore già nel 2015, della Mers, è divenuto anche tra i paesi più digitalizzati sul pianeta[14] per il contenimento di emergenze. Il governo coreano, con l'ausilio del Korean Center for Disease Control, si è affidato istantaneamente all'utilizzo di strumenti tecnologici per circoscrivere i focolai e l'11 febbraio 2020 ha lanciato l'app "Corona 100m"[15]. L'app nasce dalla decisione di fornire l'accesso ai database pubblici governativi che, incrociando i big data di geolocalizzazione, permettono ai dispositivi personali di automonitorarsi e di poter conoscere la data in cui un paziente è stato indicato come positivo, insieme

[14] S. Korea tops smartphone penetration rate in 2018: report, https://en.yna.co.kr/view/AEN20190206001200325, ultima consultazione: 20 aprile 2020.

[15] Su territorio coreano, le app mobili per tracciare il virus sono molteplici e tutte ampiamente sfruttate dalla popolazione. *Coronavirus mobile apps are surging in popularity in South Korea*, https://edition.cnn.com/2020/02/28/tech/korea-coronavirus-tracking-apps/index.html, ultima consultazione il 20 aprile 2020.

alla nazionalità, al genere, all'età e agli spostamenti, in modo tale da poter riconoscere potenziali luoghi a rischio, di evitarli o segnalarne la presenza nello stesso momento. La profilazione rimane anonima ma si viene allertati nel momento in cui si entra nel raggio di 100 metri da dove è stata registrata la contaminazione. L'app prevede delle notifiche push e dei messaggi automatici, che non possono essere disabilitati, e che ricordano di monitorare la temperatura, segnalare sintomi rilevanti e quali norme igienico-sanitarie mantenere durante questo periodo. Per quanto concerne la privacy, la popolazione coreana ha un'alta erudizione in materia di tecnologie ed è consapevole che, dal momento in cui si è in possesso di un dispositivo digitale e si utilizzano specifiche applicazioni, si cede automaticamente e immediatamente parte di sé a terzi[16]. Di differente tipologia è Self Health Check, utilizzata come screening sanitario rigoroso sia per i cittadini coreani che per tutti coloro che giungono dall'estero. A differenza della Cina, viene escluso il riconoscimento facciale. Il governo coreano ha indicato che la necessità di aprire i propri archivi per un'app digitale è stata funzionale alla costruzione di argini contro ulteriori focolai e contagi. Inoltre, il governo, dopo una prima crisi di beni, ha provveduto a rifornire costantemente le farmacie e gli ospedali di mascherine e guanti e a tutelare i consumatori; i locali non hanno mai chiuso, ma sono stati sottoposti a immediate misure di prevenzione; i trasporti pubblici sono puliti di continuo e vi sono prodotti igienizzanti per i passeggeri. La cultura e la formazione educativa di un popolo incidono fortemente sulla scelta delle strategie da adottare e perseguire e il modello sudcoreano si dimostra tra i più efficienti.

2.3 Israele: terrorismo di una pandemia

La prima misura digitale intrapresa dal premier Netanyahu è stata di rilasciare, ai servizi dello Shin Bet, l'autorizzazione per accedere alla lista dei dati sensibili degli smartphone dei cittadini israeliani, con il fine di tracciarne gli spostamenti e di verificare se avessero frequentato luoghi o soggetti positivi al contagio, al fine di decretare quali individui, anche in assenza di sintomi, avrebbero necessitato della quarantena, senza che alcun organo giudiziario, però, avesse espresso il proprio parere. I metadati, già disponibili al governo, erano stati raccolti in un database creato nel 2002 per contrastare il terrorismo su territorio nazionale -elenco non noto alla cittadinanza e, soprattutto, ancora ad oggi, non note le caratteristiche delle informazioni raccolte- e sono stati sfruttati nella pandemia Covid-19 per incrociarli ulteriormente con quelli forniti dalle compagnie telefoniche per creare una lista di individui ai quali imporre la quarantena. Il Ministero della Salute ha rilasciato l'app *HaMagen*, attinge ai dati personali incrociati con la geolocalizzazione, ma non vengono

[16] S Korea's smartphone apps tracking coronavirus won't stop buzzing, https://www.aljazeera.com/news/2020/04/korea-smartphone-apps-tracking-coronavirus-won-stop-buzzing-200408074008185.html, ultima consultazione: 20 aprile 2020.

diffusi con altri utenti, così come, viene dichiarato che gli operatori non possono tracciare i movimenti degli utenti senza che ne siano messi a conoscenza, venendo registrati solo sul dispositivo personale. Gli sviluppatori hanno utilizzato elementi open-source, in modo tale che il modello possa essere facilmente riprodotto in altri paesi senza nessun costo. Israele ha adottato la tecnologia sin dal primo momento, avendo circa 70 aziende che hanno sviluppato dispositivi per rispondere al virus. L'utilizzo dei dati da parte dei servizi di intelligence dovrebbe essere limitato a 30 giorni, ma il tracciamento, i dati relativi agli acquisti, le informazioni sui propri contatti potrebbe incidere negativamente sulle politiche nazionali in merito alla tutela e riservatezza dei dati. Da parte del Ministero della Difesa, è stato donato il proprio supporto allo sviluppo dell'app *Vocalis Health*, in grado di diagnosticare il virus in base al suono della propria voce. Si tratta solo di un modello che incrocia campioni di voci di persone positive con quelli di persone non infette e, attraverso un algoritmo di intelligenza artificiale, si vuole giungere a stabilire un'impronta vocale per il virus. Per quanto concerne la privacy, in base all'art. 11 della Legge Israeliana sul servizio di Sicurezza, il primo ministro ha il potere di richiedere, alle compagnie di telefonia, specifici dati utili al monitoraggio di emergenze e di determinarne l'utilizzo. Secondo il governo israeliano, l'uso di specifiche tecnologie e la scelta dell'acquisizione di dati sensibili ha il solo scopo di salvaguardare la vita dei cittadini, sarà svolta in un lasso di tempo prestabilito e costantemente monitorata.

2.4 Italia: lacune di un'educazione digitale

In Italia, dal mese di marzo, l'intera popolazione è in quarantena e quasi tutte le attività sono chiuse, tranne che per i beni di prima necessità. Per quanto concerne l'aspetto digitale, il governo ha dibattuto ampiamente e ha prescelto *Immuni*, sviluppata gratuitamente da Bending Spoons, anche se ancora non è stata sottoposta al parere del garante della Privacy. Sarà testata in alcune regioni pilota, per poi essere rilasciata a livello nazionale entro la fine di maggio, quando sarà operativa. Le caratteristiche principali dovrebbero essere il completo anonimato dell'utente, l'accesso bluetooth, l'attivazione volontaria – come indicato dall'Unione Europea – e sarà esclusa la geolocalizzazione. L'ultimo aspetto è legato anche al modello di privacy "decentralizzato" – indicato da Google e Apple, le quali stanno sviluppando, a loro volta, le proprie applicazioni – e voluto per tutelare maggiormente informazioni e porre in sicurezza i dati. L'utente genererà un codice identificativo anonimo, il quale sarà scambiato tra smartphone ogniqualvolta entreranno in contatto via bluetooth, venendo condivisi solo nel momento in cui si incrocia un soggetto positivo, quando gli operatori sanitari forniranno un codice da digitare nel server ministeriale per rilasciare il log degli ID con cui è stato in contatto nei giorni precedenti; il server invierà una notifica ai dispositivi interessati con un protocollo da seguire. Come si può evincere, per avere un riscontro efficace, l'app do-

vrebbe essere scaricata dal maggior numero di utenti possibile, circa il 65-75% della popolazione, in una nazione con un alto tasso di analfabetismo digitale e in cui solo il 36% è in grado di utilizzare Internet in maniera complessa e diversificata. Al momento, non essendo ancora stata testata nella sua totalità, i dubbi relativi rispetto all'approccio centralizzato e uno decentralizzato e al server di raccolta dati -dovrebbe essere sotto controllo pubblico con sede fisica in Italia- non posso essere sciolti. Su territorio italiano, si dovrà far leva sui concetti di fiducia e di reciproco interesse, sperando che la popolazione riconosca la validità del dispositivo.

2.5 Nodi di riflessione

Dall'osservazione dei quattro casi, emerge che il tracciamento della pandemia tramite smartphone può divenire uno dei mezzi che, acquisendo gli eventi di prossimità, può ottenere ottimi risultati nel controllo e nel contenimento della sua diffusione poiché in grado di identificare anonimamente e raccogliere le informazioni necessarie alla trasmissione della patologia (Parker et al., 2020). Il tipo di architettura delle app può variare secondo differenti approcci e, quindi, donare una differente prospettiva in merito alla gestione dei dati dell'utente, passando da sistemi centralizzati (l'utente si registra in un server centrale e ottiene un codice criptato e una chiave di sicurezza, stabilendo scambi con altri utenti via bluetooth), decentralizzati (le funzionalità base si trovano sul dispositivo dell'utente, depotenziando i compiti del server centrale come l'idea è di generare identità anonime costantemente e di elaborare dati e notifiche direttamente sul dispositivo) e ibridi (le differenti funzionalità sono divise tra un serve centrale e il dispositivo) stabilendo livelli di scambio, gestione e riservatezza dei dati differenti tra loro (Ahmed et al., 2020)

La preoccupazione per la tutela della riservatezza dei metadati è legata anche all'uso dei dati anonimi e aggregati e di quelli personali e specifici, strettamente legati all'identità dell'individuo. Inoltre, bisogna avere la certezza di quale sia il server gestore dei dati, su quale territorio statale si trovi e a quale giurisprudenza fa riferimento, così come per quanto tempo verranno custoditi, chi può accedervi e per quali motivazioni. In materia di profilazione e controllo, ci si riferisce ai metodi attraverso i quali è possibile analizzare e correlare i dati raccolti su di un utente per poterlo, poi, inserire in gruppi di comportamento. Quindi si crea un file del soggetto in cui si ha un trattamento automatizzato dei dati personali ricavati e si elaborano con il fine di individuare peculiarità da sfruttare. Si tratta di un approccio di marketing mirato che mira alla fidelizzazione dell'utente, ma se applicato a sistemi governativi potrebbe divenire un dispositivo di controllo e manipolazione della popolazione per indirizzarla verso decisioni, comportamenti o preferenze mirate. Non si tratta di tracciamento, ma di un'analisi che mira a studiarne le azioni, le scelte e i comportamenti.

Gli aspetti indicati in precedenza, si legano saldamente ad una delle

caratteristiche di maggiore rilevanza dell'intelligenza artificiale, cioè la capacità predittiva: tipologia di analisi che un algoritmo può compire utilizzando dati storici e tecniche di machine learning per la creazione di nodi che siano finalizzati ad individuare la probabilità con la quale si manifesteranno risultati futuri. Diviene sempre più elemento strutturale nella società del futuro prossimo, permettendo di considerare una mole di dati incalcolabile per l'essere umano e di accedere ad un livello di conoscenza esponenziale.

3. Conclusioni

Politica, giornalismo e social network stanno utilizzando un gergo appartenente al mondo militare, alla guerra e alla lotta contro un nemico. La prospettiva sociale che dovrebbe essere diffusa è quella di un evento civile, tra pari, che interessa la collettività, priva di capri espiatori o traditori -basti citare prima il razzismo contro i cinesi e la loro cultura, in seguito contro gli italiani, per poi giungere ad un complottismo globale. Bisogna attivare un sistema di convivenze, quella interiore – spaventata e priva di punti di riferimento-, quella dell'altro -fondata sul confronto, l'ascolto e l'elaborazione- e, infine, quella con la collettività -caratterizzata dalla responsabilità come nodo cardine che unisce e che tutela tutti. Ciò può divenire possibile solo nella misura in cui la politica che sceglie di utilizzare l'intelligenza artificiale come dispositivo di sapere si declini in uno spazio di azione aperto, in un comportamento attivo innovativo fondato sulla responsabilizzazione di tutte le cittadine e i cittadini e sulla visibilità della sfera pubblica, circoscrivendo all'intimità quella dell'*oikos*.

La presenza dell'intelligenza artificiale assurge sempre più a strumento di ausilio e di collaborazione, incidendo in modo analitico, sistematico e pervasivo nel *bios* della persona. Le questioni aperte in merito al contatto con un ente *alienus* resteranno insolute sin quando l'essere umano non comprenderà in modo assoluto di non rappresentare il centro del mondo, ma di essere una parte di quel sistema vitale nel quale si sta inserendo l'artificialità dell'algoritmo. L'esistenza delle intelligenze artificiali richiama alla responsabilizzazione, al dibattito sulla società del futuro-presente e i confini e i limiti che si vorranno tracciare con una tecnologia che diviene sempre più imperante e personale, intima nel momento in cui consiglia film affini ai nostri gusti, manipolatrici quando vuole guidare le scelte politiche.

L'algoritmo perfetto, al momento, non può essere programmato, poiché, essendo creature di derivazione umana, dall'umano apprenderanno anche i suoi difetti. L'impiego e la conoscenza dell'intelligenza artificiale e il suo portato etico dovranno essere indirizzati verso una maggiore analisi filosofica e sociologica, poiché potrebbero:

– condurre verso valutazioni più oggettive, cercando di ridurre le discriminazioni ad una percentuale vicina lo zero;
– incentivare lo sviluppo di settori di ricerca interdisciplinari più intercon-

nessi, potenziando gli studi sull'intelligenza artificiale e prevenendo ipotetiche derive non controllabili;
– contribuire allo studio dei rapporti umani e della sua natura, nella dimensione in cui l'intelligenza artificiale venisse accolta come agente alieno dal quale apprendere e del quale osservare le proprie interazioni;
– incidere sulla percezione dell'ambiente (attualmente, l'intelligenza artificiale è largamente sfruttata sia nel settore agrario che nella tutela della flora e fauna) e delle disuguaglianze (solo con un accesso egualitario alla rete e alla tecnologia si potranno aiutare paesi poveri a colmare lacune nelle politiche educative e attuative).

Queste conclusioni non hanno il potere di decretare risposte, giudizi o di formulare un decalogo per la comprensione dell'intelligenza artificiale, ma di ripensarla come un dispositivo di potere che non dovrà condurre verso il conflitto tra vita e libertà, già presente in Kant e attualizzato da Arendt, poiché nessun governo dovrebbe sacrificare la libertà dei propri cittadini per il raggiungimento di un benessere non pienamente condiviso. L'intento è quello di portare maggiore consapevolezza, sostenere la ricerca, irrobustire principi etici e paradigmi culturali condivisibili, con il fine ultimo di contribuire all'avanzamento del sapere, seppure di un piccolo passo, verso un futuro che contempli la persona e la macchina in uno stato di reciproca collaborazione.

Riferimenti bibliografici

Agamben G. (2018), *Homo sacer*, Macerata, Quodlibet.
Ahmed N. et al. (2020), *A Survey of COVID-19 Contact Tracing Apps*, Digital Object Identifier 10.1109/ACCESS.2020.3010226
Bachelard G. (1996), *La formazione dello spirito scientifico*, Milano, Raffaello Cortina.
Basu T., Hao K. (2020), *How to practice social distancing during the coronavirus pandemic*, MIT Technology Review, [https://www.technologyreview.com/2020/03/13/9053 36/coronavirus-social-distancing-during-pandemic/], ultima consultazione: 20 aprile 2020.
Canetti E. (2017), *Massa e Potere*, Milano, Adelphi.
Cedroni L. (2003), *Questioni di biopolitica*, Roma, Bulzoni Editore.
Cornaglia Ferraris P. (2020), *COVID-19. Piccolo dizionario di ciò che sappiamo*, Roma-Bari, Laterza.
Deleuze G. (2007), *Che cos'è un dispositivo?*, Napoli, Cronopio.
Floridi L. (2014), *La quarta rivoluzione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
Grassi E. (2018a), *Ethics and Humanism in the Machine Era*, pp.51-68. In RELACJE MIĘDZYKULTUROWE - ISSN:2544-2139 vol. 4.
Grassu E. (2018b), *Transumanesimo: dall'umano al post-umano. L'identità della pelle e il superamento del suo confine oltre il genere*. pp.123-135. In Genere, sessualità e teorie sociologiche - ISBN:978-88-13-36605-6, Cedam, Roma
Grassi E. (2020), *Etica e intelligenza artificiale. Questioni aperte,* Aracne, Roma.
Greenfield A. (2017), *Tecnologie radicali. Il progetto della vita quotidiana*, Torino, Einaudi.
Gurvitch G. (1998), *Il controllo sociale*, Roma, Armando Editore.
Han B. (2014), *La società della trasparenza*, Roma, nottetempo.
Harari Y. (2020), *The World After Coronavirus*, [https://www.ft.com/content/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fe6fedcca75], ultima consultazione: 20 aprile 2020.
Heller A. (2018), *Un'etica della personalità*, Milano, Mimesis.
Kagermann H., Lukas W., Wolfgang W. (2011), *Industrie 4.0: Mit dem Internet der Dinge auf dem Weg zur 4. industriellen Revolution*, [https://www.ingenieur.de/technik/fachbereiche/produktion/industrie-40-mit-internet-ding e-weg-4-industriellen-revolution/], ultima consultazione: 20 aprile 2020.
Kristaeva J. (2014), *Stranieri a noi stessi*, Roma, Donzelli Editore.
Kuhn T. (2009), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi.
Lemov R. (2017), *Big data is people*, https://aeon.co/essays/why-big-data-is-actually-small-personal-and-very-human, ultima consultazione: 20 aprile 2020.
Lichfield G. (2020), *We're not going back to normal, MIT Technology Review*, [https://www.technologyreview.com/2020/03/17/905264/coronavirus-pandemic-social-distancing-18-months/], ultima consultazione: 20 aprile 2020.

Mozur P., Zhong R., Krolik A. (2020), *In Coronavirus Fight, China Gives Citizens a Color Code, With Red Flags*, The New York Times, https://www.nytimes.com/2020/03/01/business/china-coronavirus-surveillance.html, ultima consultazione: 20 aprile 2020.
Park R.E., Burgess E.W., McKenzie D.M. (1999), La città (a cura di Rauty R.), Comunità, Torino (ed. or. 1925, The City, The University of Chicago Press, Chicago).
Parker M. et al. (2020), *Ethics of instantaneous contact tracing using mobile phone apps in the control of the COVID-19 pandemic*, doi:10.1136/medethics-2020-106314
Rodotà S. (2013), *Iperdemocrazia: come cambia la sovranità democratica con il web*, Roma, FrancoAngeli.
Ross E.A. (1896), "Social Control", in «American Journal of Sociology», 1, No. 5 (Mar.), pp. 513-535.
Russ J. (1997), *L'etica contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
Schwab K. (2016), *La quarta rivoluzione industriale*, Roma, FrancoAngeli.
Toffler A. (1999), *Future Shock*, New York City, Bantam Books.

Insegnanti in formazione. Esiti della rilevazione finale su un gruppo di corsisti specializzandi per il sostegno

Teachers in training. Results of the final survey on a group of trainees specializing in support

Ines Guerini
ines.guerini@uniroma3.it

Abstract

La formazione degli insegnanti rappresenta uno dei temi cardini del nostro tempo. Numerose, difatti, sono le esperienze di ricerca nazionali e internazionali (Domenici, 2017; Chiappetta Cajola, 2018; European Agency for Development in Special Needs Education, 2010, 2012; Fiorucci & Moretti, 2019; Lucisano & Notti, 2019).

All'interno della macro dimensione della formazione docente, particolare rilievo ha assunto in questi anni quella destinata alla specializzazione per le attività di sostegno didattico agli allievi con disabilità, come emerge sia dagli studi in ambito accademico-scientifico (Cottini, 2014; Zappaterra, 2014; Ianes, 2014; Bocci, 2015; de Anna, Gaspari & Mura, 2015; Camedda & Santi, 2016; Galanti, 2018; Lascioli, 2018; Montanari & Ruzzante, 2020) sia dal punto di vista delle politiche scolastiche (DM 30 settembre 2011, DM 706 del 2013, DM 832 del 2014, DM 948 del 2016, DM 92 del 2019 e DM 95 del 2020).

A partire da tali presupposti, l'autrice presenta i risultati di una rilevazione condotta con un gruppo di insegnanti specializzandi per le attività del sostegno presso l'Università "Roma Tre", l'Università di Firenze e l'Università di Udine. Si tratta degli esiti finali di un progetto di ricerca iniziato a settembre 2019 in coincidenza con l'avvio delle attività formative del IV Ciclo di specializzazione.

Parole chiave: Disabilità; Formazione; Inclusione; Insegnanti; Specializzazione sul sostegno.

Abstract

Teacher training is one of the central themes of our time. In fact, numerous national and international researches (Domenici, 2017; Chiappetta Cajola, 2018; European Agency for Development in Special Needs Education, 2010, 2012; Fiorucci & Moretti, 2019; Lucisano & Notti, 2019) have been carried out.

Within the macro dimension of teacher training, in recent years that aimed to specialization for educational support activities for students with disabilities has taken on particular importance. An evidence that emerges from both researches in the academic-scientific field (Cottini, 2014; Zappaterra, 2014; Ianes, 2014; Bocci, 2015; de Anna, Gaspari & Mura, 2015; Camedda & Santi, 2016; Galanti, 2018; Lascioli, 2018; Montanari & Ruzzante, 2020) and from the point of view of school policies (DM 30 September 2011, DM 706 of 2013, DM 832 of 2014, DM 948 of 2016, DM 92 of 2019 and DM 95 of 2020).

Starting from these assumptions, the author presents the results of a survey conducted with a group of teachers specializing in support activities at the "Roma Tre" University, the University of Florence and the University of Udine. These are the final results of a research project that started in September 2019 when have begun the Specialization training activities (fourth cycle).

Keywords: Disability; Inclusion; Support Training; Teachers; Training.

L'educazione è l'arma
più potente che si possa usare
per cambiare il mondo
(Nelson Mandela)

Introduzione

L'importanza che riveste attualmente la formazione degli insegnanti è inestimabile. Le diverse esperienze di ricerca nazionali e internazionali compiute in ambito educativo (Domenici, 2017, 2018; Chiappetta Cajola, 2018; European Agency for Development in Special Needs Education, 2010, 2012; Fiorucci & Moretti, 2019; Lucisano & Notti, 2019) lo dimostrano.

In particolare, come emerge sia dalle ricerche in ambito accademico-scientifico (tra gli innumerevoli contributi si citano a titolo esemplificativo: Cottini, 2014; Zappaterra, 2014; Ianes, 2014, 2016, 2019; Bocci, 2015, 2017; de Anna, Gaspari e Mura, 2015; Mura e Zurru, 2016; Gaspari, 2015; Camedda e Santi, 2016; Santi e Ruzzante, 2016; Galanti, 2018; Lascioli, 2018; Montanari & Ruzzante, 2020) sia dal punto di vista delle politiche scolastiche (DM 30 settembre 2011, DM 706 del 2013, DM 832 del 2014, DM 948 del 2016, DM 92 del 2019 e DM 95 del 2020), la formazione finalizzata alla specializzazione per le attività di sostegno didattico agli allievi con disabilità ha assunto particolare rilievo in questi ultimi anni.

Difatti, il Corso di Specializzazione per il sostegno è giunto al V ciclo di attivazione (Nota ministeriale prot. n. 0371182 del 13 agosto 2020) e proprio in questi giorni si stanno svolgendo in tutta Italia le prove pre-selettive per ac-

cedervi[17]. In proposito, ricordiamo la novità introdotta con il Decreto interministeriale n. 90 del 07 agosto 2020 che prevede la partecipazione diretta alla prova scritta (senza, cioè, svolgere la prova pre-selettiva) per coloro i quali hanno lavorato negli ultimi dieci anni (anche in maniera non continuativa) sul sostegno. Una novità che si aggiunge a quella del IV ciclo, secondo la quale la frequentazione del Corso (previo superamento dell'iter selettivo) è possibile anche per coloro i quali non hanno ancora avuto alcuna esperienza a scuola.

Se, quindi, fino all'anno accademico 2016/2017 i corsisti erano docenti già abilitati all'insegnamento, a partire dall'anno accademico 2018/2019 accanto a loro in aula possono esservi anche insegnanti non ancora abilitati, insegnanti non ancora in possesso dei 24 CFU[18], insegnanti che li hanno appena acquisiti e, ancora, persone che non hanno mai insegnato a scuola. Innovazione che è stata chiaramente presa in considerazione nell'organizzazione delle lezioni e dei laboratori (in quanto poteva risultare complesso portare esempi tratti dalla vita di classe a persone che molto verosimilmente non avevano ancora avuto esperienze d'insegnamento a scuola) e che ha certamente innalzato la 'sfida' (Montanari & Ruzzante, 2020) della formazione dei corsisti, essendo così eterogenei tra loro per percorsi formativi affrontati ed esperienze professionali avute.

Da tali premesse e al fine di provare a migliorare la qualità dell'offerta formativa proposta[19], si è sviluppato a settembre 2019 (in coincidenza con l'inizio delle attività formative del IV Ciclo di specializzazione) un progetto di ricerca ancora in corso (e piuttosto ampio), di cui in questo contributo intendiamo presentare e discutere i risultati emergenti dalla rilevazione finale del Corso condotta grazie alla partecipazione degli specializzandi delle Università di Firenze, Roma Tre e di Udine.

---

[17] Fanno eccezione le Università in cui è pervenuto un numero di preiscrizioni alle prove inferiori al doppio del numero dei posti messi a concorso, dove, pertanto, gli aspiranti corsisti parteciperanno esclusivamente alla prova scritta.

[18] I 24 CFU sono i crediti formativi universitari nelle discipline antro-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche necessari per accedere al concorso per divenire docente di scuola secondaria. In proposito, Bocci (2018) sottolinea due criticità. Da un lato, l'esiguità (nella formazione dei docenti) dei crediti destinati alla pedagogia, alla pedagogia speciale e alla didattica dell'inclusione. Difatti, per acquisire i 24 CFU e, quindi, sostenere il concorso per diventare docenti è sufficiente possedere almeno 6 CFU in ciascuno di almeno tre dei seguenti ambiti: antropologia; pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; psicologia; metodologie e tecnologie didattiche. Dall'altro lato, evidenzia la decisione (riportata nel DM 616 del 10 agosto 2017) di considerare «come appartenenti all'ambito delle *metodologie e tecnologie didattiche* non solo le discipline dei settori pedagogico-didattici M-PED/03 e M-PED/04, ma anche quelle riferite a MAT/04, FIS/08, L-LIN/02 e altri ancora» (Bocci, 2018, p. 162), che riduce nuovamente la possibilità di acquisire crediti di pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione.

[19] Vista la decisione ministeriale di attivare annualmente il Corso di Specializzazione e stante chiaramente il format previsto dal Ministero.

1. La ricerca

La ricerca, condotta attraverso la metodologia quali-quantitativa (e più specificatamente, utilizzando l'approccio dello studio di caso), da cui deriva la suddetta rilevazione persegue i seguenti obiettivi:

a) analizzare diacronicamente il profilo dei corsisti dei tre cicli precedenti;
b) analizzare sincronicamente (attraverso rilevazioni in entrata e in uscita) il profilo dei corsisti del IV ciclo dell'Università degli Studi Roma Tre;
c) comparare i dati provenienti da altri Atenei italiani;
d) rilevare la percezione dei partecipanti circa l'impatto dell'offerta formativa del corso di specializzazione.

Ispirandoci a un precedente lavoro di ricerca (Arduini & Bocci, 2019) e allo scopo di raggiungere gli obiettivi relativi all'analisi sincronica, alla comparazione dei dati di altre Università e alla percezione degli specializzandi circa l'impatto del corso nella loro formazione, abbiamo appositamente realizzato un questionario in entrata (il Questionario di Rilevazione Iniziale) e un questionario in uscita (il Questionario di Rilevazione Finale).

Come già anticipato, in questo saggio desideriamo focalizzare l'attenzione sugli esiti della rilevazione finale. Tuttavia, prima di presentare lo strumento adoperato e illustrare l'analisi dei dati, riteniamo opportuno soffermarci brevemente sui risultati della rilevazione iniziale in quanto hanno, in qualche modo, corroborato la decisione originaria di analizzare anche le indicazioni dei partecipanti sull'erogazione del corso, al fine di migliorare di anno in anno la qualità dell'offerta formativa.

Il Questionario di Rilevazione Iniziale, somministrato ai corsisti del IV ciclo dell'Università Roma Tre, ha restituito la presenza di un profilo (di chi ha già esperienza d'insegnamento a scuola, anche se da non molti anni) «altamente motivato a intraprendere il corso di specializzazione per acquisire conoscenze, competenze e abilità da utilizzare a scuola» (Guerini, 2020, p. 181).

In proposito, durante il Corso (sia quello erogato da Roma Tre, sia quello erogato dagli altri Atenei) i partecipanti hanno potuto frequentare insegnamenti (come, ad esempio, quello relativo alla Pedagogia della relazione d'aiuto) e laboratori (quali, ad esempio, quelli relativi alla Didattica dell'area antropologica e all'Orientamento e il Progetto di Vita) che con molta probabilità si sono rivelati utili nella comprensione/sperimentazione di alcune dinamiche relazionali tipiche del gruppo classe. Inoltre, le diverse Università hanno provato ad ampliare l'offerta formativa con degli incontri mirati a introdurre alcuni aspetti non contemplati dal format ministeriale. L'Università degli Studi Roma Tre, ad esempio, ha trattato la storia dell'educazione dei disabili e ha tentato di approfondire alcuni aspetti inerenti l'utilizzo delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) in relazione ai disturbi del neurosviluppo.

Le indicazioni relative agli argomenti affrontati (presso le Università di Fi-

renze e di Udine) durante gli ampliamenti dell'offerta formativa sono state oggetto di un apposito item inserito nel Questionario di Rilevazione Finale che presentiamo nel prossimo paragrafo.

1.1 Il Questionario di Rilevazione Finale

Il Questionario di Rilevazione Finale (Bocci & Guerini, n. p.), messo a disposizione per la compilazione sulla piattaforma Google Moduli, consta di tre ambiti.

Il primo intende rilevare le informazioni socio-demografiche dei corsisti: età, titolo di studio, eventuali ulteriori titoli posseduti, attuale posizione lavorativa, eventuali anni di insegnamento e ordine di scuola per cui stanno specializzandosi sul sostegno.

Il secondo ambito (Fig. 1) concerne le opinioni dei corsisti in relazione all'impatto che le attività formative, previste dal format ministeriale e proposte negli Atenei lungo il corso, hanno avuto sulla loro formazione.

I partecipanti hanno, quindi, potuto fornire una valutazione ex-post sul format del corso e sulla rilevanza del corso frequentato sia in generale, sia più specificatamente rispetto alle lezioni, ai laboratori e ai tirocini (indiretto, diretto e TIC).

1) Rispetto all'idea che ha della formazione dell'insegnante specializzato per il sostegno, indichi una valutazione ex-post sul format del Corso così come è stato concepito dal Ministero:
Molto funzionale — Abbastanza funzionale
Poco funzionale — Per niente funzionale

2) Rispetto all'idea che ha della formazione dell'insegnante specializzato per il sostegno, indichi una valutazione ex-post sul format del Corso così come è stato organizzato ed erogato dall'Università in cui lo ha frequentato:
Molto funzionale — Abbastanza funzionale
Poco funzionale — Per niente funzionale
Altro: _____
2a) Motivi brevemente la sua risposta: _____

3) Esprima una valutazione complessiva, in termini di soddisfazione/apprezzamento, dell'intero Corso di specializzazione per il sostegno che ha frequentato:
Molto soddisfatto/a — Abbastanza soddisfatto/a
Poco soddisfatto/a — Per niente soddisfatto/a

4) Le chiediamo ora di fornire una valutazione complessiva, in termini di apprezzamento, delle singole componenti del corso di specializzazione per il sostegno

4.1) Relativamente alle Lezioni, ritiene di essere
Molto soddisfatto/a — Abbastanza soddisfatto/a
Poco soddisfatto/a — Per niente soddisfatto/a
4.1a) Motivi brevemente la sua risposta: _____

4.2) Relativamente ai Laboratori, ritiene di essere
Molto soddisfatto/a — Abbastanza soddisfatto/a
Poco soddisfatto/a — Per niente soddisfatto/a
4.2a) Motivi brevemente la sua risposta _____

4.3) Relativamente al Tirocinio Indiretto, ritiene di essere
Molto soddisfatto/a — Abbastanza soddisfatto/a
Poco soddisfatto/a — Per niente soddisfatto/a
4.3a) Motivi brevemente la sua risposta _____

4.4) Relativamente al Tirocinio Diretto, ritiene di essere
Molto soddisfatto/a — Abbastanza soddisfatto/a
Poco soddisfatto/a — Per niente soddisfatto/a
4.4a) Motivi brevemente la sua risposta _____

4.5) Relativamente al Tirocinio TIC, ritiene di essere
Molto soddisfatto/a — Abbastanza soddisfatto/a
Poco soddisfatto/a — Per niente soddisfatto/a
4.5a) Motivi brevemente la sua risposta _____

Fig. 1: *Questionario di Rilevazione Finale* (ambito 2)

Al contempo, hanno avuto occasione di esprimere una valutazione relati-

vamente all'impatto che il corso ha avuto sull'acquisizione di conoscenze (circa le didattiche inclusive, il processo di inclusione, le differenti tipologie di difficoltà di apprendimento, le TIC) e competenze (inerenti le strategie/metodologie/procedure attuabili al fine di 'fare didattica inclusiva', l'intervento specifico sulle diverse tipologie di difficoltà di apprendimento, le TIC e l'organizzazione e la promozione dei processi inclusivi a scuola) utili nello svolgimento della loro professione (Fig. 2).

Infine, il terzo ambito del Questionario (Fig. 3) è espressamente dedicato all'ampliamento dell'offerta formativa. Difatti, gli item intendono rilevare l'eventuale partecipazione dei corsisti agli incontri proposti e l'importanza che hanno attribuito ai suddetti incontri nell'eventuale incremento di conoscenze e competenze.

1) La frequenza del Corso di specializzazione per il sostegno ha avuto un impatto sull'acquisizione di conoscenze teoriche in merito al processo di inclusione
Molto rilevante Abbastanza rilevante
Poco rilevante Per niente rilevante
1a) Motivi brevemente la sua risposta _____

2) La frequenza del Corso di specializzazione per il sostegno ha avuto un impatto sull'acquisizione di conoscenze inerenti le didattiche inclusive
Molto rilevante Abbastanza rilevante
Poco rilevante Per niente rilevante
2a) Motivi brevemente la sua risposta _____

3) La frequenza del Corso di specializzazione per il sostegno ha avuto un impatto sull'acquisizione di conoscenze inerenti le diverse tipologie di difficoltà di apprendimento
Molto rilevante Abbastanza rilevante
Poco rilevante Per niente rilevante
3a) Motivi brevemente la sua risposta _____

4) La frequenza del Corso di specializzazione per il sostegno ha avuto un impatto sull'acquisizione di competenze nell'organizzazione e nella promozione dei processi inclusivi nella scuola
Molto rilevante Abbastanza rilevante
Poco rilevante Per niente rilevante
4a) Motivi brevemente la sua risposta _____

5) La frequenza del Corso di specializzazione per il sostegno ha avuto un impatto sull'acquisizione di competenze operative inerenti le didattiche inclusive (strategie, metodologie, procedure)
Molto rilevante Abbastanza rilevante
Poco rilevante Per niente rilevante
5a) Motivi brevemente la sua risposta _____

6) La frequenza del Corso di specializzazione per il sostegno ha avuto un impatto sull'acquisizione di competenze inerenti l'intervento specifico sulle diverse tipologie di difficoltà di apprendimento
Molto rilevante Abbastanza rilevante
Poco rilevante Per niente rilevante
6a) Motivi brevemente la sua risposta _____

7) La frequenza del Corso di specializzazione per il sostegno ha avuto un impatto sull'acquisizione di conoscenze e competenze sulle TIC (Tecnologie per l'informazione e la Comunicazione)
Molto rilevante Abbastanza rilevante
Poco rilevante Per niente rilevante
7a) Motivi brevemente la sua risposta _____

Fig. 2: *Questionario di Rilevazione Finale* (ambito 2)

5) Durante il Corso ha partecipato agli incontri di ampliamento dell'offerta formativa?
Sì
No
6) Indichi il titolo di uno o più incontri di ampliamento cui ha partecipato che le è risultato particolarmente utile o di particolare interesse ai fini della formazione
_____
_____
_____

7) A quanti incontri di ampliamento ha partecipato?
1
2
3
4
5
Altro: _____

8) Al di là della necessità di avvalersi di questi incontri, ritiene che siano:
opportuni, perché completano l'offerta formativa con contenuti non previsti dal format ministeriale
del tutto inutili
troppo eterogenei per essere realmente utili non aggiungono né tolgono nulla

Fig. 3: *Questionario di Rilevazione Finale* (ambito 3)

L'invito alla compilazione è stato rivolto ai corsisti dell'Università Roma Tre e – mediante il supporto dei vari Direttori – ai corsisti di altre Università.

Allo stato attuale della rilevazione riportiamo le risposte di 268 specializzandi dell'Università Roma Tre, 123 specializzandi dell'Università di Firenze e 98 specializzandi dell'Università di Udine (per un totale di 489 persone), distribuiti lungo i diversi ordini e gradi scolastici nel modo seguente:

– scuola dell'infanzia: 31 (Roma Tre), 25 (Università di Firenze), 10 (Università di Udine);
– scuola primaria 82 (Roma Tre), 34 (Università di Firenze), 35 (Università di Udine);
– scuola secondaria di I grado 81 (Roma Tre), 30 (Università di Firenze), 25 (Università di Udine);
– scuola secondaria di II grado 74 (Roma Tre), 22 (Università di Firenze), 15 (Università di Udine).

L'età media dei corsisti delle Università Roma Tre e di Udine è pari a 38 anni (38,49 e 38,22; DS=7,93 e 8,29). Di un anno inferiore è l'età media (37,31; DS=7,82) degli specializzandi dell'Università di Firenze.

2. Analisi dei dati

Sui dati emersi dal Questionario sono state compiute un'analisi descrittiva delle frequenze (mediante *SPSS*) e un'analisi del contenuto (utilizzando il software *Atlas*.ti). Obiettivo di quest'ultima è stato quello di individuare le motivazioni fornite dagli specializzandi in riferimento alla valutazione (in termini di soddisfazione/apprezzamento del corso di specializzazione) da loro attribuita e i suggerimenti da loro proposti al fine di introdurre (laddove possibile, stante i limiti imposti dal format ministeriale) delle innovazioni/dei miglioramenti nei prossimi cicli del corso.

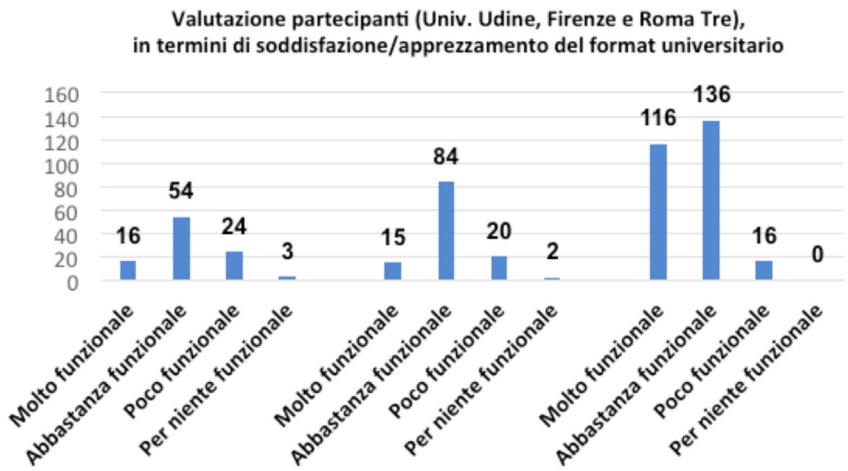
In maggioranza i partecipanti sono insegnanti; più specificatamente ne ritroviamo 218 (su 268) presso il corso dell'Università Roma Tre, 111 (su 123) presso quello dell'Università di Firenze e 86 (su 98) presso il corso tenuto all'Università di Udine. I restanti specializzandi delle Università di Firenze (12 su 123) e di Udine (12 su 98) sono in prevalenza educatori. Più specificatamente, presso il corso dell'Università di Firenze ce ne sono 7 e presso il corso dell'Università di Udine gli educatori sono 5 (uno di loro specifica di lavorare come pedagogista). Tra gli altri corsisti dell'Università di Firenze troviamo 2 architetti, un impiegato, una baby-sitter e un operatore turistico. I restanti 7 specializzandi dell'Università di Udine lavorano attualmente come commessi (1), psicologi (1), assistente alla comunicazione (1), ricercatori (1) e insegnante di musica presso scuole private (1). Inoltre, vi è una corsista che ha scelto di non indicare la professione svolta e un corsista che ha dichiarato di essere al momento disoccupato. Per ciò che concerne l'Università Roma Tre, tra gli spe-

cializzandi, oltre agli insegnanti (218) e agli educatori (9), vi sono liberi professionisti (4), impiegati (4), psicologi (3), assistenti alla comunicazione (2), architetti (2), imprenditori (1), consulenti informatici (1), designer (1), consulenti marketing (1), musicisti (1) e ricercatori (1). Cinque persone scrivono di essere attualmente disoccupati e quindici è, infine, il numero di specializzandi che ha deciso di non rispondere all'item relativo alla professione svolta.

Tra coloro i quali svolgono la professione d'insegnante, la maggior parte (54 su 86 dell'Università di Udine, 89 su 111 dell'Università di Firenze, 135 su 218 dell'Università Roma Tre) è già impegnata nelle attività del sostegno didattico.

Addentrandoci nella valutazione del corso, la maggior parte dei corsisti ritiene *funzionale* il format previsto dal Ministero. Più specificatamente, presso l'Università di Udine sono 71 (*abbastanza funzionale* = 56; *molto funzionale* = 15) i corsisti che si esprimono positivamente; 93 specializzandi dell'Università di Firenze ritengono *funzionale* (*abbastanza funzionale* = 72; *molto funzionale* = 21) il format ministeriale e 175 sono i corsisti dell'Università Roma Tre che si esprimono nel medesimo modo (*abbastanza funzionale* = 140; *molto funzionale* = 35).

A parere degli specializzandi, anche la valutazione del format del Corso organizzato dalle singole sedi universitarie partecipanti allo studio è positiva. Come si evince anche dal grafico (Graf. 1), 16 corsisti dell'Università di Udine ritengono che sia molto funzionale, mentre 54 ritengono che sia *abbastanza funzionale*; allo stesso modo 15 partecipanti dell'Università di Firenze lo considerano *molto funzionale* e 84 *abbastanza funzionale*. Infine, per quanto concerne l'Università Roma Tre, 116 corsisti lo apprezzano come *molto funzionale* e 136 come *abbastanza funzionale*.



Graf. 1: Valutazione sul format del Corso organizzato dalle Università

In particolare, ciò che i corsisti dei tre Atenei hanno molto apprezzato è stata la possibilità di incrementare, attraverso gli appositi incontri dell'ampliamento dell'offerta formativa, le loro conoscenze e le loro competenze. Difatti, tali incontri sono stati ritenuti dalla maggior parte degli specializzandi *opportuni, perché completano l'offerta formativa con contenuti non previsti dal format ministeriale*. Più specificatamente, alcuni degli argomenti affrontati nel corso degli incontri di ampliamento hanno riguardato i disturbi del neurosviluppo (Università di Udine e di Firenze), l'utilizzo delle tecnologie in riferimento a specifici disturbi del neurosviluppo (Università Roma Tre), la rappresentazione mediatica della disabilità (Università di Udine e Roma Tre), le Indicazioni operative per la stesura del PEI (Università di Firenze), l'utilizzo in classe di mediatori ludico-musicali (Università Roma Tre).

Per ciò che concerne, infine, l'impatto che il corso di specializzazione ha avuto sull'acquisizione di specifiche conoscenze e competenze (quali, ad esempio, le conoscenze relative al processo di inclusione, le conoscenze inerenti le difficoltà d'apprendimento, le competenze inerenti le didattiche inclusive o, ancora, le competenze per organizzare e promuovere processi inclusivi) ritroviamo tra gli specializzandi dei tre Atenei un accordo generale nel considerarlo *rilevante* (Tab. 1).

Osserviamo, invece, alcune significative criticità relativamente all'acquisizione di competenze inerenti l'intervento specifico sulle diverse tipologie di difficoltà di apprendimento tra i corsisti di Udine e relativamente all'acquisizione di conoscenze e competenze sulle TIC tra gli specializzandi di Udine e Roma Tre (Tab. 1).

Tab. 1: Valutazione partecipanti sull'acquisizione di conoscenze/competenze

	Università di Udine	Università di Firenze	Università Roma Tre
conoscenze relative al processo di inclusione	Molto rilevante: 57 Abbastanza rilevante: 21 Poco rilevante: 18 Per niente rilevante: 2	Molto rilevante: 65 Abbastanza rilevante: 54 Poco rilevante: 3 Per niente rilevante: 1	Molto rilevante: 75 Abbastanza rilevante: 191 Poco rilevante: 2 Per niente rilevante: 0
conoscenze inerenti le didattiche inclusive	Molto rilevante: 55 Abbastanza rilevante: 23 Poco rilevante: 18 Per niente rilevante: 2	Molto rilevante: 59 Abbastanza rilevante: 57 Poco rilevante: 6 Per niente rilevante: 1	Molto rilevante: 166 Abbastanza rilevante: 92 Poco rilevante: 10 Per niente rilevante: 0
conoscenze inerenti le difficoltà d'apprendimento	Molto rilevante: 41 Abbastanza rilevante: 39 Poco rilevante: 17 Per niente rilevante: 1	Molto rilevante: 53 Abbastanza rilevante: 59 Poco rilevante: 11 Per niente rilevante: 0	Molto rilevante: 119 Abbastanza rilevante: 126 Poco rilevante: 22 Per niente rilevante: 1

competenze per organizzare e promuovere processi inclusivi	Molto rilevante: 41 Abbastanza rilevante: 37 Poco rilevante: 19 Per niente rilevante: 1	Molto rilevante: 53 Abbastanza rilevante: 59 Poco rilevante: 11 Per niente rilevante: 0	Molto rilevante: 149 Abbastanza rilevante: 106 Poco rilevante: 13 Per niente rilevante: 0
competenze inerenti le didattiche inclusive (strategie, metodologie, procedure)	Molto rilevante: 45 Abbastanza rilevante: 30 Poco rilevante: 22 Per niente rilevante: 1	Molto rilevante: 54 Abbastanza rilevante: 59 Poco rilevante: 10 Per niente rilevante: 0	Molto rilevante: 146 Abbastanza rilevante: 97 Poco rilevante: 24 Per niente rilevante: 1
competenze su come intervenire sulle difficoltà d'apprendimento	Molto rilevante: 32 Abbastanza rilevante: 39 Poco rilevante: 26 Per niente rilevante: 1	Molto rilevante: 32 Abbastanza rilevante: 72 Poco rilevante:19 Per niente rilevante: 0	Molto rilevante: 88 Abbastanza rilevante: 148 Poco rilevante: 32 Per niente rilevante: 0
conoscenze e competenze sulle TIC	Molto rilevante: 47 Abbastanza rilevante: 33 Poco rilevante: 16 Per niente rilevante: 2	Molto rilevante: 67 Abbastanza rilevante: 44 Poco rilevante: 9 Per niente rilevante: 3	Molto rilevante: 63 Abbastanza rilevante: 103 Poco rilevante: 82 Per niente rilevante: 20

In particolare, la voce dei corsisti può essere riassunta attraverso due categorie tematiche:

a) carenza di tempo (per approfondire dettagliatamente tutti gli argomenti previsti);
b) mancanza di esempi pratici (su come comportarsi a scuola).

Ad esempio, due corsiste di Udine in relazione agli incontri di ampliamento dedicati ai disturbi del neurosviluppo sostengono che *l'argomento è troppo vasto per avere una preparazione adeguata in soli nove mesi e che a volte il tempo non è stato sufficiente per approfondire tutto*. In proposito, uno specializzando di Roma Tre scrive *sarebbe auspicabile prevedere un tempo leggermente più lungo per lo svolgimento del corso. È stata sicuramente una esperienza meravigliosa e altamente formativa, ma molto stancante. Potrebbe risultare meno pesante alternare laboratori e insegnamenti.*

Quest'ultima affermazione si ricollega al desiderio di alcuni dei partecipanti di 'sperimentarsi' durante il corso di specializzazione, al fine di 'acquisire più consapevolezza e competenze per agire poi in classe'. Emblematici sono, ad esempio, i suggerimenti proposti da altri corsisti provenienti da tutti e tre gli Atenei, al fine di migliorare la qualità dell'offerta formativa nei prossimi cicli del corso. Ne riportiamo in tabella (Tab. 2) alcuni, tre per ciascuna Università.

Tab. 2: Suggerimenti proposti dagli specializzandi per i prossimi cicli

Università di Firenze	Università Roma Tre	Università di Udine
andrebbe rafforzata la praticità nei laboratori e andrebbero implementati gli argomenti teorici trattati durante il tirocinio indiretto	*potrebbero essere introdotte lezioni più interattive, laboratori più pratici dove ogni persona ha la possibilità di sperimentare e acquisire conoscenze e pratiche*	*bisognerebbe migliorare e ampliare l'approccio laboratoriale/pratico per generare apprendimento significativo*
bisognerebbe dare maggiore spazio alla didattica laboratoriale	*introdurrei dei laboratori finalizzati solo all'analisi di "casi", simulando davvero come poter agire in determinati contesti, ad esempio ho un ragazzo con sindrome di Asperger ad alto funzionamento, come faccio a potenziare le sue abilità, non facendolo annoiare con cose per lui molto semplici?*	*sarebbe opportuno avere più laboratori pratici*
sarebbe opportuno che le lezioni delle TIC venissero affrontate durante lo svolgimento del tirocinio a scuola	*consigli su eventuali miglioramenti riguardano le Tic dove sarebbe stato utile conoscere maggiormente eventuali software utili nella scuola, nozioni di didattica a distanza.*	*avrei preferito dare maggior rilevanza all'aspetto realmente funzionale delle Tic con molti esempi pratici*

3. Discussione dei risultati e riflessioni conclusive

I dati emersi dalla rilevazione finale – la quale, visto il numero complessivo di partecipanti, non permette di compiere delle generalizzazioni dei risultati – sottolineano un disteso grado di apprezzamento del format del corso sia quello ministeriale sia quello adattato e organizzato da ciascuno degli Atenei che ha preso parte all'indagine. Esito che immaginiamo generi piacere e soddisfazione nei singoli Direttori dei Corsi e in generale nelle Università che lo hanno erogato.

Alcune questioni critiche riguardano, come già sostenuto, la tempistica del corso e la scarsa opportunità di sperimentarsi durante i laboratori che ci inducono a compiere ulteriori riflessioni.

Innanzitutto, pensiamo sia necessario tenere in considerazione che il Corso di specializzazione è rivolto a insegnanti (e, dal IV ciclo, a professionisti/neolaureati, ecc…) che desiderano migliorare la propria formazione per provare a lavorare in classe nel migliore dei modi: attuando, ad esempio, strategie e metodologie inclusive al fine di rispondere alle esigenze e alle aspettative di ciascun allievo. Sarebbe, quindi, importante valutare anche gli stati emotivi degli specializzandi, la fatica del lavorare e contemporaneamente frequentare le

lezioni/svolgere il tirocinio in un arco di tempo che, sappiamo bene, essere abbastanza intensivo. Detto altrimenti, al fine di migliorare la qualità dell'offerta formativa, potrebbe essere opportuno dilatare il corso su più mesi. Gli specializzandi, così facendo, avrebbero modo di riflettere sulle conoscenze acquisite durante gli insegnamenti teorici, scambiare buone prassi tra loro e con il supporto dei docenti che insegnano al laboratorio e sperimentare a scuola (mediante il tirocinio diretto) o in aula (attraverso i laboratori) le competenze finora acquisite.

Del resto, 'mettere in pratica' quanto appreso durante il corso costituisce l'altra questione critica emersa dalla rilevazione finale. Criticità che è indubbiamente legata all'indisponibilità di spazi adeguati alla formazione rivolta a un così vasto numero di partecipanti. Ce lo conferma (semmai ce ne fosse bisogno) l'elevato grado di soddisfazione percepito dai corsisti delle tre Università coinvolte nella rilevazione finale in merito alla possibilità avuta di incrementare le competenze (anche attraverso esperienze pratiche, come, ad esempio, quella proposta a Roma Tre inerente l'utilizzo delle TIC in relazione ai disturbi del neurosviluppo) attraverso gli incontri dell'ampliamento dell'offerta formativa.

In tal senso, per i prossimi cicli sarebbe utile rilevare in entrata (anche attraverso un raccordo con altri Atenei italiani) gli argomenti e le competenze che gli specializzandi desiderano approfondire e affinare (attraverso appositi incontri di natura teorica ed esperienziale) per divenire docenti specializzati. Questo andrebbe anche nella direzione di raccogliere i bisogni formativi (Mura & Zurru, 2019) di una platea che, come sostenuto in apertura, non è più esclusivamente composta da insegnanti già abilitati.

Riferimenti bibliografici

Arduini, G. & Bocci, F. (2019). La valutazione dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In P. Lucisano – A.M. Notti, ed., *Training actions and evaluation processes*. *Atti del Convegno Internazionale SIRD*. Lecce: PensaMultimedia, 39-48.

Bocci, F. (2015). La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2(2)*, 139-153.

Bocci, F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In A. Morganti & F. Bocci (Ed.). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti Edu, 90-100.

Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley & al. (Ed.). *Disability Studies e inclusione.* Trento: Erickson, 141-171.

Bocci, F. & Guerini, I. (n.p.). *Questionario di Rilevazione Finale*.

Camedda, D. & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. In D. Ianes (Ed.). *Evolvere il sostegno si può (e si deve).* Trento: Erickson, 35-46.

Chiappetta Cajola, L. (2018). La formazione tra innovazione e inclusione. In M. Sibilio & P. Aiello (Ed.). *Lo sviluppo professionale dei docenti.* Napoli: EdiSES S.r.l., 23-29.

Cottini, L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2(2)*, 10-20.

De Anna, L., Gaspari, P. & Mura A. (2015). *L'insegnante specializzato.* Milano: FrancoAngeli.

Decreto interministeriale 90 (2020). *Disposizioni concernenti le prove di accesso ai percorsi di specializzazione sul sostegno agli alunni con disabilità* [consultabile su https://www.miur.gov.it/documents/20182/482871/Decreto+Interministeriale+n.90+del+7-08-2020.pdf/03f9811a-54dc-48d5-b095-4b689aacb329?version=1.0&t=1597228860138, ultimo accesso il 10 settembre 2020].

Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina, non linguistica, in lingua straniera nelle scuole, ai sensi dell'articolo 14 del decreto 10 settembre 2010, n. 249* [consultabile su https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto+Ministeriale+30+settembre+2011/c0938174-9654-46d7-b4a2-6ca49333ce92?version=1.1, ultimo accesso il 7 aprile 2020].

Decreto Ministeriale 706 (2013). *Definizione posti disponibili per l'ammissione ai percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per*

le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità a.a.2013/2014 [consultabile su https://www.dirittoscolastico.it/wordpress/wp-content/uploads/decreto-ministeriale-706-del-9-agosto-2013.pdf, ultimo accesso il 7 aprile 2020].

Decreto Ministeriale 832 (2014). [consultabile su https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=51189&print=1, ultimo accesso il 7 aprile 2020].

Decreto Ministeriale 948 (2016). *Disposizioni concernenti l'attuazione dei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno ai sensi del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n.249 e successive modificazioni* [consultabile su https://www.istruzione.it/allegati/2016/decreto_min_sotegno-versione_definitiva.pdf,ultimo accesso il 7 aprile 2020].

Decreto Ministeriale 616 (2017). *Modalità acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici* [consultabile su: https://www.miur.gov.it/documents/20182/611956/DM+del+10.8.2017+n.+616.pdf/f1f3c9e5-c4f5-453b-8695-bd854c1f8b6d?version=1.0, ultimo accesso il 7 settembre 2020].

Decreto Ministeriale 92 (2019). *Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249 e successive modificazioni* [consultabile su https://www.miur.gov.it/documents/20182/400076/Prot.+92+del+08-02-2019.pdf/9def6d43-b4b8-48ae-98e5-0a2c476ae35a?version=1.0&t=1549975372608, ultimo accesso il 7 aprile 2020].

Decreto Ministeriale 95 (2020). Attivazione dei percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno scolastico TFA 2019/2020 [consultabile su https://www.miur.gov.it/documents/20182/484377/Decreto+Ministeriale+n.95+del+12-02-2020.pdf/2ff988d8-3da0-4065-a7ee-da7315a2b5a1?version=1.0&t=1581690230438, ultimo accesso il 7 aprile 2020].

Domenici, G., ed., (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.

Domenici, G., ed., (2018). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative.* Vol. 1. *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*. Roma: Armando.

European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion. International Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education [consultabile su https://www.europeanagency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/teacher-education-web-files/-TE4I-LiteratureReview.pd, ultimo accesso il 10 aprile 2020].

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in

Special Needs Education [consultabile su http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf, ultimo accesso il 10 aprile 2020].

Fiorucci, M. & Moretti, G., ed., (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: RomaTrE-Press.

Galanti, M.A. (2018). La figura dell'insegnante di sostegno e i conflitti sociali: dall'integrazione

all'inclusione. In S. Ulivieri S. (Ed.). *Le emergenze educative della società contemporanea.* Lecce: Pensa Multimedia, 1103-1108.

Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio.* Milano: FrancoAngeli.

Guerini, I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society, 1*, 169-185.

Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno.* Trento: Erickson.

Ianes, D. (2016). *Evolvere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.

Ianes, D. (2019). Rompe schemi e abitudini consolidati e li evolve in modo creativo. In A. Canevaro & D. Ianes (Ed.). *Un altro sostegno è possibile.* Trento: Erickson, 149-150.

Lascioli, A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 6 (2)*, 183-192.

Lucisano, P. & Notti, A.M., ed., (2019). *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD*. Roma: PensaMultimedia.

Montanari, M. & Ruzzante, G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 8, 1*, 335-349.

Mura, A. & Zurru, A.L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale, 15(2)*, 150-160.

Mura, A. & Zurru, A.L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, *18, 1*, 43-57.

Nota Ministeriale prot. n. 0371182 (2020). *Attivazione corso di specializzazione per le attività di sostegno 2020-2021. Chiarimenti* [consultabile su https://www.unisob.na.it/universita/dopolaurea/formazione/sostegno/nota371182.pdf, ultimo accesso il 10 settembre 2020].

Santi, M. & Ruzzante, G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, (4)2*, 57-74.

Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico. *MeTis, 4(1)*, 1-12.

Intimità e cittadinanza nella "società confessionale". Una riflessione etica
Intimacy and Citizenship in "Confessional Society". An Ethical Reflection

Ilaria Malagrinò
ilaria.malagrino@uniroma3.it

Abstract

Bauman nel teorizzare il nostro modo di abitare la rete ha coniato l'espressione "società confessionale" sottolineando come la pubblicazione del sé sembra essere diventata condizione necessaria alla stessa partecipazione sociale. Le interazioni *on line*, proprio perché mediate dallo schermo, hanno liberato gli individui dalla paura del faccia a faccia e del giudizio sociale, favorendo sicuramente una maggiore condivisione e incoraggiando nuove forme di partecipazione democratica. Tuttavia, lo *sharing* e il *self–disclosure* eretti a nuovi imperativi etici dell'intimità pubblica se da una parte sembrano potenziare la cognizione umana trasmettendo l'idea di un *empowerment* della responsabilità, dall'altra spostano il potere nelle mani delle organizzazioni private e delle pubbliche burocrazie, trasformando la capacità decisionale in un processo retto dalla furtività e privato del dibattito sociale. Scopo del presente contributo è proporre, quindi, un ritorno al concetto di intimità, per chiarirne il significato e l'importanza antropologica, al fine di interrogare poi le istanze della contemporaneità e metterne a nudo la contraddizione etica più profonda. L'urgenza di tale riflessione sembra essere giustificata dal pericolo che la spettacolarizzazione intesa come modo di esercitare la cittadinanza *online* costituisce per la felicità non solo privata, ma anche pubblica.

Parole chiave: Affettività; Intimità; Partecipazione; Società confessionale; Soggettività incarnata.

Abstract

In theorizing our way of living the web Bauman coined the expression "confessional society", underlining how the publication of the self seems to have become a necessary condition for social participation itself. Precisely because they are mediated by the screen, online interactions have freed individuals from the fear of face-to-face and social judgment, certainly favoring greater

sharing and encouraging new forms of democratic participation. However, sharing and self-disclosure as new ethical imperatives of public intimacy, if on the one hand they seem to enhance human cognition by conveying the idea of an empowerment of responsibility, on the other hand they shift power into the hands of private organizations and public bureaucracies, transforming decision-making into a process governed by the stealth and private of social debate. The purpose of this contribution is therefore to propose a return to the concept of intimacy, clarifying its anthropological meaning, in order to question the demands of contemporaneity and expose its deepest ethical contradictions. The urgency of this reflection seems to be justified in order to prevent the possible danger that spectacularization as a way of exercising citizenship online constitutes not only for private but also for public happiness.

Keywords: Affectivity; Confessional Society; Embodied Subjectivity; Intimacy; Participation.

Introduzione

La diffusione delle nuove tecnologie mediatiche, incoraggiando la spettacolarizzazione pubblica della vita personale, ha portato ad un crollo dei confini privati (Nissenbaum, 2010). A riguardo, già Bauman nel 2007 in *Consuming life* nel teorizzare il nostro modo di abitare la rete coniava l'espressione "società – confessionale" sottolineando come la pubblicazione del sé sembra essere diventata condizione necessaria alla stessa partecipazione sociale. Sui vari *social network* gli utenti identificano e razionalizzano il loro intimo, fissandolo nello spazio virtuale, esternandolo e oggettivandolo attraverso mezzi visivi di rappresentazione e linguaggio, diventando così narrazioni fruibili dal grande pubblico dei *followers* (Lambert, 2013). Le interazioni *on line*, proprio perché mediate dallo schermo, hanno liberato gli individui dalla paura del faccia a faccia e del giudizio sociale, favorendo sicuramente una maggiore condivisione e incoraggiando nuove forme di partecipazione democratica (Schwartz,1999; Coleman, 2009; Papacharissi, 2010). Tuttavia, lo *sharing* (Brake, 2014) e il *self-disclosure* (Christofides, Muise, Desmarais, 2009) eretti a nuovi imperativi etici dell'intimità pubblica se da una parte sembrano potenziare la cognizione umana aumentando l'insieme individuale delle risorse e delle scelte possibili e trasmettendo l'idea di un *empowerment* della responsabilità (Padua, 2016), dall'altra spostano il potere nelle mani delle organizzazioni private e delle pubbliche burocrazie, estendendo la capacità decisionale a nuove aree e trasformandola in un processo retto dalla furtività e privato del dibattito sociale (Lambert, 2013). Senza contare che, come riconosce Illouz (2007, p. 60) parlando di nuovo "capitalismo emotivo", nel virtuale la vita intima e l'economia si sono venute ad intrecciare e modellare reciprocamente. Nell'attuale contesto mediatico l'intimità e le emozioni sono diventate entità da valutare, ispezio-

nare, contrattare, quantificare e mercificare e la gestione delle relazioni personali, basandosi su un'attenta analisi costi-benefici, segue la logica del mercato, portando gli individui a desiderare sempre più "il consumo dell'altro" (Verdú, 2005, p. 71). Le criticità che si sollevano, dunque, sono particolarmente eloquenti poiché si legano tutte alla domanda cardine che porta a fare chiarezza su quale idea di uomo le pratiche contemporanee veicolano con il sospetto che il potenziamento tanto osannato corrisponda in realtà a un depauperamento con il relativo carico di violenza che ne deriva, frutto di un'auto–mutilazione più o meno consapevole.

Scopo del presente contributo è proporre, quindi, un ritorno al concetto di intimità, indagandolo anzitutto nel suo valore antropologico. A tal fine mi avvarrò delle riflessioni tracciate in merito da Julia Kristeva che vede proprio nella categoria di intimità uno degli elementi chiave attraverso cui si scandisce il progresso dell'umanità[20]. L'obiettivo sarà in seguito quello di interrogare le istanze della contemporaneità per metterne a nudo la contraddizione etica più profonda. L'urgenza di tale studio sembra essere giustificata dal pericolo che la spettacolarizzazione intesa come modo di esercitare la cittadinanza *online* costituisce per la felicità non solo privata, ma anche pubblica.

1. L'intimità come interiorità: la più profonda e singolare delle esperienze umane

Secondo quanto afferma Kristeva sin dalle prime battute de *La rivolta intima*, l'intimità si qualifica come la più profonda e singolare delle esperienze umane. Essa è esperienza interiore, laddove qui l'espressione interiore è da intendersi doppiamente, cioè sia come oggetto, ovvero rispondendo alla domanda di che cosa è esperienza l'intimità, sia come ciò che la rende possibile e, dunque, come condizione di possibilità di questa stessa esperienza. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, in particolare, l'autrice avverte che l'uomo ha intimità perché è un soggetto. «L'"intimo", [è] questo indice di soggettività a cui tutti ci riferiamo così spesso», afferma Kristeva (1997, p. 80) interessata a cogliere sia il processo del soggetto, sia il soggetto in processo. Laddove il termine processo è, dunque, da assumersi nella duplice accezione cronologica e ontologica di formazione e caratteristica intrinseca al soggetto stesso. La pensatrice, infatti, pur riconoscendo l'unità dell'io, tende nello stesso tempo a sottolineare come quest'ultima non sia mai un acquisto sicuro e completo una volta per tutte, quanto piuttosto uno sviluppo costantemente dialettizzato, dialettizzabile e, in un certo senso, destabilizzato già al suo interno. Il soggetto non coincide pertanto con l'io inteso come sfondo metafisico, supporto immanente, unità sintetizzante e unica garanzia dell'essere. Nozione dia-

[20] « Les crises et les avancées de l'homme moderne se réalisent à travers les paradoxes du pardon, du temps, de l'intime et de l'image » (Kristeva, 1997, p. 7).

lettica che eccede la sfera della stessa categorialità, la soggettività viene costituita nel, dal e attraverso il processo della significanza inteso come «generazione illimitata e mai conclusa, questo funzionamento senza sosta delle pulsioni verso, entro e attraverso il linguaggio; verso, entro e attraverso lo scambio e i suoi protagonisti: il soggetto e le sue istituzioni. Questo processo eterogeneo, né anarchico fondo spezzettato né blocco schizofrenico, è una *pratica* di strutturazione e di destrutturazione, un passaggio al *limite* soggettivo e sociale e – solo a queste condizioni – godimento e rivoluzione» (Kristeva, 1997, p. 21). E a riguardo particolarmente interessante è notare come il processo della significanza ritmata dall'identificazione tra il soggetto e i suoi oggetti e condizione della proposizionalità per l'autrice non si esaurisca con la significazione tetica tipica del soggetto dell'intendimento, ma la ricomprenda al suo interno. L'ambito della significazione o del simbolico[21], che è poi quella del giudizio e della proposizione, la quale implica la separazione del soggetto dalla propria immagine e entro la propria immagine e, contemporaneamente, dai propri oggetti e fra i propri oggetti, è solo un momento o, se si vuole, una tappa nell'intero processo della significanza.

Come dire, la significanza e il soggetto hanno la loro origine già prima dell'intendimento e del giudizio in questo spazio o momento "corporeo"[22] che Kristeva, richiamandosi al *Timeo* platonico, indica con la categoria di chôra[23]. Pur non designando ancora una posizione che rappresenti qualcosa per qualcuno, quindi, non essendo ancora un segno, né una posizione che rappresenti qualcuno per un'altra posizione, cioè un significante, è tuttavia un'articolazione, amorfa e priva di singolarità, che fa già senso e si esprime in un "registro corporeo". Né pura materialità, né pura simbolicità, di entrambi partecipa e da entrambi è generata. Ci troviamo in una modalità della significanza anteriore alla posizione del segno. In quanto tale, non si può dire che sia cognitiva,

[21] A riguardo, è la stessa autrice a precisare che: «If we use the term symbolic to refer to the language of consciousness (with its linear temporality and its categorizations). I have proposed the term *semiotic* to refer to a different language, the unconscious "language" found in children's echolalia before the appearance of signs and syntax, and especially in the discourse we receive as aesthetic» («Se usiamo il termine simbolico per riferirci al linguaggio della coscienza (con la sua temporalità lineare e le sue categorizzazioni). Ho proposto il termine semiotico per riferirsi a un linguaggio diverso, il "linguaggio" inconscio trovato nell'ecolalia dei bambini prima dell'apparizione di segni e sintassi, e specialmente nel discorso che riceviamo come estetico») (Kristeva, 2010, p. 81). Con l'acquisizione del linguaggio paterno il soggetto svilupperà il proprio *ego* ed entrerà nel regno della simbolizzazione. Ora, sia Lacan che Kristeva parlano di uno spazio, di un *fuori*, impensabile e inesprimibile, antecedente l'ordine simbolico. Tuttavia, sussiste un'importante differenza teoretica nel pensiero dei due autori su questo punto. Infatti, mentre per Lacan il semiotico è antecedente e opposto al simbolico, per Kristeva i due ordini sono profondamente interconnessi tra loro.

[22] L'indecisione categoriale è qui dettata dal testo stesso di Kristeva che riflette a sua volta una difficoltà teoretica di nominazione di tale momento "ibrido" nella costituzione del soggetto.

[23] Riferendosi a Democrito e al *Timeo* di Platone, Kristeva usa la categoria di *chora* per significare uno spazio prima dello spazio, un esterno impensabile, prima dell'inizio del desiderio. Il significato e la pregnanza di tale nozione sono controversi. Essa, infatti, è stata variamente oggetto di critiche da parte di molte pensatrici femministe. Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Oliver, 1993, p. 48.

ovvero che sia assunta da un soggetto costituito come conoscente, quanto piuttosto affettiva, e che Kristeva definisce come semiotica, per differenziarla, pur non distanziandola[24], dal semiotico[25]. Proprio per questo è così difficile da pensare, nominare e categorizzare. «Come pensare un'articolazione di quanto pur essendo necessario non è ancora singolare? Allora, tutto ciò che di essa si potrà dire, per far sì che partecipi dell'intelligibile è che è amorfa ma è "una tale", non un indizio o un singolare ("questo" o "quello"): se nominata diventa già un contenente che sta al posto della separabilità infinitamente e indefinitamente ripetibile; sarebbe come dire che questa reiterata separabilità è "ontologizzata" nel momento in cui un *nome*, una *parola* la sostituisce per renderla intelligibile» (Kristeva, 1974, pp. 29-30). «Ego affectus est», dirà Kristeva (1984; 2010). Il soggetto, dunque, è dato anzitutto, dapprima e immanentemente attraverso una tonalità affettiva, in una sorta di linguaggio, o meglio, di prelinguaggio, che è una "traccia psichica" mobile piuttosto che un segno. Prima ancora di rappresentare un'esternalità (l'oggetto, l'altro, il mondo, il proprio corpo stesso) e supponendo un esterno, l'affetto batte l'interno: segna una profondità psichica diversa dalle azioni e dalle parole dirette verso l'esterno; si origina nel corpo, che sentendo si sente, e ad esso fa ritorno.

Per Kristeva, dunque, il processo del soggetto, che è poi il processo della significanza, si origina e suppone il corpo, suo supporto. Ciò implica duplicemente e contemporaneamente che il soggetto è già da sempre, primariamente e costitutivamente corporeo[26] e incarnato e che tale soggettività a sua volta informa di sé il corpo facendolo diventare significante. Tale assunzione assume un'importanza a dir poco fondamentale come è testimoniato dal fatto che essa scandisce la sua perentorietà su almeno tre ordini di considerazioni.

La prima di esse ci avverte che nel caso dell'umo ci troviamo di fronte ad una corporeità del tutto particolare. Corporeità che, avverte l'autrice, si distin-

[24] Poiché, comunque, è già simbolica nel suo apparire.

[25] Per quanto riguarda l'uso del termine *semiotica*, è importante sottolineare la distinzione che separa *la semiotique*, ovvero la scienza della semiotica, da *le semiotique*, la quale coincide con la *disposizione semiotica* di cui parla Kristeva e che costituisce il cardine innovativo della sua riflessione teoretica. L'autrice introduce tale categoria per la prima volta ne *La rivoluzione del linguaggio poetico* (1974) definendola come la disposizione asimbolica che si fonda sulla relazione simbiotica primaria tra madre e feto, in cui tra i ritmi e i suoni dei due corpi a contatto tra loro, si colloca l'origine del linguaggio. A differenza di quanto sostenevano Freud e Lacan per i quali era la funzione paterna a dare inizio al processo di negazione e identificazione attraverso cui il bambino entrava nella dimensione della soggettività e del linguaggio, Kristeva rivaluta la complessità della funzione materna a lungo trascurata dalla tradizione psicoanalitica collocando la logica della significazione già nel corpo materno, che, in tal senso, figura quale punto di contatto tra natura e cultura.

[26] Nell'elaborazione di tale concezione del semiotico come modalità del processo della significanza in vista del soggetto del giudizio posto dal simbolico grande peso ha avuto su Kristeva la teoria freudiana delle pulsioni che, pur appartenendo alla materia, non sono tuttavia proprie soltanto di una sostanza biologica, dal momento che legano il biologico e il simbolico nella dialettica del corpo significante. La pulsione, infatti, è in Freud «la reiterata scissione della materia come meccanismo di generazione della significanza, luogo di produzione di un soggetto sempre assente da questo luogo» (Kristeva, 1974, p. 139).

gue fondamentalmente dall'organicità e dal biologismo puri della semplice materia vivente perché è già soggetto e, come tale, implica un salto qualitativo. Essa non testimonia in sé solo il passaggio dall'inorganico all'organico, ma più specificatamente e radicalmente quello dall'organico al significante.

In secondo luogo, il soggetto è sempre eccentrico, testimone di una dialettica e di un processo interni di costituzione che lo istituiscono sempre come semiotico e simbolico insieme. Le operazioni semiotiche investono naturalmente il corpo, ma solo nella misura in cui si tratta di un'istanza comunicativa in relazione a sé e agli altri. Quindi, tale senso preverbale non è muto, "chiuso" nel corpo biologico, ma è sempre incluso in un atto, in un'operazione. In altri termini, se c'è una semiosi preverbale questa è sempre significante e di tipo sociale e storico, anche se implica un'articolazione diversa ed eterogenea rispetto al simbolico linguistico. Il funzionamento semiotico preannuncia in germe e in maniera rudimentale ciò che sarà nel simbolico, ma è già costituito in una dimensione di senso.

E qui arriviamo alla terza considerazione, ovvero quella concernente l'inseparabilità del semiotico e del simbolico non solo nel processo della significanza costitutivo del soggetto, ma anche in ogni sistema significante da questo prodotto. Infatti, come avverte l'autrice, «dato che il soggetto è sempre semiotico *e* simbolico, ogni sistema significante da lui prodotto non può essere "esclusivamente" semiotico o "esclusivamente" simbolico, ma è obbligatoriamente marchiato da un debito nei confronti dell'altro» (Kristeva, 1974, p. 28).

Intimità è, dunque, per la nostra autrice l'interiorità che i Greci chiamavano anima[27] e che si definisce per la sua prossimità con il corpo organico e per le sensazioni preverbali. Pur comprendendo l'inconscio, non vi si riduce, poiché è allo stesso tempo e indissolubilmente discorso e sensorialità. Esperita dal soggetto ora come molteplicità di sistemi di rappresentazioni translinguistiche, ora come godimento, che è un piacere del senso sensibile o del sensibile nel senso, l'essenza dell'intimo risiede nella continuità eterogenea tra i due registri del sensoriale e del simbolico, del pensiero e dell'affetto. Proprio per questo «non è soltanto il biologico, ma l'Essere stesso che si comprende nell'intimo» (Kristeva, 1997, p. 93), ne conclude la pensatrice con un'affermazione di portata antropologica e ontologica non indifferente che ci permette di comprendere di cosa sia anzitutto esperienza l'interiorità. La particolarità dell'umano, infatti, non solo si mostra ma viene esperita profondamente nell'interiorità di ognuno di noi.

E quando si cerca di comunicare questa intimità, quando il ricordo cerca di riprendere nel discorso gli stati d'animo più intimi, il pensiero si scontra

[27] Il concetto di anima compare qui nella stessa accezione con cui Kristeva ne parla nei suoi testi. Sono tuttavia consapevole che tale nozione non può essere usata in maniera innocente e che già un suo semplice apparire dovrebbe essere accompagnato da un riferimento obbligato a tutto il dibattitto che da secoli divide i pensatori di diverse discipline circa la sua esistenza e il suo statuto. Tuttavia, tale approfondimento, per quanto interessante, mi porterebbe troppo lontano dalle finalità specifiche di tale studio e per il quale rimando ad un eventuale lavoro futuro.

contro il vuoto autistico e cerca di modificare la lingua per includervi questa singolarità irripetibile, non riuscendoci completamente. L'atto della nominazione, infatti, implica l'abbandono del piacere e del dolore dell'identificazione carnale, di quella che potremmo definire "trama" carnale, a favore dell'arbitrarietà autonoma dei segni distinti di percezioni-sensazioni. In questi ultimi il significante vi si incarna immediatamente, al punto che nella parola associativa si tratterebbe di intendere proprio la carne, di toccare attraverso il verbo le vibrazioni dell'intimità.

2. Il denudarsi contemporaneo, ovvero la distruzione attiva e deliberata della vita umana

Quanto appena esposto circa l'intimità nel pensiero di Kristeva acquista un'importanza particolare soprattutto in relazione a ciò che si diceva in apertura. Essa, infatti, può essere assunta nella sua valenza di questionamento di una pratica contemporanea che pretende di mettere a nudo l'intimità, ma la viola nella sua essenza profonda, facendone emergere la contraddizione etica più profonda. Restituendola frammentata e confusa, il *disclousure* e lo *sharing* declinano l'intimità attraverso mezzi di rappresentazione visivi e oggettivi, laddove l'intimità, come abbiamo visto, si sottrae al regno della rappresentazione, concedendosi piuttosto alla soggettività, all'affettività e ai suoi linguaggi. Quali, dunque, gli effetti del denudare contemporaneo? Quale spazi sono concessi alla dimensione propriamente umana e, in base a quanto visto, irrinunciabile dell'intimità nella società digitale? Sembra corretto poter affermare con Debord (1967) che siamo immersi in una cultura spettacolare, laddove qui "spettacolo" indica il dominio esercitato dalle immagini in ogni campo dell'esistenza. In tale orizzonte, lo spettacolo non circoscrive un fenomeno determinato identificabile all'interno della società o della realtà, quanto piuttosto finisce per essere un qualcosa che sconvolge la presunta distinzione tra rappresentazione e realtà. In tal senso, lo spettacolo non è un'aggiunta alla realtà, ma è la trasformazione della realtà stessa in spettacolo che riduce l'esperienza sensibile, storica e sociale al dominio e alla mediazione della rappresentazione visiva. Così inteso, lo spettacolo finisce per descrivere l'esperienza contemporanea e l'intero regno dell'attività sociale, includendo istituzioni, pratiche sociali e politiche e credenze ideologiche che supportano e garantiscono lo stabilirsi della stessa economia spettacolare. Detto in altri termini, quindi, "spettacolare" è il nostro contesto globale, il nostro modo di esercitare la cittadinanza *on line* in quanto si alimenta e vive di immagini che cercano di oggettivare e di identificare ciò che resta al di là dell'identificabile, portando inevitabilmente ad una banalizzazione dell'esperienza umana. In tal senso, dunque, l'importanza data all'atto del denudarsi travalica l'ambito strettamente erotico in cui è sempre stato confinato per estendersi alla globalità dell'esistenza. E tale gesto chiaramente rappresenta una rottura, in quanto finisce per designare il luogo in

cui ormai si dispiega la relazione con se stessi e con gli altri, configurandosi quale atto di violenza. Implicando la negazione attiva della consistenza della realtà, infatti, esita in una sua inevitabile distruzione deliberata. Si tratta, dunque, innanzitutto di chiedersi come il denudamento contemporaneo possa rendere tutte le proprietà originarie di una carne vivente, senziente, desiderante, sofferente e godente, traducendosi in una visualizzazione priva dell'ebbrezza e dell'angoscia della libertà. La profanazione del pudore originario non è una semplice affermazione, poiché implica un atto radicale di trasformazione della soggettività in oggetto, assicurando che non vi è null'altro oltre questo. Ma, quale la motivazione di tale atto? Agli occhi del filosofo Henry (2000) sembrerebbe totalmente irrazionale, l'assurdo frutto di un masochismo e di un sadismo generalizzati e assunti a norma sociale. Da qui il diffuso voyeurismo che caratterizza la contemporaneità. Quel che è esibito mediaticamente, proprio perché dato in un vedere, ha chiaramente la possibilità di essere visto da tutti e contiene in sé, nel suo principio, la possibilità di estendersi a tutti coloro che avranno deciso di "denudarsi insieme", istituendo tra loro una nuova relazione non più "intersoggettiva" ma "inter-oggettiva", che non appaga, ma mortifica, poiché li distanzia dalla realtà e da loro stessi. Ciò che Henry qualificherebbe come pornografia contemporanea, si alimenta, quindi, di una moltiplicazione dei punti di vista in un fare oggettivante in cui «una cosa qualsiasi può rimpiazzare un'altra cosa qualsiasi: gli individui vi sono intercambiabili come le cose. Per questo motivo il voyerismo ha come conseguenza logica lo scambismo che l'accompagna spesso» (2000, p. 255). La cultura virtuale vive di una tecnica interamente nuova che non solo sostituisce ma addirittura pretende di veicolare progressivamente l'attività soggettiva attraverso processi materiali inerti e ingegnerizzati. In questo contesto che caratterizza ma anche potrebbe finire per definire la condizione umana attuale, non v'è che l'oggettività, la quale, per quanto importante, non è certo né il fondamento né l'elemento decisivo, con il sospetto che il tanto vantato potenziamento finisca per tradursi pericolosamente in annichilimento e distruzione. A entrare qui in gioco è il presupposto generale del sapere digitale, il quale considera l'oggettività il luogo della realtà e il sapere di tale realtà oggettiva come il solo e unico modo di sapere vero. Il pericolo su questa via è che l'immaginario virtuale stia per diventare non soltanto una realtà di evasione e di gioco, ma, ancora più rischiosamente, la sola realtà *tout court*. Il contemporaneo fruitore mediatico, proprio per il continuo bombardamento cui è sottoposto, potrebbe perdere facilmente consapevolezza del fatto che le immagini virtuali non sono vere, o, almeno, non totalmente e che significano l'esperienza umana soltanto debolmente. Che l'io non è il me espresso attraverso i segni mediatici. Questi ultimi possono pur dargli la parvenza di una solidità identitaria, ma non lo significano in quanto processo infinito, mai effettivamente presente, sempre al di là e sicuramente più complesso delle immagini attraverso cui si pretende di renderlo. Quanto appena sostenuto ci porta inevitabilmente a fare i conti con quello che ambivalentemente può essere considerato come cifra sia della ricchezza e

complessità sia come limite costitutivo e decisivo della condizione umana. Nessuna carne, infatti, può essere vista in se stessa come un dato autonomo, né può essere assunta quale oggetto di un processo di chiarificazione distaccato. Essa viene a sé solo nella vita, nella dimensione "patica" e affettiva dell'intimità. Proprio per questo, ogni espressione umana rimanda sempre ad un di più, a qualcosa che si sottrae nel momento stesso in cui si cerca di approfondirla e l'impressione più fugace rinvia al sorgere continuo di un'impressione sempre nuova. Ma, il fatto che la carnalità si sottragga costantemente e che non si riesca ad oggettivarla non implica per ciò stesso una sua negazione. E la motivazione di ciò è che l'umanità dell'uomo non ne può fare a meno, poiché la caratterizza in profondità. Se il piacere «là ove esso prova se stesso, non incontra che un corpo cosale estraneo allo spirito, la cui configurazione oggettiva rimane incomprensibile o indecente agli occhi di colui la cui vita, a ogni modo, gli sfugge» (2000, p. 257), rimane comunque inappagato. L'oggettività non basta. A chi domandasse spiegazioni circa la ragione profonda di ciò bisognerebbe rispondere con Henry che «la vita è senza perché» (2000, p. 258). E poiché la vita non tollera giustificazione altra oltre se stessa, in un'autogiustificazione fenomenologica in quanto autorivelazione intima, bisognerebbe ripartire proprio da un atteggiamento metafisico radicale. Un atteggiamento che coincida, come direbbe Kristeva (1998 a), con un atto profondamente etico di ri-volta, intesa non in un'accezione politica quale sinonimo di "rivoluzione" nel senso di contestazione e trasgressione di norme in vista di un paradiso più o meno futuro, quanto piuttosto nella sua profonda valenza filosofica ed etimologica di ritorno rammemorante e che nella sua radicalità assume le modalità dell'ascolto (Kristeva, 1998 b, p. 100). Gesto semplice, forse un po' banale, ma nello stesso tempo essenziale e direi quasi sacro. Di quella sacralità che rivelando la vita umana a se stessa nell'intimità della sua esistenza la consegna a sé nella felicità radicale del proprio godimento che le dice che è buona (Henry, 2000, p. 260). Ecco, dunque, che più che "cultura della ri-volta" sembrerebbe corretto proporre una "cultura ri-volta", dalla quale in ultima istanza finisce per dipendere la felicità sia pubblica che privata. La ri-volta, infatti, sembra necessaria alla vita e alla continua crescita della società, che altrimenti si alimenterebbe di una cultura di morte e di violenza sia fisica che morale, dando luogo, proprio come sta succedendo nella contemporaneità, a nuove forme di barbarie. Queste ultime, in particolare, sono tanto più dannose proprio perché, come già affermava Henry, si alimentano di una sorta di stupidità ontologica generando sofferenze, sia a livello individuale che nazionale. In conclusione, dunque, mi sembra corretto poter affermare che la ri-volta intesa come ritorno agli albori del soggetto finisce per costituire la chiave di volta di un rinnovamento culturale la cui urgenza sembra quanto mai inevitabile, poiché ne va del futuro dell'umanità se è vero che, come riconosce Kristeva (1987, p. 5), su questa via «ogni [eventuale] perdita [rischia di comportare] la perdita del mio essere e dell'essere stesso».

Riferimenti bibliografici

Bauman Z., *Consuming Life*, Polity Press, Cambridge 2007.
Brake D.R., *Sharing our lives online: Risks and exposure in social media*, Palgrave Macmillan, London 2014.
Christofides E., Muise A., Desmarais S., *Information Disclosure and Control on Facebook: Are They Two Sides of the Same Coin of Two Different Processes?*, in «CyberPsychology and Behaviour», 12, n. 3, 2009, pp. 341–345.
Coleman S., Kaposi I., *A study of e–participation projects in third–wave democracies*, in «International Journal of Electronic Governance», 2, n. 4, 2009, pp. 302–327.
Debord G., *La Société du Spectacle*, Gallimard, Parigi 1967.
Henry M., *Le concept d'âme a-t-il un sens ?*, in «Revue philosophique de Louvain», 64, 1966, pp. 5-33.
Henry M., *Incarnazione* (2000); tr. it. G. Sansonetti, Sei, Torino 2001.
Henry M., *Le corps vivant*, in «Les Cahiers de l'École des sciences philosophiques et religieuses», 18, 1995, pp. 71-97.
Illouz E., *Cold intimacies: The making of emotional capitalism*, Polity Press, Cambridge, UK 2007.
Kristeva J., *Black Sun: Depression and Melancholia* (1987), tr. ingl. L. S. Roudiez, Columbia University Press, New York 1989.
Kristeva J., *De l'affect ou "L'intense profondeur des mots"*, febbraio 2010, http://www.kristeva.fr/de-l-affect.html.
Kristeva J., *Hatred and Forgiveness* (2005), trad. ingl. J. Herman, New York, Columbia University Press, 2010
Kristeva J., *L'avvenire di una rivolta* (1998 a), tr. it. M. Albertella, il melangolo, Genova 2013.
Kristeva J., *La révolte intime. Pouvoirs et limites de la psychanalyse II*, Fayard, France 1997.
Kristeva J., *La rivoluzione del linguaggio poetico. L'avanguardia nell'ultimo scorcio del XIX secolo: Lautréamont e Mallarmé* (1974), trad. it. S. Eccher dall'Eco, A. Musso, G. Sangalli, Spirali, Milano 2006.
Kristeva J., *Revolt, She Said*, (1998 b), tr. ingl. B. O' Keeffe, Semiotext(e) Foreign Agents, New York 2002.
Kristeva J., *Storie d'amore* (1984), trad. it. Mario Spinelli, Editori Riuniti, Roma 1985
Lambert A., *Intimacy and Friendship on Facebook*, Palgrave Macmillan, England 2013.
Lavigne J.F., *The Paradox and Limits of Michel Henry's Concept of Transcendence Pages*, in «International Journal of Philosophical Studies Volume», 17, 3, 2009, pp. 377-388.
Nissenbaum H., *Privacy in Context. Technology, Policy, and the Integrity of Social Life*, Stanford University Press, Stanford 2010.

Oliver K., *Reading Kristeva: Unraveling the Double-bind*, Bloomington, Indiana University Press, 1993

Padua D., *From Caravaggio to Braque: Digital Technology and the Illusion of Augmented Responsibility*, in D. Kreps, G. Fletcher, M. Griffiths (a cura di), *Technology and Intimacy: Choice or Coercion*, Springer, Salford 2016, pp. 241–257.

Papacharissi Z., *A private sphere: Democracy in a digital age*, Polity Press, Cambridge 2010.

Schwartz M.P., *Privacy and Democracy in Cyberspace*, in «Vanderbilt Law Review», Vol. 52, 1999, pp. 1609-1701.

Verdú V., *Yo y tú, objetos de lujo: El personismo: la primera revolución cultural del siglo XXI*, Random House Mandadori, Barcelona 2005.

L'approccio work-based nell'ambito delle policies per il lifelong learning. Riconoscere e validare le competenze trasversali nel terzo settore.

The work-based approach in the context of policies for lifelong learning. Recognize and validate soft skills in the third sector.

Valerio Massimo Marcone
valeriomassimo.marcone@uniroma3.it

Abstract

Il contributo intende esplorare dal punto di vista pedagogico il tema dell'apprendimento basato sul lavoro (Raelin, 2008; Ryan, 2011), alla luce dell'esigenza sempre più sentita di rendere riconoscibili e visibili le competenze acquisite in contesti non formali e informali (Alberici 2008, Di Rienzo 2010).

L'approccio work-based valorizza i vantaggi dell'alternanza fra apprendimento in aula e apprendimento in azienda implicando pertanto, un collegamento tra apprendimento formale, informale e non formale, in correlazione con le istanze particolarmente sottolineate dall'Unione Europea fin dalla pubblicazione del Memorandum del 2000.

Nell'ambito del Terzo settore lo sviluppo di nuove competenze trasversali necessita sempre di più di una "messa in valore" perché ancora troppo spesso tali abilità e competenze risultano invisibili e difficilmente trasferibili in altri contesti.

Su questa linea, la ricerca intende analizzare e comprendere attraverso processi di rilevazione empirica, le competenze trasversali degli operatori del servizio civile nella duplice chiave di cittadinanza attiva e di occupabilità.

Parole chiave: Apprendimento esperienziale; Competenze trasversali; Occupabilità; Sistema di Certificazione; Terzo settore.

Abstract

The contribution aims to explore the theme of work-based learning from a pedagogical point of view (Raelin, 2008; Ryan, 2011), in light of the increasingly urgent need to make the skills acquired in non-formal and informal contexts recognizable and visible (Alberici 2008, Di Rienzo 2010).

The work-based approach enhances the advantages of alternating between learning in the classroom and learning in the company, thus implying a con-

nection between formal, informal and non-formal learning, in correlation with the issues particularly highlighted by the European Union since the publication of the Memorandum of 2000.

In the context of the third sector, the development of new transversal skills increasingly requires "enhancement" because still too often these skills and competences are invisible and difficult to transfer to other contexts.

Along this line, the research intends to analyze and understand, through empirical detection processes, the transversal skills of civil service operators in the double key of active citizenship and employability.

Keywords: Certification System; Employability; Informal learning; Soft skills; Third sector.

Introduzione

Al centro stesso dell'idea di società cognitiva si innesta il "circolo virtuoso" di apprendimento, formazione e lavoro. In questa prospettiva si pone un'interpretazione formativa del concetto di apprendimento permanente, centrata sul costrutto di competenza strategica per il lifelong learning, in funzione della messa in azione di comportamenti riflessivi e proattivi, cioè strategici rispetto alla stessa pensabilità del futuro nella *knowledge society* (Alberici, 2002).

Di fronte a questa crescente consapevolezza dell'importanza dell'apprendimento non formale e informale, occorre individuare nuovi sistemi per individuare, riconoscere e certificare questa tipologia di apprendimento spesso non visibili.

La rilevanza del tema relativo al riconoscimento delle competenze trasversali nell'ambito del Terzo settore - oggetto del progetto di ricerca - si correla con alcune domande sulle quali la pedagogia del lavoro si interroga tra i quali si ricorda:

- come contrastare le condizioni che generano la disoccupazione in particolare quella giovanile (ad esempio la persistenza di una percentuale significativa in età giovanile di Neet (Not empoyment, not education and training)?
- Come ridurre il deficit di competenze tra domanda e offerta di lavoro ovvero tra mondo educativo e mondo produttivo attraverso il riconoscimento e certificazione delle competenze? Quale valore può acquisire l'approccio WBL nel contesto delle politiche formative relative all'educazione degli adulti?
- Come applicare i principi chiave del WBL nel contesto del lifelong learning con particolare riguardo ai processi di "rientro" degli adulti nei contesti di lavoro, dei processi di "re-skilling o up-skilling" degli adulti partecipanti ad iniziative formative?
- Quali sono le pratiche di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze acquisite nei contesti informali e non formali.?

1. Il contesto di riferimento

1.1 L'approccio work based

La riflessione sugli scenari relativi alle trasformazioni del lavoro ed alla creazione delle nuove professionalità richieste dal mercato del lavoro conduce a sottolineare in misura maggiore che nel passato la rilevanza dei processi di work -based learning (WBL) (European Commission,2013).

Il focus sul WBL già a partire dalle conclusioni di Riga del 2015[28], ha costituito un tema dominante nel dibattito internazionale su formazione e occupabilità. Nell'incontro di Riga veniva affermato che "*le persone hanno sempre più bisogno di competenze di alta qualità per ricoprire un ruolo attivo nel mercato del lavoro di oggi e di domani"* evidenziando con forza il ruolo dell'apprendimento sul lavoro come leva sempre più importante nei nuovi orizzonti delle strategie europee in un'ottica di life long and wide learning.

Come definire, dunque il work-based learning? Per WBL si intende "*l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, cui segua una riflessione sulle attività realizzate*. *Il WBL può avvenire sia sul luogo di lavoro, sia in un istituto di istruzione e formazione professionale*" (Cedefop, 2011 p11). In altri termini il WBL individua le pratiche formative, che non si identificano con esperienze di apprendimento formale in aula, ma sono espletate in un concreto e reale ambiente di lavoro attraverso il coinvolgimento in attività lavorative individuali e collettive. Tale definizione prescinde dal fatto che i discenti siano giovani, studenti, disoccupati o occupati, e che vengano o meno retribuiti (Marcone,2018)

In letteratura il WBL viene frequentemente descritto come "*l'insieme di pratiche formative che si differenziano da quelle basate sulla formazione d'aula"* (Raelin, 2008; Ryan, 2011). La metodologia del WBL può essere utilizzata nella formazione iniziale dei giovani (IVET: Initial vocational educational training) e nella formazione continua dei lavoratori (CVET: Continuing Vocational Training).

Per quanto riguarda i programmi di *apprendimento basato sul lavoro* rivolti specificamente agli adulti scarsamente qualificati, numerosi fattori contribuiscono al loro successo:

- prevedono un'approfondita valutazione iniziale del grado di preparazione al lavoro (anche in termini di attitudini e fabbisogni formativi), compresa la validazione della formazione precedentemente svolta, e offrono un orientamento costante. Rendendo visibili le conoscenze, le capacità e le competenze delle persone è possibile promuovere la loro autostima e incentivarle a proseguire l'apprendimento;

[28] European Commission, *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni: Progetto di relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e* formazione (ET 2020), Bruxelles, 26.8.2015 COM(2015) 408 final.

- si incentrano sia su competenze chiave (fondamentali per l'occupazione in generale) sia su conoscenze specifiche (necessarie all'occupazione in particolari lavori). L'esperienza sul luogo di lavoro consente inoltre alle persone di apprendere comportamenti e norme, che sono di particolarmente importanza per i datori di lavoro;
- infine, certificano i risultati ottenuti: chi è alla ricerca di un lavoro può dimostrare di aver acquisito nuove competenze.

1.2. La certificazione delle competenze nella prospettiva del lifelong learning

Lo scenario dell'apprendimento degli adulti nelle società "post-industriali" è profondamente cambiato negli ultimi decenni a fronte di modificazioni significative della cultura e dell'economia.

Il mercato del lavoro attuale ci porta a essere più "*mobili*" sia come persone che come lavoratori in questa società sempre più liquida (Bauman, 2002) sia in termini di competenze tecniche ma soprattutto in termini di competenze trasversali o soft skills. Competenze relazionali, comunicative, sono sempre più richieste nel mercato del lavoro e spesso hanno bisogno di essere rese visibili (Marcone, 2015).

Emerge dunque l'urgenza di rendere tracciabili e riconoscibili le conoscenze e le competenze sviluppate in contesti informali o non formali che non prevedono un riconoscimento formale.

Occorre dunque come sottolinea l'Alessandrini (2013), creare un nuovo impianto strutturale per il lifelong learning, che consenta di mettere in discussione il modo tradizionale del "fare scuola" verso l'idea di un diritto all'apprendimento centrato su tutto l'arco di vita del soggetto ed articolato in competenze riconosciute e certificate.

Nelle transizioni ad esempio dalla scuola/università al lavoro, certificare le competenze assume una crescente importanza, parallelamente al ridursi dell'efficacia del titolo di studio sul mercato del lavoro. La certificazione delle competenze può diventare indubbiamente uno strumento attraverso cui garantire la trasferibilità delle competenze maturate nel passaggio da un posto di lavoro ad un altro secondo la logica della mobilità lavorativa che stiamo vivendo, facilitando la domanda e offerta di lavoro.

Certificare le competenze inoltre, si rivela cruciale per dare valore professionale alle esperienze maturate nelle cosiddette attività fuori mercato (volontariato, associazionismo, cura).

Il tema della certificazione delle competenze si inquadra dunque all'interno della prospettiva del lifelong and lifewide learning. L'Unione Europea, l'OCSE e l'UNESCO hanno ampiamente riconosciuto che la prospettiva del lifelong learning per tutti rappresenti uno dei principali obiettivi per uno sviluppo intelligente, sostenibile e inclusivo sia per la crescita economica sia per la coesione sociale (Aleandri,2019).

Al centro di tale visione è evidente che il soggetto è sempre al centro del

processo di apprendimento che richiede una costante volontà di imparare e la disposizione soggettiva a costruire attivamente le competenze in relazione alle richieste del contesto professionale. È qui che inizia a manifestarsi il carattere autopoietico della competenza (Alberici,2008) che deriva dal riconoscimento della funzione proattiva che spinge l'individuo ad andare oltre il confine della realtà conosciuta, verso l'ignoto, al fine di acquisire nuove conoscenze e apprendere in una prospettiva *lifelong*. In questo senso si esprime la significatività della metacompetenza o competenza strategica.

1.3. L'esigenza di "certificare" nell'ambito del Terzo settore.

Il Terzo Settore è un universo alimentato da un patrimonio di competenze professionali variegato per settori e per ambiti di intervento. Inoltre, data la natura fortemente situata delle competenze, si registra una ulteriore articolazione e una diversa distribuzione delle *competenze agite* a seconda dei contesti territoriali e culturali anche all'interno dello stesso settore di intervento.

Nel mondo del terzo settore si annoverano molteplici tipologie di organizzazioni non profit[29] tra le quali: le cooperative sociali, le fondazioni, le associazioni di volontariato, le istituzioni mutualistiche e previdenziali, gli enti di patronato, gli enti di promozione sociale, le organizzazioni non governative. Secondo il censimento dell'Istat si contano 300.000 istituzioni non profit [30]con oltre 950.0000 lavoratori tra dipendenti, lavoratori esterni e collaboratori temporanei (Bertoni, Di Rienzo,2019).

Un aspetto rilevante ai fini della nostra ricerca è una nuova considerazione del volontariato da parte dell'OIL (Organizzazione Internazionale del lavoro) che definisce le attività svolte nell'ambito del servizio civile come una vera e propria attività lavorativa. Questa nuova "veste" del volontariato porta nuove riflessioni sulla natura intrinseca del lavoro, sulla sua origine e sul valore educativo dello stesso.

Come sottolinea Serreri (in Bertoni. Di Rienzo, 2019), "*il volontariato è un lavoro sui generis per l'assenza di qualsiasi tipo di retribuzione o di vantaggio economico diretto o indiretto; un lavoro che, però può essere considerato un "lavoro" nel senso pieno della parola per le energie fisiche, intellettuali, emotive e psichiche necessarie per essere realizzato".*

Nel 2012 la raccomandazione del Consiglio Europeo in tema di convalida dell'apprendimento non formale ed informale faceva notare l'importanza di coinvolgere attivamente il terzo settore nell'attuazione della convalida: '[...] *organizzazioni giovanili e della società civile dovrebbero promuovere e facilitare l'in-*

[29] L'Istat ha censito 12 tipologie di organizzazioni non profit (oggi ridotte a 11 , dopo la legge 106/2016).

[30] Gli scopi più di utilizzati dalle associazioni sono: favorire l'integrazione dei migranti (8 su 10 associazioni, il 73,9%) e promuovere la cultura d'origine. Il 44,6% delle associazioni si occupa della mediazione interculturale. Poi c'è la formazione (34,5%), l'assistenza legale (30%) e il contrasto alle discriminazioni (29%).

dividuazione e la documentazione dei risultati di apprendimento acquisiti sul posto di lavoro o nel volontariato, utilizzando gli strumenti appropriati quali quelli sviluppati nel quadro Europass e Youthpass' (Consiglio dell'Unione europea, 2012, p. 4, punto 4a).

Il Terzo settore svolge pertanto un ruolo di riguardo nella promozione della convalida degli apprendimenti non formali e informali [31], in un'ottica sia di cittadinanza attiva e dunque per essere socialmente attivi e responsabili ma anche per acquisire abilità e competenze per rafforzare il proprio stato di occupabilità o per rientrare nel mercato del lavoro. Spesso però queste competenze acquisite nell'attività del volontariato che sono di grande valore per la società in generale e per il mercato del lavoro, non sono valutate perché non validate e convalidate nel quadro di una qualifica formale.

2. Quadro teorico

2.1. *Riflessioni sul concetto di competenza "strategica"*

Al fine di comprendere e analizzare i processi di apprendimento basato sul lavoro è necessario soffermarsi a riflettere sul costrutto di competenza intesa quale categoria concettuale di "competenza strategica" nel quadro del *lifelong learning*.

Essa va intesa come "*la capacità di mobilitare in modo significativo un ampio spettro di modelli di conoscenza e di azione"* (Alberici, 2002). In questa prospettiva si evidenzia un'interpretazione formativa del concetto di apprendimento permanente, centrata sul costrutto di competenza strategica per il *lifelong learning*, in funzione della messa in azione di comportamenti riflessivi e proattivi, cioè strategici rispetto alla stessa pensabilità del futuro nella *knowledge society.*

Il termine "mobilitare" lo ritroviamo in una definizione di competenza ancora più esaustiva: "*la competenza è una combinazione di risorse interne ed esterne alla persona mobilitate dalla persona stessa quando essa è chiamata ad offrire una prestazione efficace ed appropriata, nel tempo e nello spazio*" (Alberici, 2008; Di Rienzo, 2012).

In questa prospettiva di contestualità si colloca il concetto di competenza definito anche da Le Boterf. L'Autore considera la competenza come *risultante del saper agire, del voler agire e del poter agire*.

Le Boterf (1994,2010) sottolinea inoltre come *il possedere una competenza significa non solo avere le risorse che la compongono, ma anche essere capaci di attivarle adeguatamente e di orchestrarle al momento giusto nei contesti operativi giusti ed in situazioni a complessità variabile*.

[31] In Italia, molte esperienze sono state realizzate dalla rete dei Centri di Servizio per il volontariato CSVnet). Per ulteriori approfondimenti vedasi CSVnet (2018) "Riconoscimento e validazione delle competenze acquisite attraverso il volontariato: buone pratiche in Italia"

Lo stesso Pellerey (2015) ribadisce la natura dinamica ed evolutiva della competenza definendola nella sua essenza come "*la capacità di un soggetto di combinare potenzialità partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi , saper essere, saper fare , saper sentire) per realizzare non solo performances controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono esseri propri e della propria organizzazione*." Anche in questa definizione dunque possiamo ritrovare il concetto di capacità di mobilitare progettualità in azioni concrete, rilevabili ed osservabili (cioè saperi in azione).

Da qui possiamo concludere affermando come un apprendimento basato su un'esperienza situata possa contribuire a generare nel soggetto coinvolto in formazione un nuovo set di valori, di codici riflessivi, di significato, verso un apprendimento lifelong e lifewide learning, attraverso la cosiddetta competenza strategica di apprendere ad apprendere.

3. La ricerca

3.1 Il caso di studio

La ricerca empirica è stata svolta all'interno dell'attività del progetto di ricerca del Forum nazionale del Terzo settore (FNTS) sul riconoscimento e certificazione delle competenze trasversali e strategiche dell'operatore del servizio civile universale.[32] nell'ambito di una convenzione stipulata con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Roma Tre.

Università e FNTS rappresentano due soggetti istituzionali che, ciascuno con le proprie specifiche competenze e con le rispettive responsabilità possono collaborare per concorrere alla realizzazione del sistema italiano di certificazione delle competenze in un'ottica democratica di inclusione sociale. (Di Rienzo,2018)

FNTS in particolare rappresenta 87 organizzazioni nazionali di secondo e terzo livello – per un totale di oltre 141.000 sedi territoriali – che operano negli ambiti del Volontariato, dell'Associazionismo, della Cooperazione Sociale, della Solidarietà Internazionale, della Finanza Etica, del Commercio Equo e Solidale del nostro Paese.

Il Forum del Terzo Settore inoltre, ha quale obiettivo principale, la valorizzazione delle attività e delle esperienze che le cittadine e i cittadini autonomamente organizzati attuano sul territorio per migliorare la qualità della vita,

[32] Il Forum del Terzo settore in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli studi di Roma Tre ha svolto un precedente ricerca sulle competenze strategiche dei dirigenti e dei quadri degli Enti del Terzo settore aderenti al Forum Nazionale del Terzo settore e alla Associazione dei Centri di servizio per il volontariato. Vedasi per ulteriori approfondimenti Bertoni P. , Di Rienzo P. (a cura di) (2019), Rapporto di ricerca . Analisi e innovazione dei processi formativi del Terzo settore: Competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti. Fausto Lupetti Editore, Milano

delle comunità, attraverso percorsi, anche innovativi, basati su equità, giustizia sociale, sussidiarietà e sviluppo sostenibile. [33]

3.2. Obiettivi e domande della ricerca

La ricerca ha inteso rispondere alle domande conoscitive relative alle variabili formative insite nelle competenze traversali e strategiche agite dagli operatori del Servizio civile universale.

1. Quali sono le competenze trasversali e strategiche che agiscono gli operatori del servizio civile universale ?
2. Come è possibile riconoscere e validare le competenze trasversali e strategiche degli operatori del servizio civile universale?

Tali domande si sono poi tradotte nei seguenti obiettivi:

1. Costruire su una base quali-quantitativa (questionari e focus group) il profilo/repertorio (delle competenze trasversali e strategiche degli operatori del Servizio civile universale

2. Sviluppare procedure e strumenti per il riconoscimento e la validazione delle competenze trasversali e strategiche.

3.3. Metodologia

L'approccio metodologico della ricerca si è basato sui canoni standard della ricerca-azione di stampo qualitativo (Mertens,1998)

Il disegno della ricerca ha previsto una prima fase di indagine di raccolta dei dati (quali-quantitativa) e una seconda fase empirica di studio per lo sviluppo della procedura di riconoscimento e di validazione delle competenze.

Per quanto riguarda la lettura scientifica di riferimento relativa alla natura delle competenze strategiche nel contesto del Forum nazionale del Terzo settore, sono stati assunti i postulati teorici di alcuni autori in ambito pedagogico (Alberici, 2008; Margottini, 2017; Pellerey, 2013).

Per quanto riguarda il quadro concettuale di riferimento del progetto di ricerca, il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento esperienziale vengono concepiti, secondo la prospettiva sistemico-costruttivista (Bruner, 1990), come un processo centrato su un approccio biografico (Alheit et al., 1995), riflessivo (Schön, 1983) e trasformativo (Mezirow, 1991), in grado di permettere l'emersione e l'identificazione delle competenze acquisite in seguito a processi formativi complessi che attengono ai contesti formali, non formali e informali di apprendimento (Di Rienzo, 2012).

[33] Fonte disponibile sul sito https://www.forumterzosettore.it/

3.3.1. Indagine qualitativa: i Focus group

L'indagine ha inteso acquisire dati di diversa natura sul profilo delle competenze strategiche, attraverso strumenti di tipo quanti-qualitativo quali: il questionario a risposta multipla e il focus group.

Gli obiettivi del focus group gli obiettivi è quello di individuare, a partire dalla proposta di una lista di competenze, quali di queste vengono ritenute importanti per i giovani che partecipano al servizio civile e quali ritengono di possedere e di essere in grado di agire.

Per quanto riguarda il modello di Focus Group è stato adottato un modello pensato per studiare e comprendere un tema complesso ed in evoluzione, com'è quello della presenza e dell'incidenza di alcune competenze chiave tra i volontari del Servizio Civile.

Il Focus Group della durata di due ore, nelle diverse fasi dettagliate di seguito, ha proposto una suddivisione dei tempi.

Il *Focus* è stato articolato in quattro fasi principali:

1. presentazione da parte del conduttore della griglia delle competenze oggetto di studio (tempo 15 minuti);
2. riflessione individuale sulla lista proposta e scelta attribuzione (gerarchizzazione) del grado di importanza alle singole aree e indicazioni di quali aree sono ritenute possedute ed agite dai giovani in servizio civile (tempo 30 minuti);
3. presentazione, a turno, all'intero gruppo dei risultati delle riflessioni di ciascuno (tempo 20 minuti);
4. dibattito e approfondimenti a livello di gruppo dei lavori individuale (tempo 30 minuti).

- [34]I focus group sono stati in totale 11 suddivisi per differenti aree geografiche (Torino, Milano, Vicenza Lamezia Terme, Salerno, Caserta, Pisa, Palermo, Roma, Ancona, Bologna).

- Il campione di riferimento è rappresentato dagli operatori del Servizio civile universale (totale 55).

3.3.2. La "griglia" *di competenze*

Per la costruzione degli strumenti e la relativa raccolta dei dati si è fatto riferimento alla griglia di competenze trasversali e strategiche, così come definite nelle sei aree di seguito:

1) Interpersonali/sociali
2) Personali
3) Apprendere ad apprendere
4) Civiche

[34] Ai fini della mia ricerca empirica ho potuto svolgere la mia ricerca in qualità di osservatore dei FG.

5) Interculturali
6) Comunicative

Ogni area a sua volta contiene le *"risorse"*. Ad ogni risorsa è correlato un "comportamento atteso" tranne che per le aree riferite alla comunicazione e alla competenza imparare ad imparare (in cui non c'è una corrispondenza).

La griglia di competenze cosi strutturata è strettamente correlata alla Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.[35]

Di seguito riporto un modello di griglia di competenze relativa alla prima area.

Tab n. 1 - Competenze interpersonali/sociali

Grado di importanza	RISORSE	Comportamenti attesi	Possedute e agite da te (Sì o No)
	Apertura mentale	- Atteggiamento aperto e senza pregiudizi nei confronti di coloro che condividono norme culturali e valori distanti d quelli del proprio gruppo di appartenenza; - Attitudine a rispettare i punti di vista diversi Essere ricettivi verso le nuove idee	
	Empatia	- Saper percepire e identificare i pensieri e i sentimenti di altri individui o gruppi di individui - Capacità di leggere i vissuti e le esperienze anche se provenienti da una cultura diversa	
	Flessibilità	- Tendenza ad esplorare nuove situazioni come fonte di stimolo -Attitudine ad imparare dall'esperienza -Attitudine a correggere il proprio comportamento, ove necessario	
	Iniziativa sociale	-Saper essere proattivi -Sapere assumere iniziative anche in situazioni dalla forte componente relazionale -Saper stabilire contatti -Saper mantenere legami -Saper ampliare la propria rete sociale	

[35] Il quadro di riferimento delinea otto tipi di competenze chiave: – competenza alfabetica funzionale – competenza multilinguistica – competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria – competenza digitale – competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare – competenza in materia di cittadinanza – competenza imprenditoriale – competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

3.4. I risultati

Dall'analisi parziale dei risultati relativa all'indagine qualitativa tramite lo strumento dei focus group emerge con forza la necessità di implementare metodologie formative relativamente all'osservazione dei processi di apprendimento nell'ambito del Terzo settore, al fine dare sempre più visibilità a quelle competenze trasversali sviluppate da parte degli operatori del servizio civile.

Dall'analisi interpretativa dell'indagine empirica relativa ai focus group con gli operatori del Servizio civile universale emergono in estrema sintesi cinque punti rilevanti:

- l'esigenza di implementare buone prassi relative ai processi di work based learning nell'ambito del volontariato
- l'esigenza di aumentare l'auto-consapevolezza da parte degli operatori attraverso un approccio riflessivo ed esperienziale;
- la consapevolezza che le competenze agite nell'ambito del volontariato vengono spesso agite nella vita di tutti i giorni
- la consapevolezza che un'esperienza di volontariato può migliorare le proprie skills in ottica di occupabilità
- la consapevolezza che apprendere dal servizio civile universale genera nuovi valori "capacitanti" per gli individui in prospettiva lifelong learning.

4. Conclusioni

In questa prospettiva sopra sviluppata assume una dimensione significativa il valore "generativo" dell'esperienza da parte degli operatori del Servizio civile universale. Generativo intenso nel senso di "generare" o mettere al mondo (Erikson, 1950), quale atto che unisce passione, competenza e pazienza, significa amare ciò che si mette al mondo e, proprio perché lo si ama, cercare anche di essere competenti, cioè conoscere tutto ciò che permette a quel che si è generato di vivere e di crescere (Giaccardi, Magatti,2014).

L'esperienza di volontariato di un operatore del servizio civile universale in questa ottica ha un valore generativo in quanto apprendimento ed in quanto continua trasformazione del mondo e del sé.

È l'attività, ovvero la capacità di mobilitare delle risorse soggettive (Alberici, 2008; Pellerey,2015) impegnate nell'azione, che rendono generativo il lavoro.

Nel cogliere le dimensioni formative nell'esperienza di volontariato dunque si rimanda inevitabilmente alla valorizzazione della libertà del soggetto, al rispetto per la sua persona, assumendo la formazione come diritto permanente lungo tutto l'arco dell'esistenza. In questo senso, viene evidenziata la funzione intrinseca del Servizio civile universale, capace di porsi come obiettivo quello di realizzare una solida opzione culturale di partecipazione nei processi di work-

based learning, fondata su valori etici che pongono al centro lo sviluppo delle capabilities (Sen, 1999; Nussbaum, 2012; Alessandrini, 2014).

Nel legame tra formatività (Margiotta,2015) (dare forma all'azione dell'individuo) e lavoro dunque, la connessione formativa tra l'esperienza di volontariato e l'emersione di un apprendimento diventa fondamentale a fini del processo con cui "*io divento ciò che sono",* andando a rafforzare quel circuito indissolubile tra formazione ed auto-formazione entro il quadro dell'educazione degli adulti.

Riferimenti bibliografici

Alberici A., (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano.

Alberici A. (2008), *La possibilità di cambiare, apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita,* FrancoAngeli, Milano.

Aleandri G. (a cura di) (2019), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, Roma tre press.

Alessandrini G. (2013), *Prime riflessioni in margine al decreto legislativo sulla validazione degli apprendimenti formali e non formali nel quadro della ratio del modello delle competenze in ottica europea* in Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013, n 13, Adapt, University Press., Modena.

Alessandrini G. (a cura di) (2014), La Pedagogia "implicita" di Martha Nussbaum, FrancoAngeli, Milano.

Alheit, P., Bron-Wojciechowsca, A., Brugger, E., & Dominicé, P. (Eds.) (1995). *The biographical approach in European Adult Education.* Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Ajello A.M., Cevoli M., Meghnagi S. (I992), La competenza esperta, Ediesse, Roma.

Baldacci M., Colicchi E. (2016), Teoria e prassi in pedagogia: questioni epistemologiche, Carocci, Roma.

Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Laterza: Roma-Bari.

Bertoni P., Di Rienzo P. (2019), Analisi e innovazione dei processi formativi del terso settore: competenze strategiche dei quadri e dirigenti, Fausto Lupetti Editore, Bologna.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning.* London: Harvard University Press.

Casano L.V. (2017), "Istruzione e formazione, ovvero il tassello mancante della grande trasformazione del lavoro*", La nuova grande trasformazione del lavoro: lavoro del futuro, analisi e proposte dei ricercatori ADAPT* (a cura di), E. D'agnino, F. Nespoli, F. Seghezzi, ADAPT Press University, Modena.

Cedefop (2009), European Guidelines for validating non-formal and informal learning, office for official pubblications of the European Communities.

Cedefop (2011), Quality in education and training, Publications Of ce of the European Union, Lussemburgo, pp. 11.

Cedefop (2016), *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni. Cedefop reference series; No 104.

Consiglio dell'Unione europea (2012). Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 398.

Costa M. (2016), *Capacitare l'innovazione: La Formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano.

Delors J. (1997), *Learning the Treasure* Within, UNESCO.
Dewey J. (1938), *Logic: the Theory of Inquiry*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
Di Rienzo P. (2010), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'università*, Anicia, Roma.
Di Rienzo, P. (2012), *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università*, Anicia, Roma.
Ellerani P. (2017), *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning,* Lisciani Scuola.
Erikson E. (1950), *Infanzia e Società*, Armando, Roma.
European Commission, (2013), *Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy, Pointers.*
Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura,* ETS, Pisa.
Giaccardi C., Magatti M. (2014), *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi,* Feltrinelli, Milano.
Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation,* Cambridge University Press, Cambridge MA.
Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteurétrange*. Paris: LesÉditions d'organisation.
Le Boterf, G. (2010). *Repenser le compétence.* Paris: Editions d'organisation.
Marcone, V.M. (2018). Work based learning. Il valore generativo del lavoro. FrancoAngeli , Milano
Margiotta U. (2014), *Competenze, Capacitazione e Formazione; dopo il Welfare*, in Alessandrini G. (a cura di), La Pedagogia di Martha Nussbaum, FrancoAngeli, Milano.
Margiotta U. (2015), *Teoria della formazione,* Carocci, Roma.
Margottini, M. (2017), *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti di indagini empiriche e interventi formative.* Milano: LED.
Mertens, D.M. (1998). *Research Methods in Education and Psycology. Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches.* Thousand Oaks: SAGE Pubblications.
Mezirow J. (1991), *Transformative dimension of adult learning*, Jossey Bass, San Francisco
Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.
Pellerey, M. (2013), *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima Parte: Competenze strategiche e processi di autoregolazione. Il ruolo delle dinamiche motivazionali*. Orientamenti Pedagogici, 60 (1), 147-168.
Pellerey M. (2015), *Il valore delle qualifiche offerte dalla formazione professionale,* in CIOFS/FP, Atti del XXVII Seminario di Formazione europea, Energia Giovane. Pane per il futuro del Pianeta, Milano.
Raelin J.A. (2008), *Work-Based Learning: Bridging knowledge and action in the workplace*, John Wiley and Sons Ltd., San Francisco.

Ryan P. (2011), *Apprenticeship: between theory and practice, school and workplace,* in Pilz M. (Ed.), The Future of VET in a Changing World, Springer, VS Verlag.
Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.
Sen A.K. (1999), *Development As Freedom,* University Press, Oxford.

Competenze di lettura e nuove tecnologie per formare cittadini attivi e consapevoli: gli esiti di un percorso di Ricerca-Formazione.

Reading skills and new technologies to develop active and aware citizens: the results of a Research-Training path.

Arianna Lodovica Morini
arianna.morini@uniroma3.it

Abstract

L'introduzione nel contesto scolastico di un modello di lettura integrato e interdisciplinare risulta essere strategico per sviluppare competenze di lettura complesse che possono contribuire a formare cittadini attivi e consapevoli (Moretti, 2017). Allestire un ambiente di apprendimento proponendo libri in formato diverso e introducendo pratiche di lettura in digitale, consente di rispondere ai bisogni formativi individuali degli studenti. Per migliorare la qualità della didattica è necessario rafforzare il profilo dei docenti e valorizzare le loro esperienze formative (Scheerens, 2000; Hattie, 2012). In questo senso risultano essere particolarmente efficaci i percorsi di Ricerca-Formazione (R-F) (Magnoler, 2012; Castellana & Benvenuto, 2017; Asquini, 2018; Fiorucci & Moretti, 2019). Il saggio presenta gli esiti di un percorso di R-F che ha coinvolto docenti del primo ciclo di istruzione. Nel percorso sono state approfondite le modalità con cui introdurre un modello di lettura integrato e interdisciplinare, prevedendo in particolare l'utilizzo dei tablet con gli e-book illustrati e interattivi (Morini, 2017; Mifsud & Petrová, 2018; Erstad *et al.* 2019). Gli esiti della ricerca confermano come il percorso di R-F sia stato strategico per promuovere la consapevolezza dei docenti nella progettazione di interventi volti a promuovere le competenze di lettura e per qualificare i processi di insegnamento-apprendimento.

Parole chiave: Didattica della lettura; Innovazione; Lettura in digitale; Ricerca-Formazione; Sviluppo professionale docenti.

Abstract

Introducing an integrated and cross-disciplinary reading model in the school context is crucial in developing reading skills that can form active and conscious citizens (Moretti, 2017). Setting up a learning environment with books in different formats, including digital ones, allows teachers to respond to the students' invidual training needs. In order to improve the education's

quality, it's necessary to strengthen teachers' profiles and enhance their training experiences (Scheerens, 2000; Hattie, 2003). Research-Training paths prove to be very effective in this direction (Magnoler, 2012; Castellana & Benvenuto, 2017; Asquini, 2018; Fiorucci & Moretti, 2019). The essay presents the results of a Research-Training path that involved teachers from the first cycle of education. The course explored the ways to bring an integrated and cross-disciplinary reading model, providing specifically guidelines to introduce tablets and illustrated and interactive e-books (Morini, 2017; Misfud & Petrová, 2018; Erstad *et al.* 2019). The results of this study show how the Reasearch-Training path has been strategic to promote the teachers' awareness of measures' planning aimed at promoting reading skills and at qualify the teaching-learning processes.

Keywords: Teaching of reading; Innovation; Digital reading; Research-Training path; Professional development.

1. Introduzione

Per contribuire ad educare alla cittadinanza attiva, l'educazione alla lettura e lo sviluppo delle relative abilità e competenze svolgono un ruolo strategico. Per esercitare consapevolmente il proprio diritto di cittadinanza infatti è indispensabile aver maturato la capacità di leggere e analizzare criticamente le informazioni. Padroneggiare le strategie cognitive e metacognitive che consentono di leggere e comprendere profondamente un testo è fondamentale per poter attivare un processo di costruzione attivo della conoscenza (Lucisano, 1989; De Beni & Pazzaglia, 1998; Lumbelli, 2009; Cardarello & Pintus, 2019).

L'introduzione nel contesto scolastico di un modello di lettura integrato e interdisciplinare (Moretti, 2017) può contribuire a migliorare la qualità della proposta didattica e a sviluppare competenze di lettura complesse che concorrono a formare cittadini maturi, informati e responsabili. Individualizzare la didattica proponendo libri in formato diverso infatti permette di rispondere efficacemente alle esigenze formative degli studenti, consentendo di individuare le strategie sia per promuovere il piacere della lettura sia per sviluppare e consolidare le competenze necessarie per diventare lettori forti. Nel modello integrato e interdisciplinare, le nuove pratiche di lettura che prevedono l'utilizzo di libri anche in digitale, sono considerate una chiave sia per avvicinare i cosiddetti lettori *struggling,* ovvero i lettori che riscontrano maggiori difficoltà, sia per rafforzare il profilo dei lettori più motivati (Anderson, 2012; Simons *et al*. 2014; Morini, 2017).

Il processo di introduzione delle nuove tecnologie nel sistema scolastico, necessita di una riflessione approfondita. Per i docenti non si tratta solo di acquisire le conoscenze relative all'uso dei dispositivi ma di sviluppare le compe-

tenze necessarie per integrare efficacemente nella didattica le nuove tecnologie, riflettendo soprattutto sulle implicazioni pedagogiche (Calvani, 2014; Roncaglia, 2018).

L'impatto della lettura in digitale nei contesti educativi e sull'apprendimento è stato oggetto di indagine di numerose ricerche del settore che hanno avuto come obiettivo principale quello di rilevare evidenze sui processi di comprensione, sulle strategie cognitive e metacognitive e di riflettere sulle pratiche didattiche (Moretti & Morini, 2014; Mangen & Van der Weel, 2016; Yelland, 2018; Wolf, 2018).

Il gruppo di ricerca del progetto "Evolution of Reading in the Age of Digitisation" (Evoluzione della lettura nell'era della digitalizzazione, E-READ), composto da più di duecento ricercatori ed esperti europei, ha condotto un'analisi comparativa degli esiti emersi dalle principali ricerche che, recentemente, si sono interessate di rilevare l'impatto della digitalizzazione sulle pratiche di lettura. Il loro lavoro si è tradotto in un importante documento nel quale vengono riportate le conclusioni più significative e condivise alcune raccomandazioni. Si tratta della "Dichiarazione di Stavanger COST 'E-READ' Sul Futuro della Lettura" (2019). È interessante riportare alcune delle considerazioni che emergono dallo studio, soprattutto in relazione alla possibilità di individualizzare le pratiche di lettura, alle strategie necessarie per leggere in digitale e all'importanza della familiarizzazione.

L'esperienza di lettura con caratteristiche multimediali e multimodali, consente al lettore di individuare le modalità con cui preferisce leggere (Jewitt, 2008; Kucirkova, 2018). Ad esempio, nel caso degli e-book illustrati e interattivi, è possibile scegliere se attivare o disattivare alcune funzioni che determinano la presenza o meno del testo, della voce narrante, della musica, dei suoni e la possibilità di interagire con la storia e con le illustrazioni. Come viene riportato nella Dichiarazione di Stavanger:

> "*Gli strumenti digitali offrono eccellenti opportunità per adattare la presentazione del testo in base alle preferenze e alle esigenze di ogni singolo individuo. È stato dimostrato che la comprensione e la motivazione beneficiano di un ambiente di lettura digitale progettato secondo le esigenze del lettore"* (p.1).

È importante sottolineare come, sia la comprensione sia la motivazione, possono trarne benefici solo in un "ambiente di lettura digitale progettato secondo le esigenze del lettore". Per questo motivo è indispensabile saper selezionare libri di alta qualità, tenendo in considerazione alcuni criteri utili per scegliere in maniera consapevole.

Rispetto alle capacità di comprensione dei testi in digitale, la ricerca europea mette in evidenza come il lettore possa sentirsi in confidenza con il formato e, per questo, possa rischiare di dedicare meno attenzione nel processo di acquisizione delle informazioni:

> *"Anche gli ambienti digitali pongono delle sfide. Nella lettura su supporto digitale, rispetto a quella a stampa, i lettori tendono a sopravvalutare le loro capacità di comprensione, in particolare quando sono loro imposti dei limiti di tempo, inducendoli a leggere in modo più superficiale e meno concentrato"* (p.1).

Le ricerche nazionali e internazionali concordano nel rilevare che l'esperienza pregressa con gli ambienti digitali o il fatto di essere considerati "nativi digitali" (Prensky, 2001; Ferri, 2008) non risultano essere delle variabili sufficienti per garantire il successo nella lettura di testi digitali. È necessario prevedere delle fasi di familiarizzazione sia con il dispositivo sia con il formato del testo, per poter trasferire o sviluppare le competenze per leggere e comprendere in profondità testi in formati differenti.

L'adulto mediatore riveste quindi un ruolo determinante nel formare gli studenti a un utilizzo critico e informato delle nuove tecnologie.

Il processo di innovazione didattica è complesso e richiede il coinvolgimento attivo dei docenti nel riflettere sulle implicazioni relative alle pratiche educative. In particolare, l'introduzione delle nuove tecnologie nel contesto scolastico necessita di un approfondimento sugli spazi e sui tempi di apprendimento (Galliani, 2014; Yelland, 2018). Per migliorare la qualità della didattica e permettere agli studenti di innalzare i loro risultati di apprendimento è indispensabile rafforzare il profilo dei docenti favorendo la loro partecipazione a esperienze formative che siano significative (Scheerens, 2000; Hattie, 2003; Moretti, 2003). A tal fine, i percorsi di Ricerca-Formazione (R-F) sono considerati efficaci in quanto consentono ai docenti di condurre attività di ricerca in classe, supervisionati da esperti formatori, che contribuiscono a coinvolgerli, motivarli e renderli maggiormente consapevoli delle competenze e conoscenze acquisite. Dalle ricerche emerge che i percorsi di R-F possono concorrere a sviluppare la riflessività degli insegnanti, a migliorare la qualità degli interventi didattici e a promuovere lo sviluppo dell'identità professionale del docente (Magnoler, 2012; Castellana & Benvenuto, 2017; Asquini, 2018; Fiorucci & Moretti, 2019).

2. Metodologia e strumenti della ricerca

Il saggio presenta gli esiti di un percorso di Ricerca-Formazione che ha coinvolto docenti del primo ciclo di istruzione[36]. Nel percorso sono state presentate le modalità con cui introdurre nel contesto scolastico un modello di lettura integrato e interdisciplinare, prevedendo in particolare l'utilizzo dei tablet con

[36] L'indagine è stata svolta nell'ambito del progetto di assegno di ricerca triennale che rientra nel *Piano strategico di sviluppo della Ricerca: Azione 1 Inserimento dei giovani nel tessuto della ricerca di Ateneo* dell'Università degli Studi Roma Tre, dal titolo "*Qualificare e innovare i processi di insegnamento-apprendimento mediante l'utilizzo integrato di diversi formati di testo e di nuove pratiche di lettura*", di cui è responsabile scientifico il Prof. Giovanni Moretti.

gli e-book illustrati e interattivi (Moretti & Morini, 2014; Morini, 2017; Mifsud & Petrová, 2018; Erstad *et al*. 2019).

Le domande di ricerca sono state due:

1) In che modo il percorso di R-F permette di promuovere le competenze metodologiche-didattiche dei docenti?
2) In che modo il percorso di R-F contribuisce a innovare e a qualificare la proposta didattica?

Gli strumenti utilizzati nella ricerca sono stati individuati per rilevare sia dati di tipo quantitativo sia qualitativo. Tra gli strumenti che sono stati costruiti appositamente per la ricerca è stato somministrato un questionario in ingresso e in uscita a tutto il gruppo di docenti, sono state costruite delle mappe concettuali condivise, è stato chiesto ai docenti di tenere un diario di bordo che documentasse le attività in piccolo gruppo, sono state utilizzate delle griglie di osservazione per le attività di monitoraggio in classe e un focus group a conclusione del percorso.

Tra gli strumenti validati in letteratura sono stati individuati i Questionari meta-cognitivi insegnanti, MESI (Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento) di Moè, Pazzaglia & Friso, (2010). I questionari che sono stati scelti sono finalizzati a rilevare informazioni sulle strategie di insegnamento, sul senso di autoefficacia dei docenti e sulla incrementalità, ossia sulla possibilità di migliorare alcuni aspetti della didattica attraverso la formazione. Nello specifico sono stati utilizzati: il *Questionario sulle Strategie di insegnamento* (STRAT), costruito dagli autori seguendo un approccio etnografico, è costituito da 30 item rispetto ai quali si chiede ai docenti di indicare il grado di frequenza con cui si utilizza la strategia descritta con una scala a 5 punti (da 1=quasi mai a 5=quasi sempre); il *Questionario di Autoefficacia nell'insegnamento* (AUTO-EFF), è una traduzione in italiano di un analogo questionario proposto da Tschannen-Moran e Hoy (2001), è rappresentato da 24 item in relazione ai quali si chiede di specificare con una scala a 9 punti quello che si ritiene essere il proprio livello di efficacia (1 = per niente, 9 = moltissimo e 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, sono i gradi intermedi) e il *Questionario sull'Incrementalità* (INCR), costruito ex-novo dagli autori a partire dalle indicazioni di Dweck (1999), è costituito da 16 item con i quali si intende esplorare quanto il docente ritiene migliorabile specifiche abilità attraverso la pratica e la formazione. Anche in questo caso viene proposta una scala a 9 punti (1 = per niente migliorabile, 9 = del tutto migliorabile e 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, sono i gradi intermedi). I questionari MESI sono stati utilizzati con tutti i docenti alla fine del percorso.

3. Il percorso di Ricerca-Formazione

Il percorso di R-F è stato rivolto a un gruppo eterogeneo di 16 docenti di un Istituto Comprensivo della provincia di Roma, afferenti ad ambiti disciplinari differenti, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado. La

scuola è stata individuata in quanto ha espresso una specifica esigenza di formazione rivolgendosi al Laboratorio di Didattica e Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, di cui è responsabile il Prof. Giovanni Moretti.

Nell'Istituto Comprensivo era stata recentemente allestita un'Aula 3.0, uno spazio modulare, flessibile e polifunzionale con a disposizione diverse risorse digitali tra cui una LIM, un proiettore, un computer, 25 tablet e la connessione internet Wi-Fi. L'aula è dedicata a tutte le classi della scuola, dall'infanzia alla secondaria di primo grado. Il percorso ha avuto quindi come principali obiettivi formativi quelli di: presentare nuove pratiche di lettura da poter introdurre in contesti educativi formali; conoscere e saper utilizzare i criteri per valutare e selezionare gli e-book illustrati e interattivi; conoscere e saper insegnare agli studenti le strategie necessarie per leggere in digitale in maniera consapevole; saper costruire prove di comprensione della lettura su testi a stampa e in digitale e saper progettare percorsi per la promozione del piacere della lettura.

Il percorso di R-F è stato progettato introducendo tre diverse tipologie di intervento: incontri in presenza con tutto il gruppo di docenti, incontri in piccolo gruppo in presenza e a distanza, incontri in aula con tre classi quarte di scuola primaria.

Gli incontri in presenza con tutto il gruppo di docenti sono stati finalizzati ad approfondire gli esiti delle ricerche nazionali e internazionali al fine di condividere con i docenti le evidenze scientifiche emerse nei contesti educativi relativi alla pratica di lettura in digitale. L'interesse è stato quello di riflettere con loro sulle strategie migliori per integrare efficacemente i dispositivi mobili tablet nel contesto scolastico, introducendo nuove pratiche di lettura avvalendosi in particolare degli e-book illustrati e interattivi.

Le attività in piccolo gruppo hanno previsto la progettazione di strumenti per rilevare dati utili sugli apprendimenti degli studenti. Sono stati costituiti gruppi di docenti dello stesso ordine e grado, afferenti ad ambiti disciplinari diversi. Nello specifico un gruppo è stato formato dalle insegnanti della scuola dell'infanzia, un gruppo da insegnanti delle prime classi della scuola primaria (I, II e III primaria), un gruppo di IV e V primaria e un gruppo per la scuola secondaria di primo grado. La consegna prevedeva la costruzione di Prove di Comprensione della Lettura (PCL) per rilevare i livelli di apprendimento degli studenti sia con libri a stampa sia con libri digitali. I lavori sono stati supervisionati da un esperto formatore che ha accompagnato il gruppo dalla progettazione alla somministrazione degli strumenti in aula, fino all'elaborazione e all'analisi dei dati. Consolidare le competenze degli insegnanti per costruire strumenti di rilevazione dati utili a monitorare con continuità l'impatto sulla didattica dell'uso integrato di diverse pratiche di lettura, è infatti uno degli obiettivi del percorso di R-F che intende promuovere la capacità di utilizzare i dati rilevati per prendere decisioni strategiche e per migliorare la qualità della didattica (Stanovitch & Stanovitch, 2003).

Contestualmente è stato individuato un gruppo di sei docenti di tre classi quarte di scuola primaria con i quali è stata condotta l'attività di osservazione

in aula. La finalità degli incontri in aula è stata quella di poter rilevare informazioni utili, attraverso una griglia di osservazione semistrutturata, per poter fornire dei feedback formativi personalizzati sulle modalità e sulle strategie per migliorare le modalità con cui introdurre le nuove tecnologie.

Nella tabella n. 1 si riporta una sintesi delle principali attività del percorso di R-F, specificando i soggetti coinvolti, l'obiettivo principale dell'intervento, la metodologia, i dispositivi utilizzati e gli strumenti di rilevazione dati.

Soggetti coinvolti	**Obiettivo principale**	**Metodologia e dispositivi utilizzati**	**Strumenti di rilevazione dati**
Gruppo intero di 16 docenti afferenti ad ambiti disciplinari differenti di ordine e grado diverso	Approfondimento sul modello di lettura integrato e interdisciplinare	Lezione dialogata Attività laboratoriali Mappe concettuali	Questionario iniziale Questionari MESI Questionario finale
Piccoli gruppi di docenti afferenti ad ambiti disciplinari differenti, suddivisi per ordini di scuola	Costruzione di strumenti per rilevare dati sui livelli di apprendimento degli studenti	Formazione peer to peer Lavoro di gruppo Feedback formativo in itinere	Diario di bordo
6 docenti di 3 classi IV di scuola primaria, afferenti ad ambiti disciplinari differenti	Monitoraggio della messa in pratica di quanto appreso nel percorso di R-F	Osservazione in classe Feedback formativo personalizzato	Griglie di osservazione Colloqui individuali Focus group

Tabella n. 1 Sintesi del percorso di Ricerca-Formazione

Queste tre tipologie di intervento, incontri in gruppo, lavoro in piccolo gruppo e osservazione in aula, sono state cicliche. Quanto sviluppato nel piccolo gruppo e osservato durante gli incontri in aula è stato sistematicamente condiviso, durante il successivo incontro, con tutto il gruppo, al fine di promuovere il confronto e la riflessività tra pari.

4. Analisi dei principali esiti

Dall'analisi degli esiti della ricerca è possibile confermare come il percorso di R-F abbia motivato gli insegnanti nell'acquisire maggiore consapevolezza circa le loro competenze metodologiche-didattiche mediante la pratica e la riflessione su di essa e abbia favorito una cultura del dato e del miglioramento.

Il questionario iniziale è stato somministrato per rilevare le aspettative e le esigenze formative del gruppo di docenti. Dall'analisi è emerso come i docenti abbiano manifestato il bisogno non solo di migliorare le loro conoscenze relative all'utilizzo delle nuove tecnologie e di come queste possano essere introdotte e integrate nella didattica, ma sentano la necessità di poter verificare le potenzialità delle stesse attraverso l'introduzione nella didattica di quanto acquisito e l'analisi dei risultati di apprendimento degli studenti.

Tale esigenza ha trovato un riscontro positivo nel percorso di Ricerca-Formazione, che è stato progettato in maniera flessibile, tenendo in considerazione i dati raccolti in itinere e prevedendo il coinvolgimento attivo dei docenti nella costruzione e somministrazione di strumenti di rilevazione dati.

Rispetto ai questionari MESI (Moè, Pazzaglia & Friso, 2010), è emerso come il gruppo di docenti, a conclusione del percorso abbia ottenuto delle medie alte in tutte le dimensioni indagate: strategie di insegnamento, autoefficacia nell'insegnamento e incrementalità. I valori sono stati confrontati con quelli rilevati nella ricerca di Moè, Pazzaglia e Friso (2010) in cui sono state proposte le scale a 491 insegnanti di scuola primaria e secondaria di differenti regioni italiane. Gli autori presentano anche dei punteggi criteriali, ossia dei valori utili a rilevare in quali aree potrebbe essere necessario un intervento, nel caso in cui i punteggi risultassero essere inferiori. Dall'analisi dei dati risulta che il gruppo dei docenti partecipanti al percorso di R-F, a conclusione dello stesso, riporta medie più alte rispetto alla media di riferimento e che, in nessun caso, si verificano punteggi che possono essere considerati critici.

In particolare, il gruppo si è distinto negli esiti del Questionario sull'Incrementalità, riportando un punteggio medio di 8,11 rispetto alla media di riferimento di 7,12 (Tabella n.2).

Dimensioni	**Media**	**Max teorico**	**Dev. St.**	**Media di riferimento**	**Posizione**	**Punteggi criteriali**
Strategie di insegnamento	3,83	5	0,3	3,58	Sopra la media	Inferiore a 2,99
Autoefficacia nell'insegnamento	7,69	9	0,5	7,03	Sopra la media	Inferiore a 5,97
Incrementalità	8,11	9	0,7	7,12	Sopra la media	Inferiore a 5,92

Tabella n. 2 Medie e deviazione standard dei docenti a conclusione del percorso di Ricerca-Formazione nei questionari MESI a confronto con le medie di riferimento e punteggi criteriali

Per comprendere meglio il concetto di incrementalità si riportano di seguito alcuni esempi di item del questionario. Lo strumento valuta la percezione di incrementalità, ossia di "migliorabilità", di una serie di capacità implicate nelle situazioni di insegnamento, chiedendo al docente di indicare quanto ritiene

che alcuni aspetti della didattica possano effettivamente essere migliorati attraverso la pratica e la formazione, ad esempio: "valutare adeguatamente la preparazione degli studenti", "motivare gli studenti", "implementare nuove strategie di insegnamento".

La resistenza al cambiamento è uno dei fattori che può ostacolare l'innovazione didattica e lo sviluppo professionale (Gentile, 2012; Cunti & Priore, 2014; Felisatti & Serbati, 2014; Perla, 2016). La predisposizione dei docenti è determinante per poter mettere in atto un processo di miglioramento della qualità delle strategie didattiche. Dall'analisi dei dati emerge che i docenti, alla fine del percorso, oltre ad avere delle buone strategie didattiche e un senso di autoefficacia rispetto alle loro pratiche didattiche sopra alla media di riferimento, ritengono che alcune dimensioni dell'insegnamento possano essere effettivamente migliorate attraverso un percorso di formazione. Quanto emerso dai questionari è stato confermato anche dall'analisi dei focus group in cui i docenti hanno analizzato in profondità le questioni relative all'innovazione didattica e al cambiamento rilevando come "*i risultati sono la testimonianza per avviare il cambiamento*" (L. G.) e che "*spesso è la mancanza di conoscenza che costituisce l'ostacolo più grande al cambiamento*" (R. S.).

Un ulteriore elemento che nel percorso di R-F è stato considerato come particolarmente efficace, sia dai singoli docenti sia dal gruppo, è stata l'attività di osservazione in aula. La possibilità di essere accompagnati nel percorso di ricerca sul campo attraverso una supervisione ha permesso ai docenti di ricevere, in itinere, da parte del ricercatore-formatore feedback formativi utili ad autovalutare le proprie strategie didattiche (Joyce & Showers, 1980). Questi elementi hanno favorito il processo di motivazione al cambiamento che può contribuire alla trasformazione delle pratiche educative.

Quanto osservato e rilevato in aula è stato sistematicamente condiviso con tutto il gruppo dei docenti durante l'incontro successivo al fine di promuovere una riflessione collettiva tra pari sulle tematiche del percorso e sulle modalità per affrontare eventuali difficoltà. Come riferisce T. L., nel focus group "*la possibilità di mettere subito in pratica quanto appreso e la condivisione con gli altri docenti di quanto rilevato attraverso l'indagine sul campo è utile e incoraggia anche chi ritiene di essere meno propenso al cambiamento*".

La restituzione condivisa degli esiti delle ricerche avviate dai docenti e la discussione collettiva dei risultati è stata considerata una pratica efficace per costruire una comunità professionale capace di utilizzare in modo consapevole i dati rilevati per migliorare la qualità della didattica.

Dall'analisi del questionario finale risulta che i docenti, a conclusione del percorso, percepiscono un miglioramento circa le loro competenze metodologiche-didattiche nell'ambito della lettura (Grafico n.1).

Grafico n. 1 Competenze che il percorso di R-F ha contribuito a sviluppare: autovalutazione dei docenti attraverso il Questionario finale (valori assoluti)

Nello specifico è emerso che i docenti hanno valutato il percorso di R-F come particolarmente efficace nel contribuire a sviluppare quattro dimensioni relative alla capacità di valutare e selezionare libri di qualità, progettare percorsi innovativi di promozione della lettura, favorire lo sviluppo di strategie per leggere consapevolmente libri in formato diverso e avviare percorsi di ricerca sul campo a partire dalla costruzione di strumenti di rilevazione dati. Dagli esiti risulta che le criticità maggiori sono relative allo sviluppo negli studenti delle strategie cognitive e metacognitive necessarie per leggere e comprendere testi in formato digitale.

5. Considerazioni conclusive

Il percorso di Ricerca-Formazione ha consentito di promuovere la professionalità e la riflessività degli insegnanti. La progettazione del percorso, articolata in incontri collettivi, attività in piccolo gruppo e osservazione in aula, nonché l'utilizzo sistematico di strumenti di rilevazione dati sia da parte del formatore-ricercatore sia da parte dei docenti, è risultata essere efficace per avviare un confronto significativo. La condivisione delle pratiche, l'implementazione di strumenti di rilevazione dati, la somministrazione degli stessi e la discussione collettiva degli esiti dell'indagine, sono tutti elementi che hanno permesso di sviluppare una comunità professionale capace di interpretare criticamente le informazioni rilevate, al fine di migliorare la qualità della proposta didattica.

Gli esiti della ricerca confermano che valorizzare la figura professionale del docente con un intervento di R-F, in cui condividere procedure e strumenti della ricerca educativa, è strategico per poter promuovere quello che viene definito da Domenici e Biasi (2019) un "atteggiamento scientifico" degli insegnanti.

Un'effettiva ricaduta sullo sviluppo professionale degli insegnanti è stata osservata attraverso l'analisi dei questionari MESI (Moè, Pazzaglia & Friso, 2010). In particolare dalla ricerca è emerso che il senso di incrementalità, ossia la percezione di poter migliorare alcune dimensioni della didattica attraverso la formazione e la pratica, sia stato, a conclusione del percorso, in media superiore rispetto ai valori di riferimento. Questo dato risulta essere particolarmente interessante: riscontrare la percezione di "migliorabilità" negli insegnanti è un segnale fortemente positivo che denota una disponibilità a impegnarsi soprattutto se coinvolti in percorsi di Ricerca-Formazione in cui possono essere protagonisti attivi. I docenti hanno dimostrato durante il percorso la motivazione ad avviare un processo di innovazione didattica per contribuire a migliorare le competenze degli studenti nell'utilizzo consapevole delle tecnologie nell'ambito della lettura. La formazione docenti sulle nuove pratiche di lettura è essenziale per consentire loro di formare studenti con competenze specifiche per diventare lettori maturi e consapevoli, in grado di leggere tipologie differenti di testo e di affrontare la complessità della sfida delle nuove tecnologie.

Riferimenti bibliografici

Anderson, J., (2012). Explor-eBook: Explore, Read, Interact, Assess. *Teacher created materials*, 5301 Oceanus Drive, Huntington Beach, CA.

Asquini, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Calvani, A. (2014). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA-Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, *2*, 567-584.

Cardarello, R. & Pintus, A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze: SApIE, 47-76.

Castellana, G., & Benvenuto, G. (2017). Insegnare ad apprendere a leggere. Un modello di ricerca-formazione per promuovere la qualità dell'insegnamento e il miglioramento dell'efficacia scolastica. In Ghirotto, L. (Ed.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED*, *Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione,* Bologna: Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, 126-139.

Cunti, A., & Priore. A. (2014). Riflessività a scuola. Tra resistenze al cambiamento e aperture formative. *Educational Reflective Practices*, *4*(1), 82-100.

De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1998). La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo-motivazionali. In O. Albanese, P. Doudin, & D. Martin (Eds.), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti* (pp. 161-185). Milano: FrancoAngeli.

Domenici, G., & Biasi, V. (Eds.) (2019). *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*. Milano: Franco Angeli.

Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development,* Londra: Taylor & Francis.

E-Read (2019). *Stavanger Declaration on the Future of Reading* (2019) disponibile su: http://ereadcost.eu/stavanger-declaration/

Erstad, O., Flewitt, R., Kümmerling-Meibauer, B., & Pereira, Í.S.P. (Eds.). (2019). *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood*. New York: Routledge.

Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, *12*(1), 137-153.

Ferri, P. (2008). *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione.* Milano: Mondadori.

Fiorucci, M., & Moretti, G. (Eds.) (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*, Roma: Roma TrE-Press.

Galliani, L. (2014). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa. *Italian Journal of Educational Research*, (2-3), 93-103.
Gentile, M. (2012). Innovazione educativa e crescita professionale dei docenti. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, *10*(1), 133-148.
Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
Lucisano, P. (Ed.) (1989). *Lettura e comprensione*, Torino: Loescher.
Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education, 32,* 241-267.
Joyce, B. & Showers, B. (1980). Improving in-service training: The messages of research. *Educational Leadership*, *37*, 379-385.
Kucirkova, N. (2018). A taxonomy and research framework for personalization in children's literacy apps. *Educational Media International*, *55*(3), 255-272.
Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti.* Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
Mangen, A., & Van der Weel, A. (2016). The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research. *Literacy*, *50*(3), 116-124.
Mifsud, C.L., & Petrová, Z. (2018). Literacy education in the digital age. *Learning to Read in a Digital World*, *17*, 165-183.
Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *MESI. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Edizioni Erickson.
Moretti, G. (Ed.) (2003). *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
Moretti, G. (2017). Educazione alla lettura: il contributo della ricerca empirica. In Cantatore, L. (Ed.) *Primo leggere. Per un'educazione alla lettura*. Roma: Edizioni Conoscenza*,* 53-76.
Moretti, G., & Morini, A. (2014). Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte di scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 443-460.
Morini, A.L. (2017). *Leggere in digitale. Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico.* Roma: Anicia.
Perla, L. (Ed.) (2016). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa multimedia.
Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB: University Press, *9*,1-6.
Roncaglia, G. (2018). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Bari-Roma: Laterza.
Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness: fundamentals of education planning.* Paris: International Institute for Educational Planning.

Simons, M., T'Sas, J., & Mommaerts, M. (2014). Fostering Reading Motivation Through the Use of E-Tools A Qualitative Study of Student Teachers' Experiences. *The Journal of Didactics, 5*(1), 80-95.

Stanovitch, P. & Stanovitch, K. (2003). *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, *17*(7), 783-805.

Wolf, M. (2018). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e Pensiero.

Yelland, N.J. (2018). A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets. *British Journal of Educational Technology*, *49*(5), 847-858.

Competenze per lo sviluppo di una cultura della partecipazione, per il lavoro del futuro
Competences for developing a culture of participation, for the work of the future

Emanuela Proietti
emanuela.proietti@uniroma3.it

Abstract

Molti studi e ricerche, a livello internazionale, già da diversi anni, evidenziano come il fabbisogno di capacità professionali, competenze e qualifiche aumenterà in modo significativo per ogni tipo e a ogni livello di occupazione: è dunque necessario garantire una migliore corrispondenza fra l'offerta di competenze e la domanda del mercato del lavoro. Sono quelle medesime competenze strategiche e trasversali, individuate come competenze chiave per l'apprendimento permanente e la promozione di una cultura della democrazia, a essere ricercate sempre di più dalle organizzazioni; esse possono sviluppare le condizioni per una maggiore partecipazione alla vita e alla gestione delle organizzazioni stesse. Il contesto delle economie più avanzate e la crescente polarizzazione del lavoro, le trasformazioni tecnologiche collegate ai cambiamenti nella domanda di lavoro e all'aumento delle occupazioni non standard stanno producendo la crescita di un fabbisogno formativo non standard, che richiede un ripensamento dell'offerta educativa e formativa, che vada anche nella direzione della costruzione di una cultura congiunta e condivisa.

Parole chiave: Competenze per il lavoro; Cultura della partecipazione; Mondo del lavoro; Organizzazioni; Partecipazione cognitiva.

Abstract

Numerous studies and researches, at international level, have highlighted how the need of professional skills, competences and qualifications will increase significantly for every type and at every level of employment: it is therefore necessary to ensure a better match between the supply of skills and labour market demand. Those same strategic and transversal competences – identified as key competences for lifelong learning and for the promotion of a culture of democracy –, are increasingly asked by organizations; they can develop the conditions for greater participation in the life and management of organiza-

tions themselves. The context of the most advanced economies and the increasing polarization of work, technological transformations linked to changes in the demand for work and the increase in non-standard occupations are producing the growth of a non-standard training need. It requires a reconsideration of the educational and training offer, which also goes in the direction of building a joint and shared culture.

Keywords: Competences for work; Culture of participation; World of work; Organizations; Cognitive participation.

Introduzione

Viviamo e lavoriamo in società sempre più complesse, interconnesse, multiculturali; caratterizzate da profondi e rapidi mutamenti socio-economici, da crescenti sfide e trasformazioni.

Beck (2017), nel suo ultimo saggio, si chiede: «in che mondo viviamo davvero?». La sua risposta è: «viviamo nella metamorfosi del mondo» (*ibidem*, p. 6). Si tratta di un "tumulto" che non si può concettualizzare con le nozioni di "cambiamento" di cui dispone la sociologia, ossia in termini di "evoluzione", "rivoluzione" o "trasformazione". Noi viviamo infatti in un mondo che non sta semplicemente cambiando, ma che è nel bel mezzo di una metamorfosi. Il cambiamento comporta che alcune cose mutano, ma altre restano uguali, la metamorfosi implica invece una trasformazione molto più radicale, in cui le vecchie certezze della società moderna vengono meno e nasce qualcosa di totalmente nuovo» (Beck, 2017, p. 5).

In tale scenario, lo sviluppo economico non è più basato su un'ottimale combinazione dei fattori economici tradizionali (materie prime, capitali finanziari e tecnologie), ma sul ruolo determinante di tre variabili strategiche: le politiche innovative, basate su ecosostenibilità, *smart technology* e *creating shared value* (visione strategica condivisa); il capitale umano, costituito da cultura, competenze e valori condivisi; il capitale sociale, fondato sul rispetto delle regole e su una efficace interazione fiduciosa tra istituzioni e attori sociali (Cocozza, 2016).

Accanto alle profonde trasformazioni del mondo del lavoro (Negrelli, 2013), e in conseguenza di esse, assistiamo allo svilupparsi di profonde trasformazioni nella domanda di apprendimento (Proietti, 2020). Essa si declina sempre più spesso in termini di competenze, divenute risorse strategiche a livello macro, meso e micro: indispensabili per la produzione e per lo sviluppo del sistema economico; per la crescita delle organizzazioni, anch'esse sempre più caratterizzate dalla dimensione del *learning*; per le persone, a cui è costantemente richiesto di "stare al passo", di essere flessibili e adattabili, sotto tutti i profili, lavorativi e di vita personale, anche per il divenire dei lavoratori sempre più vulnerabili rispetto ai complessi cambiamenti in atto.

Il pericolo è che la *learning society* invece di ampliare lo spettro delle op-

portunità per tutti i cittadini, soprattutto per i più svantaggiati, contribuisca a costruire sistemi che privilegiano coloro che possiedono il capitale culturale e materiale necessario per poter accedere alle migliori offerte, che siano educative o professionali (Jarvis, 2008; Stiglitz, Greenwald, 2018).

1. L'approccio per competenze nel mondo del lavoro

Il costrutto di competenza emerge a partire dagli anni '70 del secolo scorso, soprattutto in due sfere della società – il lavoro e la formazione – e in tre campi scientifici: le scienze del lavoro, dell'organizzazione e del management; le scienze dell'educazione e dell'apprendimento; le scienze linguistiche (Viteritti, 2018).

Ciò che è in gioco con il tema delle competenze è

> la trasformazione dei contenuti e delle relazioni tra i mondi professionali e i mondi formativi, entrambi oggi messi sotto pressione da incertezze e crisi che reclamano soluzioni inedite nella produzione e nell'uso della conoscenza. Le competenze sono così diventate la risposta (secondo molte e controverse declinazioni) da un lato alle trasformazioni dei mondi professionali e del lavoro che da tempo vedono superato il modello fordista a favore di nuovi e complessi processi di natura organizzativa, tecnologica e culturale; e dall'altro sono il campo di sperimentazione per la trasformazione dei processi educativi impegnati a superare la tradizione del sapere trasmissivo fondato sulle discipline (Viteritti, 2018, p. 12).

Viteritti (2018) spiega come le competenze costituiscono una possibile risposta a tre principali questioni di carattere molto generale: l'incorporazione crescente di conoscenze anche nelle mansioni lavorative più semplici, in relazione al più elevato contenuto tecnologico e di automazione in tutti gli ambienti professionali e la necessità di competenze contestuali di gestione della tecnologia diffusa; la crescita delle attività terziarie, con lavori sempre meno legati a mansioni produttive specifiche, ma che necessitano di saperi diffusi, multidisciplinari, adattabili ai contesti e ai pubblici; l'accelerazione del cambiamento in quasi tutti gli ambiti lavorativi e professionali, anche per effetto della globalizzazione, che travolge la staticità del tradizionale modello trasmissivo della conoscenza e genera nuovi fabbisogni formativi ed educativi.

L'emergere e lo sviluppo dell'approccio per competenze nel mondo del lavoro è collegato all'affermazione del concetto di occupabilità, ai tentativi di intendere il *welfare state* come investimento sociale (*Social Investment Welfare State*) (Cantillon, 2011) e di transitare da politiche di welfare passivo a quelle attive. Passaggio caratterizzato a tratti da rischi e paradossi. Al centro della strategia del SIWS «c'è l'assunto secondo il quale le politiche sociali possono essere uno strumento per sostenere la competitività della forza lavoro delle economie avanzate nei mercati globali, non riducendo unicamente il suo costo, ma migliorando le sue ca-

pacità e le sue competenze professionali» (Crouch, 2017, pag. 25). Si parla di un *welfare state* attivante, di un "nuovo" contratto sociale, di una nuova agenda sociale dietro i quali si riconosce un passaggio politico dalla protezione sociale passiva e dalla sicurezza del lavoro alla sicurezza dell'occupazione e a una "*social investment agenda*" volti a rafforzare il capitale umano (Esping-Andersen, 2002).

Uno degli effetti contraddittori è l'affermazione del paradigma dell'attivazione, iniziato a diffondersi dalla metà degli anni '90: per favorire il veloce reingresso nel mondo del lavoro e l'impegno del lavoratore, si procede con disincentivi all'immobilismo e si condiziona il sussidio alla disponibilità a farsi soggetto attivo nella ricerca di lavoro. Si passa da politiche sociali passive, proprie di un welfare state basato sull'assistenza e la garanzia dei redditi, a politiche attive fondate sull'*empowerment* del lavoratore, e dunque anche sulla sua capacità di formarsi e di continuare a sviluppare le proprie competenze.

L'emersione del diritto ad apprendere, seppure con diverse ambiguità, sposta ulteriormente il *welfare* attivo dal riferimento del "*workfare*"[37] (che non affronta la contraddizione data dalla crescente precarizzazione del lavoro) a quello del "*learnfare*"[38], cioè della garanzia di effettivo accesso di tutti gli individui – nei tempi e nei modi coerenti con i loro bisogni e caratteristiche – ad opportunità di apprendimento coerenti con le esigenze dell'economia e dei progetti personali di vita, dagli esiti dotati di un effettivo valore di scambio (Margiotta, 2012; Lodigiani, 2005).

Nel nostro Paese, il tema delle competenze ha preso vigore, soprattutto sul piano pratico-applicativo, con la costruzione del Sistema Nazionale dell'Apprendimento Permanente e di quello della Certificazione delle Competenze, a partire dall'art. 4 – dal comma 51 al 68 – della Legge n. 92 del 2012[39], attuato dal D.lgs n. 13/2013[40], cui è seguita l'approvazione di una serie corposa di di-

[37] Il termine deriva dalla contrazione di *work for (wel)fare*. Si tratta di un modello di intervento pubblico nel settore delle prestazioni lavorative utili alla collettività, che prevede politiche di welfare attivo finalizzate ad evitare gli effetti disincentivanti sull'offerta di lavoro che il welfare classico ha di solito prodotto, collegando il trattamento previdenziale allo svolgimento di un'attività di lavoro: si condizionano gli aiuti sociali all'obbligo di lavorare – o di accettare offerte di lavoro proposte dai servizi pubblici - per coloro che ne beneficiano.

[38] Il concetto di *learnfare* nasce per indicare i programmi di reinserimento scolastico dei giovani adolescenti che abbandonano la scuola, perché precocemente divenuti genitori e che si trovano, da un lato, a dipendere da programmi di assistenza e, dall'altro, impossibilitati a completare gli studi superiori o coinvolti in percorsi di disoccupazione, sotto-occupazione o di avvio a lavori dequalificati. Quando il presupposto di tali programmi è esteso a tutta la popolazione, ne consegue una prospettiva di formazione quale diritto di cittadinanza e strumento di partecipazione attiva, in un quadro di eque opportunità di accesso.

[39] LEGGE 28 giugno 2012, n. 92. Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. (12G0115) (GU Serie Generale n.153 del 03-07-2012 - Suppl. Ordinario n. 136). Entrata in vigore del provvedimento: 18/07/2012.

[40] Decreto Legislativo16 gennaio 2013, n. 13. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043) (GU Serie Generale n.39 del 15-02-2013). Entrata in vigore del provvedimento: 02/03/2013.

spositivi normativi. Con essi, non solo il nostro Paese si allinea alle indicazioni dell'Unione Europea, ma introduce un cambiamento di paradigma, definendo l'apprendimento permanente come "diritto della persona": tale configurazione rappresenta la portata più significativa introdotta da queste disposizioni.

Le pratiche di certificazione delle competenze, da una parte, si configurano come la concreta opportunità di realizzare passerelle fra i diversi sistemi: istruzione, formazione e lavoro, attraverso efficaci e innovativi servizi di orientamento permanente, che diviene una dimensione strategica e trasversale; dall'altra, offrono il *trait d'union* fra due elementi chiave: contribuiscono a rafforzare percorsi di rientro in istruzione, formazione e lavoro, nella prospettiva dell'apprendimento permanente, valorizzando pienamente le competenze tecnico-professionali (perché sono solo queste, oggi, oggetto di certificazione); coinvolgono il tessuto produttivo nella costruzione del Sistema, in quanto chiamato direttamente a farne parte, attraverso la costruzione delle Reti Territoriali per l'Apprendimento Permanente (Proietti, 2018; 2019).

Le competenze certificate divengono una sorta di *passpartout* per spostarsi fra i sistemi e di *fil rouge* tra di essi. Le procedure di certificazione puntano, infatti, alla tracciabilità e spendibilità della competenza certificabile: "un insieme strutturato di conoscenze e di abilità, acquisite nei contesti formali, non formali e informali e riconoscibili anche come crediti formativi, previa apposita procedura di validazione nel caso degli apprendimenti non formali e informali" (Legge n.92/2012). Si tratta di una definizione semplice, essenziale, che offre un terreno condiviso per procedere sulla strada di importanti riforme.

2. Le competenze per una cultura dell'apprendimento permanente e della democrazia

Il tema delle competenze, nel tempo, è divenuto un elemento imprescindibile delle raccomandazioni delle istituzioni europee e internazionali in materia di istruzione e formazione e, spesso, lavoro.

Sulle competenze come leva per lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento permanente e della democrazia mette conto sottolineare due passaggi chiave: quello legato alla Raccomandazione del 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, rivista nel 2018[41] e quello del 2016, riferito all'approvazione di un modello per lo sviluppo delle competenze per una cultura democratica e interculturale del Consiglio d'Europa.

La Raccomandazione del 2018, fin dalla sua adozione, rappresenta un importante documento di riferimento per lo sviluppo di sistemi di istruzione, formazione e apprendimento orientati alle competenze. Ma le competenze richieste oggi sono cambiate: più posti di lavoro sono automatizzati, le tecnologie svol-

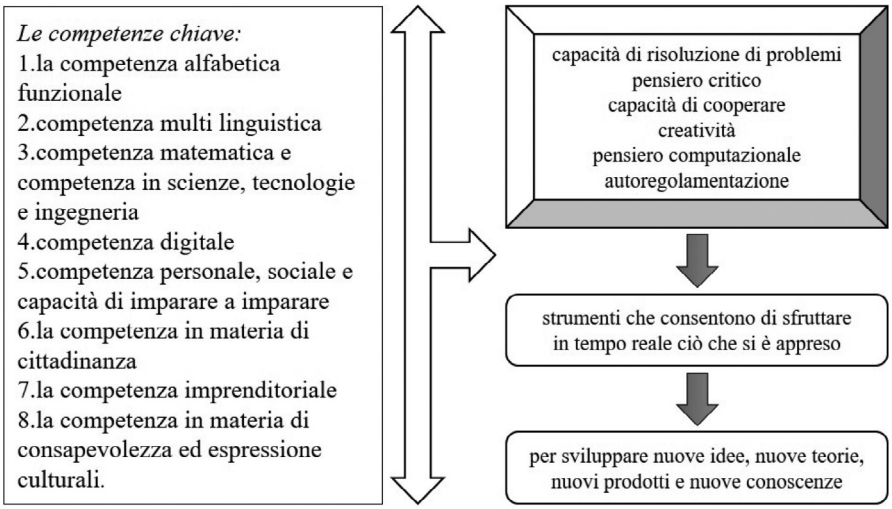
[41] RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01).

gono un ruolo maggiore in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana e le competenze imprenditoriali, sociali e civiche diventano più importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti. Il documento evidenzia la necessità di dotarsi di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto globale, ritenute ormai necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale, l'occupazione e la coesione sociale. Le competenze chiave diventano essenziali nella società della conoscenza, in quanto assicurano maggior flessibilità e capacità di adattamento da parte dei lavoratori a un mondo in continuo mutamento e sempre più interconnesso; rappresentano un fattore di primaria importanza per la produttività, la competitività e l'innovazione; sostengono la motivazione e contribuiscono alla soddisfazione dei lavoratori e alla qualità del lavoro.

La prospettiva dell'apprendimento permanente si contestualizza in competenze e, attraverso queste, attraversa longitudinalmente i sistemi di istruzione e di formazione; li connette strettamente al mondo del lavoro e a un esercizio ampio del diritto di cittadinanza.

La Raccomandazione pone l'accento sul valore della complessità e dello sviluppo sostenibile; tiene conto di una crescente necessità di maggiori competenze imprenditoriali, sociali e civiche, ritenute indispensabili "per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti" (Fig. 1).

Fig. 1 – Le competenze chiave per l'apprendimento permanente



Fonte: RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (nostra elaborazione)

Si tratta di competenze che appaiono necessarie per vivere e lavorare nella società post-moderna e in un mondo del lavoro post-fordista, perché sono

quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva.

Nel 2016, il Consiglio d'Europa propone un modello concettuale delle competenze ritenute indispensabili per quanti intendono imparare a contribuire in maniera efficace a una cultura della democrazia e a vivere insieme in pace in società democratiche e culturalmente diverse.

L'obiettivo del Consiglio è quello di incoraggiare l'uso del modello per informare i *decision-maker* in campo educativo, per sostenere i relativi sistemi, aiutandoli a preparare gli studenti a diventare cittadini democratici competenti.

Nel modello, la competenza democratica e interculturale è definita come la capacità di mobilitare e di utilizzare valori, atteggiamenti, attitudini, conoscenze pertinenti e/o una comprensione, per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali.

Il modello organizza le 20 competenze selezionate in quattro categorie (Fig. 2), che consentono a un individuo di partecipare in modo efficace ed appropriato a una cultura della democrazia.

Fig. 2 – Le 20 competenze del modello delle competenze per una cultura della democrazia e interculturale

Fonte: Consiglio d'Europa, 2012

Sebbene il documento corra il rischio di far apparire la democrazia come un valore fine a sé stesso, piuttosto che come dimensione strumentale per un dialogo sociale ed educativo, quasi come un collante di diversità, piuttosto che come spazio di costruzione della propria identità, si rintraccia una ispirazione importante di fondo: nelle società complesse i valori e gli atteggiamenti fondanti devono essere improntati all'ascolto, al rispetto, alla cooperazione, ma essi non possono che misurarsi su una solida conoscenza e comprensione critica della realtà.

3. Le competenze per i lavori di oggi

La quarta rivoluzione industriale, caratterizzata dalla diffusività delle tecnologie in generale e di quelle digitali, in particolare, dal passaggio dall'industria 4.0 all'impresa 4.0, fino a diventare lavoro 4.0 (Cipriani, Gramolati, Mari, 2018), insieme ad altri fattori socio-economici e demografici sta producendo rilevanti cambiamenti negli assetti organizzativi, facendo emergere nuove tipologie di posti di lavoro, che nel tempo sostituiranno parzialmente o totalmente quelli oggi in essere. In coerenza con queste trasformazioni, anche le competenze richieste dalle diverse occupazioni e ruoli organizzativi stanno continuando a cambiare, e trasformeranno sempre più il modo e luogo in cui le persone lavorano.

Il rapporto *The Future of Jobs* del 2018 del *World Economic Forum* ha l'obiettivo di offrire informazioni in merito all'entità di questi trend, al loro impatto sulle funzioni lavorative, sui livelli occupazionali e sulle competenze. È probabile che lo spostamento rapido del confine tra le attività lavorative svolte dagli esseri umani e quelle svolte da macchine e algoritmi, dovuto alle innovazioni tecnologiche, produrrà rilevanti trasformazioni nei mercati del lavoro globali. Il Rapporto evidenzia che se queste trasformazioni, dovessero essere gestite con saggezza, potrebbero portare a una nuova era di buon lavoro, buoni posti di lavoro e una migliore qualità della vita per tutti, ma se gestite male, porranno il rischio di ampliare i divari di competenze, una maggiore disuguaglianza e una più ampia polarizzazione. Per molti versi, il momento di dare forma al futuro del lavoro è adesso: il documento punta a fornire strumenti che possono supportare le risposte alle domande critiche che devono affrontare imprese, governi e lavoratori nel prossimo futuro, ma l'orizzonte è già al 2022.

I risultati dello studio rilevano che con l'accelerazione delle trasformazioni della forza lavoro, la finestra di opportunità per una gestione proattiva del cambiamento si sta chiudendo rapidamente e i governi, le imprese e i lavoratori sono chiamati a pianificare e attuare in modo proattivo una nuova visione per il mercato del lavoro globale.

I risultati chiave del Rapporto sono:

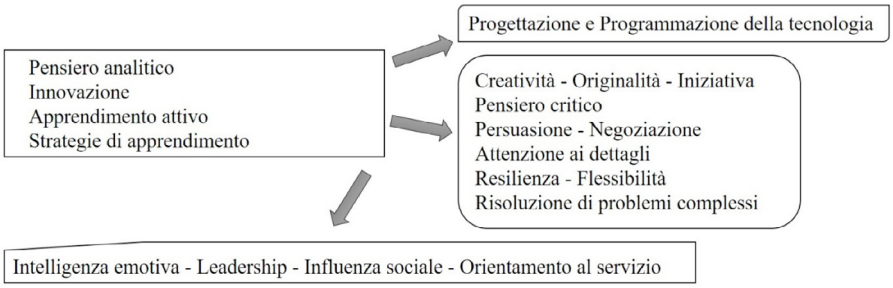
– i principali fattori di cambiamento sono quattro sviluppi tecnologici specifici e trainanti: l'Internet mobile ad alta velocità; l'intelligenza artificiale;

l'adozione diffusa delle *big data analytics*; la tecnologia *cloud*;
– il fenomeno dell'adozione accelerata della tecnologia: entro il 2022, secondo le intenzioni di investimento dichiarate delle aziende intervistate per il rapporto, l'85% degli intervistati avrà esteso l'adozione dell'analisi dei big data di utenti ed entità, di tecnologie come l'*internet of things*, le *app* e *web application* abilitanti al mercato, il *cloud computing,* il *machine learning* e la realtà aumentata e virtuale;
– le crescenti tendenze nella robotizzazione: se l'uso dei robot umanoidi è ancora limitato entro il 2022, l'adozione delle diverse tecnologie robotiche è oggetto di grande attenzione da parte delle aziende (con le dovute differenze per settore);
– i cambiamenti nella geografia delle catene della produzione, della distribuzione e del valore: entro il 2022, il 59% dei datori di lavoro intervistati si aspetta di aver modificato il modo in cui producono e distribuiscono, cambiando la composizione della catena del valore e quasi la metà si aspetta di aver modificato la propria area geografica operativa di base;
– il cambiamento dei tipi di occupazione: quasi il 50% delle aziende prevede che l'automazione porterà a una certa riduzione della loro forza lavoro a tempo pieno entro il 2022; il 38% di estendere la propria forza lavoro a nuovi ruoli in grado di migliorare la produttività e più del 25% si aspetta che l'automazione porti alla creazione di nuovi ruoli nella propria azienda;
– una nuova frontiera uomo-macchina all'interno delle attività esistenti: nel 2018, il 71% delle ore totali di attività nei 12 settori coperti nel rapporto sono lavorate da esseri umani, rispetto al 29% da macchine. Entro il 2022 si prevede che questa media sarà passata al 58% delle ore di attività svolte da esseri umani e al 42% da macchine. Un dato importante è che anche quelle mansioni lavorative che finora sono rimaste prevalentemente umane – comunicare e interagire (23%); coordinare, sviluppare, gestire e consigliare (20%); così come il ragionamento e il processo decisionale (18%) – inizieranno ad essere automatizzate (saliranno rispettivamente al 30%, 29% e 27%);
– una prospettiva positiva per i posti di lavoro: stime ottimistiche sulla crescita di professioni emergenti dovrebbero compensare il calo dei posti di lavoro;
– ruoli emergenti nella domanda di lavoro: è prevista una crescita dei ruoli che prevedono in modo significativo l'uso delle tecnologie emergenti. Ma si prevede che crescano anche i ruoli che fanno leva sulle competenze distintamente "umane", come addetti al servizio clienti, professionisti delle vendite e del marketing, formazione e sviluppo, persone e cultura, specialisti dello sviluppo organizzativo e responsabili dell'innovazione;
– crescente instabilità delle competenze: in considerazione di quanto evidenziato, la stragrande maggioranza dei datori di lavoro intervistati per il rapporto si aspetta che, entro il 2022, le competenze richieste per svolgere

la maggior parte dei posti di lavoro sarà cambiata in modo significativo;
– un imperativo di riqualificazione: entro il 2022, non meno del 54% di tutti i dipendenti richiederà una significativa riqualificazione e un aggiornamento delle competenze. Di questi, circa il 35% dovrebbe richiedere una formazione aggiuntiva fino a sei mesi, il 9% richiederà una riqualificazione della durata da sei a 12 mesi, mentre il 10% richiederà una formazione aggiuntiva di più di un anno;
– le strategie attuali per affrontare le carenze di competenze: le aziende evidenziano tre strategie future per gestire le lacune di competenze ampliate dall'adozione di nuove tecnologie. Si aspettano di assumere personale stabile completamente nuovo in possesso di competenze relative alle nuove tecnologie; cercare di automatizzare completamente le attività lavorative interessate e riqualificare i dipendenti esistenti;
– ristrutturazione e miglioramento delle competenze insufficienti: gli interessi dei datori di lavoro rispetto alle priorità di riqualificazione e aggiornamento riguardano i ruoli di alto profilo – scelta volta a rafforzare la capacità strategica della loro impresa –, ciò comporta che coloro che hanno più bisogno di riqualificazione e aggiornamento delle competenze hanno meno probabilità di ricevere la formazione necessaria.

Il Rapporto del WEF indica allora le competenze necessarie in crescita (Fig. 3).

Fig. 3 – Le competenze per i lavori del futuro



Fonte: *Word Economic Forum*, 2018 (nostra elaborazione)

Nei tre *set* di competenze esaminati brevemente, si rintraccia una importante convergenza di quelle ritenute oggi indispensabili per affrontare le trasformazioni in atto, in tutti gli ambiti di vita e, soprattutto, nel mondo del lavoro. Sempre più spesso, si tratta di quelle strategiche trasversali che consentono di agire in modo appropriato, creativo e risolutivo nei diversi contesti.

4. Per una partecipazione competente

I cambiamenti notevoli e frequenti che hanno investito negli ultimi tre decenni l'economia, l'impresa e il mondo del lavoro, e dunque anche il sistema delle relazioni industriali, i modelli organizzativi aziendali, le politiche del personale, hanno sempre più posto all'attenzione degli attori sociali le forme di valorizzazione delle risorse umane e le diverse modalità di partecipazione dei lavoratori alla vita e alla gestione dell'impresa (Cocozza, 2012).

Nella nostra Costituzione, all'art. 46, si sancisce il diritto dei lavoratori a collaborare, nei modi e nei limiti stabiliti dalle leggi, alla gestione delle aziende, ma nell'ordinamento italiano non sono presenti forme di partecipazione in senso forte (Gallino, 1993) al governo dell'impresa da parte delle persone che in essa lavorano, come invece si riscontra in diverse esperienze di partecipazione istituzionalizzata dei Paesi del centro-nord Europa[42].

Baglioni (1995) spiega come il concetto di partecipazione nello studio delle relazioni industriali riguardi le proposte e le esperienze, volte a modificare o migliorare il rapporto e le condizioni di lavoro e, spesso, le condizioni socioeconomiche dei lavoratori nella società; sin dall'inizio, essa è stata concepita con la finalità di correggere l'asimmetria intrinseca del rapporto di lavoro salariato, con gradi diversi di intervento. Cella (1998), d'altra parte, sostiene che non può esistere alcuna forma di partecipazione nell'impresa destinata alla riduzione di asimmetrie informative, secondo criteri condivisi di equità, che non ricorra almeno in parte alla forma della reciprocità. L'autore osserva che i contratti di lavoro potrebbero essere interpretati come un vero e proprio scambio di doni parziale: uno scambio in cui il lavoratore offre orario in eccesso, rispetto allo standard minimo e attraverso questo comportamento di dono, secondo la nota teoria di Polany (1974), crea un'obbligazione nei confronti del datore di lavoro, che corrisponde a un salario superiore al mimino, che gli spetterebbe. In base a questo ragionamento, spiega come i lavoratori e i datori di lavoro potrebbero tendere a una forma di istituzionalizzazione della partecipazione, intesa come riduzione delle asimmetrie informative perché tale comportamento di dono favorisce il mantenimento di un legame tendenzialmente equo e stabile tra le parti. Analizzare la partecipazione come istituzione vuol dire ricercare regole del gioco tra lavoratori e management, o fra le loro organizzazioni, sul campo dell'impresa e scoprire le ragioni del suo più o meno parziale carattere cooperativo (Cella, 1998).

[42] Si pensi al modello partecipativo che ha prodotto istituti e criteri regolativi delle azioni degli attori sociali tendenti a introdurre elementi collaborativi nelle relazioni industriali, attenuando il peso e il gioco della variabile "rapporti di forza" fra le parti, come metodo prevalente per la risoluzione delle controversie sindacali. La tipologia di modello partecipativo più efficace per analizzare e comprendere l'esperienza di paesi come gli Stati Uniti, la Germania, la Svezia e la Francia è quello della partecipazione collaborativa, che ha come riferimento l'insieme dei processi politici, economici e sociali sai a livello generale (macro) e istituzionali nell'ambito dell'impresa (micro). Per un approfondimento in merito all'evoluzione dei diversi modelli di relazioni industriali e di partecipazione si rimanda a Cocozza, 2012.

Cocozza (2012) evidenzia come tali riflessioni assumono un'importanza fondamentale nella ricerca sull'evoluzione delle forme di *governance* dell'impresa, perché inducono a considerare in modo innovativo il ruolo svolto dalle competenze tacite dei lavoratori, non rivelate ai responsabili dell'organizzazione aziendale. Si tratta però di competenze che tendono ad assolvere un ruolo assolutamente fondamentale nelle organizzazioni innovative; del fenomeno che designa il sapere pratico risolutivo di molte problematiche critiche proprie nei processi lavorativi, che tende a ridefinire informalmente procedure organizzative e processi tecnici di lavorazione. È un fenomeno che favorisce naturalmente l'apporto dei lavoratori al miglioramento continuo dell'attività produttiva.

L'affermazione dei modelli organizzativi più innovativi (Cocozza, 2014), induce un profondo mutamento nella forma dello scambio tra gli attori aziendali:

> crea una situazione nella quale ormai risulta essere chiaro a tutti che l'organizzazione aziendale non può più fare a meno dell'apporto intelligente e critico della risorsa umana, che, a sua volta, si rende conto del fatto che una buona performance dell'impresa rappresenta prima di tutto un proprio successo e anche la condizione indispensabile per poter continuare a svolgere quel determinato ruolo sociale e professionale. Nel contempo, però, alimenta la necessità di attivare nuovi ruoli organizzativi e comportamenti orientati a un apprendimento continuo di nuove competenze, che contribuiscono a incrementare il *sensemaking* individuale nell'azione organizzativa e il bisogno di esser riconosciuto come soggetto portatore di una particolare visione del mondo della produzione (Cocozza, 2012, p. 285).

La sfida di oggi sembra essere proprio quella di formare lavoratori (e cittadini) che possano contribuire fattivamente alla "costruzione del significato" della realtà (Weick, 1997, p. 13), come processo continuo, individuale e di gruppo, che richiede una grande assunzione di responsabilità e capacità di iniziativa da parte di tutti gli attori sociali coinvolti.

Conclusioni

La "metamorfosi del mondo" (Beck, 2017), in cui siamo immersi, richiede l'apprendimento e l'esercizio di competenze capaci di concorrere allo sviluppo costante del capitale umano e di quello sociale e le politiche devono farsi sempre più innovative, per poter dare risposte in tempi adeguati ai nuovi fabbisogni emergenti.

Se le competenze strategiche e trasversali sono la chiave per favorire uno sviluppo economico e sociale che sia inclusivo, di fronte all'aumento di occupazioni non standard che stanno producendo la crescita di un fabbisogno for-

mativo non standard, occorre ripensare l'offerta educativa e formativa, che vada sempre più nella direzione della costruzione di una cultura congiunta e condivisa.

Nell'impresa moderna, la conoscenza svolge ormai un ruolo di fattore di produzione primario, di materia prima essenziale; ciò comporta, a sua volta, un progresso nell'atteggiamento e nella professionalità del lavoro, nella funzione stessa che il lavoro assolve nell'impresa. La centralità della conoscenza come fattore di produzione richiede che il lavoratore ampli la sfera della sua attività assumendo una nuova attitudine cruciale, una competenza che Tronti (2012) definisce di "partecipazione cognitiva", indicandone il contenuto con la volontà di acquisire, condividere e utilizzare la conoscenza propria e dell'impresa per migliorare i prodotti e i processi produttivi. La parola volontà è importante: se il lavoratore non raggiunge, per un motivo o per l'altro, il livello di motivazione personale all'utilizzo delle proprie competenze ai fini del miglioramento continuo dei processi in cui è inserito, se non raggiunge un determinato livello di autonomia/responsabilizzazione e di integrazione motivazionale con il gruppo di lavoro di cui fa parte, la competenza della partecipazione cognitiva non potrà mai emergere. Tale volontà si sostiene se i lavoratori possono identificare sé stessi come appartenenti a una comunità, a una *knowledge community*; se vi sono elevati livelli di fiducia, trasparenza e lealtà reciproca tra loro e il *management* (Tronti, 2012).

La prospettiva della partecipazione deriva da una concezione sociale e comunitaria del lavoro che esalta i valori personali, in una comune assunzione di responsabilità dei lavoratori e dell'impresa, dunque, emerge oggi l'esigenza di pensare anche a forme innovative di cooperazione, fondate sull'uso di quelle competenze strategiche, descritte dai quadri presentati.

Riferimenti bibliografici

Baglioni, G. (1995). *Democrazia impossibile? I modelli collaborativi nell'impresa: il difficile cammino della partecipazione tra democrazia ed efficienza*. Bologna: Il Mulino.

Beck, U. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Bari-Roma: Laterza.

Cantillon, B. (2011). The paradox of the social investment state: growth, employment and poverty in the Lisbon Era. *Journal of European Social Policy*, 21(5), 432-449.

Cella, G.P. (1998). Forme di scambio e forme di partecipazione. *L'impresa al plurale. Quaderni della partecipazione*, 2, 11-36.

Cipriani A., Gramolati A., Mari G. (cur.) (2018). *Il lavoro 4.0: la quarta rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*. Firenze: Firenze University Press.

Cocozza, A. (2012). *Comunicazione d'impresa e gestione delle risorse umane. Valorizzare le persone nelle imprese innovative e nelle pubbliche amministrazioni virtuose*. Milano: Franco Angeli.

Cocozza, A. (2014). *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*. Milano: Franco Angeli.

Cocozza, A. (2016). La governance social inclusive come prospettiva evolutiva delle organizzazioni innovative. *Sviluppo & Organizzazione, Quaderno di Sviluppo & Organizzazione*, 108-126.

Consiglio d'Europa (2016). *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse. Sintesi*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Crouch, C. (2017). Welfare state come investimento sociale. Per quali obiettivi? *La Rivista delle Politiche Sociali*, n. 3, 25-43.

Esping-Andersen, G. (2002). A Child-Centered Social Investment Strategy. In Esping-Andersen, G., Gallie, D., Hemerijck, A. and Myles, J. (eds). *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.

Gallino, L. (1993). *Dizionario di sociologia*. Torino: Utet.

Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in a late modern age*. London: Routledge.

Lodigiani, R. (2005). Dal workfare al learnfare: un nuovo ruolo per le politiche formative. *PROFESSIONALITÀ*, 88, 7-16.

Margiotta U. (2012). Capitale formativo e welfare delle persone. Verso un nuovo contratto sociale. *MeTis*. II-1. 06/2012.

Negrelli, S. (2013). *Le trasformazioni del lavoro*. Laterza, Roma-Bari.

Oecd (2005). *Promouvoir la formation des adultes*. Paris: Les éditions de l'OCDE.

Polanyi, K. (1974). *La grande trasformazione. Le origini economiche e politiche della nostra epoca.* Torino: Einaudi.

Proietti, E. (2018). L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia. L'ePortfolio. In Alessandrini, G. (a cura di). *Itinerari di ricerca dottorale in ambito pedagogico e sociale*. Lecce: Pensa Multimedia, 121-154.

Proietti, E., (2019). La certificazione delle competenze tra istruzione, formazione, lavoro e orientamento. *QTimes,* 11(1), 37-59.

Proietti, E., (2020). *Il lavoro nella learning society: la sfida delle competenze*. Roma: Roma Tr*E-Press*.

Stiglitz, J.E., Greenwald, B.C. (2018). *Creare una società dell'apprendimento: un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*. Torino: Einaudi.

Tronti, L. (2012). Per una nuova cultura del lavoro. Stabilità occupazionale, partecipazione e crescita. *Economia & lavoro*, XLVI, n. 2, 117-130.

Viteritti, A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? In Benadusi, L., Molina, S. (a cura di). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.

Weick, K.E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

World Economic Forum (2018). *The Future of Jobs Report 2018. Centre for the New Economy and Society*. Cologny/Geneva: World Economic Forum.

Neoliberismo e crisi del sistema scolastico democratico. Per un inquadramento storico

Neoliberalism and the crisis of the democratic school system. Towards a historical framework

Edoardo Puglielli
edoardo.puglielli@uniroma3.it

Abstract

Il contributo illustra in modo sintetico i processi storici che determinano l'attuale crisi delle istituzioni democratiche e dei sistemi scolastici democratici. La scuola, infatti, va sempre più riorganizzandosi sulla base del paradigma dell'"occupabilità". Da istituzione deputata all'alfabetizzazione alle culture disciplinari, ovvero da luogo di conquista di una certa autonomia culturale (necessaria per l'esercizio della cittadinanza democratica), la scuola rischia di divenire dispositivo di subalternità culturale. Da istituzione deputata alla trasmissione di conoscenza e alla formazione di un'opinione pubblica autonoma e critica, la scuola rischia di divenire unicamente agenzia per la diffusione delle competenze richieste dall'organizzazione flessibile del lavoro precario.

Parole chiave: Competitività; Flessibilità; Forza lavoro; Globalizzazione; Sistemi scolastici democratici.

Abstract

This paper briefly illustrates the historical processes determining the current crisis of democratic institutions and democratic school systems. Education is being increasingly reorganized around the paradigm of "occupability". Once an institution dedicated to the cultivation of literacy in various knowledge branches and cultures, or an access point for a certain cultural autonomy (necessary to exercise one's democratic citizenship), school now risks turning into an apparatus for cultural subalternity. Once an institution for the dissemination of knowledge and the formation of an autonomous and critical public opinion, it now risks being reduced to an agency for the distribution of competences required by the flexible structure of precarious labour.

Keywords: Competitiveness; Democratic school systems; Flexibility; Globalization; Workforce.

1. Democrazia in crisi

Di cosa parliamo quando parliamo di "liberismo"? E quando parliamo di "crisi della democrazia"? E che nesso vi è fra i due termini? «Il liberismo», ha spiegato Gramsci, «è una "regolamentazione" di carattere statale, introdotto e mantenuto per via legislativa e coercitiva: è un fatto di volontà consapevole dei propri fini e non l'espressione spontanea, automatica del fatto economico. Pertanto il liberismo è un programma politico, destinato a mutare, in quanto trionfa, il personale dirigente di uno Stato e il programma economico dello Stato stesso, cioè a mutare la distribuzione del reddito nazionale» (Gramsci, 1975: 1590). Il liberismo, in altre parole, non è una «espressione spontanea» del «fatto economico», ma è, al contrario, un preciso «programma politico» «introdotto e mantenuto per via legislativa e coercitiva» volto a mutare «il personale dirigente di uno Stato» al fine di mutare «il programma economico dello Stato stesso», ovvero «la distribuzione del reddito».

Anche oggi uno dei principali obiettivi del programma liberista è quello di «mutare il personale dirigente di uno Stato» al fine di mutare la «distribuzione del reddito». Ciò avviene attraverso una «privatizzazione dello Stato pluriclasse» (Burgio, 2003), processo che dà luogo ai fenomeni storici della «crisi della democrazia» (Gallino, 2000; Burgio, 2009) e della «postdemocrazia» (Crouch, 2004).

La crisi della democrazia scaturisce dal prevalere di soggetti privati (imprese multinazionali, organizzazioni multilaterali, fondi di investimento, grandi concentrazioni bancarie, ecc.) nelle funzioni e nei ruoli svolti fino ad un recente passato dalla sfera pubblica. Le istituzioni, i partiti politici, gli organi rappresentativi e gli apparati amministrativi dello Stato vengono sempre più trasformati in agenti e garanti di poteri espressione diretta del capitale e sottratti al controllo pubblico. In quanto espressione diretta del capitale, tali soggetti esprimono tutta la loro avversione nei confronti delle formule organizzative democratiche della società, considerate come ostacolo all'accumulazione privata di poteri, risorse e funzioni direttive.

Relegando in una posizione di subalternità la sfera pubblica, ciò che si registra è una espropriazione delle prerogative democratiche della collettività, soprattutto per quanto riguarda scelte di politiche economiche, fiscali, di bilancio, industriali, di sviluppo, del lavoro, dell'educazione e di altri importanti settori della legislazione. Tale espropriazione dà luogo ad una migrazione della sovranità verso poteri diversi da quelli legittimati su base democratico-costituzionale, i quali: ridefiniscono l'azione della sfera politico-istituzionale in vista di interessi particolari; trasformano le risorse pubbliche in patrimonio disponibile a proprio arbitrio; imprimono alla società una svolta neo-oligarchica nell'ambito della quale la ricchezza e il potere di pochi aumentano mentre le opportunità e i diritti di molti si riducono drasticamente. Per inciso: è dall'interazione di tali processi che scaturisce quel conflitto sulla sovranità che vede sempre più frequentemente soccombere gli Stati; non nel senso della loro

"scomparsa", bensì nel loro abdicare al proprio statuto di enti pubblici per farsi essi stessi, con tutta la loro potenza normativa, costrittiva e militare, portavoce e garanti di interessi privati.

La crisi della democrazia porta con sé anche la crisi dei sistemi scolastici democratici. La scuola pubblica italiana, ad esempio, è continuamente aggredita sia in quanto fattore di mobilità sociale, sia in quanto istituzione deputata all'alfabetizzazione alle culture disciplinari e alla trasmissione di conoscenza, cioè in quanto luogo di conquista di una certa autonomia culturale (necessaria per l'esercizio della cittadinanza democratica) e di elaborazione di un'opinione pubblica autonoma e critica. Le politiche degli ultimi due decenni non hanno fatto altro che adattare la scuola al modello egemonico dominante, che da un lato pietrifica la mobilità sociale e dall'altro trasforma la didattica in «offerta formativa» e gli istituti scolastici in servizi che erogano le «competenze» richieste dall'organizzazione flessibile del lavoro precario. Di questo parleremo più avanti.

Il programma neoliberista, in breve, impone politiche finalizzate a non interrompere il drenaggio di risorse e funzioni direttive dal pubblico al privato e dal lavoro al capitale. Si tratta, con le parole di Gallino, di una "lotta di classe condotta dall'alto" dalle classi dominanti per recuperare quote di profitti e poteri che erano state costrette a cedere alle classi subalterne nel corso del trentennio successivo alla seconda guerra mondiale:

> «Tra la fine della seconda guerra mondiale e la fine degli anni Settanta-inizio anni Ottanta, la classe operaia, e più in generale la classe dei lavoratori dipendenti […] ha ottenuto, in parte con le sue lotte, in parte per motivi geopolitici, miglioramenti importanti della propria condizione sociale […]. Sono aumentati i salari reali; sono stati introdotti o ampliati […] i sistemi pubblici di protezione sociale, dalle pensioni fondate sul metodo a ripartizione […] al sistema sanitario nazionale […]; si sono estesi […] i diritti dei lavoratori ad essere trattati come persone e non come merci che si usano quando servono o si buttano via in caso contrario. Queste conquiste, a cominciare dai sistemi pubblici di protezione sociale, sono state il risultato di riforme legislative – rinvio qui al nostro *Statuto dei Lavoratori* del 1970 […] – non meno che di imponenti lotte sindacali […]. Le classi dominanti sono state così indotte a cedere una porzione dei loro privilegi, tutto sommato limitata. In ogni caso ciò ha voluto dire una riduzione del potere di cui godevano […]. Verso il 1980 ha avuto inizio in molti paesi […] quella che alcuni hanno definito una contro-rivoluzione […]. Le classi dominanti si sono mobilitate e hanno cominciato *loro* a condurre una lotta di classe dall'alto per recuperare il terreno perduto […]. Si è puntato anzitutto a contenere i salari, ovvero i redditi da lavoro dipendente; a reintrodurre delle condizioni di lavoro più rigide nelle fabbriche e negli uffici; a far salire nuovamente la quota di profitti sul Pil che era stata erosa dagli aumenti

> salariali, dagli investimenti, dalle imposte del periodo tra la fine della seconda guerra mondiale e gli anni Ottanta. In sostanza non è affatto venuta meno la lotta di classe. Semmai, la lotta di classe che era stata condotta dal basso per migliorare il proprio destino ha ceduto il posto a una lotta condotta dall'alto per recuperare i privilegi, i profitti e soprattutto il potere che erano stati in qualche misura erosi nel trentennio precedente» (Gallino, 2012: 10-12).

Questa "lotta di classe condotta dall'alto" si manifesta soprattutto: nell'attuazione di politiche vantaggiose unicamente per imprese, rendite e grandi patrimoni; nella continua aggressione ai diritti sociali di cittadinanza, a cominciare dai diritti *al* lavoro e *del* lavoro (delocalizzando, flessibilizzando, precarizzando, smantellando sicurezze, garanzie e tutele giurisdizionali precedentemente conquistate, riducendo il lavoro quasi completamente a merce, etc.); nella forte limitazione all'azione sindacale (sempre più frequenti sono i casi in cui le aziende minacciano lo spostamento della produzione se le organizzazioni sindacali rifiutano di sottoscrivere accordi che prevedono esuberi, ridimensionamenti, peggiori condizioni di lavoro, ecc.); nella delegittimazione o criminalizzazione del conflitto sociale; nell'ostilità nei confronti del dissenso, dell'informazione libera e di qualsiasi voce critica; nei continui tagli alla spesa sociale (e non genericamente alla spesa pubblica, che invece cresce a ritmi costanti); nella conseguente tendenza a mercificare, mediante le privatizzazioni, quelle opportunità che erano state tradotte in diritti dalle Costituzioni post-belliche e dai sistemi di welfare[43]; nella trasformazione dei sistemi scolastici democratici in dispositivi di subalternità culturale coerentemente agli imperativi del «realismo capitalista» (Fisher, 2018); nella riabilitazione delle ideologie più retrive e gerarchizzanti (neofascismi, razzismi, integralismi religiosi, sessismi, ecc.).

2. Ascesa e declino della dinamica democratica

L'insieme di questi processi prese corpo tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli '80, preceduto e accompagnato dal rilancio delle teorie liberiste che davano per tramontate le dottrine keynesiane e sostenevano lo smantellamento dell'industria di Stato e del welfare e la restaurazione di un'economia competitiva senza attenuazioni e senza mediazioni (Castronovo, 2010a: 77-78). Questa controffensiva – condotta dall'establishment capitalistico con sistematicità e con un'immensa disponibilità di mezzi – ribaltò la dinamica democratica schiusasi dopo il 1945 e decretò la "fine del dopoguerra".

[43] Come è stato fatto notare, se l'obiettivo delle privatizzazioni dei settori del welfare e del servizio pubblico è quello di riportare nello spazio del mercato tutto quanto era stato sottratto ad esso dallo sviluppo dello stato sociale, «l'austerità che si vuole applicare a qualunque costo al settore pubblico non sarebbe dunque il fine, bensì lo strumento prescelto per legittimare il perseguimento finale del progetto» (Gallino, 2013: 215).

La liberazione dell'Europa dal nazi-fascismo aveva segnato l'inizio di un periodo dominato dalla concorrenza di due grandi blocchi politico-militari; pur essendo ciascuno dei due in grado di distruggere l'avversario, l'epoca si caratterizzò per una relativa stabilità politica. Stimolata dalla ricostruzione postbellica, nei paesi occidentali si registrò una forte crescita economica e occupazionale. Ad essa si accompagnarono un'intensa stagione di lotte sociali e politiche e un'espansione dei sistemi di welfare. Attraverso lo strumento del welfare, infatti, i governi europei rispondevano alle sfide provenienti dai paesi del socialismo reale, che per decenni rappresentarono un'alternativa ideologica e politica nei confronti dello sfruttamento capitalistico nei paesi occidentali. Il capitalismo, spiega Castronovo,

> «è risultato conciliabile con la democrazia, tanto che in Occidente entrambi fanno parte della stessa storia. Tuttavia, ad agire da collante è stato il riformismo, che ha ammorbidito gli aspetti più rudi del capitalismo, attraverso la legislazione sociale, e determinato una ripartizione più equa del reddito. E ciò ha trovato espressione concreta nel sistema del welfare» (Castronovo, 2010a: 242).

Così, sotto la spinta delle lotte sociali e operaie, vennero conquistate efficaci politiche redistributive e maggiori tutele del lavoro dipendente e realizzati sistemi formativi funzionali alla mobilità sociale (Kaelble, 2003; Vinen, 2004; Ritter, 2011).

In Italia, le lotte per l'applicazione dei diritti sociali sanciti nella Costituzione si saldarono con quella per la defascistizzazione e la democratizzazione di un sistema scolastico ancora preposto a compiti di conservazione sociale, conformismo ideologico e subalternità culturale. Per edificare una scuola democratica (una scuola diritto-dovere deputata alla massima formazione possibile di tutti i cittadini della Repubblica), e per realizzare uno dei presupposti fondamentali per la trasformazione democratica del paese e per la difesa della stessa democrazia (la partecipazione di tutti i cittadini – adeguatamente formati dalla Repubblica – alla vita politica del paese e la possibilità, per tutti, di accedere alle diverse funzioni direttive), occorreva far sì che la nuova istituzione scolastica rispondesse ad una duplice necessità:

> «Da una parte di educare *tutti* i cittadini, di formare in tutti i cittadini il più elevato grado possibile di coscienza civica e di capacità intellettuali; dall'altra quella di avviare a funzioni direttive in tutti i campi gli elementi che se ne [fossero dimostrati] via via più capaci, nell'interesse generale del paese, rompendo decisamente il tradizionale sistema che portava a funzioni direttive praticamente solo quegli elementi che avevano mezzi di fortuna anche se incapaci o poco capaci» (Bertoni Jovine, 1975: 420).

A partire dagli anni Sessanta, anche l'Italia iniziò a vivere una fase di crescita

democratica (Crainz, 2003; Castronovo, 2010b). Le lotte sociali e operaie (che raggiunsero l'apice tra il 1969-73 e grazie alle quali venne conquistata, tra l'altro, la l. 300/1970), le battaglie sindacali di categoria, le critiche ad un sistema scolastico ancora preposto a compiti di conservazione sociale, la crescita del movimento studentesco ed altri importanti fenomeni (la critica femminista ai modelli e ai costumi patriarcali, la trasformazione dei rapporti familiari, una diversa concezione della partecipazione politica, etc.) concorsero a ridisegnare nuovi scenari sociali e a produrre importanti mutamenti nella cultura e nella coscienza collettiva. L'Italia di quegli anni

> «scopre il gusto della ricerca, della discussione, della lettura. Nascono riviste, quotidiani di movimento. Le librerie si popolano di nuovi frequentatori, i cataloghi degli editori di cultura si arricchiscono di nuove collezioni, le tirature della saggistica raggiungono livelli imprevisti. Le università si trasformano in luoghi pubblici di partecipazione e di confronto. Nel breve volgere di due decenni, l'Italia rivoluziona il proprio sistema scolastico (nasce la scuola media unica; si apre l'accesso a tutte le facoltà universitarie con qualunque diploma di scuola media superiore). Conquista il divorzio e pone termine all'orrore della segregazione manicomiale. Fissa con legge dello Stato i diritti non negoziabili del lavoro dipendente (che sperimenta nuove forme di democrazia consiliare e conquista crescenti poteri nei confronti della controparte padronale). Accorda persino la libertà di associazione ai militari di leva e alle forze armate» (Burgio, 2007: 27-28).

Gli anni Settanta, in poche parole, costituiscono «il periodo più intensamente riformista nella storia della Repubblica» (Mammarella, 2012: 428). Oltre al già ricordato Statuto dei lavoratori (1970), grazie alla forte spinta delle mobilitazioni operaie vennero abolite le gabbie salariali (1969) e venne conquistata la scala mobile (1975). La stagione di riforme vide anche l'approvazione e il referendum della legge sul divorzio (1970), di quella che introduceva l'aborto libero e gratuito (1978), la riforma del diritto di famiglia (1975). Nel 1978 venne promulgata la l. 180, cui seguì la riforma dell'organizzazione dei servizi psichiatrici. La l. 23/12/1978, n. 833, infine, istituì il servizio sanitario nazionale, garantendo a tutti cura e assistenza medica e ospedaliera gratuite.

Anche il sistema scolastico venne radicalmente riformato attraverso l'istituzione della scuola media unica (1962), l'istituzione della scuola materna statale (1968), la quinquennalizzazione degli istituti professionali di Stato (1969), la liberalizzazione degli accessi universitari (1969), l'istituzione del tempo pieno nella scuola elementare (1971), l'avvio dell'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili (1971, completata nel 1977 con l'abolizione delle classi differenziali), l'introduzione dell'istituto delle 150 ore (1973 per i metalmeccanici, poi esteso agli altri contratti nazionali), i decreti delegati (1974).

La fine di questa dinamica democratica venne decretata nel corso degli anni

Settanta, quando nei paesi occidentali iniziò a dispiegarsi una reazione finalizzata a riportare in auge il potere delle élite economiche:

> «Se dal punto di vista del lavoro e della democrazia il trentennio 1945-75 può essere considerato senz'altro una fase progressiva, nell'ottica del capitale esso fu invece un incubo, caratterizzato da ricorrenti fiammate inflazionistiche e da un'imponente quanto allarmante dinamica redistributiva. Nei paesi sviluppati la ricchezza sociale aumentava (il Pil crebbe in media del 4% l'anno negli Usa, del 5% nei paesi della Comunità economica europea, dell'11% in Giappone), ma contemporaneamente il saggio medio di profitto del capitale investito nelle attività direttamente produttive diminuiva. Giunto (nel 1950) sino al 22%, cominciò a ridursi, assestandosi tra il 7,5% (nel 1970) e il 10% (nel 1975). I mutamenti che si verificarono nel secondo dopoguerra e che andarono a regime negli anni Sessanta provocarono (o accentuarono) una riduzione del saggio di profitto del capitale privato e furono di fatto considerati da componenti significative delle classi dirigenti occidentali perniciosi e minacciosi per la stabilità dei sistemi economici e sociali. La posizione destinata ad affermarsi nel successivo trentennio venne teorizzata nel famoso convegno che la Commissione Trilaterale dedicò nel 1975 proprio alla "crisi della democrazia". In che cosa consisteva tale crisi dal punto di vista dell'establishment capitalistico? In sostanza, in presunti "eccessi" di democrazia (in particolare nell'eccessivo potere negoziale delle organizzazioni sindacali, forti del regime di piena occupazione), causa a loro volta di inflazione (così pretendeva la vulgata, benché l'inflazione derivasse dallo shock petrolifero del 1973) e di una conflittualità sociale ritenuta intollerabile o – come si cominciò a dire allora – "non compatibile"» (Burgio, 2013).

Dalla crisi di redditività del capitale industriale e da un livello crescente di conflittualità sociale prese avvio la controrivoluzione liberista. Le imprese, a cominciare dagli USA e dalla Gran Bretagna, avviarono una profonda ristrutturazione dei processi produttivi. L'obiettivo era quello di restringere la base occupata al fine di ridurre il potere conquistato dalle classi lavoratrici di incidere sulla distribuzione del reddito, sul governo delle imprese e sull'organizzazione del lavoro. La terza rivoluzione industriale (fondata sullo sviluppo della tecnologia informatica e sulla sua applicazione alla produzione industriale e ai servizi) avanzò così accompagnandosi alla progressiva esportazione delle produzioni a ridotta composizione organica in zone geografiche dove era possibile approfittare non solo di forza-lavoro sottomessa e sottopagata[44] ma anche di

[44] Quote consistenti di attività produttive vennero decentrate verso aree dove il costo del lavoro era «da otto a dieci volte inferiore a quello corrente nei principali paesi dell'Europa occidentale e del Nord America» (Castronovo, 2007, 135).

altre condizioni favorevoli (particolari esenzioni in materia fiscale, assenza di vincoli sindacali, ecc.); contestualmente, nei paesi occidentali vennero avviate politiche volte a comprimere i salari, ad aggredire sicurezze e tutele del lavoro, a restringere – grazie all'adozione di politiche fiscali favorevoli ai redditi più alti – i sistemi pubblici di welfare e di protezione sociale. Con il trasferimento delle attività produttive crebbe la disoccupazione, e crebbe tra i lavoratori la disponibilità ad accettare contratti sempre meno sicuri e salari più bassi (Guarracino, 1999: 392-405).

Dopo USA e Gran Bretagna, tali processi coinvolsero anche i paesi europei (Mammarella, 2006: 496). Attraversando tutti gli anni Ottanta, dopo gli eventi del 1989-91 la "rivoluzione conservatrice" approdò alla "globalizzazione liberista". Una più equa redistribuzione cedette definitivamente il passo all'attuazione di politiche unicamente vantaggiose per imprese, rendite e grandi patrimoni. Le ristrutturazioni e il trasferimento di un gran numero di investimenti produttivi nei paesi "emergenti" provocarono un crescente aumento della disoccupazione, buona parte della quale destinata a diventare permanente. Già alla metà degli anni Novanta, la disoccupazione «coinvolgeva, nell'ambito della Oece, quasi il 10% della forza-lavoro e registrava nella Comunità europea quote non molto distanti da quelle degli anni Trenta» (Castronovo, 2007: 138). Contestualmente, una lenta ed avvolgente controffensiva iniziò ad aggredire i diritti *al* lavoro e *del* lavoro (flessibilizzando, precarizzando, smantellando diritti e tutele giurisdizionali faticosamente conquistati con le lotte di classe dei precedenti decenni), facendo registrare una pesante regressione in termini di salari, sicurezze e diritti.

Come ha rilevato Gallino, in seguito alle ristrutturazioni produttive realizzate con le delocalizzazioni:

> «sono stati posti direttamente in concorrenza tra loro un miliardo e mezzo di nuovi lavoratori "globali" aventi diritti e salari minimi con poco più di mezzo miliardo di lavoratori aventi diritti e salari elevati. Parallelamente, si è proceduto a esercitare una crescente pressione economica, politica e culturale volta a erodere il sistema [dei diritti del lavoro] nei paesi in cui esso è cresciuto. Allo stesso fine si sono adoperate sia organizzazioni internazionali quali l'Ocse, il Fondo monetario e la Commissione europea, sia i governi nazionali. Questi ultimi, compresi i governi di centrosinistra, in Italia non meno che nel Regno Unito, in Germania e in Francia, hanno assunto la competitività come compito primario dello Stato, ponendo in essere politiche del lavoro quale strumento privilegiato per soddisfare tale compito. I processi economici oggettivi che vanno sotto il nome di "globalizzazione", sostenuti da una legislazione sul lavoro che incorpora la concezione del lavoro come merce, hanno portato alla moltiplicazione dei lavori flessibili. Quest'ultima ha pertanto prodotto a carico di milioni di persone oneri rilevanti, in primo luogo una crescente insicurezza in tema di occupazione, red-

dito, identità professionale, carriera, futura pensione, status sociale, progettabilità della vita» (Gallino: 2014: 41-42).

Gli effetti della riorganizzazione globale del processo produttivo sono dunque immediatamente visibili nell'aumento della disoccupazione (Alberti, 2016) e nell'introduzione di una forte flessibilità presto tradottasi in precarietà strutturale, la quale, cancellando ogni forma di sicurezza ed ogni possibilità di formulare progetti o previsioni riguardo al futuro, distrugge – «liquida»[45] – la vita di centinaia di milioni di persone.

3. Crisi dell'istruzione democratica

Le ricerche sugli esiti della diffusione della flessibilità mostrano non solo che la forza-lavoro impiegata di volta in volta attraverso un'interminabile sequenza di differenti contratti a termine tende a crescere sempre più; esse mostrano anche che la qualità delle mansioni svolte da questa grande maggioranza di lavoratori è in prevalenza alquanto bassa (Gallino, 2014). La crescente domanda di lavoro precario, intermittente e tendente sempre più alla dequalificazione, alla casualizzazione, alla stagizzazione, alla gratuitizzazione (Fana, 2017), determina trasformazioni regressive anche nei sistemi scolastici (Baldacci, 2014; Ciccarelli, 2018).

Il lavoratore sempre più richiesto ai sistemi di istruzione è infatti «l'uomo flessibile» (Sennet, 1999), un individuo da cui si pretende la piena disponibilità ad adeguarsi a mansioni sempre diverse prive di direzionalità e sicurezze. E «per praticare occupazioni flessibili» non serve più «un apprendimento sistematico e a lungo termine» (Bauman, 2002a: 167), non serve cioè un solido curriculum formativo; ad essere sempre più richiesti sono percorsi formativi iniziali pressoché basilari, pacchetti di nozioni utili per poter affrontare situazioni mutevoli («competenze»[46]) e poi saperi ad «uso e smaltimento istantaneo» (Bauman, 2009: 40) da acquisire (acquistare) in continuazione.

Per i lavoratori flessibili, inoltre, sono sempre più richieste: 1) l'adesione incondizionata al principio di competitività globale; 2) l'interiorizzazione di

[45] La nozione di «liquidità» esistenziale connessa all'avvento della flessibilità è stata introdotta da Bauman, del quale si vedano: Bauman, 2001; 2002b; 2006.

[46] In ambito scolastico, la didattica per competenze è stata presentata come metodo in grado di rafforzare il pensiero critico. Essa, in realtà, realizza la situazione inversa. Il pilastro fondamentale su cui si regge la didattica per competenze, infatti, è che l'allievo debba procedere per risoluzione di problemi. Esattamente il contrario del pensiero critico, il cui pilastro è che è compito dell'allievo suscitare problemi, associato alla convinzione che le soluzioni ai problemi possono anche essere diverse. La «criticità» del pensiero consiste nell'educazione a sollevare dubbi e a porre problemi. Nella didattica per competenze, al contrario, l'allievo risulta espropriato di questa facoltà, perché il problema viene posto dall'alto, con la conseguenza che per ogni problema prospettato esiste una sola soluzione: gli allievi non risultano più suscitatori di domande, bensì risolutori di problemi posti da terzi (Germinario, 2017: 35-36).

una morale che vuole convincere gli individui che la creazione di posti di lavoro dipenda dalla decisione dei disoccupati e dei precari di acquisire continuamente competenze e di attivarsi permanentemente per cercare un lavoro; una morale che colloca i fallimenti individuali non in una organizzazione riproduttiva incapace di garantire occupazione, stabilità e sviluppo personale per tutti, ma nell'individuo non sufficientemente "meritevole" di accedere ad una qualche forma di sicurezza occupazionale ed economica (di qui l'ideologia della "meritocrazia"), scaricando così direttamente sulle spalle dei precari e dei disoccupati il peso (la "colpa") della loro condizione di disoccupazione e di precarietà.

I sistemi di istruzione vanno così riorganizzandosi sulla base del paradigma dell'"occupabilità": l'obiettivo è l'apprendimento continuo di competenze e non l'apprendimento di un lavoro, specifico o generale. Gli individui devono essere sempre "occupabili", non occupati: anche se la loro continua attivazione per rendersi occupabili non porta a nessuna stabilità e a nessuna realizzazione lavorativa e personale, ma porta, il più delle volte, ad impieghi ancor più precari e ancor meno retribuiti. Ciò contribuisce a generare e diffondere sentimenti di frustrazione e di solitudine, senso di inadeguatezza, reazioni di sfiducia e di disinteresse: «la formazione a una finta democrazia non interessa né i giovani né gli adulti» (Gelpi, 2000: 145). Gli individui, infatti, «si sentono coinvolti in progetti educativi quando è evidente la relazione tra queste attività e il loro sviluppo personale, sociale, economico e culturale» (Gelpi, 2002: 122). Nella società flessibile si realizza invece la situazione contraria, ovvero la completa riduzione degli esseri umani a risorse umane, ad individui costretti ad investire continuamente in competenze e quindi a competere per tutta la vita con i propri simili senza nessuna garanzia di ottenere, prima o poi, la sicurezza occupazionale ed economica (stabilità dell'occupazione, sicurezza del reddito, sicurezza previdenziale, ecc.).

Per i sostenitori della ristrutturazione neoliberale dei sistemi di istruzione e del paradigma dell'occupabilità non si tratta più di formare «personalità libere» (Borghi, 2000: 149), o «costruttori di civiltà» (Bertoni Jovine, 2019: 157), o soggetti capaci di combattere «le forze che tendono […] ad alienare la personalità, riducendone, deformandone o mutilandone la originaria potenza di vita, rendendola cosa, oggetto di strumentalizzazione e comunque di avvilimento» (Bertin, 1969: 3). I sistemi di istruzione non devono più porre tra i valori da perseguire «lo spirito di eguaglianza, il dovere di cooperare con gli altri al bene comune degli uomini» (Visalberghi, 1987: 8). Del resto, l'ordine neoliberista, nella misura in cui dissolve l'essenza della cittadinanza democratica e pietrifica la mobilità sociale fondata sul merito[47], necessita soprattutto di individui «educati al consumo» passivo di merci sempre nuove (Santoni Rugiu, 2003) e, contestualmente, ben addestrati a vendersi continuamente come merce più attraente e desiderabile delle altre in un mercato del lavoro

[47] «L'influenza positiva del fattore educazione sulla mobilità sociale tende ad annullarsi» (Gallino, 2000: 82).

sempre più deregolamentato in cui chi è più debole non sopravvive. Per questi individui, come sappiamo, non è più richiesto un solido curriculum formativo. Non si tratta più di «dare al ragazzo gli strumenti culturali con cui egli possa condurre il suo giudizio e la sua critica ed orientare la sua azione consapevolmente [ovvero]: la *scienza* prima di tutto, che è accertamento del *vero*, trasformazione cioè di un *vero* accettato passivamente, in un *certo* documentato, sperimentato e trasferibile nella concretezza della attività umana; e la *storia* considerata come progressiva trasformazione della condizione umana in cui il fanciullo dovrà inserire la sua azione personale» (Bertoni Jovine, 2019: 150). E non si tratta più neanche di «promuovere atteggiamenti di comprensione e collaborazione reciproche piuttosto che di competizione e sopraffazione» (Visalberghi, 1987: 5). I sistemi scolastici, nella prospettiva liberista, non dovrebbero più preoccuparsi di costruire la cittadinanza democratica e di garantire una formazione di qualità per tutti; essi, a guardar bene, non dovrebbero più avere neanche una specifica funzione pedagogica: tutto dovrebbe essere ricondotto al pensiero unico liberista, che pone il mercato libero da impedimenti etici e da vincoli politici come meccanismo e principio regolatore della società. Tutto, in altre parole, dovrebbe essere funzionale ad un ordine che, come sappiamo, dissolve le basi stesse della democrazia (Baldacci, 2019).

Riferimenti bibliografici

Alberti M. (2016). *Senza lavoro. La disoccupazione in Italia dall'Unità ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.
Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
Bauman Z. (2001). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
Bauman Z. (2002a), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: il Mulino.
Bauman Z. (2002b). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
Bauman Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
Bauman Z. (2009). *Capitalismo parassitario*. Roma-Bari: Laterza.
Bertin G.M. (1969). *Società in trasformazione e vita educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
Bertoni Jovine D. (1975). *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori Riuniti.
Bertoni Jovine D. (2019). *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*. Roma: Conoscenza.
Borghi L. (2000). *La città e la scuola*. Milano: Elèutera.
Burgio A. (2003). Privatizzazione dello Stato e stato della democrazia in Italia e negli Stati Uniti. *Costituzionalismo.it*, 2 [online].
Burgio A. (2007). *Per Gramsci. Crisi e potenza del moderno*. Roma: DeriveApprodi.
Burgio A. (2009). *Senza democrazia. Un'analisi della crisi*. Roma: DeriveApprodi.
Burgio A. (2013). Fascino e illusioni della democrazia diretta. *Costituzionalismo.it*, 2 [online].
Castronovo V. (2007). *Le rivoluzioni del capitalismo*. Roma-Bari: Laterza.
Castronovo V. (2010a). *Le ombre lunghe del Novecento. Perché la Storia non è finita*. Milano: Arnoldo Mondadori.
Castronovo V. (2010b). *L'Italia del miracolo economico*. Roma-Bari: Laterza.
Ciccarelli R. (2018). *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola lavoro*. Roma: Manifestolibri.
Crainz G. (2003). *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni 50 e 60*. Roma: Donzelli.
Crouch C. (2004). *Postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza.
Fana M. (2017). *Non è lavoro, è sfruttamento*. Roma-Bari: Laterza.
Fisher M. (2018). *Realismo capitalista*. Roma: Nero.
Gallino L. (2000). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma-Bari: Laterza.
Gallino L. (2012). *La lotta di classe dopo la lotta di classe*. Roma-Bari: Laterza.

Gallino L. (2013). *Il colpo di Stato di banche e governi. L'attacco alla democrazia in Europa*. Torino: Einaudi.
Gallino L. (2014). *Vite rinviate. Lo scandalo del lavoro precario*. Roma-Bari: Laterza.
Gelpi E. (2000). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini e Associati.
Gelpi E. (2002). *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*. Milano: Guerini e Associati.
Germinario F. (2017). *Un mondo senza storia? La falsa utopia della società della poststoria*. Trieste: Asterios.
Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere* [1929-1935]. Torino: Einaudi.
Guarracino S. (1999). *Storia degli ultimi cinquant'anni. Sistema internazionale e sviluppo economico dal 1945 a oggi*. Milano: Bruno Mondadori.
Kaelble H. (2003). *Verso una società europea. Storia sociale dell'Europa 1880-1980*. Roma-Bari: Laterza.
Mammarella G. (2006). *Storia d'Europa dal 1945 a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
Mammarella G. (2012). *L'Italia contemporanea 1943-2011*. Bologna. il Mulino.
Ritter G. (2011). *Storia dello Stato sociale*. Roma-Bari: Laterza.
Santoni Rugiu A. (2003). *La pedagogia del consumo (o del letame)*. Roma: Anicia.
Sennet R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
Vinen R. (2004). *L'Europa del Novecento. Una storia sociale*. Roma: Carocci.
Visalberghi A. (1987). *Scuola e cultura di pace. Suggerimenti per gli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.

«Fare Rete e Orientare»: un percorso di capacitazione degli operatori dei servizi di orientamento, istruzione e formazione-lavoro per cittadini di paesi terzi in Italia

«Making Network and Guidance»: a capacity building pathway for stakeholders of guidance, education and job training services aimed at third-country citizens in Italy

Francesca Rossi
francesca.rossi@uniroma3.it

Abstract

Il lavoro presenta il progetto «Fare Rete e Orientare» (FAMI 2014-2020) che prevede azioni di *capacity building* che, mettendo in relazione attori coinvolti a vario titolo sul tema dell'orientamento formativo e professionale di cittadini di paesi terzi, mirano ad attivare un percorso di crescita fondato sull'acquisizione di linguaggi, competenze, pratiche e strumenti comuni e volto alla costruzione di un modello operativo integrato e di rete in Italia.

La prima fase di lavoro ha previsto una ricognizione dei bisogni formativi e delle prassi di lavoro degli attori dell'orientamento, dell'istruzione e della formazione-lavoro coinvolti in Monza-Brianza, Lazio e Puglia. I primi risultati mostrano una grande eterogeneità di interventi e servizi per cui è emersa la necessità di definire in maniera chiara il ruolo di ciascuno e di costituire una rete sostenibile di servizi pubblici e privati avente come scopo il rafforzamento dei soggetti ad essa aderenti e della loro attività nell'ottica di perseguire un orientamento permanente con persone vulnerabili, che non risponda unicamente ad una logica emergenziale e che sappia connettere la domanda e l'offerta di lavoro in Italia.

Parole chiave: Cittadini di Paesi Terzi; Orientamento formativo e professionale; Progetto FAMI-FARO; Reti.

Abstract

The work presents the «Making Network and Guidance» project (AMIF 2014-2020) that provides capacity building actions. The aim is creating a network between educational and vocational guidance stakeholders and developing an integrated operational model (common languages, skills, practices and tools) aimed at third-country citizens in Italy.

The first phase of the work involved a recognition of guidance, education and job training needs and practices of stakeholders in Monza-Brianza, Lazio and Puglia. First results show a great heterogeneity of interventions and services. The main needs are: redefining the role of each service; building a sustainable network of public and private services; strengthening counselors skills; developing lifelong guidance, facilitating job matching and not only emergency solutions with vulnerable people.

Keywords: AMIF-FARO Project; Educational and vocational guidance; Networks; Third-country citizens.

1. L'orientamento formativo e professionale per l'integrazione in Europa e in Italia

Le politiche europee degli ultimi anni hanno rinnovato l'interesse e gli investimenti nel campo dell'orientamento formativo e professionale posto al centro dei piani di innovazione dei sistemi di istruzione, formazione e accompagnamento al lavoro nazionali e internazionali (European Commission, 2020; MIUR, 2014a). È questo un tema sul quale la Commissione Europea, con la Raccomandazione del 1966, aveva già invitato gli stati membri a riflettere e a sostenere le strutture impegnate a svolgere attività di orientamento conformi ai bisogni delle popolazioni e a garantire formazione e riconoscimento giuridico ai consulenti del settore. Il compito stabilito sin da allora per l'orientatore fu quello di porre ogni persona nelle condizioni di acquisire consapevolezza di Sé, di progredire negli studi e nella carriera professionale, di riuscire a realizzare se stessa e di contribuire al progresso e al benessere della società (UNESCO, 1970). A ciò è seguita anche la volontà di costruire una *governance* per favorire l'articolazione flessibile dell'offerta formativa e la collaborazione dei centri territoriali deputati all'orientamento: scuola, università, formazione professionale, servizi per il lavoro, etc. (Libro Bianco della Commissione Europea, 1995).

Inoltre, i cambiamenti della società (es. globalizzazione, aumento della mobilità degli individui, etc.) hanno generato bisogni sempre più variegati in una popolazione divenuta estremamente eterogenea. Per questa ragione è subentrata l'ulteriore necessità di introdurre un approccio interculturale e inclusivo nelle azioni degli operatori dell'educazione e della formazione (Fiorucci, 2012, 2017; Reggio & Santerini, 2014).

Ad oggi, a eccezione di pochi casi virtuosi come la Germania in cui sono maturate azioni significative nel campo delle politiche di integrazione, non esistono esperienze sulla produzione di un modello di orientamento formativo e professionale univoco che sia in grado di garantire la piena integrazione di tutti, incluse le fasce più vulnerabili come quella dei cittadini di paesi terzi. Considerando che in alcuni paesi, come l'Italia, tale fenomeno si è verificato

in tempi recenti, attualmente tra le misure più diffuse sul territorio nazionale ed europeo si osservano interventi di sostegno linguistico e non prettamente di tipo orientativo. Per questo è divenuto fondamentale rafforzare la progettazione di interventi educativi e orientativi mirati al sostegno del diritto alla formazione e all'integrazione di tutti i cittadini, autoctoni e allogeni.

In Italia, il governo ha recepito le diverse Raccomandazioni europee emanando le «Linee guida nazionali sull'orientamento permanente» (MIUR, 2014a) che la Conferenza unificata Stato e Regioni ha approvato nel dicembre 2013, promuovendo all'interno del sistema scolastico e universitario azioni a contrasto del disagio formativo e a sostegno dell'occupabilità e dell'inclusione (Margottini, 2017). Allo stesso tempo, nella seduta del 13 Novembre 2014, la Conferenza Unificata Stato-Regioni ha approvato il documento recante la «definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori dei servizi di orientamento»[48] con cui sono state definite le funzioni, le competenze professionali degli operatori e i criteri di monitoraggio e valutazione dei servizi di orientamento sul territorio nazionale.

In aggiunta, per garantire l'integrazione dei titolari di protezione internazionale, con il D.Lgs. n. 18/2014[49] il Ministero dell'Interno ha sostenuto l'importanza di semplificare e uniformare le procedure di riconoscimento di studi e competenze pregresse per favorire l'incontro dei titolari di protezione internazionale con i bisogni del mercato del lavoro e creare misure a sostegno dell'istruzione media e superiore e a contrasto della dispersione scolastica, tramite il rafforzamento di percorsi di alfabetizzazione e l'inclusione di mediatori socioculturali a scuola, il potenziamento delle misure a supporto della prosecuzione degli studi superiori e universitari, la progettazione di percorsi formativi specializzati che consentono di accedere alle politiche attive del lavoro, la collaborazione tra attori dell'accoglienza, dell'orientamento, della formazione e del mondo del lavoro, e il sostegno alla creazione d'impresa (Ministero dell'Interno, 2017).

E ancora in linea con le politiche ministeriali a tutela del diritto di istruzione e educazione degli studenti stranieri a scuola[50], il MIUR (2014 b) ha rinnovato

[48] Conferenza Unificata del 13.11.2014, Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: "Definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori con riferimento alle funzioni ed ai servizi di orientamento attualmente in essere nei diversi contesti territoriali e nei sistemi dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro." (Lavoro e politiche sociali - Istruzione, Università e Ricerca) (Codice sito 4.2/2013/8: Servizio I) Accordo ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Repertorio Atti n.: 136/CU del 13/11/2014.

[49] Decreto Legislativo 21 febbraio 2014, n. 18 Attuazione della direttiva 2011/95/UE recante norme sull'attribuzione, a cittadini di paesi terzi o apolidi, della qualifica di beneficiario di protezione internazionale, su uno status uniforme per i rifugiati o per le persone aventi titolo a beneficiare della protezione sussidiaria, nonché sul contenuto della protezione riconosciuta. (14G00028) (GU Serie Generale n.55 del 07-03-2014).

[50] Si ricorda che l'Italia ha scelto la piena integrazione e l'inclusione di tutti nella scuola e ha posto l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale (C.M. 205 del 26 luglio 1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*; C.M. 73 del 2 marzo 1994, *Dialogo in-*

le «Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri» inizialmente fornite nel 2006, con lo scopo di supportare i servizi di orientamento, di istruzione e delle politiche del lavoro e investire sulla formazione di coloro che operano nella costruzione di percorsi mirati allo sviluppo di competenze per l'inserimento sociale, formativo e lavorativo di giovani e adulti stranieri.

È noto, ormai, che le persone con alle spalle un *background* migratorio costituiscono una particolare sfida per il sistema dell'orientamento, il quale ha il compito di sviluppare strumenti e percorsi personalizzati per favorire l'integrazione e l'inclusione sociale e contrastare, quindi, le logiche diffuse dell'assistenzialismo e dell'emergenza che rischiano di non valorizzare le capacità e i progetti di vita dei cosiddetti 'migranti'.

La società ospitante può offrire varie opportunità formative e lavorative ma per coglierle servono capacità di apprendimento, adattabilità professionale e una mentalità imprenditoriale che consentano alla popolazione migrante di affrontare in maniera proattiva le incertezze e i problemi che inevitabilmente incontreranno lungo il proprio cammino. Pertanto l'orientamento formativo e professionale si pone come una strategia utile all'accompagnamento di ciascun soggetto verso l'individuazione e la coltivazione del desiderio e della capacità di progettare consapevolmente un percorso di vita e professionale che sia coerente con i propri bisogni, interessi e potenzialità.

A questo proposito si è interessata la comunità scientifica, la quale da anni sostiene che gli investimenti in ambito formativo e occupazionale costituiscono una strategia chiave per l'integrazione dei nuovi arrivati (Colic-Peisker & Walker, 2003), poiché oltre ad essere fonte di sicurezza finanziaria sono risorse che favoriscono il benessere fisico e mentale (Marmot & Wilkinson, 2006). In questo contesto, un particolare contributo è derivato dagli studiosi della teoria del *Life Design*, fondata sui costrutti della *Career Construction* e della *Life Construction* (Guichard, 2005; Guichard et al., 2009; Savickas, 2005; Savickas et al., 2009), i quali si sono impegnati nella formulazione di modelli di intervento sulle carriere finalizzati a sostenere anche le categorie più vulnerabili nel costruire la propria individualità e professionalità. Con ciò sono nati piani e azioni non più limitate al singolo addestramento professionale richiesto dall'urgente bisogno di trovare collocamento e ospitalità immediati nel paese di accoglienza ma dirette al potenziamento di un adeguato, consapevole e duraturo processo di costruzione di Sé e di una propria identità professionale tramite lo sviluppo di competenze strategiche (competenze cognitive, metacognitive, affettivo-motivazionali, sociali, orientamento al futuro, adattabilità professionale) per lo studio e il lavoro, dimensioni risultate fortemente correlate al successo personale e di carriera e ritenute essenziali per contrastare i rischi di disagio, discriminazione e emarginazione (Abkhezr et al., 2018;

terculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola e art. 36 della Legge 40/98, non modificato dalla Legge 189/02; C.M. 8 del 6 marzo 2013, *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative.*).

Campion, 2018; Eggenhofer-Rehart et al., 2018; Gericke et al., 2018; Margottini & Rossi, 2018, 2019 a,b; Obschonka, Hahn & Bajwa, 2018; Pajic et al., 2018; Pellerey, 2018).

2. Il progetto FAMI «FARO – Fare Rete e Orientare»

Al fine di sostenere l'integrazione sociale, formativa e occupazionale dei cittadini di paesi terzi, l'UE ha formulato un piano di gestione integrata istituendo dei finanziamenti come il «Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2014-2020» (FAMI - Regolamento UE n. 516/2014).

L'Italia, in accordo con la Commissione Europea e le Amministrazioni centrali, regionali e locali competenti nella gestione degli interventi in materia di immigrazione e asilo, ha articolato tale piano in una serie di obiettivi all'interno di un «Programma Nazionale»: attivazione e rafforzamento di reti di *governance* e coordinamento a livello territoriale; qualificazione e potenziamento dell'offerta dei servizi pubblici e delle metodologie integrate ed innovative per migliorare la presa in carico dei destinatari e l'invio ai servizi del territorio; progettazione di interventi per migliorare l'offerta di servizi ai migranti attraverso attività di mediazione linguistica culturale, accompagnamento all'inserimento scolastico e professionale, supporto all'espletamento di pratiche amministrative e alle esigenze di natura logistica in relazione al periodo di attuazione del progetto migratorio, e alle necessità di carattere sanitario. I destinatari diretti di tali proposte progettuali sono stati identificati negli operatori che lavorano nei servizi pubblici e privati a favore dell'utenza straniera a sua volta destinatario indiretto di tale sistema operativo.

In questa direzione, nel 2019 in Italia è nato il progetto biennale FAMI «FARO - Fare Rete e Orientare» coordinato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre[51], in partenariato con Istituto Psicanalitico per le Ricerche Sociali (IPRS Roma), Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, Centri Provinciali Istruzione Adulti (CPIA) 2 e 3 di Roma, Regione Lazio - Direzione Regionale Formazione, Ricerca e Innovazione, Scuola Università, Diritto allo Studio, Consorzio Desio Brianza, Consorzio Comunità Brianza, e Regione Puglia – Assessorato alla Formazione e Lavoro – Politiche per il Lavoro, Diritto allo Studio, Scuola, Università, Formazione Professionale.

Il progetto si pone in continuità con due precedenti ricerche FAMI condotte in Italia: il progetto «Fra Noi - Rete nazionale di accoglienza diffusa per un'autonomia possibile» e il progetto «CREI - Creare Reti per gli Immigrati». I risultati di entrambi i progetti mostravano come - in qualsiasi ambito che richiede la strutturazione di idonei percorsi per l'inserimento educativo, forma-

[51] Responsabile scientifico: Prof. Massimo Margottini, Docente ordinario del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

tivo e professionale degli ospiti dei centri di accoglienza - il campo dell'orientamento, tranne sporadiche esperienze positive, mostra un grande ritardo e un'evidente fragilità. Non si tratta solo di criticità legate alla scarsa discussione o condivisione delle modalità di riconoscimento delle competenze, della loro certificazione, del bilancio delle stesse o della mancanza di una scelta comune dei contenuti del processo di orientamento, ma si esprime anche l'assenza di una relazione di rete, per cui sia gli attori che hanno una specifica competenza in materia (Enti certificatori o CPIA) sia coloro che fanno parte delle tradizionali filiere del percorso educativo e formativo non riescono ad attivare o non sono nella possibilità di attivare percorsi che si inseriscono nella prospettiva di chi fa orientamento per mandato istituzionale. Questa assenza di una cultura di rete nel settore dell'orientamento si traduce anche nell'impossibilità di operare nel segno di una valutazione estesa delle prassi e degli strumenti utilizzati dagli attori coinvolti e, dunque, nella difficoltà di misurare l'affidabilità e la validità degli interventi. In questo modo, l'azione di ogni attore coinvolto nell'orientamento resta delimitata a un insieme di linguaggi, metodologie e prassi di lavoro strettamente connessi al proprio ambito di intervento, e la valutazione rimane parziale, viziata dalla propria visuale di osservazione e dunque confinata agli specifici obiettivi della propria *mission*, la quale non sempre corrisponde agli scopi di una logica integrata di sistema.

Pertanto si è ritenuto necessario sviluppare una responsabilità professionale e un *modus operandi* condivisi e di rete in ambito nazionale. In tale ottica il progetto FARO mira a coinvolgere in un percorso di *capacity building* gli attori impegnati a vario titolo sul fronte dell'accoglienza, dell'orientamento e della formazione-lavoro di cittadini di paesi terzi (Centri Provinciali Istruzione Adulti, Istituti di Formazione Professionale, Enti di formazione, Centri per l'Impiego, Centri per l'Orientamento, Terzo settore) a livello regionale (Lazio e Puglia) e provinciale (Monza-Brianza), con lo scopo di agire sia sul fronte culturale diffondendo la visione dell'orientamento come processo integrato e condiviso, sia sul fronte operativo sostenendo la logica del lavoro di rete e definendo metodologie e strumenti tarati sulle esigenze della popolazione target.

Il progetto FARO è stato così articolato in cinque fasi: 1) ricognizione dei bisogni formativi e delle prassi di lavoro degli attori della filiera dell'orientamento, della formazione scolastica e professionale e delle politiche attive del lavoro della provincia di Monza-Brianza e delle regioni Lazio e Puglia; 2) articolazione delle relazioni, definizione del piano formativo e costruzione della *governance*; 3) sperimentazione di prassi e strumenti individuati e elaborati per la formazione *on the job*; 4) definizione del modello del sistema di orientamento formativo e professionale da trasmettere agli attori coinvolti; 5) disseminazione del modello a livello nazionale.

Nel prossimo paragrafo saranno riportati alcuni risultati ottenuti al termine della prima fase.

3. Alcuni risultati

La prima fase di ricognizione dei bisogni formativi e delle prassi di lavoro degli attori della filiera dell'orientamento, della formazione scolastica e professionale e delle politiche attive del lavoro (Centri Provinciali Istruzione Adulti, Istituti di Formazione Professionale, Enti di formazione, Centri per l'Impiego, Centri per l'Orientamento, Terzo settore) di Monza-Brianza, Lazio e Puglia è stata realizzata secondo un approccio metodologico di tipo qualitativo (Semeraro, 2011) con l'impiego di strumenti quali intervista semi-strutturata (Lucisano & Salerni, 2002) e *focus group* (Zammuner, 2003).

In termini numerici sono state compiute: 20 interviste e 3 *focus group* nel Lazio; 12 interviste e 3 *focus group* a Monza-Brianza; 18 interviste e 1 *focus group* in Puglia. In totale sono stati raggiunti 80 operatori della filiera dell'orientamento, della formazione scolastica e professionale e delle politiche attive del lavoro.

Tramite le interviste e i *focus group* si è aperto un confronto con una platea estremamente differenziata di reti di attori e servizi in merito alle modalità di funzionamento dell'attuale sistema. Nel Lazio, e in particolare a Roma, è emerso che gli enti che hanno preso in carico l'orientamento formativo e professionale dei cittadini stranieri sono i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), i Centri di Orientamento al Lavoro (COL), i Centri per l'Impiego (CPI), i Centri di Formazione Professionale, le agenzie per il lavoro accreditate dalla Regione Lazio e gli Enti del Terzo Settore che offrono servizi ad ampio spettro a categorie vulnerabili. Per quanto riguarda la provincia di Monza-Brianza, il sistema di orientamento, formazione e lavoro per la popolazione migrante risulta composto da CPIA, Enti accreditati per i Servizi al Lavoro e alla formazione professionale, e Sportelli Lavoro (servizi di informazione attivati presso i Comuni, di cui il principale fornitore è «AFOL - Agenzia Metropolitana per la formazione, l'orientamento e il lavoro»). Infine, il sistema di orientamento alla formazione e al lavoro rivolto a rifugiati e richiedenti asilo in Puglia considera i CPIA, la Rete Servizi Lavoro e Centri per l'Impiego e gli Sportelli per l'integrazione socio-sanitaria e culturale degli immigrati (ex art.108 r.r. 4/2007[52]) diffusi nelle varie zone del territorio.

In questa fase di ricognizione ai vari interlocutori è stato chiesto come avviene la presa in carico dell'utente, quali sono gli strumenti utilizzati, come interagiscono i diversi attori fra loro, e quale significato viene attribuito al concetto di 'orientamento' presso il loro servizio.

Innanzitutto, sui tre territori è emersa una visione piuttosto frammentata ed eterogenea dell'orientamento. Tutti gli attori in campo lo praticano in maniera differente, qualche volta riferendosi a un iter conoscitivo da condurre nella fase iniziale di accoglienza degli utenti, altre volte riferendosi al 'bilancio

[52] Regolamento Regionale 18/01/2007, n. 4 "Regolamento Regionale attuativo della legge regionale 10 luglio 2006, n. 19".

di competenze' o ad un percorso di formazione professionale di breve durata. Sembra che l'orientamento sia, per lo più, una categoria *passepartout* utilizzata da attori differenti per indicare percorsi che non seguono una logica diacronico-formativa (Domenici, 2009) e sui quali non vi sono omogeneità, coordinamento e accordo tra i diversi attori sul territorio. Complessivamente la filiera dell'orientamento, della formazione scolastica e professionale e delle politiche attive del lavoro agisce poco in rete e quando lo fa opera sulla base di collaborazioni temporanee che per la maggior parte nascono a livello informale nell'ambito di progetti finanziati a breve termine. Queste caratteristiche del sistema hanno conseguenze negative sul tipo di orientamento che i servizi riescono a realizzare nella pratica.

In genere nel sistema analizzato si lavora in una dimensione emergenziale. Spesso si tende a cercare una collocazione per l'utente nel minor tempo possibile e a seconda delle disponibilità presenti nel momento in cui egli si rivolge al servizio: viene meno allora anche la necessità di elaborare e utilizzare specifici strumenti di orientamento diacronico-formativo che aiutino a costruire competenze adeguate a sostenere la costituzione di un'identità personale e professionale coerente con il progetto migratorio e la collocazione in un determinato ambito formativo e lavorativo.

Anche quegli operatori o quegli enti che concepiscono l'orientamento come un percorso che necessita di tempi lunghi e approfondimenti maggiori si scontrano poi con le tempistiche dei progetti o con il gran numero di utenti che si rivolgono loro e devono cercare di trarre risultati a livello di collocamento nel minore tempo possibile[53]. Quindi si registra uno sfasamento tra un livello teorico più consapevole di quello che l'orientamento potrebbe e dovrebbe essere all'interno di un sistema che richiede un grande investimento in termini di tempo, spazio, energie e relazioni di rete e un livello pratico in cui le buone intenzioni e le buone prassi vengono schiacciate dalla mancanza di tempo, spazi e dall'assenza di un lavoro continuativo e collaborativo. Il tutto è accompagnato anche dalla percezione di molti operatori che la propria funzione come orientatore non sia valorizzata, riconosciuta e sostenuta dai vertici istituzionali.

Da tutto ciò deriva l'impossibilità di progettare a lungo termine ma anche

[53] Decreto Legge 4 ottobre 2018, n. 113 Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata. (18G00140) (GU Serie Generale n.231 del 04-10-2018).
Legge 1° dicembre 2018, n. 132 Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 4 ottobre 2018, n. 113, recante disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata. Delega al Governo in materia di riordino dei ruoli e delle carriere del personale delle Forze di polizia e delle Forze armate. (18G00161) (GU Serie Generale n.281 del 03-12-2018).

la non tenuta stessa del sistema, in quanto spesso la ricerca di una risposta immediata a bisogni urgenti non motiva l'utente a investire in un progetto a lungo termine e il programma elaborato con il consulente viene abbandonato per la poca motivazione o la scarsa coerenza con quelle che possono essere le sue aspirazioni ed esigenze. Inoltre quello che manca ai servizi, secondo quanto riferiscono gli intervistati, non è tanto la presa in carico e la volontà di fare orientamento quanto la seconda fase di ricaduta e accompagnamento al lavoro.

Per queste ragioni risulta necessario lavorare su tali tematiche e favorire percorsi di orientamento che, prima di arrivare al *matching* con il mondo del lavoro, passino attraverso progetti orientativi che mettano in diretta comunicazione il mondo della formazione con quello del lavoro, tramite percorsi di sviluppo di conoscenze e competenze di base e trasversali, di riflessione e individuazione di scelte coerenti, consapevoli e ragionate sul fronte della formazione, di possibilità di collocamento e ri-collocamento. In questa prospettiva, strumenti come quelli dei tirocini o dell'alternanza in collaborazione con imprese e aziende possono favorire la messa in atto di progetti concreti ed efficaci, purché a loro volta queste ultime riconoscano tale impegno come un investimento proficuo, e non una spesa sofferta, i cui effetti positivi possono essere riscontrati e mantenuti in futuro.

Tutto ciò è importante anche al fine di superare una tendenza alla passivizzazione, rischio strutturale del sistema di accoglienza italiano così come oggi è concepito, in quanto l'orientamento può offrire al soggetto quel supporto necessario per sviluppare quelle competenze cognitive, motivazionali, decisionali e di adattabilità professionale che gli consentono di recuperare la capacità di scegliere e agire in maniera consapevole e autonoma rispetto al proprio progetto di vita, formativo e professionale.

Nell'attuale sistema l'utente rischia di ricevere unicamente i primi servizi che trova disponibili nel momento in cui intercetta o viene intercettato da un determinato operatore o progetto, senza che possa invece venire re-indirizzato ad un altro nodo della rete in maniera funzionale alla riuscita del suo sviluppo, del suo inserimento formativo e lavorativo e alla tenuta del progetto iniziale.

La situazione è resa ancora più complicata dal fatto che in Italia, diversamente da molti paesi europei, non esiste una legge quadro volta a creare sinergia tra i servizi di orientamento, formazione scolastica e professionale e delle politiche attive del lavoro e finalizzata a instaurare una logica di sistema, di procedure, finalità e stili comuni ai diversi livelli di gestione (decisionale, amministrativo ed operativo). Considerando che dalle interviste e dai *focus group* è emersa una carenza di strumenti e tecniche specifiche per la presa in carico dei cittadini provenienti da paesi terzi, ne consegue che tali ambiti dovrebbero compenetrarsi, a partire dal *front office* che raccoglie la domanda passando per chi fa orientamento, chi fa formazione, fino a chi si occupa di collocamento, in quanto si tratta di fasi che subentrano in momenti differenti della presa in carico.

Lo scopo ultimo, come sostenuto anche dagli operatori intervistati, è favorire una sinergia volta a superare la frammentarietà degli interventi tra le istituzioni pubbliche, le scuole, le università, gli operatori pubblici e privati per il lavoro e la formazione, parti sociali, terzo settore, etc. L'obiettivo, dunque, è costruire un sistema integrale di inclusione, con al centro le reti costituite per mezzo di protocolli di intesa finalizzati a sostenere le attività dei servizi di orientamento permanente, formazione e lavoro e a valorizzare la loro funzione strumentale per la crescita della collettività.

4. Prospettive future

Dunque l'analisi e la costruzione di una rete di attori differenti per stili di lavoro, linguaggi e strumenti che presiedono diversi ambiti (accoglienza, formazione, inserimento professionale) in contesti territoriali differenti con esperienze profondamente eterogenee si configura quale elemento di complessità teorico e operativo della ricerca. Tuttavia, si ritiene che la possibilità di approfondire ulteriormente la conoscenza di tali questioni, di mettere a regime teorie e buone prassi di lavoro e di costruire un sistema integrato, con il coordinamento di una *partnership* che da anni lavora per il conseguimento di una maggiore efficacia del sistema dell'orientamento, dell'istruzione e della formazione-lavoro possa costituire un elemento di forza per soddisfare i bisogni di sviluppo, realizzazione e inclusione dei cittadini di paesi terzi in Italia.

Riferimenti bibliografici

Abkhezr, P., McMahon, M., Glasheen, K., & Campbell, M. (2018). Finding voice through narrative storytelling: An exploration of the career development of young African females with refugee backgrounds. *Journal of Vocational Behavior, 105*, 17-30.

Campion, E.D. (2018). The career adaptive refugee: Exploring the structural and personal barriers to refugee resettlement. *Journal of Vocational Behavior, 105*, 6-16.

Colic-Peisker, V., & Walker, I. (2003). Human capital, acculturation and social identity: Bosnian refugees in Australia. *Journal of community & applied social psychology, 13(5)*, 337-360.

Commissione Europea (1995). *Libro Bianco "Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.

Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.

Eggenhofer-Rehart, P.M., Latzke, M., Pernkopf, K., Zellhofer, D., Mayrhofer, W., & Steyrer, J. (2018). Refugees' career capital welcome? Afghan and Syrian refugee job seekers in Austria. *Journal of Vocational Behavior, 105*, 31-45.

European Commission (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities. Final report*. Brussels: European Commission.

Fiorucci, M. (2012). *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.

Fiorucci, M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi, 15(2)*, 75-90.

Gericke, D., Burmeister, A., Löwe, J., Deller, J., & Pundt, L. (2018). How do refugees use their social capital for successful labor market integration? An exploratory analysis in Germany. *Journal of Vocational Behavior, 105*, 46-61.

Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5(2)*, 111-124.

Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21th century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 239-250.

Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

Margottini, M. (2017). Il rilievo delle competenze strategiche nel "Modello di intervento didattico-orientativo, integrato, modulare e flessibile" (pp. 293-312). In G. Domenici, C. Coggi, G. Zanniello (a cura di), *Strategie didattiche integrate per il successo scolastico e l'inclusione*. Roma: Armando.

Margottini, M., & Rossi, F. (2018). Resoconto sul Convegno conclusivo del Progetto CREI: «Creare reti per gli immigrati». *Journal Of Educational, Cultural and Psychological Studies, 17*, 259-268.

Margottini, M., & Rossi, F. (2019a). Un modello di orientamento formativo per giovani immigrati. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 22*, 179-198.

Margottini, M., & Rossi, F. (2019b). Un modello di orientamento per i giovani immigrati (pp. 141-164). In A. M. Volpicella & G. Crescenza (a cura di), *Educazione permanente e società interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Marmot, N.E., & Wilkinson, M.A. (2006). Socio-economic status and health. *American Psychological, 49*, 15-24.

Ministero dell'Interno (2017). *Piano nazionale d'integrazione per i titolari di protezione internazionale*,[https://www.interno.gov.it/sites/default/files/piano_nazionale_integrazione.pdf].

Miur (2014a). *Linee guida nazionali sull'orientamento permanente*, [https://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf].

Miur (2014b). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, [https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf].

Obschonka, M., & Hahn, E. (2018). Personal agency in newly arrived refugees: The role of personality, entrepreneurial cognitions and intentions, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior, 105*, 173-184.

Pajic, S., Ulceluse, M., Kismihók, G., Mol, S.T., & den Hartog, D.N. (2018). Antecedents of job search self-efficacy of Syrian refugees in Greece and the Netherlands. *Journal of Vocational Behavior, 105*, 159-172.

Pellerey, M. (a cura di) (2018). *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. Roma: CNOS-FAP.

Reggio, P., & Santerini, M. (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction (pp. 42-70). In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A.e. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75(3)*, 239-250.

Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale italiano della ricerca educativa,4(7)*, 97-106.

Unesco (1970). *Raccomandazione conclusiva del Congresso internazionale sull'Orientamento*. Bratislava: UNESCO.

Zammuner, V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

Tra religione e scienza: Pedagogie a confronto nell'Italia Tridentina (sec. XVI-XVII)
Between Religion and Science: Pedagogies in Comparison in Tridentine Italy (16th-17th c.)

David Salomoni
david.salomoni@uniroma3.it

Abstract

La storiografia educativa degli ultimi anni ha enfatizzato diversi aspetti caratterizzanti le culture pedagogiche nell'Italia della prima età moderna, dal ruolo svolto dalla Riforma protestante alle trasformazioni politiche del XVI secolo. Grande importanza è stata data anche al ruolo dei singoli ordini religiosi, in particolare i Gesuiti, per i quali sono stati prodotti importanti studi. Tuttavia, nella svolta periodizzante rappresentata dal passaggio tra la cultura umanistica rinascimentale e quella confessionale post-tridentina, un approccio comparativo e sintetico tra le varie anime della pedagogia italiana tra '500 e '600 non è ancora stato usato. Scopo di questo contributo, quindi, è offrire un breve confronto tra i mondi educativi post-tridentini in Italia, in particolare tra gli ordini religiosi insegnanti. Il quadro che emerge rivela una grande varietà di modi, scopi e percorsi seguiti. Un aspetto di rilievo riguarda l'insegnamento scientifico. Attraverso gli ordini religiosi dediti all'educazione scolastica, infatti, tra il XVI e il XVII secolo si affermò, gradualmente ma in modo capillare, una cultura scientifica che avrebbe portato alla rivoluzione epistemologica alla base della scienza moderna.

Parole chiave: Educazione; Italia Tridentina; Ordini Religiosi; Scienza; Umanesimo.

Abstract

In recent years, the historiography of education has emphasized several aspects which characterize pedagogical cultures in early modern Italy, from the role played by the Protestant Reformation to the political transformations of the sixteenth century. Great importance has also been given to the role of individual religious orders, especially the Jesuits, for whom important studies have recently been produced. However, in relation to the epochal turning point represented by the transition from Renaissance and humanistic culture to post-

Tridentine confessional culture, a comparative and synthetic approach between the various souls of Italian pedagogy between the sixteenth and seventeenth centuries has not yet been used. The aim of this contribution, therefore, is to offer a synthetic comparison between the post-Tridentine educational worlds in Italy, especially between the religious teaching orders. The picture that emerges reveals an extreme complexity of ways, aims and paths followed. An important aspect concerns the scientific teaching. Through the religious orders devoted to school education, in fact, between the sixteenth and seventeenth centuries, a scientific culture gradually but deeply affirmed itself that would lead to the epistemological revolution at the basis of modern science.

Keywords: Education; Humanism; Religious Orders; Science; Tridentine Italy.

1. Educazione in Italia tra Umanesimo e Riforma

A livello europeo, i decenni a cavallo tra il XV e il XVI secolo si dimostrarono carichi di tensioni e criticità di natura politica, culturale e religiosa. In questo panorama, la penisola italiana non fece eccezione. Gli albori della modernità si erano rivelati difficili. Da un punto di vista politico la discesa di Carlo VIII, nel 1494, aveva mostrato la debolezza militare degli stati regionali italiani e la vulnerabilità dei loro confini. Il processo di consolidamento e centralizzazione delle *polities* della Penisola non si era dimostrato in grado di reggere l'urto delle grandi monarchie europee. Da un punto di vista religioso, invece, i fermenti millenaristi e le ansie escatologiche della fine del '400 facevano sentire in modo crescente il bisogno di una profonda riforma morale delle istituzioni religiose. In questo quadro si inserisce anche la frattura che di lì a poco avrebbe portato alla Riforma luterana.

Anche da un punto di vista culturale era in atto qualcosa di rivoluzionario. Le autorità filosofiche ereditate nel medioevo dal mondo classico, infatti, si dimostravano sempre meno in grado di giustificare e integrarsi con le nuove acquisizioni in campo tecnologico e scientifico. Certo, il platonismo aveva dato nuovo impulso alla riflessione filosofica e Aristotele sarebbe rimasto il lessico della filosofia ancora per secoli (Casalini, 2012). Tuttavia, le scoperte geografiche compiute dalle navigazioni iberiche nel corso del '400 e dei primi decenni del '500 avevano riscritto le carte nautiche e i planisferi e con essi le convinzioni fin lì vigenti sulla conformazione terrestre e molte delle sue caratteristiche. Come scrisse Guicciardini nella *Storia d'Italia*, «per queste navigazioni si è manifestato essersi nella cognizione della terra ingannati in molte cose gli antichi» (Guicciardini, VI, 9).

Tutti questi aspetti ebbero profonde ripercussioni sulla sfera educativa. Da un lato la crisi militare delle Guerre d'Italia, e il terremoto finanziario che ne seguì, misero in crisi le fragili finanze degli stati regionali e delle municipalità

che furono costrette a tagliare, come prima cosa, le spese educative. Scuole finanziate dalle autorità principesche e comunali, le due principali tipologie di istituzioni scolastiche dell'epoca, furono in molti casi obbligate a chiudere. Il trauma della Riforma luterana e la diffusione delle dottrine protestanti in Italia, invece, avevano sedotto molti maestri. In varie città d'Italia le scuole erano diventate le catene di trasmissione delle idee riformate tra i còlti cenacoli intellettuali in cui tali idee si erano diffuse e ampi segmenti delle popolazioni urbane. Ciò fu una risposta da parte di vasti segmenti della società all'ansia millenarista a cui si è prima accennato. Per quanto riguarda i maestri, invece, l'adesione al protestantesimo veniva da un percorso storico più complesso.

Con il processo di consolidamento politico degli stati regionali italiani, nel corso del XV secolo, erano diminuiti i margini di autogoverno delle singole città. All'interno di queste, i maestri di scuola avevano svolto un importante ruolo educativo nella formazione delle classi dirigenti comunali. Senza il bisogno di formare i ceti cittadini all'attività politica, era mancato anche un fondamento dell'identità morale e civica dei maestri di scuola. Gli stati regionali preferivano affidare il governo delle città alle aristocrazie fedeli a un principe o ai valori tradizionali di una repubblica. Un chiaro esempio di questa dinamica è rappresentato da Venezia.

L'espansione del dominio della città lagunare sulla terraferma veneta nel corso del XV secolo, infatti, aveva spinto diversi maestri ad abbondonare lo Stato. La Serenissima Repubblica preferì affidare l'educazione delle proprie classi di governo alla pedagogia e ai valori tradizionali del suo patriziato a scapito dell'umanesimo civico che informava lo spirito e l'attività dei maestri attivi in molte scuole delle città venete. Esempi illustri sono quelli di Vittorino da Feltre, Guarino da Verona, e Gasparino Barzizza. Costoro svolgevano tutti professioni educative a Padova all'inizio del '400 ma nel terzo decennio del secolo si spostarono verso altre realtà politiche del nord Italia per il miglior trattamento loro riservato (Zago, 2019: 198). Nel 1421 Barzizza andò a Milano, nel 1423 Vittorino scelse Mantova mentre Guarino, nel 1429, fu accolto dalla corte estense di Ferrara. Il motivo del trasferimento era che il ruolo civico di questi maestri nella formazione delle classi dirigenti delle città venete era venuto meno. Essi preferirono quindi optare per l'educazione di principi in altre corti italiane nelle quali il proprio desiderio di plasmare la guida di uno Stato poteva trovare soddisfazione.

Gli esempi fatti sono precoci rispetto al momento storico scelto per questo saggio. Tuttavia, la dinamica descritta continuò nel corso del secolo e interessò anche altri stati della Penisola. In modo simile ai colleghi veneti di inizio '400, molti maestri di scuola alle soglie del '500 furono privati del proprio ruolo di guida morale. Con l'arrivo in Italia delle dottrine protestanti, quindi, diversi tra essi trovarono un efficace surrogato del proprio ruolo civico nell'armamentario ideologico fornito dalla Riforma di Lutero. Di questa dinamica troviamo esempi importanti in molte città come Modena, Mantova e Lucca (Salomoni, 2018). Anche per questa ragione i maestri di scuola nel corso del XVI e del

XVII secolo furono oggetto di particolare interesse da parte degli organi di controllo della Chiesa cattolica. Nel 1621, nel *Sacro Arsenale* di Eliseo Masini, uno dei più longevi manuali inquisitoriali italiani, i maestri sono indicati, insieme ai medici e ai confessori, tra le categorie a cui prestare più attenzione (Black, 2018: 123-124). A riprova di ciò tra il 1560 e il 1563 troviamo anche le missioni del gesuita Antonio Possevino in Piemonte, una regione particolarmente esposta al rischio protestante vista la prossimità con la calvinista Ginevra. Nel corso delle sue predicazioni, Possevino si rivolgeva in modo particolare ai maestri e ai grammatici, distribuendo loro volumi del catechismo di Pietro Canisio da regalare ai propri allievi (Prosperi, 2009: 608). Nel 1563, il duca di Savoia Emanuele Filiberto obbligò i maestri di scuola a un giuramento di fede, anticipando in ciò un simile tipo di giuramento generale imposto da papa Pio IV nel 1564.

La situazione complessiva appena descritta, quindi, favorì nel corso del XVI secolo una transizione verso un nuovo tipo di pedagogia conforme alle sfide religiose e politiche di un mondo in rapido cambiamento. La risposta del mondo cattolico a questa situazione ebbe tratti comuni e discordanti. Il fattore centrale può essere rintracciato nella nascita di nuovi ordini religiosi dediti all'insegnamento scolastico.

2. Gli ordini religiosi

Come visto, la crescente emergenza religiosa, unita all'incapacità degli stati e delle città italiane di far fronte alle spese educative in tempo di crisi, richiese l'adozione di misure efficaci. La risposta del mondo cattolico arrivò dalla nascita di ordini di chierici regolari dediti, sebbene in seguito a percorsi molto diversi, all'educazione scolastica. Nel seguente paragrafo faremo riferimento principalmente a gesuiti, barnabiti, somaschi e scolopi. Tuttavia, bisogna prima rispondere a una domanda. Perché solo questi? Perché non considerare anche francescani o benedettini, ordini tradizionalmente coinvolti nell'educazione?

La dimensione pedagogica, in fondo, era da sempre uno dei principali campi di azione pastorale della Chiesa. Basta pensare alle scuole cattedrali del pieno medioevo o a quelle degli ordini mendicanti a partire dal XIII secolo. Come vedremo, gli esperimenti pedagogici promossi a partire dal Cinquecento presentarono aspetti innovativi, caratteristici di una nuova stagione culturale. Tra le qualità distintive troviamo, ad esempio, la gratuità dell'insegnamento impartito. L'ammissione gratuita alla scuola non fu, di per sé, una novità delle scuole religiose dell'epoca. Tale consuetudine era diffusa anche nelle scuole gestite dai consigli comunali almeno a partire dal '400. Tuttavia, gli ordini religiosi portarono questa pratica a una scala di grandezza superiore a quanto mai fatto prima. Malgrado le differenze e le peculiarità educative di ogni congregazione, possiamo dire che grazie a queste alcuni princìpi si diffusero per la prima volta in modo omogeneo in Italia e in Europa.

Gli ordini religiosi insegnanti offrirono all'Italia e al mondo del XVI secolo un'ipotesi educativa di proporzioni e uniformità mai viste. Tra le condizioni senza precedenti in cui le loro scuole si svilupparono grande importanza ebbe anche il nuovo contesto globale. Il salto compiuto in circa cinquant'anni dall'Europa, grazie alle imprese marittime iberiche, dal bacino mediterraneo agli antipodi del mondo, ebbe un enorme impatto sul nuovo sistema scolastico. Un ruolo importante in questo processo fu svolto dai gesuiti, che all'attività pedagogica unirono quella missionaria. Il loro reticolo educativo si estendeva non solo in Europa, ma in tutto il mondo coloniale iberico, dall'America all'India, dalla Cina alle Filippine (O'Malley, 2016). I gesuiti, tuttavia, malgrado possano esserne considerati la forza trainante, non furono gli unici innovatori della pedagogia Cinquecentesca. Come si definirono, quindi, le vocazioni educative degli ordini religiosi nell'Italia della Riforma?

I percorsi delle varie congregazioni di chierici regolari verso le aule scolastiche non furono mai privi di ostacoli ed esitazioni. Anche per i seguaci di Ignazio di Loyola, i primi in ordine cronologico a sviluppare una chiara vocazione pedagogica, l'esito non era scontato. Nei primissimi anni di attività i gesuiti non intendevano essere educatori ma pensavano a un ben più drammatico impegno al servizio di Dio (Grendler, 1989: 363). Tuttavia, una serie di circostanze portò l'attenzione dei primi Padri della Compagnia verso il mondo educativo. Dopo un primo tentativo di presa in carica di una scuola di francescani nella colonia portoghese di Goa, in India, nel 1543, e l'apertura di una piccola scuola a Gandía, in Spagna, nel 1545, il punto di svolta avvenne con la creazione del primo collegio a Messina, nel 1548. L'intento era quello di poter gradualmente partecipare all'insegnamento universitario, ma il successo fu tale che da quel momento in poi la fondazione di nuove scuole e collegi della Compagnia di Gesù fu inarrestabile (Grendler, 2019: 1-10). Le scuole gesuite, aprendo il nuovo corso dell'educazione cattolica nell'età della Riforma, risposero per prime alle nuove esigenze di un mondo in rapida trasformazione. È qui che possiamo trovare la radice del loro successo. Il bisogno di una formazione cattolica che salvasse al contempo i contenuti umanistici delle scuole quattrocentesche allontanando il rischio di devianza religiosa, come visto nel paragrafo precedente, si unì alle esigenze economiche delle autorità laiche italiane che gradirono delegare gran parte delle spese educative a nuove forme istituzionali.

Per altri ordini religiosi, tuttavia, l'approdo al mondo scolastico fu meno lineare. I Chierici Regolari di San Paolo Decollato, meglio noti come Barnabiti, ad esempio, erano sorti nella prima metà del XVI secolo sulla scia del carisma di Antonio Maria Zaccaria e Paola Antonia Negri. Questi, a loro volta, erano stati seguaci del domenicano Battista Carioni, e si inserivano pienamente nel clima millenarista ed escatologico della Lombardia del primo Cinquecento. Il carisma dei Barnabiti, inizialmente, non prevedeva l'attività educativa, percepita come una minaccia all'integrità morale dell'uomo esponendolo al rischio di superbia e orgoglio. Il centro del carisma barnabitico, inizialmente, preve-

deva l'attuazione di una profonda riforma morale e spirituale della vita religiosa. Tuttavia, lo zelo di certe pratiche in seno all'ordine aveva creato sospetti che portarono a indagini sulla sua ortodossia. Malgrado queste investigazioni non portarono a condanne, fu chiaro che l'impreparazione teologica mostrata da alcuni barnabiti in questa circostanza richiedeva una più solida formazione dei membri dell'ordine.

Vennero così create scuole teologiche interne alla congregazione dove i laici non furono ammessi. Il tentativo del barnabita Carlo Bascapè di aprire una scuola per laici a Cremona nel 1586 restò un caso isolato e la svolta avvenne solo all'inizio del XVII secolo. Il cambiamento nell'attitudine della congregazione verso il laicato si produsse all'indomani del trauma causato dal rifiuto dato dai barnabiti a papa Clemente VIII di aprire una scuola a Ragusa nei primi anni del '600. Il caso volle che una seconda opportunità per rimediare all'errore fosse offerta nel 1603 dal testamento del nobile Giovan Battista Arcimboldi nel quale era prevista una grossa somma destinata proprio ai barnabiti per aprire una scuola a Milano. Dopo un acceso dibattito, la scuola venne aperta nel 1608 dando avvio ufficialmente all'attività educativa dei barnabiti (Gentili, 2012).

Diverso fu il percorso dei Chierici Regolari di Somasca, fondati dal veneto Gerolamo Emiliani nel 1532 vicino a Lecco, in Lombardia. L'iniziale carisma dei somaschi prevedeva opere di carità come il servizio dei poveri, la cura dei malati e l'accoglienza degli orfani. Quest'ultima attività, in particolare, funse da traghetto verso il mondo educativo. Certo, l'apertura di orfanotrofi, da un punto di vista istituzionale, prevedeva almeno in parte un impegno pedagogico limitato ai rudimenti dell'alfabetizzazione. Gradualmente, tuttavia, le esigenze della società italiana richiesero un maggior impegno dell'ordine nel mondo scolastico che portò all'apertura di nuove scuole dei somaschi. Si tentò così di mantenere intatto il carisma del fondatore accettando solo studenti poveri, fino alla richiesta di Clemente VIII di fondare a Roma un collegio per nobili, similmente a quanto facevano in gesuiti in quel momento (Mascilli Migliorini, 1992).

Tra i principali ordini religiosi insegnanti, l'ultimo a giungere sul panorama educativo italiano fu quello dei Chierici Regolari Poveri della Madre di Dio delle Scuole Pie, meglio noti come scolopi, fondati dallo spagnolo Giuseppe Calasanzio nel 1617. Tra le congregazioni fin qui menzionate, gli scolopi furono i più precoci nello sviluppo di una vocazione pedagogica. La strada era stata tracciata dai predecessori, ed era ormai chiaro che il principale elemento di definizione della moderna identità cattolica era proprio il mondo educativo. Calasanzio aveva aperto la prima scuola a Roma nel 1597, poco dopo il suo arrivo, per i tanti bambini poveri della città che non potevano permettersi di pagare neppure le scarse rette chieste dai maestri rionali. L'iniziativa ebbe subito grande successo, portando a uno sviluppo impetuoso. A questo esito fecero da contraltare difficoltà altrettanto importanti. La rapida crescita dell'ordine delle Scuole Pie rendeva difficile il reperimento di maestri adeguatamente preparati, causando malcontento tra gli stessi scolopi. A ciò il carisma di Calasanzio univa

un pauperismo che non piaceva alle autorità ecclesiastiche, sempre sospettose nei confronti del mondo scolastico. A seguito di un'inchiesta, nel 1646 l'ordine venne ridotto da Roma a una semplice congregazione di preti soggetta al controllo vescovile senza possibilità di accettare novizi. L'ordine venne però restaurato nel 1669, e grazie a una profonda riforma interna sperimentò una grande diffusione non solo in Italia, ma anche nell'Europa centrale e orientale, fino a conoscere una vera età dell'oro nel corso del XVIII secolo (Grendler, 1994: 252-278).

Tra i principali aspetti che accomunarono l'azione di questi ordini rispetto alle precedenti esperienze educative del XV secolo vi fu la centralizzazione delle regole di studio. Fino alla prima metà del '500 le scuole aperte da città e princìpi rispondevano in modo eterogeneo a una grande varietà di situazioni economiche e sociali, riflesso dell'irriducibile pluralità italiana tardo medievale. Nel corso del XVI secolo, però, furono gradualmente elaborate regole di studio che fecero da denominatore comune alle attività pedagogiche all'interno di ogni ordine. Queste regole non cancellarono le peculiarità del rapporto tra le singole scuole e i territori in cui si trovavano, ma definirono ideali o obiettivi educativi comuni da perseguire all'interno delle congregazioni. La regola che aprì la strada fu la *Ratio Studiorum* dei gesuiti, terminata nel 1599, a cui seguirono nel 1600 i somaschi con le *Regole circa lo studio*, nel 1666 i barnabiti con l'*Exterarum Scholarum*, e per ultimi, nel 1694, gli scolopi con la *Ratio Studiorum Pro Exteris*.

3. Tra scienza e fede

L'adozione di regole di studio ispirate essenzialmente a quella dei gesuiti non significò il perseguimento da parte degli ordini di strategie scolastiche uniformi. Ad esempio, in ambito sociale, osserviamo una discrepanza tra l'orientamento gesuita più rivolto alla formazione delle classi dirigenti, rispetto a quello dei somaschi o degli scolopi, più rivolto ai ceti subalterni e ai poveri. Anche in ambito culturale si possono osservare discrepanze, quando non vere fratture.

Un settore che rivestì un'importanza particolare nel percorso culturale e pedagogico degli ordini religiosi insegnanti fu quello scientifico. I secoli XVI e XVII, che corrisposero al momento di nascita e diffusione delle congregazioni, non furono solo un periodo segnato da profonde trasformazioni religiose e politiche ma anche da un intenso progresso in vari ambiti del sapere. La propensione dei chierici regolari verso la conoscenza rappresentò un naturale punto d'incontro con il mondo delle scienze. Questo aspetto della storia delle congregazioni insegnanti ha rappresentato per gli storici dell'800 e del '900 un elemento di difficoltà. A partire dal XIX secolo, infatti, correnti storiografiche anche molto diverse tra loro, di matrice marxista, positivista e nazionalista, hanno contribuito alla creazione di una leggenda nera del cattolicesimo, se-

condo la quale il papato avrebbe sistematicamente ostacolato ogni slancio verso il progresso. Certamente, nel corso dell'800 l'atteggiamento intransigente di Roma davanti a ogni progresso sociale e scientifico contribuì in modo determinante a questa narrazione, e tuttavia se guardiamo ai secoli precedenti le cose non erano state sempre così.

Il *global turn* adottato dalla recente storiografia, ad esempio, ha mostrato come in altre aree culturali, pensiamo al mondo arabo e cinese, religione e progresso scientifico non siano mai stati percepiti come un ostacolo reciproco (Hossein Nasr, 2003; Saliba, 2007). La domanda, semmai, sarebbe perché a un certo punto il mondo occidentale ha sentito il bisogno di creare un'antinomia tra scienza e religione. Tuttavia, nonostante la storiografia contemporanea abbia da tempo abbandonato questa prospettiva, il mito oscurantista della Chiesa tridentina resiste tenacemente. Ancora oggi non è infrequente trovare in opere sul rapporto tra scienza e fede preamboli in cui l'autore sente il bisogno di spiegare che questa relazione non si esaurì sempre e solo in un mero conflitto (Lindberg, Numbers, 2003). Simbolo di questo mito, suo malgrado, è Galileo Galilei, salvato dalla storiografia anglofona all'oblio a cui ha condannato la maggior parte degli scienziati cattolici di età moderna proprio in virtù del suo ruolo di vittima sull'altare dell'intransigenza romana (Numbers, 2009).

Quanto detto non vuole negare i traumi e le contraddizioni, spesso drammatiche, di un mondo in cui le rapide trasformazioni in ogni ambito del sapere cancellavano punti di riferimento validi da secoli. Ciò detto, resta il fatto che complessivamente, rispetto al mondo protestante, più concentrato sulla trascendenza e sul rapporto diretto dell'uomo con Dio, il mondo cattolico, per l'accento posto sulla mediazione ecclesiastica, lasciava più spazio all'osservazione del mondo e della realtà come segno della presenza divina. In questo processo i gesuiti furono precursori e protagonisti. Il loro rapido coinvolgimento nel mondo educativo, unito alla vocazione missionaria di orizzonte globale, permise alla Compagnia di impiegare in ambito pedagogico le conoscenze accumulate ai quattro angoli del mondo. In particolare, dal XVI secolo, l'azione educativa e scientifica gesuita sarebbe stata decisiva nel diffondere in Europa le acquisizioni geografiche derivate dalle imprese di navigazione dei regni iberici. Le grandi scoperte del Quattrocento e del Cinquecento avevano dimostrato che la conformazione e la dimensione della Terra erano molto diverse da quanto creduto fino ad allora. Contrariamente a quanto spesso è ancora creduto, tra queste scoperte non vi era la sfericità terrestre, della quale l'antichità e il medioevo erano pienamente consapevoli. Gli aspetti che vennero ridefiniti riguardavano il funzionamento stesso del pianeta, il sistema delle correnti oceaniche e dei venti, i fenomeni naturali e climatici, la disposizione dei continenti, e soprattutto la dimensione terrestre, ritenuta almeno fino al viaggio di Magellano-Elcano (1519-1522) molto minore.

Le scuole dei gesuiti svolsero un ruolo importante nel diffondere queste conoscenze. Alcune figure della Compagnia, come il matematico tedesco Cristoforo Clavio, vi contribuirono in modo particolare. Clavio aveva studiato

matematica in Portogallo, un regno all'avanguardia nelle scoperte geografiche, insieme a importanti cosmografi e scienziati. Le opere di cosmografia del gesuita influirono in modo importante sulla sezione matematica della *Ratio Studiorum*. A partire dal '600, inoltre, nelle aule dei collegi gesuiti iniziarono a diffondersi in modo sistematico carte geografiche basate sull'attività di mappatura dei Padri nelle colonie asiatiche e americane in cui erano attivi (Restif-Filliozat, 2019: 74).

Il contributo dato dai gesuiti alla diffusione delle nuove conoscenze sulla conformazione terrestre agì in modo capillare. Non ci fu collegio, fin nel cuore del continente europeo, dove mancassero le opere di cosmografia contenenti le ultime scoperte geografiche e scientifiche. È possibile ritenere che questa capillarità contribuì a diffondere anche tra gli altri ordini religiosi spiccati interessi scientifici. Non sorprende trovare che le congregazioni insegnanti svilupparono proprie tradizioni di studio e ricerca scientifica, principalmente in ambito astronomico. La messa in discussione delle autorità classiche in ambito geografico aveva aperto la strada anche per ridefinire la fisionomia celeste. La rivoluzione copernicana, seguita alla rivoluzione geografica, vide gli ordini insegnanti profondamente coinvolti. Gli stessi assistenti di Galileo ad Arcetri erano scolopi. Tra essi spicca la figura di Famiano Michelini (1604-1665), il quale dal 1635 insegnò matematica all'università di Pisa e astronomia alla corte granducale di Toscana. Prima di allora Michelini aveva insegnato matematica nelle Scuole Pie di Firenze dove probabilmente esponeva ai suoi allievi le teorie eliocentriche (Favino, 2010). Ciò non mancò di causargli problemi con l'inquisizione, similmente ad un altro suo contemporaneo, il barnabita Baranzano Redento (1590-1622). Costui era stato autore dell'*Uranoscopia* (1617), in cui sosteneva le tesi copernicane. Anch'egli fu condannato ad abiurare e anche nel suo caso è plausibile che insegnasse la teoria eliocentrica nelle scuole in cui era attivo (Tronti, 1963).

Vediamo così come il mondo cattolico fosse abitato da varie anime e da spinte contraddittorie, ed è significativo che proprio il mondo della scuola desse spazio alle teorie più innovative. Anche se i gesuiti sono spesso descritti come parte del rifiuto clericale al progresso, per esempio nella figura di Bellarmino in contrapposizione a Galileo, il loro atteggiamento non fu di cieco antagonismo, ma di cautela. Ufficialmente la Compagnia di Gesù ammetteva l'eliocentrismo come semplice teoria e non come verità ontologica in quanto non supportata da prove sperimentabili e riproducibili. In questo senso, la posizione dei gesuiti era in linea con la moderna metodologia scientifica che non può ammettere una teoria come articolo di fede, come in questo caso sosteneva Galileo, senza prove inconfutabili grazie alla riproducibilità e alla sperimentazione.

Questo saggio, per ragioni di spazio, lungi dal voler restituire una trattazione esaustiva di un tema estremamente articolato, ha voluto offrire spunti di riflessione metodologica e storiografica. La ricerca sulla pedagogia italiana tra umanesimo, riforma religiosa e rivoluzione scientifica, soprattutto attraverso

un approccio comparativo, ha ancora molto da insegnarci. Alle problematiche politiche e religiose, tradizionalmente favorite dalla ricerca italiana, andrebbe aggiunto un nuovo sguardo che prenda in considerazioni i contributi del mondo scientifico, sebbene non manchino in tal senso importanti contributi (Favino, 2017).

In un'epoca, la nostra, caratterizzata da laceranti contraddizioni, profonde trasformazioni ma anche possibilità senza precedenti, un'attenta rilettura della resilienza mostrata, *mutatis mutandis,* in ambito educativo da altri periodi storici, può contribuire a riscoprire il ruolo centrale della scuola nel rispondere alle sfide del presente.

Riferimenti bibliografici

Black, C. (2018). *Storia dell'Inquisizione in Italia. Tribunali, eretici, censura*. Roma: Carocci.

Casalini, C. (2012). *Aristotele a Coimbra. Il Cursus Conimbricensis e l'educazione nel Collegium artium*. Roma: Anicia.

Favino, F. (2017). Between 'Duty of Intelligence' and 'Duty of Orthodoxy': At the Origins of "Catholic" Science according to the Jesuits. In Fabre, P. A. and Rurale, F. (eds.), *The Acquaviva Project: Claudio Acquaviva's Generalate (1581-1615) and the Emergence of Modern Catholicism*. Boston: Boston College-Institute of Jesuit Sources, 291- 312.

Favino, F. (2010). Famiano Michelini. *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 74. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

Gentili, A.M. (2012). *Les Barnabites. Manuel d'histoire et de spiritualité de l'Ordre des Clercs Réguliers de Saint Paul Decapité*. Rome.

Grendler, P. (2019). *Jesuit Schools and Universities in Europe 1548-1773*. Leiden-Boston: Brill.

Grendler, P. (1989). Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning 1300-1600. Baltimore&London: The Johns Hopkins University Press.

Grendler, P. (1994). The Piarist of the Pious Schools. In DeMolen R. (ed.), *Religious Orders of the Catholic Reformation*. New York: Fordham University Press, 252-278.

Hossein Nasr, S. (2003). *Science and Civilization in Islam*. Cambridge (UK): Islamic Texts Society.

Jackson, L. (2016). Globalization and Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.

Lindberg, D., Numbers, R. (2003). *When science and Christianity meet*. Chicago: University of Chicago Press.

Mascilli Migliorini, L. (1992). *I somaschi*. Roma: Edizioni di storia e letteratura.

Numbers, R. (2009). *Galileo Goes to Jail and Other Myths About Science and Religion*. Cambridge: Harvard University Press.

O'Malley, J. (2016). Historical Perspectives on Jesuit Education and Globalization. In Banchoff, T. and Casanova, J. (eds.), *The Jesuits and Globalization: Historical Legacies and Contemporary Challenges*. Washington DC: Georgetown University Press, 147-168.

Prosperi, A. (2009). *Tribunali della coscienza. Inquisitori, confessori, missionari*. Torino: Einaudi.

Restif-Filliozat, M. (2019). The Jesuit Contribution to the Geographical Knowledge of India in the Eighteenth Century. *Journal of Jesuit Studies*, 6, 71-84.

Saliba, G. (2007). *Islamic Science and the Making of the European Renaissance*. Cambridge (USA): The MIT Press.

Salomoni, D. (2018). Pedagogia eretica. Note di ricerca su alcuni processi a maestri di scuola nella Modena del '500. *Educazione: Giornale di pedagogia critica*, VII, 2, 7-32.
Tronti, M. (1963). Baranzano Redento. *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 5. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
Zago, G. (2019). Maestri di Umanesimo nell'Italia nord-orientale del Quattrocento. In Ferrari, M., Morandi, M. and Piseri F. (eds.), *Maestri e pratiche educative in età umanistica*. Brescia: Morcelliana, 219-237.

Imparare a scrivere e scrivere per imparare. Uno studio sull'apprendimento della scrittura nella lingua straniera. *Learning to write and writing to learn. A study on second language writing.*

Teresa Savoia
teresa.savoia@uniroma3.it

Abstract

Gli studi sulla scrittura in lingua straniera racchiudono un settore pluridisciplinare, in cui l'interesse del pedagogista si allinea con quello dello studioso di lingua straniera. Si tratta di uno scenario ampio in cui si incontrano impostazioni teoriche di natura diversa, e di cui il contributo che segue intende dare una breve presentazione, per poi soffermarsi su una specifica prospettiva di analisi. Attraverso questa lettura, si vuole sottolineare, in linea con le più recenti ipotesi di studio, come la scrittura in lingua straniera non sia solo un obiettivo ma anche come possa essa stessa, per le sue caratteristiche specifiche, diventare veicolo di ulteriore apprendimento, innescando un circolo virtuoso in cui si promuove la crescita sia delle abilità linguistiche che delle capacità cognitive. Nel presente contributo si illustrano i risultati di una sperimentazione sulla scrittura in lingua inglese condotta in una scuola secondaria di primo grado. L'analisi di specifici aspetti della scrittura, la cui evoluzione è stata osservata per un periodo di alcuni mesi, ha permesso di verificare sul campo la possibilità di una influenza reciproca tra abilità linguistiche e cognitive. Lo studio è stato condotto con l'applicazione della metodologia nota come *Genre and second language writing*.

Parole chiave: Abilità in lingua straniera; Apprendimento della scrittura; *Genre and second language writing*; Pedagogia di genere; Scrittura a mano.

Abstract

Studies on writing in a foreign language encompass a multidisciplinary sector, in which the interest of the pedagogist aligns with that of the second language scholar. It is a broad scenario in which theoretical approaches of a different nature meet, and of which the following contribution gives a brief presentation, and then focuses on a specific perspective of analysis. Through this analysis, we want to underline, in line with the most recent study hypotheses, how writing in a foreign language is not only a learning objective but also how it can itself, due to its specific characteristics, become a vehicle for further learning, triggering a virtuous circle of study and learning in which

the growth of both language skills and cognitive abilities is promoted. An experimentation on writing in English, which was carried out in a secondary school, focused on some specific aspects of writing to observe its evolution over time. The working methodology that was used, known as *Genre and second language writing*, allowed to test out whether this mutual support between linguistic and cognitive skills was possible.

Keywords: Genre and second language writing; Handwriting; Learning to write; Pedagogy of writing; Second language writing.

1. Introduzione

La scrittura di un testo in lingua straniera è il frutto di un processo complesso che coinvolge sia le abilità di produzione testuale sia le competenze linguistiche nella lingua oggetto di studio. Entrambi gli aspetti richiedono dei percorsi di apprendimento specifici. Da un lato, l'apprendimento della scrittura implica la padronanza di competenze, linguistiche e cognitive, che sono legate alle caratteristiche testuali ma anche al contesto, al processo di composizione e al lettore immaginato di quel testo.

Dall'altro lato, per quanto riguarda la lingua straniera, va tenuto conto che prima di poter scrivere, l'autore deve aver acquisito elementi di un codice alfabetico diverso da quello nativo e averne una padronanza sufficiente per creare un testo, coerente per quanto semplice, in quella lingua. Poiché l'abilità di scrittura non può essere considerata in modo isolato in un sistema linguistico, prima di produrre un testo l'autore deve saper utilizzare anche le altre abilità, in particolare la lettura, legata strettamente alla scrittura, ma anche le abilità orali di ascolto e parlato.

Negli ultimi anni, si è sempre più consapevoli di quanto i due percorsi, quello per la composizione del testo e quello per l'apprendimento della lingua straniera (SLA), siano tra loro collegati e possano sostenersi mutualmente. Secondo questa prospettiva, la scrittura a mano, per le sue caratteristiche specifiche, consente il consolidamento degli aspetti linguistici presentati oralmente e, viceversa, l'apprendimento linguistico consente alla scrittura di procedere con meno esitazioni (Manchón, Wlliams, 2016). Più precisamente, è l'esercizio della scrittura a mano *nel tempo* che può essere un mezzo per consolidare sia le strumentalità legate alla produzione testuale, sia quelle linguistiche (Hirvela, Hyland, 2016).

Nei paragrafi seguenti è riportata un'analisi della letteratura di settore che dà una visione del panorama degli studi esistenti, prendendo in considerazione prima alcune teorie sull'apprendimento della scrittura a mano per sé (*imparare a scrivere*) e, successivamente, le ipotesi di ricerca su come si sviluppano le competenze linguistiche attraverso l'apprendimento della scrittura (*scrivere per imparare*).

Per quanto riguarda il primo aspetto - *imparare a scrivere* - non è da molti

anni che la pedagogia si occupa dell'acquisizione delle specifiche abilità di scrittura, avendo privilegiato fino agli anni Sessanta le abilità orali. Negli ultimi decenni, una delle teorie pedagogiche che ha mostrato una certa solidità è quella che utilizza come strumento didattico il riferimento al *genere* testuale, guidando il percorso di creazione del testo attraverso la costruzione di un'impalcatura strutturale, scelta di volta in volta in considerazione dello scopo e del contesto sociale della scrittura (Hyland, 2004; Hirvela, Hyland, 2016).

Il secondo aspetto - *scrivere per imparare* - implica che attraverso l'esercizio della scrittura si consolidino o si imparino alcuni aspetti legati alla lingua oggetto di studio, misurati attraverso parametri specifici, quali ad esempio *accuracy*, *complexity*, *fluency* e *lexical development* (Polio, Park, 2016). In questo caso, tenuto conto della recentissima nascita di questa prospettiva di analisi, la ricerca non ha ancora risultati definitivi perché i parametri utilizzati sono ancora in fase di validazione.

2. Imparare a scrivere

Alla fine degli anni Sessanta, il bisogno di produrre testi in inglese da parte per lo più di studenti universitari portò l'attenzione degli studiosi sulla scrittura e sulle sue caratteristiche specifiche. Le teorie pedagogiche in auge al tempo non tenevano in gran conto l'abilità della scrittura ed erano volte più che altro a creare dei *parlanti*, ovvero studenti in grado di utilizzare il codice orale. Per quanto riguarda la produzione scritta, si sottolineavano gli aspetti di autonomia e creatività della produzione e si proponeva come metodologia di lavoro il libero esercizio della scrittura. I sostenitori di questo approccio, noto come *Process Approach*, che ha avuto una certa influenza fino ai nostri giorni, erano convinti della autonoma capacità dello studente di riflettere sulle strategie di scrittura e dell'importanza della libera espressione. Egli era guidato nell'identificare alcune fasi chiave nella produzione del testo, quali pianificazione, stesura e revisione mentre, per quanto riguarda gli aspetti testuali e di contenuto, l'insegnante non interveniva, mantenendo una presenza discreta di guida, che non interferisse troppo con il processo creativo (Savoia, 2019).

Nel 1967, in polemica con il materiale didattico e le impostazioni teoriche allora affermate, Nancy Arapoff scrisse un articolo che ha, tra gli altri meriti, quello di aver emancipato la scrittura dallo stato subalterno in cui si trovava. La Arapoff fu tra le prime studiose a dare una definizione di scrittura che la distinguesse dalle altre abilità, conferendole una sua autonomia. Quella che fino a poco prima era considerata la mera traduzione scritta del linguaggio orale, mantenendo l'impostazione che aveva inaugurato Ferdinand de Saussurre (1916), viene invece definita come «molto di più che non la rappresentazione simbolica del discorso orale, […] ma soprattutto come la selezione e l'organizzazione dell'esperienza in funzione di uno scopo» (Arapoff, 1967, p. 33. Traduzione a cura di chi scrive).

Arapoff indicava che, a differenza di quanto sostenuto nei libri di testo allora in circolazione, per saper scrivere non era sufficiente conoscere la grammatica e l'ortografia di una lingua. Riteneva, anzi, che i processi cognitivi coinvolti in questi due tipi di conoscenza erano opposti. Mentre, infatti, l'apprendimento della grammatica è tanto più proficuo quanto più è automatizzato e meccanico il suo utilizzo, per insegnare a scrivere bisognava insegnare a pensare attivamente e criticamente. Scrivere richiede di organizzare il materiale mentale, ragionare e utilizzare i contenuti in modo coerente all'interno di un testo (Arapoff, 1967). Dal punto di vista della metodologia di insegnamento, la studiosa proponeva di esercitarsi attraverso una serie di testi di genere diverso, osservandone le caratteristiche distintive per identificare i diversi tipi di struttura: narrazione, parafrasi, riassunto, argomentazione sono alcuni degli stili a cui fa riferimento.

Pur fondandosi su una teoria linguistica di origine diversa, la scuola nota come *Genre and second language writing* propone una metodologia di insegnamento non distante dalle indicazioni della Arapoff.

Questa metodologia si fonda, da un punto di vista teorico, sulla linguistica funzionale, *Systemic - Functional Linguistic* (SFL), inaugurata da M.A.K. Halliday (1961) negli anni Sessanta e in base alla quale il linguaggio è considerato un sistema di segni che si sviluppa all'interno di una specifica società. Secondo questa prospettiva, gli scriventi usano il linguaggio per creare significato in contesti sociali, scegliendo tra le diverse risorse linguistiche disponibili e allo scopo di trovare un metodo di comunicazione testuale che sia socialmente riconosciuto nella comunità di riferimento (Hyland, 2004; Cumming, 2016).

Nel tener conto di tutte le componenti che entrano in gioco nel momento in cui si produce un testo si inaugura il termine *discourse*, ovvero un testo in cui si identificano, oltre alle caratteristiche testuali (sintattiche, morfologiche, etc.), anche le modalità in cui il linguaggio è utilizzato per ottenere uno scopo in un particolare contesto (Hirvela, Hyland, 2016). La risorsa a cui gli scriventi possono attingere per costruire un testo con queste caratteristiche è il *genere*. Il genere offre una cornice di riferimento nota che consente di orientarsi nel panorama letterario e organizzare le idee, trasferendo in modo adeguato i propri pensieri sulla pagina. I generi, in questo caso, non sono solo quelli tradizionalmente considerati dalla critica (Frye, 1957) ma sono intesi in senso più ampio, che include anche gli scritti di uso comune nella vita di tutti i giorni, utilizzati con lo scopo di «getting things done using language: they represent a repertoire of responses that we can call on to engage in recurring situations» (Hyland, 2004: p. 1).

La pedagogia basata sul *Genre and second language writing* si propone di presentare agli apprendenti le caratteristiche dei generi adatti al contesto sociale e agli obiettivi di scrittura di volta in volta stabiliti. Con questo metodo, l'insegnante spiega in modo esplicito le metodologie di manipolazione del linguaggio e fornisce spiegazioni sistematiche dei processi di composizione del testo, che vanno a sostituire i metodi induttivi ed esplorativi del *Process Appro-*

ach (Hyland, 2004). La padronanza di un genere si acquisisce nel tempo, attraverso la progressiva capacità di riconoscere le parti di cui è composto uno specifico testo, processo che serve per creare un'impalcatura che guidi il discente fino alla stesura autonoma del testo.

3. Scrivere per imparare

Già negli anni Novanta, alcuni studi pionieristici ipotizzavano che scrivere in una lingua straniera avrebbe potuto aiutare gli studenti a consolidare le competenze linguistiche e cognitive nella lingua oggetto di studio (Hirvela, Hyland, 2016, p. 55).

Alistair Cumming ipotizzava la possibilità che, nell'affrontare la produzione scritta, gli apprendenti potessero attivare processi cognitivi di *problem solving* che facilitavano l'apprendimento della lingua straniera. Alcune ricerche empiriche da lui condotte sembravano confermare questa ipotesi (Cumming, 1990 citato in Hirvela, Hyland, 2016). Pochi studi analoghi ci sono stati fino al 2007, quando il lavoro di Manchón e Roca de Larios (2007) ha dato il contributo definitivo alla nascita di un filone di ricerca specifico sull'apprendimento della lingua straniera attraverso la scrittura. Il loro lavoro ha compiuto un passo decisivo nella ricerca perché ha legato le riflessioni sulla natura della composizione scritta alle teorie linguistiche sui meccanismi di acquisizione della seconda lingua *Second Language Acquisition* (SLA).

Oggi la letteratura concorda nel considerare il potenziale di apprendimento linguistico che è prodotto nell'atto della scrittura a mano, almeno per tre motivi validi.

Anzitutto, per le sue caratteristiche specifiche, la scrittura non è legata alla velocità di elaborazione delle informazioni, a differenza della produzione orale, e quindi consente di riflettere sulla lingua senza le limitazioni imposte dal tempo. La relativa lentezza con cui si scrive, rispetto alla velocità del parlato, permette di riflettere su tutti gli aspetti - morfologici, sintattici, lessicali, etc. - e scegliere con più attenzione quali utilizzare. A questo riguardo, si consideri anche che mentre scrive lo studente ha la possibilità di rilevare le proprie difficoltà e incertezze (processo noto come *noticing holes*), che egli ha modo di risolvere contestualmente, consultando manuali o chiedendo a un insegnante, mentre nel parlato è costretto a rimandare la ricerca a un momento successivo, con il rischio di dimenticarsene (Manchón, Wlliams, 2016).

Un'altra caratteristica della scrittura che sembra favorire lo sviluppo degli apprendimenti linguistici è il fatto che il testo scritto permane nel tempo e ben si presta ad analisi successive sia da parte dell'autore che attraverso la correzione e la revisione di un insegnante (Manchón, Wlliams, 2016). Ciò dà modo di visualizzare gli errori e correggerli e memorizzarli per le produzioni future.

Infine, un'ultima caratteristica della scrittura che sembra favorire l'apprendi-

mento della L2 è il fatto che il processo di *problem solving* coinvolto nell'attività di composizione del testo la rende un terreno ideale per nuovi apprendimenti (Hirvela, Hyland, 2016; Manchón, Williams, 2016). In altre parole, i processi associati con l'attività di costruzione del significato necessari alla composizione del testo inducono gli scriventi ad affrontare anche aspetti legati al linguaggio, soprattutto in un'ottica di riflessione meta-linguistica sul testo e una più consapevole ed accurata composizione (Manchón, Williams, 2016).

L'incontro tra gli studi sull'apprendimento linguistico (SLA) e gli studi sulla composizione, che si è consolidato negli ultimi dieci anni, ha portato a diverse direzioni di ricerca che sono ancora in via di una sistematizzazione definitiva.

La letteratura si divide tra coloro che ritengono che attraverso l'esercizio della scrittura si possano consolidare gli apprendimenti già trasmessi ma non ancora interiorizzati, e quindi che la scrittura consenta una sistematizzazione degli apprendimenti ma non l'acquisizione di nuovi elementi (Cumming, 1990) e coloro che, spingendosi oltre, ritengono che attraverso la scrittura sia possibile che nuovi apprendimenti si verifichino (Ortega, 2012). In questo secondo caso, bisogna tenere in considerazione che la pratica di scrittura si verifica generalmente in un ambiente di apprendimento, spesso scolastico, e che quindi un fattore che favorisce l'acquisizione di una maggiore padronanza è da ascrivere anche al ruolo dell'insegnante e alle sue indicazioni.

4. *Write Fair.* Uno studio sulla scrittura in lingua inglese

Write Fair è una ricerca sullo sviluppo delle abilità linguistiche in lingua inglese attraverso la scrittura a mano. Lo studio è stato sviluppato all'interno della cornice del *Nulla Dies Sine Linea* (NDSL), una linea di ricerca sulla scrittura manuale avviata nel 2014 dal Laboratorio di Pedagogia Sperimentale dell'Università Roma Tre. Uno degli aspetti fondanti di NDSL è il legame tra scrittura e pensiero (Vygotskij, 1934), che si sviluppano nel loro reciproco rapporto, perfezionandosi a vicenda (Angelini, 2016; Vertecchi, 2016). È un'impostazione non lontana dalle teorie presentate nel paragrafo precedente secondo le quali l'apprendimento della lingua straniera e della scrittura si sostengono vicendevolmente.

Il progetto *Write Fair*, così chiamato in riferimento a un brano dell'Amleto in cui il protagonista parlava della scrittura, è stato condotto in una scuola secondaria di primo grado con l'obiettivo principale di comprendere se, analogamente alla produzione nella lingua madre, anche nella lingua straniera l'esercizio ripetuto della scrittura potesse portare dei benefici.

La sperimentazione doveva concludersi a maggio 2020, tuttavia, a causa dell'emergenza sanitaria legata al Covid-19, si è dovuta interrompere prima della completamento. È stato possibile, comunque, esaminare gli scritti che i bambini avevano completato prima della chiusura delle scuole e fare alcune

considerazioni al riguardo, anche se non si può giungere a conclusioni definitive poiché il percorso non è stato portato a termine.

La popolazione oggetto di studio, costituita da bambini di 11-12 anni, ha un'età nei confronti della quale vi è una particolare attenzione da parte degli studiosi del settore, poiché vi è una carenza di ricerca empirica. Mentre, a partire dagli anni Ottanta, vi è stato un aumento notevole di contributi teorici e di studi empirici condotti sulla scrittura degli adulti (Silva, 2016), si riscontra una carenza di rappresentazione della fascia che riguarda gli studenti più giovani, quelli delle scuole primaria e secondaria (Lee, 2016). Si riporta che, tra il 1992 e il 2007, poco più del 5% della ricerca di settore è stata svolta in contesti scolastici (Lee, 2016).

Un motivo di questa scarsa rappresentazione dei bambini è da attribuire al fatto che tra l'ambiente scolastico e i ricercatori vi è poca interazione e i contesti scolastici sono difficilmente raggiungibili dagli studiosi. Ciò che ne segue è un vuoto di conoscenza della fascia d'età dei primi cicli di istruzione che è, invece, un'età fondamentale nel processo di acquisizione sia delle capacità di scrittura che della lingua straniera. L'apprendimento della scrittura ha inizio, infatti, proprio nei primi anni di scuola, dove molte ore di insegnamento sono dedicate allo studio delle diverse abilità linguistiche: conoscere bene il contesto scolastico è quindi fondamentale per capire meglio i meccanismi di apprendimento della scrittura in L2 (Lee, 2016). Proprio per questo vi è, negli ultimi anni, un crescente interesse nei confronti dell'apprendimento della scrittura in lingua straniera nei bambini, che è stato uno dei motivi della scelta dello studio *Write Fair*.

Write fair ha seguito l'impostazione del *Genre and second language writing*. L'utilizzo di questa metodologia è stato motivato da almeno due fattori fondamentali.

In primo luogo, alcuni studiosi sottolineano che questa impostazione metodologica, basata sulla spiegazione chiara degli obiettivi e delle strategia di scrittura e sulla presentazione esplicita dei generi utilizzati, è particolarmente adatta agli studenti principianti, ovvero proprio agli allievi della scuola secondaria di primo grado, mettendoli in grado di produrre un testo, per quanto semplice (Christie, 2012; Swales, 1990 citati in Cumming, 2016).

Si è scelta questo approccio, inoltre, anche in considerazione dello specifico contesto scolastico. Le *Indicazioni nazionali* (2012) in materia di obiettivi e competenze del ciclo di istruzione di riferimento, per quanto riguarda la scrittura, richiedono la capacità di produrre testi di diversi generi – narrazioni, lettere, resoconti – in linea con la metodologia scelta:

> produrre risposte a questionari e formulare domande su testi; raccontare per iscritto esperienze, esprimendo sensazioni e opinioni con frasi semplici; scrivere brevi lettere personali adeguate al destinatario e brevi resoconti che si avvalgano di lessico sostanzialmente appropriato e di sintassi elementare (p. 49).

Lo studio è stato condotto su due classi, di cui una come gruppo di con-

trollo, della scuola media *Manassei* di Terni, composte da 17 allievi ciascuna e con la stessa insegnante di inglese. La rilevazione ha previsto la somministrazione di un pretest e un posttest, che vertevano su alcuni aspetti specifici della lingua per verificarne l'eventuale evoluzione nel tempo. Una delle due classi avrebbe poi dovuto svolgere 20 esercizi di scrittura, due volte a settimana, seguendo una traccia che indicava anche il genere della composizione, proponendo di volta in volta il racconto di un'esperienza, un dialogo o una lettera. La ricerca si è interrotta, come già detto, con l'undicesima somministrazione. Ciò nonostante, il *corpus*, costituito da circa 5000 parole, ha dato modo di svolgere alcune analisi. Le rilevazioni si sono svolte sempre in presenza della ricercatrice che ha potuto osservare alcuni cambiamenti anche nel comportamento dei ragazzi nel corso del tempo.

4.1 Risultati della ricerca

Si riportano in questa sede alcuni aspetti relativi all'*accuracy*, che è uno dei parametri con cui si valuta lo sviluppo della scrittura in lingua straniera.

All'interno del parametro dell'*accuracy*, si vuole qui riportare un'analisi effettuata sull'uso dei tempi verbali. Kathleen Bardovi-Harlig (2000) per prima ha esaminato lo sviluppo dell'acquisizione del linguaggio in relazione agli aspetti temporali dei verbi prodotti in diversi testi di tipo narrativo, che ha seguito nel corso di diversi anni. Studi analoghi sono stati condotti anche da Han (2000, citato in Polio, Park, 2016), che ha seguito due studenti cinesi per verificare lo sviluppo dell'uso del passivo nelle composizioni scritte. Gli studenti sono stati seguiti per due anni, durante i quali la studiosa ha tracciato il passaggio dallo pseudo-passivo (ad esempio: "the package have not received") al passivo corretto.

Nel caso dello studio *Write Fair*, si è seguita l'evoluzione dell'uso del *past simple*.

Il *past simple* è introdotto all'inizio della seconda media ed è un passaggio fondamentale nel percorso di acquisizione della lingua. Anche dal punto di vista dei generi, l'uso del passato è uno spartiacque perché permette un ampliamento delle forme a disposizione: esso permette di passare dalla sola descrizione e dialogo a diversi tipi di narrazione, racconto di esperienza, resoconto, dialoghi più complessi. L'acquisizione del *past simple* richiede alcuni mesi di esercizio prima di poter essere interiorizzata. Nel periodo che intercorre, i bambini fanno alcuni errori tipici, sia a livello sintattico che morfologico. Si tratta di errori legati all'interferenza con la lingua madre (L1) o con i precedenti apprendimenti del presente[54].

[54] Di seguito è riportata la forma corretta agli aspetti affermativo, negativo e interrogativo:
forma affermativa = sogg. + V_{fb}-ED Esempio: Tom played football.
forma negativa = sogg. + aux. + V_{fb}, Tom didn't play football.
forma interrogativa = aux. + sogg. $V_{fb.}$. Did Tom play football?

L'interferenza con l'italiano (L1) può creare una difficoltà sia di tipo morfologico che sintattico. Errori tipici in questa fase dell'apprendimento sono frasi senza l'uso dell'ausiliare *did*, oppure con la posizione invertita tra soggetto e verbo, quali ad esempio:

Forma negativa: sogg. + Vfb – ED + NOT. ("Tom played not at football").

Forma negativa: sogg. + NOT + Vfb. ("Tom not played football").

Forma interrogativa: Vfb - ED + sogg. ("Played you football yesterday?").

Anche gli errori dovuti ad apprendimenti precedenti (tipicamente il *present simple*) possono essere sia di tipo morfologico che sintattico. Alcuni errori tipici sono, ad esempio:

Forma affermativa: sogg. + Vfb. ("Yesterday Tom play").

Forma negativa: sogg. + NOT + Vfb. ("Tom not play yesterday").

Tenuto conto della parzialità dei risultati della ricerca, che si sarebbero dovuti verificare nell'arco di un tempo più lungo, si è potuto constatare che in oltre il 50% dei casi, i bambini mostravano un progresso, di tipo sintattico o morfologico, nell'uso del *past simple*, passando da una forma errata a una più corretta. In particolare, i ragazzi che sbagliavano tutte le forme del *past simple* nelle prime composizioni hanno fatto meno errori in quelle successive o non le hanno più sbagliate. Ciò può essere dovuto al fatto che si sono accorti di avere una difficoltà a produrre quel significato (*noticing holes*) e si sono documentati, con un manuale o chiedendo all'insegnante, per superarla.

Nel caso dell'allievo contrassegnato come ID.1, ad esempio, notiamo la seguente evoluzione tra la *Composition* n. 3 e la n. 8:

"Yesterday I'm arrived first" (*Composition* n.3);

"Last year I flyed to Ibiza" (*Composition* n.8).

Mentre, nel primo caso, il ragazzo non sapeva come costruire il passato e si è servito della forma del presente del verbo essere che probabilmente già consoceva, successivamente ha utilizzato la struttura in modo corretto.

Nel caso dell'allievo ID.5 notiamo un'evoluzione analoga tra le prime prove e le ultime:

"On 1st Februaty I go to a party" (*Composition* n. 3)

"Yesterday I went to a restaurant" (*Composition* n. 7).

Nella produzione n. 3 il ragazzo utilizzava la forma del presente semplice, senza aggiungere la desinenza –ED né inserire la voce corretta del paradigma (*went*), nella *Composition* n. 7 usa la voce corretta del verbo *go* coniugato al *past simple*.

Un altro progresso che si è riscontrato nel tempo è stato l'ampiezza lessicale. Nelle prime produzioni si evidenzia l'uso costante dei verbi *go* (past simple: *went*) e *play* (past simple: *played*), mentre negli scritti successivi sono utilizzate altre voci verbali, quali: visit, have dinner, meet, etc.

L'allievo contrassegnato come ID.3, ad esempio, anche se non commette

Abbreviazioni: sogg. (soggetto), Vfb (verbo forma base), -ED (desinenza del past simple alla forma affermativa, AUX (ausiliare).

troppi errori nella costruzione del passato, nelle prime produzioni utilizza quasi esclusivamente il verbo essere (*was*, *were*), mentre negli scritti successivi arricchisce progressivamente il suo vocabolario e nella *Composition* n. 8 utilizza diversi verbi (*dream*, *cook*, *play*): "I dreamt my brother, my dad and I played football [—-] but also my mum my sister cooked in the kitchen…" (ID. 3, *Composition* n. 8)

Per quanto riguarda l'ampliamento lessicale, si possono fare considerazioni analoghe a quelle sulla struttura. È possibile che gli studenti si siano resi conto con i primi scritti di non aver un bagaglio sufficiente di termini per poter esprimere il loro pensiero e abbiano cercato della soluzioni. Una di queste è stata quella del ricorso all'uso del dizionario per la consultazione, che hanno preso a consultare dopo le prime settimane con sempre maggiore frequenza.

Questi parziali risultati incoraggiano a credere che le ipotesi di partenza fossero giuste e che la pratica della scrittura a mano abbia facilitato, velocizzato o indotto alcuni processi di acquisizione della L2. Ciò induce a pensare che se il progetto fosse stato portato a termine, i ragazzi avrebbero potuto acquisire una padronanza nell'uso del *past simple*, consolidata grazie all'esercizio della scrittura e la modalità didattica del *Genre and second language writing*, che è fondamentale per poter proseguire con successo il percorso di studi.

Riferimenti bibliografici

Angelini, C. (2018). Parole e inferenze nelle scritture dei dodicenni. In C. Angelini e Elena Manetti (a cura di) *Imparare a scrivere a mano*. Roma: Epsylon, pp.37-48.

Angelini, C. (2016). *Pensiero e scrittura. Una relazione circolare.* In B. Vertecchi (a cura di). *I bambini e la scrittura*. Milano: Franco Angeli.

Arapoff, N. (1967). Writing: A thinking process. *TESOL Quarterly, 1 (2)*, 33-39.

Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Oxford: Blackwell.

Christie, F. (2012). Language education throughout the school years: A functional perspective. *Language Learning* 62 [Supplement 1].

Cumming, A. (1990). Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication* 7, pp. 482–511.

Cumming, A. (2016). Theoretical orientations to L2 writing. In R.M. Manchón e P.K. Matsuda (eds), *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Boston/Berlin: De Gruyter, pp. 65-88.

Frye, N. (1957). *Anatomy of Criticism: Four Essays,* Princeton: Princeton University Press.

Halliday, M.A.K. (1961). Categories of the Theory of Grammar. *Word*. 17(3). pp. 241–92.

Hirvela, A., Hyland, K., Manchón, R.M. (2016). Dimensions of L2 writing theory and research: Learning to write and writing to learn. In R.M. Manchón e P.K. Matsuda (eds), *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Boston/Berlin: De Gruyter, pp. 45-64.

Hyland, K. (2004). *Genre and second language writers.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lee, I. (2016). EFL writing in schools. In R.M. Manchón e P.K. Matsuda (eds), *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Boston/Berlin: De Gruyter, pp. 113-140.

Manchón, R.M, Roca de Larios, J. (2007). Writing-to-learn in instructed language contexts. In (a cura di) E. Alcón-Soler e P. Safont, *The intercultural speaker. Using and acquiring English in instructed language contexts.* Dordrecht: Springer-Verlag. pp. 101–121.

Manchón, R.M., Williams, J. (2016). L2 writing and SLA studies. In (a cura di) R.M. Manchón e P.K. Matsuda, *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Boston/Berlin: De Gruyter, pp. 567-586.

Ministero dell'Istruzione (2012).Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Annali della pubblica istruzione. Numero speciale Firenze: Le Monnier.

Ortega, L. (2012). Epilogue: Exploring L2 writing–SLA interfaces. *Journal of Second Language Writing*, 21, pp. 401–415.

Polio, C., Park, J.H. (2016). Language development in second language writing. In (a cura di) R.M. Manchón e P.K. Matsuda, *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Boston/Berlin: De Gruyter, pp. 287-306.
Savoia, T. (2019). L'interferenza nella capacità di scrittura in lingua straniera. In R. Travaglini (a cura di). *Scrivere bene. Un percorso educativo tra tradizione e innovazione*. Pisa: ETS, pp. 133-142.
Savoia, T. (2020). *Ri-aprire la porta della lingua.* EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica, IX, 1. Roma: Anicia, ISSN 2280-7837, pp. 81-100.
Silva, T. (2016). An overview of the development of the infrastructure of second language studies. In (a cura di) R.M. Manchón e P.K. Matsuda, *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Boston/Berlin: De Gruyter, pp. 19-44.
Saussurre, F. (1916). *Cours de linguistique générale.* Paris: Payot.
Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press.
Vertecchi, B. (2016) (a cura di). *I bambini e la scrittura*, Milano: Franco Angeli.
Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari: Laterza.

Note minime su educazione, istruzione e Costituzione
Instruction and Education in the Italian Constitution: a brief overview.

Giuliano Serges
giuliano.serges@uniroma3.it

Abstract

Il contributo è volto a sinteticamente esaminare l'uso che viene fatto dei concetti di istruzione e educazione all'interno della Costituzione italiana. In un primo paragrafo si sottolinea l'attenzione dedicata da alcuni membri dell'Assemblea costituente alla diversità concettuale tra istruzione ed educazione. In un secondo ci si sofferma sull'uso dei termini "istruzione" ed "educazione" nel Titolo II della prima parte della Costituzione, rubricato "rapporti etico-sociali". Nel terzo viene svolto un breve approfondimento sui concetti di "educazione" e "rieducazione" cui si riferiscono gli articoli 27 e 38 della Costituzione. Nel quarto si tenta di delineare, in via di prima approssimazione, una definizione delle nozioni costituzionali di "istruzione", "educazione" e "insegnamento", giungendosi alla conclusione che, nel disegno costituzionale, l'istruzione viene riguardata come la *conoscenza della* società, mentre l'educazione costituisce la *convivenza nella* società. Quanto all'insegnamento, esso può essere definito come l'attività svolta da un soggetto per guidare un altro soggetto nel percorso (costituzionalmente ispirato ed orientato) di acquisizione dell'istruzione e dell'educazione. Nel paragrafo conclusivo, infine, ci si sofferma brevemente sulle esigenze legate all'insegnamento della Costituzione negli istituti d'istruzione inferiore e superiore, con qualche spedita riflessione sulla recente l. n. 92/2019 e il relativo d.m. del 22 giugno 2020.

Parole chiave: Istruzione; Educazione; Insegnamento; Costituzione; Educazione civica.

Abstract

The paper is aimed at providing an overview of the notions of instruction and education in the Italian Constitution. The first paragraph focuses on the conceptual difference between instruction and education as envisaged by some members of the Italian Constituent Assembly. In the second paragraph the Author analyzes the words "instruction" and "education" to which Title II of the

first part of the Constitution, entitled "ethical-social relations", refers to. The third paragraph addresses the concepts of "education" and "re-education" set out in Articles 27 and 38 of the Italian Constitution. In the fourth paragraph the Author attempts to draft a definition of the notions of "instruction", "education" and "teaching" in the Italian Constitution, whereby "instruction" aims at *learning about* the society, "education" explains *how to live in* society. As for "teaching", it means to guide someone in a path (constitutionally inspired and oriented) of instruction and education acquisition. In the final paragraph the Author briefly focuses on the importance of teaching Constitutional law in primary, middle and high schools, also by referring to the recent Law n° 92/2019 and to the related Ministerial Decree of 22 June 2020.

Keywords: Instruction; Education; Teaching; Italian Constitution; Civic education.

1. Premessa: istruzione, educazione, cittadinanza e costituzionalismo democratico

In un suo celebre discorso Piero Calamandrei definiva la scuola come un «organo "costituzionale"» (Calamandrei, 1950). Quella di Calamandrei, ovviamente, era una provocazione: nel linguaggio specialistico l'espressione "organi costituzionali" si usa per indicare dei soggetti istituzionali in possesso di determinate caratteristiche che la scuola non ha. Ma si tratta di una provocazione non priva di fondamento: in un sistema democratico ed ispirato ai principî del costituzionalismo moderno, democratico e pluralista, la scuola (intesa quale istituzione preposta a garantire un'istruzione ed un'educazione di base ad ogni cittadino) è senz'altro indefettibile. Il presupposto di ogni sistema politico che – parafrasando l'art. 16 della *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* (1789) – sia teso a preservare la garanzia dei diritti e la separazione dei poteri, non può che essere quello di formare elettori e, dunque, cittadini liberi e consapevoli (*rectius*, liberi *perché* consapevoli): consapevoli, prima di tutto, di quali siano i loro diritti e i loro doveri, ma anche (e non secondariamente) di quali siano gli obblighi che chi li governa è tenuto ad osservare nei loro confronti.

L'affermazione appena fatta potrebbe apparire banale. Eppure la particolare importanza democratica dei diritti coinvolti non ha impedito ad ogni istituzione pubblica preposta allo svolgimento di attività di istruzione e di educazione (ivi compresa l'Università: v. Rimoli, 2014) di essere travolta dal «progressivo, incessante smantellamento dello Stato sociale»[55] (Madau, 2016, nt. 26) cui si è assistito (almeno) dall'inizio degli anni '90 del secolo scorso e, in forma particolarmente acuta, a seguito della "grande recessione" degli anni 2007-2013 (Fagnani, 2014; Salazar, 2014; Polizzi, 2019).

[55] È infatti abbastanza pacifico in dottrina che il diritto all'istruzione si configuri come diritto sociale (*ex multis*: Barone, 2012; Benvenuti, 2014; Galazzo, 2016).

La scarsa attenzione dimostrata dai governanti nei confronti delle tematiche dell'istruzione, dell'educazione e della ricerca si è, d'altronde, palesata in modo quanto mai eloquente nel corso della pandemia di Covid-19 (ancora in atto nel momento in cui si scrive), quando la scarsità di risorse degli istituti scolastici e universitarî, la penuria d'investimenti, i "tagli" alla spesa e, per farla breve, la cronica perduranza di problemi eternamente irrisolti hanno reso allo Stato impossibile, per molto tempo, garantire, del tutto o in parte, la garanzia dei diritti all'istruzione, all'educazione e di libertà di scienza e d'insegnamento solennemente sanciti dalla Costituzione (Conte, 2020).

Non è, ovviamente, questa la sede per approfondire il discorso sulle politiche scolastiche, educative ed universitarie (che pure hanno un'incidenza non marginale sull'"effettività" dei diritti costituzionali *de quibus*).

Il ben più modesto obiettivo di questo breve commento è quello di fornire un quadro generale, un "affresco" delle «dimensioni costituzionali» dell'istruzione e dell'educazione (Angelini, Benvenuti, 2014), intendendosi con tale espressione, ai fini di questo lavoro, le disposizioni della Costituzione italiana nelle quali si fa espressamente riferimento ai due concetti in questione. Qualche spedita riflessione verrà poi svolta, in chiusura, sulle problematiche legate all'«uso della Costituzione nella scuola» (Bergonzini, 2020) – che pure, a ben vedere, rappresenta una "dimensione costituzionale" dell'istruzione – con particolare riferimento all'esperienza dell'insegnamento di "Educazione civica" (oggi previsto dalla l. n. 92 del 2019) che, come specificato anche nelle "linee guida" diffuse dal Ministero della Pubblica istruzione (d.m. del 22/6/2020), si fonda sulla «conoscenza della Costituzione Italiana» (Panizza, 2019).

2. Istruzione ed educazione nei lavori preparatorî alla Costituzione

Occorre, prima di tutto, rilevare che i termini "educazione" e "istruzione" non sono stati inseriti nella Costituzione in modo approssimativo o inconsapevole. Basta leggere i lavori preparatorî dell'Assemblea costituente per rendersi conto di come diversi, tra i suoi membri, avessero delle idee ben precise (sia pure spesso contrastanti) a tal proposito.

Profili interessanti emergono, oltre che dal dibattito, da talune relazioni presentate da alcuni Deputati in sede di Commissione per la Costituzione. Davvero eloquente, ad esempio, l'*incipit* di una relazione su «i principi dei rapporti sociali (culturali)» presentata da Aldo Moro in seno alla I Sottocommissione, ove si definisce l'educazione quale «sviluppo progressivo della personalità mediante una adeguata cognizione del proprio io e del mondo», e si descrivono l'istruzione e l'educazione come l'«acquisto delle cognizioni e dei motivi vitali che danno un tono alla personalità e le permettono di assumere una posizione definita e responsabile con speciale riferimento alla vita sociale».

Interessante anche una relazione su «le garanzie economico-sociali del diritto all'affermazione della personalità del cittadino» presentata alla III Sotto-

commissione da Michele Giua, ove si distingue tra i due concetti di istruzione ed educazione: la prima intesa innanzitutto (ma non solo) come strumento di «lotta contro l'analfabetismo»; la seconda intesa come «opera educativa» rivolta alla creazione di «coscienze atte alla vita civile».

Notevole, poi, l'articolata relazione sui «principii costituzionali riguardanti la cultura e la scuola» presentata da Concetto Marchesi nella I Sottocommissione, ove si definisce l'istruzione come un'attività volta, al contempo, ad «istruire l'intelletto» e ad «educarne l'animo», allo scopo di creare una «coscienza civile».

L'elenco potrebbe essere più lungo[56], ma quanto detto ci pare essere già sufficiente per dimostrare l'affermazione iniziale: i membri dell'Assemblea costituente (o almeno alcuni di essi) usavano i termini *istruzione* ed *educazione* attribuendo loro un preciso significato e una precisa funzione.

L'uso delle due parole in questione all'interno del testo costituzionale non è dunque casuale. Certo, esso non rispecchia il pensiero o le convinzioni teoriche o ideologiche di un solo Deputato. Le parole della Costituzione sono tutte frutto di un compromesso, e il loro significato deve essere determinato in via ermeneutica avendo riguardo del "sistema" costituzionale nel suo complesso, così come dell'evoluzione diacronica della società.

3. Insegnamento, istruzione ed educazione nei rapporti etico-sociali

Quasi tutte le disposizioni che contengono riferimenti alla "istruzione" si trovano nel Titolo II della prima parte della Costituzione, dedicato ai cc.dd. "rapporti etico-sociali". Il Titolo, significativamente, si apre con la proclamazione della famiglia come «società naturale fondata sul matrimonio» (art. 29). La disposizione, che va letta alla luce del contesto storico-sociale dell'epoca, appare forse un po' desueta in certi suoi aspetti (si può ancora dire oggi che senza matrimonio non vi sia famiglia?[57]) ma resta attualissima nel suo nucleo concettuale: la famiglia è posta al "centro" del sistema, costituendo essa una micro-società all'interno della quale l'individuo riceve i fondamenti della sua educazione, pone le basi per (e in parte già realizza) lo svolgimento della sua personalità e apprende ad esercitare quei «doveri inderogabili di solidarietà» che poi, come richiede l'art. 2 Cost., dovrà saper adempiere all'interno della macro-società statuale[58].

[56] Le parti della Costituzione dedicate alla scuola derivano, infatti, da una riflessione che si è svolta su numerosi «contributi di straordinario spessore teorico e dogmatico, supportato dallo slancio etico che ha caratterizzato tutti i lavori della Costituente» (Bergonzini, 2018).

[57] Sul punto vi è, ovviamente, dibattito in dottrina (v. Serges, 2014).

[58] Il collegamento tra famiglia e art. 2 Cost. è stato ben colto dalla Corte costituzionale, la quale ha rilevato come proprio dall'art. 2, «conformemente a quello che è stato definito il principio personalistico che ess[o] proclama, risulta che il valore delle "formazioni sociali", tra le quali eminentemente la famiglia, è nel fine a esse assegnato, di permettere e anzi promuovere lo svolgimento della perso-

Non deve dunque sorprendere il fatto che la prima apparizione della parola "istruzione" nel testo costituzionale avvenga proprio con riferimento alla famiglia, sancendosi il diritto-dovere dei genitori (o di chi ne fa le veci) di «mantenere, istruire ed educare i figli» (art. 30). L'adempimento di tali compiti – si precisa nel successivo art. 31 – viene agevolato dalla Repubblica «con misure economiche e altre provvidenze».

Dalla lettura dell'art. 30 derivano dunque tre importanti conferme circa:

a) il ruolo centrale che la Costituzione riconosce alla famiglia quale luogo di educazione e di istruzione;
b) l'importanza che rivestono l'istruzione e l'educazione nel sistema costituzionale, tale per cui la Repubblica è tenuta ad agevolare l'adempimento dei relativi doveri genitoriali;
c) il riconoscimento a livello costituzionale di una distinzione concettuale tra eduzione e istruzione, scandito dalle parole «istruire ed educare».

I successivi artt. 33 e 34 sono quelli più espressamente correlati con il tema oggetto di questo contributo.

Estremamente significativo è il fatto che l'art. 33 si apra con la solenne proclamazione della libertà d'insegnamento (che, con il diritto all'istruzione, costituisce «l'architrave dell'ordinamento scolastico»: Sandulli, 2006): il docente, nel disegno costituzionale, non viene concepito come un "automa indottrinatore" (come invece si pretende nelle dittature)[59], bensì come un libero pensatore[60] che sceglie come meglio conseguire il risultato richiesto, purché entro una "cornice democratica" e nel rispetto delle «norme generali sull'istruzione» (art. 33, co. 2) fissate dallo Stato[61] affinché vi sia un *minimum* di omogeneità, sul territorio nazionale, nella definizione dei livelli di apprendimento[62].

nalità degli esseri umani» (sent. n. 494/2002, *Cons. dir.* §6.1). Il rapporto tra art. 2 e art. 29 Cost. è stato poi, ovviamente, oggetto anche di approfondimenti dottrinali (cfr. Biondi, 2014, anche per ulteriori riferimenti bibliografici).

[59] Com'è stato osservato, «è sufficiente scorrere gli interventi dei Costituenti (molti dei quali insegnanti) sull'influenza del regime nell'ordinamento scolastico […] per ricavarne l'immagine di un sistema asfittico, imperniato sulla cieca fedeltà al Duce, senza alcuna reale capacità di trasmettere sapere e strutturata su una sequela di adempimenti burocratici, con l'unico obiettivo di livellare le nuove generazioni verso un'ottusa ubbidienza ai dogmi fascisti, eliminando il prima possibile […] ogni manifestazione di pensiero autonomo» (Bergonzini, 2018).

[60] Non a caso la libertà d'insegnamento viene ritenuta, da prevalente dottrina, quale *species* della libertà di manifestazione del pensiero *ex* art. 21 Cost. (v. ad es.: Crisafulli, 1956; Pototschnig, 1961; Mattioni, 1995).

[61] Art. 117, co. 2: «Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie: […] n) norme generali sull'istruzione». Le norme "non generali" rientrano invece nella c.d. "potestà concorrente", come previsto dal successivo co. 3.

[62] A proposito dei limiti della libertà d'insegnamento è stato acutamente osservato come «siffatti limiti ed interessi da garantire sono diversamente configurati a seconda del grado (inferiore, superiore, universitario) e del tipo (statale, pubblica parificata, privata) di scuola. È di tutta evidenza, infatti, come la libertà di insegnamento sia destinata a vedere accresciuti i propri spazi di esercizio nei gradi

L'istruzione scolastica viene dunque concepita come un servizio pubblico erogato dallo Stato (Marzuoli, 2003): «la Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi» (art. 33, co. 2). Enti e privati – stabilisce l'art. 33, co. 3 – hanno «il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione» (evitandosi così il rischio che un "monopolio statale" della trasmissione del sapere possa rendere inefficace la previsione della libertà d'insegnamento); ma, com'è stato ben sottolineato, «la Repubblica non può limitarsi a verificare che il servizio sia adeguatamente reso da soggetti privati», essendo «rifiutata all'origine l'ipotesi che la prestazione del servizio sia interamente demandata all'iniziativa privata» (Sandulli, 2006, p. 3307).

La configurazione dell'istruzione quale servizio pubblico è strumentale a due diverse finalità:

1) quella di garantire che tale servizio sia assicurato da personale reclutato in modo trasparente e in possesso di adeguati requisiti qualitativi: «agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni si accede mediante concorso» (art. 97, co. 4). Anche per questo il diritto all'istruzione viene a configurarsi quale «diritto costituzionale ad un'istruzione *adeguata*» (Coinu, 2012);

2) quella di rendere effettivo il contenuto del successivo art. 34, che prescrive «una scuola aperta a tutti» (co. 1) e non solo, dunque, a chi può permettersi di pagare un ente privato: «i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi» (co. 3), e la Repubblica ha l'obbligo di rendere «effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze» (co. 4).

Non solo: «l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita» (co. 2). Essa, dunque, costituisce un «diritto-dovere di solidarietà» (Carlassare, 2016, §7) che, in quanto tale, non può che essere erogato anche (e principalmente) dallo Stato, al quale spetta l'obbligo di porre gli interessati in condizione di adempiere ad un proprio dovere, oltre che di esercitare un proprio diritto.

4. L'educazione di condannati, invalidi e minorati

Se il termine "istruzione" viene adoprato esclusivamente nell'art. 117 e nella parte I, titolo II, Cost., il termine "educazione" vanta, invece, due menzioni in altre (e non secondarie) parti del testo costituzionale.

La prima risale all'art. 27, ove si prescrive che le pene «devono tendere alla ri*educazione* del condannato» (co. 3). Si è molto discusso su quale dovesse

più alti del sistema d'istruzione, laddove in quelli inferiori finisce per prevalere naturalmente la concorrente funzione sociale della tutela dei diritti e degli interessi degli alunni» (G. Fontana, 2006, p. 683 s.).

essere il significato da attribuire al termine "rieducazione". L'ambigua formulazione del terzo comma dell'art. 27 fu, infatti, frutto «della precisa volontà di evitare di prendere parte nella polemica tra pena retributiva (idea propria della Scuola classica) e pena preventiva (idea propria della Scuola positiva)» (Ruotolo, 2016, p. 5). Da tale ambiguità discende il fatto che la Corte costituzionale abbia, nel tempo, mutato orientamento circa la funzione della pena e il ruolo della rieducazione: se fino al 1990 essa riteneva che il «riadattamento» dei condannati non costituisse altro, se non una finalità eventuale e «purtroppo non sempre conseguibile» (sent. n. 264/1974) del solo «trattamento penale vero e proprio» (sent. n. 12/1966), a partire dalla sent. n. 313/1990 (non a caso cronologicamente situata dopo la radicale riforma dell'ordinamento penitenziario effettuata con la l. n. 354/1975) essa invece iniziò a riguardare alla rieducazione come finalità essenziale ed imprescindibile delle pene, nonché quale principio generale del sistema, valevole «tanto per il legislatore quanto per i giudici della cognizione, oltre che per quelli dell'esecuzione e della sorveglianza, nonché per le stesse autorità penitenziarie» (*Cons. dir.* §8).

Non sorprende, dunque, che anche sul significato precipuo da attribuire alla parola "rieducazione" vi siano stati diversi oscillamenti giurisprudenziali: in molti casi la rieducazione è stata intesa quale "risocializzazione" del condannato[63]; in altri s'è invece preferito fare riferimento ora alla nozione di "reinserimento"[64], ora a quella di "riadattamento"[65], ora a quelle di "ravvedimento" e di "recupero"[66].

È, in ogni caso, da escludere una concezione "correzionale" della rieducazione (intesa dunque quale rieducazione morale), poiché essa è impedita dalla chiara formulazione dell'art. 13, co. 4 (Serges Giu., 2019), ove si vieta «ogni violenza fisica e morale su persone comunque sottoposte a restrizioni di libertà». Muovendosi nell'ottica di una logica correzionale, infatti, non si potrebbe escludere l'uso della violenza per il conseguimento della "rieducazione": «pur di rieducare moralmente una persona, lo Stato, detentore monopolista dei valori etici e del potere di punire, potrebbe ritenersi legittimato ad usare una violenza finalizzata a cambiare quella persona in meglio» (Gonnella, 2013, p. 35 s.). L'art. 13, co. 4, dunque, impone fatalmente una diversa interpretazione della rieducazione, da intendersi, pertanto, quale reintregrazione sociale (o "risocializzazione"): «solo una pena orientata alla reintegrazione sociale è anche necessariamente una pena senza tortura. Una persona torturata in carcere è una persona compromessa, dalle *chances* ridotte se non annullate di reintegrazione sociale» (*Ibidem*). In linea di massima si può allora concordare con l'affermazione secondo la quale «a prescindere dalla variante lessicale utilizzata, la funzione rieducativa si sostanzia in tutti quegli interventi atti a favorire il recupero del detenuto ad una vita nella società» (Magnanesi, Rispoli, 2008).

[63] *Ex multis*, sent. nn. 282/1989, 296/2005, 257/2006.

[64] Ad es. sent. nn. 168/1972, 162/1983, 274/1983, 161/1997, 450/1998, 257/2006.

[65] Sent. n. 204/1974.

[66] Sent. n. 271/1998.

La seconda disposizione in cui viene usato il termine educazione è l'art. 38, co. 3, a norma del quale «gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale». Il successivo comma chiarisce, poi, che (anche) a tali compiti «provvedono organi ed istituti predisposti o integrati dallo Stato».

La disposizione fa, innanzitutto, *pendant* con quella di cui all'art. 34, venendo a configurarsi tanto il diritto all'istruzione, quanto quello all'educazione, quali promanazioni (oltre che, come già detto, dei principî solidaristico e personalistico sanciti dall'art. 2), del principio di eguaglianza sostanziale proclamato al secondo comma dell'art. 3: «è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

Sul concetto d'educazione cui fa riferimento l'art. 38, poi, si è espressa la Corte costituzionale (sent. n. 215/1987) chiarendo, innanzitutto, che esso ricomprende anche l'istruzione. L'art. 38, co. 3, dunque, «integra e specifica [la disposizione] contenuta nell'art. 34, per quanto concerne l'istruzione che va garantita ai minorati» e agli invalidi (*Cons. dir.* §7). Il Giudice delle leggi ha tuttavia specificato che l'educazione è finalizzata alla «piena integrazione sociale» (*Cons. dir.* §5) e, pertanto, non si esaurisce nell'istruzione, né nella formazione professionale, venendo essa a configurarsi – secondo la condivisibile ricostruzione di attenta dottrina – quale percorso volto al conseguimento di «una piena socialità» (Furlan, 2011, p. 258. Sul punto, anche per ulteriori riferimenti bibliografici, v.: Violini, 2006, §2.6.4; Reale, 2018, §2.2).

Tale traguardo della "piena socialità", a lungo ritenuto coincidente con i concetti di "inserimento" o "integrazione"[67], viene oggi ricondotto più opportunamente a quello di "inclusione sociale" – la quale si persegue «cambiando le regole sociali, e non invece, come richiede l'integrazione, ricercando l'adattamento della persona con disabilità all'ambiente così com'è» (Colapietro, 2011, p. 37) – venendosi in tal modo a enucleare la nozione di "educazione inclusiva".

5. Sulle nozioni costituzionali di educazione e istruzione

Riflettendo sul complesso delle disposizioni esaminate, può provare a trarsi qualche considerazione su come l'istruzione e l'educazione vengano riguardate all'interno della Costituzione.

Entrambi i concetti devono certamente intendersi come preposti alla realizzazione della persona umana all'interno della società, dovendosi ormai ritenere superata quella vecchia impostatura in virtù della quale il diritto

[67] Si parla più volte di "inserimento" e di "integrazione" anche nella stessa, già citata, sent. n. 215/1987, nonché in numerose altre successive (ad es. nn. 106/1992 e 88/1993).

all'istruzione si esauriva nel diritto all'iscrizione nella scuola (lo osservava già Pototschnig, 1973, §1).

La Corte costituzionale, nella sent. n. 7/1967, distingueva i concetti di insegnamento, di istruzione e di educazione, «comprendendo nel primo l'attività del docente diretta ad impartire cognizioni ai discenti nei vari rami del sapere, nel secondo l'effetto intellettivo di tale attività e nel terzo l'effetto finale complessivo e formativo della persona in tutti i suoi aspetti» (*Cons. dir.* §3). Una tale concezione appare, però, eccessivamente ancorata a vecchi schemi dogmatici, che necessitano oggi di una rilettura costituzionalmente (ri)orientata.

L'istruzione non può più essere intesa come mera acquisizione di nozioni, dovendo essa costituire l'esito di un processo volto a fornire le conoscenze necessarie per formare – volendo riprendere l'espressione utilizzata in apertura – cittadini liberi e consapevoli. Quanto all'educazione, tutte le sue apparizioni all'interno del testo costituzionale sembrano confluire verso un'unica direzione: quella della "socializzazione" (o *ri*-socializzazione), da intendersi quale acquisizione, anche di tipo "valoriale" (e non già dunque solamente "cognitivo"), delle competenze necessarie per vivere in una società pervasa dai principî costituzionali e, all'interno di essa, realizzarsi come persona. Una tale concezione, d'altronde, sembra conciliarsi anche con le accezioni dell'educazione emerse in àmbito internazionale e euroconvenzionale[68].

Può allora concludersi, in via di prima approssimazione, che, nel disegno costituzionale, istruzione e educazione perseguano un medesimo scopo, quello di garantire a ciascuno una piena realizzazione personale all'interno della società, ma in due modi diversi: l'istruzione (propedeutica all'educazione) viene riguardata come la *conoscenza della* società, mentre l'educazione costituisce la *convivenza nella* società. Quanto all'insegnamento, esso può essere definito come l'attività (costituzionalmente ispirata e orientata) svolta da un soggetto (genitore o chi ne fa le veci, docente, educatore) per guidare un altro soggetto (figlio, studente, condannato, disabile) nel percorso di acquisizione dell'istruzione e dell'educazione.

6. «Insegnare (a insegnare) la Costituzione»[69] (a mo' di conclusione)

Gli approdi definitorî da ultimo conseguiti ci consentono di svolgere qual-

[68] Per quanto riguarda l'àmbito internazionale possono segnalarsi gli artt. 29 della Convenzione dei diritti del fanciullo del 1989 e 26 della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948, ove si ricollega espressamente il concetto di *education* allo sviluppo della personalità e al rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali. Quanto all'àmbito euroconvenzionale, sono senz'altro significative le definizioni di insegnamento, istruzione ed educazione fornite dalla Corte Edu: «*the education of children is the whole process whereby, in any society, adults endeavour to transmit their beliefs, culture and other values to the young, whereas teaching or instruction refers in particular to the transmission of knowledge and to intellectual development*» (Campbell & Cosans V. The UK, 25/2/1982). Su queste definizioni v. Matucci, 2016, pp. 298 ss., anche per ulteriori riferimenti bibliografici.

[69] Espressione ripresa da Pugiotto, 2020.

che breve riflessione conclusiva su di un tema che scaturisce, consequenzialmente, dalle riflessioni appena svolte e che costituisce – ricollegandosi a quanto detto in apertura di questo lavoro – l'altra faccia della "dimensione costituzionale dell'istruzione".

Se è vero, da un lato, che istruzione ed educazione devono consentire la formazione di cittadini liberi e consapevoli e, dall'altro, che l'attività dell'insegnante (sia esso un docente, un genitore, un educatore, ecc.) deve essere costituzionalmente ispirata e orientata, allora non può che assumere un ruolo centrale la conoscenza della Costituzione, sia da parte dell'insegnante, sia da parte di chi è da esso istruito o educato.

Il tema che viene a porsi è dunque quello dell'insegnamento della Costituzione al di fuori di percorsi formativi nei quali esso costituisca una materia caratterizzante la specializzazione prescelta (com'è il caso, per intenderci, dell'insegnamento di Diritto costituzionale nelle Facoltà di Giurisprudenza); dell'insegnamento della Costituzione, quindi, nei luoghi (principalmente facoltà universitarie) in cui si formano gli insegnanti e gli educatori (che devono saper insegnare *la* e educare *alla* Costituzione), da un lato, e nei luoghi (principalmente scuole) in cui si formano i cittadini (che, specularmente, devono conoscere *la* ed essere educati *alla* Costituzione), dall'altro.

Le problematiche legate a tale tema si collocano dunque su tre livelli:

– quello dell'istruzione, che consiste nella conoscenza della Costituzione e dei diritti e dei doveri in essa sanciti;
– quello dell'educazione, che consiste nello svolgimento della propria personalità all'interno di una società fondata su valori costituzionali democratici, pluralistici, solidaristici e egualitarî;
– quello dell'insegnamento, che deve essere alimentato dai principî della Costituzione, senza però tradursi né in un inaccettabile "indottrinamento costituzionale", né in una sterile esibizione di disposizioni normative da "mandare a memoria".

Si tratta di problematiche alle quali il sistema scolastico e universitario italiano ha, negli anni, fornito soluzioni estremamente deludenti per qualità e per quantità. L'ultima di queste è costituita dalla già citata l. n. 92/2019, con la quale si istituisce e si rende obbligatorio in tutti i gradi dell'istruzione un insegnamento di Educazione civica (che raccoglie l'eredità di altri analoghi insegnamenti "costituzionalistici", l'ultimo dei quali chiamato *Cittadinanza e Costituzione*, introdotto dalla l. n. 169/2008)[70].

Come avviene per tutte le "leggi bandiera" – fatte, cioè, al solo scopo di poterle annunciare – anche la l. n. 92/2019 non è stata preceduta da alcuna seria riflessione su chi avrebbe dovuto insegnare la Costituzione, né con quale

[70] Per una biografia dell'insegnamento di Educazione civica (comunque denominato) fino al 2013 v. Pugiotto, 2013.

formazione e con quale metodo avrebbe potuto adempiere a tale compito. Le linee guida adottate con il d.m. del 22/6/2020 dedicano agli «aspetti contenutistici e metodologici» dell'insegnamento della Costituzione ben *undici* righe (*sic*), nelle quali viene chiarito (si fa per dire) che «la conoscenza, la riflessione sui significati, la pratica quotidiana del dettato costituzionale rappresentano il primo e fondamentale aspetto da trattare» (onde evitare ch'invece s'incominci, per dire, dallo studio dell'educazione fisica o della geografia astronomica). Segue poi un elenco, peraltro sgrammaticato, di argomenti che gli insegnanti dovranno trattare e che, nel loro complesso, coincidono con tutto lo scibile giuridico conosciuto e sconosciuto:

1) «ordinamento dello Stato, delle Regioni, degli Enti territoriali, delle Autonomie Locali e delle Organizzazioni internazionali e sovranazionali, prime tra tutte l'idea e lo sviluppo storico dell'Unione Europea e delle Nazioni Unite»;
2) «concetti di legalità, di rispetto delle leggi e delle regole comuni in tutti gli ambienti di convivenza (ad esempio il codice della strada, i regolamenti scolastici, dei circoli ricreativi, delle Associazioni…)»;
3) Inno e Bandiera nazionale.

Si dispone, da ultimo, che le restanti ore di Educazione civica vengano destinate ai temi dello sviluppo sostenibile e della cittadinanza digitale.

Dinanzi alla modestia delle indicazioni ministeriali e all'assenza d'indicazioni legislative, assumono valore particolarmente meritorio le (poche) iniziative che sono state poste in essere per fornire un supporto agli insegnanti che si troveranno a dover affrontare questa difficile sfida. Tra queste la più significativa è senz'altro costituita da un libro di Chiara Bergonzini (Bergonzini, 2020) destinato ai docenti di scuola e dedicato al metodo d'insegnamento della Costituzione. Diverse (ma non numerose) sono poi le iniziative più precipuamente dedicate agli studenti, sia sottoforma di manuali di taglio pedagogico-divulgativo, sia sottoforma di lezioni tematiche (ad es. Ruotolo, Caredda, 2020).

In questo senso, il volume nel quale il presente lavoro è pubblicato, pur non essendo destinato alla didattica, costituisce un ulteriore tassello nella composizione dello scarno panorama editoriale in materia di educazione, costituzione e cittadinanza, che si arricchisce di un nuovo strumento, certo non risolutivo ma, si spera, quantomeno utile a fare un piccolo passo avanti.

Riferimenti bibliografici

Angelini, F., Benvenuti, M. (a cura di) (2014). *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*. Napoli: Jovene.

Barone, G. (2012). *Il diritto all'istruzione come diritto sociale: oltre il paradigma economicistico*. Napoli: ESI.

Benvenuti, M. (2014). L'istruzione come diritto sociale. In: *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, cit.

Bergonzini, C. (2018). La Costituzione tra Famiglia, Scuola e Società. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15-16/2018.

Bergonzini, C. (2020). *Con la costituzione sul banco. Istruzioni per l'uso della Costituzione nelle scuole*, II ed. Milano: Franco Angeli.

Biondi, F. (2014). Quale modello costituzionale. In: F. Giuffrè – I. Nicotra (a cura di), *La famiglia davanti ai suoi giudici*, Napoli: ES, 3 ss.

Calamadrei, P. (1950). La scuola nazionale. *Scuola democratica*, 2/1950 (suppl.), 1-5.

Carlassare, L. (2016). Solidarietà: un progetto politico. *Costituzionalismo.it*, 1/2016, I, 45 ss.

Cicconetti, S.M., Cortese, M., Torcolini, G., Traversa, S., (a cura di) (1970-1971). La Costituzione della Repubblica nei lavori preparatori della Assemblea costituente. Roma: Camera dei Deputati.

Coinu, G. (2012), *Per un diritto costituzionale all'istruzione adeguata*. Napoli: Jovene.

Colapietro, C. (2011). *Diritti dei disabili e Costituzione*. Napoli: ES.

Conte, L. (2020). La scuola si è fermata. L'impatto del Covid-19 sui diritti all'istruzione, all'educazione e all'insegnamento. In: A. M. Poggi, F. Angelini e L. Conte (a cura di), *La scuola nella democrazia. La democrazia nella scuola*. Napoli: ES.

Crisafulli, V. (1956). La scuola nella Costituzione. *Riv. trim. dir. pubbl.*, 1956.

Fagnani E. (2014). *Tutela dei diritti fondamentali e crisi economica: il caso dell'istruzione: stato di attuazione, funzioni amministrative e finanziamento del sistema*. Milano: Giuffrè.

Fontana, G. (2006). Art. 33. In: R. Bifulco, A. Celotto e M. Olivetti (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, I. Torino: Utet.

Furlan, F. (2011). La tutela costituzionale del cittadino portatore di *handicap*. In: C. Cattaneo (a cura di), *Terzo settore, nuova statualità e solidarietà sociale*. Milano: Giuffrè.

Galazzo, G. (2016). «Obbligatoria e gratuita»: riflessioni in ordine alla natura sociale del diritto all'istruzione. In: G. Matucci e F. Rigano, *Costituzione e istruzione*. Milano: Franco Angeli.

Gonnella, P. (2013). *La tortura in Italia. Parole, luoghi e pratiche della violenza pubblica.* Roma: Deriveapprodi.

Madau, L. (2017). "È la garanzia dei diritti incomprimibili ad incidere sul bilancio, e non l'equilibrio di questo a condizionarne la doverosa erogazione". Nota a Corte cost. n. 275/2016. *Oss. AIC*, 1/2017.
Magnanensi, S., Rispoli, E. (a cura di) (2008). La finalità rieducativa della pena e l'esecuzione penale. *Cortecostituzionale.it*.
Marzuoli, C. (a cura di) (2003). *Istruzione e servizio pubblico*. Bologna: il Mulino.
Mattioni, A. (1995). Insegnamento (libertà di). *Dig. Pubbl.*, VIII. Torino: Utet.
Matucci, G. (2016). Il diritto a una didattica individualizzata. In: *Costituzione e istruzione*, cit.
Panizza, S. (2019). La reintroduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica da parte della legge n. 92/2019, con a fondamento la conoscenza della Costituzione. Tra buone intenzioni e false partenze. *Dirittifondamentali.it*, 2/2019.
Polizzi, G.E. (2019). *La spesa per l'istruzione: profili costituzionali*. Milano: Franco Angeli.
Pototschnig, U. (1961). Insegnamento, istruzione, scuola. *Giur. cost.*, 1961.
Pototschnig, U. (1973). Istruzione (diritto alla). *Enc. Dir.*, XXIII, 1973.
Pugiotto, A. (2020). Insegnare (a insegnare) la Costituzione. In: *Con la costituzione sul banco*, cit.
Pugiotto, A. (2013). La Costituzione tra i banchi di scuola. In: Id. (a cura di), *Per una consapevole cultura costituzionale. Lezioni magistrali.* Napoli: Jovene.
Reale, C.M. (2018). Disabilità e diritti fondamentali in ottica costituzionale: accessibilità e assistenza sessuale come possibili nuove frontiere. *Riv. GdP*, 2018.
Rimoli, F. (2014). Università, ricerca, cultura: considerazioni brevi su una lunga agonia. In: *Le dimensioni costituzionali*, cit.;
Ruotolo, M., Caredda, M. (a cura di) (2020). *La Costituzione… aperta a tutti*, II ed. Roma: RomaTrE-Press.
Ruotolo, M. (2016). Tra integrazione e maieutica: Corte costituzionale e diritti dei detenuti. *Riv. AIC*, 3/2016.
Salazar, C. (2014). Le dimensioni costituzionali del diritto all'istruzione: notazioni nel tempo della crisi. In: *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, cit.
Sandulli, A. (2006). Istruzione In: S. Cassese (a cura di), *Diz. dir. pubbl.* Milano: Giuffrè.
Serges, G. (2014). Famiglia e matrimonio. In: *La famiglia davanti ai suoi giudici*, cit.
Serges, Giu. (2019). Il diritto a non subire tortura, ovvero il diritto di libertà dalla tortura. In: M. Ruotolo – S. Talini (a cura di), *Dopo la riforma. I diritti dei detenuti nel sistema costituzionale*, II. Napoli: ES.
Violini, L. (2006). Art. 38. In: *Commentario alla Costituzione*, cit., I.

Percorsi educativi e formativi in contrasto al fenomeno di esclusione sociale e lavorativa dei giovani NEET. Suggestioni, proposte, criticità.

Educational and training pathways to fight the Neets' social and work exclusion. Suggestions, proposals, criticalities.

Lisa Stillo
lisa.stillo@uniroma3.it

Abstract

Il contributo, partendo da una riflessione critica sul concetto di Neet, presenta lo stato dell'arte dei progetti dedicati al re-inserimento di giovani che non studiano, non lavorano e non sono in formazione realizzati in Italia negli ultimi cinque anni, attingendo da articoli scientifici e/o materiale grigio presente. Tale lavoro appare fondamentale in virtù della drammatica situazione presente nel territorio italiano, che secondo i dati Eurostat detiene il primato europeo per la percentuale di giovani tra i 20 e i 34 anni in condizioni di inattività e disoccupazione (27,8%). Altresì tale studio può rappresentare un utile riferimento teorico ed empirico in relazione alle attività di ricerca del progetto PRIN (progetto di rilevante interesse nazionale) "RE-SERVES", che vede coinvolta un'unità di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre nella realizzazione di un'azione di ricerca rivolta alla strutturazione di un percorso di formazione a distanza per i giovani Neet.

Parole chiave: Formazione; Inclusione sociale; Neets, Occupabilità; Progetto Re-Serves.

Abstract

Starting from a critical reflection on the Neet concept, this paper shows the state of the art regarding projects dedicated to the re-integration of young people who do not study, do not work and are not in training in Italy. In order to curry out the study, we used scientific papers and / or the so-called gray material publisched in the last five years. This work can be fundamental to deal with the dramatic situation in Italy, which according to Eurostat, holds the European record for the percentage of young people between 20 and 34 years of age in conditions of inactivity and unemployment (27.8%). In addition,

this study can be a useful theoretical and empirical reference for the research activities of the PRIN project (project of relevant national interest) "RE-SERVES", which involves a research unit of the Department of Education, Roma Tre Univeristy in order to make a reasearch concerned an e-learning treaning

Keywords: Employability**;** Neets; Re-Serves project; Social Inclusion; Training.

Neet: contraddizioni e potenzialità di un fenomeno complesso

L'acronimo Neet (Not in education, employment or training) sta ad indicare tutti quei giovani che non studiano, non sono in formazione e non lavorano, ed è da tempo un tema centrale nelle agende politiche nazionali ed internazionali. Ancor prima di delinearne caratteristiche e profili è interessante soffermarci sulla complessità insita all'interno di tale concetto, sottolineandone le criticità, come anche le potenzialità in termini di categoria di sintesi sociale ed economica. Il termine Neet è stato coniato ed utilizzato per la prima volta nel Regno Unito alla fine degli anni Novanta per la pubblicazione del rapporto della *Social Exclusion Unit*, che si interessava dell'abbandono scolastico dei giovani (Agnoli, 2014). Nel tempo tale concetto ha iniziato ad entrare nel dibattito internazionale fino ad essere adottato dall'Unione Europea come indicatore della condizione delle nuove generazioni (Robson, 2008). Oltre ad interessarsi dei giovani disoccupati, e quindi attivamente in cerca di lavoro, tale concetto comprende anche coloro che definiamo "inattivi", scoraggiati, e che non sono inseriti in nessun tipo di percorso educativo e/o formativo (Alfieri et al., 2015).

Tale scelta di campo ha permesso di riassumere attraverso un unico concetto le tante sfumature e le specificità delle biografie e dei percorsi dei più giovani, che si trovano a vivere in una società molto diversa dal passato. Le forme di transizione verso l'età adulta non sono più definibili in modo chiaro, bensì flessibili e precarie; lo stesso si può dire per il collocamento nel mercato del lavoro, poco stabile, con prospettive ridotte e spesso incoerenti con i percorsi formativi realizzati. La crescente complessità delle transizioni giovanili, così come l'indebolimento e la scarsa efficacia dei percorsi di istruzione e formazione, che raramente si prefigurano come positivi strumenti di emancipazione dalle condizioni di svantaggio, richiedono categorie di analisi in grado di comprendere e gestire tali fenomeni (Furlong, 2006). Sebbene queste considerazioni sembrino confermare l'utilizzo opportuno del termine Neet all'interno di dibattiti, studi e riforme, esistono criticità che è doveroso evidenziare, al fine di maturare maggiore consapevolezza in relazione alle condizioni di marginalità delle giovani generazioni. Per prima cosa, è opportuno sottolineare come il concetto di Neet racchiude al suo interno una pluralità di soggetti e bisogni, così come un'estrema variabilità di cause per le quali essi sono collocati all'interno di questa categoria. Partendo da tale assunto, uno degli aspetti pro-

blematici inerente l'utilizzo del concetto di Neet riguarda l'impossibilità di poter fornire risposte adeguate ad un universo di giovani con percorsi e possibilità molto diversificate. Volendo approfondire la questione, l'utilizzo del termine Neet risulta essere rischioso in virtù di due particolari questioni: la prima riguarda l'orientamento delle politiche giovanili dei governi, la seconda è relativa all'inquadramento negativo e problematico dei giovani che vengono categorizzati come Neet (Payne, Yates, 2006). A tal proposito è bene sottolineare come le agende di numerosi governi, seguendo diversi indicatori, tra cui la condizione di Neet, rischia di focalizzare l'attenzione delle politiche solo su aspetti legati alla dimensione occupazionale o formativa, senza un'ulteriore analisi di fattori di rischio per la pluralità di giovani disoccupati o inattivi presi in esame (Maguire, 2015). Oltre a ciò, «the 'NEET' label classifies young people only through a negative, defining them by what they are not» (Payne, Yates, 2006, p. 342), rischiando di restituire agli stessi giovani e alla società tutta una dimensione di problematicità e di stigmatizzazione di una condizione spesso temporanea e di breve periodo, o frutto di una scelta consapevole, motivata e responsabile. Altresì la possibilità di patologizzare una condizione spesso conseguente alle forme di disuguaglianze sociale e di classe presenti, rimanda ad una responsabilità tutta individuale, e all'investimento di risorse improntate alla cura del sintomo piuttosto che della malattia, tralasciando una delle condizioni più a rischio di marginalità sociale, come quella dei *mid-siders*, giovani occupati ma in forme instabili e a rischio di povertà (Madama et al., 2009).

La complessità insita nel concetto di Neet (Serracant, 2013; Elder, 2015), quindi, sembra porci dinanzi ad una serie di criticità che è bene prendere in esame e tenere in considerazione, non per evitarne l'utilizzo o abolire strategie di intervento, ma per costruire percorsi di studio e ricerca consapevoli ed adeguati. Pur con tutte le sue contraddizioni, infatti, tale concetto resta un costrutto che permette di riflettere e porre attenzione sulla parte della popolazione mondiale rappresentante il futuro della società, sempre più incerto, nebuloso ed impoverito (Rosina, 2015).

1.2 Neet: profili e caratteristiche

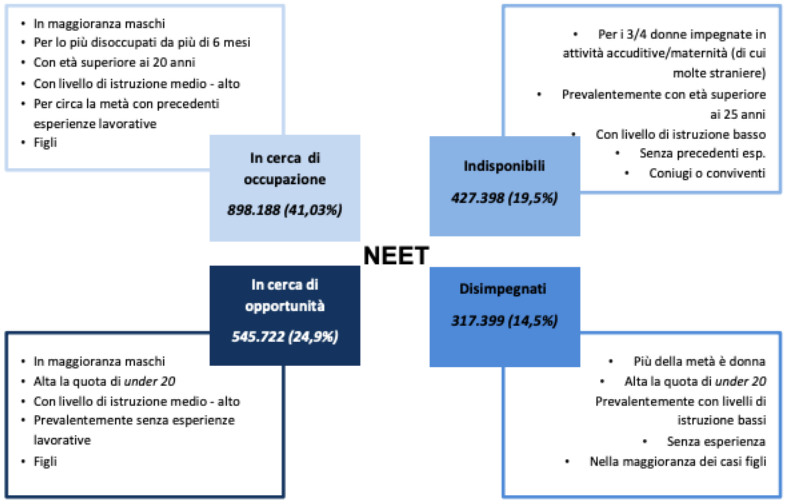
Prendendo in considerazione i limiti suddetti in nome della natura eterogena del fenomeno, è possibile costruire un breve profilo dei giovani compresi all'interno della categoria Neet, attraverso studi e ricerche realizzate a livello nazionale e internazionale, con alcune considerazioni più specifiche sull'Italia.

Inizialmente tale concetto fu usato nel Regno Unito per fare riferimento ai giovani dai 16 ai 18 anni non inseriti in percorsi di istruzione-formazione né occupati nel mondo del lavoro o beneficiari di sussidi di disoccupazione, definiti in un primo momento come "Status Zer0" (Furlong, 2006). Nel tempo, dopo i primi studi statistici, tale definizione venne sostituita con *Neet* e il range di età venne ampliato, comprendendo giovani fino ai 24 anni. Il concetto iniziò ad essere usato anche in altri paesi, come in Giappone dove si è sviluppata una

letteratura dedicata all'intero fenomeno, che ha provato a distinguere tale concetto da altri fenomeni facilmente assimilabili ad esso (Lunsing, 2007), come i *freeter*, i *parasite singles* o gli *hikikomori* (IRPET, 2012). Oltre al Giappone, esperienze e considerazioni diverse possono essere ricondotte a paesi come la Corea del Sud, la Cina o l'America latina, in cui ad esempio il fenomeno di esclusione sociale e lavorativa dei giovani emerge attraverso la condizione di quelli che sono deifniti i *Los ninis* (Hoyos et al., 2016), che vivono condizioni di estrema povertà e che spesso finiscono per accedere a percorsi di devianza e criminalità organizzata se non sostenuti efficacemente. In generale possiamo considerare il fenomeno dei Neet come un universo di biografie (Ruggeri, 2015) di giovani che per ragioni in parte strutturali e strutturanti dei territori che abitano, in parte per motivi personali ed individuali, rischiano di scontrarsi con percorsi di marginalità, svantaggio e povertà dalle quale è sempre più difficile liberarsi. In virtù di questi elementi possiamo fare riferimento agli studi condotti in Europa rispetto a diverse variabili ricorrenti che concorrono alla costruzione di un profilo Neet (Eurofound 2012, 2016). Secondo gli studi realizzati vi sono alcuni elementi che si intrecciano con la condizione di Neet, e concorrono a definirne la complessità in termini di analisi, comprensione e attivazione di misure adeguate. Si fa particolare riferimento alle seguenti condizioni: basso livello di istruzione, basso reddito familiare, ambiente familiare difficile, vita in zone remote, condizione di disabilità e background migratorio. Tali situazioni possono rappresentare fattori di rischio nelle biografie di molti soggetti che più di altri possono incorrere in temporanei o più lunghi percorsi di inattività, disoccupazione ed esclusione sociale. Altresì, prendendo in considerazione i diversi elementi che concorrono a declinare lo status di Neet, sono stati individuati diversi profili che rientrano in tale categoria, seppur con notevoli differenze interne. Eurofound individua una serie di sotto-gruppi che si differenziano sulla base delle disposizioni assunte verso la ricerca del lavoro: la disponibilità a voler cercare (*discouragedworkers*), la possibilità (*unavailable due to illness or disability / unavailable due to family responsibilities*) di inserirsi in percorsi occupazionali o formativi, ed il tempo trascorso nella condizione di disoccupati (*long-term unemployed/ short-term unemployed*).

In riferimento all'ampiezza del fenomeno in Italia, possiamo considerare i dati elaborati sia da Eustostat sia dall'Istat, che pur facendo riferimento a range d'età in parte differenti, restituiscono informazioni preziose. Secondo Eurostat 2019 l'Italia è al primo posto per il numero di giovani dai 20 ai 34 anni, che non hanno un'occupazione né un'istruzione o una formazione (27,8%); l'Istat (2020), pur facendo riferimento alla classe d'età 15-29, conferma un triste primato in Europa, con due milioni di giovani che in Italia si trovano in condizioni di inattività occupazionale, formativa ed educativa. Volendo approfondirne le caratteristiche del fenomeno sul territorio italiano, nel rapporto Anpal (2018) vengono elaborati quattro differenti profili che evidenziano le tendenze e l'eterogeneità presente all'interno della galassia Neet (Fig.1).

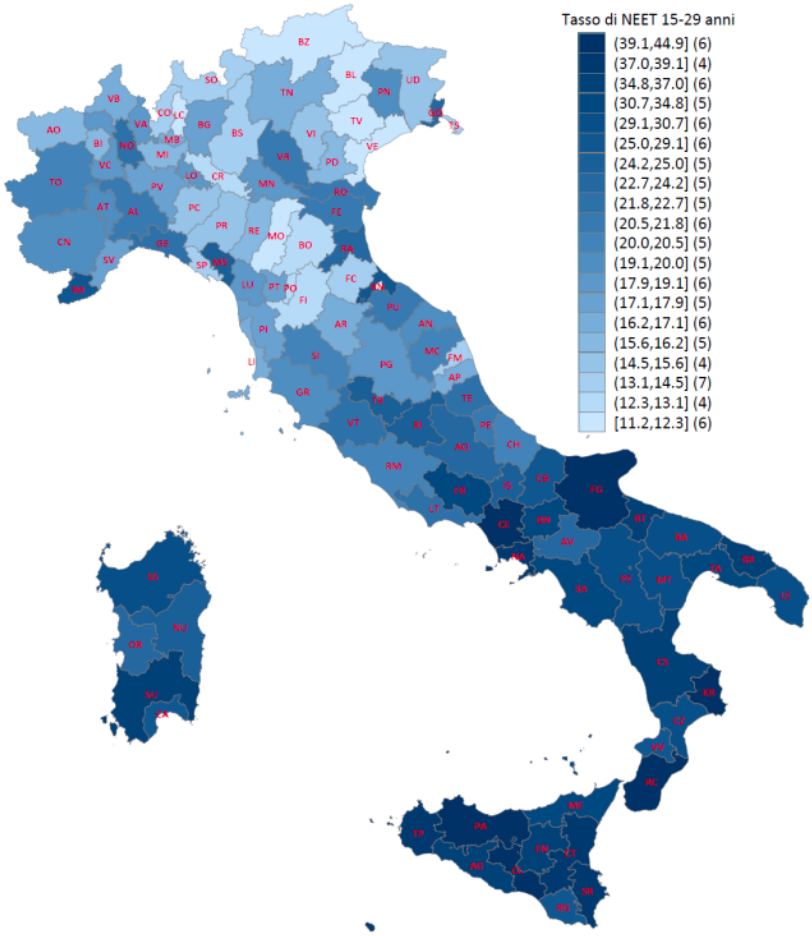
Fig. 1 Profili e caratteristiche dei Neet in Italia



Fonte: elaborazione Direzione SAS di Anpal Servizi su microdati RCFL Istat

Dall'elaborazione proposta da Anpal emerge una differenziazione di genere importante, che divide nettamente coloro che sono maggiormente disponibili ed impegnati nella ricerca di un'occupazione (per lo più uomini) da coloro che sono impossibilitati o disimpegnati (maggiormente donne). Una differenza che potremo forse in parte legare ad una cultura patriarcale presente in Italia, che vede nella donna la figura prescelta per la cura dei figli o della casa, limitando in molti casi la possibilità di inserirsi in modo attivo nel tessuto sociale ed occupazionale (Pescarolo, 2019). L'altro elemento a configurare una differenza importante tra i gruppi è il livello di istruzione posseduto dai giovani, medio-alto tra coloro in cerca di occupazione o di opportunità, e molto basso per gli altri due profili. Tale elaborazione statistica conferma il ruolo dell'istruzione e della formazione come fattore utile a fuoriuscire da condizioni di fragilità ed esclusione, anche grazie al possesso di maggiori competenze, conoscenze ed abilità maturate. Sempre secondo il rapporto Anpal (Fig. 2) la distribuzione territoriale del fenomeno è sbilanciata verso il centro e il sud del paese, dove l'incidenza è il 33%, più del doppio rispetto al Nord (14,5%).

Fig. 2 Distribuzione del fenomeno Neet in Italia



Fonte: elaborazione Direzione SAS di Anpal Servizi su microdati RCFL Istat

In relazione a questo dato, emerge chiaro il forte legame che esiste tra il fenomeno Neet e le condizioni economiche, di sviluppo e di investimenti presenti in un certo territorio, dove neanche il livello di istruzione più o meno alto riesce a sostenere e rimuovere ostacoli di natura socio-economica, che impediscono ai giovani, ma anche al territorio specifico, di promuovere occupazione, integrazione lavorativa e sociale.

2. Percorsi a sostegno dei giovani Neet in Italia: lo stato dell'arte

In relazione alle riflessioni sopra operate, in questo spazio si presenta uno studio volto ad elaborare uno stato dell'arte inerente i diversi percorsi di re-inserimento sociale ed occupazionale dei giovani Neet in Italia. In virtù della funzione emancipatrice dell'educazione e della formazione, così come teorizzata da studiosi quali Freire, Illich e Schwartz, che hanno contribuito a definire spazi di riflessione teorica e pratica nella quale l'educazione è realmente strumento di liberazione da una condizione di svantaggio ed esclusione sociale, in un'ottica che possiamo facilmente ricondurre agli ambiti di studio e ricerca della pedagogia sociale (Catarci, 2013), si è proceduto all'analisi di interventi e progetti volti alla costruzione di percorsi formativi utili a giovani Neet, sia attraverso articoli scientifici sia attraverso materiale grigio.

È stata eseguita una ricerca su ampia scala attraverso parole chiavi utili ad individuare percorsi a carattere nazionale, regionale o locale utilizzando database più generalisti, che soddisfacessero i criteri di studio[71]. A tal proposito, sono state escluse iniziative rivolte a studenti a rischio di drop-out, o più in generale a categorie di soggetti che, seppur in condizioni di fragilità, non potevano essere inseriti a pieno titolo all'interno del fenomeno Neet. Altro criterio preso in considerazione è stato il periodo di attivazione e realizzazione del percorso: si è scelto di selezionare unicamente progetti ed esperienze degli ultimi cinque anni, essendo il fenomeno di interesse dello studio in continua evoluzione, sia in relazione ai numeri, sia in relazione alle caratteristiche ed i profili in esso compresi.

Successiva alla selezione dei progetti è stata l'analisi, con l'obiettivo di compiere una sintesi in grado di fornire informazioni relative agli obiettivi delle attività realizzate, le caratteristiche, le modalità, le criticità come anche le potenzialità emerse. La presentazione dei progetti è stata realizzata attraverso una sintesi narrativa in grado di delineare le caratteristiche principali dei percorsi presi in esame, per poi procedere con una riflessione critica degli elementi più rilevanti, condivisi o meno dalle diverse esperienze formative ed educative realizzate.

Prima di operare alcune considerazioni in merito a quanto emerso dalla ricerca, è opportuno fare riferimento ad una misura di contrasto alla disoccupazione giovanile che da anni è attiva in Italia, in risposta ad una attenzione internazionale per la condizione giovanile. Si tratta di Garanzia Giovani[72], un programma che si ispira ad un progetto simile avviato in Finlandia nel 2005, e finanziato dalla Comunità Europea con l'obiettivo di garantire attività di tirocinio, un'offerta di lavoro o di formazione valida entro quattro mesi dalla

[71] È possibile approfondire alcuni altri progetti che non è stato possibile includere in questo lavoro di review ma che possono fornire interessanti considerazioni confrontando il testo: Rosina et al. (2017). *Una generazione in panchina. Da Neet a risorsa per il paese*, Vita e Pensiero, Milano.

[72] Per approfondimenti visitare il sito: http://www.garanziagiovani.gov.it

fuoriuscita del sistema di istruzione e formazione o dalla condizione di disoccupazione per giovani fino ai 29 anni. Un programma di politica giovanile avviato nel 2014 ed implementato, potenziato e rivisto in itinere più volte, in virtù delle numerose criticità riscontrate, come anche le possibilità insite nel progetto (Rosina, StartNet 2020). Il riferimento a tale programma è fondamentale per meglio inquadrare la natura e gli sviluppi dei progetti che si sono realizzati nel tempo e che spesso si sono costituiti e sviluppati anche grazie alla collaborazione con l'Anpal e Garanzia Giovani nella costruzione di reti di partenariato e collaborazione.

Passando allo studio condotto, nella figura n. 3 è presente una tabella riassuntiva dei progetti realizzati in Italia negli ultimi cinque anni, senza che essi abbiano carattere di esaustività in relazione alle esperienze compiute e all'attenzione prestata riguardo al fenomeno Neet in Italia.

Fig. 3 Tabella riassuntiva progetti rivolti ai Neet dal 2015

Nome Progetto	Ente	Area Geografica di interesse	Periodo progetto	Finanziamento	Obiettivi progetto
Progetto Policoro	CEI (conferenza episcopale italiana)	Nazionale	Attivo dal 1995	CEI	Educazione, formazione e orientamento
Active Neet	Cooperativa sociale Zefiro	Toscana	2015-2016	Regionale: Regione Toscana	Orientamento, tutoraggio e formazione di competenze utili per il re-inserimento in aziende
Giovani Si	Giovani Si (progetto Regione Toscana che ha coinvolto 17 cooperative)	Toscana	2015-2016	Regionale: Regione Toscana	Orientamento, tutoraggio e formazione di competenze utili per il re-inserimento in aziende
LivingLand	Consorzio Consolida	Provincia di Lecco	Dal 2015	Comunitario/Nazionale	Sostegno ai giovani attraverso esperienze pre-lavorative, di inserimento in tirocini, attività di micro-imprenditoria e di cittadinanza partecipata
Neetwork	Fondazione Cariplo	Lombardia	2016	Nazionale: Regione Lombardia, Fondazione Cariplo, Fondazione Adecco, Istituto Toniolo	Re-inserimento occupazionale attraverso la promozione di tirocini in organizzazioni no-profit
Lavoro di squadra	ActionAid Onlus	Italia: Milano/Sud Italia	2016	Fondazione CON IL SUD e AXA Italia	Orientamento e tutoraggio attraverso lo sport
No neet Work in Progres	Comune di Piacenza/Spazio 2	Comune di Piacenza	2016	Nazionale: Anci e Dipartimento Politiche giovanili e servizio civile	Orientamento, spazi laboratorio, tutoraggio e formazione
CivicNeet	Territorio e Cultura Onlus	Piemonte	2016-2018	Garanzia Giovani/Fondazione Cariplo	Impegno sociale e tirocini
Net for Neet	Fondazione Tim/Innova Fiducia	Italia	2016-2018	Fondazione Tim	Formazione di competenze digitali
No Neet 1/2/3	Pratika Onlus	Regione: Toscana	2016-2020	Nazionale: Fondazione CR Firenze	Sostegno, sviluppo di competenze, inserimento nel mercato del lavoro
Meet to Neet	Anpal/Ciofs-Fp	Italia (Lazio, Puglia, Veneto)	2017-2018	Internazionale: Unione Europea	Orientamento e ricerca lavoro tramite APP
Su la testa!	Servizio politiche attive giovanili	Torino	2018	Anci	Sensibilizzazione, orientamento, tirocini
Sortirne insieme	Cesc Project (associazione)	Roma/Lazio	2018	Regionale: Regione Lazio	Re-inserimento sociale: orientamento al lavoro, sviluppo competenze sociali
Neet a Genova	ANCI	Genova	2018	Nazionale: ANCI e Dipartimento Politiche giovanili e servizio civile	Valorizzazione e inclusione dei neet, orientamento e sviluppo di competenze sociali e utili all'inserimento lavorativo
Nice to Neet you	Fondazione Exodus	Italia	2018	Nazionale: Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento della Gioventù e del Servizio civile nazionale	Supporto, orientamento, tutoraggio ed inserimento lavorativo
CoNEETtori	Anci Toscana	Regione: Toscana	2018	Regione Toscana	Costruzione di Governance e politiche integrate; sostegno ed orientamento per i giovani; tutoraggio
NEETNeed	Cooperativa sociale Ozanam	Italia	2018		Accompagnamento al mondo del lavoro attraverso supporto, sviluppo di soft skills, motivazione, ricerca del lavoro

Neet Equity	UNICEF	Taranto/Carbonia/Napoli	2018-2020	Nazionale: Dipartimento Politiche giovanili e servizio civile	Inclusione neet e attivazione politiche attive partecipate
NeetOn/ NeetAndiamoavincere	Bosch Italia /Manpower/LabLaw/Fondazione Human Age Insitute	Milano	2018-2019-2020		Orientamento, formazione, inserimento in azienda
Youtshare	EEA and Norway Grants Fund for Youth Employment	4 paesi	2018-2021	Internazionale (Fondo SEE)	Comprensione del fenomeno, formazione, orientamento
eNeet Rural	EEA and Norway Grants Fund for Youth Employment	Bulgaria, Ungheria, Italia, Romania, Slovenia e Spagna	2018-2021	Internazionale (Fondo SEE)	Sviluppo competenze, tutoraggio, formazione online e in presenza
Fili di trama	Cesc Project (associazione)	Roma/Lazio	2019	Regionale: Regione Lazio	Re-inserimento sociale: orientamento al lavoro, sviluppo competenze sociali
Neet 4.0	FabLab (Associazione promozione sociale)/Megahub	Verona	2019	Fondazione Cariverona	Sviluppo competenze digitali per inserimento lavorativo e tirocinio retribuito
Crescere in digitale	UnionCamere/Google	Italia	2019-2022	Nazionale: Anpal-UnionCamere-Garanzia Giovani	Formazione, laboratori, tirocini retribuiti
Resmyle	CDEPP (Francia); Consorzio formazione Lavoro e Cooperazione (Liguria); AMESCI (Campania)	Italia	2019-2022	Internazionale: ENI CBC MED	Tutoraggio, formazione, promozione
WEB4NEET	Fondazione CSER	Italia	2020	Fondazione CSER	Implementazione di competenze digitali per Neet migranti

Da una breve analisi dei progetti trovati è possibile operare alcune considerazioni generali. In totale sono stati individuati 26 progetti realizzati, alcuni ancora in essere, altri conclusi. Di questi 1 è attivo dal 1995, 9 sono stati avviati tra il 2015 e il 2016, 1 nel 2017, 10 nell'anno successivo (2018), 4 nel 2019 e 1 in quest'anno. Sembra esserci stata negli anni una generale attenzione nei confronti del fenomeno, che vede numerosi enti di diversa natura proporre e prendere parte a progetti e percorsi nati dalla volontà di occuparsi della condizione di disoccupazione giovanile in Italia. Tra gli enti proponenti e coinvolti vi è una sostanziale pluralità, per finalità, struttura, campi di interesse ed azione: 1 è un'attività singolare promossa dalla CEI[73], 8 sono i progetti proposti da associazioni e cooperative di promozione sociale, 12 quelli che vedono coinvolti in prima linee partenariati legati alle iniziative delle regioni o di consorzi internazionali; 5 i progetti guidati da fondazioni di utilità sociale, per l'innovazione o lo sviluppo. Un punto di interesse riguarda la dimensione di collaborazione, condivisione costruzione di sinergie e partnership che emerge come significativa e presente in ogni progetto. Pur essendoci un ente proponente, in molte esperienze all'interno del piano delle attività sono coinvolti attivamente molteplici attori sociali, istituzionali, politici, enti formatori; nella misura in cui un fenomeno complesso va gestito ed affrontato attraverso reti di lavoro, in grado di valorizzare anche le esperienze pregresse (Terzo, 2018). Rispetto alle aree geografiche interessate dai progetti, 9 di questi hanno coinvolto più territori in Italia, da nord a sud dello stivale; alcuni hanno interessato anche paesi stranieri, mentre un numero restante si è inserito in realtà territoriali più specifiche, di tipo regionale o comunale. Portando l'attenzione al tipo di finanziamenti erogati per i progetti realizzati, 15 di questi sono stati finanziati a livello nazionale e regionale, attraverso i bandi o il sostegno di diversi dipar-

[73] Per approfondimenti sul progetto cfr. Cursi G. (2015), Sulle tracce del Progetto Policoro: testimoni di speranza fra i giovani in cerca di lavoro, Edizioni Lavoro, Roma.

timenti ministeriali; 4 sono stati realizzati attraverso fondi internazionali e i restanti sono dipesi in parte da fondi messi a disposizioni da privati, fondazioni etc. Un tipo di finanziamento differenziato, che vede per lo più la presenza degli investimenti pubblici nazionali o internazionali, anche in virtù di quanto espresso nell'Agenda Europa 2020 e 2030, entrambe particolarmente impegnate nel contrasto alla povertà educativa, le disuguaglianze, la disoccupazione giovanile. In ultimo, è opportuno valutare gli obiettivi previsti dai singoli progetti cercando di comprenderne gli elementi comuni, così come le specificità. In generale è possibile affermare come in tutte le esperienze realizzate vi sia un'attenzione alla dimensione dell'implementazione delle competenze specifiche e trasversali, utili ad un re-inserimento nel mercato del lavoro più efficace ed adeguato. Gli enti che si sono rivolti ad un target di giovani Neet con qualifiche elevate hanno indirizzato i propri sforzi al sostegno, all'orientamento e alla ricerca di aziende in grado di poterli accogliere in percorsi di stage e/o tirocini, volti al possibile inserimento in azienda; gli enti che hanno coinvolto Neet con basse qualifiche in entrata, invece, si sono occupati per lo più di costruire percorsi formativi in grado di promuovere competenze di varia natura, una maggior conoscenza del mercato del lavoro e lo sviluppo della dimensione motivazionale. Rispetto a ciò, un elemento che sembra risultare vincente ed imprescindibile riguarda l'attività di *mentoring* e di sostegno emotivo, psicologico e relazionale, in grado di ri-attivare interessi, speranza e partecipazione (Quarta, Ruggeri, 2017). Un aspetto interessante è legato alla scelta di alcuni enti di costruire percorsi ed attività in collaborazione con strutture e realtà sociali o di volontariato, che permettessero a questi ragazzi di sperimentarsi in situazioni specifiche, mettendosi al servizio della comunità o di una categoria di persone in particolare. Sembra una scelta di campo stimolante, laddove per molti Neet, ancor prima della dimensione di integrazione occupazionale, manca una dimensione di inclusione sociale, un sentimento di appartenenza verso la comunità e una partecipazione reale all'interno del tessuto sociale. Realizzare percorsi ed attività nel Terzo settore, all'interno di associazioni no profit o di volontariato, permette di poter lavorare in particolare su questi aspetti e su tutte le competenze trasversali che implicano il sapersi relazionare, imparare a comunicare in modo adeguato, ad organizzare il proprio tempo, confrontarsi, mettersi in gioco e, magari, anche sbagliare.

Una direzione sostenuta da pochi progetti, ma che all'interno del presente contributo merita di essere sottolineata, riguarda la formazione dei giovani sulle competenze digitali, anche attraverso un percorso realizzato in forma *blended*, in parte in presenza, in parte online. In virtù di un mercato del lavoro, ed in generale di una società, sempre più informatizzata e *technology based*, tali proposte acquistano una valenza duplice. Da un lato la formazione alle competenze digitali si muove in sinergia con quanto proposto da diversi documenti di natura internazionale (Commissione Europea, 2006, 2018; Ferrari, 2013); dall'altro, tale direzione formativa sostiene la costruzione di competenze fondamentali per comprendere la realtà attuale, in cui la tecnologia digitale non

è più mero strumento, ma parte naturale della quotidianità (Floridi, 2017).

In conclusione, rispetto ai progetti presentati è possibile confermare un'attenzione alla dimensione della formazione, che sembra essere elemento presente in quasi tutti i percorsi realizzati, dispositivo indispensabile dal quale ripartire per il re-inserimento dei giovani Neet all'interno dei circuiti sociali, educativi ed occupazionali. Vi sono poi considerazioni secondarie che riguardano i profili e il numero dei giovani coinvolti. Alcuni enti hanno cercato di realizzare percorsi più circoscritti a situazioni specifiche e con numeri ridotti di giovani impegnati; ciò ha permesso di costruire percorsi adeguati, *place based*, (Baici et. al, 2017, Burgio, Floris, 2020), in grado di intercettare i bisogni particolari espressi dai partecipanti, di sostenerli nelle attività anche in relazione al territorio nel quale essi vivono, evitando l'alto tasso di abbandono spesso presente in contesti rivolti ad un ampio pubblico. Altre realtà si sono invece impegnate nel coinvolgimento di un sostanzioso numero di giovani Neet, anche in virtù della collaborazione ed il sostegno di più enti nella gestione e realizzazione del progetto stesso, che ha dovuto per ovvie ragioni mantenersi su proposte più generiche ed ampie, in virtù della eterogeneità dei partecipanti.

3. Conclusioni

Alla luce di quanto emerso dallo studio esplorativo condotto sui progetti e le esperienze rivolte ai Neet sviluppatesi in Italia negli ultimi cinque anni, pur non avendo pretesa di esaustività nella presentazione ed analisi dei suddetti percorsi, è possibile operare alcune considerazioni in grado di fornire ulteriori spazi di riflessione, in relazione ad un progetto di rilevanza nazionale sul tema delle fragilità educative, nel quale è coinvolto il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre. Tale progetto, denominato RE-SERVES[74], si differenzia e si sviluppa sulla base di quattro diverse dimensioni di criticità (il disimpegno civico dei giovani, i comportamenti aggressivi e violenti degli adolescenti, l'esclusione sociale ed economica dei giovani e le condizioni di fragilità di minori stranieri non accompagnati), gestite in modo sinergico ma separato da quattro diverse università di riferimento.

Il WP3 coordinato dall'unità di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione si occupa dell'esclusione sociale ed occupazionale sperimentata dai giovani Neet e mira ad una maggior comprensione del fenomeno e all'attuazione di possibili percorsi di formazione in grado di promuovere competenze utili al reinserimento nel mercato del lavoro. Tale azione si basa sulla realizzazione di un progetto pilota comprendente la realizzazione di un MOOC, un corso massivo, aperto, gratuito ed online, che permetta di realizzare un percorso formativo in grado di stimolare e motivare i giovani Neet, contribuendo al miglioramento delle competenze in entrata.

[74] Per approfondimenti si veda: https://www.re-serves.it/

Rispetto a quanto emerso dallo studio, anche all'interno dell'attività di ricerca proposta dal WP3 sono presenti i medesimi obiettivi di tipo formativo, orientativo e di introduzione all'esperienza di tirocini/stage in aziende; ma vi è un aspetto innovativo proprio in virtù delle caratteristiche della formazione proposta. Il MOOC è infatti un dispositivo formativo flessibile ed aperto per sua stessa natura, che permette di adattarsi ai bisogni di coloro che vi partecipano, in particolare in termini di tempi e spazio (Wedemeyer, 1981; Barreto et al., 2009). Realizzare un MOOC per sostenere i percorsi formativi e di reinserimento dei Neet può rappresentare una scelta tanto rischiosa quanto valida, nella misura in cui, sebbene sia alto il rischio di abbandono di un corso online con un numero elevatissimo di partecipanti, esso può ben adattarsi alle esigenze di un pubblico cosi eterogeneo. Oltre a ciò, è opportuno evidenziare come la realizzazione stessa del corso online permetta di implementare in modo indiretto le e-skills dei partecipanti, modulando il percorso formativo anche e soprattutto sulla base dei diversi profili di giovani coinvolti e delle competenze possedute in entrata, incontrando, nondimeno, il forte interesse dei Neet per l'utilizzo dello spazio virtuale (Bonanomi et al., 2017).

Altro aspetto da evidenziare e che è opportuno tenere in considerazione, riguarda la dimensione di collaborazione e partenariato emersa frequentemente all'interno dei tanti progetti analizzati, e che rimane un fattore da non sottovalutare, tenendo in considerazione l'intero ecosistema di condizioni e variabili sottese al buon esito di politiche e misure efficaci in contrasto al fenomeno di esclusione sociale ed occupazionale (Bollani, Rota, 2018). Solamente un lavoro di rete e l'ascolto di esperti e testimoni privilegiati che hanno già realizzato attività simili può restituire un'effettiva consapevolezza sull'orientamento di un progetto, che seppur con alcuni elementi di innovazione, cerca di seguire una strada per certi versi già tracciata. In un'ottica di sistematizzazione delle buone pratiche e di costruzione di reti di conoscenza del fenomeno, quindi, le attività del WP3 potranno trovare punti di riferimento importanti dalle esperienze pregresse e rappresentare a loro volta un passo importante per la costruzione di politiche e misure educative e formative realmente efficaci e durature nel tempo.

Il fenomeno Neet, pur contenendo all'interno del suo stesso concetto alcuni aspetti di criticità, restituisce dati di una realtà drammatica, che prescinde dalla definizione che a tale situazione vogliamo conferire. Per tale ragione sembra auspicabile operare azioni di ricerca, studio, analisi ed attività volte a comprendere meglio il fenomeno, tesaurizzare le esperienze, apportare un ulteriore contributo in termini di teorie e pratiche educative.

Riferimenti bibliografici

Agnoli, M.S. (2014). Generazione Neet. Il problema e i percorsi di ricerca. In Agnoli, M.S. (a cura di), *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*. Milano: Franco Angeli, 9-25.

Anpal Servizi (2018), *I NEET in Italia, la distanza dal mercato del lavoro ed il rapporto con i Servizi Pubblici per l'Impiego.*

Alfieri, S., Rosina A., Sironi E., Marzana D. (2015), Who are Italian 'Neets'? Trust in institutions, political engagement, willingness to be activated and attitudes toward the future in a group at risk for social exclusion. *Rivista internazionale in Scienze sociali*, 130 (3), 285-306.

Baici, E., Servetti D., Aina C., Balduzzi G., Casalone G., Rostan M. (2017). Non solo stage: lavoro, inclusione e progetti di comunità in una sperimentazione a Novara. In Alfieri, S., Sironi, E. (a cura di) *Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il paese*. Milano: Vita e Pensiero, 315-329.

Barreto, L., Vilaça, A., Viana, C. (2009), NetStart – Achieving new abilities with ICT. *IEEE multidisciplinary engineering education magazine. 4*(1/2), 13-18.

Bollani, L. Rota, F.S. (2018), Orientamenti per una comprensione ecosistemica dei NEET e conseguenti politiche di sostegno. *EyesReg Giornale di Scienze Regionali*, 8, (2), 65-70.

Bonanomi, A., Rosina, A., Cattuto, C., Kalimeri, K. (2017). Giovani che non studiano e non lavorano: un ritratto inedito che integra dati di indagine e social media data. In Istituto Giuseppe Tonio, I. G. T. (ed.) *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2017*, Bologna: Il Mulino, 45- 70.

Burgio, C., Floris, F. (2020). Le risposte del territorio. Il caso Torino. In Lazzarini G., Bollani L., Rota F.S., Santagati M., (a cura di). *From Neet to Need: Il cortocircuito sociale dei giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Franco Angeli.

Catarci, M. (2013), *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, Franco Angeli, Milano.

Commissione Europea (2006). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.* Bruxelles.

Commissione Europea (2018). *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni sul piano d'azione per l'istruzione digitale*. Bruxelles.

Elder, S. (2015). *What does NEETs mean and why is the concept so easily misinterpreted? Work 4 Youth Technical Brief*, Geneva: ILO Publishing.

Eurofound (2012). *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe,* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurofound (2016). *Exploring the diversity of NEETs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Luxembourg: Publication Office of the European Union.
Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo.* Milano: Raffaello Cortina.
Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution: representing problematic labour market transitions among early school-leavers. *Work, employment and society*, 20 (3), 553–569.
Hoyos, R., Halsey, R., Székely, M., (2016). *Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades*, Banco Mundial, Washington, DC.
Irpet (2012). *I GIOVANI CHE NON LAVORANO E NON STUDIANO. I numeri, i percorsi, le ragioni*, Regione Toscana, http://www.irpet.it/storage/pubblicazioneallegato/398_StudixConsiglio%209_2012%20NEET.pdf
Istat, (2020). https://www.istat.it/it/files/2020/07/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf
Lunsing, W. (2007). The Creation of Social Category of NEET: do NEET need this? *Social Science Japan Journal*, 10, 1, 105-110.
Madama, I., Jessoula, M., Graziano, P. (2009). Flessibilità e sicurezza, per chi? Sviluppi di policy e conseguenze nel mercato del lavoro italiano, *Stato e mercato*, 3, 387-420.
Maguire, S. (2015). NEET, unemployed, inactive or unknown – why does it matter? *Educational Research*, 57 (2), 121-132.
Pescarolo, A. (2019). *Il lavoro delle donne nell'Italia contemporanea.* Roma: Viella.
Quarta, S., Ruggeri, S. (2017), I giovani Neet in Italia: quali politiche innovative per il contrasto e la prevenzione del fenomeno. *Autonomie locali e servizi sociali*, (2), 315-332.
Robson, K. (2008). *Becoming NEET in Europe: A Comparison of Predictors and Later-Life Outcomes*, Global Network on Inequality Mini-Conference on February 22, 2008 in New York City.
Rosina, A. (2015). *Neet. Giovani che non studiano e non lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.
Rosina, A. (2020). *I Neet in Italia. Dati, esperienze, indicazioni per efficaci politiche di attivazione*, StartNet - Network transizione scuola-lavoro.
Serracant, P. (2013). A brute indicator for a NEET case: Genesis and evolution of a problematic concept and results from an alternative indicator. *Social Indicator Research*. 177 (2), 401–419.
Terzo, G. (2018). *Il Terzo settore come driver delle politiche di attivazione dei giovani Neet in un'ottica di "secondo welfare". Alcune riflessioni a margine dell'iniziativa Youth Guarante,* paper presentato in occasione del XII Colloquio Scientifico sull'impresa sociale, 25-25 maggio 2018, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università degli Studi di Trento

Wedemeyer, C.A. (1981). *Learning at the Back Door: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan*. Madison, Wis.: University of Wisconsin Press.

A scuola di prosocialità: il programma CEPIDEAS Junior e l'educazione al bene comune
At the school of prosociality: the CEPIDEAS Junior program and the education for the common good

Federica Zava
federica.zava@uniroma3.it

Abstract

Bene comune, partecipazione e connessione con la propria comunità sono componenti integranti dello sviluppo socio-emotivo di bambini e ragazzi (Payne et al., 2020). A tal proposito la promozione della prosocialità, intesa come tutti quei comportamenti volontari finalizzati a fare del bene ad un altro individuo o gruppo di persone (es., aiutare, condividere, consolare), rappresenta un importante obiettivo educativo in ambito scolastico, con effetti benefici sia a livello sociale che personale (Caprara, Gerbino, Kanacri, & Vecchio, 2014; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

Il programma CEPIDEAS Junior (Caprara, Kanacri et al., 2014) è un intervento school-based, disegnato con l'obiettivo di promuovere i comportamenti prosociali nella scuola primaria, attraverso la realizzazione di percorsi didattici ("Lezioni di Prosocialità") che mirano alla promozione di valori positivi e allo sviluppo di abilità cognitive, emotive, relazionali e comportamentali. Il programma si articola in cinque macro-componenti: *valori prosociali, competenze emotive, capacità di assumere le prospettive altrui ed empatia, comunicazione efficace, e precursori dell'impegno civico.* Nel presente studio verrà presentato il progetto, in fase di implementazione, con un particolare focus alla componente dell'impegno civico.

Parole Chiave: Comportamenti Prosociali; CEPIDEAS JUNIOR; Infanzia; Precursori dell'Impegno Civico; Scuola Primaria.

Abstract

Common good, participation, and connection with one's community are important components of the socio-emotional development of children and young people (Payne et al., 2020). In this vein, the promotion of prosociality, intended as all those voluntary behaviours aimed to benefit another individual or group (e.g., helping, sharing, consoling) represents an important educational

goal in school, with social and personal beneficial effects (Caprara, Gerbino, Kanacri, & Vecchio, 2014; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

CEPIDEAS Junior program (Caprara, Kanacri et al., 2014) is a school-based intervention, designed with the aim of promoting prosocial behaviours in primary school, trough the implementation of educational paths ("Prosocial Lessons") aimed to promote positive values and develop cognitive, emotional, relational, and behavioural skills. The program is divided into five macro-components*: prosocial values, emotional skills, perspective-taking and empathy, effective communication, and civic engagement antecedents*. This study will present the project, currently being implemented, with a particular focus on the civic engagement component.

Keywords: CEPIDEAS JUNIOR; Childhood; Civic Engagement Antecedents; Prosocial Behaviours; Primary School.

Introduzione

La scuola rappresenta un contesto elettivo per apprendere a socializzare e relazionarsi. Essendo spesso la prima esperienza extra-familiare in cui i bambini hanno l'opportunità di confrontarsi con pari ed adulti, la scuola è un luogo di crescita non solo accademica ma anche sociale (Greenberg et al. 2003; Parker, 2003; Payne et al., 2020). Apprendere a relazionarsi positivamente con gli altri, a fare del bene, a sviluppare un senso di connessione con la propria comunità, sono fattori integranti nella costruzione dell'identità dei bambini e di un sano sviluppo socioaffettivo (Lerner, Fisher, & Weinberg, 2000, Nicotera, 2008; Payne, et al. 2020; Power, & Higgins-D'Alessandro, 2008; Wyness, 2006). A tal proposito prosocialità, responsabilità e partecipazione civica sono temi di sempre maggiore rilevanza nei contesti educativi, sin dall'infanzia. Educare alla responsabilità del bene comune significa partire dall'insegnamento e dalla trasmissione di competenze e capacità socio-emotive quali i valori prosociali (Caprara, Gerbino et al., 2014; Eisenberg et al., 2006). L'ultima decade è stata interessata da una forte crescita di interventi preventivi in abito scolastico. Sempre più spesso, infatti, nelle scuole sono stati implementati programmi volti non solo alla riduzione di problematiche comportamentali (es. problemi internalizzanti o esternalizzanti), ma anche alla promozione di comportamenti positivi, quali i comportamenti prosociali (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Luengo Kanacri et al., 2020)

Comportamenti Prosociali

Con il termine prosocialità si indicano tutte quelle azioni e comportamenti volontari accomunati dall'intenzione di fare del bene ad un altro individuo o

ad un altro gruppo di persone, senza bisogno di ricompensa immediata. Le due caratteristiche fondamentali dei comportamenti prosociali sono *l'intenzionalità*, ovvero che il beneficio per l'altro non sia casuale e *la volontarietà* del comportamento, per cui i comportamenti prosociali vengono messi in atto spontaneamente, senza alcuna costrizione esterna (Caprara, Gerbino et al., 2014). Condividere i propri beni, aiutare e consolare l'altro, prendersi cura, donare, offrire conforto e protezione sono alcuni esempi di comportamenti prosociali (Eisenberg, et al., 2006).

I comportamenti prosociali hanno alla base un sistema di valori quali la cooperazione, la solidarietà e l'interdipendenza sociale. Questi valori spingono le persone a mettere in atto condotte prosociali, con il fine di favorire il benessere altrui. Numerosi studi hanno evidenziato che i comportamenti prosociali rappresentano importanti precursori dell'impegno e della partecipazione civica, con un impatto positivo per la giustizia sociale e per la società tutta (Clary et al., 1998; Luengo Kanacri et al., 2014; Marta, Rossi & Boccacin, 1999; Yates & Youniss, 1999).

Nonostante i comportamenti prosociali siano intrinsecamente motivati, ed il fine primario sia il benessere altrui, hanno un impatto indiretto anche su coloro che li mettono in atto. In altre parole, i comportamenti prosociali hanno un effetto positivo non solo sul beneficiario di tali azioni ma anche sul benefattore (Caprara & Bonino, 2006; Caprara, Gerbino et al., 2014; Weinstein & Ryan, 2010). Ad esempio, agire prosocialmente fa sì che la soddisfazione verso sé stessi aumenti. Come riportato dallo studio longitudinale di Fu e colleghi (2017), si evidenzia una relazione bidirezionale tra autostima nei ragazzi adolescenti e comportamenti prosociali verso persone sconosciute. I comportamenti prosociali favoriscono l'adattamento psicosociale sin dall'infanzia, aiutando, ad esempio, a ridurre i comportamenti aggressivi (Caprara, Gerbino et al., 2014; Kokko & Pulkkinen, 2000). Come riportato nello studio di Spataro e colleghi (2020), il comportamento prosociale nei bambini della scuola primaria, favorito da capacità empatiche e di assunzione di prospettiva altrui, determinava una minor frequenza di comportamenti aggressivi (Hoffman, 2000). I bambini che mostrano comportamenti prosociali, infatti, potrebbero aver interiorizzato valori che non sono compatibili con i comportamenti aggressivi, essendo orientati al benessere ed ai bisogni degli altri (Johnston & Krettenauer, 2011; Padilla- Walker & Carlo, 2007). Il comportamento prosociale rappresenta, inoltre, un fattore protettivo per esperienze sociali negative che possono determinare comportamenti aggressivi, come ad esempio amicizie devianti, diminuendo il rifiuto sociale e favorendo comportamenti positivi reciproci e popolarità nel gruppo dei pari (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990; Parkhurst & Asher, 1992; Spataro et al., 2020). Ulteriori studi evidenziano, inoltre, che i bambini che mettono in atto comportamenti prosociali mostrano un minor rischio di subire aggressione (Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin, & Vitaro, 2006; Pulkkinen & Tremblay, 1992).

I comportamenti prosociali hanno un impatto positivo anche sull'adatta-

mento e sui risultati scolastici (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Wentzel, 1993). Ad esempio, nello studio di Caprara e colleghi (2000) sul comportamento prosociale nell'infanzia, con bambini di terza elementare (*M*= 8.5 anni), la prosocialità aveva un impatto positivo, a distanza di 5 anni, sui risultati scolastici e sulla preferenza sociale da parte dei pari. Nello studio di Shirin (2020) sul comportamento prosociale negli studenti della scuola secondaria in Bangladesh, è emerso che l'essere prosociali favoriva l'apprendimento cooperativo, la relazione con le insegnanti, e la condivisone di materiali ed informazioni scolastiche. Più in generale gli studenti che mostravano comportamenti prosociali ottenevano migliori risultati scolastici grazie alle loro competenze comunicative, di aiuto, di condivisione e cooperazione.

Il comportamento prosociale nell'infanzia è dunque associato ad alti livelli di competenza sociale e adattamento (Eisenberg et al., 2006). Esercita, inoltre, una forte influenza sulle traiettorie di sviluppo dei bambini, costituendo, ad esempio, un fattore di protezione per la depressione o per i comportamenti trasgressivi (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, & Regalia, 2001; Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999; Caprara, & Steca, 2005). In definitiva, come evidenziato da numerosi studi, il comportamento prosociale ha un ruolo fondamentale sullo sviluppo globale dei bambini, costituendo un fattore di protezione e di promozione della salute socioaffettiva (Caprara et al., 2000). Alla luce di tali evidenze risulta chiaro che promuovere la prosocialità sin dall'infanzia, attuando programmi specifici nelle scuole, è indispensabile per la crescita dei bambini (Lerner et al., 2005; Caprara, Gerbino et al., 2014).

Comportamenti prosociali ed impegno civico

La scuola ha l'importante compito di promuovere e rafforzare competenze e valori che permetteranno a bambini e ragazzi di partecipare attivamente nella vita sociale della loro comunità e di prepararli ad essere civicamente e politicamente coinvolti (Luengo Kanacri, & Jiménez-Moya, 2017). I comportamenti prosociali non si esauriscono a livello di relazioni amicali, scolastiche, familiari ma sembrano anticipare comportamenti solidari e di cooperazione verso la società più amplia (Caprara, Gerbino et al., 2014). La letteratura sottolinea, infatti, come il comportamento prosociale sia positivamente associato all'impegno e la partecipazione civica (Luengo Kanacri et al., 2016; Metzger et al., 2018). La natura della relazione tra prosocialità ed impegno civico rimane tutt'oggi oggetto di studio. Alcuni autori ritengono che il comportamento prosociale faccia parte di un concetto più amplio di valori quali benevolenza ed universalismo, costituendo un continuum con l'impegno civico (Sherrod, 2005). Altri autori ipotizzano una relazione bidirezionale, in cui il comportamento prosociale è sia predittore che *outcome* dell'impegno civico (Metz & Youniss, 2005). In un'ottica di sviluppo, comportamenti di aiuto,

condivisione o cooperazione durante l'infanzia sono collegati ad un aumento di interesse e preoccupazione a livello collettivo, con un coinvolgimento profondo a favore del benessere e della giustizia sociale (Luengo Kanacri et al., 2014, 2016). Nello specifico alcune ricerche hanno dimostrato come il comportamento prosociale sia positivamente associato all'impegno civico e negativamente a condotte antisociali (Clary et al., 1998; Marta et al., 1999). Nello studio di Luengo Kanacri et al. (2014) è emerso che durante il passaggio dall'adolescenza alla giovane età adulta, i giovani che mostravano una traiettoria di sviluppo ad elevato incremento dei comportamenti prosociali erano anche coloro che crescendo mostravano più partecipazione civica e maggiore adesione a valori civici, quali ad esempio benevolenza ed universalismo. Metzger e colleghi (2018) riportano che in un amplio campione di bambini ed adolescenti dagli 8 ai 20 anni di età, i comportamenti empatici e la regolazione emotiva nei bambini più piccoli, ed il ragionamento prosociale nei più grandi, predicevano una vasta gamma di comportamenti di impegno civico, quali volontariato, comportamenti di aiuto informale, attenzione alle problematiche ambientali, valori e competenze di responsabilità sociale. L'importanza di educare alla prosocialità diventa dunque un'urgenza, con un obiettivo ad ampio raggio. Gli effetti positivi della promozione del comportamento prosociale potrebbero non esaurirsi con un miglioramento delle competenze accademiche, del clima di classe, delle relazioni amicali e dello sviluppo socio-affettivo personale dei bambini ma avere un ruolo nel creare un tessuto sociale attivo e partecipativo, caratterizzato da rapporti interpersonali basati su cooperazione, giustizia, solidarietà ed aiuto, che permetta una convivenza armoniosa tra gruppi differenti, salvaguardandone l'identità ed il benessere.

Il programma CEPIDEAS Junior

Nonostante per molto tempo i programmi di intervento si siano focalizzati sul ridurre comportamenti a rischio, quali problemi internalizzanti ed esternalizzanti, con l'emergere della scienza della prevenzione e della psicologia positiva, è cresciuta la consapevolezza dell'importanza di promuovere competenze psico-sociali e abilità interpersonali come fattori di protezione per lo sviluppo socioaffettivo di bambini e ragazzi. In questa prospettiva, diverse ricerche hanno sottolineato che il comportamento prosociale può essere rafforzato grazie ad azioni educative adeguate (Carlo, Fabes, Laible, & Kupanoff, 1999; Eisenberg et al., 2006). Ad esempio, nella cornice teorica del *Positive Youth Development* (Lerner et al., 2005; Lerner, Lerner, Bowers, & Geldhof, 2015) gli interventi school based sul SEL (Socio Emotional Learning) si sono dimostrati efficaci nel provuomere competenze socio-emozionali e nel prevenire comportamenti devianti, quali aggressività (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017; Durlak et al., 2011; Mesurado, Guerra, Richaud & Rodriguez, 2019).

Il programma CEPIDEAS (l'acronimo italiano di *Competenze Emotive e Prosociali: un'IDEA per la Scuola*) è un intervento school-based universale, finalizzato alla promozione del comportamento prosociale (Caprara, Gerbino, et al., 2014). Il programma, rivolto ai ragazzi adolescenti (validato per la scuola secondaria di I grado) è stato implementato con successo in differenti contesti mostrando risultati promettenti (es., Italia, Colombia, Cile; vedi Caprara, Kanacri et al., 2014; Luengo Kanacri et al., 2020). Ad esempio, Caprara e colleghi (2015) riportano che il programma, in Italia, con i ragazzi di 13 anni, ha avuto un effetto positivo, con un aumento del comportamento prosociale, dell'autoefficacia interpersonale e con una diminuzione dell'aggressività fisica. I risultati dello studio di Luengo Kanacri et al., (2020) indicano che l'intervento, adattato ed implementato in due differenti contesti culturali (i.e., Cile e Colombia), ha avuto un effetto sul comportamento prosociale dei ragazzi (*Mage Colombia* = 12.78, *SD* = 1.11; *Mage Cile* = 12.29, *SD* = 0.62). Nello specifico all'aumento del comportamento prosociale è corrisposta una diminuzione dei comportamenti aggressivi in entrambi i paesi (in Colombia questo effetto era mediato dal livello iniziale di prosocialità degli alunni).

Sulla base degli studi che hanno dimostrato come gli interventi per la promozione di competenze socio-emotive a scuola siano più efficaci se implementati durante l'infanzia (Durlak, et al. 2011), è stato messo a punto un adattamento per la scuola primaria denominato CEPIDEAS Junior[75]. Il programma è stato implementato nelle scuole primarie di Roma e Provincia, nell'ambito del tirocinio del V anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria, ed è in corso di validazione anche in Colombia (Vecchio, et al., 2017).

Il programma CEPIDEAS Junior prevede cinque componenti:

1) Valori Prosociali;
2) Competenze Emotive;
3) Capacità di assumere le prospettive altrui e di empatia;
4) Comunicazione ed Autoregolazione;
5) Precursori dell'Impegno Civico.

La finalità principale è quella di sensibilizzare la classe e rinforzare l'agire prosociale individuale e collettivo, attraverso l'integrazione dei concetti connessi alla prosocialità con i contenuti curricolari. Si tratta quindi di un percorso didattico che mira ad individuare ed approfondire le motivazioni e/o le implicazioni prosociali in specifici argomenti di una o più discipline scolastiche (es.

[75] Il responsabile scientifico del progetto di ricerca CEPIDEAS Junior è Prof. Giovanni Maria Vecchio;
Il progetto rientra nelle attività di ricerca del Laboratorio di Psicologia Sperimentale del Dipartimento di Scienze della
Formazione;
Il progetto di ricerca ha ottenuto i finanziamenti per la ricerca (ex 60%), anno 2014 e 2015 (progetto annuale), anno
2019 (progetto biennale), anno 2019 (cofinanziamento assegni di ricerca).

Italiano, Storia, Scienze, Arte e Immagine, ecc.). Il percorso è formato da unità didattiche denominate "*Lezioni di prosocialità*", che possono essere progettate in maniera induttiva o deduttiva: con la prima, si parte da un argomento curriculare e si individuano i possibili collegamenti con una delle cinque componenti; con la seconda, si sceglie una componente sulla base di particolari bisogni della classe (ad esempio, una criticità della scuola o del quartiere) e si individuano le discipline scolastiche e gli argomenti curricolari da poter collegare.

Obiettivo delle "*Lezioni di prosocialità*" è far sì che gli alunni della classe: a) diventino consapevoli dei valori prosociali sottesi ai comportamenti di aiuto, condivisione e cura; b) siano in grado di gestire le proprie ed altrui emozioni; c) imparino a riconoscere i bisogni dell'altro ed aumentino le loro competenze empatiche; d) imparino a comunicare assertivamente e ad autoregolare il proprio comportamento; e) sviluppino un senso di appartenenza e di responsabilità civica. È inoltre privilegiato l'utilizzo di metodologie attive (ad esempio, il role playing, il brainstorming, i lavori in gruppo), che consentano la partecipazione e il coinvolgimento di tutti gli alunni della classe.

Il programma si avvale di un sistema di valutazione con informatori multipli (alunni, insegnanti, osservatore e compagni di classe) che mira a verificare gli effetti a breve termine dell'intervento sulle cinque componenti.

L'intervento in classe ha una durata complessiva di 100 ore, così articolate: osservazione preliminare (20 ore); realizzazione del percorso didattico (60 ore); monitoraggio e valutazione (20 ore).

Il programma CEPIDEAS Junior prevede due fasi principali:

1) Formazione dei tirocinanti (studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria) e dei docenti tutor accoglienti. In una prima fase, gli studenti seguono una parte monografica del corso di Psicologia dello Sviluppo per l'Inclusione (IV anno) dedicata ai principi teorici e metodologici del modello CEPIDEAS Junior (6 ore) e svolgono un'attività laboratoriale di progettazione di unità didattiche e laboratori (8 ore in presenza e 17 ore autonomamente). In una seconda fase, i tirocinanti che hanno scelto di realizzare in classe il programma, insieme ai docenti accoglienti, partecipano ad incontri formativi sull'implementazione, la valutazione, la definizione dei ruoli dei diversi attori e la programmazione delle attività in classe.

2) Progettazione e implementazione delle unità didattiche volte a promuovere la prosocialità e/o le sue determinanti (es. empatia), secondo i principi dell'apprendimento cooperativo. In questa fase i tirocinanti, con il supporto dei tutor organizzatori del tirocinio, procedono all'ideazione e alla micro-progettazione delle unità didattiche, condividono la proposta con i docenti accoglienti e la realizzano in classe. Durante tutta la durata dell'intervento sono previsti spazi di ascolto e di monitoraggio per i tirocinanti e i tutor accoglienti.

Di seguito vengono presentate alcuni esempi di "*Lezioni di prosocialità*" realizzate presso alcune classi terze delle scuole primarie del territorio romano. Le unità didattiche riportate riguardano la quinta componente dell'intervento

CEPIDEAS junior, ovvero i precursori dell'impegno civico.

I precursori dell'impegno civico - Scheda Tecnica 1[76]

Il progetto educativo-didattico: caratteristiche generali

Analisi dei documenti: Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, Costituzione Italiana, Agenda ONU 2030 sullo sviluppo sostenibile. Riflessione su benefici e rischi della relazione dell'uomo con l'ambiente. Scoperta dei bisogni universali dell'uomo (diritti umani) in un'ottica di responsabilizzazione.

Obiettivi

Conoscere i contenuti principali dei documenti analizzati. Conoscere i rischi e i benefici nel rapporto dell'uomo con l'ambiente. Comprendere il concetto di sostenibilità e di rispetto per l'ambiente. Individuare le caratteristiche principali del buon cittadino.

[76] *Unità Didattica progettata dalla Dott.ssa Noemi Battisti nell'ambito del tirocinio del V anno del Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria, con la supervisione della Tutor Dott.ssa Stefania Petrera, realizzata nella classe IV B dell'Istituto Comprensivo "Via Padre Semeria" di Roma nell'a.s. 2018-19.*

Attività

Lavoro di gruppo "Il valore dell'altro", finalizzato a scoprire il concetto di dignità.

Attività di gruppo "A chi più, a chi meno", con lo scopo di riflettere sulla disuguaglianza diffusa nel mondo.

Gioco di memoria sulla DUDU, al fine di conoscere i contenuti del documento, nonché i diritti universali dell'uomo.

Gioco "indoviniamo il diritto", con l'obiettivo di comprendere il passaggio da un bisogno al diritto che lo tutela; gioco dell'oca sull'Agenda 2030.

Ricerca guidata in gruppi sui tre poteri dello Stato italiano.

Creazione e condivisione di cartelloni e presentazioni PowerPoint.

Metodologie

Discussioni collettive, lavori di gruppo, attività ludiche, lezioni frontali, lavori di ricerca per stimolare la riflessione collettiva.

Giochi ed attività ludiche di squadra per consolidare i concetti in maniera divertente.

I precursori dell'impegno civico - Scheda Tecnica 2[77]

Il progetto educativo-didattico: caratteristiche generali

Lettura del libro "I grandissimi contro le ingiustizie".

Conoscenza di tre personaggi legati all'attivismo civico Gandhi, Rosa Parks e Malala.

Lettura di tre articoli della Costituzione Italiana (2, 3, 11), uno per ogni personaggio.

Primo approccio alla Costituzione Italiana e ai diritti fondamentali dell'uomo.

Obiettivi

Ricordare la trama e i personaggi delle storie proposte.

Saper collegare gli articoli 2, 3 e 11 della Costituzione Italiana alle storie lette e spiegarne il motivo esplicitandone il significato.

Saper leggere in modo espressivo e fluido il testo in prosa.

Attività

Lettura e collegamento degli argomenti trattati.

Integrazione con attività artistiche: mosaici con le figure dei diversi personaggi, manipolazione del DAS e costruzione tavolette di argilla su cui sono stati incisi gli articoli della Costituzione Italiana.

[77] Unità Didattica progettata dalla Dott.ssa Eleonora Brisciani nell'ambito del tirocinio del V anno del Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria, con la supervisione della Tutor Dott.ssa Amelia Mori, realizzata nella classe III B dell'Istituto Comprensivo "Regina Margherita" di Roma nell'a.s. 2018-*19.*

Metodologie

Lavori di gruppo e di coppia. Condivisione collettiva, circle-time. Attività di brainstorming. Lettura espressiva ad alta voce da parte dei bambini, discussione e analisi della comprensione del testo con esercizi di role-taking.

I precursori dell'impegno civico - Scheda Tecnica 3[78]

Il progetto educativo-didattico: caratteristiche generali

Stimolare, attraverso la lettura e il cinema ("La gabbianella e il gatto"), le riflessioni sull'amicizia, il rispetto dell'altro, la cooperazione tra amici. Comprendere che rispettare l'altro è necessario per stabilire relazioni positive e saperle mantenere, anche attraverso il gioco. Riconoscere gli atteggiamenti negativi verso l'altro e attivarsi per la loro riduzione. Riconoscere i comportamenti nocivi messi in atto nei confronti dell'ambiente e attivarsi per modificarli e collaborare per il bene di tutti.

Obiettivi

Conoscere i diritti dei fanciulli e di quelli dell'ambiente. Acquisire consapevolezza dei comportamenti negativi dell'uomo nei confronti della natura. Individuare possibili soluzioni per il miglioramento delle condizioni ambientali.

[78] Unità Didattica progettata dalla Dott.ssa Elena Silvestrini nell'ambito del tirocinio del V anno del Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria, con la supervisione della Tutor Dott.ssa Stefania Petrera, realizzata nella classe V D dell'Istituto Comprensivo "Luchino Dal Verme" di Roma nell'a.s. 2016-*17.*

Attività

Lettura del testo "La gabbianella e il gatto" in cui si parla dell'inquinamento del petrolio nel mare ed elaborazione dell'argomento anche attraverso la visione di immagini reali sulla LIM.

Trattazione dell'inquinamento nei suoi molteplici aspetti (atmosferico, acustico, ecologico) e dei danni che comporta in particolare agli animali.

Lavoro di selezione immagini e collage con riviste e giornali (i bambino ritagliano immagini di ambienti poco curati dall'uomo, inquinati, sporchi o di ambienti protetti e rispettai scrivendo i motivi delle proprie scelte).

Metodologie

Lezioni frontali, lavori di gruppo con coinvolgimento attivo degli alunni.

Riferimenti bibliografici

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development, 67,* 1206-1222. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x

Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of personality and social psychology, 80*, 125-135.doi: 10.1O37//O022-3514.80.1.125

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G.V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and social Psychology, 76,* 258-269. doi: 10.1037//0022-3514.76.2.258

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science, 11,* 302-306. doi: 10.1111/1467-9280.00260

Caprara, G.V., & Bonino, S. (2006). *Il comportamento prosociale*. Trento, Italia: Edizioni Erickson.

Caprara, G.V., Gerbino, M., Kanacri, B.P.L., & Vecchio, G.M. (2014). *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi* [Educating for prosociality: theory and good practices]. Milano-Torino: Pearson Italia.

Caprara, G.V., Kanacri, B.P.L., Zuffianò, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *Journal of youth and adolescence, 44,* 2211-2229. doi: 10.1007/s10964-015-0293-1

Caprara, G.V., Kanacri, B.P.L., Gerbino, M., Zuffiano, A., Alessandri, G., Vecchio, G., ... & Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development, 38*, 386-396. doi: 10.1177/0165025414531464

Caprara, G.V., & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24,* 191-217. doi: 10.1521/jscp.24.2.191.62271

Carlo, G., Fabes, R.A., Laible, D., & Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *The Journal of Early Adolescence, 19,* 133-147. doi: 10.1177/0272431699019002001

Clary, E.G., Snyder, M., Ridge, R.D., Copeland, J., Stukas, A.A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of personality and social psychology, 74*, 1516-1530. doi: 10.1037/0022-3514.74.6.1516

Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E.A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child development*, *61*, 1145-1152. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02848.x

Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C., & Weissberg, R.P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development, 88,* 408-416. doi: 10.1111/cdev.12739

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Spinrad, T.L. (2006). Prosocial development. In *W. Damon & R.M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg, Handbook of child psychology*, Vol. 3: Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 646-718). New York, NY: John Wiley.

Fu, X., Padilla-Walker, L.M., & Brown, M.N. (2017). Longitudinal relations between adolescents' self-esteem and prosocial behavior toward strangers, friends and family. *Journal of Adolescence 57*, 90-98. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.04.002

Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist, 58*, 466-474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Hoffman, M.L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice *Cambridge University Press*. Cambridge, UK.

Johnston, M., & Krettenauer, T. (2011). Moral self and moral emotion expectancies as predictors of anti-and prosocial behaviour in adolescence: A case for mediation? *European Journal of developmental psychology*, *8*, 228-243. doi: 10.1080/17405621003619945

Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in Childhood and Long-Term Unemployment in Adulthood: A Cycle of Maladaptation and Some Protective Factors. *Developmental Psychology, 36,* 463-472.doi: IO.I037//0012-1649.36.4.46

Kokko, K., Tremblay, R.E., Lacourse, E., Nagin, D.S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of research on adolescence, 16,* 403-428. doi: 10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x

Lerner, R.M., Fisher, C.B., & Weinberg, R.A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child development, 71,* 11-20. doi: 10.1111/1467-8624.00113

Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J.B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... & Smith, L.M. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the

4-H study of positive youth development. *The journal of early adolescence, 25*, 17-71. doi: 10.1177/0272431604272461

Lerner, R.M., Lerner, J.V., P. Bowers, E., & John Geldhof, G. (2015). Positive youth development and relational-developmental-systems. *Handbook of child psychology and developmental science*, *1-45*. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy116

Luengo Kanacri, B.P., González, R., Valdenegro, D., Jiménez-Moya, G., Saavedra, P., Mora, E. A., ... & Pastorelli, C. (2016). Civic engagement and giving behaviors: The role of empathy and beliefs about poverty. *The Journal of social psychology*, *156*, 256-271. doi: 10.1080/00224545.2016.1148006

Luengo Kanacri, B.P., & Jiménez-Moya, G. (2017). Good Practices on Civic Engagement in Chile and the Role of Promoting Prosocial Behaviors in School Settings. In *Civics and Citizenship* (pp. 241-254). SensePublishers, Rotterdam.

Luengo Kanacri, B.P.L., Pastorelli, C., Zuffiano, A., Eisenberg, N., Ceravolo, R., & Caprara, G.V. (2014). Trajectories of prosocial behaviors conducive to civic outcomes during the transition to adulthood: The predictive role of family dynamics. *Journal of Adolescence*, *37*, 1529-1539. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.07.002

Luengo Kanacri, B.P., Zuffiano, A., Pastorelli, C., Jiménez-Moya, G., Tirado, L.U., Thartori, E., ... & Martinez, M.L. (2020). Cross-national evidences of a school-based universal programme for promoting prosocial behaviours in peer interactions: Main theoretical communalities and local unicity. *International Journal of Psychology, 55*, 48-59. doi: 10.1002/ijop.12579

Marta, E., Rossi, G., & Boccacin, L. (1999). Youth, solidarity, and civic commitment in Italy: An analysis of the personal and social characteristics of volunteers and their organizations. In M. Yates & J. Youniss (Eds)., *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth* (pp. 73–96). New York: Cambridge University Press.

Mesurado, B., Guerra, P., Richaud, M.C., & Rodriguez, L.M. (2019). Effectiveness of prosocial behavior interventions: a meta-analysis. In *Psychiatry and neuroscience update* (pp. 259-271). Springer, Cham.

Metz, E.C., & Youniss, J. (2005). Longitudinal gains in civic development through school-based required service. *Political Psychology, 26,* 413-437. doi: 10.1111/j.1467-9221.2005.00424.x

Metzger, A., Alvis, L.M., Oosterhoff, B., Babskie, E., Syvertsen, A., & Wray-Lake, L. (2018). The intersection of emotional and sociocognitive competencies with civic engagement in middle childhood and adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 47, 1663-1683. doi: 10.1007/s10964-018-0842-5

Nicotera, N. (2008). Building skills for civic engagement: Children as agents of neighborhood change. *Journal of Community Practice, 16*, 221-242. doi: 10.1080/10705420801998045

Padilla-Walker, L.M., & Carlo, G. (2007). Personal values as a mediator between parent and peer expectations and adolescent behaviors. *Journal of family psychology, 21*, 538-541. doi: 10.1037/0893-3200.21.3.538

Parker, W.C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York NY: Teachers College Press.

Parkhurst, J.T., & Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology, 28*, 231-241. doi: 10.1037/0012-1649.28.2.231

Payne, K.A., Adair, J.K., Colegrove, K.S.S., Lee, S., Falkner, A., McManus, M., & Sachdeva, S. (2020). Reconceptualizing civic education for young children: Recognizing embodied civic action. *Education, Citizenship and Social Justice, 15*, 35-46. doi:10.1177/1746197919858359

Power, F.C., & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school. In L. P. Nucci & D. Nar- vaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 230–247). New York: Routledge.

Pulkkinen, L., & Tremblay, R.E. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development, 15*, 527-553. doi:10.1177/016502549201500406

Sherrod, L. (2005). Ensuring liberty by promoting youth development. *Human Development, 48*, 376–381. doi:10.1159/000088256

Spataro, P., Calabrò, M., & Longobardi, E. (2020). Prosocial behaviour mediates the relation between empathy and aggression in primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, *17*, 727-745. doi: 10.1080/17405629.2020.1731467

Shirin, A. (2020). Determining the relationship between academic achievement and prosocial behavior of secondary school students in Dhaka City. *International Journal of Research and Reviews in Education, 6*, 6-15. doi: 10.33500/ ijrre.2020.06.002

Vecchio G.M., Milioni M., Gerbino M., Pastorelli C. (2017). Prosocial education: Evidence from a school-based intervention in primary school. Relazione presentata nel Simposio Emotion Regulation, Prosociality, and Adjustment: A Life-Span Perspective in Mediterranean Countries, 18th European Conference on Developmental Psychology, Utrecht (Olanda), 29 Agosto - 1 Settembre 2017.

Yates, M., & Youniss, J. (Eds.). (1999). *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge University Press.

Weinstein, N., & Ryan, R.M. (2010). When helping helps autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of personality and social psychology, 98,* 222-244. doi: 10.1037/a0016984

Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 85,* 357-364. doi: 10.1037/0022-0663.85.2.357

Wyness, M. (2006). Children, young people and civic participation: regulation and local diversity. *Educational Review, 58*, 209-218. doi: 10.1080/00131910600584173

Brevi note biografiche degli autori

Katiuscia Carnà, Dottore in Ricerca Educativa e Sociale, dal 2019 è Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, progetto dal titolo *Migration Mainstreaming,* di cui è responsabile scientifico la Prof.ssa Gammaitoni. Si occupa di fenomeno migratori, educazione e religioni. È co-autrice di "Kotha. Donne bangladesi nella Roma che cambia" (Ediesse, 2018) e di "Roma. Guida alla riscoperta del Sacro" (Edup, 2015). Il suo ultimo libro: "Nuove identità di una società multietnica. Percorsi tra scuole, religioni, famiglie" (Cleup, 2020).

Maria Covino, Dottore di Ricerca in Scienze del testo, da aprile 2020 è titolare di un assegno di ricerca, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, per il programma diretto dalla prof.ssa Chistolini "Il Fondo Pizzigoni e la formazione degli insegnanti al metodo sperimentale".

Ines Guerini, Dottore di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa, dal 2019 è Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre (Responsabile scientifico del progetto di ricerca Prof. Fabio Bocci). Si occupa in particolare della formazione docenti, dei processi inclusivi a scuola (e, più in generale, nella società) e dei meccanismi di disabilitazione. È autrice di numerose pubblicazioni inerenti tali ambiti di ricerca.

Edmondo Grassi, è docente di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi presso l'Università Telematica San Raffaele Roma. È dottore di ricerca in Ricerca Sociale Teorica e Applicata e Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi Roma Tre sui progetti "MI.MAIN - Migration Mainstreaming" e "Roma Tre 4.0". Si occupa di mutamenti etici prodotti dall'uso delle tecnologie, di comunicazione, di identità postmoderna e di pensiero della complessità.

Valerio Massimo Marcone, è Dottore di ricerca in Scienze della Formazione. Dal 2019 è Assegnista di ricerca (Responsabile scientifico del progetto di ricerca Prof. Paolo di Rienzo) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Roma Tre. Il suo interesse di ricerca è focalizzato sullo studio dei processi di work-based learning nell'ambito delle politiche per il lifelong learning e sui percorsi di apprendimento duale nelle scuole secondarie nella prospettiva del costrutto teorico del capability approach.

Ilaria Malagrinò, Dottore di Ricerca in Bioetica, dal 2017 è Assegnista di Ricerca presso Il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, progetto dal titolo "Vergogna, stigma, pudore, privacy. Le trasformazioni dell'intimità tra riflessione filosofica e indagine sociologica", di cui è responsabile scientifico la Prof.ssa Maria Teresa Russo. I suoi campi di ricerca vertono principalmente sulla gravidanza, sulla maternità, sulla corporeità e sull'intimità, indagati dal punto di vista dell'antropologia filosofica e della filosofia morale.

Arianna L. Morini, Dottore di Ricerca in Pedagogia, dal 2017 è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, progetto dal titolo "Qualificare e innovare i processi di insegnamento-apprendimento mediante l'utilizzo integrato di diversi formati di testo e di nuove pratiche di lettura", di cui è responsabile scientifico il Prof. Giovanni Moretti. Si occupa in particolare di tematiche legate alla promozione della lettura, all'uso integrato delle nuove tecnologie nella didattica e allo sviluppo professionale dei docenti.

Emanuela Proietti, Dottore di ricerca in Teoria e ricerca educativa e sociale. Assegnista di ricerca e docente a contratto del "Laboratorio Apprendimento organizzativo" presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dell'Università degli Studi Roma Tre. I suoi interessi scientifici riguardano le politiche del lavoro e i processi di analisi e di progettazione organizzativa, nel quadro delle trasformazioni in atto, con particolare riguardo ai metodi e strumenti per lo sviluppo del lifelong e lifewide learning, la diffusione del Bilancio di competenze e la valorizzazione della certificazione delle competenze.

Edoardo Puglielli, è docente di Filosofia e Scienze umane nella scuola secondaria di secondo grado e dottore di ricerca in Pedagogia; è stato titolare di assegno di ricerca triennale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, progetto dal titolo «Educazione e lavoro nel pensiero di Ettore Gelpi (1933-2002)», di cui è stato responsabile il Prof. Massimiliano Fiorucci.

Francesca Rossi, Dottore di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa, è Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre per il progetto FAMI "FARO - Fare Rete e Orientare" dal titolo: "Orientamento e identità professionale dei giovani immigrati" (Responsabile scientifico Prof. Massimo Margottini). Si occupa in particolare di temi relativi all'orientamento formativo e professionale nella scuola secondaria, all'Università e nei servizi di rete per la formazione-lavoro rivolti a cittadini italiani e di paesi terzi.

David Salomoni, Dottore di Ricerca in Cultura, Educazione, Comunicazione, dal 2017 è Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, con progetto dal titolo *Ratio Valdesiana e Ratio Gesuitica: Due culture del discorso pedagogico*, di cui è responsabile scientifico il Prof. Marco Giosi. Si occupa in particolare di ordini religiosi insegnanti e storia della scuola in età moderna.

Teresa Savoia, ha conseguito un Dottorato di Ricerca europeo in *Innovazione e valutazione dei sistemi educativi* presso l'Università degli Studi Roma Tre in co-tutela con l'Università *Paris Ouest*. Dal 2018 è Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, con un progetto dal titolo *Nulla Dies sine Linea. Un progetto sulla scrittura manuale.* Si occupa in particolare di apprendimento della scrittura nella lingua inglese.

Giuliano Serges, è Dottore di Ricerca in Scienze giuridiche dell'Università di Pisa e dell'*Université de Toulon* (Francia). È altresì assegnista di ricerca per il settore scientifico-disciplinare IUS/08 nell'Università degli Studi Roma Tre, ove insegna Diritto costituzionale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione. È autore di diversi saggi in materia di fonti del diritto, giustizia costituzionale, enti locali e tutela dei diritti fondamentali.

Lisa Stillo, è Dottore di Ricerca in Teoria e Ricerca educativa e sociale. Dal 2020 è Assegnista di Ricerca presso Il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, all'interno del PRIN "Re-Serves", in particolare nell'ambito del WP3 legato all'inclusione dei giovani, di cui è responsabile scientifico il Prof. Francesco Agrusti. I suoi interessi sono legati alla pedagogia interculturale e sociale e alla formazione degli insegnanti. È autrice di diversi contributi scientifici e di una monografia.

Federica Zava, Dottore di Ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e della Ricerca Educativa, dal 2019 è Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, progetto dal titolo "Valori prosociali, ragionamento morale e competenze socio-emotive. Sperimentazione del programma CEPIDEAS JUNIOR in Colombia", di cui è responsabile scientifico il Prof. Giovanni Maria Vecchio. Si occupa in particolare di sviluppo, funzionamento ed adattamento socio-emotivo.

Il volume inaugura la collana editoriale "Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione" presentando il contributo di ricerca interdisciplinare e multifocale degli assegnisti del Dipartimento. Il progetto nasce dalla volontà di far conoscere e condividere con la comunità scientifica gli esiti delle numerose piste di indagine su cui gli assegnisti, guidati dai responsabili scientifici, sono impegnati. Il volume si configura come lavoro collettaneo che si compone di 15 saggi in cui gli autori e le autrici presentano il proprio contributo, in un'articolazione inter e multidisciplinare, assumendo prospettive sia storico-teoriche sia empiriche, in campo pedagogico, didattico, psicologico, sociologico, antropologico, filosofico, storico, linguistico, artistico-espressivo e giuridico. La poliedricità dei contributi spazia quindi abbracciando i diversi ambiti del sapere che concorrono ad arricchire le scienze dell'educazione e della formazione, rispecchiando la complessità della realtà educativa. Le ricerche rispondono ai problemi che nascono nei contesti formali, non formali e informali e contribuiscono a riflettere sulla centralità dei processi educativi nella formazione di cittadini attivi, maturi e consapevoli.

Massimiliano Fiorucci
Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale. Nella stessa Università è Coordinatore scientifico del Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo (CREIFOS) e Direttore del Master in "Educazione interculturale". Fa parte del Consiglio Direttivo della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) ed è Vicepresidente della Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (CUNSF). I suoi interessi di ricerca sono principalmente rivolti alla pedagogia interculturale e sociale, alla mediazione interculturale, alla pedagogia generale e all'educazione degli adulti.

Gli autori e le autrici
K. Carnà, M. Covino, E. Grassi, I. Guerini, I. Malagrinò, V.M. Marcone, A.L. Morini, E. Proietti, E. Puglielli, F. Rossi, D. Salomoni, T. Savoia, G. Serges, L. Stillo, F. Zava: assegnisti di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI