

Q 2/2023

COLLANA QUADERNI DEL
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

LA SERIE DEL DOTTORATO TRES

a cura di

**Cinzia Angelini
Concetta La Rocca**



Roma TrE-Press
2023



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione



COLLANA QUADERNI DEL
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

LA SERIE DEL DOTTORATO TRES

a cura di

**Cinzia Angelini
Concetta La Rocca**



Roma TrE-Press
2023

Direttore della Collana:

MASSIMILIANO FIORUCCI, Università degli Studi Roma Tre

Curatela della serie:

CINZIA ANGELINI e CONCETTA LA ROCCA

Comitato scientifico della serie:

MARCO ACCORINTI

CINZIA ANGELINI

LORENZO CANTATORE

LUCA DIOTALLEVI

CONCETTA LA ROCCA

CLAUDIO TOGNONATO

GIOVANNI VECCHIO

Il comitato scientifico della serie è costituito dal coordinatore del Dottorato, dai vice-coordinatori e da eventuali altri membri del coordinamento.

Periodicità delle uscite: un volume all'anno. Il volume sarà finanziato con i fondi del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

Ogni contributo sarà sottoposto a revisione in doppio cieco e pubblicato solo dopo aver ottenuto un giudizio positivo da parte di entrambi i revisori. In caso di giudizi discordanti, si richiederà l'intervento di un terzo revisore.

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

All the way to sun, Futura, Minion Pro, SF-Compact, The new font, TW Cen MT (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TriE-Press©

Roma, novembre 2023

ISBN: 979-12-5977-262-6

<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 TriE-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 transdisciplinari;
- 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

TEORIA E RICERCA EDUCATIVA

- La coscientizzazione nell'apprendimento della Lingua Seconda. L'attualità di Freire nella lettura dell'oppressione dei migranti per una via interculturale* 13
di Aurora Bulgarelli
- ePortfolio formativo/professionale per favorire l'orientamento e la presentazione dell'individuo al mondo del lavoro in ambienti digitali* 23
di Edoardo Casale
- Il Collaborative Problem Solving: un costrutto per lo sviluppo di competenze collaborative nel contesto universitario* 35
di Isabella Giacchi
- Luoghi, tempi, oggetti e relazioni dell'umano: notazioni intorno all'antico e al post-moderno* 47
di Patrizia Nunnari
- Educare al/per l'ambiente: alcuni spunti di riflessione sull'educazione alla sostenibilità nella prima infanzia* 55
di Mara Valente

SOCIOLOGIA E SERVIZIO SOCIALE

- Barriere educative e culturali allo sviluppo umano: il capability approach* 69
di Alba Francesca Canta
- Una proposta di focus group per sostenere le mamme di bambini e bambine con rischio perinatale* 79
di Cecilia Tazza

TEORIA E STORIA DELLA PEDAGOGIA, DELL'EDUCAZIONE,
DELLA LETTERATURA
PER L'INFANZIA

<i>Diritto e coercizione: l'Ufficio della proprietà letteraria e la letteratura per l'infanzia sotto il fascismo</i> di Alessandro Montesi	93
<i>Il "povero infelice": la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana tra fine Ottocento e inizio Novecento</i> di Silvia Pacelli	101
<i>Immagini astratte nei libri destinati all'infanzia. Indagini storiografiche e prospettive di sviluppo</i> di Valentina Valecchi	111

TEORIA E RICERCA EDUCATIVA

La coscientizzazione nell'apprendimento della Lingua Seconda. L'attualità di Freire nella lettura dell'oppressione dei migranti per una via interculturale

Aurora Bulgarelli

ABSTRACT: The second language is a fundamental and necessary step in the process of integration of migrants in the host country. By contextualizing the perception of the migrant and the Second Language in Italy through the analysis of postcolonial studies, it emerges that even language is connected to the dynamics of domination and to the maintenance of a condition of subordination. Using the pedagogical vision of Paulo Freire, it is possible to imagine a new form of relationship to otherness by re-reading SL learning contexts as heterogeneous spaces of confrontation that can provide, through a problem-posing education, the tools to deconstruct the oppressor-oppressed relationship.

KEYWORDS: Second Language, Paulo Freire, Migrants, Decoloniality, Intercultural pedagogy

ABSTRACT: La Lingua Seconda è uno step fondamentale e necessario al percorso di integrazione dei migranti nel paese di accoglienza. Contestualizzando la percezione del migrante e della Lingua Seconda in Italia tramite l'analisi dei *postcolonial studies* emerge come anche la lingua sia connessa a dinamiche di dominio e al mantenimento di una condizione di subalternità. Ricorrendo alla visione pedagogica di Paulo Freire è possibile immaginare una nuova forma di relazione all'alterità rileggendo i contesti di apprendimento L2 come spazi eterogenei di confronto che possono fornire, tramite un'educazione problematizzante, gli strumenti per decostruire la relazione oppressori-oppressi.

PAROLE CHIAVE: Lingua Seconda, Paulo Freire, Migranti, Decolonialità, Pedagogia interculturale

1. Introduzione

Le migrazioni sono un fenomeno caratteristico della storia dell'uomo, sono complesse e soggette a una lettura sulla base di schieramenti ideologici che tralasciano un elemento fondamentale della migrazione: l'essere un fatto sociale totale (Sayad, 1999). Dato il carattere olistico del fenomeno, è indispensabile che la società di accoglienza consideri una moltitudine di elementi che, al

contempo, si riflettono sia sull'individuo, coinvolto in prima persona nel processo, che sulla stessa società meta di questa migrazione. Nelle società attuali, definibili come multiculturali, può accadere che i percorsi di integrazione assumano caratteristiche più vicine ad una lettura assimilazionista di questi processi. Questa visione deriva dall'interiorizzazione, sia per il migrante che per l'autoctono, dello straniero e di come debba essere il suo percorso di integrazione nella società, in quanto la strumentalizzazione delle migrazioni e la loro rappresentazione hanno plasmato una visione dell'altro che può produrre un'integrazione subordinata.

Questa forma di relazione all'alterità, in questo caso ai migranti da parte della società di accoglienza, sembra riprodurre elementi di dominazione e dinamiche di potere riscontrabili storicamente nel rapporto colonizzato-colonizzatore come emerge dai *postcolonial studies*. Tramite l'adozione di questa visione per la lettura delle dinamiche di potere insite nella trattazione del fenomeno migratorio e, in particolare, del percorso di integrazione dei soggetti, emerge una duplice attitudine nella relazione all'altro che può riprodurre l'oppressione o vedere in questi percorsi il potenziale liberatorio dalle dinamiche di potere.

Ruolo chiave per la riproduzione o, al contrario, la costruzione di una nuova relazione all'alterità viene svolto dall'educazione che, nel percorso di integrazione del migrante, assume una funzione fondamentale nell'apprendimento della Lingua Seconda (d'ora in avanti L2), elemento indispensabile e necessario per integrarsi nella società di accoglienza. Lo scopo del presente contributo è di riflettere su come l'apprendimento della L2 e i contesti educativi in cui si svolge possano essere effettivamente sia strumento di riproduzione del potere di un gruppo su di un altro oppure, tramite il concetto di educazione problematizzante, possano rappresentare una possibile pratica di liberazione rispetto all'eredità del dominio coloniale.

2. La lingua è uno strumento di oppressione?

Nella società multiculturale permangono rapporti con l'alterità fondati su una relazione di oppressione. Queste relazioni sembrano essersi consolidate su di un ordine che, oltre alla classe sociale di appartenenza, ritrovano nella categoria "razza" uno dei principi ordinatori (Fanon, 1961). La stereotipizzazione e inferiorizzazione dell'altro riduce l'alterità a una rappresentazione statica e omologante le cui radici risiedono nell'esperienza coloniale dell'Occidente, che ha costruito un immaginario collettivo del 'loro' e che si traduce nell'alterità come inferiorità (Said, 2001). La configurazione del mondo contemporaneo non può evitare un costante dialogo tra passato e presente e uno degli elementi più significativi per leggere la condizione dei migranti oggi risiede proprio nell'esperienza coloniale dell'Occidente. I *postcolonial studies* indagano e denunciano come la dominazione occidentale

sia ancora tangibile nei confronti dell'alterità. Un primo punto su cui riflettere è la "creazione del Terzo Mondo" (Fanon, 1961), che è nato dalla stessa affermazione identitaria dell'Occidente, portando poi alla sua egemonia (Said, 2001). Il binarismo 'noi-loro' è esito proprio dell'Alterizzazione (Spivak, 1993), ovvero il processo culturale stesso per cui l'Occidente ha creato un altro subordinato, la cui inferiorità si è sedimentata nell'immaginario collettivo.

Gli stereotipi su cui si basa il rapporto differenziale si compongono di una molteplicità di elementi e la competenza linguistica riproduce, effettivamente, un fattore di discriminazione sia nella rappresentazione, in quanto una maggiore competenza linguistica è spesso associata a un maggiore status sociale, sia nelle effettive possibilità di integrazione del soggetto o della collettività stessa. La lingua rappresenta la condizione necessaria, ma non sufficiente, per l'integrazione sociale e può essere considerata nella sfera dei processi di riconoscimento esterno dato che "parlare è esistere in assoluto per l'altro" (Fanon, 2015, p. 33) e differenzia il modo di relazionarsi con il gruppo dominante e con il gruppo dominato.

Va inoltre considerato che in Italia la L2 è fondamentale per il riconoscimento del permesso di soggiorno del migrante. Questa rilevanza è messa in luce dall'Accordo di integrazione (D.P.R. 179/11), entrato in vigore il 10 marzo 2012, che consiste in un percorso di integrazione obbligatorio vincolante per lo straniero che desidera vivere e integrarsi in Italia, che deve adempiere ad alcuni obblighi. Funziona con un sistema di attribuzione di crediti, di cui 16 sono assegnati all'atto della sottoscrizione e, nell'arco di un biennio, lo straniero deve raggiungere un livello di integrazione non inferiore a 30 crediti. L'Accordo individua nell'acquisizione della lingua italiana uno degli elementi più preponderanti ed è richiesto il raggiungimento del livello minimo A2¹ secondo il QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue), equivalente 24 crediti.

L'acquisizione della competenza di livello A2 nella L2 può essere limitante se intesa esclusivamente come funzionale all'adempimento dell'Accordo di integrazione, anziché all'effettiva inclusione sociale, dato anche il sentimento di giudizio legato alla competenza linguistica che può essere vissuto come discriminante nella relazione con gli autoctoni (Fanon, 1952). Inoltre, è da considerarsi che la L2 porta con sé la dimensione culturale sia del paese di cui si sta apprendendo la lingua che della rappresentazione del paese di provenienza e, conseguentemente del sé. Su questo Fanon (1952) offre una chiara descrizione di come nell'emigrazione l'adozione della lingua del paese di immigrazione rappresenti, in realtà, l'adozione della lingua civilizzatrice, il cui

¹ Rientra nel livello elementare di competenza linguistica e si caratterizza per: la comprensione di frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (per esempio informazioni di base sulla persona, sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro); la comunicazione in attività semplici e di routine che richiedono uno scambio di informazioni dirette su argomenti familiari e abituali; la descrizione in termini semplici di aspetti del proprio vissuto, del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

risultato è che la cultura, il paese e la lingua di provenienza risultano in un costante rapporto di inferiorità.

3. L'educazione problematizzante e la L2, una riflessione critica sul dominio

L'educazione assume un ruolo centrale per il mantenimento o la decostruzione delle relazioni asimmetriche strutturali nella società. L'interiorizzazione della superiorità di un gruppo rispetto all'altro può essere tramandata dal sistema educativo per cui il gruppo che detiene il potere "inculca miti e credenze quali quella secondo cui i bambini appartenenti a determinate *razze* e culture sarebbero per natura incapaci di apprendere" (Freire, 2018, p. 13).

Il sistema educativo può anche farsi complice del consolidamento del complesso di inferiorità, istituendo l'immagine del gruppo dominante come il modello da raggiungere per essere riconosciuti all'interno della società e per uscire dalla propria condizione di subordinazione. Questo atteggiamento porta alla riproduzione costante delle relazioni di dominio che, nel caso dello 'straniero', risiede nel vedere il Bianco come il simbolo del capitale, mentre il Nero quello del lavoro (Fanon, 1952).

L'educazione può effettivamente sradicare questa concezione dell'alterità? Sì, una via possibile è teorizzata da Freire (1968) che distingue tra due tipologie di concezione educativa che, oltre a differenziarsi nell'applicazione didattica, rappresentano due modelli pedagogici contrastanti: l'educazione depositaria e l'educazione problematizzante. La prima vede la relazione educatore/educando basata sul nozionismo, è un tipo di insegnamento passivo e che avviene in maniera meccanica. Non vi è né creatività né la continua ricerca di significati nel mondo, anzi, il sapere viene semplicemente elargito, divenendo così lo strumento principale di conservazione della struttura sociale ingiusta. Lo stesso educatore di questo orientamento si pone sempre in una relazione gerarchica con i propri educandi che, a loro volta, sono alienati. Si può riscontrare una metodologia simile nell'insegnamento dell'italiano L2 quando, a livello glottodidattico, si parla di approccio strutturalista. Questo è basato sulla teoria comportamentista dell'apprendimento del linguaggio, secondo cui, grazie alla ripetizione di sequenze stimolo-risposta-rinforzo, è possibile creare degli schemi di reazione che producono l'apprendimento.

Però "la libertà deve fare uno sforzo di disalienazione" (Fanon, 2015, p. 208) e questo sforzo è insito proprio nell'educazione problematizzante che prevede l'intenzionalità a comunicare del soggetto, rendendo esistenzialmente vera la comunicazione. È un'educazione che si pone in opposizione rispetto alla precedente perché è un atto di conoscenza reciproca, che avviene tramite il superamento del binomio educatore/educando, e conseguentemente di quello di oppressore/oppresso, in quanto la relazione si fonda su di un rapporto dialogico. Tramite il dialogo "l'educatore non è solo colui che educa, ma colui

che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale, a sua volta, mentre è educato, anche educa" (Freire, 2018, p. 89). Sia educatore che educando si rivelano essere soggetti conoscenti e, mentre il primo è in una continua riflessione rispetto all'oggetto conoscibile, i secondi diventano, come l'educatore, ricercatori critici.

La declinazione pratica dell'educazione problematizzante nei contesti di eterogeneità linguistica dell'apprendimento L2 trova spesso riscontro nella narrazione come strategia educativa (Favaro & Luati, 2004) per "[...] l'avvio di processi inclusivi, attuando un progetto politico e uno pedagogico che trovano sintesi nell'empowerment di comunità" (Fiorucci, Minerva & Portera, 2017, p. 457). La pratica della narrazione rientra nell'approccio umanistico-affettivo, fondato sull'idea che per condurre l'adulto al successo formativo sia necessario conoscerne le dinamiche affettive, le motivazioni, i bisogni e le sue esperienze pregresse. Infatti, in esso sono centrali gli aspetti affettivi, relazionali e di autorealizzazione (Begotti, 2006), rinvenibili anche nell'educazione problematizzante freiriana. Il processo narrativo nell'insegnamento della L2 non solo consente il decentramento dell'autorità, ma riscrive il discorso politico della rappresentazione del sé e dell'altro, divenendo uno spazio di intervento fondato sull'aggettività dell'individuo (Bandura, 1997).

4. Coscientizzazione e decolonialità per l'umanizzazione dell'alterità

La dimensione dell'apprendimento e dell'educazione della L2 può essere considerata terreno fertile per l'autodeterminazione e la decostruzione delle relazioni di potere dal momento che lo stesso linguaggio è strumento di lotta. Come afferma hooks (1990) la lingua consente di riprendere possesso di sé stessi, è una forma di riconoscimento del sé e degli altri e la competenza linguistica trasforma le parole in azioni, in una forma di resistenza alle dinamiche di oppressione.

Lo stesso Freire (1968) individua nel movimento dialettico tra riflessione critica e azione liberatrice il potenziale dell'educazione in cui anche la competenza linguistica è composta da azione e riflessione in quanto, se venisse a mancare il momento dell'azione, la parola risulterebbe alienata. In particolare, riflettendo sul valore della parola autentica, Freire afferma che "parlare non è privilegio di alcuni uomini, ma diritto di tutti gli uomini. Precisamente per questo, nessuno può parlare veramente da solo, o per gli altri, in un atto di prescrizione, per cui ruba la parola ai più" (Freire, 2018, p. 98).

L'educazione problematizzante, il dialogo autentico e la parola liberatrice convergono tutte nel concetto di coscientizzazione, presupposto fondamentale del processo di liberazione, ossia l'acquisizione da parte degli oppressi di una coscienza critica dell'oppressione. È un processo che consente agli individui di riflettere criticamente sulla situazione nella quale si trovano e divenire soggetti storici; infatti, "tale coscientizzazione non si limita a riconoscere

storicamente e soggettivamente la situazione, ma piuttosto prepara gli uomini, sul piano dell'azione, alla lotta contro gli ostacoli che si oppongono alla loro umanizzazione" (Freire, 2018, p. 134).

Questo termine ha valore politico, l'individuo che prende atto della sua posizione subalterna si pone in opposizione agli atteggiamenti conservatori, uscendo dalla condizione di passività e alienazione imposte da un ordine sociale ingiusto. Tale processo di riflessione critica non scaturisce dall'individuo come singolo, ma restituisce valore al ruolo delle comunità, poiché in occasioni collettive possono avere luogo iniziative di cambiamento sociale consapevole (Catarci, 2016). La comunità, essenziale per il realizzarsi del processo di coscientizzazione, è identificabile nella comunità marginalizzata o subalterna (Mayo, 2008; hooks, 2020) in quanto, l'appartenere alla categoria degli oppressi, espone il soggetto a una visione del sé plasmata dalla maggioranza. Il potenziale trasformativo dell'azione collettiva può realizzarsi tramite l'educazione, una riflessione critica sul mondo e la creazione di spazi destinati all'apprendimento della L2, permettendo di "considerare l'aula un luogo comunitario [che] aumenta le possibilità di riuscita dello sforzo collettivo volto a creare e sostenere una comunità di apprendimento" (hooks, 2020, p. 38).

I luoghi in cui si realizza il processo di coscientizzazione sono definibili come "zone di contatto", ovvero spazi in cui si realizza l'incontro tra culture diverse e che, potenzialmente, permetterebbero alle classi subalterne di costruire il proprio universo di significato (Pratt, 1992). I luoghi dell'educazione, se intesi in una prospettiva interculturale, riconoscono la predisposizione al cambiamento proprio tramite l'incontro tra culture (Lorenzini e Cardellini, 2018), imponendo "l'uscita da un'impostazione chiusa e univoca dei rapporti tra le culture, sollevando l'esigenza di aprirsi al confronto con le altre tradizioni" (Silva, 2008, p. 23).

In questo senso, essendo i luoghi di apprendimento L2 spazi ideologici eterogenei, caratterizzati dalla molteplicità e che offrono un'ambiente adatto per l'emersione di narrative multivocali (Chakrabarty, 2004), la concezione problematizzante è potenzialmente affine alla formazione linguistica del migrante in quanto, ponendo al centro l'elemento dialogico dell'apprendimento, l'educando è attivamente partecipe all'acquisizione della lingua e dell'universo culturale a esso connessa. Freire ritiene che il dialogo e la comunicazione permettano una reale integrazione basata "sull'uso della ragione, dello sviluppo della coscienza e di un attento spirito critico, capace di confrontare la propria cultura con quella altrui" (Mazzei, 2018, p. 118).

5. Riflessioni conclusive

La prospettiva dell'educazione problematizzante di Paulo Freire fornisce una possibile realizzazione del pensiero decoloniale, ossia la decostruzione della

“colonialità”² ancora oggi presente nel rapporto con l'altro, nell'ambito dell'educazione. Entrambe le pratiche, il processo di coscientizzazione e la decolonialità (Borghi, 2020), vedono nella collettività e nella costruzione comunitaria la possibilità di produrre un'azione liberatrice sul mondo. I luoghi dell'educazione possono rivelarsi la chiave di volta per la contro-narrazione e il disfacimento delle ingiustizie sociali e, ancora una volta, dialogo, comunicazione e potere della parola, risultano centrali affinché questo cambiamento sia possibile.

Sulla base della riflessione finora compiuta la L2, intesa come riappropriazione del diritto di parola tramite l'apprendimento della lingua del Paese di accoglienza, si inserisce nell'idea di educazione linguistica democratica formulata da De Mauro (2018), secondo cui una buona educazione linguistica può solo essere democratica, ovvero diretta alla promozione delle capacità linguistiche di tutti, nessuno escluso. La lingua ha potenziale emancipatorio e l'obiettivo pedagogico dovrebbe essere quello di umanizzare gli educandi, superando la dialettica oppressiva 'noi-loro'. L'insegnamento della L2 dovrebbe prevedere l'intrecciarsi di più elementi costitutivi della lingua, passando dalla struttura linguistica vera e propria a tutto l'universo di simboli e significati che, tramite l'incontro culturale, risulteranno essere in continua espansione e trasformazione sia per gli educatori che per gli educandi (Freire, 1968), ponendo ambo le parti di fronte alla riformulazione del sé in una prospettiva interculturale.

² Termine coniato da Aníbal Quijano (1992) per indicare la *colonialidad del poder*. Mentre il termine 'colonizzazione' indica l'evento storico di conquista europea il termine 'colonialità' indica la forma materiale del potere per cui i colonizzatori risultano organizzatori del mondo e detentori di un ordine superiore.

Riferimenti bibliografici

- BANDURA, A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento
- BARNI, M., VILLARINI, A. (2001), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, FrancoAngeli, Milano
- BEGOTTI, P. (2006), *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Guerra Edizioni, Perugia
- BORGHI, R. (2020), *Decolonialità e privilegio*, Meltemi, Milano
- CATARCI, M., FIORUCCI, M., TRULLI, M. (2014), *L'ABC della cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano
- CATARCI, M., FIORUCCI, M. (2015), *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando Editore, Roma
- CATARCI, M. (2016), *La pedagogia della liberazione*, FrancoAngeli, Milano
- CHAKRABARTY, D. (2004), *Provincializzare l'Europa*, Meltemi, Roma
- CRISTALDI, F. (2013), *Immigrazione e territorio. Lo spazio con/diviso*, Pàtron Editore, Bologna
- DAL LAGO, A. (2001), *Giovani stranieri e criminali*, Manifestolibri, Roma
- DAL LAGO, A. (2012), *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano
- DECIMO, F., SCIORINO, G. (2006), *Stranieri in Italia. Reti migranti*, Il Mulino, Bologna
- DE MAURO, T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari
- DURACCIO, C. (2021), *Le voci delle intersezioni. Postcolonialismo e femminismo: quando la subalternità può parlare*, Rivista Internacional de Pensamiento Político, I Epoca, vol. 16, pp. 161-176
- FANON, F. (2007), *I dannati della terra*, Einaudi, Torino
- FANON, F. (2015), *Pelle nera, maschere bianche*, ETS, Pisa
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA, F., PORTERA, A. (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa
- FREIRE, P. (2008), *Cultura, lingua, razza: un dialogo*, Forum Editrice, Udine
- FREIRE, P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino
- FREIRE, P. (2018), *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino
- GIUSTI, M. (2005), *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Laterza
- GUHA, R., SPIVAK, C.S. (2002), *Subaltern studies. Modernità e (post)colonialismo*, Ombre Corte, Verona
- GUILLAUMIN, C. (2020), *Sesso, razza e pratica del potere. L'idea di natura*, Ombre Corte, Verona
- HOOKS, B. (1998), *Elogio del margine. Sesso, razza e mercato culturale*, Feltrinelli, Milano
- HOOKS, B. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano

- MAKAPING, G. (2001), *Traiettorie di sguardi. E se gli altri foste voi?*, Rubbettino, Soveria Mannelli
- MAYO, P. (2008), *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Carlo Delfino Editore, Sassari
- MAZZEI, S. (2018), *Alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana tra sistema d'accoglienza pubblico e privato. Riflessioni ed esperienze basate sulla pedagogia di P. Freire* in "Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche", Vol. 16, pp. 114-127
- MELLINO, M. (2021), *La critica postcoloniale*, Meltemi, Milano
- PRATT, M.L. (1992), *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*, Routledge, London
- QUIJANO, A. (1992), *Colonialidad y modernidad-racionalidad*, in Bonilla H. (comp.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Tercer Mundo Editores/Flacso/Ediciones Libri Mundi, Quito, pp.437-447
- SAID, E.W. (2001), *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli Editore, Milano
- SAYAD, A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- SILVA, C. (2008), *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Carrocci editore, Roma
- SPIVAK, G. (2004), *Critica della ragione postcoloniale*, Meltemi, Roma
- SPIVAK, G. (1993), *Outside in the teaching machine*, Routledge, New York

ePortfolio formativo/professionale per favorire l'orientamento e la presentazione dell'individuo al mondo del lavoro in ambienti digitali

Edoardo Casale

ABSTRACT: Professional orientation is a continuous and dynamic process which aims to assist the personal and professional growth of an individual. It includes various activities, such as assessing one's skills and interests, drafting a curriculum vitae, researching job opportunities, and making an conscious choice of one's profession. It is important for each individual to be aware of their aspirations and abilities, as this can help guide them towards more satisfying and long-term career choices.

The present script intends to report the experiences made on the occasion of the PhD project of the writer entitled "*L'ePortfolio formativo/professionale per facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambienti digitali*" describing the goals and the phases carried out in the first year and the goals that have been identified together with the reference teacher and the services called Centri per l'Orientamento al Lavoro – COL of Roma Capitale.

KEYWORDS: Career guidance; Self reflection; Education; Professional training; Job searching.

ABSTRACT: L'orientamento al lavoro è un processo continuo e dinamico che mira a favorire la crescita personale e professionale di un individuo. Include diverse attività, come la valutazione delle proprie competenze, abilità e interessi, la preparazione del curriculum vitae, la ricerca delle opportunità lavorative, e la scelta consapevole della propria professione. È importante che ogni individuo sia consapevole delle proprie aspirazioni e attitudini, poiché questo può aiutare a indirizzare verso scelte lavorative più soddisfacenti e a lungo termine.

Il presente contributo vuole riportare le esperienze fatte in occasione del progetto dottorale dell'autore dal titolo "*L'ePortfolio formativo/professionale per facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambienti digitali*" riportando gli obiettivi e le fasi del progetto completate nel primo anno di ricerca nell'ambito dei Centri per l'Orientamento – COL del comune di Roma Capitale.

PAROLE CHIAVE: Orientamento; Auto-Riflessione; Formazione; orientamento al lavoro; Ricerca del lavoro.

Questo lavoro presenta il progetto di ricerca dell'autore ed ha come titolo: *"LePortfolio formativo/professionale per facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambienti digitali"*³. Il progetto affonda le sue basi su un'indagine esplorativa condotta in occasione della tesi di laurea magistrale redatta dall'autore dal titolo *"ePortfolio in prospettiva lifelong, lifewide, lifedeeep learning: dal contesto formativo al mondo del lavoro"* che ha permesso di formulare le ipotesi proposte e di adattare gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati utili. Nella tesi sono stati approfonditi i temi fondanti l'ePortfolio ed è stata effettuata una osservazione sul campo relativa alla possibilità di costruire un ePortfolio di tipo formativo/professionale nell'ambito del corso "Comunicazione di Rete" a.a.2020/21, tenuto dalla prof.ssa Concetta La Rocca nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. Si è osservato che la costruzione e la condivisione dell'eP ha consentito, a ciascun soggetto, di riflettere sulle proprie capacità ed esperienze favorendo il processo di meta-cognizione e meta-riflessione che oggi si ritiene fondamentale per entrare con consapevolezza, coscienza e organizzazione in un mondo del lavoro in continuo mutamento e fortemente instabile⁴.

1. Quadro teorico di riferimento

Il sistema educativo italiano di istruzione e formazione ha subito nel tempo diversi aggiornamenti che hanno corrisposto alle esigenze educative e culturali emergenti nella società.

In particolare, all'inizio degli anni '90 si comprende e si valorizza il tema "della continuità educativa" e si vuole rendere possibile l'attuazione, introducendo nella didattica scolastica uno strumento adeguato. È dunque sembrato che il portfolio delle competenze potesse soddisfare tale esigenza⁵ garantendo un monitoraggio e una valorizzazione della continuità dell'esperienza educativa dell'allievo, così come indicato nella circolare ministeriale C.M. 84 del 10 novembre 2005⁶.

Con l'avvento di Internet e l'evoluzione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione si ha la possibilità di digitalizzare i tradizionali portfolio cartacei per cui, delocalizzandoli e dematerializzandoli, si ottiene uno strumento innovativo, efficace, organizzato e immediato.

³ Si premette che il dottorando è all'inizio del secondo anno di ricerca e che il contributo riguarda il progetto nel totale con le fasi svolte fino ad oggi (gennaio '23) nel dettaglio e le successive saranno descritte come sono state pensate e previste.

⁴ Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari. Laterza

⁵ Domenici G., Moretti G. (2006). *Il portfolio dell'allievo. Autonomia equità e regolazione dei processi formativi*. Roma. Anicia srl.

⁶ Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/cm84_05.shtml [ultima revisione 23/10/2022]

L'ePortfolio⁷, conserva le caratteristiche e le finalità formative ed orientative precedentemente descritte e può essere un valido strumento anche per l'auto-orientamento e la riflessione personale⁸. Infatti, esso trova applicazione in diversi ambiti formativi e professionali. In ambito lavorativo, un professionista, ad esempio, potrà raccogliere, in ordine cronologico, o secondo altri criteri, i materiali riguardanti i lavori svolti e le relative procedure; classificare, organizzare e narrare le proprie esperienze professionali; presentarsi e presentare il proprio percorso professionale ad un eventuale datore di lavoro.

L'ePortfolio può essere implementato per tutto l'arco della propria vita, annotando esperienze e riflessioni⁹ in una prospettiva lifelong, lifewide learning¹⁰.

Già dal primo decennio di questo secolo, si dà importanza ad un orientamento che sia permanente e continuo nella vita di un individuo. A questo proposito, il 19 febbraio del 2014 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha erogato le linee guida nazionali per l'orientamento permanente, un documento che rende l'orientamento non più solo uno strumento per la gestione della transizione tra scuola, formazione e lavoro ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona garantendone l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale¹¹.

Sulla base di queste assunti teorici e culturali si propone una ricerca che intende approfondire il modo in cui l'ePortfolio possa risultare uno strumento/ambiente digitale utile ad accompagnare il soggetto nel suo percorso di formazione e in ambito professionale durante tutto l'arco della vita.

2. Domande di ricerca

Lo scopo del progetto è di verificare o falsificare l'ipotesi riportata al paragrafo successivo e inoltre, sarà interessante osservare le potenzialità che l'ePortfolio dimostra. In questa ottica il ricercatore si è chiesto se l'ePortfolio formativo/professionale proposto: favorisce lo sviluppo di meta-competenze fondate sulla riflessione e sull'auto-riflessione; se facilita l'identificazione delle soft-skills in possesso dell'individuo; se orienta l'utente ad una scelta consapevole sulla base delle proprie competenze, attitudini, e abilità; se permettere l'incontro della domanda e dell'offerta nel mondo del lavoro in ambienti digitali. In aggiunta, se le aziende sono interessate a nuovi strumenti

⁷Portfolio elettronico

⁸ Pellerey, 2006; Margottini, 2019

⁹ La Rocca C. (2020), ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale. RomaTre-press, Roma.

¹⁰ Aleandri G. (2011). Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning. Roma: Armando editore

¹¹ Linee guida nazionali per l'orientamento permanente. MIUR. Prot. N° 0004232 – 19-02-2014. p.1.

di presentazione (ad es. CV amplificato) da parte di un eventuale candidato per una ipotetica posizione lavorativa.

3. Ipotesi di ricerca

Il progetto intende verificare se l'ePortfolio formativo/professionale possa risultare uno strumento/ambiente digitale efficace per la presentazione del soggetto nel mondo del lavoro, consentendogli la possibilità di rappresentare sé stesso in modo articolato e descrittivo e di presentarsi efficacemente in contesti lavorativi.

Operativamente si ipotizza che l'ePortfolio possa esser utilizzato nei Centri per l'Orientamento e per il Lavoro – C.O.L. del comune di Roma Capitale¹² prevedendo una formazione iniziale degli operatori/orientatori che aderiranno ed il continuo affiancamento da parte del tutor/ricercatore.

4. Metodologia e Fasi del progetto

Il progetto di ricerca-formazione¹³ proposta è di tipo quali-quantitativo. Operativamente si prevede una formazione degli orientatori, dei centri aderenti al progetto, alla costruzione dell'ePortfolio e alla comprensione del suo portato formativo.

Sono previsti un questionario di Entrata e un questionario di uscita da sottoporre sia agli operatori, sia ai cittadini iscritti ai servizi COL, sia agli studenti delle scuole CFP¹⁴ per la osservazione della ricaduta delle attività proposte e di una check-list per una valutazione oggettiva degli ePortfolio costruiti.

Inoltre, verranno analizzati e riportati i risultati dei questionari proposti dalla piattaforma Competenzestrategiche.it¹⁵: QSA; QSAr; ZTPI; QPCS; QPCC; QAP.

¹² COL: <https://www.comune.roma.it/web/it/scheda-servizi.page?contentId=INF39031> [Ultima revisione 3/11/22].

¹³ Asquini G. (2018). La ricerca formazione. Temi, esperienze e prospettive. Milano. Franco Angeli srl

¹⁴ CFP: Centri Formazione Professionali.

¹⁵ La piattaforma è progettata e realizzata per consentire l'accesso a strumenti di autovalutazione sviluppati a partire dagli anni Novanta da Michele Pellerey e collaboratori, con l'intento di: promuovere la conoscenza e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro; fornire un supporto all'azione educativa e didattica all'inizio e al termine del secondo ciclo di istruzione e formazione (QSAr, QSA, QPCS) e all'inizio degli studi universitari (QSA, QPCS, ZTPI); favorire l'analisi dei fabbisogni formativi e lo sviluppo professionale di giovani o adulti (QPCS, QPCC, ZTPI, QAP); predisporre un ambiente di comunicazione per favorire l'interazione tra docenti, studenti ed esperti e la ricerca. Si rimanda al sito web ufficiale per ulteriori approfondimenti https://www.competenzestrategiche.it/cosa_e [ultima revisione 23/10/22]

In particolare, il piano della ricerca è stato strutturato nelle seguenti fasi¹⁶:

Fase 1: Avvio dei lavori e incontro tra Università e COL.

In primo luogo, sono stati presi i contatti con i Centri per l'Orientamento al Lavoro – C.O.L. del comune di Roma Capitale già convenzionati con il dipartimento di Scienze della Formazione all'Università degli Studi di Roma Tre in altri progetti. Il collegamento è stato possibile grazie al Prof. Margottini e alla dott.ssa Giganti¹⁷.

A febbraio 2022 ha avuto luogo un primo incontro online tra Centri per l'Orientamento al Lavoro – COL con le dott.sse Aguglia e Genevois¹⁸ e i ricercatori. Ambo le parti hanno argomentato i propri obiettivi; nello specifico è stato presentato il progetto di ricerca, lo strumento/ambiente digitale ePortfolio Formativo/Professionale dalle basi teoriche alla piattaforma Mahara.org¹⁹ e la condivisione delle esigenze degli operatori/orientatori nei COL, come i differenti target di utenti da gestire, la coordinazione dei percorsi di formazione e la gestione dei progetti sul territorio di Roma Capitale.

Sono stati presi in considerazione due target: gli studenti di terzo superiore della scuola CFP Ernesto Nathan di Roma, indirizzi Operatore del Benessere – Erogazione dei servizi di trattamento Estetico e Operatore del Benessere – Erogazione dei servizi dei trattamenti di Acconciatura; I cittadini che si rivolgono ai C.O.L. con l'intento di ricevere un orientamento al mondo del lavoro e in cerca di occupazione. Il primo target è stato scelto poiché il diploma di terzo superiore nei CFP è abilitante alla professione ed inoltre l'istituto è già convenzionato con i Centri per l'Orientamento al Lavoro del comune di Roma, mentre gli utenti iscritti alla rete COL sono ancora in fase di definizione in base alla scelta dell'orientatore e della struttura.

A marzo 2022 ha avuto luogo un secondo incontro nella quale sono stati definiti gli interventi specifici e individuati i possibili target su cui operare. Prese in considerazione le esigenze di ambo le parti, si è deciso di considerare i terzi ad indirizzo estetista e acconciatore CFP (anno di conseguimento dell'abilitazione professionale) già in accordo con i COL del comune di Roma; gli utenti che si rivolgono ai COL per l'orientamento e la ricerca di un impiego; e le aziende inserite nella rete dei contatti COL che si affidano al servizio proposto per la ricerca e l'assunzione di figure professionali.

¹⁶ Il report sul progetto di ricerca in questione è stato scritto nel periodo di gennaio 2023, le fasi descritte in questo paragrafo hanno tempi verbali differenti per sottolineare quali sono state già svolte e quali sono ancora da svolgere.

¹⁷ Responsabile COL

¹⁸ La dott.ssa Alessandra Aguglia è la responsabile del Centro di Orientamento al Lavoro – C.O.L. «Simonetta Tosi» Municipio VIII; la dott.ssa Eugenia Genevois è la coordinatrice della funzione di animazione territoriale.

¹⁹ La scelta di questa piattaforma è data dalla sua struttura organizzata e lineare che permette di procedere in un determinato ordine già dalla home page; dalla sua utilizzabilità e intuitività; dalla facilità di condivisione su ambienti online; e dalla chiarezza dell'osservazione dei dati.

Fase 2: Analisi dei fabbisogni e costruzione degli strumenti di indagine.

Ad aprile 2022 sono stati pensati e costruiti gli strumenti di tipo qualitativo utili per la raccolta dati al fine della ricerca ed a una formazione attenta e di qualità. In particolare è stato pensato: un questionario per l'analisi dei fabbisogni delle Aziende, il questionario è stato costruito in collaborazione con i responsabili dei centri COL; una check-list per la valutazione degli ePortfolio, è una griglia di criteri per la costruzione e la valutazione della struttura dell'ePortfolio pensati per i diversi target; un questionario d'ingresso alla costruzione dell'ePortfolio, con il fine di indagare il contesto territoriale e sociale iniziale di chi andrà a costruire il proprio eP; un questionario d'uscita per raccogliere le opinioni di coloro che hanno costruito l'eP.

Da giugno ad agosto 2022 è stato pubblicato il questionario per l'analisi dei fabbisogni delle Aziende. I dati ottenuti sono stati utili al fine di conoscere quali sono le caratteristiche richieste in un candidato al momento dell'assunzione professionale e come promuoverle. Tra i risultati, emerge che un candidato ideale è in possesso di competenze quali: l'utilizzo delle nuove tecnologie; la disponibilità e l'interesse all'apprendimento; capacità di lavorare in team; problem solving. Inoltre, le aziende si sono dimostrate interessate alle diverse aree indagate che riflettono la struttura dell'ePortfolio proposto come: il percorso formativo, le esperienze professionali, le competenze trasversali, le competenze tecniche specifiche e gli interessi personali.

Fase3: Formazione degli operatori COL.

La formazione degli operatori e degli orientatori dei Centri per l'Orientamento al Lavoro è stata incentrata sulla costruzione dell'ePortfolio formativo/professionale con l'obiettivo di rendere l'orientatore protagonista del percorso di formazione e di sviluppare in lui la consapevolezza dell'esperienza fatta. Gli incontri sono stati pensati in modalità a distanza per agevolare la partecipazione e mettere a disposizione le registrazioni agli assenti. Il 3 ottobre 2022 ha avuto luogo la prima formazione degli operatori dei Centri per l'Orientamento al Lavoro, hanno aderito 30 operatori e orientatori da tutti e 11 i centri²⁰ del territorio romano. Il primo incontro, della durata di tre ore, è stato tenuto dalla Prof.ssa Concetta La Rocca, si è focalizzato sugli aspetti introduttivi dell'ePortfolio formativo/professionale ed ha trattato argomenti di natura teorica dello strumento. A seguire sono stati previsti 3 workshop, della durata di 2 ore ognuno, guidati dal tutor con lo scopo di presentare e costruire un ePortfolio personale, in particolare gli operatori sono stati accompagnati nei seguenti step:

- accesso alla piattaforma Mahara presente sui server del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre;
- orientamento in Piattaforma;

²⁰ L'elenco completo delle sedi dei Centri per l'Orientamento al Lavoro – COL del comune di Roma Capitale è disponibile al seguente link: <https://www.comune.roma.it/web/it/scheda-servizi.page?contentId=INF39031&pagina=4> [Ultima revisione 23/10/22].

- utilizzo della piattaforma e funzioni per la costruzione di un ePortfolio su Mahara;
- presentazione e compilazione della Tavola degli Eventi²¹;
- presentazione e compilazione dei questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC offerti dalla piattaforma Competenzestrategie.it;
- costruzione dell'eP con l'ausilio del tutor;
- costruzione delle pagine strutturate (Tavola degli Eventi; Questionari QSA, ZTPI, QAP, QPCS e QPCC);
- costruzione delle pagine libere (percorso formativo, percorso professionale, competenze).

Al termine degli incontri settimanali, il tutor rimarrà a disposizione due ore a settimana sulla piattaforma Microsoft Teams per supporto a chi ha necessità nella costruzione del proprio eP.

Al fine di monitorare la formazione, sono stati già somministrati i questionari di ingresso al primo incontro di formazione e verranno proposti i questionari d'uscita al termine della stessa. Per la valutazione degli ePortfolio, invece, verrà utilizzata la checklist.

Fase 4: Costruzione dell'eP da parte dei target selezionati.

A gennaio 2023 si prevede l'avvio del percorso di affiancamento alla costruzione di un ePortfolio personale per i target scelti. Come già accennato nei paragrafi precedenti, sono stati individuati due tipologie di target: gli studenti dell'ultimo anno della scuola professionale CFP in campo estetista e acconciatore e gli utenti che si rivolgono al servizio COL per esigenze professionali. Il percorso dei target sarà guidata dagli Operatori precedentemente formati con la supervisione del tutor/ricercatore, la struttura del programma sarà analoga a quella precedentemente descritta per la formazione degli operatori dei COL:

- somministrazione questionario di ingresso agli utenti dei COL e agli studenti della scuola professionale;
- gli operatori dei COL, referenti nei CFP avvieranno la formazione in classe per gli studenti e organizzeranno gli incontri in base al tempo a disposizione nel secondo semestre dell'anno scolastico;
- gli operatori dei COL avvieranno percorsi per gli utenti registrati. In questo specifico caso, la durata del corso terrà conto delle esigenze dell'individuo (gli ePortfolio dovranno essere costruiti e restituiti entro giugno 2023);
- a seguito dell'esperienza, verrà somministrato il questionario d'uscita dell'ePortfolio sia per gli studenti che per gli utenti;
- al termine dell'affiancamento degli studenti, verrà organizzato un focus

²¹ È il dispositivo di partenza per la costruzione di un ePortfolio formativo/professionale, ha lo scopo di guidare lo studente nella individuazione degli eventi del proprio vissuto formativo che verranno poi rappresentati nei documenti/artefatti, da inserire nell'ePortfolio.

- Group con gli operatori per valutare le criticità riscontrate;
- nel periodo di affiancamento degli utenti e degli studenti è previsto un monitoraggio continuo da parte del tutor/ricercatore. Nello specifico verranno organizzate e ponderate le informazioni ricavate dai focus group svolti con i formatori e si analizzeranno i risultati dei questionari della piattaforma Competenzestrategiche.it e le informazioni raccolte attraverso la check list e i questionari di ingresso e di uscita che sono stati proposti durante il percorso di affiancamento.

Fase 5: Incontro domanda e offerta del lavoro.

Come già anticipato, si prevede di concludere la costruzione degli ePortfolio da parte dei target scelti entro giugno 2023, dal mese successivo gli studenti della scuola professionale CFP, già al termine del loro percorso scolastico, ottenuto il diploma di qualifica professionale, avranno la possibilità di pubblicare gli ePortfolio e, con il sostegno dei Centri per l'Orientamento, di renderli visibili alle aziende utilizzando i vari canali a disposizione (database aziende; offerte di lavoro su internet; aziende con attività di tirocinio aperte ecc.). Al fine di ottenere un feedback rispetto all'efficacia dell'utilizzo dell'ePortfolio come strumento di orientamento e ricerca dei neoassunti, a settembre 2023 saranno organizzate interviste semi-strutturate per le aziende che hanno concesso colloqui di lavoro a chi si è presentato utilizzando l'ePortfolio personale e per i soggetti protagonisti dei colloqui.

Fase 6: Raccolta dati.

In questa fase avverrà la raccolta e l'elaborazione dei dati ottenuti attraverso questionari, check-list, focus group e interviste ai fini della scrittura della tesi finale.

L'osservazione e la raccolta dati avverrà già in itinere alle formazioni con un monitoraggio continuo delle attività sia per gli operatori COL che per l'affiancamento degli studenti della scuola professionale e degli utenti iscritti al servizio comunale COL. Al fine di facilitare la lettura delle fasi in cui è stato organizzato il progetto, si sintetizza il contenuto del paragrafo in uno schema strutturato di seguito (*Tab.1*).

1° anno di dottorato, gen 2022	2° anno di dottorato, gen 2023	3° anno di dottorato, ott 2023
Fase 1: <i>Avvio dei lavori e incontro tra Università e COL</i> • Condivisione degli obiettivi e delle esigenze • Presentazione proposta di ricerca • Individuazione dei target.	Fase 4: Costruzione dell'ePortfolio • Studenti dei CFP del comune di Roma Capitale • Utenti iscritti al servizio COL del Comune di Roma Capitale.	Fase 6: Raccolta e analisi dati • Organizzazione dati rilevati durante le fasi del progetto • Analisi dei dati • Completamento della scrittura della tesi dottorale.
Fase 2: Analisi dei fabbisogni e costruzione degli strumenti di indagine • Costruzione degli strumenti utili alla raccolta dei dati • Somministrazione del Questionario sui fabbisogni delle Aziende.	Fase 5: Incontro domanda e offerta di lavoro • Pubblicazione dell'ePortfolio su piattaforme digitali, social network e database del servizio COL • Gli studenti si presenteranno alle aziende con l'ePortfolio formativo/professionale	
Fase 3: Formazione degli operatori COL sulla costruzione di un ePortfolio personale		

Tab. 1 – Fasi progetto di ricerca

5. Analisi dei dati

Al fine di ottenere un'osservazione trifocale sull'argomento, si prevede, a partire dal periodo di settembre 2023, l'analisi dei dati raccolti dai questionari di ingresso e uscita dell'eP di operatori dei COL; degli studenti della scuola professionale CFP e degli utenti registrati nella rete COL. In particolare, si analizzeranno: le interviste delle aziende e di coloro che hanno ottenuto un colloquio di lavoro e hanno avuto la possibilità di presentarsi attraverso l'ePortfolio Formativo/Professionale; i verbali ottenuti dai focus group precedentemente citati; le strutture degli ePortfolio attraverso lo strumento della check-list; i risultati dei questionari di ingresso e di uscita per la creazione di un ePortfolio formativo/professionale; i risultati degli strumenti per la riflessione personale della piattaforma Competenzestrategiche.it.

Si sottolinea inoltre, l'importanza di un monitoraggio in itinere delle attività al fine di affrontare al meglio i possibili imprevisti e di ottenere un continuo adattamento delle attività in base alle necessità dell'utenza.

Per la valutazione degli ePortfolio, verrà utilizzata una check-list, suddivisa in sezioni che seguono la struttura dell'ePortfolio formativo/professionale ed è articolata in descrittori.

6. Risultati attesi e/o conseguiti

Nei prossimi due anni di dottorato, il progetto, si prefigge di: individuare e definire una struttura di ePortfolio che mantenga il suo portato formativo, per favorire l'inserimento dell'individuo al mondo del lavoro, permettendo un incontro tra domanda ed offerta in ambienti digitali, in una prospettiva lifelong e lifewide learning; di consolidare un rapporto di sinergia e collaborazione reciproca con i referenti dei Centri per l'Orientamento al Lavoro.

Riferimenti bibliografici

- ALEANDRI, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando editore.
- ALESSANDRINI, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- ANGELINI, C. (2010). *Apprendere ad apprendere e capacità di comprensione della lettura*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- ASQUINI, G. (2018). *La ricerca formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano. Franco Angeli srl.
- BARRETT, H.C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: *The REFLECT Initiative*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 436-449
- BARKER, K.C. (2005). *ePortfolio for the assessment of learning*. FuturEd White Paper.
- BAUMAN, Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari. Laterza.
- BRUNER, J.S. (2016). *Il processo educativo. Dopo Dewey*. Roma. Armando Editore.
- BRUNER, J.S. (2012). *Il significato dell'educazione*. Roma. Armando Editore.
- COMMISSIONE EUROPEA (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles. Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- DI RIENZO, P. (2012) *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*, pp. 5 216. Editoriale Anicia s.r.l., Roma.
- DOMENICI, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- DOMENICI, G., MORETTI, G. (2006). *Il portfolio dell'allievo. Autonomia equità e regolazione dei processi formativi*. Roma. Anicia srl.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- LA ROCCA, C. (2015a). *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa, Anno VII*.
- LA ROCCA, C., CAPOBIANCO, R. (2019a). *ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti*. *Formazione Lavoro Persona. Anno IX*.
- LA ROCCA, C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi narrare, condividere, includere in epoca digitale*. Roma. RomaTre-Press.
- MARGOTTINI, M. (2014). *Orientamento, formazione professionale e lavoro in Europa. Prospettiva ep*, 3.
- MARGOTTINI, M. (2019). *Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro*. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 309-322.

- MARGOTTINI, M., ROSSI, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 177-194.
- MEZIEROW, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- MIUR, (2014), Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, MIUR19 febbraio 2014
- MORIN, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano. Raffaello Cortina Editore.
- PELLEREY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La scuola.
- ROSSI, P.G, GIANNANDREA, L. (2006). *Che cos'è l'ePortfolio*. Roma: Carocci
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York. NY:Basic Books.
- VARISCO, B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci

Il Collaborative Problem Solving: un costrutto per lo sviluppo di competenze collaborative nel contesto universitario

Isabella Giacchi

ABSTRACT: The paper explores the possibility of using Collaborative Problem Solving (CPS) as a theoretical and application construct for measuring teamwork and problem solving skills, within the Cooperative Learning (CL) paradigm. After defining the construct, the dimensions mostly examined in the literature for the measurement of the CPS competence are deepened. It is reported an experience of cooperative learning implemented for university students. The Serious game tool was used to promote setting up the working group.

KEYWORDS: Collaborative Problem Solving, Cooperative Learning, Serious Games, problem solving, university.

ABSTRACT: Il presente contributo esplora la possibilità di utilizzare il Collaborative Problem Solving (CPS) come costrutto teorico e applicativo per la misurazione delle dimensioni del team-working e del problem solving, all'interno del paradigma del Cooperative Learning (CL). Dopo la definizione del costrutto, si approfondiscono le dimensioni analizzate in letteratura per la misurazione della competenza del CPS. Si riporta uno studio pilota sull'apprendimento cooperativo in ambito universitario. È stato utilizzato lo strumento del Serious game per favorire la costituzione del gruppo di lavoro.

PAROLE CHIAVE: Collaborative Problem Solving, Cooperative Learning, Serious Games, problem solving, università.

1. Introduzione

Le recenti riforme nell'ambito dell'istruzione e della formazione si sono concentrate sullo sviluppo e sulla valutazione delle competenze del XXI secolo (National Research Council, 2011). Tra queste troviamo il Collaborative Problem Solving (CPS), ovvero quel processo di risoluzione di un problema di gruppo, che si attua condividendo la comprensione e lo sforzo collettivo per arrivare a una soluzione comune (OECD, 2017).

Il presente contributo sottolinea la necessità di promuovere lo sviluppo della competenza del CPS e di quelle complementari che ne derivano, attraverso l'utilizzo di nuove metodologie di apprendimento multimediale e di valorizzare i fattori coinvolti in esso (Ligorio, et al. 2021). A conferma di ciò, le indagini PIAAC (OECD, 2009) sottolineano l'importanza dello sviluppo di

competenze collaborative e di problem solving per l'utilizzo di strumenti digitali in ambienti di apprendimento tecnologicamente avanzati. A tal riguardo, si riporta il focus sul Serious game (SG), strumento formativo in grado di apportare un contributo innovativo in termini di efficacia del processo di apprendimento. Esso viene definito da Bergeron (2006) "un'applicazione digitale interattiva [...] che: a) ha un obiettivo sfidante; b) è divertente da usare e coinvolgente; c) incorpora concetti di punteggio; d) fornisce al partecipante una conoscenza o atteggiamento che possono essere applicati al mondo reale" (p. 398).

2. Il costrutto del Collaborative Problem Solving

Il PISA 2015 sistematizza la definizione teorica e operativa della competenza del Collaborative Problem Solving (CPS). Rispetto a PISA 2012, la valutazione del CPS nelle prove di PISA 2015 stabilisce un obiettivo comune nel gruppo, richiede a tutti i membri di condividere la propria comprensione e di esercitarsi al raggiungimento dello stesso (Graesser et al., 2017). Il framework definisce tale competenza come "capacità di un individuo di impegnarsi efficacemente in un processo in cui due o più agenti tentano di risolvere un problema condividendo la comprensione e lo sforzo richiesto per arrivare a una soluzione comune" (OECD, 2017, p. 134). La competenza del CPS è valutata nell'ottica dell'individuo che lavora in gruppo e che interagisce con gli "agenti" durante la risoluzione di un problema. Un "agente" può essere considerato umano o informatico. In entrambi i casi, esso può generare obiettivi, eseguire azioni, comunicare messaggi, percepire il proprio ambiente e adattarsi al suo cambiamento. Il framework PISA 2015 ha generato una matrice di 12 competenze specifiche (Tabella 1) incrociando i tre principali processi di CPS (1,2,3) con i quattro principali processi di problem solving (A, B, C, D) che sono stati adottati in PISA 2012.

		Competenze di problem solving collaborativo		
		Stabilire e mantenere una comprensione condivisa (1)	Intraprendere l'azione appropriata per risolvere il problema (2)	Stabilire e mantenere l'organizzazione di squadra (3)
Processi di problem solving	Esplorare e comprendere (A)	Scoprire punti di vista e abilità dei membri del team (A1)	Scoprire il tipo di interazione collaborativa insieme agli obiettivi (A2)	Comprendere i ruoli per risolvere il problema (A3)
	Rappresentare e formulare (B)	Costruire una rappresentazione condivisa e negoziare il significato del problema (B1)	Identificare e descrivere i compiti da completare (B2)	Descrivere i ruoli e l'organizzazione della squadra (B3)
	Pianificare ed eseguire (C)	Comunicare con i membri della squadra circa le azioni da intraprendere (C1)	Mettere in atto i piani (C2)	Seguire le regole di azione rispetto al ruolo dei membri (C3)
	Monitorare e riflettere (D)	Monitorare la comprensione condivisa (D1)	Monitorare i risultati delle azioni e valutare il successo nel risolvere il problema (D2)	Monitorare, fornire feedback e adattare l'organizzazione e i ruoli della squadra (D3)

Tab. 1 – Matrice del costrutto del Collaborative Problem Solving (tratta da Asquini, 2017)

3. Modelli teorici esistenti per la definizione e valutazione del Collaborative Problem Solving

La letteratura di settore sul tema del CPS ricopre decenni di ricerche. Il quadro teorico per la risoluzione dei problemi come processo sociale inizia principalmente da Vygotsky (1978). Secondo l'autore, il potenziale personale potrebbe essere incrementato attraverso un processo di interazione e supporto fornito dall'ambiente umano. L'interazione sociale è legata al concetto di *Zona di Sviluppo Prossimale*, in quanto l'attività sociale permetterebbe di sviluppare strategie di utilizzo degli strumenti e l'attribuzione di significati sociali.

Esistono pochi standard nazionali e internazionali validati per la valutazione delle competenze di problem solving collaborativo, ma alcuni lavori su scala minore propongono valutazioni affidabili. Alcuni di questi modelli hanno

costituito la base dello sviluppo delle definizioni delle tre competenze fondamentali adottate nel quadro PISA 2015 del CPS (OECD, 2017), ovvero:

- stabilire e mantenere una comprensione condivisa;
- intraprendere le azioni appropriate per risolvere un problema;
- stabilire e mantenere l'organizzazione del team.

Un certo numero di ricerche distingue le abilità legate alla dimensione della collaborazione (abilità sociali), da quelle relative alla risoluzione dei problemi (abilità cognitive). Le abilità sociali rintracciate nei modelli di Griffin, et al. (2011) e Stevens e Champion (1994), misurano le dimensioni della partecipazione e cooperazione, la presa di prospettiva, abilità di negoziazione e di risoluzione di conflitti. Gli stessi studi riportano la valutazione di abilità cognitive nel costrutto del CPS, includendo la gestione dei compiti, il knowledge building, la definizione degli obiettivi, la gestione delle prestazioni, la pianificazione e il coordinamento dei compiti con altri membri del team.

Lo studio di O'Neil e colleghi (2003) introduce la capacità di identificare situazioni che richiedono la risoluzione di problemi di gruppo, e il processo decisionale; in ultimo, la capacità di riconoscere e incoraggiare i confronti utili servendosi di adeguate strategie di risoluzione dei conflitti quando questi non sono necessari.

La competenza di leadership nella misurazione del CPS si rintraccia nello studio di Zhuang et al. (2008), che inserisce all'interno del suo modello la capacità di influenzare i membri del team attraverso il supporto sociale e l'incoraggiamento.

Lo studio di Collazos e colleghi (2007) si focalizza sulle variabili di monitoraggio dei processi e di valutazione delle performance di gruppo, rispetto al prodotto e al tempo impiegato per la realizzazione del compito. Ulteriori lavori hanno ampliato i suddetti quadri e approfondito la descrizione delle dimensioni: ad esempio l'Epistemic Network Analysis (ENA) esamina le comunicazioni dei gruppi e il modo in cui i contributi di un dato individuo si relazionano ai contributi degli altri (Swiecki, et al., 2020).

4. Il Collaborative Problem Solving all'interno del paradigma del Cooperative Learning: i ruoli nei gruppi di lavoro online

Il CPS è un'attività congiunta che richiede un impegno cooperativo per trasformare con successo lo stato problematico di una questione e raggiungere un obiettivo condiviso. Il paradigma del Cooperative Learning (CL) (Kagan, 2000) offre una base teorica e metodologica in grado di connettere il CPS con la gestione e lo sviluppo di gruppi di lavoro in ambienti di apprendimento multimediali. Esso assume grande rilevanza negli studi sull'organizzazione di gruppi di lavoro in ambito scolastico e universitario (Cacciamani, 2008). In quest'ottica, essi beneficiano della conoscenza degli altri membri, favorendo la condivisione reciproca e lavorando su un obiettivo comune. Tale paradigma

risulta efficace anche per i benefici che comporta sul piano individuale: rappresenta, infatti, l'elemento chiave dal quale dipendono anche altre variabili come la motivazione e il benessere personale (Jonhson & Jonhson, 2003).

La letteratura evidenzia come sia utile prevedere dei ruoli all'interno di gruppi cooperativi, soprattutto in gruppi di lavoro online. Wise e colleghi (2012) esaminano i ruoli che emergono nei gruppi di lavoro online, descrivendone per ciascuno la funzione:

- *Starter*, avvia una discussione di gruppo, tenendo conto della consegna richiesta.
- *Traffic director*, promuove una discussione attiva e quanto più possibile produttiva, mantenendo l'attenzione sul compito.
- *Inventor*, propone idee innovative e creative, suggerendo punti di vista non ancora emersi.
- *Importer*, introduce nella discussione idee esterne rispetto a quelle prodotte dal gruppo.
- *Mini-me*, sostiene un punto di vista rilevante per lo sviluppo del lavoro di gruppo.
- *Elaborator*, fornisce supporto ad un'idea che qualcun altro aveva già esposto in una discussione.
- *Questioner*, fa domande per approfondire i temi emersi ed elaborare le idee.
- *Devil's advocate*, assume una posizione contraria rispetto a una (o più) delle idee dei membri del gruppo, fornendo delle argomentazioni valide e logiche a sostegno della sua posizione.
- *Synthesizer*, crea connessioni tra le idee e punti in comune tra le diverse proposte, tentando di far procedere la conversazione.
- *Wrapper*, tira le somme al termine di una discussione del gruppo e mette in evidenza i pensieri contrastanti e gli interrogativi aperti.

Tali ruoli sono stati oggetto di riflessione da parte degli studenti universitari partecipanti al laboratorio sull'apprendimento cooperativo, che verrà descritto nel prossimo paragrafo.

5. Apprendimento cooperativo e Serious games: un laboratorio con studenti universitari

Il paradigma del CL è stato preso come riferimento per la costruzione di un laboratorio con studenti universitari frequentanti il corso di *Psicologia dell'Educazione e dell'Apprendimento Multimediale* del CdL Magistrale in *E-Learning e Media Education*¹. Il corso ha una durata di 36 ore ed è svolto in modalità blended, 18 ore in presenza e online in sincrono, 18 online in

¹ Il laboratorio è stato implementato nel corso dell'anno accademico 2021/2022, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli studi di Roma Tre.

asincrono. Tutta l'attività didattica prevede il supporto della piattaforma e-learning *Formonline*². La scelta del target deriva dall'interesse per la formazione esperienziale dei futuri formatori, esperti nell'utilizzo di strumenti telematici e di progettazione di interventi educativi e formativi mediati dalla tecnologia.

L'obiettivo generale dello studio pilota, infatti, è stato quello di rendere i partecipanti agenti attivi nella costruzione di conoscenza su modelli, metodi e strumenti formativi di tipo cooperativo e ludico applicati all'apprendimento online. Il laboratorio si è focalizzato sulla conoscenza dei principali modelli teorici alla base dei gruppi di lavoro online e l'utilizzo di Serious games analogici e digitali. La durata complessiva del laboratorio è stata di 18 ore, con attività online in asincrono e due incontri conclusivi in presenza.

5.1. *I partecipanti*

I destinatari del laboratorio sono stati 17 studenti e studentesse del corso sopra menzionato (par. 5); i partecipanti effettivi sono stati 6, di cui 5 studentesse (età media 40,33 anni, Dev. St. = 16,01). La totalità dei partecipanti è in corso (I anno); il 33,3% dei partecipanti dichiara di lavorare a tempo pieno, mentre il 66,7% ha un lavoro part-time o saltuario. Il 50% ha frequentato 4 insegnamenti/laboratori nell'ultimo semestre, mentre il 33,4% ne ha frequentati 5-6. Considerata l'esiguità della partecipazione al laboratorio, è stato creato un unico gruppo di lavoro.

5.2. *Obiettivi dello studio*

Il modello del Cooperative Learning è stato affiancato all'utilizzo dello strumento del SG, al fine di promuovere la conoscenza dei principali modelli teorici alla base dei gruppi di lavoro online e l'utilizzo di SGs analogici e digitali. Gli obiettivi generali dello studio sono stati:

1. Promuovere la conoscenza delle metodologie basate sui SGs sia sul piano teorico che esperienziale.
2. Favorire la conoscenza di metodologie di apprendimento cooperativo mediate dalla tecnologia.

In particolare, gli obiettivi specifici sono stati:

- a) favorire le modalità di organizzazione e gestione dei lavori di gruppo tramite l'utilizzo della piattaforma *Formonline*;
- b) riflettere sull'esperienza di lavoro di gruppo e sulle competenze collaborative adottate in modalità sincrona e asincrona;
- c) riflettere sui ruoli emersi durante il lavoro di gruppo online e in modalità asincrona.

² Ambiente di apprendimento multimediale e di collaborazione online, dedicato alle attività formative principalmente asincrone, messa a disposizione dall'Università degli Studi di Roma Tre.

5.3. Fasi e attività dell'intervento

Nella tabella 2 vengono descritte le attività e i tempi della ricerca. Le fasi 1 e 2 di training sono state suddivise in lezioni laboratoriali sincrone ed attività di gruppo asincrone. I forum nella piattaforma *Formonline* sono stati creati sulla pagina del corso sopra citato (par. 5). Tali forum favorirebbero la comunicazione e l'interazione tra membri del gruppo, oltre a fungere da spazio di raccolta dei materiali formativi.

Fase 1: 18 maggio 30 maggio 2022	Attività 1.1.
	Lezione 1: introduzione teorica ai Serious Games. Sessione di gioco 1: utilizzo di <i>Lego Serious Play</i> .
	Attività 1.2
	Lavoro di gruppo 1: lettura, analisi e presentazione dell'articolo scientifico dal titolo <i>Knowledge Building Community: genesi e sviluppo del modello</i> ³ . A conclusione del lavoro gli studenti hanno caricato in piattaforma un power point sintetico commentato, che riassumeva i punti focali del testo.
Fase 2: 25 maggio 07 giugno 2022	Attività 2.1.
	Sessione di gioco 2: utilizzo del Serious game <i>Zooteams</i> ⁴ .
	Attività 2.2
	Lavoro di gruppo 2: lettura, analisi e presentazione dell'articolo scientifico dal titolo <i>Computer Games in Education</i> ⁵ . A conclusione del lavoro gli studenti hanno caricato in piattaforma un power point sintetico commentato, che riassumeva i punti focali del testo.
Fase 3: 8 – 24 giugno 2022	Somministrazione della griglia di auto-osservazione del laboratorio.

Tab. 2 – Fasi e tempi delle attività laboratoriali.

5.4. Strumenti

Sono stati utilizzati strumenti di autovalutazione qualitativi e quantitativi, implementati sulle piattaforme *Formonline* e *Survey Roma 3 RC*, per la rilevazione di:

³ Cacciamani, S., & Messina, R. (2011). 8. Knowledge Building Community: genesi e sviluppo del modello. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 6(2), 32-54.

⁴ *Zooteams* è il Serious game aziendale realizzato ed implementato dall'ente di formazione "Studio Saperessere srl", partner ed ente co-finanziatore della borsa di Dottorato Industriale in questione.

⁵ Mayer, R. E. (2019). Computer games in education. *Annual review of psychology*, 70, 531-549.

- *dati sociodemografici e vita universitaria.*
- *Feedback sull'esperienza di lavoro in gruppo:* è stata adottata una griglia predisposta ad hoc per rilevare le abilità messe in atto nelle attività di gruppo (1.1 e 1.2), le difficoltà riscontrate e il grado di soddisfazione.
- *Auto-osservazione dei ruoli nei gruppi di lavoro:* è stata adottata una griglia predisposta sulla base di una tassonomia di ruoli e funzioni nei gruppi di lavoro online (Wise et al., 2012).

5.5. Risultati preliminari

I risultati emersi rappresentano un contributo preliminare, di carattere qualitativo, considerata la brevità dell'esperienza formativa e l'esiguità del numero di partecipanti (6) e dei rispondenti (4). Nonostante i limiti sopraesposti, è possibile rintracciare alcune indicazioni molto utili per lo sviluppo di un modello di apprendimento cooperativo online per studenti universitari.

- *Interazioni sui forum:* tra i partecipanti del gruppo le interazioni sono state principalmente di carattere organizzativo rispetto alle fasi del lavoro e alla suddivisione dei compiti. Il forum è stato utilizzato per l'inserimento di commenti, la condivisione di problematiche o richieste rispetto alle consegne finali, oltre alla pubblicazione dei lavori.
- *Modalità di lavoro:* per l'analisi degli articoli scientifici e la preparazione della presentazione i partecipanti hanno preferito riunioni in sincrono online utilizzando la piattaforma *Microsoft Teams*. Le modalità e gli avanzamenti dei lavori di gruppo sono stati riportati dai partecipanti sul forum delle attività. Dai commenti emerge che il gruppo ha proceduto con una lettura condivisa dell'articolo scientifico e successivamente ha concordato di svolgere un lavoro individuale di elaborazione e sintesi. Ciascun componente ha infatti scelto una parte del testo da approfondire e ne ha enucleato i punti salienti, poi riportati nelle slides. Insieme sono stati prodotti dei brevi testi che hanno costituito le tracce per il commento audio. Per la realizzazione del prodotto finale il gruppo ha proceduto lavorando individualmente ed un solo componente ha poi assemblato e organizzato i diversi contenuti ricevuti, registrando i supporti audio.
- *Feedback sull'esperienza:* relativamente alle attività 1.2 e 2.2 i partecipanti hanno risposto ad alcune domande stimolo:
 - a) *“L'attività di gruppo ti ha spinto a riflettere su alcune competenze da te possedute? Se sì, quali?”* In generale, a questa domanda i partecipanti hanno risposto in modo positivo. I feedback dei partecipanti vertono sulle competenze di team-work, la capacità di confrontarsi e la disponibilità verso gli altri componenti del gruppo, l'ascolto, la flessibilità, la predisposizione del lavoro finale.
 - b) *“Hai incontrato delle difficoltà durante l'attività di gruppo? Se sì, quali?”* I partecipanti hanno indicato unanimemente la difficoltà nella gestione del tempo da dedicare al lavoro.

- c) “*Ritieni che l’esperienza sia stata utile?*” In generale, i partecipanti sono rimasti molto soddisfatti per il carattere ludico e cooperativo dell’esperienza.
- *Analisi dei ruoli:* attraverso la griglia di auto-osservazione è stato possibile analizzare i ruoli assunti nei due lavori di gruppo. I partecipanti hanno risposto alla seguente domanda stimolo: “*Pensando ai ruoli appena letti, indica in quale ti sei riconosciuto per primo in ordine di importanza*”.
- a) Per l’attività 1.2., tre partecipanti su quattro hanno indicato come prima posizione il ruolo di *Traffic Director*, mentre solo un partecipante ha indicato il *Wrapper*. Secondo in ordine di importanza è emerso che tutti i partecipanti ha scelto il *Synthesizer*. In terza posizione è emersa una elevata eterogeneità di risposte: *Traffic Director*, *l’Elaborator*, *Devil’s advocate* e *Wrapper*.
- b) Per l’attività 2.2., due partecipanti rispondono *Traffic Director* come ruolo in cui si sono ritrovati maggiormente in prima posizione, una persona ha indicato il ruolo di *Starter*, l’ultima quello di *Elaborator*. In seconda posizione sono stati indicati *Synthesizer* da due persone, *Minime* e *Devil’s advocate*. Terzi in ordine di importanza sono stati indicati da due partecipanti il *Wrapper*, il *Synthesizer* e il *Traffic Director* dagli altri due partecipanti
- I risultati evidenziano una maggiore diversificazione dei ruoli tra la prima e la seconda attività: mentre nella prima sono stati maggiormente omogenei (al primo posto *Traffic director* e secondo posto *Synthesizer*, selezionati da quasi tutti i partecipanti), nella seconda attività i ruoli si sono diversificati in tutte e tre i gradi di importanza, evidenziando una maggiore suddivisione dei compiti e probabilmente una maggiore consapevolezza del proprio ruolo all’interno del gruppo. Questo risultato può essere interpretato come una conseguenza del percorso di conoscenza dei partecipanti del gruppo, favorito dall’utilizzo di modalità laboratoriali che hanno visto il gruppo cimentarsi in attività alternative alla didattica tradizionale (utilizzo di tecniche di *gamification*, costruzione power point commentato, utilizzo della piattaforma) e dunque maggiormente motivanti.

6. Sviluppi futuri

Lo studio pilota ha permesso di esplorare una modalità di apprendimento cooperativo online in ambito universitario rivolto a futuri formatori. Nello specifico ha consentito di conoscere lo strumento dei Serious games per la costituzione dei gruppi di lavoro e riflettere sulle competenze collaborative e di problem solving applicate a discussioni di gruppo su temi salienti per la loro formazione. Inoltre, ha costituito l’occasione per sperimentare l’utilizzo di strumenti di auto-osservazione in riferimento alle attività di lavoro in gruppo.

Questa esperienza pone le basi per la progettazione di un modello di CL *online* integrato con l'uso della metodologia dei SGs, al fine di verificarne gli effetti sulla costituzione del gruppo di lavoro e sull'efficacia nell'apprendimento, mettendoli a confronto con un modello analogo svolto in presenza e con l'apprendimento individuale.

Gli spunti emersi sono utili per uno studio estensivo rivolto ad una platea più estesa e diversificata di studenti universitari che prenda in esame, anche con strumenti standardizzati, alcune dimensioni suggerite dalla letteratura e non analizzate nel presente studio. In primo luogo, sarebbe necessario considerare il ruolo moderatore di indicatori motivazionali connessi all'apprendimento accademico (Alivernini & Lucidi, 2008), alle strategie di studio (Cornoldi et al. 2005), all'autoefficacia universitaria percepita (Pastorelli et. al., 2001) e all'intenzione di proseguire/abbandonare l'università (Hardre & Reeve, 2003). In secondo luogo, dovrebbe essere analizzato il ruolo di mediazione dell'autoefficacia percepita nella soluzione dei problemi (Pastorelli, Vecchio & Boda, 2001), della prosocialità (Caprara et al., 2005) e del senso di comunità che si sviluppa nei corsi online (Balboni et al., 2018). Infine, come indicatori di esito, oltre alla valutazione della qualità dell'apprendimento, sarebbe opportuno verificare l'effetto sullo sviluppo delle abilità di CPS (OCSE, 2017) e di team-working.

Riferimenti bibliografici

- ALIVERNINI, F., LUCIDI, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
- ASQUINI, G. (2017). Primi risultati del Problem Solving Collaborativo in PISA 2015. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 143-148.
- BALBONI, G., PERRUCCI, V., CACCIAMANI, S., ZUMBO, B.D. (2018). Development of a scale of Sense of Community in University Online Courses. *Distance Education*, 39(3), 317-333.
- BERGERON, B. (2006). *Developing Serious Games*. Hingham, MA. USA: Thomson Delmar Learning (p. 398).
- CACCIAMANI, S. (2008). *Imparare Cooperando: dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- CAPRARA, G.V., STECA, P., ZELLI, A., CAPANNA, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of psychological assessment*, 21(2), 77.
- COLLAZOS, C.A., GUERRERO, L.A., PINO, J.A., RENZI, S., KLOBAS, J., ORTEGA, M., BRAVO, C. (2007). Evaluating collaborative learning processes using system-based measurement. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(3), 257-274.
- CONNOLLY, T.M., BOYLE, E.A., MACARTHUR, E., HAINEY, T., BOYLE, J.M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and Serious Games. *Computers & Education*, 59:661-686.
- CORNOLDI, C., DE BENI, R., ZAMPERLIN, C., MEREGHETTI, C. (2005). *Test AMOS 8-15- Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- GRAESSER, A., KUO, B.C., LIAO, C.H. (2017). Complex problem solving in assessments of collaborative problem solving. *Journal of Intelligence*, 5(2), 10.
- HARDRE, P.L., REEVE, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R. (2003). *Training for cooperative groupwork*. In M. West, D. Tjosvold, & K. Smith, *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (pp. 167-183).
- KAGAN, S., COMOGLIO, M., ANGELONI, B. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- LIGORIO, B., CACCIAMANI, S., CESARENI, D. (2021). *Didattica blended. Teorie, metodi ed esperienze*. Mondadori Università.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2011), *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts and Core Ideas*, The National Academies Press: Washington, DC.

- O'NEIL, H.F., CHUANG, S., CHUNG, G.K.W.K. (2003), Issues in the computer- based assessment of collaborative problem solving, *Assessment in Education*, Vol. 10, pp. 361-373.
- OECD (2009), *Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework*, OECD Education Working Paper No. 36. Ultimo accesso 03/01/2023.
- OECD (2017), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, PISA, OECD Publishing: Paris. Ultima visualizzazione 01/01/2023.
- PASTORELLI, C., CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., ROLA, J., ROZSA, S., BANDURA, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97.
- PASTORELLI, C., VECCHIO, G.M., BODA, G. (2001). *Autoefficacia Nelle Life Skills: Soluzione dei problemi e comunicazione interpersonale*. In G. V. Caprara (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti* (pp. 137-146). Trento: Erickson.
- STEVENS, M.J., CAMPION, M.A. (1994), The knowledge, skills and ability requirements for teamwork: Implications for human resources management, *Journal of Management*, Vol. 20/2, pp. 502-528.
- SWIECKI, Z., RUIS, A.R., FARRELL, C., SHAFFER, D.W. (2020). Assessing individual contributions to collaborative problem solving: a network analysis approach. *Computers in Human Behavior*, 104, 105876.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society*: Harvard University Press, Cambridge (MA) (trad it.) *Il processo cognitivo*, Boringhieri: Torino 1987.
- WISE, A.F., SAGHAFIAN, M., PADMANABHAN, P. (2012). Towards more precise design guidance: Specifying and testing the functions of assigned student roles in online discussions. *Educational Technology Research and Development*, 60(1), 55-82.
- ZHUANG, X., MACCANN, C., WANG, L., LIU, L., ROBERTS, R.D. (2008). Development and validity evidence supporting a teamwork and collaboration assessment for high school students. *ETS Research Report Series*, 2008(2), i-51.

Luoghi, tempi, oggetti e relazioni dell'umano: notazioni intorno all'antico e al post-moderno

Patrizia Nunnari

1. I luoghi e i tempi dell'umano

Con questo breve percorso storico-antropologico si vogliono proporre alcune note di riflessione epistemologica sulla relazione umana con gli oggetti, i luoghi e i tempi fra antichità e post-modernità; una complessità tematica che rende necessario un dialogo aperto e produttivo fra discipline contigue (filosofia, sociologia, pedagogia, psicologia analitica) nell'intento di far emergere il viaggio che dal mondo simbolico arcaico ha condotto l'umanità verso un pensiero preminentemente indirizzato e disgiuntivo. Nel contempo non si vuole tralasciare la percezione di una contemporaneità pervasa dalle tecnologie e da una liquidità esistenziale senza precedenti che impone, alla luce della saggezza antica e del nuovo paradigma epistemologico, nuove sfide cognitive, educative ed etiche.

La 'desacralizzazione' del mondo esteriore appare evidente oggi – secondo Augé – negli spazi pubblici da lui significativamente definiti 'non luoghi' (Augé, 2009) perché privi di elementi identitari o evocativi di tipo artistico, storico, culturale, atti solo a contenere e alimentare mere *vite di corsa* (Bauman, 2009) o esperienze consumistiche sempre più controllate dal desiderio di non essere appagati. Sembra essersi dileguata la possibilità di avere esperienza della verità del luogo, di riconoscere le sue caratteristiche precipue, di cogliere la sua anima (Hillman, 2004).

Se un tempo la gente per incontrarsi occupava spazi aperti significativi, tradizionali come il sagrato della chiesa o la piazza, ora l'incontro avviene spesso nei luoghi chiusi. Sembrerebbe insomma persa l'importanza della memoria dei luoghi, una loro abituale frequentazione attraverso la quale tramandare consuetudini sociali, simboli legati a una percezione spirituale e a una sensibilità estetica.

Nell'antica Grecia gli incroci, le sorgenti, i pozzi e i boschi erano abitati dalle divinità, dalle ninfe e dai demoni che proiettavano gli psichismi di una soggettività animata da profonda spiritualità perché – secondo Jung – l'uomo arcaico vedeva l'inconscio nella natura: non era stato ancora interiorizzato e albergava quella indifferenziazione fra interno ed esterno fonte inesauribile di elementi simbolici e psichici profondi. Si trattava di un pensiero profondamente partecipazionista, nel quale l'individualità priva di confini, assumeva l'immagine di una entità dilatata e inglobante ogni elemento contattato. Le frontiere fra la parte (l'individuo) e il tutto (l'ambiente e la comunità) si mostravano labili e fluttuanti e le partecipazioni che legavano esistenze distinte in

simbiosi mistiche, al punto tale di giungere anche all'identificazione o all'interscambiabilità, denotavano un aspetto determinante: l'unità fra mondo umano e mondo naturale e un'anima con-fusa col tutto di cui era parte (Cantoni, 1963:64). Gioco-forza, la realtà percepita acquistava un aspetto fluido, plastico e gli oggetti non erano percepiti come dotati di una certa permanenza, bensì assumevano l'aspetto di centri di forze, eventi vissuti come presenze in un contesto attraversato da una corrente 'numinosa' una e multipla, personale e impersonale, fisica e psichica.

Tutti gli oggetti del mondo partecipavano alla psicologia umana: l'insufficiente differenziazione della coscienza individuale dal tutto lasciava spazio a «una specie di coscienza universale» nella quale vi era piena inconsapevolezza dei singoli soggetti. Questa originaria indifferenziazione fra l'individualità e il tutto era il contesto nel quale avevano luogo soltanto eventi, non *persone agenti*» (Jung, 1970:34-35), una originaria notte della coscienza da cui si sarebbero differenziate poi le coscienze singole. Fino a quando l'io è rimasto inconsapevole di sé, dunque indifferenziato, tutta l'affettività è continuata a concentrarsi sul corpo e sulle azioni aventi un legame simbolico, di natura psichica, con gli spazi viventi abitati. Solo la lenta dissociazione fra l'io e il non-io ha comportato quel decentramento affettivo che ha consentito però l'atto conoscitivo (Piaget, 1994: 190). In ragione di ciò i miti e le manifestazioni psichiche di natura intuitiva, espressione di una indifferenziazione assoluta fra io e non-io, non hanno dunque permesso per lungo tempo l'emergere della conoscenza scientifica. Uno stato assimilabile al tendere, nella quotidiana vita cosciente di veglia, a quella "creatività o causa delle cause, inconscia, impersonale, «bianconera, lievepesante, nottegiorno, verofalsa, tuttonulla» (Zolla, 2014:30-31) difficile da trattenere nell'età adulta: la condizione di un essere ancora non manifestato pienamente, divino, onnisciente, al quale è concesso di retrocedere soltanto con una meditazione in cui occhi e orecchie si serrino, naso e bocca si turino, ogni percezione si sospenda" per recuperare l'esperienza dell' 'Uno' dell'infanzia. È una condizione recuperabile solo all'interno di noi stessi, vivificata dalla stessa intensità attentiva dei dettagli vissuta nell'infanzia: una cortina di nebbia, un cielo annuvolato o turchino, l'ascolto della musica o delle foglie al vento, una natura morta (Zolla, 2014:33-34). Torna di certo al sentire delle origini il pittore, il musicista, il poeta, ciò che fino all'età di due anni e mezzo era stato per loro l'unico mondo commuovente e magico di cui essere parte inscindibile. Uno stato che sembrerebbe richiamare, ma ci ritorneremo, l'apprendimento terziario di Bateson per il quale «l'identità personale si fonde con tutti i processi di relazione, formando una vasta ecologia o estetica d'interazione cosmica» (Bateson, 1976: 353). Da una certa età in poi però tale magica comunanza viene meno, la divisione fra interiorità ed exteriorità si solidifica prendendo forma in una prigione duale: il sognare o fantasticare e il pensare indirizzato. Quest'ultimo definito da Jung anche il pensare con *parole* è stato oggetto per secoli di un poderoso lavoro educativo che ha agito svincolando la cultura dalla sfera individuale-soggettiva a quella sociale-oggettiva,

costringendo lo spirito umano a un lavoro di adattamento da cui sono emersi l'empirismo e la tecnica moderni, fenomeni assolutamente inediti nella storia del mondo e ignoti ai secoli precedenti. Tutta la forza creativa che l'uomo moderno ha iniziato ha riversare nella scienza e nella tecnica, nell'uomo dell'antichità trovava forma nella mitologia, il lavoro artistico per eccellenza di adattare il mondo a fantasie e aspettative soggettive, come fa il fanciullo quando anima i suoi giocattoli (Jung, 2012).

Secondo Nietzsche di *Umano troppo umano* l'uomo ancora oggi ragiona in sogno, come l'umanità ragionò nella veglia per molti millenni: la prima causa che si presentava alla mente per spiegare qualcosa che abbisognava di spiegazione, le bastava ed era ritenuta verità. È facile dedurre quanto tardo sia stato lo sviluppo del pensiero logico deterministico, visto che le funzioni della ragione e dell'intelletto ancora oggi retrocedono involontariamente a quelle sue primitive forme e in questa retrocessione viviamo per metà circa della nostra vita (Nietzsche, 1991). Il filosofo tedesco sembra sostenere nei suoi *Frammenti postumi* una dialettica circolare e compensativa fra immaginazione e intelletto e lo fa scrivendo chiaramente che la mancanza di senso storico dei filosofi li ha portati a non capire che «l'uomo è divenuto e che anche la facoltà di conoscere è divenuta» in linea con la sua posizione più ampia per la quale non ci sono fatti eterni e verità assolute (Nietzsche, 1991:16). Quel mondo densamente spirituale, ricorda Jung, col passare del tempo ha perso «un nesso coerente con la coscienza», perdendosi, disfacendosi silenziosamente nell'ombra, in un oblio esposto al nulla. Ora il cielo è divenuto uno spazio fisico e l'empireo divino solo un bel ricordo. Ciò non toglie che si possa ri-memorare e ri-vivere il pensare e il sentire arcaici tipici dell'infanzia che durante tutta la vita si continua a possedere, accanto al pensare indirizzato, cosciente, adattato, frutto di recente acquisizione. Come il nostro corpo conserva ancora in molti organi i residui di antiche funzioni e di antiche condizioni, così il nostro spirito, che pure ha superato apparentemente quelle tendenze arcaiche istintive, porta traccia sostanziale dell'evoluzione percorsa.

2. La svolta epistemologica del pensiero indirizzato e le sue implicazioni tecnologiche

Il pensiero indirizzato di cui parlava Jung è un fenomeno del tutto cosciente che storicamente preferì l'essere al *fare*, il *vero* logico al *sentire e rispondere*, la *staticità* del conoscibile alla *relazione mobile* tra suono linguistico e suo ricettore, la *permanenza* legata all'idea di universale, compiutezza e possesso, all'*impermanenza* ed *evanescenza* del suono mantenuto vivo dalla narrazione orale. Si eresse gradualmente un'epistème in grado di arginare la paura dell'impermanenza, indebolendo nel contempo però l'esistenza, il suo divenire, la partecipazione alla vita (Frigoli, 1985:23). Mentre la vita pre-moderna rappresentava la ripetizione quotidiana della durata infinita di tutto, esclusa l'esistenza dei

mortali, la vita nella modernità liquida oggi propone la ripetizione quotidiana della transitorietà universale: niente in questo mondo è destinato a durare, figurarsi poi durare per sempre. La varietà infinita dei prodotti che invadono la nostra esistenza sono destinati all'obsolescenza ben prima che diventino un bisogno e un'abitudine. Uno spettro incombe sugli abitanti del mondo della modernità liquida e su tutte le loro fatiche e creazioni: lo spettro della superfluità (Bauman, 2008:80-81). L'uomo contemporaneo vivrebbe in un mondo per il quale i comportamenti appresi non farebbero in tempo a essere vagliati da una riflessività critica per diventare rassicuranti abitudini; l'identità sembrerebbe una maglietta da cambiare appena passata di moda; le lezioni del passato sembrerebbero mancare di un valore orientativo per l'esistenza, lasciando spazio all'idea che la cultura abbia il disvalore del disimpegno, della discontinuità e dell'oblio. Sta emergendo addirittura la necessità di imparare a disimparare distanziandosi da abitudini presto inutili, come proposto dalla terza forma di apprendimento di Bateson (Bateson, 1976: 351-353) per poter violare la conformità alle regole, liberarsi dalle abitudini e prevenire la loro formazione, ricostruire esperienze frammentarie in modelli precedentemente sconosciuti e considerare accettabili modelli provvisori (Bauman, 2001:159). Assistiamo – per Bauman – a una «liquefazione universale delle identità, con la deregolamentazione e la privatizzazione dei processi di formazione dell'identità, la dispersione dell'autorità, la polifonia dei messaggi valoriali e la conseguente frammentarietà della vita. [...] Il tempo si presenta oggi privo di continuità e direzionalità e la vita frammentaria della postmodernità mostra una dimensione temporale *episodica* coerente solo a posteriori» (Bauman, 2001:161-162).

La rivoluzione tecnologica brucia costantemente le capacità acquisite e le abitudini apprese, accorcia bruscamente il ciclo vitale delle competenze in un tempo inferiore rispetto a quello necessario per acquisirle davvero e certificarle. Si tratta per lo più di richieste adatte a occupazioni flessibili che non necessitano di un apprendimento sistematico e a lungo termine, de-legittimando quel bagaglio organico e coerente di capacità e abitudini con cui un tempo si viveva e si operava (Bauman, 2001:166-167). Le Istituzioni educative, maturate nella foga ordinatrice dell'età moderna ben rappresentata dalla struttura dei quattro pilastri della certezza di Morin (Morin, 2017:32-39), sono impreparate a maneggiare tale provvisorietà e se – per Bauman – il deutero-apprendimento è stato funzionale al mondo dall'Illuminismo fino alla fine del XX secolo, un mondo in cui l'educazione poggiava su un modello fortemente strutturato e controllato, oggi il valore adattivo dell'apprendimento terziario sembrerebbe rispondere alla necessità di educare alla comprensione di tale incertezza e ambivalenza. Rispetto all'apprendimento 2, il terziario favorirebbe un veloce cambio di abitudini, limitando e indirizzando il deutero-apprendimento. Ma oltre ciò l'apprendimento 3 assicurerebbe una semplicità nella percezione del mondo per la quale l'io diverrebbe addirittura irrilevante. Si tratta di un livello difficile da pensare ed esprimere a parole, raggiungibile dai creativi «salvati dall'essere spazzati via in un empito oceanico di sensazioni dalla loro capacità di concen-

trarsi sulle minuzie della vita percepite come evocative della visione universale del tutto» (Bateson, 1976:353).

3. Fra la nostalgia del simbolo e l'irrompere del gesto-segno

La comunicazione nell'era digitale sta subendo cambiamenti profondi e la strumentazione tecnologica velocissima, sofisticata e mistificante nel suo funzionamento, è capace, in modo subdolo, di guidare i pensieri e le azioni individuali e collettive attraverso un condizionamento martellante e capillare capace di aggirare facilmente il filtro della coscienza critica. Di fronte all'oggetto multifunzionale e avvolgente, attrattivo e potente, l'uomo, secondo Baudrillard, sta divenendo iper-disfunzionale, irrazionale, soggettivo, patologicamente introspettivo nelle sue operazioni digitali di controllo solipsistico della realtà. La gestualità una volta pratica, muscolare e nervosa ma anche profondamente pulsionale e di vera relazione con l'oggetto, ora viene negata o si sta in modo sotterraneo trasformando in un mito, in una proiezione, in una trascendenza. La funzionalità del dispositivo elettronico appare senza limiti e rappresentabile dall'efficienza assoluta del gesto-segno (Baudrillard, 2004: 73). Se prima gli strumenti di cui si faceva uso per la loro ridotta maneggevolezza erano adatti al confronto e richiedevano grande sforzo fisico, adattabilità e fatica, pensiamo agli attrezzi agricoli dei contadini, oggi la partecipazione fisica è divenuta minimale e trascurabile al punto da alimentare anche inconsciamente una certa irresponsabilità dell'azione compiuta, i cui effetti possono essere davvero smisurati e imprevedibili, soprattutto a lungo termine. I nuovi poteri della tecnica hanno insomma trasformato in maniera impensabile la natura dell'agire umano a tal punto da richiedere, per Jonas, un mutamento nell'etica che del valore dell'azione si occupa. Il filosofo fa appello, come noto, al «principio della responsabilità», che suggerisce di assumere un atteggiamento di derivazione kantiana ma adattato alla contemporaneità: «Agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla terra».

Pur tutelando la libertà di scegliere individualmente, Jonas condanna decisamente la possibilità di mettere a rischio l'umanità. Si tratta di un monito etico che deve misurarsi con «i suoi *effetti* ultimi, con la continuità dell'attività umana nell'avvenire» (Jonas, 2009: p.17). Richiesta del tutto paradossale se rivolta alle fluide identità digitali e consumistiche, appendici delle soggettività reali che l'algoritmo costruisce sulle abitudini personali di navigazione, sotto forma di «bolle di filtraggio» di un sistema autopoietico sconfinato e incomprendibile. In luogo del senso di cui è sovrabbondante il simbolo, la tecnologia offre all'umano il più alto controllo delle cose mai raggiunto, rafforzando quel narcisismo che, se duramente colpito in passato da Copernico, Darwin e Freud, (Ricoeur, 1991) oggi sembra aver ritrovato nuovo vigore «nell'uniformità dei segni adatti a quelle "strutture della razionalità" le cui organizzazioni, per

ragioni di efficienza nel profitto e di controllo, non possono lasciare certo spazio agli oggetti, ai bisogni, ai desideri, ai sogni nell'*ambivalenza* propria dell'investimento simbolico» (Galimberti, 2005: 81).

Si tratta di una deriva tecnologica alla quale Ricoeur ha opposto numerosi anni fa la volontà restauratrice di un senso come «desiderio nuovo di essere interpellati, oltre il silenzio e l'oblio che la manipolazione dei segni vuoti e la costruzione dei linguaggi formalizzati fanno proliferare» (Ricoeur, 1998: 42), formalizzazione ben lontana dal pensiero di Eraclito come risposta all'inquietante impermanenza o alla visione greca del divenire delle cose come uscita dal niente e ritorno nel niente. Duraturo è allora ciò di cui non vediamo i mutamenti perché troppo gradualmente e troppo sottili per essere colti, ma se formuliamo gradualmente gli opposti di tutte le nostre opinioni fondamentali, ci avviciniamo alla verità. Dapprima, ricorda Nietzsche dei *Frammenti*, è un freddo e morto mondo concettuale, ma amalgamandolo con gli altri nostri errori e istinti un pezzo per volta, possiamo inserirlo *nella* vita (Nietzsche, 1991: 439). È allora chiaro che tanto più la soggettività abbia bisogno di credere nella permanenza, in una percezione definitoria della realtà, maggiore è la lontananza dell'uomo dal simbolico e da quella *dimensione opaca* che sosta nell'insufficienza semantica, nella vischiosità della metafora, nell'armonia degli opposti, nell'abbondanza simbolica dell'immaginazione o dell'afflato spirituale.

Le forme di farmaco contro la percezione effimera delle cose sono oggi però cambiate. Non possono più essere cercate nelle ontologie e nella metafisica, e neanche nello spirito meccanicistico e deterministico della scienza messo in crisi dalle scoperte del mondo sub-molecolare. Per Baudrillard il nuovo farmaco alberga incontrastato nella «simulazione»: un gigantesco dispositivo di senso, di calcolo e di efficienza che continua «a fabbricare senso che crolla sotto l'eccesso di senso, la cultura della realtà [...] sotto l'eccesso di realtà, la cultura dell'informazione sotto l'eccesso di informazione» (Baudrillard, 1996: 22). Un tempo avevamo oggetti ai quali credere come oggetti di fede o anche ai quali non credere: funzioni entrambe vitali. Esistevano oggetti transizionali oppure oggetti verso cui provare indifferenza. Oggi alla loro sparizione possiamo solo opporre per Baudrillard un pensiero-oggetto con cui formulare l'ipotesi di un delitto dell'illusione compiuto dal virtuale, oppure ipotizzare che sia l'oggetto stesso, il mondo, a prendersi gioco di noi (Baudrillard, 1996). Di certo la tecnica, nelle sue diaboliche e avanzate forme di ricerca e sperimentazione ci pone di fronte a una grande sfida: rinnovare prima possibile, con una lungimiranza forse impossibile, una difesa autentica e sostanziale dell'umano.

Bibliografia

- AUGÈ, M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*, Milano: Eléuthera;
- BATESON, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi;
- BAUDRILLARD, J. (1996). *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?* Milano: Raffaele Cortina;
- BAUDRILLARD, J. (1997). *Della seduzione*, Milano: Se;
- BAUDRILLARD, J. (2002). *Lo scambio simbolico e la morte*, Milano: Feltrinelli;
- BAUDRILLARD, J. (2004). *Il sistema degli oggetti*, Milano: Bompiani;
- BAUMAN, Z. (2001). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino;
- BAUMAN, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino;
- CANTONI, R. (1963). *Il pensiero dei primitivi*, Milano: Il Saggiatore;
- FRIGOLI, D. (1985). *Le metamorfosi della coscienza*, Milano: Ed. Riza;
- HILLMAN, J. (2004). *L'anima dei luoghi. Conversazioni con Carlo Truppi*. Milano: Rizzoli;
- JONAS, H. (2009). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi;
- JUNG, C.G. (1970). *Realtà dell'anima*. Torino: Boringhieri;
- JUNG, C.G. (2011). *L'analisi dei sogni, Gli archetipi dell'inconscio collettivo, La sincronicità*. Torino: Bollati-Boringhieri;
- JUNG, C.G. (2012). *Simboli della trasformazione*. Torino: Bollati Boringhieri;
- MORIN, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaele Cortina;
- MORIN, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere;
- NIETZSCHE, F. (1985). *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*. Vol.I. Milano: Adelphi
- NIETZSCHE, F. (1991). *Frammenti postumi, primavera-autunno 1881*, Milano, Adelphi;
- NIETZSCHE, F. (1991). *Umano troppo umano*, vol. I. Milano: Mondadori;
- PIAGET, J. (1994). *Psicologia e sviluppo mentale del bambino*. Milano: Einaudi;
- RICOEUR, P. (1991). *Della interpretazione. Saggio su Freud*. Genova: Il Melangolo;
- RICOEUR, P. (1998). *Il giusto*. Torino: Sei;
- ZOLLA, E. (2014). *Lo stupore infantile con un inedito sui giochi dei bambini*. Venezia: Marsilio.

Educare a/per l'ambiente: alcuni spunti di riflessione sull'educazione alla sostenibilità nella prima infanzia

Mara Valente

ABSTRACT Education for sustainability has become a crucial and frequently recurring topic in political and academic debates in the last few years, especially after the advent of the Covid-19 pandemic, which has imposed a rethinking and an acceleration in facing a challenge that now has become inevitable.

The contribution reflects on some actions taken by institutions and on some pedagogical motivations that orient toward the need to support a *culture of sustainability*, intended in its threefold meaning, starting from the educational systems devoted to early childhood, emphasizing the importance of education to/for the environment and evaluation of activated processes.

KEYWORDS: education for sustainability, education for the environment, nature, early childhood education.

ABSTRACT L'educazione alla sostenibilità è divenuto un argomento cruciale e ricorrente nei dibattiti politici e accademici degli ultimi anni, soprattutto dopo l'avvento della pandemia da Covid-19 che ha imposto un ripensamento e un'accelerazione nell'affrontare una sfida ormai divenuta improcrastinabile. Il contributo riflette su alcune azioni poste in atto dalle istituzioni italiane e su talune motivazioni pedagogiche che orientano verso la necessità di supportare una *cultura della sostenibilità*, intesa nella sua triplice accezione, sin dai sistemi educativi dedicati alla primissima infanzia, ponendo l'accento sull'importanza dell'educazione a/per l'ambiente e della valutazione dei processi attivati.

PAROLE CHIAVE: educazione alla sostenibilità, educazione a/per l'ambiente, natura, nido.

1. Introduzione

Le recenti azioni poste in atto come conseguenza della necessità di attuare un cambiamento trasformatore in vista del raggiungimento degli obiettivi individuati e sottoscritti da 193 paesi dell'ONU, e riuniti nell'*Agenda 2030*¹ per lo Sviluppo Sostenibile, hanno imposto un ripensamento che origini anche dai sistemi educativi. L'obiettivo 4 dell'Agenda è, infatti, focalizzato

¹ <https://unric.org/it/agenda-2030/>

sull'istruzione e sulla priorità di garantire a tutti, sin dalla primissima infanzia, un'educazione che sia di *qualità, equa ed inclusiva* (ONU, 2015). «Di fronte alla possibilità dell'autodistruzione e della catastrofe, l'umanità deve imparare il futuro. Individui e società sono impreparati di fronte alle sfide poste dai problemi globali. E la capacità di decidere e agire è strettamente correlata all'informazione, all'istruzione, all'educazione lungo tutto l'arco della vita» (Malavasi, 2018). Appare chiaro, anche grazie alle parole di Pierluigi Malavasi, quanto lo sviluppo sostenibile sia attuabile unicamente mediante un cambiamento culturale che parta, in primo luogo, dai sistemi educativi, a tutti i livelli, puntando verso un cambiamento di rotta che va necessariamente inteso in maniera sistemica e complessa.

A tal proposito, diverse sono le azioni che a livello governativo l'Italia ha attuato, in particolare agendo su tre provvedimenti basilari²: il *Piano Nazionale di Educazione alla Sostenibilità* (2017); la Legge sull'Educazione Civica (n. 92/2019); il *Piano Ri-Generazione Scuola* (giugno, 2021).

Quest'ultimo provvedimento, nello specifico, ha come obiettivo quello di «rigenerare la funzione educativa della scuola per ricostruire il legame fra le diverse generazioni, per insegnare che lo sviluppo è sostenibile se risponde ai bisogni delle generazioni presenti e non compromette quelle future» (MIUR, 2021), anche sulla base dell'esperienza che la pandemia da Covid-19 ha prepotentemente imposto.

Creare la scuola del futuro richiede, infatti, un nuovo approccio pedagogico e un nuovo orientamento istituzionale, che permetta di integrare la sostenibilità rendendola tangibile nella scuola concreta e quotidiana, al di là del semplice sapere, e dei progetti occasionali, un vero e proprio piano attuativo ed integrato. Come delineato nel *Piano Ri-Generazione Scuola* e nei quattro pilastri su cui esso si fonda (rigenerazione di saperi, comportamenti, infrastrutture, opportunità), è fondamentale creare un orientamento interdisciplinare per riconsiderare i curricula alla luce delle evoluzioni costanti provenienti dagli ambiti di educazione formale ed informale, anche buttando un occhio alle nuove richieste derivanti dal mondo del lavoro, al fine di interessare trame sempre più stabili e durevoli con il territorio e gli stakeholder, per creare un organismo educativo arricchito al suo interno e che dialoga, in continuo interscambio, altresì, con i soggetti esterni.

La necessità di un'integrazione curricolare continuativa e fondativa orientata alla sostenibilità, a partire sin dai sistemi educativi che riguardano gli alunni nella fascia 0-3 anni, appare essere un aspetto ancora spesso sottovalutato e perseguito con discontinuità e occasionalità. Come enfatizzato nelle stesse *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* (MIUR, 2021), è necessario lavorare, a partire già dai sistemi educativi 0-3 anni, alla comprensione e al raggiungimento degli «obiettivi strategici per la salvaguardia del pianeta e

² Cicala Anna Rosa, Direttore Ufficio II, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, Ministero dell'Istruzione, Conferenza Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile (Roma, giugno 2022).

dell'ambiente, ma anche per il rispetto della persona umana attraverso l'impegno a sconfiggere la povertà, a favorire l'occupazione, a promuovere la coesione sociale, la parità di genere e un'istruzione di qualità» (MIUR, 2017). Tale necessità di aprirsi e supportare una *cultura della sostenibilità* va intesa anche tenendo in considerazione la prerogativa del neocostituito *sistema integrato 0-6* che fa riferimento alla creazione di curricoli verticali che puntino alla continuità educativa, alla condivisione di riferimenti teorici, alla coerenza del progetto educativo e scolastico e all'intenzionalità di scelte condivise come un unicum formativo narrativo. Tale peculiarità, insieme alla prevista continuità orizzontale, consentirebbe ai servizi educativi (e alle scuole dell'infanzia) di aprirsi alle altre agenzie educative non formali, alla comunità territoriale e ad una miriade di realtà che, se comunicanti ed interagenti, concorrerebbero allo sviluppo integrale e continuo dei piccoli alunni.

2. Educare al/per l'ambiente: alcune riflessioni pedagogiche

Una delle strategie possibili per infondere una *cultura della sostenibilità*, sin dalla tenera età, è avvicinare e educare alla natura e all'ambiente i bambini e le bambine per favorire l'innescarsi di processi cognitivi, emotivi e comportamentali che perdurino e maturino nel tempo, in un'ottica di *lifelong learning*.

Educare alla natura sin dalla primissima infanzia è un concetto che troviamo radicato nella moderna storia della pedagogia. Rousseau, Pestalozzi, Locke, Fröbel ma anche Maria Montessori e molti altri hanno evidenziato quanto questo aspetto costituisca un elemento fondante a livello educativo. Sperimentare, osservare, vivere al di fuori dalle mura scolastiche rappresenta un'incredibile fonte di esperienza, sviluppo di conoscenze, acquisizione di competenze, risorse inesauribili che possono rivelarsi preziose per un approccio corretto nei confronti dell'ambiente durante tutto il corso della vita (Schenetti & Guerra, 2018). Alessandra Lo Piccolo (2018) afferma a tal proposito:

«Esiste una corrispondenza tra i tempi della natura e quelli della crescita di un bambino, i suoi primi apprendimenti passano attraverso i sensi e l'ambiente naturale offre una gamma molto ricca e varia di osservazioni, sensazioni, percezioni ed esperienze. I bambini imparano attraverso azioni semplici, naturali, istintive quali annusare, afferrare, assaggiare, stringere, toccare, muoversi, correre, esplorare: in una parola scoprire».

Lo stesso Gardner (1999) ha implementato il suo costrutto inerente alla teorizzazione delle intelligenze multiple, aggiungendo, in seconda battuta, alle sette individuate l'*intelligenza naturalistica* che egli ha definito come la capacità di imparare dall'ambiente che ci circonda e di interagire attivamente con gli elementi in esso contenuti.

La letteratura scientifica internazionale (Wilson R., 1994; Kellert, 2002; Carter D., 2016), in particolare, evidenzia come l'esperienza *in natura e con la natura* porti svariati e numerosi benefici a chi la vive. I bambini esperiscono l'ambiente naturale e la natura, in generale, in maniera diversa rispetto agli adulti (White et al, 2008). Gli adulti di solito vedono la natura come una cornice di ciò che stanno facendo, come un'esperienza visiva ed estetica. I bambini, invece, vivono la natura in modo olistico e non come sfondo di eventi (Cohen & Horm-Wingard, 1993), ma piuttosto come stimolo e componente esperienziale delle loro attività (Sebba, 1991); cercano possibilità espressive e di sfruttare le possibilità che essa offre. I bambini non giudicano la natura in base all'aspetto estetico, ma piuttosto alla modalità delle loro interazioni e delle loro esperienze sensoriali con essa (Cobb, 1977; Gibson, 1977; White & Stoecklin, 1998). I bambini hanno una tendenza innata, geneticamente predisposta, a esplorare e a creare legami con il mondo naturale nota come *biofilia*, cioè amore per la natura (Wilson O. 1984, 1993; Tilbury, 1994; Kellert, 2005). Sebbene si presuma che la biofilia sia innata, i ricercatori hanno ipotizzato che venga influenzata anche dalle esperienze dirette con gli ambienti naturali e mediata dalla cultura (Kellert, 2002; Rice et al., 2013). Affinché l'inclinazione naturale dei bambini alla biofilia si sviluppi, è necessario offrire loro opportunità di conoscenza del mondo naturale adeguate allo stadio di crescita e basate su solidi principi di sviluppo e apprendimento infantile (Kellert, 1997; Chawla, 2006; White, 2008). Se l'attrazione spontanea dei bambini per la natura non ha la possibilità di accrescersi durante i primi anni di vita, si può incorrere nell'effetto contrario, ovvero di indurre a sviluppare la *biofobia*, un'avversione nei confronti della natura. La biofobia va dal disagio e dalla paura per i luoghi naturali al disprezzo per tutto ciò che non è costruito, gestito o organizzato dall'uomo (Cohen & Horm-Wingard, 1993; White, 2004).

Le esperienze dei bambini durante la prima infanzia dovrebbero alimentare la loro concezione di essere parte integrante della natura stessa. È durante la prima infanzia, infatti, che le esperienze dei bambini danno forma ai valori, agli atteggiamenti e all'orientamento di base verso il mondo che porteranno con sé per tutta la vita (Wilson R., 1994 e 1996; Kellert, 1997). Regolari interazioni positive con la natura permettono ai bambini di sentirsi a proprio agio, di sviluppare empatia e di crescere amando l'ambiente naturale. Non solo, esperienze regolari e adeguate allo stadio di sviluppo, nei confronti della natura, sono importanti per l'implementazione di valori pro-ambientali; senza dimenticare che anche gli adulti, sia genitori che insegnanti, hanno un ruolo fondamentale nel contribuire a infondere il piacere, l'attenzione e il rispetto per il mondo naturale (Cohen, 1992; Wilson R., 1996; Chawla et al., 2007).

Le ricerche sopracitate hanno dimostrato che l'empatia e l'amore per la natura, insieme ai conseguenti comportamenti e atteggiamenti ambientali positivi, nascono dal contatto e dal gioco regolare dei bambini con il mondo naturale. Durante la prima infanzia, l'obiettivo principale dell'educazione ambientale dovrebbe essere proprio lo sviluppo dell'empatia tra il bambino e la

natura. Uno dei modelli pedagogici individuati che risulta essere più adeguato, e allo stesso tempo completo, nell'ottica di sviluppo del concetto di cura, di empatia e rispetto nei confronti dell'ambiente naturale nella primissima infanzia, risulta essere quello proposto da Carter nel suo studio del 2016 e identificato con l'acronimo SEED: *Social Emotional and Environmental Development*. Carter parte dalle riflessioni di Wilson (2015) sull'importanza del prendersi cura e sostenere i bambini piccoli affinché diventino essi stessi, in futuro, cittadini che si prendono cura di sé stessi, degli altri e del mondo che li circonda. Le riflessioni di Wilson sono in linea ed ispirate, a sua volta, dagli scritti di Nel Noddings sull'etica della cura e, in particolare, sull'importanza del prendersi cura come un aspetto fondamentale dell'educazione stessa (Noddings, 2005).

Questi presupposti teorici fungono da base al modello SEED, un approccio socio-emotivo basato sulla natura finalizzato all'educazione nella prima infanzia che fonde perfettamente l'istruzione della prima infanzia, l'educazione ambientale e lo sviluppo socio-emotivo attraverso l'integrazione delle linee guida delle migliori prassi individuate a partire dagli standard del programma della *National Association for the Education of Young Children Early Childhood* (2008), dai programmi della *Early Childhood Environmental Education: Guidelines for Excellence* (2010), e dal *Pyramid Model for Supporting Social-Emotional Competence in Infants and Young Children* (Fox, et al., 2003; Carter, 2016).

Il Modello SEED fornisce ai programmi per la prima infanzia una guida per integrare e introdurre un approccio socio-emotivo basato sulla natura in tutti gli aspetti del curriculum, trovando il giusto equilibrio tra l'enfasi sullo sviluppo del bambino, la sostenibilità ambientale e la competenza sociale ed emotiva.

Per concludere, educare *all'ambiente e per l'ambiente* in maniera sostenibile, attraverso una integrazione dei principi volti alla sua cura e a stabilire una relazione empatica con esso, permette ai bambini piccolissimi di sentirsi connessi ad un *sistema vivente* da tutelare e preservare. L'esposizione alla natura e agli elementi naturali, sia indoor che outdoor, permette loro di esperire la conoscenza di un mondo altro da sé ma del quale sono, a tutti gli effetti, parte integrante, mettendo in moto tutti i sensi e consentendo uno sviluppo dell'apprendimento a tutto tondo, da quello cognitivo a quello motorio, linguistico ed espressivo (Lo Piccolo, 2018).

3. Valutare la *connessione con la natura* nella prima infanzia

Gli studi specialistici di settore (Beery et al., 2020; Corr et al., 2020) hanno evidenziato un gap riguardante la scarsità di studi e analisi inerenti alla valutazione della connessione che si stabilisce con la natura nella primissima infanzia e, ancor più, la priorità di sviluppare e individuare strumenti adeguati a questa funzione.

In tal senso, lo studio di Beery, Chawla e Levin del 2020 ha fornito un apporto fondamentale. Gli autori hanno sintetizzato e raccolto quelle che sono le evidenze emerse durante il workshop *Connection to Nature*, organizzato dall'Università della Florida, dall'Università di Stanford, dall'Associazione nord-americana per l'educazione ambientale e dal *Children and Nature Network*, nel 2018, finalizzato ad esaminare e raccogliere gli strumenti esistenti che misurano la *connessione con la natura* nei bambini tra i due e i cinque anni e, in generale, ad analizzare, in maniera multidimensionale, il significato che si è soliti associare a tale costrutto.

Il prodotto di questa ricerca è risultato essere, tra gli altri, un'analisi puntuale di quattro studi e relativi strumenti quantitativi e qualitativi che vengono illustrati nella tabella di seguito.

Studio	Nome e dimensioni del costrutto	Approccio valutativo
Elliot et. al. (2014)	Consapevolezza ecologica • rapporto con la natura • comportamento responsabile nei confronti dell'ambiente	1. Intervista rivolta a un bambino con gioco da tavolo • 4 item sulle preferenze relative alle attività naturalistiche e non • 6 item sui comportamenti ambientali 2. Osservazione etnografica del comportamento dei bambini in natura
Giusti et. al. (2014)	Affinità con la biosfera: • affinità emotiva • affinità cognitiva • affinità attitudinale	Intervista a un bambino tramite gioco da tavolo costituito da immagini • 14 item per affinità emotiva • 21 item per affinità cognitiva • 6 voci per affinità attitudinale
Rice & Torquati (2013)	Biofilia: • preferenza nello stare all'aria aperta • piacere degli aspetti sensoriali della natura • curiosità per la natura • interagire con la natura	Intervista a 11 item con l'impiego di pupazzi • un pupazzo rappresenta il bambino "più biofilo" • l'altro pupazzo rappresenta il bambino "meno biofilo". • al bambino partecipante viene chiesto: "Quale dei due è più simile a te?".

Sobko et. al. (2018)	Connectedness to Nature Index-Parents (proxy per bambini in età pre-scolare) • piacere di vivere la natura • empatia nei confronti della natura • responsabilità nei confronti della natura • consapevolezza della natura	Sono stati condotti due studi: • Studio 1: studio pilota e adattamento di un indice di 20 item per i genitori che possono compilarlo per i propri figli in età prescolare. • Studio 2: valutazione su larga scala del nuovo strumento e verifica della sua validità convergente
----------------------	---	---

Tab. 1 Strumenti per misurare la connessione con la natura in bambini tra i due e i cinque anni³

Alcuni degli strumenti soprariportati sono confluiti, successivamente, nella *Practitioner Guide to Assessing Connection to Nature* (Salazar, Kunkle, Monroe, 2020), una guida unica nel suo genere e di fondamentale importanza che descrive undici strumenti validati, impiegabili per valutare la *connessione con la natura* nella fascia d'età 2-5 anni. Un glossario, indicazioni di utilizzo, descrizione degli strumenti e istruzioni sulla somministrazione, insieme ad un'appendice con ulteriori approfondimenti e risorse, danno la possibilità a ricercatori, professionisti e insegnanti/educatori di disporre di un supporto che raccoglie gli strumenti da utilizzare a seconda dell'età e dell'applicazione in ambito educativo (formale ed informale). La guida è, infatti, pensata per fornire un orientamento alla comprensione di quali strumenti risultano più appropriati in base alle condizioni nelle quali ci si trova ad operare, oltre che a identificare delle strategie per misurare gli elementi specifici di interesse.

In breve, quello che emerge dagli studi soprariportati è la necessità di combinare sia strumenti d'indagine qualitativi che quantitativi per consentire una corretta analisi della *connessione con la natura* che, nella fascia 2-5 anni, è stata definita come un costrutto multidimensionale nel quale convergono dimensioni emotive, comportamentali e cognitive (Beery et al., 2020), aspetti che vanno assolutamente considerati nel momento della valutazione. Un altro spunto di riflessione rilevato, che apre a nuove prospettive di ricerca, è quello che lega indissolubilmente lo strumento impiegato nella valutazione al contesto nel quale ci si trova ad operare; l'impiego di strumenti *culturalmente inadeguati*

³ La tabella è stata adattata dallo studio di Beery, Chawla e Levin del 2020; la traduzione dall'inglese è a cura dell'autrice.

(Beery et al., 2020) può non solo comportare un'analisi inadatta rispetto alla *connessione con la natura*, ma anche una valorizzazione di alcune concezioni culturali rispetto ad altre, alterando i risultati globali dell'intero processo valutativo.

4. Riflessioni conclusive

Il presente contributo intende porre l'attenzione e sostenere le riflessioni pedagogiche sulla necessità, in vista di una transizione necessaria ed impellente verso la sostenibilità, di partire dai sistemi di educazione inerenti alla fascia d'età 0-3 anni per attuare un cambio di rotta reclamato, da più parti, a livello nazionale e internazionale (MIUR, 2017; UNESCO, 2016). Instillare una *cultura della sostenibilità* nella prima infanzia implica necessariamente un'educazione agli ecosistemi naturali e la formazione di un pensiero ecologico (Bruno, 2020).

La concezione della prima infanzia come periodo importante per entrare in contatto con la natura si basa, infatti, sulla «maggiore predisposizione dei bambini piccoli ad acquisire nozioni e concetti che si ripercuotono sugli atteggiamenti, le competenze e le capacità dell'individuo per tutta la vita» (Wilson, 1996; Beery et al. 2020). La prima infanzia è un periodo unico in cui i bambini instaurano relazioni profonde con gli altri intorno a sé, imparano il linguaggio, costruiscono un senso di identità, sviluppano le abilità fisiche, acquisiscono un senso di autonomia ed esplorano l'ambiente in cui vivono (Rautio & Jokinen, 2015).

Si è evidenziato, inoltre, quanto sia fondamentale associare una definizione multidimensionale alla *connessione con la natura* che implica, necessariamente, l'impiego di metodi misti per la sua valutazione, soprattutto se consideriamo come target bambini tra i due e cinque anni d'età.

È emerso chiaramente, altresì, che l'educazione alla sostenibilità economica, ambientale e sociale esige un impegno collettivo da parte di tutta la comunità educante, in particolare delle istituzioni educative, formali e non formali, che hanno il compito di accompagnare e di supportare gli alunni alla comprensione e alla condivisione di pratiche e principi ormai considerati la base per la creazione di una cittadinanza globale.

Per tali ragioni, gli stessi educatori dovrebbero essere posti, sempre più di frequente, nelle condizioni di essere al tempo stesso ricercatori, collaboratori, raccoglitori di dati e autori di pubblicazioni, al fine di ottenere una visione olistica del rapporto dei bambini con la natura. Ciò unitamente alla necessità di promuovere percorsi trasformativi che favoriscano conoscenza, competenza e comportamenti responsabili e virtuosi, per costruire una società attenta alle esigenze dell'ambiente e della biodiversità⁴ in quanto tali azioni si configurano

⁴ MIUR, MTE (2022). Carta per l'educazione alla Biodiversità, nota prot. 678 del 19 maggio 2022

come una delle ultime possibilità che abbiamo per attuare un cambio di rotta necessario al mantenimento in vita del nostro pianeta.

Riferimenti bibliografici

- BEERY, T.H., CHAWLA, L., LEVIN, P. (2020). Being and Becoming in Nature: Defining and Measuring Connection to Nature in Young Children. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(3), 3-22.
- BRUNO, R.T. (2020). *Educare al pensiero ecologico. Letture, scritture e passeggiate per un mondo sostenibile*. Milano: TopiPittori.
- CARTER, D. (2016). A Nature-Based Social-Emotional Approach to Supporting Young Children's Holistic Development in Classrooms with and Without Walls: The Social-Emotional and Environmental Education Development (SEED) Framework. *NAAEE, The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 10.
- CHAWLA, L. (2006). Learning to love the natural world enough to protect it. *Barn*, 2, 57-78.
- CHAWLA, L., CUSHING, D. (2007). Education for strategic environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452. Environmental Education Research - ENVIRON EDUC RES. 13. 437-452. 10.1080/13504620701581539.
- COBB, E. (1977). *The ecology of imagination in childhood*. New York: Harper & Row.
- COHEN, S. (1992). Promoting Ecological Awareness in Children. *Childhood Education*, 87, 258- 260.
- COHEN, S., HORM-WINGERG, D. (1993). Children and the environment: Ecological awareness among preschool children. *Environment and Behavior* 25(1), 103-120.
- CORR, C., SNODGRASS, M.R., GREENE, J.C., MEADAN, H., SANTOS, R.M. (2020). Mixed Methods in Early Childhood Special Education Research: Purposes, Challenges, and Guidance. *Journal of Early Intervention*, 42(1), 20-30. <https://doi.org/10.1177/1053815119873096>
- ELLIOT, E., EYCKE, K.T., CHAN, S., MULLER, U. (2014). Taking kindergartners outdoors: Documenting their explorations and assessing the impact on their ecological awareness. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 102-122. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0102>
- FOX, L., DUNLAP, G., HEMMETER, M.L., JOSEPH, G.E., STRAIN, P.S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58, 4852
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligence for the 21st Century*. New York: Basic Book.
- GIBSON, J.J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum 67-82.
- GIUSTI, M., BARTHEL, S., MARCUS, L. (2014). Nature routines and affinity with the biosphere: A case study of preschool children in Stockholm. *Children, Youth and Environments*, 24(3), 16. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.3.0016>

- KELLERT, S.R. (1997). *Kinship to Mastery, Biophilia in Human Evolution and Development*. Washington, D.C.: Island Press.
- KELLERT, S.R. (2002). Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development, *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- KELLERT, S.R. (2005). *Building for Life: Designing & Understanding the Human-Nature Connection*. Washington, D.C.: Island Press.
- LO PICCOLO, A. (2018). Corpi e natura nella compliance educativa. D. Dato, M. Ladogana, L. Taverna (a cura di). *Formare ecologicamente. Riflessioni teoriche e itinerari di esperienza*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup, 35-42.
- MALAVASI, P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, XVI (1), 11-13 <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/07/2018-01-Pedagogia-Oggi.pdf>
- MIUR (2017). *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. Decreto legislativo 65 del 2017
- MIUR (2017). *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*, D.M. n. 851 del 27 ottobre 2017.
- MIUR (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. DM 22 novembre 2021, n. 334
- MIUR (2021). *Piano RiGenerazione Scuola* (CM 934/2022).
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN-NAEYC (2008). Overview of the *NAEYC early childhood program standards*. Estratto da <https://www.naeyc.org/files/academy/file/OverviewStandards.pdf>
- NODDINGS, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press.
- NORTH AMERICAN ASSOCIATION FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION-NAAEE (2010). *Early Childhood Environmental Education: Guidelines for Excellence* https://cdn.naaee.org/sites/default/files/final_ecee_guidelines_from_chromographics_lo_res.pdf
- ONU (2015). *Assemblea generale. Agenda 2030*, A/RES/70/, Distr.: Generale 21 ottobre 2015.
- RAUTIO, P., JOKINEN, P. (2015). Children's relations to the more-than-human world beyond developmental views. In B. Evans, J. Horton & T. Skelton (Eds.), *Play, recreation, health and well being*, 1-15. Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-4585-96-5_2-1
- RICE, C.S., TORQUATI, J.C. (2013). Assessing connections between young children's affinity for nature and their experiences in natural outdoor settings in preschools. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 78-102. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.23.2.0078>
- SALAZAR, G., KUNKLE, K., MONROE, M.C. (2020). *Practitioner's guide to assessing connection to nature*. Washington, DC: NAAEE.
- SCHENETTI, M., GUERRA, E. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigacion en la Escuela*, 95, 15-29. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R95/R95-2>

- SEBBA, R. (1991). The landscapes of childhood-The reflection of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes. *Environment and Behavior*, 23(4), 395-422.
- SOBEL, D. (1996). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart of Nature Education*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- SOBKO, T., JIA, Z., BROWN, G. (2018). Measuring connectedness to nature in preschool children in an urban setting and its relation to psychological functioning. *PLOS ONE*, 13(11), e0207057. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207057>
- TILBURY, D. (1994). The critical learning years for environmental education. In R.A. Wilson (Ed.), *Environmental Education at the Early Childhood Level*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education, 11-13.
- WHITE, R. (2004). *Young Children's Relationship with Nature: It's Importance to Children's Development & the Earth's Future*. www.whitehutchinson.com/children/articles/childrennature.shtml
- WHITE, R. STOECKLIN, V.L. (2008). Nurturing children's biophilia: developmentally appropriate environmental education for young children. White Hutchinson Leisure & Learning Group <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/nurturing.shtml>
- WILSON, E.O. (1984). *Biophilia*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- WILSON, E.O. (1993). Biophilia and the conservation ethic. In Kellert S. Wilson E. O. (Eds.), *The biophilia hypothesis*. Washington, DC: Island Press.
- WILSON, R.A. (1994). *Environmental education at the early childhood level*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- WILSON, R.A. (1996). Starting Early: Environmental Education during the Early Childhood Years. *ERIC Digest*. www.ericdigests.org/1998-1/early.htm
- WILSON, R.A. (2015). Note of reflection: The essence of our collective work. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 5-7.

SOCIOLOGIA E SERVIZIO SOCIALE

Barriere educative e culturali allo sviluppo umano: il capability approach

Alba Francesca Canta

ABSTRACT Successful development is a kind of development that considers well-being not as the mere accumulation of money but as the possibility and freedom to achieve a life of value by considering the importance of a set of factors in its determination, be they economic, sociological, political, educational or cultural. Among the various development approaches that have emerged, the capability approach developed in 1983 by Amartya Sen stands out. Based on three essential pillars, capabilities, functionings and agency, it speaks of well-being as an opportunity. This contribution stems from the study of the capability approach and intends to highlight the importance of cultural and educational processes in determining people's level of human development: these factors, together with others, can favor or limit the substantive and formal right to *live a life of value*.

KEYWORDS *Capability approach, culture, education, freedom, human development*

ABSTRACT Uno sviluppo di successo è uno sviluppo che considera il benessere non come semplice accumulazione di denaro ma come possibilità e libertà di raggiungere una vita di valore considerando l'importanza di un insieme di fattori nella sua determinazione, siano essi economici, sociologici, politici, educativi o culturali. Tra i vari approcci di sviluppo emersi, si distingue il *capability approach* elaborato nel 1983 da Amartya Sen che poggiando su tre pilastri essenziali, *capabilities, functionings e agency*, parla di benessere come opportunità. Il presente contributo nasce dallo studio del *capability approach* e intende evidenziare l'importanza di processi culturali ed educativi nel determinare il livello di sviluppo umano delle persone: tali fattori, insieme ad altri, spesso favoriscono o limitano il diritto sostanziale e formale di *vivere una vita di valore*.

PAROLE CHIAVE *Capability approach, cultura, educazione, libertà, sviluppo umano*

1. Introduzione ai concetti principali del capability approach

«Come definireste uno sviluppo di successo cioè un processo che si dirige correttamente verso il suo scopo o obiettivo fondamentale?» (Alkire, p. 1, ns trad.). Dipende, tra l'altro, dall'oggetto considerato, da cosa si ritiene importante, da chi scrive, da chi è il destinatario della misurazione di tale sviluppo.

Se si prendono in considerazione i primi approcci economici (tra gli altri Bentham 2017; Pigou 1953) fioriti nei decenni scorsi il loro obiettivo è stato quello di raggiungere un tasso di crescita elevato e sostenibile nel tempo. L'oggetto della misurazione di tali approcci è chiaro: la stima della componente economico-monetaria che l'economia *mainstream* ha posto al centro di ogni scelta individuale e di ogni comunità, basata sulla considerazione che il reddito sia l'unico metodo valido per conoscere il livello di benessere di un Paese. Il reddito viene dunque considerato come fine e mai come mezzo della propria vita e delle politiche territoriali.

Se si prendono in considerazione, invece, altri approcci rivolti allo sviluppo (tra gli altri Sen 1992; Dasgupta 1995; Banerjee, Duflo 2020) il loro obiettivo è stato quello di raggiungere un tasso di benessere elevato. L'oggetto principale di misurazione di queste discipline è chiaro e cambia radicalmente: si mette al primo posto la persona e ciò che ha la possibilità di fare o non fare. Un'economia di successo, infatti, è un'economia che permette alle persone di godere di una buona istruzione, alimentazione, salute, felicità e bene-stare. Nel passaggio da un'economia della crescita economica a una di sviluppo, si assiste allora a due spostamenti: il primo riguarda l'analisi che passa dall'economia alle persone; il secondo riguarda l'oggetto della valutazione che si sposta dal denaro alle possibilità di scelta e azione delle persone (ibid., p. 1). Accanto a quello capitalistico sono stati, dunque, elaborati nuovi approcci basati sulla considerazione che il benessere delle persone non è dato solo da variabili monetarie ma, forse soprattutto, da variabili immateriali ed "emozionali".

Tra i vari approcci Amartya Sen nel 1980 elabora il *capability approach*, un paradigma di sviluppo umano multidimensionale che si preoccupa di dar vita a una nuova forma di ricchezza, intesa non come semplice accumulazione di denaro ma come mezzo per raggiungere una vita di valore e un tenore di vita adeguato alle proprie esigenze e desideri. Il *capability approach* non si contrappone alla visione standard basata sulla metrica del reddito, ma la incorpora; non nega la rilevanza delle risorse materiali ai fini del calcolo del benessere, ma ritiene limitativo fermarsi a queste. Secondo Sen (2000) vi sono aspetti della vita umana cui le persone riconoscono valore di per sé, sebbene a questi non corrisponda necessariamente, o almeno non in maniera diretta, un valore monetario. L'obiettivo principale dello sviluppo è quello di ampliare le scelte delle persone che possono essere infinite e trasformarsi nel tempo e in base ai valori perseguiti. «Le persone spesso apprezzano conquiste che non appaiono affatto, o non immediatamente, nelle cifre del reddito o della crescita: un maggiore accesso alla conoscenza, una migliore alimentazione e servizi sanitari, mezzi di sussistenza più sicuri, sicurezza contro il crimine e la violenza fisica, ore di svago soddisfacenti, libertà politiche e culturali e un senso di partecipazione alle attività della comunità. L'obiettivo dello sviluppo è creare un ambiente che consenta alle persone di godere di una vita lunga, sana e creativa» (Ul Haq 1995, in Fukuda-Parr et. al 2003, pp. 3-16). In tale contesto diventa, perciò, centrale la relazione che lega la ricchezza con la possibilità effettiva di vivere

una vita di valore facendo scelte *a ragion di valore*, termine volutamente utilizzato da Amartya Sen e Martha Nussbaum⁵ per fare riferimento alla possibilità di un soggetto di prendere decisioni ragionate. Ragionare, infatti, sull'entità di una scelta e sul benessere che la stessa può apportare alla propria vita, diviene di primissima importanza per l'appagamento dei bisogni e dei desideri del soggetto stesso che possono raggiungere il benessere attraverso tre step fondamentali. L'approccio delle *capabilities* poggia, infatti, su tre corollari di base: le *functionings*, le *capabilities* e l'*agency*.

I *functionings* sono composti di stati di essere e di fare (Sen 1992): sono, quindi, gli stati (per esempio essere nutrito, essere in buona salute, essere amato, essere rispettato) e le attività (per esempio viaggiare, giocare, leggere) che una persona compie e che costituiscono la sua essenzialità di essere umano. «Vi possono essere *functionings* generalmente considerati buoni, come quelli menzionati, ma anche malvagi e antisociali (essere violenti), alcuni ritenuti rilevanti e altri trascurabili. Coprendo l'ampio spettro delle possibili acquisizioni, la valutazione dei funzionamenti dipende dalle circostanze e dalla specifica prospettiva normativa che è assunta» (Sen 1992, p. 63; Longato, pp. 172-173). I *functionings* ai quali si fa riferimento nel *capability approach* hanno, allora, valore intrinseco e diventano una parte costitutiva ed essenziale della vita delle persone.

Le *capabilities* vengono definite da Sen (1992) come l'insieme delle risorse di cui una persona dispone e come l'opportunità reale che questa ha di scegliere tra più set di funzionamenti, usufruirne e di trasformarli in output (ibid.). Esse riflettono «la libertà dell'individuo di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro» (Sen 1994, p. 64). Così come una persona con molti soldi può comprare molti beni, una persona con molte capacità può praticare tante attività e perseguire diversi percorsi di vita. Per ciò «l'insieme delle capacità è stato paragonato a un insieme di budget. Le capacità descrivono quindi le reali possibilità di cui dispone una persona» (Alkire, p. 8). Sicché è chiaro che i *functioning* e le *capabilities* sono legate da un rapporto di bilateralità necessaria in quanto le prime non sono effettive senza le seconde e le seconde sono diretta esplicazione delle prime. Martha Nussbaum (2006), a tal proposito, individua tre tipi di capacità: fondamentali, interne e combinate. Le prime rappresentano le facoltà innate agli individui, come avere un buon livello di nutrizione e salute, e sono necessarie allo sviluppo di *capabilities* più avanzate. Le seconde rappresentano stadi di sviluppo della persona come la capacità di parlare la propria lingua e di funzionare sessualmente. Le capacità combinate sono il frutto dell'interazione tra capacità interne ed esterne: quest'ultime creano le condizioni materiali per tutelare e promuovere attivamente le prime garantendo tale protezione anche e soprattutto a livello politico (Nussbaum 2000). Se pertanto il *well-being* è dato da un insieme di funzionamenti, le *capabilities* rappresentano la «libertà di *well-being*» (Sen 1994, p. 65). Di qui l'insufficienza

⁵ Da qui in poi tale termine verrà utilizzato senza specificazioni.

della sola considerazione delle risorse a disposizione di un soggetto e del reddito come indicatore per la valutazione del benessere.

Ultimo pilastro del *capability approach* è l'*agency* intesa come la possibilità di essere agente attivo del cambiamento e fa riferimento a tutte quelle azioni che ognuno sceglie di fare, non solo per recare benessere a se stesso ma anche e soprattutto per la comunità intera. La dimensione fondamentale dell'*agency* riguarda la possibilità del singolo di non essere «oggetto passivo e docile di istituzioni» (Sen 2000, p. 281; Longato 2017) ma di selezionare attentamente *functionings* e *capabilities* in base alle proprie esigenze e desideri. L'approccio di sviluppo umano assegna un ruolo centrale alla possibilità delle persone di essere agenti attivi delle politiche sociali: sono loro che dovrebbero decidere quali obiettivi raggiungere e quali i mezzi più idonei da utilizzare. «Più precisamente, la partecipazione viene definita come insieme di attività di privati cittadini, singoli o associati, che intenzionalmente influenzano dall'esterno le condotte dei centri di decisione internazionali, nazionali o locali, della politica, dell'economia come delle istituzioni socio-culturali connesse» (Ardigò 1980, p. 21; Barabaschi 2010, p. 117). Essere agenti attivi significa espandere le reali libertà delle persone di vivere una vita degna di essere chiamata tale, nonostante tali libertà dipendano da molti fattori a volte anche difficilmente controllabili direttamente (per esempio la cultura o l'educazione) (Accorinti 2007).

A tali corollari primari va aggiunta anche l'*opportunity structure* che fa riferimento alle «strutture sociali che sono attorno a noi e delle quali facciamo parte che definiscono le nostre aspettative su quali opportunità sono aperte a noi» (Roberts 1968, p. 176). Essa si riferisce, quindi, all'opportunità individuale di usufruire dei servizi creati *ad hoc* per ogni persona e conformati alle loro esigenze. Comprendono servizi tipicamente essenziali come avere un lavoro e ricevere uno stipendio dignitoso o avere accesso a una buona istruzione, o ad altri servizi considerati altrettanto importanti per avere una vita significativa come partecipare a organizzazioni culturali, politiche, religiose, sportive o artistiche (ibid.).

È su questi elementi, ai quali se ne aggiungono altri, che si basa il giudizio circa il ben-essere (*well-being*) delle persone che per Sen va concettualmente distinto dall'accezione welfarista-utilitarista di benessere (*welfare*) e felicità incentrata sugli stati mentali soggettivi provati dai singoli. Nonostante tali tradizioni economiche avessero già parlato di benessere, felicità, eguale distribuzione delle risorse e opulenza in termini di ricchezza posseduta, Sen concentra la sua attenzione sull'opportunità e libertà positiva (libertà di fare/essere) e negativa (inesistenza di vincoli formali nel fare/essere) di condurre una vita *a ragion di valore*.

2. Fattori sociali e culturali nel *capability approach*

Dall'insieme di *capabilities*, *functionings*, *agency*, opportunità strutturali e libertà negative e positive, nasce l'idea di *empowerment* che si riferisce a una

pluralità di situazioni che comprendono in sé il potere sostanziale delle persone di essere considerate parte della società e, soprattutto, soggetti degni di prendere decisioni e di influenzare se stesse e la comunità intera. L'*empowerment* viene anche definito come processo di mutamento nelle relazioni di potere a livello individuale, familiare, comunitario, istituzionale e di mercato (European Institute for Gender Equality, 2018).

Tale condizione di autodeterminazione sottende l'idea di opportunità e libertà considerata da Sen come *arquè* dell'intero processo. Si rende evidente, allora, la necessità di individuare i molti fattori che permettono di trasformare le risorse possedute in prodotti finali, la cui relazione è mediata specificatamente da opportunità e libertà. Tra questi, i fattori sociali giocano un ruolo fondamentale ed è per questo che Sen insiste su di essi. «Il ruolo cruciale dell'opportunità sociale è quello di espandere l'ambito dell'agenzia e della libertà umana, sia come fine in sé che come motivo di un'ulteriore espansione della libertà. La parola "sociale" nell'espressione "opportunità sociale" è un utile promemoria per non considerare gli individui e le loro opportunità in termini isolati» (Drèze e Sen 2002, p. 6). Le relazioni che si instaurano all'interno della società (Cesareo 1982) e la cultura diventano così elementi costitutivi dei processi di socializzazione, identificazione e costituzione del sé (Mangone et. al 2020) e veicoli di discriminazione o progresso. Tali processi ci pongono di fronte sfide difficili che possono essere definite come "emergenze culturali" (idem): il genere, la partecipazione, la migrazione, la povertà sono tutte emergenze culturali ed è per questo che molti programmi di sviluppo umano lavorano, tra le varie cose, su questi aspetti.

Tra i fattori sociali si include anche la qualità delle istituzioni e la possibilità di accedervi e partecipare attivamente: avere il diritto e l'opportunità di fare o essere qualcuno è strettamente connesso con il concetto di libertà. Essere in grado di scegliere liberamente che tipo di esistenza condurre e partecipare attivamente ai vari ambiti della società ci dà delle informazioni essenziali sullo sviluppo di una persona: molto spesso la povertà (non solo economica) non consiste tanto nel minore possesso delle risorse materiali ma proprio nel fallimento di utilizzo delle capacità (Sen 2000).

Poter scegliere liberamente che vita condurre presuppone, però, che si "creino" diritti e soprattutto che si facciano funzionare. Non basta, infatti, che sia formalmente sancito un diritto perché questo possa trasformarsi in funzionamento sociale, né, d'altra parte, le competenze possono dispiegarsi se il contesto non ne permette una libera attivazione. Così spiega Sen nel suo scritto *La Diseguaglianza. Un riesame critico* (1992, p. 5-6): «al centro della lotta contro la privazione c'è l'azione individuale; ma quella libertà di agire che possediamo in quanto individui è, nello stesso tempo, irrimediabilmente delimitata e vincolata dai percorsi sociali, politici ed economici che ci sono consentiti [...]. Lo sviluppo consiste nell'eliminare vari tipi di illibertà che lasciano alle persone poche scelte e poche occasioni di agire secondo ragione; eliminare tali illibertà sostanziali è un aspetto costitutivo dello sviluppo». L'esplicazione di

un diritto, dunque, necessita la comprensione delle dinamiche interattive passate e presenti che si creano tra individui e collettività: esse giocano un ruolo fondamentale nella costruzione di politiche adeguate alla promozione dello sviluppo umano delle persone. Proprio le interazioni tra il singolo e la collettività e le relazioni di potere che si vengono a creare nella società mettono in moto meccanismi particolari che, se non adeguatamente studiati e incorporati all'interno delle politiche pubbliche, determinano l'insuccesso delle stesse tanto nei paesi sviluppati quanto nei paesi sottosviluppati.

3. Fattori educativi nel *capability approach*

Chiamare in causa i fattori culturali quando si parla di sviluppo umano e benessere così come inteso nel *capability approach* significa chiamare in causa direttamente il concetto di educazione così come altri autori già ne avevano parlato (Dewey 1916; Mannheim 1972). Non si può assistere, infatti, a una trasformazione della società senza un adeguato mutamento nel sistema educativo in senso ampio. Possiamo fare riferimento a due diverse accezioni di educazione prese in considerazione da Sen (1999): diritto di ogni persona di essere istruita, quindi come libertà in sé e diritto fondamentale, e dovere di educare la collettività e il singolo a una buona convivenza e al rispetto di tutte e tutti. Si tratta dunque di un'educazione democratica da cui deriva consequenzialmente il primo diritto.

Nel primo caso, tra le varie libertà strumentali alle quali fa riferimento l'Autore⁶, si parla proprio di opportunità sociali intese come insieme di *arrangements* che la società attua in termini di diritti fondamentali come l'essere educati, istruiti, in buona salute, avere una buona alimentazione e così via. Esse influenzano il modo concreto delle persone di vivere una vita migliore e altresì influenzano anche altre sfere della vita umana come la partecipazione al mercato del lavoro o alla vita politica (Burchi, De Muro, Kollar, 2017). Per esempio, l'analfabetismo può essere una barriera molto forte alla partecipazione alle attività economiche provocando conseguenze negative individuali e collettive anche nel lungo termine. Ancora, una scarsa partecipazione politica può essere dovuta dall'impossibilità di leggere giornali o comprendere a pieno ciò che succede nella vita di tutti i giorni e questo sempre a causa dell'analfabetismo. Questo mina, a sua volta, le relazioni sociali tra le persone.

Nel secondo caso, possiamo far riferimento a ciò che Mannheim, Campbell (2017), ma anche Dewey (1916) e Sen, definiva *educazione sociale* intesa come sfera di insieme di valori e interazioni che definiscono temporaneamente una

⁶ Sen nei suoi scritti (1999) parla di ruolo costitutivo delle libertà (possibilità sostanziale che una persona ha nel migliorare la propria vita) e di ruolo strumentale (possibilità di scelta dell'individuo che, direttamente o indirettamente, contribuiscono alla totalità delle libertà che le persone possono vivere). Si fa riferimento a libertà politiche, economiche, opportunità sociali, trasparenza garantita e sicurezza.

società. Educazione sociale significa educazione alla cittadinanza, al rispetto, all'inclusività; significa rispettare tradizioni e regole ma anche saperle mettere in discussione, non accettare qualcosa solo perché è sempre stato fatto in un determinato modo. È un'educazione, allora, che forma *esseri umani sociali*, che sappiamo dunque stare in società e che siano caratterizzati da una personalità democratica e da un comportamento democratico, sua diretta manifestazione (ibid.). Tale comportamento è caratterizzato dalla larghezza di vedute e dalla prontezza alla cooperazione e alla solidarietà, è propenso al dibattito fruttuoso e critico, ed è disposto ad arricchire la propria personalità grazie alla sintesi di posizioni diverse. Si tratta di rappresentare un ideale di personalità, nonostante essa dipenda anche da fattori contestuali, dall'età e dall'ideale di vita e socialità esistente (Gili 2017).

A tal proposito Martha Nussbaum (2006) sottolinea l'importanza dell'educabilità umana e dell'educazione come autorealizzazione e fa riferimento a tre fondamentali abilità che il sistema educativo deve fornire alla società: pensiero critico, abilità cosmopolite e immaginazione critica.

«La capacità di esame critico, di sé stessi e delle proprie tradizioni, è necessaria per vivere ciò che, seguendo Socrate, possiamo definire la vita esaminata. Questo significa una vita che non accetta alcuna credenza come autorevole semplicemente perché è stata tramandata dalla tradizione o è diventata familiare con l'abitudine, una vita che mette in discussione tutte le credenze, le dichiarazioni e gli argomenti e accetta solo quelli che sopravvivono alla richiesta di coerenza della ragione» (p. 286). Questo significa sfidare credenze, religioni, stereotipi per formare persone pensanti, che sappiano scegliere criticamente ciò che è meglio per loro; che sappiano «fare i conti» con la presenza di persone che differiscono per etnia, casta, cultura e religione, per coltivare un dialogo adeguato oltre i confini culturali.

L'abilità cosmopolita viene definita come capacità di percepirsi non solo come cittadini di una regione o territorio ma cittadini del mondo, persone legate da emozioni, valori, norme, legami di riconoscimento (ibid.). Significa essere parte del mondo ed entrare in contatto con culture profondamente diverse per conoscere, comprendere e accogliere in sé, in un solo corpo, più anime.

La terza e ultima capacità, l'immaginazione narrativa, si ricollega alla prima e sottolinea l'abilità di essere lettore e lettrice di altre anime, di altre storie. «Significa la capacità di pensare come potrebbe essere nei panni di una persona diversa da sé stesso, di essere un lettore intelligente della storia di quella persona e di comprendere le emozioni, i desideri e i desideri che una persona così collocata potrebbe avere» (p. 295).

Le tre capacità non sono il risultato di uno sviluppo spontaneo, ma emergono dall'interazione tra abilità proprie del soggetto e fattori esterni tipici del contesto in cui si vive. Tra questi fattori, l'educazione è uno dei principali facilitatori del funzionamento, attraverso il quale viene offerta alle persone l'opportunità di ampliare il proprio spazio di attività e partecipazione e di raggiungere un livello di sviluppo umano adeguato e inclusivo.

4. Cenni conclusivi

Il *capability approach*, in conclusione, è un approccio multidimensionale che «riguarda tanto l'istruzione quanto la salute. Riguarda tanto la cultura quanto la partecipazione politica. Ha a che fare con la politica fiscale tanto quanto con la politica sanitaria. [...] E così via. Lo sviluppo umano si riferisce quindi a molti aspetti che riguardano la vita delle persone, non solo a quelli economici. Non può quindi essere inquadrato in un'unica disciplina» (Alkire, p. 6). È per questo che ragionare solo sulla ricchezza economica di una persona diviene ormai limitativo. Lo sviluppo umano, invece, si basa su una serie di fattori che vanno a determinare la libertà e il diritto sostanziale e formale di raggiungere un tenore di vita complessivo: tali elementi confluiscono in specifiche opportunità sociali e danno origine a specifici processi culturali. Considerando tali processi come l'insieme di oggetti simbolici e reali, saperi impliciti ed espliciti trasmessi nel quadro di tradizioni culturali, senso comune (Schütz 1974), linguaggio, valori (Habermas 1980), lentamente apprendiamo a muoverci all'interno di questi meccanismi che cambiano nel tempo e ripropongono sempre nuovi schemi e nuove dinamiche relazionali (Addams 2018). All'interno di questo continuo cambiamento è necessario un riadattamento dei valori – nonostante non sempre ciò avvenga (Mannheim 1972) – che consenta di creare una società democratica, civile, etica che riconosca tutti come soggetti degni. Non vi è, in ciò, un unico metodo giusto da utilizzare: «uno standard di etica sociale non si raggiunge percorrendo una strada richiesta, ma mescolandosi sulla strada affollata e comune, dove tutti devono darsi da fare l'uno per l'altro, e almeno vedere l'entità dei fardelli altrui» (Addams 2018, p. 20, ns trad.).

In tal senso, secondo Sen, ma anche Mannheim, Nussbaum, Morin, il rinnovamento della società può avvenire solo attraverso un'educazione alla democrazia e alla cultura che accompagni il mutare della società e l'aumentare della sua complessità: non può, esservi, infatti una trasformazione istituzionale senza che questo sia seguito da mutamenti educativi e psicologici necessari per far funzionare tali sistemi. Se l'aspetto economico degli investimenti sociali costituisce una parte importante del benessere di un Paese, non si possono, invece, trascurare altre dimensioni fondamentali che incidono su questo come, per esempio, l'effetto che tali investimenti e i processi culturali possono avere sull'*empowerment* e sulla qualità di vita delle persone (Chiappero-Martinetti, Sabadash 2014).

Riferimenti bibliografici

- ACCORINTI, M., 2007. Terzo settore e capitale sociale. Strategie per un intervento locale. in *Argomenti: rivista di economia, cultura e ricerca sociale*, Fascicolo 19, 2007, Milano: Franco Angeli, 2007, pp. 1-10.
- ADDAMS, J., 2018. *Democracy and Social Ethics: Conception of the Moral Significance of Diversity from a Feminist Perspective Including an Essay Belated Industry and a Speech Why Women Should Vote*. Online edition: Franklin Classics Trade Press.
- ALKIRE, S., DENEULINE, S., Chapter 2: *Introducing the Human Development and capability approach*. OPHI, https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/ssAlkire-Deneulin_Ch2.pdf
- ARDIGÒ, A., 1980. *Crisi di governabilità e mondi vitali*. Bologna: Cappelli.
- BANERJEE, A.V., DUFLÒ, E., 2020. *L'economia dei poveri. Capire la vera natura della povertà per combatterla*. Roma: Feltrinelli.
- BARABASCHI, B., 2010. Partecipazione democratica e sviluppo nella società di Achille Ardigò. in *Studi di Sociologia*, 48(2), pp. 115-125.
- BENTHAM, J., 2017 (ed.it.). *Introduzione ai principi della morale e della legislazione*. Milano: UTET.
- BURCHI, F., DE MURO, P., KOLLAR, E., 2017. Constructing well-being and poverty dimension on political grounds. in *Social Indicator Research*, 2018, 137, pp. 441-462.
- CHIAPPERO-MARTINETTI, E., SABADASH, A., 2014. Integrating Human Capital and Human Capabilities in Understanding the Value of Education. In: Ibrahim, S., Tiwari, M. (eds) *The Capability Approach*. London: Palgrave Macmillan.
- DASGUPTA, P., 1995. *An Inquiry into Well-being and Destitution*. Oxford: Clarendon City.
- DEWEY, J., 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- CESAREO, V., 1982. *Sociologia e educazione*. Roma: La nuova Italia editrice.
- DREZE, J., SEN, A.K., 2002. *India: development and participation*. New Delhi: Oxford University Press.
- EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY, 2018. *Empowerment of women* <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1102>
- GILL, G., 2017. Introduzione. in Mannheim K., Campbell Stewart W.A., *Introduzione alla sociologia dell'educazione*. Pisa: ELS La Scuola.
- HABERMAS, J., 1980. *Cultura e critica*. Torino: Einaudi.
- LONGATO, F., 2017. Agency e relazionalità nel capability approach di Amartya Sen. in *Esercizi Filosofici*, 12(1), pp. 170-212.
- MANGONE, E., IERACITANO, F., RUSSO, G., 2020. *Processi culturali e mutamento sociale. Prospettive sociologiche*. Roma: Carocci editore.
- MANNHEIM, K., 1972 (ed.it.). *Uomo e società in un'epoca di ricostruzione*. Roma: Newton Compton italiana.

- MANNHEIM, K., CAMPBELL STEWART, W.A., 2017. *Introduzione alla sociologia dell'educazione*. Pisa: ELS La Scuola.
- NUSSBAUM, M.C., 2000. *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. New York: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, M.C., 2006. Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. in *Journal of Human Development*, 7(3), pp. 385-395.
- PIGOU, A.C., 1953 (ed.it.). *Economia del benessere*. Torino: UTET Edizioni.
- ROBERTS, K., 1968. The Entry into Employment: An Approach towards a General Theory. In *The Sociological Review*, 16(2), pp.165-184.
- SCHÜTZ, A., 1974. *La fenomenologia del mondo sociale*. Il Mulino: Bologna.
- SEN, A.K., 1992. *Inequality Re-examined*. Oxford: Clarendon Press.
- SEN, A.K., 1999. *Development as a freedom. The Human Capability Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- SEN, A.K., 2000. *Social exclusion: Concept, Application and Scrutiny*. Social Development Papers, Office of Environment and Social Development Asian Development Bank.
- UL HAQ, M., 2003. The Human Development Paradigm, in Fukuda-Parr S. and Shiva Kumar A.K. (eds), *Readings in Human Development*, Oxford University Press, pp. 17-34.

Una proposta di *focus group* per sostenere le mamme di bambini e bambine con rischio perinatale

Cecilia Tazza

ABSTRACT Studies show that parents of infants with perinatal risk factors are more likely to develop postpartum depression than parents of healthy full-term children. These factors make children more exposed to psychological, cognitive and physical compromises. An intervention model that has given numerous scientific evidence both in supporting the development of children and in supporting family relationships, is the Brazelton approach. In the following paper is intended to present the proposal of an intervention group based on the Brazelton approach for mothers of children with perinatal risk factors and how is intended to evaluate its efficacy through a quasi-experimental study with a case-control research design.

KEYWORDS parenthood; early childhood; Brazelton; focus group; intervention groups

ABSTRACT Studi evidenziano che i genitori di bambini e bambine con fattori di rischio perinatale hanno maggiori possibilità di sviluppare depressione post partum rispetto a genitori di bambini e bambine nati a termine e sani/e. Questi fattori rendono i bambini e le bambine maggiormente esposti/e a compromissioni psicologiche, cognitive e fisiche. Un modello d'intervento che ha dato numerose evidenze scientifiche, sia nel supportare lo sviluppo dei bambini e delle bambine, sia nel sostenere le relazioni familiari, è l'approccio Brazelton. Nel seguente articolo si presenta la proposta di un gruppo d'intervento basato sull'approccio Brazelton per madri di bambini e bambine con fattori di rischio perinatale e come si intende valutare la sua efficacia tramite uno studio quasi sperimentale con disegno di ricerca caso-controllo.

PAROLE CHIAVE genitorialità; prima infanzia; Brazelton; *focus group*; interventi di gruppo

1. Il rischio perinatale

La transizione alla genitorialità e la nascita di una nuova vita rappresentano una grande sfida sia per i genitori che per i/le loro bambini/e (Guterman, 2001). Il parto rappresenta un momento significativo per lo sviluppo, ma eventi imprevisti possono turbare il nascente equilibrio della diade madre-bambino/a (Stern, 2015). Ad esempio, asfissia, prematurità, emorragia cerebrale, parto distocico e basso peso neonatale possono rendere i neonati e

le neonate vulnerabili a esiti neuro comportamentali, cognitivi, motori, socio emotivi e psicologici negativi (Cong et al., 2017).

La letteratura scientifica sottolinea che avere un/a figlio/a con tali fattori di rischio può causare nei genitori isolamento sociale, senso di colpa, impotenza, apprensione per le condizioni infantili e dubbi sulle proprie capacità di reagire all'evento (Brett et al., 2011). Infatti, le madri di bambini/e con fattori di rischio perinatale sono da due a tre volte più a rischio di sviluppare depressione post partum rispetto alle madri che hanno avuto figli/e nati/e a termine e sani/e (De Paula et al., 2019). Questo rischio è dovuto anche alla separazione della madre dal/la figlio/a durante il ricovero nelle terapie intensive neonatali (De Paula et al., 2019).

Dunque, un parto difficile ha conseguenze dirette sui bambini e le bambine rendendoli/e vulnerabili a compromissioni psicologiche, cognitive e fisiche (Guterman et al., 2009), ma causa anche forte stress psicologico nei genitori che può compromettere le loro capacità d'accudimento (Guterman et al., 2009). Di conseguenza, anche nei ricoveri e in terapia intensiva neonatale, si raccomandano tutte quelle pratiche che supportano i genitori e incoraggiano la loro partecipazione attiva alla cura dei bambini e delle bambine (Hossain et al., 2020).

2. Brazelton: un approccio per sostenere le famiglie in condizioni di rischio

Un modello d'intervento che consente di garantire un supporto allo sviluppo infantile e alla genitorialità, è rappresentato dall'approccio di Brazelton (1992). Il famoso pediatra ha osservato la presenza di periodi prevedibili e sensibili nello sviluppo infantile, caratterizzati da regressioni e disorganizzazioni comportamentali precedenti ad ogni salto in avanti nello sviluppo (Brazelton, 1992). Ad esempio, il/la bambino/a che sta imparando a camminare può essere, in questa fase, più oppositivo/a e avere difficoltà nell'addormentarsi (Brazelton, 1992). Tali regressioni sono state denominate da Brazelton: *Touchpoints* (Brazelton, 1992). Per i genitori i *Touchpoints* sono difficili da comprendere e provocano in loro stress e sensi di colpa, tanto da determinare una rottura nella sintonia interattiva genitore-figlio/a e mettere a rischio la costruzione di un legame di attaccamento sicuro e di un valido processo di socializzazione (Bowlby, 1988; Parsons 1974). Questo è ancora più rischioso per famiglie che presentano, già di per sé, vulnerabilità su più aspetti (Brazelton & Cramer, 2018).

Per prevenire le potenziali rotture nel rapporto genitore-figlio/a associate a questi periodi critici, Brazelton ha ideato la *Guida Anticipatoria* che l'operatore o l'operatrice realizzano nell'interazione con i genitori, a cui anticipa e normalizza i momenti di crisi dei figli o delle figlie (Brazelton & Sparrow, 2005). In questo modo l'operatore o l'operatrice, rende i genitori più sensibili e responsivi ai bisogni infantili (Brazelton & Sparrow, 2005).

Funzionale ad una migliore comprensione dello sviluppo specifico infantile è la *Newborn Behavioral Observations* (NBO): un'osservazione neuro comportamentale del/la bambino/a (Nugent, 2015). Con la NBO si osservano le risposte comportamentali del/la neonato/a tramite la somministrazione di alcuni stimoli raggruppati in modo crescente che vanno dal decremento della risposta al sociale interattivo di orientamento, ovvero la capacità del/la bambino/a di voltarsi nella direzione in cui il genitore lo/a chiama (Nugent, 2015).

Infatti, il valore aggiunto della NBO è che viene condotta in presenza dei genitori e ne prevede la partecipazione attiva, con il fine costante di promuovere il rapporto genitore-bambino/a (Nugent, 2015). In questo modo si può aumentare la conoscenza dei genitori del proprio figlio o della propria figlia, migliorarne la sensibilità e, contemporaneamente, aumentarne il senso di autoefficacia parentale (Nugent, 2015).

Numerosi studi hanno dimostrato l'efficacia del metodo Brazelton per sostenere le famiglie a rischio come, ad esempio, in situazioni di povertà, (Farber, 2009; Guthrie et al., 2009) tossicodipendenza e depressione genitoriale (Britt, 1982; Goodman et al., 2015). Tuttavia, non esistono in letteratura studi che analizzino l'efficacia dell'approccio Brazelton applicato ad interventi di gruppo per famiglie di bambine e bambine con fattori di rischio perinatale.

Tale lacuna risulta ancora più sorprendente se si riflette sul valore dell'intervento di gruppo, riconosciuto anche dal legislatore italiano. Le *"Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva"*, del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali del 2017, indicano che i programmi di supporto all'infanzia e alle famiglie, che vivono in situazioni di rischio di vario genere, dovrebbero garantire interventi di tipo individuale e, contemporaneamente, proposte di tipo collettivo. In questo modo si possono (a) sviluppare competenze riflessive e relazionali attivate dal confronto e dall'aiuto reciproco, (b) rafforzare le capacità dei genitori di rispondere positivamente ai bisogni evolutivi dei figli e delle figlie e (c) aumentare la possibilità di allargare la rete sociale dei nuclei familiari e di conoscenza dei servizi territoriali per le famiglie (Tangorra et al., 2017).

Due approcci metodologici d'intervento grupppale possono configurare tali trattamenti collettivi: i gruppi di *auto-mutuo-aiuto* e i *focus groups*.

3. I gruppi di sostegno alla genitorialità

Il filosofo sociale Kropotkin nel suo libro dal titolo *"Mutual Aid"* (2011) evidenzia il vantaggio evolutivo della tendenza umana innata a cooperare e a sostenersi reciprocamente. Tali idee sono in linea anche con gli studi sperimentali di Tomasello (2017) che hanno evidenziato l'attitudine umana a cooperare per raggiungere uno stesso obiettivo. Tale attitudine è basata sulla *"intenzionalità condivisa"*, ovvero la capacità umana di condividere il focus

attentivo su un proposito comune (Tomasello, 2017). Nel caso di situazioni complesse che riguardano la sfera intima dell'individuo, l'essere umano, tendenzialmente, cerca chi si trova in un'analoga condizione esistenziale, che può comprenderlo e con cui può collaborare nel trovare una strategia di risoluzione del problema (Silverman, 1993).

Nei gruppi di auto-mutuo-aiuto ciascun individuo svolge due ruoli: è erogatore e ricevitore di aiuto allo stesso tempo (Silverman, 1993). Infatti, Riessman nel 1965, afferma che nei gruppi di individui che si confrontano sulle stesse difficoltà avviene una sorta di effetto *boomerang* per cui chi dà aiuto, contemporaneamente, lo riceve (Riessman, 1965).

In questo modo viene data ai genitori, che vivono situazioni di difficoltà di vario genere, la possibilità di dare la propria testimonianza, condividere il proprio vissuto riguardo la propria esperienza familiare, con lo scopo di aiutarsi reciprocamente e aumentare le proprie competenze genitoriali (Silverman, 1993).

Il *focus group* deve essere condotto da un facilitatore, esperto dell'argomento che si va a trattare, che deve moderare la discussione stabilendo incontri strutturati, frequenti e con cadenza ravvicinata (Zambianchi, 2012).

4. Il *focus group* con le famiglie

Il *focus group* è una metodologia di ricerca qualitativa che consente ai partecipanti di confrontarsi su varie tematiche, di raccontare le proprie storie e di esprimere le proprie opinioni (Briller et al., 2008). Per questo, nell'ambito della ricerca scientifica riguardante il supporto alla genitorialità, l'interesse per tale metodologia è crescente (Briller et al., 2008). Il punto di forza del *focus group* è il gruppo, l'interazione, la discussione dei partecipanti e la condivisione di esperienze che possono fornire informazioni utili alle famiglie e alla ricerca (Hennis, 2022). Dunlop e colleghi in un loro studio del 2014 sottolineano che, in termini di raccolta dati, la combinazione dei *focus groups* con i questionari, è un approccio di ricerca particolarmente efficace. I *focus groups* hanno il vantaggio di approfondire specificatamente i punteggi che i partecipanti forniscono ai questionari somministrati, dando maggiori spunti di osservazione (Dunlop et al., 2014).

La conduzione di un *focus group* per genitori in difficoltà richiede una pianificazione scrupolosa, oltre che spazi in cui poter accogliere le mamme insieme ai/alle loro bambini/e che siano i più familiari possibile (Adler, 2019). Una tipologia di spazio potrebbe essere costituita dalla struttura ambulatoriale che le famiglie già conoscono e frequentano per le visite mediche (Adler, 2019).

La guida del *focus group* è affidata ai moderatori o alle moderatrici che fungono da facilitatori della discussione, accogliendo i partecipanti, ricordando lo scopo del *focus group*, stabilendo le regole per il comportamento, come, ad esempio, che tutte le informazioni scambiate rimangano all'interno del gruppo

(Adler, 2019). Inoltre, il moderatore del *focus group* si occupa anche della registrazione audio della discussione.

5. Una proposta di ricerca-azione basata sull'approccio Brazelton

5.1 *Domande di ricerca*

In base alle considerazioni fin qui espresse s'intende condurre una ricerca-azione che comporta l'implementazione di un intervento di gruppo per sostenere lo sviluppo dei bambini e delle bambine con fattori di rischio perinatale, utilizzando la metodologia del *focus group* e la filosofia dei *gruppi di auto-mutuo-aiuto*. Successivamente, si intende valutare l'efficacia dell'intervento tramite uno studio quasi sperimentale con disegno di ricerca caso-controllo. Sia il gruppo d'intervento che il gruppo di controllo sono seguiti mensilmente dal personale sanitario del servizio e i/le loro figli/e stanno ricevendo, durante la prima visita, l'osservazione NBO. Solo il gruppo d'intervento parteciperà ai *focus groups* Brazelton.

Gli scopi dell'intervento volto a prevenire il disagio infantile di neonati a rischio, riguardano: (1) ridurre lo stress materno e le conseguenti emozioni negative; (2) migliorare il grado di coinvolgimento madre-bambino/a e la qualità dell'interazione, aiutando le madri ad essere sensibili e reattive ai segnali fisiologici, comportamentali e sociali del/della loro bambino/a.

A tal fine, abbiamo inteso aiutare le madri a (a) elaborare le esperienze anche difficili collegate alla maternità quali gravidanza, parto e difficoltà interpersonali con il bambino o la bambina; (b) aumentare le conoscenze sul bambino o sulla bambina e suggerire modalità di accudimento, utilizzando la *Guida Anticipatoria*; (c) consentire il rispecchiamento con le esperienze delle altre madri; (d) facilitare il supporto sociale (*partner*, rete sociale informale e formale).

5.2. *Partecipanti*

I partecipanti sono i neonati e le neonate da zero a tre mesi presi in carico e seguiti dal personale sanitario del servizio di Neuropsichiatria infantile e dell'età evolutiva di Foligno (USL Umbria 2) e le loro madri. Dalla documentazione prodotta dall'assistente sociale del servizio sono raccolte informazioni sullo stato civile dei genitori, anche nel caso di ragazze madri o donne separate. La presenza di sintomi depressivi pregressi viene accertata tramite la somministrazione del BDI (Beck et al., 2015).

La scelta di focalizzarsi sulle madri non è certamente basata sulla sottovalutazione del ruolo paterno, ma è dettato da motivi di convenienza, essendo le madri a rivolgersi nella totalità dei casi al servizio. Un'analisi della potenza condotta a priori ha evidenziato che sarebbero necessarie 26 diadi per gruppo (intervento e controllo) per rilevare un effetto statistico.

5.3 *La nostra proposta di focus group basato sull'approccio Brazelton*

Il seguente programma di *focus groups*, rivolto alle madri e ai neonati e neonate di tale ricerca-azione, è stato implementato insieme alla Prof.ssa Susanna Pallini.

Le partecipanti saranno divise in gruppi da cinque a sette madri e si incontreranno settimanalmente per 90 minuti. Gli incontri totali saranno nove. Ogni *focus group* sarà condotto da me nel ruolo di facilitatrice della discussione. Gli incontri saranno audio registrati e il loro contenuto sarà trascritto e codificato secondo il metodo della *Thematic Analysis*. La facilitatrice si occuperà di annotare eventuali messaggi comunicativi non verbali espressi dalle madri.

Le aree tematiche affrontate in ogni *focus group*, corrispondono allo schema proposto da Brazelton nel testo “*Working & Caring*” (1985):

1. la gravidanza;
2. il parto;
3. l'alimentazione;
4. i primi stati negativi del bambino;
5. l'addormentamento;
6. la conciliazione tra lavoro e famiglia;
7. le prime separazioni;
8. l'asilo nido e le altre reti sociali;
9. l'importanza di stabilire delle regole.

Nel primo incontro, oltre all'autopresentazione della facilitatrice, sarà sottolineata l'utilità degli incontri, la condivisione delle regole di *setting* e, infine, la presentazione dei partecipanti.

Gli incontri prevedono (Cardano, 2011):

- una domanda di apertura come “riscaldamento”, in cui i partecipanti parlano dell'andamento della settimana;
- un materiale stimolo che introduce il tema e facilita lo scambio di esperienze, nel nostro caso rappresentato dalle storie di vita riportate nel libro “*Working & Caring*”;
- una domanda di transizione permette di entrare nel vivo della discussione spostandola da temi più generali al tema dell'incontro;
- alcuni spunti di *Guida Anticipatoria* pertinenti al tema trattato;
- un *home work* assegnato alla fine di ogni gruppo che potenzi l'effetto dell'intervento focalizzando l'attenzione delle madri, durante tutta la settimana, sui temi trattati (Bloor, 2001);
- una domanda finale che rappresenta una breve restituzione di quanto emerso nell'incontro;
- il congedo.

Le madri sono accolte in una stanza confortevole e ampia del servizio con sedie posizionate in maniera circolare. Durante tutti gli incontri la facilitatrice utilizza il “Noi” per favorire un maggiore coinvolgimento all'interno del

gruppo e adotta un atteggiamento aperto, non giudicante, collaborativo e basato sull'ascolto attivo.

5.4 Valutazione d'efficacia

S'intende utilizzare una metodologia mista e un disegno nidificato comprendente una verifica d'ipotesi tramite un modello quasi sperimentale. Tramite la piattaforma *LimeSurvey*, sono somministrati alle madri del gruppo d'intervento e di controllo questionari standardizzati durante la prima visita. Tali informazioni saranno integrate con le osservazioni rilevate nei *focus groups*.

Le 3 tempistiche nella somministrazione sono: (T1) inizio, (T2) termine, (T3) *follow up* dopo 6 mesi.

Le variabili osservate e i conseguenti questionari riguardano:

1. per la madre
 - i dati sociodemografici;
 - il supporto sociale percepito (*Multidimensional scale of Perceived Social Support*, Zimet et al., 1988);
 - lo stress genitoriale (*Parenting Stress Index Short Form*, Abidin, 1995);
 - la depressione (*Beck Depression Inventory*, Beck et al., 2015);
 - il trauma da parto (*Perinatal Post Traumatic Stress Disorder Questionnaire-II*, Callahan et al., 2006);
 - l'alleanza terapeutica (*Working Alliance Inventory Short Form*, Horvarth, 1989);
2. per la diade madre-bambino/a
 - il coinvolgimento emotivo (*Mother Father Involvement*, Guterman et al., 2009);
 - la responsività materna (*Maternal non Responsiveness Questionnaire*, Leekers & Qu, 2017);
3. per il/la bambino/a
 - il temperamento (*Infant Behavior Questionnaire Very Short Form*, Rothbart, 1980);
 - lo sviluppo cognitivo (*Griffiths Scales of Mental Development*, Luiz et al., 2001);
 - l'attaccamento (*The attachment Q-set*, Waters, 1995).

5.5 Analisi dei dati

È prevista l'analisi dei risultati con disegno statistico Anova a misure ripetute per verificare in che modo l'intervento nel gruppo sperimentale, rispetto al gruppo di controllo, produca un incremento nella percezione di supporto sociale, nel coinvolgimento emotivo, nella responsività materna e un decremento nello stress e nelle sequele post traumatiche.

Le analisi statistiche saranno condotte con il programma IBM SPSS *Statistics* versione 26. Per esplorare eventuali differenze tra le madri che hanno

partecipato al *focus group* (gruppo sperimentale) rispetto alle madri che non vi hanno preso parte (gruppo di controllo), elaboreremo dei modelli multipli misti di analisi della varianza univariata (ANOVA) (Huberty & Morris, 1989), considerando il tempo (pre vs post intervento) e il gruppo (sperimentale vs controllo). Saranno inoltre condotte analisi *post-hoc* sugli effetti d'interazione.

Il livello statistico di significatività utilizzato per interpretare le analisi univariate sarà definito come $p < 0.05$.

5.6 Risultati attesi

Nei risultati ci si aspetta di rilevare nel gruppo d'intervento, rispetto al gruppo di controllo, nel medio termine:

- un aumento del supporto sociale percepito e della *compliance* genitoriale;
- una diminuzione di stress, depressione e sequele post-traumatiche al parto;
- un miglioramento nel coinvolgimento emotivo madre- bambino/a;
- punteggi più alti di sviluppo infantile, cognitivo e linguistico.

A lungo termine, si auspica di avere un impatto positivo su:

- l'equipe del centro con una maggiore conoscenza della diade, un'ipotesi diagnostica e una strategia di trattamento più mirate;
- la rete sociale e territoriale poiché, lavorare in un'ottica preventiva implica un minore accesso a cure ospedaliere e ai tribunali, una migliore previsione di salute e, dunque, un risparmio nella spesa pubblica (Goetzel, 2009).

Riferimenti bibliografici

- ABIDIN, R.R. (1995). *Parenting Stress Index*. Lutz, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- ADLER, K., SALANTERÄ, S., ZUMSTEIN-SHAHA, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: an integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1609406919887274.
- BECK, A.T., STEER, R.A., BROWN, G. (1996). Beck depression inventory–II. *Psychological assessment*.
- BLOOR, M. (Ed.). (2001). *Focus groups in social research*. Sage.
- BOWLBY, J. (1988). *A Secure base*. Routledge.
- BRAZELTON, T.B. (1985). *Working & caring*. Addison-Wesley Publishing Company.
- BRAZELTON, T.B. (1992). *Touchpoints: Your child's emotional and behavioral development*. Addison-Wesley Publishing Company.
- BRAZELTON, T.B., CRAMER, B.G. (2018). *The earliest relationship: Parents, infants, and the drama of early attachment*. Routledge.
- BRAZELTON, T.B., SPARROW, J.D. (2003). *Calming your fussy baby: The Brazelton way*. Perseus.
- BRAZELTON, T.B., SPARROW, J.D. (2005). Touchpoints of Anticipatory Guidance in the First Three Years: A Preventive Approach to Pediatric Primary Practice. *Developmental and Behavioral Pediatrics*. 2nd ed. Philadelphia, PA: Lippincott, Williams, and Wilkin.
- BRETT, J., STANISZEWSKA, S., NEWBURN, M., JONES, N., TAYLOR, L. (2011). A systematic mapping review of effective interventions for communicating with, supporting and providing information to parents of preterm infants. *BMJ open*, 1(1), e000023).
- BRILLER, S.H., SCHIM, S.M., MEERT, K.L., THURSTON, C.S. (2008). Special considerations in conducting bereavement focus groups. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 56(3), 255–271.
- CALLAHAN, J.L., BORJA, S.E., HYNAN, M.T. (2006). Modification of the Perinatal PTSD Questionnaire to enhance clinical utility. *Journal of Perinatology*, 26(9), 533–539.
- CAMPOS, J.J., CAMPOS, R.G., BARRETT, K.C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental psychology*, 25(3), 394.
- CARDANO, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Il mulino.
- CONG, X., WU, J., VITTNER, D., XU, W., HUSSAIN, N., GALVIN, S., FITZSIMONS, M., HENDERSON, W.A. (2017). The impact of cumulative pain/stress on neurobehavioral development of preterm infants in the NICU. *Early Human Development*, 108, 9–16.

- DE PAULA EDUARDO, J.A.F., DE REZENDE, M.G., MENEZES, P.R., DEL-BEN, C.M. (2019). Preterm birth as a risk factor for postpartum depression: A systematic review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 259, 392–403.
- DUNLOP, A.W., CARWOOD-EDWARDS, J., DELAFIELD-BUTT, J., LUDKE, K., LUX, E. (2014). Best Possible Start: Infant Mental Health & Workforce Development [Research Report for NHS Lanarkshire].
- FARBER, M.L. (2009). Parent mentoring and child anticipatory guidance with Latino and African American families. *Health & Social Work*, 34(3), 179–189.
- FIELD, T.M., SANDBERG, D., GOLDSTEIN, S., GARCIA, R., VEGA-LAHR, N., PORTER, K., DOWLING, M. (1987). Play interactions and interviews of depressed and conduct disorder children and their mothers. *Child Psychiatry and Human Development*, 17(4), 213–234.
- GOETZEL, R. İZ. (2009). Do prevention or treatment services save money? The wrong debate. *Health Affairs*, 28(1), 37–41.
- GOODMAN, J.H., PRAGER, J., GOLDSTEIN, R., FREEMAN, M. (2015). Perinatal dyadic psychotherapy for postpartum depression: a randomized controlled pilot trial. *Archives of Women's Mental Health*, 18(3), 493–506.
- GORZILIO, D.M., GARRIDO, E., GASPARD, C.M., MARTINEZ, F.E., LINHARES, M.B.M. (2015). Neurobehavioral development prior to term-age of preterm infants and acute stressful events during neonatal hospitalization. *Early Human Development*, 91(12), 769–775.
- GUTERMAN, N.B. (2001). *Stopping child maltreatment before it starts: Emerging horizons in early home visitation services*. Sage.
- GUTERMAN, N.B., LEE, Y., LEE, S.J., WALDFOGEL, J., RATHOUZ, P.J. (2009). Fathers and maternal risk for physical child abuse. *Child Maltreatment*, 14(3), 277–290.
- GUTHRIE, K.F., GAZIANO, C., GAZIANO, E.P. (2009). Toward Better Beginnings: Enhancing Healthy Child Development and Parent-Child Relationships in a High-Risk Population. *Home Health Care Management & Practice*, 21(2), 99–108.
- HENNIS J.R., S.E. (2022). *Emotion Regulation in the Workplace: A Focus Group Exploration* (Doctoral dissertation, Malone University).
- HORVATH, A.O., GREENBERG, L.S. (1989). Development and validation of the Working Alliance Inventory. *Journal of counseling psychology*, 36(2), 223.
- HOSSAIN, M., AKERS, L., DEL GROSSO, P., SHENK, M., CAVANAUGH, M., AZUR, M. (2020). Touchpoints for Addressing Substance Use Issues in Home Visiting: Expanded Executive Summary of Phase 1 Final Report.
- HUBERTY, C.J., MORRIS, J.D. (1992). Multivariate analysis versus multiple univariate analyses. *Psychological Bulletin*, 105, 302–8.
- KROPOTKIN, P. (2011). *Mutual aid: A factor of evolution*. Neeland Media LLC.
- LEERKES, E., QU, J. (2017). The maternal (non) responsiveness questionnaire: Initial factor structure and validation. *Infant and child development*, 26(3), e1992.

- LUIZ, D.M., FOXCROFT, C.D., STEWART, R. (2001). The construct validity of the Griffiths Scales of Mental Development. *Child: care, health and development*, 27(1), 73–83.
- MALAK, R., FECHNER, B., SIKORSKA, D., ROSOLEK, M., MOJS, E., SAMBORSKI, W., BAUM, E. (2021). Application of the Neonatal Behavioral Assessment Scale to Evaluate the Neurobehavior of Preterm Neonates. *Brain Sciences*, 11(10), 1285.
- NUGENT, J.K. (2015). The newborn behavioral observations (NBO) system as a form of intervention and support for new parents. *Zero to Three Journal*, 36(1), 2–10.
- PARSONS, T., BALES, R.F., GILLI, G.A. (1974). *Famiglia e socializzazione*. Mondadori.
- RIESSMAN, F. (1965). The “helper” therapy principle. *Social work*, 27–32.
- ROTHBART, M.K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 5(2), 569–578.
- SILVERMAN, P.R. (1993). *I gruppi di mutuo aiuto*. Edizioni Erickson.
- STERN, D.N. (2015). *La costellazione materna: il trattamento psicoterapeutico della coppia madre-bambino*. Bollati Boringhieri.
- TANGORRA, R., CIAMPA, A., ROSSI, V., MARCIANO, G., CALVANELLI, C., MILANI, P., FARAGHINI, C. (2017). *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- TOMASELLO, M., RESTANI, D. (2017). *Altruisti nati: perché cooperiamo fin da piccoli*. Bollati Boringhieri.
- WATERS, E. (1995). Appendix A: The attachment Q-set (version 3.0). *Monographs of the society for research in child development*, 234–246.
- ZAMBIANCHI, E. (2012). Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi. *Formazione & insegnamento*, 10(3), 79–94.
- ZIMET, G.D., DAHLEM, N.W., ZIMET, S.G., FARLEY, G.K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52, 30–41.

TEORIA E STORIA DELLA PEDAGOGIA,
DELL'EDUCAZIONE, DELLA LETTERATURA
PER L'INFANZIA

Diritto e coercizione: l'Ufficio della proprietà letteraria e la letteratura per l'infanzia sotto il fascismo

Alessandro Montesi

ABSTRACT The purpose of this article is to present archival collection of literary property Office, created in 1926 to defend and guarantee copyright and composed by a great book heritage. After brief historical overview about the Italian law for intellectual property, will be examined archival fund and the many opportunities that offers to historical pedagogical research and reconstruction of complex relationship between fascist power and childhood education.

KEYWORDS Children's literature, fascism, power, propaganda, copyright

ABSTRACT Lo scopo di questo articolo è quello di presentare il fondo archivistico dell'Ufficio proprietà letteraria, costituito nel 1926 al fine di garantire e difendere il diritto d'autore, e formato da un patrimonio librario estremamente corposo. Dopo un breve quadro teorico relativo alla legislazione italiana in materia di proprietà intellettuale, verrà preso in esame il fondo e le molteplici opportunità che questo offre alla ricerca storico-pedagogica e alla ricostruzione del complesso rapporto fra potere fascista e educazione.

PAROLE CHIAVE Letteratura per l'infanzia, fascismo, potere, propaganda, diritto d'autore

1. Introduzione

Il fondo dell'Ufficio della proprietà letteraria (Upl), conservato presso l'Archivio Centrale dello Stato (Acs), è formato dal materiale sedimentatosi dal 1926 al 1945, a seguito delle disposizioni del RDL 7 novembre 1925, n. 1950¹. Il decreto in questione andava a regolamentare il diritto d'autore in Italia e, operando nell'ambito della produzione intellettuale, esercitava una funzione di controllo sulla cultura italiana. Pur non esistendo un obbligo assoluto di deposito e di registrazione al fine di vedersi riconosciuta la paternità di un'opera, tuttavia, tali atti sancivano con più sicurezza il diritto medesimo e ne garantivano l'applicazione in maniera definitiva. Le richieste di registrazione giungevano accompagnate dall'opera della quale si chiedeva la tutela; alla luce di questo iter burocratico, l'archivio presenta, dunque, un'insolita caratteristica: pur essendo, di fatto, composto da materiale

¹ Regio Decreto Legge 7 novembre 1925, n. 1950, "Disposizioni sul diritto d'autore", (20 novembre 1925), *Gazzetta Ufficiale* (270), 4599-4605.

bibliografico, questo rientra sotto la sfera archivistica, in quanto oggetto di pratica amministrativa di un ufficio dello Stato; sono, infatti, presenti ventidue registri di deposito relativi al materiale pervenuto (dai quali, per altro, ci risultano segnalati all'incirca 100.000 testi, un numero di gran lunga superiore a quello dei 60.000 a noi effettivamente pervenuti). Il fondo, in gran parte inedito, presenta una corposa sezione, denominata «Letteratura per l'infanzia e la gioventù», dove sono presenti sia testi d'intrattenimento che scolastici. Si tratta di un grande patrimonio librario, finora inesplorato; uno spaccato della cultura e dell'educazione italiana sotto il fascismo, che offre uno sguardo unico non solo sulla formazione di un giovane durante il ventennio ma anche sulle modalità usate dal regime per indottrinare le masse, usando i canali privilegiati dell'istruzione e della letteratura, attraverso i quali si poteva plasmare una nuova generazione, completamente educata ai valori del regime.

2. Un quadro generale sulla legge del 1925

Fino al ventesimo secolo, il diritto d'autore veniva considerato dal legislatore italiano una questione prettamente economica (Palazzolo, 2013, p. 146). Le leggi varate in tal senso, infatti, erano volte ad impedire la contraffazione abusiva, ma non garantivano il riconoscimento del così detto “diritto morale”, ovvero la volontà dell'autore e l'integrità della sua opera, così che numerosi erano i casi di riduzioni arbitrarie o veri e propri stravolgimenti. A modificare questo paradigma contribuì sicuramente la Grande Guerra che, necessitando di continui brevetti a fini bellici, marcò una netta differenza fra una proprietà di tipo ingegneristico, legata soprattutto al settore industriale, e quella artistico letteraria (Roghi, 2007, p. 209). Il conflitto, inoltre, aveva mostrato definitivamente all'Italia e al mondo l'importanza della classe intellettuale nel veicolare e nel diffondere le idee (Turi, 2002, cap. I). Il vuoto legislativo rappresentato dall'assenza di tale diritto venne compiutamente affrontato dal regime fascista, desideroso di raggiungere un rapporto personale e fideistico con gli autori, al fine di creare una figura di intellettuale di Stato, da inserire a pieno nei gangli del sistema corporativo². È, infatti, il 1925 l'anno in cui prende forma quel complesso di leggi, chiamate “fascistissime”, che sanciscono la definitiva trasformazione dello Stato liberale in Stato totalitario (Roghi, 2007, p. 215).

In questo contesto, nel 1925, si arrivò alla nuova legge sul diritto d'autore³.

² Scrive Cornelio Di Marzio nella prefazione alla seconda edizione di *Intellettuali e fascismo* di Giacomo di Giacomo, fondatore nel 1922 del Sindacato nazionale del lavoro intellettuale, che «il lavoro intellettuale, [...] sarebbe presto divenuto il primus inter pares, avendo lo Stato fascista sempre riconosciuto ai suoi intellettuali il compito di essere agli altri d'esempio per poter così guidare il grande esercito del lavoro nazionale.» Di Giacomo (1932). *Intellettuali e fascismo. Dieci anni di sindacalismo tra professionisti ed artisti*, Libreria del Littorio, p. 14.

³Regio Decreto Legge 7 novembre 1925, n. 1950, “Disposizioni sul diritto d'autore”, (20 novembre

Il provvedimento proteggeva, come sancito dall'art. 1,

«[...] qualunque ne sia il merito e la destinazione, tutte le opere dell'ingegno, scientifiche, letterarie, artistiche e didattiche. Sono considerate opere artistiche le opere drammatiche, musicali, cinematografiche, coreografiche e pantomimiche, le opere di pittura, scultura e architettura; i lavori d'arte grafici e plastici, i lavori d'arte applicati all'industria, i disegni, le fotografie e i lavori eseguiti con procedimenti analoghi alla fotografia. Sono considerati opere scientifiche anche i progetti d'ingegneria, quando costituiscano soluzioni originali di problemi tecnici⁴.»

Gli artt. 16 e 24 sancivano, inoltre, il diritto morale degli autori sulle proprie opere.

3. L'Upl e l'infanzia: un percorso possibile

Come si evince dagli estremi cronologici, l'Ufficio della proprietà letteraria, esercitando le sue funzioni dal 1926 al 1945, copre una buonissima parte del ventennio, inserendosi, per altro, nell'arco cronologico degli anni venti, che videro il consolidarsi di un apparato legislativo volto a creare un'istruzione ed un'educazione di tipo fascista: leggi come la riforma Gentile (1923)⁵, la nascita dell'Opera Nazionale Balilla (1926)⁶ e l'introduzione del testo unico di Stato nel 1929⁷, che per le loro implicazioni influirono direttamente sulla nascita e sullo sviluppo del fondo in esame. Ciò ne fa una fonte di assoluta importanza per comprendere come, nell'arco di diciannove anni, si sia sviluppata e sia mutata l'educazione fascista, individuando, attraverso lo studio dei testi presenti nel fondo, i momenti di svolta che hanno caratterizzato il regime, e cercando di comprendere come tali esigenze si siano poi tradotte nella letteratura per l'infanzia e nell'editoria coeva. Su questo fronte, infatti, il fascismo si presenta come un'entità non omogenea, che muta a seconda dei periodi storici e delle vicende politiche. A titolo d'esempio, può essere utile citare il passaggio che, non a caso nel 1926, avviene da una linea educativa improntata alla filosofia idealistica, guidata da Giovanni Gentile e Giuseppe

1925), *Gazzetta Ufficiale* (270), 4599-4605.

⁴ Ibidem.

⁵ Per una ricostruzione approfondita della riforma Gentile si rimanda a Charnitzky (1996). *Fascismo e Scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia; Galfré M (2000). *Una riforma alla prova: la scuola media di Gentile e il fascismo*, Franco Angeli, 2000; Turi (2006). *Giovanni Gentile. Una biografia*, UTET Libreria.

⁶ Si veda Betti (1984). *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, La Nuova Italia.

⁷ Si veda Ascenzi & Sani (2005). *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, Vita e Pensiero e Galfré M. (2005). *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Laterza.

Lombardo Radice ad una fortemente incentrata su un modello di “Stato Educatore”, fatta di direttive e provvedimenti di censura, dove la propaganda e la cultura fascista diventano sempre più opprimenti (Boero & De Luca, 2022, p. 168). Nella prefazione del romanzo per ragazzi di P. A. Colombini, *Sul contrafforte dell'aquila*, l'editore tiene a sottolineare questo cambio di concezione:

«Il tempo delle favole meravigliose, dei racconti fantastici, delle leggende illusionistiche, non è il nostro tempo. Oggi è necessario accendere la fantasia dei ragazzi per coltivarla alle virtù che fanno sano l'eroismo e bella vita (sic.) [...]»

I racconti privi di verità e le anemiche favolette miracolistiche sono quelli che oggi iniziano all'ironia le fresche bocche dei ragazzi. Il clima dell'Etica Fascista ha altri poteri e ha formato e forma le giovani coscienze e certezze più vive. Sono innesti della vita di tutto il popolo italiano nel vivo dei tessuti in sviluppo.

Così gli editori nuovi, i nuovi educatori sentono questa nuova missione e la intendono veracemente.

«L'Editrice Minerva» si è assunto questo non facile compito, è [sic.] ha scelto e sceglierà quegli autori che conoscano la difficile arte di rivolgersi ai piccoli, di avvicinarne la fantasia e l'interesse, incuorandoli, e animandoli di quella che il verbo Fascista ha rinsaldata, come una religione purissima, che è forza e luce⁸.»

Il testo, che essendo del 1935 è fortemente incentrato sui valori di un fascismo militante (si pensi all'utilizzo del termine «verbo», dal sapore quasi dottrinale), offre uno spaccato sulla volontà del regime di chiudere col recente passato liberale, ponendo le basi per un futuro totalitario.

Inoltre, essendo il fondo Upl nato per finalità amministrative e conservando una produzione letteraria estremamente varia, offre un'interessante panoramica sui costumi dell'Italia fascista, utile a comprendere quelli che furono i gusti letterari e le preferenze delle giovani generazioni nate e formatesi sotto il ventennio, e a capire quanto queste fossero veicolate o sfruttate.

4. La necessità di una metodologia interdisciplinare

Per far fronte all'immenso numero dei testi presenti, si è scelto di basare il lavoro di analisi su due differenti (ma, infine, convergenti) “binari metodologici”: inizialmente, si procede con un lavoro archivistico-bibliografico, utile non solo a “censire” il materiale presente nel fondo, ma anche a renderlo fruibile e consultabile per tutti gli studiosi; solo una parte di

⁸ Colombini (1935). *Sul contrafforte dell'aquila*, Edizioni Minerva, p. 5, Acs, Pcm, Upl. a 76, b. 16.

questo è stata, infatti, riordinata e inserita su xams, una piattaforma di gestione documentale che, pur tenendo conto della natura archivistica del fondo, non si qualifica di certo come lo strumento di ricerca che – intuitivamente – scelga di utilizzare chi si approccia allo studio di materiale bibliografico. Per far fronte a ciò, quindi, una volta esaminati i libri, ponendo l'attenzione sulle convergenze e le similitudini presenti, questi vengono catalogati secondo gli standard internazionali e inseriti sulla piattaforma OPAC SBN. Raggiunto questo scopo, si passa al lavoro storico-pedagogico, nel quale si approfondisce lo studio dei testi già esaminati, individuando macroaree di riferimento da trattare compiutamente.

Ad oggi sono stati catalogati più di 900 testi, riportando, inoltre, nella scheda il numero di registro, al fine di mantenere il legame archivistico del fondo. All'interno di questo primo blocco, composto da testi non scolastici, sono stati trovati libri estremamente vari; oltre ad un sorprendente quanto insolito gruppo di testi antesignani della fantascienza, si vuole qui ricordare un volume di grande importanza e rarità, come *Sua altezza reale il principe Codarello*⁹, edito nel 1932 dalla Cappelli di Bologna, nel quale sono presenti 12 illustrazioni di Topolino, che costituiscono una delle prime apparizioni conosciute del celebre personaggio Disney all'interno di un testo monografico italiano¹⁰. Sono inoltre numerosissimi i libri relativi all'Opera Nazionale Balilla, all'avventura coloniale e al racconto storico. Tra le macroaree individuate, la principale è senza dubbio la letteratura *non-fiction*, incentrata sulle figure e sulle biografie dei grandi italiani. Si tratta, infatti, di un sentiero poco battuto¹¹, ma – si ritiene – ricco di spunti interessanti, considerando il culto della personalità tipico del regime fascista e la sua continua ricerca di “modelli” passati; come scrive Anna Ascenzi (2021), «il Ventennio fascista rappresenta [...] lo scenario privilegiato per cogliere l'evoluzione fatta registrare da tale disciplina scolastica nelle società di massa del XX secolo».

5. Uscire dall'anonimato: la conoscenza del fondo

Come si è già accennato, uno degli aspetti più rilevanti del lavoro sul fondo Upl è quello di renderlo maggiormente fruibile agli studiosi e conosciuto al grande pubblico. Per raggiungere tale scopo, oltre alla catalogazione sul Servizio Bibliotecario Nazionale, è in corso d'opera l'organizzazione di una mostra, al fine di dimostrare l'importanza storico-pedagogica del materiale conservato nell'Ufficio proprietà letteraria che, per la sua stessa natura, non risulta slegato

⁹ Togett (1932). *Sua altezza reale il principe Codarello*, Cappelli, Acs, Pcm, Upl. a 45, b. 9.

¹⁰ Sul difficile rapporto tra fascismo e fumettistica, F. Gadducci et al. (2020). *Eccetto Topolino. Lo scontro culturale tra fascismo e fumetti*, NPE.

¹¹ Tra le opere più rilevanti che hanno affrontato il tema, Ascenzi (2021). *Metamorfosi della cittadinanza: studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, EUM e Scotto Di Luzio (1996). *L'appropriazione imperfetta*, il Mulino.

dal contesto storico che lo ha visto sedimentarsi, ma ne è, anzi, diretta espressione. Per far ciò, si pensa di predisporre un percorso tematico basato su due filoni principali, uno relativo ai libri scolastici e uno alla letteratura d'intrattenimento; l'idea è quella di un itinerario che attraversi cronologicamente le tappe più importanti e gli eventi più drammatici del ventennio fascista, dove, ai testi che sono stati direttamente influenzati da tali avvenimenti, venga affiancata la documentazione archivistica attinente, così da creare quella correlazione col reale, che fa della letteratura per l'infanzia una fonte imprescindibile non solo per la storia della pedagogia, ma anche per la storia della società.

Riferimenti bibliografici

- ASCENZI, A., SANI, R. (Cur.) (2005). *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, Vita e Pensiero.
- ASCENZI, A. (2021). *Metamorfosi della cittadinanza: studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, EUM.
- BETTI, C. (1984). *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, F La Nuova Italia.
- BOERO, P., DE LUCA, C. (2022). *La letteratura per l'infanzia*, Laterza.
- CHARNITZKY, J. (1996). *Fascismo e Scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia.
- COLOMBINI, P.A. (1935). *Sul contrafforte dell'aquila*, Edizioni Minerva.
- DI GIACOMO, G. (1932). *Intellettuali e fascismo. Dieci anni di sindacalismo tra professionisti ed artisti*, Libreria del Littorio.
- GADDUCCI, F., GORI, L., LAMA, S. (2020). *Eccetto Topolino. Lo scontro culturale tra fascismo e fumetti*, NPE.
- GALFRÉ, M. (2000). *Una riforma alla prova: la scuola media di Gentile e il fascismo*, Franco Angeli.
- GALFRÉ, M. (2005). *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Laterza.
- GAZZETTA UFFICIALE, (20 novembre 1925) (270).
- PALAZZOLO, M.J. (2013). *La nascita del diritto d'autore in Italia. Concetti, interessi, controversie giudiziarie (1840-1941)*, Viella.
- ROGHI, V. (2007). *Il dibattito sul diritto d'autore e la proprietà intellettuale nell'Italia fascista*, «Studi storici», fascicolo 1, gennaio-marzo.
- SCOTTO DI LUZIO, A. (1996). *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, il Mulino.
- TOGETT, A. (1932). *Sua altezza reale il principe Codarello*, Cappelli.
- TURI, G. (2002). *Lo Stato educatore: politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Laterza.
- TURI, G. (2006). *Giovanni Gentile. Una biografia*, UTET Libreria.

Il “povero infelice”: la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l’infanzia italiana tra fine Ottocento e inizio Novecento¹

Silvia Pacelli

ABSTRACT

This essay aims to explore the disability portraits in children’s literature between 1850 and 1920. Children’s literature is examined as an important historical source to highlight the social imaginary on the disability construct. An analysis on a vast collection of children’s book reveal that characters with disability were used by the authors with an exemplary function to convey social messages and values.

KEYWORDS

Children’s literature; disability; imaginary; social representation.

ABSTRACT

Il contributo intende indagare la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l’infanzia tra il 1850 e il 1920 come fonte storiografica per esaminare la formazione dell’immaginario collettivo intorno al costruito sociale di disabilità. Un’analisi di un ampio repertorio di libri per l’infanzia, infatti, rivela l’uso esemplare che gli autori hanno fatto dei personaggi con disabilità per trasmettere messaggi e valori sociali.

PAROLE CHIAVE

Letteratura per l’infanzia; disabilità; immaginario; rappresentazione sociale.

1. Letteratura per l’infanzia e disabilità: il quadro teorico di riferimento e l’ipotesi di ricerca

Il presente contributo si pone l’obiettivo di compiere un *focus* di analisi con particolare riferimento all’Ottocento all’interno di una più ampia ricerca dottorale sulla rappresentazione della disabilità nella letteratura per l’infanzia italiana in corso di svolgimento presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Roma Tre. La ricerca di dottorato intende indagare, attraverso l’analisi della letteratura per l’infanzia italiana pubblicata dalla

¹ Il presente articolo approfondisce alcuni degli aspetti emersi nel corso della ricerca di Dottorato dal titolo *Le rappresentazioni della disabilità nella letteratura per l’infanzia, tra passato e presente*, in corso presso l’Università di Roma Tre per il XXXVI ciclo nel curriculum “Teoria e storia della pedagogia, dell’educazione, della letteratura per l’infanzia”.

seconda metà dell'Ottocento a oggi, come la disabilità, intesa come costruito sociale, viene rappresentata. Obiettivo della ricerca è evidenziare, in prospettiva storica e sociale, le tendenze principali e le retoriche ricorrenti al fine di verificare se e come la caratterizzazione della persona disabile sia cambiata nei secoli. Alcune delle domande di ricerca alle quali si intende rispondere sono: come l'immaginario collettivo in merito al tema trattato si è evoluto in prospettiva storica? Quali immagini ricorrenti di persona con disabilità vengono veicolate nei libri per i bambini in Italia?

In questa occasione, si è scelto di soffermarsi esclusivamente sul periodo compreso tra la seconda metà dell'Ottocento e l'inizio del Novecento poiché i dati emersi risultano essere numerosi e significativi e meritano di essere esaminati più approfonditamente, anche in considerazione della specificità della letteratura per l'infanzia tardo ottocentesca in Italia.

1.1 *La letteratura per l'infanzia come fonte per la ricerca storiografica*

Gli studi critici a partire dagli anni Settanta hanno messo in luce la complessità e la ricchezza della letteratura per l'infanzia e la sua autonoma caratterizzazione epistemologica e scientifica; in particolare, quelli legati alla ricerca storica hanno rimarcato il valore della letteratura per l'infanzia come fonte storiografica per una più larga e incisiva comprensione dei processi culturali e formativi che hanno caratterizzato gli ultimi secoli (Ascenzi, 2003). Alla luce della più ampia rivoluzione storiografica, che ha coinvolto la ricerca storica e sociale a partire dal movimento annalista, sono stati recuperati ambiti di ricerca tradizionalmente rimossi dando voce ai silenzi storici (Ulivieri, 1994) e a nuove tipologie di fonti, tra cui quelle letterarie.

I lavori di Antonio Faeti (1977) e di Pino Boero e Carmine De Luca (1995) per primi hanno contribuito nel determinare la rilevanza del ruolo esercitato dai testi per l'infanzia nella costruzione dell'immaginario individuale, collettivo e nella trasmissione di sistemi valoriali, modelli di comportamento, convenzioni e costumi sociali. In tal senso, quindi, la letteratura per l'infanzia deve essere studiata come una «fonte di primaria importanza per lumeggiare le modalità di costruzione, nell'Italia dell'Ottocento e Novecento, dell'immaginario collettivo» (Ascenzi, 2003, p.6) valorizzandone il potenziale euristico nella ricostruzione di una storia dell'immaginario collettivo delle diverse epoche storiche e collocandola nell'alveo della storia sociale e culturale dei processi di lunga durata.

Come scrive Escarpit, la produzione letteraria per l'infanzia

dipende dai movimenti pedagogici, ideologico-culturali, politici e religiosi e riflette i valori e i costumi di un determinato ambiente e periodo storico. Tale letteratura è infatti anche un oggetto sociale, perché il suo contenuto è, a diversi gradi, un riflesso della società, delle sue norme e dei suoi valori. Essa trasmette un'esperienza, un

sapere, una visione del mondo e del suo funzionamento; fornisce inoltre una descrizione, anche involontaria, dei comportamenti, dei contesti sociale e culturali di un'epoca. Ogni periodo storico veicola quindi, attraverso la narrativa infantile, ideali, modi di pensare e stili di vita del tutto peculiari e caratteristici (Escarpit, 1988, p. 24).

La letteratura per l'infanzia, pur avendo assunto forme, modelli e orientamenti differenti in tutto il corso della sua storia, narra ed educa al contempo, rimanendo sempre fedele a un «asse binario della sua testualità: sì letteraria *in primis*, ma sempre, anche (e nel contempo) pedagogica» (Cambi, 2013, p. 3). In alcune epoche storiche, come è il caso di quella che ci si appresta ad approfondire, questo aspetto è più esplicito e programmatico di altre, ma questo elemento non scompare mai.

Esiste, pertanto, una stretta interconnessione tra immaginario collettivo e rappresentazioni sociali che, secondo una logica circolare a doppia entrata (D'Amato, 2012), sintetizzano la cultura sociale contribuendo al contempo a modellarla; questo è ancora più vero nel caso della letteratura per l'infanzia per via della componente educativa insita nella sua stessa natura, che contribuisce a delinearne la specificità e complessità in quanto forma letteraria e poiché le metafore letterarie che vi transitano si radicano nell'immaginario infantile, ancora in formazione, con particolare forza. La letteratura per l'infanzia è, di conseguenza, un testimone particolarmente prezioso della produzione culturale dell'uomo interconnessa alla sua educazione (Cantatore, 2020).

D'altra parte, anche il concetto stesso di disabilità è sempre relativo al contesto storico e geografico: un fenomeno sociale, politico e culturale (Stiker, 2000; Davis, 2006). Le rappresentazioni sociali che la letteratura per l'infanzia ha proposto della disabilità nel corso del tempo contribuiscono, allora, a ricostruire l'immagine collettiva di questo costruito e quale funzione è stata attribuita ai personaggi con disabilità². Studiare le rappresentazioni sociali di disabilità e le modalità attraverso cui i canoni narrativi e i codici espressivi hanno costruito la differenza come disabilità nella letteratura per l'infanzia permette di cogliere il fenomeno nella sua complessità e impostare un'analisi storico-sociologica adeguata; nonostante questo, però, l'interesse scientifico verso l'argomento è ancora relativamente nuovo e i temi della disabilità sono raramente sottoposti ad analisi e letture attinenti alla dimensione storico-antropologica dell'immaginario (Schianchi, 2020; Saunders, 2004).

2. Metodologia e campione della ricerca

Dopo un primo momento dedicato allo studio e all'esame della letteratura scientifica nazionale e internazionale in merito al tema di ricerca, si è proceduto

² Per un approfondimento sulla rappresentazione della disabilità in altri *media*, si veda Bocci (2013).

con l'individuazione del repertorio di testi per l'infanzia contenenti rappresentazioni di disabilità.

Rispetto al periodo in esame nel presente contributo, ovvero dalla seconda metà dell'Ottocento fino all'avvento del Fascismo, la ricognizione è stata effettuata tramite un'approfondita ricerca bibliografica³, fino a giungere a un repertorio di 30 opere, per un totale di 64 personaggi esaminati. Fondamentale in tal senso è stata la pionieristica indagine sulla letteratura per l'infanzia italiana compiuta dallo studioso francese René-Claude Lachal (1974) esclusivamente sulle disabilità fisiche e sensoriali nelle opere dalla fine dell'Ottocento alla prima metà del Novecento. Lo studioso, tetraplegico dalla nascita, classifica i personaggi rilevati in base alle modalità con le quali essi vivono la loro condizione di disabilità considerando le emozioni descritte e i comportamenti attuati, giungendo a individuare sette atteggiamenti predominanti, così nominabili: *colui che è segnato e sopraffatto dalla sua infermità; il felice e sereno; colui che lotta contro la sua infermità e la supera; l'essere superiore; il buono e dolce; l'aggressivo; il malvagio, crudele, dispotico*⁴. Sebbene, come scrive Schianchi (2020), l'approccio utilizzato nel lavoro risulti ormai datato poiché basato su una visione della disabilità principalmente in quanto problema individuale, Lachal aveva ben colto la necessità di studiare le relazioni tra disabilità, rappresentazioni culturali e immaginario. Il suo lavoro può essere considerato, quindi, fortemente innovativo, tuttavia non è stato mai tradotto in italiano, integrato con il rilevamento di altre tipologie di disabilità o con pubblicazioni successive, né tantomeno con un'analisi dell'apparato iconografico che accompagnava i testi. Lo studio del 1974 rimane però, a oggi, ancora un *unicum* tra le indagini basate su un'analisi più dettagliata di un repertorio considerevole di opere a sostegno della tesi, anche se da quando è stato pubblicato molti degli approcci alla disabilità sono cambiati sostanzialmente.

I testi raccolti nella presente ricerca sono stati esaminati attraverso la compilazione di una scheda semi-strutturata d'analisi del contenuto⁵. La scheda preposta permette di evidenziare le informazioni bibliografiche significative in merito all'opera e al suo autore, la caratterizzazione del personaggio con disabilità, la rete di ruoli che lo coinvolge, i fattori storico-contestuali deducibili dal testo e il linguaggio utilizzato dall'autore, l'epilogo della narrazione e l'eventuale apparato iconografico. Il reperimento dei testi, antichi e spesso rari, è

³ Non esistendo al momento un censimento delle opere italiane con rappresentazioni di disabilità, né potendo contare su catalogazioni su base tematica per un periodo storico così antico, per prima cosa si sono fatti confluire i testi già citati in articoli e pubblicazioni all'interno di un unico elenco; in seguito, questo è stato integrato con ricerche bibliografiche aggiuntive su autori e case editrici.

⁴ Si propone una traduzione dei titoli originariamente in lingua francese delle categorie descritte da Lachal (1974).

⁵ La scheda è stata costruita nell'iter della lettura dei testi e sottoposta a continuo confronto e verifica con il procedere della ricerca; si è integrata la metodologia per l'analisi del contenuto nella ricerca sociale (Losito, 2002) al modello d'analisi delle rappresentazioni cinematografiche di disabilità (Bocci, 2009). Si è giunti alla definizione di 58 item organizzati in quattro sezioni principali, ognuna delle quali prevede uno spazio dedicato ad annotazioni aggiuntive del compilatore.

stato parte integrante della ricerca ed è stato possibile in grande parte grazie al repertorio disponibile presso la Biblioteca Centrale Nazionale di Firenze e il MuSEd – Museo della Scuola e dell’Educazione “Mauro Laeng” dell’Università di Roma Tre. I dati emersi sono stati successivamente raccolti in una matrice dati e analizzati.

3. Il “povero infelice”: ritratti esemplari di disabilità

Da un primo esame quantitativo dei dati raccolti, è interessante notare che, fino agli anni 2000, l’arco temporale nel quale appaiono più personaggi con disabilità appare essere proprio il cinquantennio dal 1850 al 1900. Per comprendere questo dato, è bene fare riferimento alle caratteristiche storiche di tale periodo⁶ e alle funzioni della produzione editoriale per l’infanzia: la quasi totalità dei testi nasceva con una funzione prettamente educativa e ideologica, lo scopo generale era quello di «far crescere il popolo senza scossoni, senza impennate rivoluzionarie, mantenendone di fatto un controllo morale» (Boero, De Luca, 1995, p. 8) in un’Italia ancora in costruzione. Gli stessi *Programmi per la scuola elementare* del 1860 raccomandavano al maestro di utilizzare ogni occasione per riaffermare i precetti morali, le regole del viver civile e ispirare sentimenti di dovere e onore alla Patria. È lo scrittore Cantù, in una delle opere per l’infanzia che ebbe un grande successo per tutto l’Ottocento, a presentare i valori desiderati: i giovani devono essere «semplici, veritieri, docili, servigiali, disposti ad amorevoli e utili sentimenti» (1840, p. 37). Ai molti racconti morali ed educativi per i fanciulli sorti in questo periodo, si aggiungeva, anche sulla scia del successo in Italia dei romanzi di Dickens, la tendenza a una “letteratura della sofferenza”: storie dolorose ricche di parabole edificanti dai toni compassionevoli volte a fare presa nell’emotività e nell’immaginario del lettore e, al contempo, a promuovere la temperanza e il sapersi accontentare della propria vita fortunata se paragonata alle condizioni narrate dei “piccoli martiri” (Luatti, 2016), una «rassegnata contentezza» come la definisce Blezza Picherle (2002, p. 63). Il fine ultimo era:

educarlo [il fanciullo] a essere *buono e virtuoso, osservante dei doveri, onesto cittadino e amante della Patria*. L’obiettivo è quello di trasformare i bambini e i giovani in “uomini dabbene” e di buon cuore, nonché in cittadini esemplari. Ogni tipo di narrazione, dalla fiaba alle novelle realistiche, dal romanzo alle biografie di uomini illustri, tutto serve per indirizzare alla virtù (Blezza Picherle, 2002, p. 60).

Come si colloca in questo quadro generale la rappresentazione della disabilità? L’elevata presenza di personaggi con disabilità e le caratteristiche, che a

⁶ Per una ricostruzione storica dell’educazione dei disabili in Italia si rimanda a Bocci (2011).

breve si presenteranno, dei testi raccolti lasciano facilmente intuire come la stessa rappresentazione della disabilità venisse utilizzata in maniera funzionale agli obiettivi prefissati, ovvero commuovere il giovane lettore e sottolineare i valori sociali desiderabili prevenendo, così, la devianza sociale.

Molti aspetti emersi dall’analisi dei testi confermano questa ipotesi. Tra le cause della condizione di disabilità, sebbene quelle congenite risultino preponderanti, si annoverano numerosi incidenti per fini eroici, tra questi si può ricordare l’esemplare racconto *Il tamburino sardo* apparso in *Cuore* (De Amicis, 1886), in cui un giovane pur di consegnare un messaggio assegnatogli dall’esercito italiano perde una gamba, ma se ne compiace perché è riuscito a portare a compimento la sua missione.

Ai personaggi con disabilità, inoltre, molto frequentemente vengono attribuite straordinarie qualità e attitudini morali: questi si propongono come personaggi unidimensionali, in molti casi quasi “angelicati”. In questa categoria rientra il romanzo *Angeli del cielo e angeli della terra* (Baccini, 1900), come si può intuire dal titolo. Nel libro un ragazzo zoppo aiuta il giovane protagonista a ritrovare la sorella scomparsa e in tutta la narrazione è sempre sorridente e teso a incoraggiare gli altri, con le sue grucce che egli chiama “ali”; persino prima di morire per l’aggravarsi della sua condizione, è lui a consolare e tranquillizzare i suoi cari, assicurandosi che la famiglia si prenderà cura del ragazzo. Il più delle volte in queste opere manca una reale caratterizzazione psicologica del personaggio e anche nei rari casi in cui al personaggio con disabilità vengono attribuiti comportamenti morali scorretti, questi appaiono come un pretesto per rimarcare ancora una volta la “giusta via”.

All’interno delle narrazioni vi è, peraltro, un’elevata presenza di morali dal tono esortativo-didascalico. Queste possono essere attribuite a uno dei personaggi o proferite dal narratore stesso. Nel primo caso si può trattare di un adulto, un genitore o un insegnante, che con saggezza trasmette moniti di vita, ma anche molto spesso di figure infantili esemplari: infatti, quella di «mettere idee e modi di pensare tipici dell’adulto in bocca ai bambini e ai giovinetti rappresenta un’abile strategia per “mascherare” l’obiettivo educativo-trasmissivo di molta narrativa sia dell’Ottocento che del primo Novecento» (Bleza Picherle, 2002, p. 96). Nell’opera *Il figlio di Grazia* (Bisi Albini, 1898) – primo romanzo reperito con protagonisti con disabilità – la morale viene pronunciata proprio da Natale, ragazzo che con grande fatica è riuscito a superare i pregiudizi che lo riguardavano e a farsi ben volere da tutti; quando viene interrogato sulle sue ambizioni per il futuro, egli risponde:

Il mondo è come un gran stagno dove ciascun uomo deve gettare il suo sasso. Il sasso è il bene che fa (...) ma non c’è bisogno, vedi, di andar tanto in su per buttar il sasso: anzi, chi lo getta dall’alto lo fa cadere troppo rapido e va giù dritto senza quasi agitar l’acqua... Meglio è stare sulla riva; io credo che ogni uomo deve stare dove Dio l’ha collocato e fare il maggior bene che può al suo posto (p. 147).

Evidente in questo stralcio è la “rassegnata contentezza” per la propria condizione cui si faceva menzione prima. Le morali che si ricavano possono essere mosse da ideali civili o da precetti religiosi: è il caso del racconto *La buona figliuola* di Thouar. Qui, la figlia maggiore si prende cura dell’intera famiglia con estremo sacrificio e alla sorella, resa invalida da una malattia, dice: «Oh! Non parlar più di disperazione; seguita ad avere pazienza... Quanto più soffrirai quaggiù, ma con santa rassegnazione, tanto più sarai felice nel cielo» (1860, p. 34).

Alle capacità di sacrificarsi per gli altri e di sopportare le sofferenze viene attribuito un grande valore e queste ritornano molto spesso nei racconti con personaggi con disabilità; le si ritrova nell’episodio dall’esemplare titolo *Benedette le lacrime* (Tarra, 1871), in cui tutte le lacrime spese per imparare a leggere con grande fatica dalla protagonista, le tornano utili quando la madre perde la vista e il suo unico diletto è quello di ascoltare la figlia leggere.

Grande importanza viene attribuita anche all’impegno per raggiungere i propri obiettivi: in *Un miracolo d’arte e carità* (Tarra, 1880) si racconta la storia vera di Magno Olson, svedese nato nel 1844 divenuto cieco e sordo, ma che, nonostante ciò, ha concluso il percorso di studi dando prova della propria straordinaria forza di volontà. A conclusione del racconto l’autore scrive:

Giovinetti, che avete due begli occhi che vedono le meraviglie della luce, e due buone orecchie che odono le armonie della parola e del canto, ringraziatene Iddio, usatene bene e compatite con tutta l’anima coloro che ne sono privi. Che se il cieco e il sordo col buon volere arrivano a tanto, sarebbe gran vergogna per voi, che godete di tutti i sensi, se, per difetto d’applicazione, vi fermaste a mezza la via, o, peggio ancora, se ne abusaste per fare del male (1880, p. 163).

Anche nei casi in cui lo scrittore non fornisce alcun dettame esplicito, egli adotta comunque un linguaggio tendente al sentimentalismo in modo da accentuare i comportamenti e i valori socialmente desiderati.

Un’analisi merita anche il linguaggio utilizzato dagli autori in riferimento alla disabilità: questo appare pietistico e con un ampio uso di aggettivi, quali “povero”, “infelice”, e di diminutivi e vezzeggiativi per riferirsi al personaggio in questione, il quale molto spesso nell’essere nominato viene identificato con la sua condizione (“lo zoppo”, “la muta”...).

Esistono, è vero, alcune voci fuori dal coro, ma rimangono, in questo periodo, isolate rappresentazioni con uno scarso successo editoriale. Ne è un esempio il racconto *Liupardu* (Nuccio, 1911) fuori dai canoni dell’epoca. L’autore, verista nostrano, utilizza nella narrazione un tono oggettivo e distaccato per descrivere il personaggio con disabilità e i suoi comportamenti problematici, persino crudeli; quella di Nuccio è stata definita non a caso una letteratura

«cruda e violenta» (Fanciulli, Monaci Guidotti, 1936, p. 258) e per le sue caratteristiche si discosta radicalmente dagli altri esempi raccolti.

Da quanto emerso, appare evidente un utilizzo della disabilità con funzione esemplare nelle narrazioni per l'infanzia della seconda metà dell'Ottocento, aspetto che si è protratto ancora all'inizio del Novecento. I personaggi vengono adoperati come strumenti narrativi per indurre sentimenti di pietà e commiserazione, per spingere a compiere gesti nobili e caritatevoli, ma anche per il mantenimento dello *status quo*, accettando il sacrificio e le proprie condizioni sociali come parte di un piano più alto. Un ulteriore importante insegnamento appare quello di prendere esempio dai più “sfortunati” per impegnarsi con costanza e sforzo nel raggiungimento di risultati significativi nella vita e per essere utili alla società.

La diffusione di molti di questi libri andò scomparendo gradualmente con l'affermarsi di una letteratura per l'infanzia meno didascalica e più affine alle attitudini infantili, mentre altri romanzi di questo periodo hanno avuto un successo prolungato nel tempo, con numerose ristampe ed edizioni, e il loro materiale narrativo si è sedimentato indelebilmente nell'immaginario di più generazioni di lettori.

Riferimenti bibliografici

Letteratura critica:

- ASCENZI, A. (2003). La storia della letteratura per l'infanzia oggi. Prospettive metodologiche e itinerari di ricerca. In Ead. (Cur.), *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca* (pp. 109-120). Vita e Pensiero.
- BLEZZA PICHERLE, S. (2002). *Libri bambini ragazzi: momenti di evoluzione*. Libreria editrice universitaria.
- BOCCI, F. (2009). Classificare l'immaginario cinematografico. Proposte pedagogiche ed educativo-speciali per la formazione e per la ricerca. *Q Times Webmegazine*, 1, 2, 6-23.
- BOCCI, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Le Lettere.
- BOCCI, F. (a cura di). (2013). *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Pensa MultiMedia.
- BOERO, P., DE LUCA, C. (1995). *La letteratura per l'infanzia*. Laterza.
- CAMBI, F. (2013). Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica). In Bacchetti, F. (Cur.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare* (pp. 3-13). CLUEB.
- CANTATORE, L. (2020). La letteratura per l'infanzia e le forme della storia. In Cantatore, L., Galli Laforest, N., Grilli, G., Negri, M., Piccinini, G., Tontardini, I. & Varrà, E., *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia* (pp. 13-32). Junior.
- D'AMATO, M. (2012). Rappresentazioni dell'immaginario. In Ead. (Cur.), *Finzione e mondi possibili: per una sociologia dell'immaginario*. Libreria universitaria.
- DAVIS, L.J. (2006). Constructing Normalcy: the bell curve, the novel, and the invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century. In Davis, L.J. (Cur.), *The disability studies reader* (pp. 3-16). Taylor & Francis Group.
- ESCAPIT, D., VAGNÉ-LEBAS, M. (1988). *La littérature d'enfance et de jeunesse. Etat des lieux*. Hachette.
- FAETI, A. (1977). *Letteratura per l'infanzia*. La Nuova Italia.
- FANCIULLI, G., MONACI GUIDOTTI, E. (1936). *La letteratura per l'infanzia*. SEI.
- LACHAL, R. (1974). L'infirmes dans la littérature italienne destinée à l'enfance et à la jeunesse. Analyse typologique de 57 oeuvres. *Enfance*, 27(3), 287–312.
- LOSITO, G. (2002). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. FrancoAngeli.
- LUATTI, L. (2016). *Adulti si nasceva: immagini e metafore letterarie sull'emigrazione minorile girovaga e di lavoro dall'Ottocento ai giorni nostri*, Iannone.

- SAUNDERS, K. (2004). What Disability Studies Can Do for Children's Literature. *Disability Studies Quarterly*, 24(1).
- SCHIANCHI, M. (2020). Due studi, ancora pionieristici, sulla disabilità nella cultura popolare e nella letteratura per l'infanzia. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 7(1), 19-29.
- STIKER, H.J. (2000). *A History of Disability*. University of Michigan Press.
- ULIVIERI, S., CAMBI, F. (1994). *I silenzi nell'educazione: studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*. La Nuova Italia.

Opere letterarie:

- BACCINI, I. (1900). *Angeli del cielo e angeli della terra*. Salani.
- BISI ALBINI, S. (1898). *Il figlio di Grazia*. Vallardi.
- CANTÙ, C. (1840). *Il buon fanciullo*. Perelli e Mariani.
- DE AMICIS, E. (1886). *Cuore*. Treves.
- NUCCIO, E. (1911). *Tre lacrime e tre sorrisi: Liupardu*. Podrecca e Galantara.
- TARRA, G. (1880). *Cent'una storielle al focolare di casa*. Carrara.
- TARRA, G. (1871). *Buoni esempi narrati ai fanciulli*. Messaggi.
- THOUAR, P. (1860). *Racconti per giovinetti*. Cellini.

Immagini astratte nei libri destinati all'infanzia. Indagini storiografiche e prospettive di sviluppo¹

Valentina Valecchi

ABSTRACT This essay presents the research conducted by the author about the visual grammars that underlie rare illustrated books whose iconic code is characterized by an abstract or symbolic representation, therefore far from the realistic description.

The first part of the research, dedicated to an historiographical exploration, led to the drafting of over 150 analysis sheets of selected texts, arranged in diachronic order. This allowed to identify and classify the peculiarities and the characteristics of abstraction when it is subjected to the young gazes.

Subsequently, the focus shifts to the specific potential of the volumes in the field of *visual literacy*, the development of imaginative skills and, in general, of art education.

KEYWORDS Children's literature, illustration, abstractionism, artist's books, visual literacy

ABSTRACT Il contributo relaziona l'indagine condotta dall'autrice riguardo alle grammatiche visive che sottendono i rari testi illustrati il cui codice iconico è caratterizzato da una rappresentazione astratta o simbolica, lontana dunque dalla descrizione del dato realistico.

La prima parte della ricerca, dedicata a un'esplorazione storiografica che ha condotto alla redazione di oltre 150 schede di analisi disposte in ordine diacronico di testi selezionati, individua e classifica peculiarità e caratteristiche dell'astrazione quando è sottoposta ai giovani sguardi.

In seguito, si pone il focus sulle potenzialità specifiche dei volumi esaminati nell'ambito della *visual literacy*, dello sviluppo delle capacità immaginative e, in generale, dell'educazione all'arte.

PAROLE CHIAVE Letteratura per l'infanzia, illustrazione, astrattismo, libri d'artista, *visual literacy*

1. Astrattismo: un fenomeno complesso

Nel corso dell'ultimo secolo il passaggio dall'arte mimetica all'arte non oggettiva ha rivoluzionato irreversibilmente il modo di rappresentare le

¹ Il contributo si riferisce alla ricerca di dottorato in corso di svolgimento per il *curriculum* "Teoria e storia della pedagogia, dell'educazione e della letteratura per l'infanzia" del dottorato di ricerca in "Teoria e ricerca educativa e sociale", presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, XXXVI ciclo.

immagini, ha liberato le ricerche visive dalle norme e dalle convenzioni, aprendo la strada a nuove modalità di concepire e comporre le figure. Il mutamento prodotto dal fenomeno dell'arte astratta² non ha mai esaurito la sua forza propulsiva, a differenza di tutte le altre avanguardie. Inoltre, l'astrattismo ha promosso l'adozione di un linguaggio primitivo, universale oltre che intramontabile (Roque, 2004). Un certo grado di astrazione e simbolismo è infatti osservabile nella storia dell'arte di tutti i continenti, ben prima della nascita ufficiale del 1910 individuata dagli storici dell'arte (Dorffles, 1958).

D'altra parte, le opere d'arte "astratte" o "non figurative" sono tuttora scarsamente comprese dai non addetti ai lavori: nell'immaginario comune sembra permanere, infatti, il mito dell'arte realista, considerata più "immediata", nonché espressione suprema delle epoche più "auree" come il Rinascimento³.

L'astrazione o non-figurazione, dotata delle qualità proprie di un fenomeno rizomatico, ha travalicato fin dai primi del Novecento i confini della pittura e della scultura ed è arrivata a invadere numerosi altri linguaggi visivi: dal cinema alla fotografia, alla grafica, fino ad approdare nelle pagine dei libri d'artista, dei fumetti così come in quelle dei libri illustrati destinati al pubblico dei piccoli lettori ovvero i testi che rappresentano l'oggetto della nostra indagine.

Il primo interessante esempio in ordine cronologico tra i volumi di cui la ricerca intende occuparsi è rappresentato da *Il racconto suprematista di due quadrati* di El Lissitzky (1922). Pubblicato esattamente 100 anni fa nell'ambito delle vivaci sperimentazioni dell'avanguardia russa, utilizza delle semplici forme geometriche e simboliche (due quadrati: uno rosso e uno nero) per narrare la favola della rivoluzione sovietica a un ampio pubblico, riuscendo a raggiungere una chiarezza grafica che risulta comprensibile anche ai bambini più piccoli.

Da allora, nel corso dei decenni, la non figurazione entrerà sempre più nei libri illustrati, fino a rifuggire, in taluni casi, il legame con qualsiasi tipo di narrazione, presentandosi in volumi che rappresentano puri divertimenti per lo sguardo: giochi di forme, colori, linee e superfici delle pagine che arrivano addirittura alla negazione dell'immagine stessa, così come accade per la pittura monocromatica.

2. Gli scopi e i presupposti dell'indagine

Partendo da queste preliminari osservazioni, la ricerca condotta sui libri illustrati "astratti" ha conseguito due principali finalità:

² Occorre una precisazione terminologica: «astrarre» (dal latino *ab* e *trahere*) significa letteralmente «tirar fuori, estrarre qualcosa dalla realtà naturale». Ciò non corrisponde alle reali intenzioni di molti artisti del Novecento, i quali, non attingendo al dato reale, hanno via via preferito le espressioni di arte "concreta", "non figurativa", "non oggettiva" o "aniconica". Poiché, nonostante queste precisazioni, sono rimasti prevalenti nell'uso comune i termini di "astratto" e "astrazione", utilizzeremo nel corso della ricerca queste stesse espressioni anche per indicare genericamente le raffigurazioni oggetto del nostro studio, seppure non sempre perfettamente coerenti con il reale significato.

³ Dai risultati di alcune ricerche (Mastandrea, Bartoli & Bove, 2009; Feist & Brady, 2004) è emerso che l'arte figurativa è generalmente preferita da chi non possiede una specifica formazione artistica.

1) Intraprendere un percorso di studio teorico e storiografico riguardante le varietà di una raffigurazione lontana dal dato realistico, ovvero, in un'ottica interdisciplinare, raccogliere, catalogare e analizzare le potenzialità delle grammatiche visive che sottendono quei rari testi presenti nel panorama editoriale per bambini il cui codice iconico è caratterizzato dall'astrazione;

2) Avviare un'analisi critica volta a indagare le diverse proposte educative che hanno proficuamente utilizzato i libri oggetto d'indagine quali strumenti mediatori di un nuovo linguaggio da poter utilizzare in diversi contesti e per differenti scopi.

Questo ultimo intento della ricerca è da collocarsi all'interno di una riflessione più ampia che riguarda l'epoca in cui viviamo: se da una parte predomina il "bombardamento" visivo, allo stesso tempo non si hanno, spesso, gli strumenti necessari per decodificare e comprendere le immagini, finendo per fraintenderle e subirle. Il fine sottinteso del lavoro intrapreso è dunque volto alla ricerca delle possibilità legate a un'alfabetizzazione visiva che tenda al superamento degli stereotipi della visione e del pensiero servendosi dello strumento dell'albo illustrato, che, come afferma Kvta Pacovská «è la prima galleria d'arte che il bambino visita» (Vassalli, 2005, p.31) e che grazie alle sue peculiarità può essere dunque direttamente coinvolto nello sviluppo di processi emozionali e cognitivi di *visual literacy* nonché di formazione del pensiero critico e immaginifico nei soggetti in età scolare.

Nello specifico dell'oggetto di indagine si ipotizza che l'esempio delle strategie visive applicate nelle illustrazioni dotate di un linguaggio incentrato su forme, linee, colori, potrebbe favorire l'ampliamento delle possibilità legate all'esperienza estetica e fornire ai più piccoli strumenti sia per comprendere meglio il funzionamento delle immagini che per esprimersi con originalità attraverso codici alternativi al verbale e all'immagine realistica.

2.1 La base teorica di riferimento

La tipologia di libri analizzati, una stretta minoranza nel vasto panorama editoriale per bambini dominato dalla figurazione, è spesso esaminata nell'ambito di ricerche volte a evidenziare connessioni tra l'illustrazione e la storia delle avanguardie artistiche del Novecento (Drucker, Kümmerling-Meibauer, 2015) o viene inserita nella variegata e controversa storia del libro d'artista per bambini (Dehò et al., 2007); difficilmente i libri protagonisti della ricerca sono stati studiati e confrontati tra loro osservando esclusivamente la peculiarità della scelta del linguaggio visivo dell'astrazione da associare alla narrazione per sollecitare i giovani sguardi (Dressel, 1984).

Per favorire l'approfondimento del tema, in mancanza di studi pregressi che riuniscano in un unico contenitore di analisi i testi che si intende affrontare, l'indagine è stata condotta finora attingendo a diversi campi di studio.

Tra i principali settori sondati⁴:

- Riflessioni critiche e storiografiche sull'astrattismo in pittura (Kandinskij, 1923; Roque, 2004; Karmel, 2021...) e in altri settori della ricerca visiva come il fumetto (Beatens, 2011);
- Storia del libro d'artista (Moeglin-Delcroix 1997, Moeglin-Delcroix et al. 2004; Maffei et al. 2006...);
- Studi legati al visivo: dalle teorie della percezione, alla psicologia dell'arte, la semiotica visiva e le neuroscienze (Arnheim, 1962; Mitchell, 1987; Barbieri, 2011; Falcinelli 2020; Zeki, 2003, Kandell, 2017...);
- Principali pubblicazioni sull'albo illustrato (Nicolajeva, Scott, 2001; Nodelman, 1988; Terrusi, 2012; Hamelin, 2012; Barsotti, Cantatore, 2019; Cantatore et al., 2020; ...);
- Studi sulla *visual literacy* e sull'educazione estetica e artistica (Dewey, 1934; Read, 1954; Staccioli, 2000...);
- Monografie e indagini su singoli autori come Bruno Munari (Maffei, 2008; Antonello, 2019) o Květa Pacovská (Vassalli, 2005).

3. Riflessioni sull'oggetto di indagine

Nel corso dei primi due anni di ricerca è stato individuato un sostanzioso numero di volumi che ha permesso di stilare una serie di oltre centocinquanta schede di analisi di testi che mostrano le variegate declinazioni della non-figurazione. L'ordinamento diacronico, partendo dal primo esempio degli anni Venti fino ai nostri giorni, ha consentito di ricavare una panoramica di quanto avvenuto nell'editoria per l'infanzia dell'ultimo secolo e di avviare l'approfondimento dell'indagine critica e storiografica delle diverse grammatiche visive legate all'astrazione nel settore dell'illustrazione. La selezione ha privilegiato le opere ideate e tradotte in Italia e nei paesi occidentali.

La maggior parte dei libri analizzati è conservata in importanti archivi come Lo Scaffale d'arte di Palazzo delle Esposizioni o Oplà Merano⁵, altri sono conosciuti nel nostro Paese grazie a importanti canali di divulgazione e promozione, spesso seguiti dagli appassionati del settore, quali i siti di *Les Trois Ourses* in Francia o dello spazio B**K (Milano).

4. Analisi dei dati

A partire dalle schede d'analisi prodotte, l'indagine permette al momento di comporre alcune parziali osservazioni relative alle immagini nei libri che

⁴ Si citeranno di seguito solo alcuni dei testi di maggiore rilievo tra quelli consultati.

⁵ Lo Scaffale d'arte, biblioteca specializzata in editoria internazionale d'arte per ragazzi, raccoglie più di 2000 titoli, molti dei quali rari e introvabili, di importanti nomi del mondo dell'illustrazione e dell'arte. Si trova all'interno di Palazzo delle Esposizioni a Roma; ÓPLA è un archivio con sede a Merano che dal 1997 ricerca e custodisce un vastissimo patrimonio di libri realizzati dagli artisti per i bambini.

non “evocano” alcun oggetto esterno appartenente al mondo reale o fantastico:

- Dal 1922 ad oggi il numero di libri per bambini che accolgono la non figurazione al loro interno è in crescita esponenziale, la maggior parte di essi è prodotta in Francia;
 - Importanti riflessioni scaturiscono dall’osservazione del processo di decifrazione di sequenze astratte in sequenza narrative: togliendo la figurazione realistica dalle pagine destinate ai giovani sguardi, risultano emergere in primo piano l’ossatura del libro e della narrazione: il ritmo, lo schema narrativo, il codice grafico, l’essenza fisica del supporto cartaceo. Inoltre, è interessante osservare come le immagini astratte aprano a un ventaglio di interpretazioni e significati “aperti” e conducano a un’osservazione attiva, a una fruizione interattiva dell’oggetto libro;
 - Difficile, in molti casi, è stabilire un confine tra libri illustrati per bambini e libri d’artista pensati per un pubblico di adulti: le categorie e le definizioni si fanno labili quando si parla di rappresentare attraverso l’astrazione.
 - Al di là di alcuni casi unici e inclassificabili per la loro originalità, è possibile raggruppare in diversi insiemi i testi caratterizzati dalla non-figurazione, quali:
 1. Libri gioco/libri per la prima infanzia. Se l’astrazione è considerata un’arte “difficile”, non è d’altra parte raro trovarla nei libri destinati ai bambini di pochissimi mesi (Deppner, 2011), talvolta somiglianti ai libri d’artista più sofisticati presenti nel mercato dell’arte (es. Komagata, 1991);
 2. Libri che trattano di concetti astratti complessi come la solidarietà, l’amicizia, le emozioni, l’origine dell’universo (es. Safirstein, 2021);
 3. Libri sulla geometria e sulla matematica (es. Bertier, 2012);
 4. Libri che associano le possibilità metaforiche dell’astrazione alla poesia;
 5. Abbecedari (es. Cox, 2001): essi sembrano mettere in rilievo come, in fondo, per i bambini pre-alfabetizzati le lettere non rappresentino altro che simboli astratti da interpretare;
 6. Libri caratterizzati dalla narrazione simbolica di storie e fiabe della tradizione o di storie inedite, propongono un codice visivo inedito da decodificare (es. Lavater, 1965; Lionni, 1967);
 7. Libri “sinestetici”, ovvero che coinvolgono direttamente o indirettamente altri sensi oltre la vista, come l’udito (es. Del Vento, 2021) o il tatto;
 8. Libri “aniconici” eredi dei *Libri illeggibili* di Munari (es. Munari, 1980; Munari, 1993);
 9. Libri-scultura che comportano una lettura tridimensionale e che coinvolgono il corpo e lo spazio (es. Millard, 2017): propongono materiale non narrativo che si rivela interessante da leggere narrativamente.
- La ricerca ha fornito, inoltre, l’occasione per portare alla luce quei volumi

meno conosciuti o dimenticati (es. Orengo, Munari, 1981), oltre che di rimettere in relazione testi famosi ma distanti nel tempo.

Un'ulteriore importante osservazione riguarda il fatto che una buona parte dei libri analizzati sono utilizzati come fulcro di molti laboratori d'arte ad opera di illustratori, operatori museali e insegnanti⁶.

5. Sviluppi dell'indagine

Cosa accade quando il linguaggio dell'astrazione presente in un libro per bambini viene utilizzato quale dispositivo formativo?

Al fine di tentare di rispondere a questa domanda si è avviata una documentazione di buone pratiche laboratoriali incentrate sui libri studiati, mettendo a confronto diversi contesti (musei, scuole, associazioni) per raccogliere un insieme di considerazioni e osservazioni inedite sul linguaggio dell'astrazione utilizzato nei libri che pare tuttora non del tutto focalizzato nelle sue potenzialità.

Prendendo in prestito quanto afferma James Turrell riguardo alle sue opere, potremmo affermare che attraverso l'astrazione si possa giungere a «guardare il nostro stesso guardare» (1991, p.73); allo stesso modo, i protagonisti della nostra ricerca, accogliendo nelle loro pagine la non-figurazione, possono rappresentare degli strumenti per riflettere, in una fase esperienziale, sulle caratteristiche dello sguardo e possono favorire l'acquisizione di una maggiore consapevolezza delle leggi che governano la percezione dell'immagine.

Una prima dimostrazione di questa ipotesi è stata data da Molly Bang nel volume *Picture This* (2000), la cui idea alla base è stata ripresa recentemente in Italia dal Centro Zaffiria in uno dei suoi laboratori. L'illustratrice, in sintesi, mostrava come raccontare simbolicamente e visivamente una fiaba nota come quella di *Cappuccetto Rosso* attraverso semplici forme geometriche e colori attentamente disposti nello spazio, possa indurci a riflettere sui significati e le risposte emotive che associamo a ciò che vediamo.

Sono ormai note le teorie psicologiche e pedagogiche che confermano l'alto potenziale educativo delle attività laboratoriali, durante le quali i bambini hanno la possibilità di imparare attraverso il fare e lo sperimentare (Dewey, 1934; De Bartolomeis, 2003); possiamo osservare ormai diverse esperienze artistiche nelle scuole e nei musei che testimoniano la possibilità di mediare il linguaggio della pittura astratta fin dalla primissima infanzia; sempre più, inoltre, si parla di libro illustrato come dispositivo formativo utile allo sviluppo

⁶ Si pensi, ad esempio, alle attività collettive dedicate ai libri tattili e illeggibili ideate da Munari e oggi proseguita da numerosi eredi del suo metodo oppure ai numerosi laboratori svolti su ispirazione del famoso albo di Leo Lionni *Piccolo blu e piccolo giallo*, o ad artisti/autori di libri come Hervé Tullet, Mauro Bellei, Eleonora Cumer che adottano l'astrazione nei loro libri e contemporaneamente sono impegnati in laboratori per bambini, adulti e insegnanti, concependo l'astrazione come un linguaggio importante da mediare per diverse finalità.

della *visual literacy* o all'introduzione ai linguaggi dell'arte (Serafini, 2009; Yohlin, 2012). È riferendosi a queste tre diverse categorie di studi che si intenderà approfondire, nell'ultima parte della ricerca, cosa accade quando il linguaggio dell'astrazione entra in un libro per bambini e diviene esempio di uno strumento comunicativo alternativo alla rappresentazione realistica, utile a mostrare modalità inedite per spiegare la complessità di ciò che si percepisce o dei pensieri che si elaborano mentre si tenta di dare un senso al mondo circostante.

6. Osservazioni conclusive

La tipologia di libri analizzati, caratterizzati da immagini che non evocano alcun oggetto a esse esterno, si possono considerare libri *crossover* (Beckett, 2008), *opere aperte* (Eco, 1962), in quanto danno ampio spazio alla quota soggettiva e *opere d'arte totale* (Cantatore, 2019).

Inoltre, essi presentano linguaggi universali perché «non figuranti realtà di nessuno specifico mondo e nessuna specifica era» (Finizio, 2012, p.15).

Si può osservare, infine, una continuità con quel primo linguaggio grafico del bambino che può sostanzialmente definirsi astratto: come mostrato da numerosi studi, i cosiddetti “scarabocchi” sono infatti atti espressivi dotati di intenzionalità (Golomb, 2002).

La continuità sembra evidente anche con il gioco dei bambini (si pensi al gioco simbolico) e con le esigenze stesse dei più piccoli riguardo alla continua ricerca di senso.

In generale, rendendo iconico l'aniconico, si potrebbe affermare, si fa sì che l'immagine astratta nei libri – in netto contrasto con una società dominata dall'immagine fotografica che può portare all'*anestesia* visiva – torni a corroborare il pensiero, a stimolare la riflessione e le capacità creative.

Riferimenti bibliografici

- ANTONELLO, P. (2019). Visible Books, Unreadable Books: Bruno Munari's Iconotextual Playground, *Italian Studies*, n.74:4, 331-351.
- ARNHEIM, R. (1962). *Arte e percezione visive*. Milano: Feltrinelli.
- BANG, M. (2000). *Picture This. How Picturebooks Work*. San Francisco: Chronicle Books.
- BARBIERI, D. (2011). *Guardare e leggere. La comunicazione visiva dalla pittura alla tipografia*. Roma: Carocci.
- BARSOTTI, S., CANTATORE, L. (a cura di) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi, simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- BEATENS, J., (2011) Abstraction in Comics, *SubStance*, Vol. 40, No. 1, Issue 124: *Graphic Narratives and Narrative Theory*, pp. 94-113.
- BECKETT, S.L. (2008). *Crossover fiction*. Abingdon: Taylor and Francis.
- CANTATORE, L. (2019). *Il libro per bambini come opera d'arte totale: Bruno Munari, Lele Luzzati, Maria Lai*. In Antoniazzi, A. (ed.), *Scrivere, leggere, raccontare...La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro*. Milano: Franco Angeli, 159-171.
- CANTATORE, L., GALLI LAFOREST, N., GRILLI, G., NEGRI, M., PICCININI, G., TONTARDINI, I., VARRÀ I. (2020). *In cerca di guai*. Parma: Edizioni Junior.
- DE BARTOLOMEIS, F. (2003). *L'arte per tutti. Conoscere e produrre*. Bergamo: Edizioni Junior.
- DEHÒ, V., NESTICÒ, B., PISSARD, A., MAFFEI, G. (2007). *Children's Corner. Artists' Books for Children*. Mantova: Corraini.
- DEPPNER, M.R. (2011). *Parallel receptions of the fundamental: Basic designs in picturebooks and modern art*, in Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). (2011). *Emergent literacy: Children's books from 0 to 3*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 55-74.
- DEWEY, J. (1953). *Arte come esperienza e altri saggi*. Firenze: La Nuova Italia (I ed. 1934).
- DORFLES, G. (1958). *Organicità dell'astrazione, Documenti d'arte d'oggi*. Milano: A Salto Editrice.
- DRESSEL, J. H. (1984). Abstraction in illustration: it is appropriate for children? in *Children's Literature in Education*, 15, 2.
- DRUCKER, E., KUMMERLING-MEIBAUER, B. (2015). *Children's Literature and the avant-garde*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ECO, U. (1962). *Opera aperta*. Milano: Bompiani.
- FALCINELLI, R. (2011). *Guardare, pensare, progettare. Neuroscienze per il design*. Roma: Stampa alternativa & Graffiti.
- FEIST, G.J., BRADY, T.R. (2004). Openness to Experience, Non-Conformity, and the Preference for Abstract Art. *Empirical Studies of the Arts*, 22(1), 77-89.
- FINIZIO, L.P. (2012). *Elogio dell'astrattismo*. Milano: Mimesis.

- GOLOMB, C. (2004). *L'arte dei bambini. Contesti culturali e teorie psicologiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- HAMELIN (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- KANDELL, E. (2017). *Arte e neuroscienze. Le due culture a confronto*. Milano: Raffaello Cortina.
- KANDINSKIJ, W. (1989). *Tutti gli scritti*. Milano: Feltrinelli. (I ed. 1923).
- KARMEL, P. (2021). *L'arte astratta: una storia globale*. Torino: Einaudi.
- MAFFEI, G. (2008). *Munari. I libri*. Mantova: Corraini.
- MAFFEI, G., PICCIAU, M., MARINI CLARELLI, M., GALLERIA NAZIONALE D'ARTE MODERNA (a cura di) (2006). *Il libro come opera d'arte: avanguardie italiane del Novecento nel panorama internazionale*. Mantova: Galleria nazionale d'arte moderna, Corraini.
- MASTANDREA, S., BARTOLI, G., BOVE, G. (2009). Preferences for ancient and modern art museums: Visitor experiences and personality characteristics. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(3), 164–173.
- MITCHELL, W.J.T. (1987). *Iconology, Image, Text, Ideology*. Chicago: University of Chicago Press.
- MOEGLIN DELCROIX, A. (1997). *Esthétique du livre d'artiste. Une introduction à l'art contemporain*. Parigi: Le mot et le reste, Bibliothèque Nationale de France.
- MOEGLIN DELCROIX, A., DE MATTEIS L., MAFFEI G., RIMMAUDO, A. (2004). *Guardare raccontare pensare conservare: quattro percorsi del libro d'artista dagli anni '60 ad oggi*. Mantova: Corraini.
- NIKOLAJEVA, M., SCOTT, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York-Londra: Routledge.
- Ó.B.L.A. (2016). *Biblioteche e libri d'artista per bambini. Atti del convegno*. Mantova: Corraini.
- READ, H. (1954). *Educare con l'arte*. Milano: Edizioni di Comunità.
- ROQUE, G. (2004). *Che cos'è l'arte astratta. Una storia dell'astrazione in pittura*. Roma: Donzelli.
- SERAFINI, F. (2009). *Understanding Visual Images in Picturebooks*. In J. Evans (Ed.), *Talking Beyond the Page: Reading and Responding to Contemporary Picturebooks*. Londra: Routledge.
- STACCIOLI, G. (a cura di) (2000). *Immagini fatte ad arte. Idee ed esperienze per educare alla comunicazione visiva*. Roma: Carocci.
- TERRUSI, M. (2021). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- TURRELL, J. (1991). *James Turrell*, *Galleries Magazine*, 44, 68-73.
- VASSALLI, P. (2005). *Il libro illustrato è una galleria d'arte: Beatrice Alemagna, Kvta Pacovská, Chris Raschka*. Bologna: Giannino Stoppani.
- YOHLIN, E. (2012). Pictures in Pictures: Art History and Art Museums in *Children's Picture Books*. *Children's Literature in Education*, 43(3), 260–272.
- ZEKI, S., (2003). *La visione dall'interno. Arte e cervello*. Torino: Bollati Boringhieri.

Opere di letteratura per l'infanzia citate

- BERTIER, A. (2012). *Je soustrais*. Nantes: éditions MeMo.
- COX, P. (2001). *Abstract alphabet: a book of animals*. San Francisco: Chronicle Books.
- DEL VENTO, E. (2021). *L'orage*. Nantes: éditions MeMo.
- KOMAGATA, K. (1991). *Little eyes 1 – Firstlook – Beginning for babies*. Tokyo, JP: One Stroke.
- LAVATER, W. (1965). *Le Petit Chaperon Rouge*. Parigi: A. Maeght.
- LIONNI, L. (1967). *Piccolo blu e piccolo giallo*. Milano: Emme edizioni.
- LISSITZKY, E. (1922). *Il racconto suprematista di due quadrati*. Berlino: Skifu.
- MILLARD, F. (2017). *Organic Space*. Bordeaux: Extra éditions.
- MUNARI, B. (1980). *I Prelibri*. Milano: Danese.
- MUNARI, B., FERRERI, M. (1993). *Libro Letto*. Milano: Interflex.
- MUNARI, B., ORENGO, N. (1981). *Canzonette*. Torino: Einaudi.
- SAFIRSTEIN, J. (2021). *Et j'ai rêvé le jour*. Parigi: Albin Michel Jeunesse.

Il volume 2/2023 della Serie del Dottorato TRES, collocato nella Collana QUADERNI DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE dell'Università Roma Tre, contiene i seguenti contributi articolati nei tre curricula di cui si compone il dottorato TRES *Teoria e Ricerca Educativa e Sociale*:

TEORIA E RICERCA EDUCATIVA.

Aurora Bulgarelli *La coscientizzazione nell'apprendimento della Lingua Seconda. L'attualità di Freire nella lettura dell'oppressione dei migranti per una via interculturale*; Edoardo Casale *ePortfolio formativo/professionale per favorire l'orientamento e la presentazione dell'individuo al mondo del lavoro in ambienti digitali*; Isabella Giacchi *Il Collaborative Problem Solving: un costrutto per lo sviluppo di competenze collaborative nel contesto universitario*; Patrizia Nunnari *Luoghi, tempi, oggetti e relazioni dell'umano: notazioni intorno all'antico e al post-moderno*; Mara Valente *Riflessioni multidimensionali sulla necessità di infondere una cultura della sostenibilità nella primissima infanzia*.

SOCIOLOGIA E SERVIZIO SOCIALE.

Alba Francesca Canta *Barriere educative e culturali allo sviluppo umano: il capability approach*; Cecilia Tazza *Una proposta di focus group per sostenere le mamme di bambini e bambine con rischio perinatale*.

TEORIA E STORIA DELLA PEDAGOGIA, DELL'EDUCAZIONE, DELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA.

Alessandro Montesi *Diritto e coercizione: l'Ufficio della proprietà letteraria e la letteratura per l'infanzia sotto il fascismo*; Silvia Pacelli *Il "povero infelice": la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana tra fine Ottocento e inizio Novecento*; Valentina Valecchi *Immagini astratte nei libri destinati all'infanzia. Indagini storiografiche e prospettive di sviluppo*.

Cinzia Angelini è professore ordinario di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove dirige il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS). È coordinatrice del corso di laurea magistrale interclasse in *Scienze Pedagogiche e Scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione Continua*. È fondatrice e co-direttrice della rivista *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura – An International Journal of Pedagogy and Didactics of Writing*. È stata consigliere di amministrazione dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione – Invalsi.

Concetta La Rocca è professore associato, PhD, di Pedagogia e Didattica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Svolge attività di docenza, e di ricerca sui temi: ePortfolio, e-learning, feedback valutativo, tutoring, orientamento, progettazione educativa ed osservazione sistematica nel settore 0-6. È vice-coordinatrice del Dottorato TRES per il curriculum di Teoria e Ricerca Educativa; è membro della giunta di Dipartimento; è membro del Gruppo di Lavoro per l'Orientamento di Ateneo (GLOA). Fa parte di comitati editoriali di collane e di riviste nazionali ed internazionali; è autrice di articoli scientifici, saggi, volumi e prodotti multimediali.