

Q
4

QUADERNI DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

**GIORNATA DELLA RICERCA 2023
DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE**

A cura di

Anna Maria Ciraci, Valentina Domenici, Antonio Petagine



Roma TrE-Press
2024



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. M. FIORUCCI, *Educazione, costituzione, cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*, 2020
2. V. CARBONE, G. CARRUS, F. POMPEO, E. ZIZIOLI (a cura di), *La ricerca dipertimentale ai tempi del Covid-19*, 2021
3. B. DE ANGELIS, V. CARBONE, L. AZARA, F. POMPEO (a cura di), *Giornata della Ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2023

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

QUADERNI DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE



**GIORNATA DELLA RICERCA 2023
DEL DIPARTIMENTO
DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE**

A cura di
Anna Maria Ciraci, Valentina Domenici, Antonio Petagine



Roma TriE-Press
2024

Direttore della Collana:

MASSIMILIANO FIORUCCI, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

ANNA ALUFFI PENTINI, Università Roma Tre

VALERIA BIASCI, Università Roma Tre

FABIO BOCCI, Università Roma Tre

LIDIA CABRERA, Universidad de La Laguna

ROSA CAPOBIANCO, Università Roma Tre

ANTONIO COCOZZA, Università Roma Tre

CARMELA COVATO, Università Roma Tre

LUCA DIOTALLEVI, Università Roma Tre

MASSIMILIANO FIORUCCI, Università Roma Tre

FRIDANNA MARICCHIOLO, Università Roma Tre

SUSANNA PALLINI, Università Roma Tre

PAOLA PERUCCHINI, Università Roma Tre

VINCENZO ANTONIO PICCIONE, Università Roma Tre

TERESA POZO LLORENTE, Universidad de Granada

ROSABEL ROIG VILA, Universidad de Alicante

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

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-PRESS*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

BaskervilleBT, Futura, TwCenMT, Univers condensed (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro, Symbol, Times New Roman (testo)

Edizioni: Roma TriE-PRESS ©

Roma, dicembre 2024

ISBN: 979-12-5977-425-5

<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

Introduzione (di <i>Paola Perucchini</i>)	13
--	----

SEZIONE 1 PROCESSI EDUCATIVI E FORMATIVI

1. La valutazione degli atteggiamenti e delle opinioni degli insegnanti verso processi inclusivi nei percorsi di pre e post formazione specialistica (di <i>Castellana G., De Vincenzo C.</i>)	17
2. Percezione, equivalenza e traduzione automatica neurale. Il futuro del mestiere di traduttore (di <i>Castorina A.</i>)	33
3. I fondamenti della cultura materiale nel Fondo Pizzigoni (di <i>Chistolini S.</i>)	45
4. La valutazione e la certificazione delle competenze chiave di cittadinanza nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione (di <i>Ciraci A.M.</i>)	59
5. Tutor alla pari e supervisione come strumenti per realizzare il diritto allo studio a Roma Tre. Un modello di formazione inclusivo (di <i>De Angelis B., Rizzo A.L., Orlando A., Schiavone A.</i>)	71
6. La casa, gli adolescenti e il "sentimento del luogo". Prospettive per una pedagogia e un'etica dell'abitare (di <i>De Nardo M.C.</i>)	87
7. Un repertorio europeo di competenze strategiche per i dirigenti locali del Terzo Settore (di <i>Di Rienzo P., Serra G.</i>)	99
8. Concezioni delle educatrici e delle insegnanti del Sistema 0-6 sul lavoro educativo nel nido: una ricerca italo-brasiliana (di <i>Fernandes Bessa de Oliveira R., Di Rienzo P., Sommerhalder A.</i>)	113
9. La riduzione degli stereotipi e dei pregiudizi impliciti intergruppo attraverso interventi educativi a scuola (di <i>Gabrielli S., Zava F., Vecchio G.M., Perucchini P., Maricchiolo F.</i>)	125
10. Come racconta il Museo: la narrazione attraverso le immagini e l'esperienza estetico-museale entro una prospettiva pedagogico-educativa (di <i>Giosi M.</i>)	137
11. L'ePortfolio del bambino. Un ambiente digitale strutturato per documentare il percorso del bambino al nido e nella prospettiva della continuità educativa nel sistema integrato 0-6 (di <i>La Rocca C., Casale E.</i>)	147
12. Montessori e la scrittura 3D (di <i>Martini O.</i>)	159
13. La poetica complessa di Edgar Morin. Un invito a prendere le parti di Eros e poeticizzare la vita (di <i>Massullo C.</i>)	173

14. Officine matematiche esperienziali: un format integrativo per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti nella scuola primaria e dell'infanzia (di <i>Millán Gasca A., Fascitiello I.</i>)	187
15. Sviluppo della leadership educativa e processi decisionali multiattore: analisi di casi di studio (di <i>Moretti G.</i>)	205
16. Promuovere la motivazione e il piacere di leggere nei giovani adulti: l'importanza della consapevolezza sul proprio profilo di lettori (di <i>Morini A.L.</i>)	221
17. Benessere educativo degli studenti universitari: alcuni fattori di rischio (di <i>Nirchi S., De Vincenzo C., Patrizi N.</i>)	231
18. Grammatica a scuola: dottrina ricevuta o scienza di scoperta? (di <i>Svolacchia M.</i>)	247
19. Il tirocinio per la professionalizzazione degli educatori (0-6) e la supervisione in presenza e a distanza (di <i>Torre A.V.</i>)	267
20. Grammatiche visive della non-figurazione (di <i>Valecchi V.</i>)	281
21. Le preoccupazioni degli insegnanti nella costruzione di un profilo identitario di alta professionalità (di <i>Villanova M., Lac- erenza R.M.</i>)	295

SEZIONE 2

DIMENSIONI STORICHE E MUTAMENTO SOCIOCULTURALE

1. Ripensare la storia della scuola attraverso le fonti letterarie, iconografiche e autobiografiche: il contributo dell'Unità di ricerca di Roma Tre al PRIN "School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)" (di <i>Barsotti S., Borruso F., Cantatore L., Covato C., Di Giacinto M., Lepri C., Meta C.</i>)	311
2. Potere, partecipazione e lavoro interprofessionale nelle Unità di Valutazione Multidimensionale Disabilità (UVMD) in Toscana: primi esiti da una ricerca empirica (di <i>Bilotti A., Degl'Innocenti C.</i>)	329
3. Abilismo, dis/abilità, intersezioni, corpi e rappresentazioni mediali (di <i>Bocci F., De Castro M., Domenici V., Guerini I., Zona U.</i>)	345
4. Impegno civico e benessere degli anziani in una prospettiva di genere: una rassegna della letteratura (di <i>Caporali C.</i>)	361
5. Senza diventare adulti: forme di adattamento e pratiche di resistenza giovanile in un'area interna del Molise (di <i>Carbone V., di Sandro M.</i>)	373
6. Contesti culturali e politici nel cuore della scienza del Novecento: Andrei Nikolaevich Kolmogorov (1903-1987) interviene nei problemi aperti della meccanica classica (di <i>Fascitiello I.</i>)	387

7. La violenza simbolica come sistema sociale: genialità femminile e presenza negata nei canoni disciplinari della storiografia (di <i>Gammaitoni M.</i>)	401
8. Studiare le “guerre dell’acqua”: spunti per un nuovo paradigma (di <i>Musso G.</i>)	415
9. La “Biblioteca di Lavoro” come fonte storiografica trasversale (di <i>Pacelli S.</i>)	429
10. La tormentata rinascita delle istituzioni ebraiche nell’Italia liberata tra il 1944 e il 1945 (di <i>Rigano G.</i>)	439

SEZIONE 3

MOBILITÀ E ACCOGLIENZA: PRATICHE E PROSPETTIVE

1. Sistema di accoglienza e integrazione: l’Atlante delle professioni sociali (di <i>Accorinti M., Giovannetti M.</i>)	453
2. Partecipazione civica all’Esquilino: trasformazioni urbane, regimi narrativi e pratiche di mutualismo (di <i>Baldasseroni L., Carbone V.</i>)	463
3. La partecipazione dei soggetti fisici e giuridici Rom Sinti e Caminanti all’attuazione della Strategia Nazionale d’Inclusione 2012-2020 (di <i>Bazu L., Cecchini L.</i>)	477
4. Percorsi sociali, formativi e lavorativi dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) (di <i>Bianchi L., Bulgarelli A., Gabrielli F., Riccardi V.</i>)	491
5. Processi di formazione e riformulazione dell’identità dei giovani in mobilità (di <i>Giardiello M., Capobianco R.</i>)	505
6. Mobilità giovanile, diritti e servizi. Riflessioni teoriche, analisi empiriche e impostazioni metodologiche (di <i>Postiglione R.M.</i>)	521
7. Educazione interculturale nella scuola dell’infanzia. Il caso delle scuole comunali di Roma Capitale (di <i>Roggero D.</i>)	535
8. Transnazionalismo e Mobilità Internazionale degli Studenti: Un Caso Studio in Prospettiva Comparativa (di <i>Ruspini P.</i>)	549
Autori	561

Introduzione

Questo costituisce il quarto volume dedicato alla *Giornata della Ricerca* del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, l'ultima delle quali svoltasi il 15 dicembre 2023. Raccoglie 39 contributi originali scritti da 73 ricercatrici e ricercatori del Dipartimento, tra i quali molti assegniste e assegnisti di ricerca e dottorandi e dottorande. Con soddisfazione possiamo quindi affermare che si è creata una tradizione la quale ci permette di offrire al pubblico, con cadenza biennale, una vetrina della ricerca dipartimentale poliedrica per la sua caratterizzazione multidisciplinare e interdisciplinare. Al riguardo vale la pena ricordare che dal 1° novembre 2024 il Dipartimento di Scienze della Formazione è costituito da 95 docenti, afferenti a 35 diversi settori scientifici disciplinari, caratteristica che offre indubbiamente una grande ricchezza e una opportunità di dialogo tra discipline, anche molto diverse, che trovano il minimo comun denominatore nell'oggetto di studio condiviso, ovvero i fenomeni educativi e sociali nelle loro molteplici manifestazioni.

Già dall'indice si possono cogliere le linee di ricerca dipartimentali che comprendono i temi classici e i temi più innovativi della pedagogia e della didattica, come anche quelli nell'ambito delle discipline umane e sociali (sociologiche, antropologiche, psicologiche, storiche, filosofiche, linguistiche, artistico-espressive e giuridiche); studi e ricerche che utilizzano diverse metodologie di indagine: da quelle storica e teorica a quelle empirica e sperimentale. I diversi contributi sono stati dai curatori raggruppati, per vicinanza tematica, in tre sezioni: "Processi educativi e formativi", "Dimensioni storiche e mutamento socioculturale" e "Mobilità e accoglienza: pratiche e prospettive".

La *Giornata della Ricerca* così come questo volume danno anche conto pubblicamente, in prospettiva di autovalutazione, degli esiti delle ricerche sia finanziate dal Dipartimento o da altri enti che non finanziate – ma non meno importanti per rigore scientifico e risultati – svolte nel periodo 2022/2023. Il Dipartimento, nell'ultimo biennio, ha stanziato circa 120.000€ annui per progetti e attività di ricerca, permettendo la realizzazione di otto progetti di ricerca biennale oltre alle attività di ricerca individuale. A tale finanziamento si sono aggiunti i fondi assegnati per il cofinanziamento di assegni di ricerca, l'internazionalizzazione e le collane editoriali. Un importante impegno economico a sostegno dell'attività scientifica delle e dei docenti, unico nel panorama dell'Ateneo, escludendo i dipartimenti di eccellenza, possibile anche grazie agli utili derivanti principalmente dall'offerta formativa post-laurea e dalle attività in convenzione. Altri importanti finanziamenti alla ricerca sono ottenuti attraverso la partecipazione a bandi nazionali e internazionali, che dimostrano la buona capacità del Dipartimento di attrarre risorse esterne, a beneficio di un buon numero

di docenti. In totale, nel triennio 2021-2023, il Dipartimento di Scienze della Formazione ha ottenuto 43 finanziamenti (tra progetti internazionali, nazionali, regionali o altre tipologie). Per quanto riguarda i progetti di interesse nazionale relativi al 2022, sono stati vinti da colleghe e colleghi, come *principal investigator* o come responsabile di unità, complessivamente 12 progetti PRIN e PRIN-PNRR. Un eccellente successo per il Dipartimento nel quadro nazionale di una scarsità di risorse a livello statale. Ai finanziamenti esterni si aggiunge quello dipartimentale con l'idea di sostenere le ricerche, e i ricercatori, che non vengono finanziati da altri enti o che necessitano di consolidare una base di conoscenza prima di poter ottenere un finanziamento esterno. Il principio sul quale si basa il finanziamento dipartimentale, in linea con l'obiettivo della Programmazione triennale dipartimentale, è di supportare lo sviluppo della ricerca in termini di qualità e quantità dei prodotti di tutti i e le docenti. Ciò nel senso di promuovere ricerche che conducano a un numero sempre maggiore di prodotti scientifici di qualità (con riferimento ai parametri utilizzati per l'ASN e la VQR), che favoriscano l'accesso a finanziamenti esterni e che coinvolgano tutti i membri del Dipartimento. È infatti nostro obiettivo anche incentivare la più ampia partecipazione alle attività di ricerca, garantendo per quanto possibile, un finanziamento minimo a tutti i propri membri e consentendo una più diffusa distribuzione dei fondi.

L'intera attività di ricerca del Dipartimento trova testimonianza, oltre che in questo volume, nelle numerose pubblicazioni scientifiche a cui si può accedere attraverso l'Anagrafe della ricerca sul sito dell'Università Roma Tre.

Prima di lasciare chi è interessato alla lettura dei contributi rivolgo i miei sentiti ringraziamenti ad Anna Maria Ciraci, Valentina Domenici e Antonio Petagine, che si sono fatti carico dell'impegnativo lavoro di progettazione, organizzazione e revisione di questa pubblicazione, a tutti gli altri componenti della Commissione Ricerca e laboratori per il loro lavoro assiduo, e in particolare a Giuseppe Bove che ha coadiuvato il coordinamento di tale lavoro. La ricerca dipartimentale è realizzata anche con il supporto del personale tecnico-amministrativo al quale va il nostro ringraziamento. Infine rivolgo un ringraziamento al Prorettore Prof. Paolo Visca, delegato per il coordinamento alle attività di ricerca scientifica, che ha partecipato alla Giornata della Ricerca 2023 con un suo indirizzo introduttivo e ha mostrato interesse e attenzione per la ricerca dipartimentale.

Mi auguro che la lettura possa offrire, in forma sintetica, un bel panorama della ricca e poliedrica ricerca della nostra comunità accademica così fortemente impegnata, tra i tanti impegni di cui è oramai investita, nell'accrescimento della conoscenza.

Paola Perucchini

Direttrice del Dipartimento di Scienze della Formazione

SEZIONE 1

PROCESSI EDUCATIVI E FORMATIVI

1.

La valutazione degli atteggiamenti e delle opinioni degli insegnanti verso processi inclusivi nei percorsi di pre e post formazione specialistica

Giusi Castellana, Conny De Vincenzo¹

1. L'influenza degli atteggiamenti dei docenti nella promozione delle pratiche inclusive

Lo studio si colloca nel contesto delle ricerche mirate a indagare l'efficacia dei programmi di formazione destinati agli insegnanti specializzati. La rilevanza degli atteggiamenti dei docenti nella promozione dei processi inclusivi è stata ben documentata nella letteratura nazionale e internazionale (Avramidis & Norwich, 2002; Canevaro, 2006; Koutrouba, et al.2006; Hadadian & Chiang, 2007; Loreman, Forlin & Sharma, 2007; Ringlaben & Griffith, 2008; Johnson & Howell, 2009; Forlin, 2010; 2011, 2012; Fiorucci, 2014; 2019; 2020; Montesano & Straniero, 2019; Montesano, Straniero & Valenti, 2021). Numerosi studi segnalano come atteggiamenti più positivi verso l'inclusione siano cruciali per creare contesti che tengano conto dei bisogni educativi di studentesse e studenti e per sviluppare ambienti di apprendimento positivi e funzionali all'adozione di pratiche didattiche personalizzate (Cologon, 2012; Costello & Boyle, 2013).

La variabile docente viene a tal proposito inclusa dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2001) tra i fattori ambientali che influenzano l'impatto e il funzionamento degli individui, in quanto strumento decisivo nell'orientamento di decisioni, nella scelta di metodi di assistenza e supporto, nell'individuazione di strategie finalizzate a promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione (Canevaro, 2006; 2015; D'Alonzo & Cottini, 2014).

Gli insegnanti che mostrano un atteggiamento positivo verso l'inclusione sembrano essere più inclini ad adattare le loro strategie di insegnamento, poiché assumono un approccio più responsabile e coinvolto nella formazione degli allievi con disabilità. Al contrario, i docenti con un atteggiamento meno favorevole o che percepiscono un maggiore disagio tendono spesso a sperimentare una sensazione di impotenza e difficoltà nell'interazione (Ernst & Rogers, 2009; Taylor & Ringlaben, 2012) che può manifestarsi attraverso atteggiamenti di iperprotezione/ingerenza, sensazioni di inadeguatezza, evitamento o

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici, tuttavia per la stesura sono da attribuire a Giusi Castellana i paragrafi 1 e 3; a Conny De Vincenzo i paragrafi 2 e 4. Il paragrafo 5 è stato redatto congiuntamente.

compassione (Daane et al., 2001). Questi comportamenti, a loro volta, possono influenzare il successo o l'insuccesso delle pratiche e dei percorsi inclusivi (Davis & Layton, 2011; Forlin & Chambers, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012; de Boer et al., 2011; Forlin, 2012).

Nel contesto nazionale, numerosi contributi hanno focalizzato l'attenzione sulla valutazione degli atteggiamenti dei docenti verso la disabilità e i processi inclusivi, anche allo scopo di valutare l'efficacia di percorsi di specializzazione (Aiello et al., 2018; Castellana et al., 2023; Di Martino & Longo, 2023; Domenici et al., 2022; Fiorucci, 2019; Germani & Leone, 2022; Germani, Leone & Asquini, 2023; Murdaca & Oliva 2017; Sannipoli & Gaggioli, 2021). Tali studi hanno mostrato una positiva influenza della formazione sugli atteggiamenti e sulla percezione dell'autoefficacia rispetto alla progettazione e all'attuazione di pratiche inclusive. Nel loro complesso, queste indagini indicano quanto il tema degli atteggiamenti verso l'inclusione sia ampio, ma soprattutto evidenziano quanto l'attuazione di pratiche inclusive – ancora prima della delineazione di politiche specifiche – richieda l'istituzione e la diffusione di culture condivise tra gli educatori (Bocci, 2018) che affondino le proprie radici su valori e credenze che favoriscano e sostengano l'inclusione (Booth & Ainscow, 2011).

In questo orizzonte, è ben riconosciuto il ruolo attribuito dall'*Index* alle cinque dimensioni valoriali identificate come principi-guida per la scelta di azioni e comportamenti da parte di docenti e istituzioni scolastiche. Queste dimensioni riguardano specificatamente: 1) l'uguaglianza di valore e di diritti; 2) il sostegno alla partecipazione sociale di tutti gli individui; 3) il principio di collaborazione e responsabilità comunitaria; 4) il rispetto della diversità come fonte di arricchimento; 5) la promozione di una sostenibilità ambientale e del rispetto dell'ambiente naturale e fisico.

Tali dimensioni valoriali vengono altresì riprese dal Profilo del docente Inclusivo, un documento di sintesi elaborato nel 2012 dalla *European Agency for Development in Special Needs Education* (EASNIE), che più in particolare identifica quattro domini di riferimento per la formazione di tutti i docenti “che intraprendono la professione a prescindere dalla materia di insegnamento, dalla specializzazione, dall'età degli alunni cui si andrà a insegnare o dal tipo di scuola in cui si andrà a lavorare” (p. 5):

- la valorizzazione della diversità degli alunni, considerata una risorsa e una ricchezza;
- il sostegno agli alunni e l'importanza per i docenti di coltivare le aspettative di successo scolastico di studentesse e studenti;
- il lavoro con gli altri e il riconoscimento della collaborazione e del lavoro di gruppo come approccio essenziale;
- l'aggiornamento professionale continuo, che viene visto come una responsabilità da alimentare per tutto l'arco della vita.

Questi valori racchiudono un insieme di comportamenti, convinzioni personali, conoscenze e competenze che, sebbene non esaustivi, costituiscono una

solida base per la progettazione di percorsi professionali, offrendo spunti per un dibattito sull'educazione sostenibile sia a livello nazionale che internazionale.

Sul piano delle politiche e pratiche educative, anche il report redatto dall'UNESCO nel 2020 affronta il tema degli atteggiamenti dei docenti verso i processi inclusivi, evidenziando il loro ruolo cruciale nella promozione del successo degli studenti. In questo ambito, viene altresì sottolineata la necessità di una formazione specifica dei docenti (Bocci, 2017; Bocci et. al. 2021), focalizzata non solo sull'acquisizione di conoscenze e competenze relative agli aspetti didattici e metodologici per la gestione della disabilità, ma anche e soprattutto sulla promozione di tutti quegli aspetti e atteggiamenti che esercitano un ruolo predittivo rispetto all'agire dei docenti, influenzandone le intenzioni, i processi decisionali e le pratiche (Aiello et al., 2016).

2. La valutazione degli atteggiamenti dei docenti verso i processi inclusivi

Nel contesto della ricerca sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione, le metodologie predominanti per la rilevazione sono principalmente strumenti *self-report*. In particolare, per la misurazione degli atteggiamenti verso le persone con disabilità, sono stati sviluppati diversi strumenti a livello internazionale per valutare l'insieme di atteggiamenti e credenze (Siller et al., 1967; Tringo, 1970; Voeltz, 1980; Grand et al. 1982; Yucker et al. 1966; Gething, 1991; Findler et al. 2007) oltre che rilevare gli atteggiamenti specifici dei docenti verso l'inclusione (Loreman et al., 2007, versione rivista da Forlin et al., 2011; Monsen, Ewing & Boyle, 2015; Sharma & Desai, 2002; Mahat, 2008).

Anche nel contesto italiano sono stati sviluppati alcuni strumenti, tra cui la *Scala sulle Opinioni riguardo i Fattori che influenzano gli Atteggiamenti dei docenti verso l'Inclusione e la Disabilità* (OFAID) elaborata da Fiorucci (2019). Questo strumento è costituito da 16 item che coprono cinque dimensioni riferite agli atteggiamenti verso l'inclusione, alla relazione con la disabilità, alla tipologia e gravità della disabilità, all'ordine e alla disciplina scolastica, al contatto e alla conoscenza. Un ulteriore contributo è stato realizzato da Vergani e Kielblock (2021), che hanno adattato in lingua italiana *l'Attitudes towards Inclusive Education For All Questionnaire* (IEFA; Kielblock, 2018). L'IEFA indaga le opinioni e gli atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione e la percezione di autoefficacia attraverso 5 dimensioni principali: 1) l'essenza dell'inclusione, ovvero gli elementi costitutivi e centrali in un processo inclusivo e che riguardano la differenziazione delle pratiche di insegnamento in base alle esigenze degli allievi; 2) la percezione dei docenti di essere supportati da parte del Ministero; 3) la sensazione di fatica e difficoltà sperimentata dai docenti nell'implementazione delle pratiche inclusive; 4) la necessità di distinguere gli studenti a seconda di determinate caratteristiche specifiche in modo da assicurare a tutti un'istruzione adeguata; 5) il supporto ricevuto dai docenti da parte dei colleghi e della società in generale.

Ulteriori scale (Montesano & Straniero, 2019; Montesano, Straniero & Valenti, 2021) sono state utilizzate con l'obiettivo di rilevare i cambiamenti tra le competenze richieste durante la formazione e quelle acquisite al termine del percorso (Mura & Zurru, 2016; De Angelis, 2021; 2022).

Nell'ottica di adottare uno strumento più specificamente orientato alla prospettiva inclusiva proposta dal modello ICF e dal documento di sintesi elaborato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education*, è stato scelto di costruire uno strumento di rilevazione rivolto sia a docenti curricolari che a docenti specializzati che verrà descritto nei paragrafi successivi.

3. La costruzione della scala SACI

La Scala degli Atteggiamenti e delle Credenze degli Insegnanti verso i processi inclusivi (SACI; Castellana et al., 2023) è un questionario *self-report* il cui costrutto assume come modello di riferimento la tripartizione (cognitiva, affettiva, comportamentale) proposta da Rosenberg e Hovland (1960), ma che nell'operationalizzazione delle singole aree richiama – sia concettualmente che contenutisticamente – le quattro dimensioni valoriali presentate nel Profilo del Docente Inclusivo nelle tre componenti degli atteggiamenti/opinioni, conoscenze, abilità specifiche.

Il questionario è costituito da 52 item e presenta in totale cinque fattori:

- a) due dimensioni che ricadono all'interno dell'area cognitiva: la dimensione delle credenze positive (10 item) e quella delle misconcezioni (10 item);
- b) due dimensioni riferite all'area affettiva: la dimensione delle difficoltà percepite nell'implementazione delle pratiche (9 item) e la dimensione relativa al disagio percepito sul ruolo (8 item);
- c) una dimensione sulle pratiche educative e didattiche, specificatamente riferita all'area comportamentale (totale di 15 item).

Nella formulazione dei descrittori della dimensione cognitiva, disposta su una scala likert di accordo/disaccordo, è stata inserita una scala di controllo per limitare l'effetto della desiderabilità sociale dei questionari *self-report* (Crowne & Marlowe, 1960; Edwards, 1957; Paulhus, 1991). A una prima lista di descrittori che propone credenze sull'inclusione socialmente riconosciute e sulle quali è prevedibile un alto grado di accordo, è stata accostata una dimensione analoga con item riferiti ad affermazioni/misconcezioni condivise in ambito scolastico che nello specifico riguardano: le difficoltà di gestione di classi eterogenee; il non considerare tale specificità una risorsa per migliorare le opportunità di apprendimento; la percezione di un aumento del carico di lavoro dovuta alla rimodulazione delle attività nella personalizzazione della didattica e della valutazione; l'appiattimento dei livelli di apprendimento e la penalizzazione degli studenti più capaci.

Analoga attenzione è stata indirizzata alla formulazione della dimensione affettiva e comportamentale che sono state operationalizzate con item posti su

una scala di scala di frequenza a quattro posizioni. Gli item dell'area affettiva hanno indagato due aspetti principali: il primo relativo all'area dell'efficacia, ossia la presenza/assenza di difficoltà riscontrate nella relazione e nell'interazione con gli alunni con bisogni educativi diversi, nella elaborazione e progettazione di attività personalizzate e nella scelta di adeguate strategie di intervento; il secondo centrato sul riconoscimento della professionalità del docente specializzato. In questa seconda dimensione sono stati previsti alcuni descrittori indirizzati ad intercettare eventuali stati di malessere e disagio avvertiti dagli insegnanti specializzati per una non adeguata valorizzazione del proprio ruolo all'interno classe.

Come rilevato dalla letteratura del settore (Fantozzi, 2014; Gaspari, 2016, 2018; Perri & Valenti, 2008) – e a dispetto di una precisa identità giuridica definita fin dall'inizio dalla normativa scolastica italiana – non di rado viene riscontrata da parte del docente specializzato una certa fatica nella costruzione di una dimensione riconosciuta nel contesto classe: sovente viene vissuto un ruolo di marginalizzazione con la disattesa di aspettative/gratificazioni che di fatto ostacolano la realizzazione di processi inclusivi, che sono invece fortemente alimentati dal lavoro di squadra, dalla progettualità partecipata, dalla condivisione di attività, presupposti e obiettivi, dal confronto sulle strategie, sulle modalità e sulle valutazioni.

L'ultima dimensione ha riguardato l'area dell'implementazione delle pratiche educative e didattiche nella prospettiva inclusiva. Nell'ipotesi di riscontrare correlazioni significative che spiegassero eventuali connessioni tra le variabili implicate nei processi, sono state proposte affermazioni che in modo speculare incrociassero le aree relative alle credenze positive, alle misconcezioni e alla percezione di efficacia/inadeguatezza delle proprie prassi. Nello specifico è stata sollecitata una riflessione e un confronto da parte del docente sulle proprie pratiche di insegnamento, sulle azioni di mediazione finalizzate al miglioramento dei processi inclusivi, sul sostegno alle opportunità di apprendimento e allo sviluppo delle capacità metacognitive di tutti gli studenti, sull'utilizzo di approcci didattici personalizzati, sulla gestione e attenzione all'ambiente di apprendimento, sulla collaborazione con il team di docenti e sulla cura del proprio *lifelong learning* (vedi *European Agency*, 2012).

Uno studio pilota (Castellana et. al. 2023) ha valutato le proprietà psicometriche della scala SACI, effettuando un'analisi fattoriale esplorativa finalizzata a indagare la dimensionalità e l'affidabilità delle singole scale. Gli esiti delle analisi condotte hanno confermato il costrutto teorico ipotizzato nelle cinque dimensioni previste, mostrando valori di affidabilità elevati in tutti i fattori.

La Tabella 1 riporta una sintesi e una descrizione dei cinque fattori, con il numero di item per ciascuna dimensione, l'alfa di Cronbach e un esempio di item.

	Dimensione	Descrizione	n. item	α	Esempio di item
<i>Dimensione cognitiva</i>	Credenze positive	rileva le credenze sull'inclusione socialmente riconosciute	10	„89	<i>Le pratiche e i processi inclusivi hanno ricadute positive su tutti gli studenti</i>
	Misconcezioni	rileva la presenza di concezioni fallaci condivise in ambito scolastico	10	„81	<i>L'eterogeneità dei livelli di apprendimento degli studenti in una classe e i diversi tempi di esecuzione comportano un rallentamento generale della didattica</i>
<i>Dimensione affettiva</i>	Disagio percepito sulle pratiche	rileva lo stato di difficoltà e il disagio sperimentato nell'interazione con allievi con BES.	9	„90	<i>Mi sento inadeguato quando non riesco a creare percorsi individualizzati/personalizzati efficaci per gli alunni con BES</i>
	Disagio percepito sul ruolo	rileva la presenza di disagio e difficoltà nel riconoscimento della propria professionalità.	8	„80	<i>Mi sento a disagio quando il mio ruolo e la mia professionalità ed esperienza non sono sufficientemente riconosciuti dai colleghi</i>
<i>Dimensione comportamentale</i>	Pratiche educative e didattiche	rileva le pratiche di insegnamento e le azioni finalizzate al miglioramento dei processi inclusivi	15	„97	<i>Cerco di promuovere atteggiamenti di accoglienza e comprensione delle diversità altrui da parte di tutti gli studenti</i>

Tab. 1 – Sintesi del costrutto della Scala SACI

4. L'utilizzo della SACI per l'autovalutazione di un percorso di formazione sul sostegno

La scala SACI è stata utilizzata come strumento di supporto all'autovalutazione all'inizio e alla fine delle attività di formazione di un corso di spe-

cializzazione per il sostegno² (nel periodo dicembre 2022- giugno 2023).

Lo strumento è stato implementato e condiviso con i corsisti frequentanti (366 in totale) sulla piattaforma di Google Moduli, garantendo l'anonimato dei partecipanti

L'unità di analisi dei rispondenti all'inizio è risultata composta da 256 soggetti, di cui 70 uomini e 186 donne. Alla fine delle attività, dopo l'appaiamento dei dati, il campione totale dei corsisti si è ridotto ed è risultato pari a 151 soggetti (vedi Tabella 2).

<i>Unità di analisi</i>	
Donne	117
Uomini	34
<i>Corso di specializzazione frequentato</i>	
Scuola secondaria I grado	69
Scuola secondaria II grado	82

Tab. 2 – Caratteristiche dell'unità di analisi

4.1. *Discussione degli esiti in entrata e uscita*

Le prime analisi condotte sul campione dei 151 docenti hanno indagato le differenze tra le medie riportate nelle dimensioni della SACI in entrata e in uscita. Come è possibile osservare dalla tabella 3, si evidenzia un aumento statisticamente significativo nella dimensione delle pratiche ($t=-3,55$ $p<0,01$) e nel punteggio totale degli atteggiamenti ($t=-3,45$ $p<0,01$). Tale valore sembra evidenziare una maggiore propensione a mettere in atto pratiche educative finalizzate al miglioramento dei processi di inclusione e un atteggiamento generale più positivo da parte dei corsisti a fine percorso.

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Media entrata</i>	<i>Media uscita</i>	<i>t</i>
Pratiche	1,00	5,00	4,30	4,53	-3,55**
Disagio pratiche	1,00	3,78	2,15	2,12	,667
Credenze positive	2,00	5,00	4,54	4,61	-1,89
Misconcezioni	1,00	5,00	2,56	2,49	1,10
Disagio ruolo	1,00	4,80	2,63	2,56	1,17

² Il corso è stato attivato presso *Unicamillus-International University of Health Sciences*

Punt. Tot.	2,77	4,58	3,93	4,03	-3,45**
* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$					

Tab. 3 – Differenze pre-post-formazione nelle dimensioni della SACI

4.2 Analisi dei cluster per la definizione di eventuali percorsi di formazione

Al fine di rilevare differenze più specifiche nel campione dei docenti e monitorare più da vicino i cambiamenti nelle dimensioni degli atteggiamenti tra dati in entrata e in uscita, è stata condotta una analisi dei *cluster* per identificare eventuali sottogruppi. Le cinque dimensioni della SACI sono state impiegate come variabili di *clustering*.

L'analisi *two step* ha evidenziato la presenza di tre cluster/gruppi differenti (con un ASC di 0,30) che sono stati etichettati sulla base delle caratteristiche distintive nei seguenti sottogruppi: “esperti”, “non esperti” e “incerti”.

I tre cluster sono stati confrontati tra loro e l'analisi della varianza ha messo in luce differenze statisticamente significative rispetto alle singole dimensioni considerate (vedi tab. 4)

	<i>Non esperti</i> (n=35)	<i>Incerti</i> (n=68)	<i>Esperti</i> (n=48)	<i>F</i>	<i>Post-hoc</i>
Pratiche educative e didattiche	3,61	4,33	4,76	33,33**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Disagio percepito sulle pratiche	2,66	2,28	1,59	49,57**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Credenze positive	4,09	4,56	4,83	37,41**	Tutti i cluster in sottoinsiemi diversi
Misconcezioni	3,08	2,31	2,53	16,83**	Non esperti in sottoinsieme diverso
Disagio percepito sul ruolo	3,19	2,87	1,88	47,25**	Esperti in sottoinsieme diverso

Tab. 4 – Analisi dei Cluster

Nello specifico, il primo *cluster*, quello dei cosiddetti “Non Esperti” (n=35) risulta caratterizzato da punteggi più bassi nel ricorso alle pratiche educa-

tive e didattiche e nelle credenze positive, punteggi superiori nelle misconcezioni e nelle dimensioni di difficoltà e disagio, sia rispetto alle pratiche che sul ruolo.

Il secondo *cluster* (n=68), quello degli “Incerti”, comprende la maggioranza dei docenti: tale categoria si contraddistingue per punteggi elevati nella propensione ad elaborare pratiche inclusive efficaci e nelle credenze positive, ma evidenzia punteggi alti anche nella difficoltà e nel disagio percepiti sulle pratiche e sul ruolo.

L'ultimo *cluster* (n=48), quello degli “Esperti”, include i docenti con un atteggiamento più positivo verso l'inclusione: in particolare, si caratterizza per punteggi più alti nelle pratiche educative e didattiche e nelle credenze positive e bassi valori nel disagio percepito sulle pratiche e sul ruolo e nelle misconcezioni.

Esaminando le differenze tra il pre e il post dei tre gruppi nelle singole dimensioni (vedi tab.5), emergono dei miglioramenti significativi in tutti e tre i *cluster* che rivestono particolare rilievo soprattutto nei due gruppi più deboli. Nello specifico, tra gli incerti si evidenzia un aumento statisticamente significativo nella messa in atto di pratiche educative e didattiche ($t=-2,49$ con $p<0,05$); tra i non esperti si rileva un aumento significativo nelle pratiche ($t=-3,28$ con $p<0,01$) e nelle credenze positive ($t=-2,38$ con $p<0,05$) e una diminuzione significativa del disagio sul ruolo ($t=-2,80$ con $p<0,01$); tra gli esperti, invece, c'è un inatteso aumento del disagio sul ruolo ($t=-2,32$ con $p<0,05$).

	<i>Credenze positive</i>		<i>Misconcezioni</i>		<i>Disagio pratiche</i>		<i>Disagio ruolo</i>		<i>Pratiche</i>	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
Incerti	4,56	4,61	2,31	2,30	2,28	2,23	2,87	2,71	4,33	4,54
Non esperti	4,09	4,36	3,08	2,98	2,66	2,46	3,19	2,89	3,61	4,21
Esperti	4,83	4,80	2,53	2,41	1,59	1,71	1,88	2,11	4,76	4,74

Tab. 5 – Differenze pre-post nelle medie dei tre cluster

Per indagare i cambiamenti nella composizione dei tre gruppi, le analisi di *clustering* sono state ripetute sugli esiti in uscita, confermando la medesima suddivisione dei docenti nei tre *cluster* e mettendo in luce un atteso spostamento dei soggetti tra i gruppi. Si è osservato, infatti, un incremento degli esperti (83 soggetti) e una riduzione degli Incerti (58 soggetti) e dei Non Esperti (10 soggetti).

	<i>Cluster in entrata</i>	<i>Cluster in uscita</i>
Incerti	68	58
Esperti	48	83
Non esperti	35	10

Tab. 6 – Sintesi degli spostamenti dei soggetti tra i cluster in entrata e in uscita

5. Considerazioni conclusive

Con questo studio ci si è posti l'obiettivo di esaminare gli effetti di un percorso formativo destinato agli insegnanti specializzati. Nel contesto dei processi valutativi implementati, è stata sviluppata una nuova scala di valutazione – la scala SACI – con l'intento di monitorare eventuali cambiamenti nelle credenze, nell'adozione di pratiche educative e didattiche inclusive, nonché nella percezione di benessere o disagio derivante dal riconoscimento della dimensione professionale del docente all'interno del contesto classe. La considerazione di questi aspetti rientra nel sistema degli atteggiamenti dei docenti che, come indicato dalla letteratura, assume una funzione predittiva/orientativa sul comportamento del soggetto e può influenzare le risposte effettive e potenziali di ogni individuo nel proprio agire.

La presenza di atteggiamenti positivi e scientificamente orientati riveste un'importanza particolare nel contesto educativo, in quanto influenza la propensione del docente a progettare percorsi formativi mirati all'incremento delle dinamiche di apprendimento di tutti gli allievi.

Identificare e comprendere questi aspetti assume un ruolo strategico nei programmi di formazione dei docenti, sia quelli specializzati che quelli curriculari, poiché favorisce non solo la promozione delle conoscenze, ma anche lo sviluppo delle competenze trasversali (EASNIE, 2012).

Gli esiti del presente studio hanno messo in luce un aumento delle pratiche educative e didattiche al termine del periodo formativo, insieme a un generale miglioramento dell'atteggiamento di tutti i partecipanti.

Tuttavia, l'impatto della formazione è risultato differenziato tra i vari sottogruppi di docenti identificati mediante l'analisi di *clustering*. In particolare, nei *cluster* dei due gruppi più deboli (*incerti e non esperti*) si è registrato un aumento nelle pratiche educative e, nel caso dei *non esperti*, anche nelle credenze, accompagnati da una parallela diminuzione del disagio legato al ruolo professionale. Il gruppo degli esperti, invece, che già partiva da adeguate pratiche (dimensione comportamentale) e credenze positive (dimensione cognitiva), ha riportato un inaspettato aumento proprio nella sfera affettiva relativa al disagio sperimentato sul ruolo forse attribuibile ad un concreto riscontro di difficoltà nell'effettivo esercizio della funzione di docente specializzato. È interessante

notare che, alla fine della formazione, si è verificato uno spostamento atteso nel numero di insegnanti all'interno dei vari *cluster*, con un aumento significativo dei docenti nel gruppo degli esperti.

I limiti di questo studio, come evidente, sono principalmente legati al campione, che considera esclusivamente la popolazione di un singolo corso di specializzazione. Tuttavia, i risultati offrono una prospettiva incoraggiante sull'utilità dello strumento proposto per valutare percorsi formativi simili.

I futuri sviluppi si concentreranno sulla validazione dello strumento su un campione più ampio e rappresentativo, che includa sia docenti specializzati che curricolari, al fine di consentire una migliore comprensione dell'efficacia dei percorsi formativi e di rilevare eventuali eventuali bisogni funzionali al miglioramento delle pratiche e dei processi inclusivi.

Bibliografia

- AIELLO, P., DI GENNARO, D.C., GIRELLI, L., OLLEY, J.G. (2018). Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 175-188.
- AIELLO, P., SHARMA, U., SIBILIO, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplessa?. *Italian Journal of Educational Research*, (16), 11-22.
- AVRAMIDIS, E., NORWICH, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. DOI: <https://doi.org/10.1080/088562-50210129056>
- BOCCI, F. (2017). Valorizzare il corso di formazione per la specializzazione alle attività di sostegno: l'esperienza laboratoriale di RomaTre. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 77-83). Roma: Armando.
- BOCCI, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- BOCCI, F., GUERINI, I., TRAVAGLINI, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10463>.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- CANEVARO, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erikson.
- CANEVARO, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: Centro editoriale dehoniano.
- CASTELLANA, G., DE VINCENZO C., PATRIZI N., BIASI V. (2023). The SACI scale: A Questionnaire to assess Attitudes and Beliefs of teachers in training towards inclusive education. *Italian Journal of Educational Research*, 30, 110-128 <https://doi.org/10.7346/sird-012023-p110>
- COLOGON, K. (2012). Confidence in their own ability: Postgraduate early childhood students examining their attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1155-1173.
- COSTELLO, S., BOYLE, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 38(4), 129-143.
- CROWNE, D.P., MARLOW, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Counseling psychology*, 24, 349-354.

- DAANE, C.J., BEIRNE-SMITH, M., LATHAM, D. (2001). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121, 331-338.
- DAVIS, R.S., LAYTON, C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36(1), 31-39.
- D'ALONZO, L., COTTINI, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education For Inclusion* (numero monografico), II/2.
- DE ANGELIS, M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Form@re*, 21(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10417>.
- DE ANGELIS, M. (2022). Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher). *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 35-50.
- DE BOER, A.A., PIJL, S.J., MINNAERT, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23. DOI: 10.1080/13603110903030089.
- DI MARTINO, V., LONGO, L. (2023). Gli atteggiamenti dei futuri insegnanti di sostegno verso l'inclusione: uno studio longitudinale. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 470-488.
- DOMENICI, G., BIASI, V., WOLF, F., DE VINCENZO, C. (2022). Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento professionale a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (26), 233-248. DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-dome>.
- EDWARDS, A.L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. New York, NY: Dryden Press.
- ERNST, C., ROGERS, M.R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322.
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION (EAS-NIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Estratto da <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers> (ultimo accesso in data 04/04/2024).
- FANTOZZI, D. (2014). Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione. *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), 81-95.
- FINDLER L., VILCHINSKY N., WERNER S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166-176.

- FIORUCCI, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- FIORUCCI, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293.
- FIORUCCI, A. (2020). Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione, *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 8, 2, 110-124.
- FORLIN, C. (2010) (ed.). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Londra: Routledge.
- FORLIN, C. (2011). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 649-654. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603111003778353>.
- FORLIN, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York: Routledge.
- FORLIN, C., CHAMBERS, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17-32. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>.
- FORLIN, C., EARLE, C., LOREMAN, T., SHARMA, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3). DOI: <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- GASPARI, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2), 31-44.
- GASPARI, P. (2018). Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(3), 265-274.
- GERMANI, S., LEONE, C. (2022). Il ruolo dell'autoefficacia sugli atteggiamenti dei docenti verso l'inclusione degli alunni con disabilità: un confronto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 148-162.
- GERMANI, S., LEONE, C., ASQUINI, G. (2023). Formazione insegnanti e atteggiamenti positivi verso l'inclusione: uno studio esplorativo su un campione di insegnanti curricolari. *RicercaAzione*, 15(1), 161-172.
- GETHING, L. (1991). *The interaction with disabled persons scale: Manual and kit*. Sydney: University of Sydney
- GRAND, S.A., BERNIER, J.E., STROHMER, D.C. (1982). Attitudes toward disabled persons as a function of social context and specific disability. *Rehabilitation Psychology*, 27, 165-173.

- HADADIAN, A., CHIANG, L. (2007). Special education training and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 22(1), 103-106
- JOHNSON, G., HOWELL, A. (2009). Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. *International Journal of Special Education*, 24(2), 35-41.
- KIELBLOCK, S. (2018). *Inclusive education for all: development of an instrument to measure the teachers' attitudes*. Macquarie University. Thesis. <https://doi.org/10.25949/19440005.v1>
- KOUTROUBA, K., VAMVAKARI, M., STELIOU, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381-394. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250600956162>.
- LOREMAN, T., FORLIN, C., SHARMA, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), 1-13.
- MAHAT, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- MONSEN, J.J., EWING, D.L., BOYLE, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64-71.
- MONTESANO, L., STRANIERO, A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 309- 321. DOI: 10.7346/sipes-02-2019-23.
- MONTESANO, L., STRANIERO, A.M., VALENTI, A. (2021). Sistema di credenze dei futuri insegnanti di sostegno. Un'indagine condotta presso l'Università della Calabria. *Form@re*, 21(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form10655>.
- MURA, A., ZURRU, A.L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150-160.
- MURDACA, A.M., OLIVA, P. (2017). Competenza emotiva, strategie di coping e atteggiamenti inclusivi nella relazione insegnante/alunno ipovedente. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 43-52.
- PAULHUS, D.L. (1991). Measurement and control of response bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-59). San Diego: Academic Press.
- PERRI, C., VALENTI, A. (2008). L'insegnante specializzato: ruolo professionale e rischio burn-out. *L'insegnante specializzato*, 1000-1030.
- RINGLABEN, R.P., GRIFFITH, K. (2008). The impact of attitudes on individuals with Developmental Disabilities. In H.P. Parette, G. Peterson-Karlan (Eds), *Research-Based Practices in Developmental Disabilities*. Austin, TX: ProEd.

- ROSENBERG, M.J., HOVLAND, C.I., (1960). Cognitive, Affective and Behavioural Components of Attitudes. In Rosenberg M.J., Hovland C.I. (Eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.
- SANNIPOLI, M., GAGGIOLI, C. (2021). Per una formazione a partire dagli atteggiamenti: la competenza riflessiva come possibilità inclusiva. *Form@re*, 21(1), 38-52.
- SHARMA, U., DESAI, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2-14
- SILLER, J., CHAPMAN, A., FERGUSON, L., VANN, D.H. (1967). Studies in reactions to disability: XI. *Attitudes of the nondisabled toward the physically disabled*.
- TAYLOR, R.W., RINGLABEN, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23. DOI: 10.5539/hes.v2n3p16.
- TRINGO, J.L. (1970). The hierarchy of preference toward disability groups. *The Journal of Special Education*, 4, 295- 306. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224669700040030>.
- VERGANI, F., KIELBLOCK, S. (2021). Atteggiamenti dei docenti nei confronti dell'inclusione scolastica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 124-156.
- VOELTZ, L.M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 455-464.
- YUKER, H.E., BLOCK, J.R., YOUNG, J.H. (1966). *The measurement of attitude toward disabled persons*. Albertson, NY: Human Resources Center.

Pubblicazioni della ricerca

- CASTELLANA, G., DE VINCENZO C., PATRIZI N., BIASI V. (2023). The SACI scale: A Questionnaire to assess Attitudes and Beliefs of teachers in training towards inclusive education. *Italian Journal of Educational Research*, 30, 110-128.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- CASTELLANA, G., DE VINCENZO, C. (2023). *La valutazione degli atteggiamenti e delle credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi*. Relazione presentata al "A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale", 21-22 Settembre, Milano.

2. Percezione, equivalenza e traduzione automatica neurale. Il futuro del mestiere di traduttore

Antonio Castorina

1. Premessa

Nel corso della storia ogni rivoluzione tecnologica ha portato cambiamenti significativi in tutti gli aspetti dell'esistenza degli esseri umani. Negli ultimi due secoli, prima con la Rivoluzione industriale, seguita dall'elettrificazione a principio del '900, dall'era dell'informazione e delle telecomunicazioni che si sviluppa a partire dalla seconda metà del secolo scorso fino all'attualissima Rivoluzione digitale e intelligenza artificiale, l'umanità è passata da un tipo di economia prevalentemente agricola all'economia dell'informazione, caratterizzata da una crescente importanza dei dati e della conoscenza. Ad ogni passaggio, il mercato del lavoro ha sperimentato stravolgimenti impressionanti creando nelle persone paure, anche motivate, connesse ad una possibile riduzione dell'offerta e alla conseguente perdita di opportunità. Il rischio di scomparsa di alcune professioni, soprattutto quelle a bassa specializzazione, è stato oggetto di dibattiti e studi, fin dalla comparsa delle prime macchine, che hanno messo in evidenza che più che la perdita vi è stata una profonda rimodulazione dovuta alla solo parziale automazione dei processi di produzione che continuano a richiedere la presenza dell'essere umano, pur con maggiori specializzazioni e capacità professionali. Per avere un'idea di quanto detto, Bessen (2016) ha analizzato l'elenco delle professioni nel censimento statunitense del 1950 rispetto a quello del 2010 per trovare un'unica perdita: la professione di ascensorista. Sarebbe certamente interessante riflettere sulla perdita numerica di posti di lavoro dovuti all'automazione e all'impatto sociale che la possibilità o meno di specializzarsi ha portato e, non ultimo, il divario salariale che i processi di automazione hanno portato, ma non sono questi gli oggetti di queste riflessioni. Un dato comune relativo all'impatto sul mondo del lavoro delle rivoluzioni tecnologiche è che, fino ad oggi, le innovazioni hanno inciso fundamentalmente su mestieri a bassa o nulla specializzazione; l'intelligenza artificiale sembra promettere di penetrare, e modificare, il mondo di professioni che sono a buon titolo ritenute ad alta specializzazione come il settore dei servizi linguistici. Interrogata sulla propria capacità di eseguire alcune operazioni linguistiche come la traduzione di un testo, la localizzazione di contenuti o una sintesi, Chatgpt ha risposto di essere in grado di aiutare a portare a termine tutte queste azioni linguistiche. Più per curiosità che per amor di scienza, abbiamo voluto sperimentare le affermazioni della IA e le

abbiamo chiesto di tradurre un nostro articolo dall'italiano allo spagnolo e poi di farne una sintesi: il risultato di entrambe le operazioni è stato assolutamente soddisfacente.

2. La traduzione automatica

Di traduzione automatica si inizia a parlare sin dalla fine degli '40 pur nella consapevolezza che i calcolatori allora in uso non si avvicinavano minimamente alla potenza di calcolo necessaria per determinate elaborazioni. Nel 1954 con il calcolatore IBM 701, sotto la supervisione di Leon Dostert, già interprete di Eisenhower, con un programma scritto da Peter Sheridan, fu tradotto un testo dal russo all'inglese. Il risultato, sebbene evidenziasse limiti consistenti, suscitò grande entusiasmo tanto da ricevere un finanziamento dalla National Science Foundation, istituzione che coinvolgeva anche la CIA. Negli anni successivi i risultati furono deludenti ed il progetto venne abbandonato nel 1966. Molti ricorderanno le divertenti proposte di traduzione che ancora molti anni dopo offrivano i programmi di traduzione automatica, lasciando in tutti gli studiosi la fondata speranza che determinate operazioni non sarebbero state patrimonio delle macchine ancora per lunghissimi anni. Era la traduzione automatica basata sulle regole, sistemi progettati con un insieme specifico di regole sintattiche e vocabolario che analizza le frasi nel testo fonte, le destruttura, assegna etichette ai singoli lemmi e genera diagrammi ad albero. Questi vengono poi convertiti in strutture equivalenti nella lingua meta e attraverso la comparazione di stringhe di testo e collocazioni si procede alla sostituzione delle parole della lingua fonte con le loro corrispondenti nella lingua meta. Naturalmente il calcolatore non ha capacità interpretative ma riesce in una certa misura a imitare il processo di decodifica e traduzione umano su un piano puramente formale. Anche se i programmi più avanzati sono arrivati ad offrire prestazioni superiori attraverso l'uso di vasti dizionari bilingui e un'ampia gamma di regole, il risultato finale è stato, nella migliore delle ipotesi, una traduzione approssimativa che poteva al massimo fornire un'idea generale del contenuto.

Nei primi anni duemila, grazie alle aumentate potenze di calcolo, prende piede un nuovo approccio alla traduzione automatica anche definito statistico, basato su ampie selezioni di testi sia nella lingua fonte che nelle relative traduzioni della lingua meta. Conosciuti come corpora paralleli, questi insiemi di dati – composti da almeno due milioni di parole per dominio specifico – offrono esempi reali di utilizzo per ogni coppia linguistica. Il sistema utilizza approcci statistici per calcolare la frequenza delle parole all'interno di essi, individuare segmenti di testo simili o identici a quelli da tradurre e le relative traduzioni preesistenti nel corpus bilingue. Confronta poi le traduzioni possibili con segmenti simili nel corpus monolingue, consentendo una resa

più naturale attraverso selezioni contestuali e collocazioni tipiche della lingua di arrivo. Pur avendo una resa decisamente migliore del sistema basato sulle regole, il risultato finale per poter essere presentato ha bisogno di un significativo lavoro di post edizione.

La traduzione automatica neurale, strettamente legata all'intelligenza artificiale, ha compiuto il salto di qualità che ha permesso di produrre senza alcun intervento umano testi finiti. L'aggettivo "neurale" è usato in senso puramente metaforico, poiché i sistemi di traduzione attuali si fondano ancora su metodi statistici e di *deep learning*. Come i sistemi precedenti, si basano più su principi matematici che su approcci linguistici (Le & Schuster, 2016).

La traduzione automatica neurale raggruppa operazioni ricorrenti che associano un frammento, una parola o un insieme di parole alle parole a cui sono collegate, e i lemmi vengono mappati in modo simile. Di conseguenza, il processo di traduzione non avviene attraverso la scomposizione della frase in elementi, la traduzione di questi elementi e la successiva ricomposizione dei componenti tradotti in una frase nella lingua meta. La proposta della lingua meta viene generata localizzando le traduzioni esistenti combinandole sulla base della loro co-occorrenza statistica ricorsiva. Grazie a questo approccio, la traduzione automatica neurale può suggerire soluzioni che non sono una traduzione letterale e può anche fare omissioni strategiche. Se un elemento della frase è improbabile in una particolare combinazione di elementi, il sistema di traduzione ha la capacità di eliminarlo o riproporlo in una forma assolutamente diversa. Questa capacità di rielaborazione del testo meta rimanda ad un concetto che continua ad essere fondante negli studi traduttologici, ovvero l'equivalenza e più specificatamente l'equivalenza dinamica.

3. Il mondo della traduzione oggi

Questa straordinaria capacità dell'intelligenza artificiale e le sue applicazioni nel campo della traduzione non significano però la condanna del mestiere del traduttore e, alla luce dei cambiamenti sociali che internet e l'era dell'informazione in generale hanno portato nei costumi di quella fascia di umanità che ha accesso agli strumenti informatici, si deve anche ridefinire che cosa è la traduzione oggi.

La traduzione è stata storicamente lo strumento per mettere in contatto culture differenti e fino all'avvento di internet è stata un'arte esercitata da professionisti e studiosi che provvedevano a trasferire da una lingua all'altra opere letterarie, studi, saggi e ogni prodotto linguistico che venisse considerato meritevole di una divulgazione che superasse i confini di una nazione. Le persone si formavano e si informavano su prodotti linguistici predisposti nella loro lingua e di rado avevano l'esigenza di accedere a documenti in lingua straniera. Internet ha stravolto questo paradigma e oggi chiunque si trova ad avere accesso a documenti in qualsiasi lingua; con questo, la traduzione che è

stata una pratica che coinvolgeva i settori professionali dell'industria linguistica diventa un fenomeno sociale condiviso.

Pym, sulla base di statistiche riportate da Wood (2018), mette in evidenza che Google Translate processa circa 143 miliardi di parole al giorno. Aggiunge che nel mondo ci sono circa 333.000 traduttori e interpreti professionisti a tempo pieno o equivalenti (Pym et al., 2012). Se supponiamo che ciascuno di loro possa tradurre 3.000 parole in una giornata lavorativa, il numero totale di parole tradotte professionalmente al giorno sarebbe di circa 1 miliardo. Questo significa che la traduzione professionale rappresenta solo lo 0,68% di ciò che Google Translate elabora. Bisogna anche ricordare che Google Translate è solo uno dei numerosi motori di traduzione automatica gratuiti e quindi il numero di parole tradotte è significativamente più alto (Pym, 2021). Questi dati mettono in evidenza come la traduzione sia passata dall'essere appannaggio di professionisti ad attività umana assolutamente diffusa.

Il numero di testi tradotti è cresciuto a dismisura e la maggior parte o, meglio, la quasi totalità, di queste azioni traduttive è fatta da sistemi automatici senza il controllo umano o al limite con controllo umano non professionale. Tutto ciò non significa che il numero di traduzioni professionali si sia ridotto, anzi la crescita della richiesta di traduzione che coinvolge anche quella professionale lascia ipotizzare che il mestiere del traduttore continuerà ad essere indispensabile.

4. Percezione ed equivalenza

Si è già detto che i sistemi di traduzione automatica neurale hanno già raggiunto un livello di sviluppo che gli permette di produrre testi nella lingua meta che risultano essere coerenti e fluidi senza la necessità dell'intervento di post edizione dell'essere umano. Prodotti che non sono il frutto della comprensione del significato complessivo del testo e delle singole parti che lo compongono. Il lavoro preparatorio del traduttore umano, che consiste nell'analisi e comprensione del testo nel suo complesso, l'individuazione dei passaggi più complessi o che per la loro semantica creeranno difficoltà supplementari e l'elaborazione di una strategia basata anche sulle finalità della traduzione e sui destinatari di questa, viene completamente saltato perché la macchina non fa una traduzione come la intendiamo noi esseri umani, non capisce il testo e tanto meno ha necessità di farlo, bensì fa una selezione delle stringhe di testo e delle co-occorrenze che sono statisticamente più frequenti sulla base di un database pressoché infinito di testi redatti perlopiù (fino ad ora) da esseri umani. Per questo motivo abbiamo deciso di mettere alla prova alcuni dei sistemi di traduzione automatica più conosciuti e il sistema di intelligenza artificiale Chatgpt per verificare se sono in grado di risolvere quello che può essere considerato uno dei casi scuola nella formazione dei futuri traduttori, ovvero la traduzione del titolo della commedia di Oscar Wilde *The Importance of Being Earnest*. A seguire i risultati:

Google translator: L'importanza di essere seri
DeepL translate: L'importanza di essere sincero
Reverso: L'importanza di essere serio

Sebbene nel corso degli anni siano state proposte e pubblicate edizioni con titoli come *L'importanza di essere onesto*, *L'importanza di essere probo* e *L'importanza di essere Severo*, e pertanto le soluzioni di traduzione proposte dai sistemi di traduzione automatica non possono essere considerate inaccettabili, si può affermare senza tema di smentita che non sono assolutamente soddisfacenti. A questo proposito si deve anche ricordare che uno dei problemi del sistema di traduzione automatica neurale risiede nei suoi requisiti operativi. Secondo Forcada (2017), per ottenere risultati soddisfacenti, il sistema richiede corpora linguistici molto più estesi rispetto alla traduzione automatica statistica (milioni di segmenti allineati), oltre a processori molto potenti chiamati *Graphics Processing Units* (GPU). Il processo di addestramento, essendo intensivo, può richiedere giorni o anche mesi. Lepikhin (2020) ha segnalato che ogni volta che addestrano il loro motore di traduzione automatica neurale su Google, il costo del training si aggira intorno ai 400.000 €. Questi requisiti fanno sì che i sistemi all'avanguardia siano accessibili solo a pochi e anche all'interno di quelli che sono dei giganti del settore possono esserci differenze significative sulla base degli obiettivi prefissati.

Ritornando alla traduzione del titolo della commedia di Wilde, si rileva che senza dubbio il risultato della traduzione di ChatGPT è decisamente migliore:

La frase “The Importance of Being Earnest” può essere tradotta in italiano come “L'importanza di chiamarsi Ernesto”. Si tratta del titolo di una celebre commedia teatrale scritta da Oscar Wilde.

L'intelligenza artificiale, evidentemente dotata di un database migliore e di una maggiore potenza di calcolo, traduce il titolo come è stato tradotto dagli esseri umani la maggior parte delle volte, pur non essendo questa una traduzione completamente soddisfacente. Il gioco di parole basato sulla pressoché identica pronuncia del nome *Ernest* e dell'aggettivo *earnest* è destinato a perdersi sia che si voglia tradurre il titolo in *L'importanza di chiamarsi Ernesto* sia che lo si voglia tradurre in *L'importanza di essere onesto*.

In traduttologia il concetto di equivalenza continua ad essere centrale pur essendo stato oggetto nel corso degli anni di profonde critiche e revisioni. Fondamentalmente, un testo di una lingua meta può essere considerato la traduzione di un testo fonte quando è equivalente ad esso per quanto riguarda forma e significato. Una certa circolarità della definizione ha suscitato profondi dibattiti sulla liceità di questo concetto e sulla sua capacità di incidere nella pratica reale della traduzione. Infatti, si inserisce nell'annosa polemica tra traduzione letterale e traduzione libera e si propone come *tertium comparationis* tra i due differenti approcci al testo. Il problema sembra porsi come una forma

di disputa tra una caratterizzazione prescrittiva di equivalenza, che in questo caso a ragione viene scartata da alcuni studiosi preferendogli i concetti di adeguamento o approssimazione, e una concezione flessibile e dinamica considerandola come un concetto relazionale tra la traduzione ed il testo originale che possa definire l'esistenza di un vincolo tra il testo fonte ed il testo meta. Questa relazione si deve definire sempre in funzione della situazione comunicativa, ovvero destinatari e finalità della traduzione, ed il contesto in cui si sviluppa l'atto traduttivo.

Il carattere dinamico dell'equivalenza è stato enunciato per la prima volta da Nida (1964) con la sua proposta di equivalenza dinamica, che suppone la priorità di una conformità contestuale e dell'adeguamento alle necessità del destinatario. Questa caratterizzazione rifiuta nettamente l'esistenza di equivalenze fisse, transcodificabili, prestabilite al di fuori del contesto e che possano essere utili al momento di tradurre. Anche quando è possibile proporre una serie di elementi che in principio sarebbero transcodificabili, come nomi propri, numeri o alcune frasi fatte, esistono diversi fattori che intervengono nella costruzione dell'equivalenza e che conferiscono un carattere relativo a queste equivalenze, come il contesto linguistico e testuale in cui si inseriscono questi elementi, e che in un determinato contesto possono acquisire un senso particolare e richiedere altre equivalenze. Pertanto, pur nell'imprevedibilità dell'affermazione, si può sostenere che il nome proprio *Franco* è l'equivalente dinamico del nome proprio *Ernest* e che l'aggettivo *franco* è l'equivalente dinamico dell'aggettivo *earnest*. Nel 2006, per l'editore Barbera, Ugo Bottalla con un colpo di genio traduce il titolo, e naturalmente userà il nome in tutta la commedia, in *L'Importanza di essere franco*, recuperando il gioco di parole che è alla base dell'intera commedia.

Qualsiasi persona che abbia letto la commedia, professionista o meno, riconosce che la soluzione proposta da Bottalla è la migliore. Ma l'intelligenza artificiale ripropone la traduzione tradizionale e questo si deve al fatto che la commedia di Wilde è stata tradotta e pubblicata numerosissime volte e la stragrande maggioranza delle pubblicazioni è uscita con la traduzione del titolo in *L'importanza di chiamarsi Ernesto*. L'intelligenza artificiale lavora sulle co-occorrenze statistiche e pertanto solo per una questione numerica ritiene che la traduzione più probabile sia quella che appare nel tempo più volte. Sembrerebbe il caso in cui una menzogna ripetuta mille volte diventa verità.

La promessa di eccellenza nella traduzione automatica statistica si basa sull'ipotesi che un database più ampio proponga soluzioni migliori. Tuttavia, gli enormi sistemi aperti, che coprono più discipline, sono esposti a una maggiore probabilità di errore perché i loro utenti spesso non sono esperti. L'utente medio accetterà qualsiasi proposta del sistema di traduzione senza valutarne la qualità, la pubblicherà sul web e questa traduzione errata potrebbe essere ripresa dal sistema come possibile opzione, generando un circolo vizioso di errori, lontano dalle promesse di miglioramento costante (Pym, 2021). Anzi, non è da escludere che il massimo livello di accuratezza della traduzione

automatica neurale sia già stato raggiunto in ragione della base di dati creata su traduzioni e testi nella maggior parte tradotti o revisionati da esseri umani, mentre i futuri ampliamenti potranno inserire testi che per la loro coerenza e fluidità sono stati considerati corretti pur nascondendo, spesso molto bene, banalizzazioni ed errori di interpretazione del testo originale.

5. La qualità e il futuro della professione

Quando si parla di qualità della traduzione il primo discrimine da fare riguarda le finalità dell'azione stessa, ovvero se la traduzione è destinata ad un uso di comprensione e assimilazione di un testo o è destinata alla diffusione e pubblicazione di testi e documenti che devono raggiungere obiettivi specifici come articoli scientifici, documenti legali o testi letterari.

Come si è già accennato, il monte di testi tradotti è cresciuto negli ultimi anni a dismisura, soprattutto il settore di traduzioni destinate alla comprensione e all'assimilazione che vengono espletate perlopiù con i sistemi di traduzione automatica. Al tempo stesso, la stessa tecnologia ha creato una maggiore interconnessione internazionale nel mondo degli affari, della finanza e dei servizi con relativo aumento della richiesta di servizi linguistici, il cui giro d'affari nel 2018 è stato stimato in oltre 46 miliardi di dollari con una previsione di crescita superiore al 3% annuo nella prossima decade. La crescente domanda di soluzioni linguistiche con tempi di consegna più brevi e budget più contenuti, ha portato all'uso sempre più diffuso della traduzione automatica in tutti i settori specializzati, anche nella traduzione letteraria, che era considerata il baluardo più sicuro della traduzione umana (Guerberof-Arenas & Toral, 2020).

Sebbene anche sul concetto di qualità di una traduzione sono aperti dibattiti e discussioni, alcuni punti trovano un comune accordo: una traduzione di qualità è quella in cui il messaggio espresso nel testo di origine viene completamente trasferito al testo di destinazione, includendo denotazione, connotazione, sfumature e stile. Inoltre, il testo di destinazione è scritto nella lingua di arrivo utilizzando la grammatica e l'ordine delle parole corretti, producendo un testo culturalmente appropriato che, nella maggior parte dei casi, si legge come se fosse stato originariamente scritto da un madrelingua nella lingua di arrivo per i lettori della cultura di arrivo (Koby et al., 2014). La traduzione automatica neurale è in grado di assolvere a buona parte dei requisiti ideali di una buona traduzione ma, come abbiamo già visto in precedenza, pecca nel campo della connotazione e delle sfumature, che in determinati casi potrebbero condizionare quello che è il primo punto della qualità di una traduzione, ovvero che il messaggio nel testo fonte sia completamente trasferito nel testo meta. Il traduttore umano fin dal lavoro preparatorio alla traduzione individua tutti quei passaggi che, sulla base della propria esperienza, sa che gli creeranno dei problemi e investirà su quelli

maggiori energie, cosa che la macchina non è in grado di fare evidenziando maggiore probabilità di errore proprio in quei determinati passaggi (Pym, 2015).

Al di là di queste considerazioni sul predominio dell'essere umano o della macchina, è possibile affermare che il supporto informatico al lavoro del traduttore, ormai ampiamente accettato da tutti, ha portato un miglioramento della qualità del lavoro e una significativa riduzione delle tempistiche di consegna. Tra i professionisti della traduzione non c'è dubbio sul fatto che le tecnologie vadano utilizzate, e si usano per una ragione ineluttabile all'interno di una dinamica di mercato: la produttività. Il contributo delle tecnologie è l'aumento della produttività: stessa qualità del prodotto finale con meno tempo di lavoro umano – un intervento indispensabile per ottimizzare il risultato – o maggiore rendimento per ora lavorata. Il maggior rendimento per ora lavorata si intende in termini di produzione, non necessariamente di redditività economica per il traduttore (Cánovas, 2022). In altre parole, il traduttore penna, calamaio e ingegno non esiste più e qualora esistesse dal punto di vista della redditività si troverebbe in una condizione disastrosa. Il lavoro del traduttore è destinato a cambiare così come è cambiato nel tempo prima con l'arrivo dei sistemi di videoscrittura e poi con i CAT Tools. Già da qualche anno una parte significativa di traduzioni viene fatta attraverso un lavoro di post edizione di una traduzione che spesso hanno prodotto risultati migliori e con un notevole risparmio di tempo rispetto alla traduzione da zero. Questa fetta di mercato delle traduzioni post editate con la maggiore correttezza delle traduzioni fatte con sistemi neurali è destinata a crescere nel futuro e probabilmente diventerà la parte significativa del lavoro del traduttore. Questa ipotesi, già avanzata da Pym (2013) più di dieci anni fa, ha fatto sollevare molte critiche per la sua visione restrittiva del lavoro del traduttore che avrebbe portato la professione anche ad una contrazione dei livelli retributivi. La realtà del mondo della traduzione sta mettendo in evidenza che non è esattamente così, anche perché la stessa post edizione ha diversi livelli di accuratezza e di specializzazione, alcuni dei quali esistevano anche prima della traduzione automatica neurale. Abbiamo preso ad esempio le tariffe che propone un'agenzia di traduzioni on line. Vengono proposti tre tipi di servizi definibili standard: il più economico prevede la traduzione automatica con revisione di un traduttore professionista e prevede un costo di 0,04 euro a parola (circa 200 euro per un testo di 10 pagine) e un tempo di consegna di 48 ore; il servizio intermedio prevede la traduzione professionale ed il controllo di qualità per un costo di 0,09 euro a parola (circa 450 euro per 10 pagine) ed un tempo di consegna di 72 ore; il servizio migliore prevede la traduzione professionale, la revisione specializzata ed il controllo di qualità per un costo di 0,13 euro a parola (circa 650 euro per 10 pagine) e un tempo di consegna di 96 ore. Per le nostre riflessioni è interessante la figura del revisore specializzato, ovvero un professionista che oltre ad avere una formazione linguistica elevata deve avere una formazione formale nel settore specifico in cui opera la traduzione. Ad

esempio, per la revisione di documenti medici, avere una formazione in medicina o in scienze della vita; per documenti legali, una formazione in legge, o anche esperienza pratica nel settore. Il revisore specializzato è colui che certifica che il testo tradotto è perfettamente funzionale nel contesto di riferimento; questa certificazione è il valore aggiunto che il committente pagherà circa un terzo del valore complessivo della traduzione e del controllo di qualità della stessa.

Il concetto di responsabilità delle azioni e dei prodotti dell'intelligenza artificiale è un argomento complesso ed estremamente delicato. Di sicuro, allo stato attuale, i sistemi di intelligenza artificiale mettono in chiaro che non si assumono la responsabilità delle informazioni date e delle eventuali azioni scaturite da esse, e tantomeno si assumono la responsabilità della correttezza delle traduzioni fatte. Come la maggior parte delle professioni, anche il mestiere di traduttore è destinato a cambiare e modificarsi parallelamente allo sviluppo delle tecnologie che incidono nel sistema economico. I traduttori del futuro devono puntare su quelle caratteristiche che resistono all'automazione tra le quali c'è la garanzia della qualità di un prodotto linguistico che solo l'essere umano può dare. A seconda del rischio comunicativo, della sensibilità delle informazioni che un testo deve convogliare da una lingua all'altra, sarà lo stesso committente a richiedere la garanzia del livello di qualità che ritiene adeguato, livello di qualità che dovrà essere opportunamente remunerato.

6. Conclusioni

La traduzione automatica neurale, per quanto sia in grado di produrre testi assolutamente leggibili, ancora non è in grado di sostituire l'essere umano soprattutto nella traduzione di determinati tipi testuali. La letteratura, la poesia, la saggistica vivono di un tipo di comunicazione che per l'alta componente connotativa ha bisogno della capacità, essenzialmente umana, di cogliere le sfumature di significato e riprodurle nella lingua meta. Allo stesso tempo, determinati tipi di testo che portano comunicazioni ad alto rischio, hanno bisogno della garanzia della correttezza del lavoro. Questi sono i campi in cui la professione di traduttore continuerà ad esistere e ad essere remunerativa, sia essa traduzione assistita, post edizione o revisione. Di sicuro, il traduttore del futuro non potrà più essere un non professionista, pur se ottimo conoscitore di lingue e culture. Ancora oggi, non è necessario essere iscritti all'Albo dei Traduttori e Interpreti dell'Associazione Italiana Traduttori e Interpreti (AITI) o aver avuto un percorso di formazione specifico in mediazione linguistica per esercitare la professione di traduttore, e su questo sia le associazioni di categoria sia i responsabili dei percorsi formativi superiori devono porsi delle domande e studiare soluzioni che garantiscano il futuro della professione.

Bibliografia

- BESSEN, J.E. (2016). How computer automation affects occupations: Technology, jobs, and skills. *Law and Economics Research Paper*, n. 15-49. Boston University School of Law. https://scholarship.law.bu.edu/faculty_scholarship/813/. Ultimo accesso 2 aprile 2024.
- CÁNOVAS, M. (2022). Veinte años enseñando a traducir con tecnologías: enfoques y perspectivas. *Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció*, 20, 257-267. <https://revistes.uab.cat/tradumatica/article/view/n20-canovas/325-pdf-es>. Ultimo accesso 2 aprile 2024.
- FORCADA, M.L. (2017). Making sense of neural machine translation. *Translation Spaces*, 6(2), 291-309. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/ts.6.2.06for>. Ultimo accesso 2 aprile 2024.
- GUERBEROF-ARENAS, A., TORAL, A. (2020). The impact of post-editing and machine translation on creativity and reading experience. *Translation Spaces*, 9(2), 255-282. <https://benjamins.com/catalog/ts.20035.gue>. Ultimo accesso 2 aprile 2024.
- KOBY, G.S., FIELDS, P., HAGUE, D.R., LOMMEL, A. Y MELBY, A. (2014). Defining translation quality. *Tradumàtica: Tecnologies de La Traducció*, (12), 413-420. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.76>. Ultimo accesso 2 aprile 2024.
- LE, Q.V.; SCHUSTER, M. (2016). A neural network for machine translation, at production scale. *Google AI Blog*. <https://goo.gl/EcFszd>. Ultimo accesso 2 aprile 2024.
- LEPIKHIN, D. ET AL (2020). GShard: Scaling giant models with conditional computation and automatic sharding. <http://arxiv.org/abs/2006.16668>. Ultimo accesso 2 aprile 2024.
- NIDA, E. (1964). *Towards a Science of Translating*. Leiden, Brill.
- PYM, A.; GRIN, F.; SFREDDO, C.; CHAN, A.L.J. (2012). *The status of the translation profession in the European Union*. Luxembourg: European Commission.
- PYM, A. (2013). Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta*, 58(3): 487-503.
- PYM, A. (2015). Translating as risk management. *Journal of Pragmatics*, 85: 67-80.
- PYM, A. (2021). Efectos de la automatización en las competencias básicas del traductor: la traducción automática neuronal. *Ocupaciones y lenguaje: Indicadores y análisis de competencias lingüísticas en el ámbito laboral*. Tarragona. URV publicaciones. pp. 475-506.

WOOD, E. (2018). Twenty years of building for everyone. Company Announcements. <https://www.blog.google/inside-google/company-announcements/twenty-years-building-everyone/>. Ultimo accesso 2 aprile 2024.

3.

I fondamenti della cultura materiale nel Fondo Pizzigoni

Sandra Chistolini¹

1. Introduzione

Nel XIX secolo il concetto di cultura ha suscitato un ampio dibattito scientifico nel campo delle discipline umanistiche dalla etnologia all'archeologia, dalla antropologia alla storia, investendo direttamente il discorso delle scienze sociali nel loro rapporto con le scienze naturali, in ordine a ragioni di strutturazione del sapere entro confini delimitati. La pedagogia e le scienze dell'educazione sono state coinvolte soprattutto per l'influenza esercitata dai contenuti della cultura sull'educazione e sull'intero processo formativo.

La legittimazione originaria ha subito ampie trasformazioni nel XX secolo in concomitanza con lo sviluppo della ricerca empirica e dell'accesso ad un concetto di cultura meno universale e più circoscritto.

La cultura rigidamente codificata nelle definizioni accademiche e i suoi artefatti classificati e riposti nei musei ha rotto gli argini capovolgendo il punto di vista dell'osservazione scientifica. I temi classici della introduzione dei giovani ai beni di cultura (Kerschensteiner, 1917, 11-30), carichi di valore universale e viatico per l'educazione civica, ritornano come metadiscorso pedagogico sulla

¹ Le ricerche e i relativi progetti di riferimento per i quali si è ricevuto finanziamento sono dieci: 1. Progetto nazionale 2016 ADR 00372 dal titolo #LIBERAILFUTURO 2018-2022 selezionato da Con i Bambini, Impresa sociale. Fondo per il contrasto della povertà educativa. Adolescenza 11/17 anni. Capofila Arciragazzi Comitato di Roma Onlus, partner Dipartimento di Scienze della Formazione. 2. Progetto europeo Jean Monnet Network 2019-2023 dal titolo Citizenship Education in the Context of European Values. The Educational Aspect Ref. Nr.: 621298-EPP-1-2020-1-CZ-EPPJMO-NETWORK, capofila Czech Republic, Univerzita Karlova, Praga. 3. Progetto nazionale dal titolo Outdoor education e formazione tra scuola, università e territorio. Dal Fondo Pizzigoni ai Quaderni di Pedagogia Digitale” 2022; 4. Progetto nazionale FISR2020 IP_00390 Proposte progettuali di ricerca Covid-19 Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca, Ministero dell'Università e della Ricerca Segretariato Generale Direzione generale per il coordinamento e la valorizzazione della ricerca e dei suoi risultati Ufficio VII - Progetto S.M.A.R.T. Scuola Mondo tra Ambiente Responsabilità e Territorio. L'alleanza che “si-cura” della Persona, 10 ottobre 2021-08 aprile 2022. 5. Bildung und Objekte: Historische Sachlernprozesse in schulbezogenen Sammlungen, Projekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), Universität Leipzig, Germania, DSF Fondo Pizzigoni, 2022-2025; 6. Progetto nazionale Fondo Pizzigoni con ciclo di visite guidate al Fondo Pizzigoni, per esperti, insegnanti e studenti di ogni ordine e grado di scuola, da aprile a ottobre 2022; 7. Cultura e Formazione nel Palazzo del Podestà di Caspano, Progetto nazionale sulla tutela architettonica e l'educazione alla cittadinanza attiva, 2022-2023; 8. Progetto internazionale sull'Archivio dettagliato del Fondo Pizzigoni; 9. Progetto europeo dal titolo Outdoor Education for All, Espositore in Espositori Maker Faire Rome 2023 20-22 ottobre, Roma, https://makerfaire.com/yearbook/2023-projects/?_sf_s=outdoor%20education%20for%20all; 10. Progetto internazionale sulla conoscenza di Tagore nel mondo per il centenario della fondazione di Visva-Bharati in India, The Tagore Centre, Londra, Regno Unito, 2021-2023.

sostenibilità ambientale. Il museo della maestra Rosa Agazzi (1923, 12) del primo Novecento, fatto con le cianfrusaglie raccolte dai bambini, conteneva l'esigenza di partecipare ad un disegno umano di aderenza al mondo delle cose estrapolate dalla quotidianità assunta come fondamentale per creare identità e responsabilità, senso di appartenenza e facoltà immaginative.

Oggetti rinvenuti nel presente utili a parlare del passato, ma soprattutto oggetti toccati, manipolati per giocare, assaporare, sentire, immaginare, inventare. Il protagonismo del bambino nelle scuole nuove, senza banchi, e con tanti laboratori pratici, come alla Rinnovata Pizzigoni di Milano (Pizzigoni, 1929, 10), era stato inaugurato dalla *Ligue Internationale de l'éducation Nouvelle a Calais* nel 1921 (Lucisano, Marzano 2022, 15), sfidava la rigidità del pensiero corto della classe chiusa su sé stessa (Ferrière 1920, 20-40) e produceva la nuova cultura scolastica, una cultura per definizione materiale, perché a scuola s'insegna con le cose, con la lavagna, il quaderno, il libro, il calamaio, il disegno e soprattutto si fa esperienza diretta della vita (Chistolini & Atehortúa-Cru, 2023a, 91).

Lo studio che segue è parte della ricerca in corso con l'Università di Lipsia (Germania), condotta nell'ambito del progetto dal titolo "Bildung und Objekte: Historische Sachlernprozesse in schulbezogenen Sammlungen" (Wagner, 2022, 83-104), ovvero "Educazione e oggetti. Processi storici di apprendimento materiale nelle collezioni scolastiche". Alla fase, appena conclusa, di raccolta delle interazioni dei bambini nel Museo della Scuola di Lipsia e nel Fondo Pizzigoni di Roma, seguirà l'interpretazione analitica e comparativa delle evidenze raccolte nel primo anno di svolgimento dell'attività scientifica.

2. La collezione nel Fondo Pizzigoni

La raccolta del materiale pedagogico nel Fondo Pizzigoni, conservato dal 2001 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, permette di comprendere il metodo sperimentale dell'educatrice Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) e apre nuove prospettive di studio e ricerca per la migliore attualizzazione del piano di insegnamento lanciato in Italia all'inizio del Novecento del secolo scorso.

La ricerca sulla interazione tra gli oggetti e coloro che li osservano e li manipolano interroga sul valore dell'apprendimento significativo dell'oggetto in quanto parte di un contesto nel quale si creano le condizioni storiche e filosofiche del nostro esistere nel mondo. Proprio attraverso gli oggetti conservati, i bambini che visitano il Fondo Pizzigoni imparano a rimotivare il loro impegno nella scuola e entrano volentieri in contatto con la vita delle generazioni passate, con i loro coetanei vissuti oltre cento anni fa e capaci, grazie alle loro insegnanti, di consegnare alle generazioni attuali il testimone imperituro.

Come osserva Denzin (1993, 184), la ricerca qualitativa sulla interazione tra soggetti che vivono con oggetti specifici esperienze di gioco, di invenzione,

di immaginazione nello stesso momento ha come protagonista partecipante il ricercatore che osserva per far emergere il significato da oggetti trasmessi da un secolo all'altro. Accanto al ricercatore, i bambini sono orientati a prestare ascolto alle narrazioni che scaturiscono dalle cose e diventano sensibili a quanto si trasmette con una materialità dalla quale scaturisce lo spirito vitale della persona umana e della sua comunità.

3. Metodologia dello studio

Il contributo della pedagogia alla delimitazione del concetto di cultura materiale permette di differenziare le categorie di analisi e di interpretazione sul ruolo degli oggetti nella crescita della consapevolezza della appartenenza ad un comune patrimonio culturale. L'intersezione della prospettiva storica con la prospettiva esperienziale conduce a privilegiare l'indagine qualitativa etnografica ritenuta la più coerente rispetto ai presupposti di studio della vicinanza-lontananza tra generazioni in movimento.

Dal piano etico-valoriale ci spostiamo al piano dell'esperienza vissuta nella quale l'oggetto acquista significato entro un ambiente di apprendimento definito. I soggetti che vivono l'esperienza sono gli stessi che la narrano fornendo le cognizioni per comprendere che cosa avviene nella costruzione del significato sociale dell'interazione con l'oggetto.

Partendo dalla pedagogia della Scuola Rinnovata Pizzigoni e dalla sedimentazione della cultura che da essa ha avuto origine, possiamo evidenziare la continuità sia dell'esigenza sistematica, presente in studi scientifici di varia natura, sia dell'esperienza vissuta in contesto educativo. La narrazione etnografica fornisce la documentazione necessaria a descrivere ed interpretare l'interazione provocata da oggetti selezionati nelle collezioni pedagogiche usate con i bambini.

Infine, riflettiamo sui benefici portati dalla interazione della persona con gli oggetti annoverati nel patrimonio culturale sociale allo studio dei processi di apprendimento dell'infanzia. Si presuppone che i benefici riscontrabili sulla comprensione storica, sulla consapevolezza sociale e nella relazione empatica ed emotiva avranno ricadute significative nei bambini quanto alla formazione delle loro strutture mentali e all'innesto nei meccanismi di prefigurazione del futuro.

4. Apprezzamento del dibattito scientifico nella pedagogia

La definizione di cultura di E.B. Tylor (1871, 1-2) continua ad alimentare un articolato dibattito da parte di studiosi di varie discipline e scuole di pensiero. L. Ratnapalan (2008) sottolinea come alle spalle di Tylor ci fosse la teoria dello sviluppo umano di J. Lubbock (1870, 31-33) e come ambedue trovassero nel materiale archeologico prima e folcloristico dopo la via di ispirazione negli studi del XIX secolo. A questo proposito L. Ratnapalan scrive: "Whereas Lub-

bock's ideas about human civilization were organised on the basis of the materials of archaeological research, Tylor also made use of sources that were more difficult to classify in material terms. It was the newer forms of evidence provided by collectors of folklore and popular customs that inspired him to think about the continuity of cultural beliefs and practices from one historical epoch into another" (2008,132).

La prospettiva di Tylor ampia e onnicomprensiva lascia aperte molte finestre, facendo prevalere la tesi della continuità delle culture in forme quasi meccaniche di evoluzione storica, tesi che nulla dovrebbe togliere all'originalità delle singole manifestazioni, tipiche ed uniche nel loro contesto di realizzazione. Conoscenze, credenze, arti, leggi, morale, costumi e ogni altra capacità ed abitudine appresa dall'uomo nella società era all'epoca considerata cultura di civiltà. L'etnografia affidava all'apprendimento in società l'origine della cultura e dava una impronta squisitamente pedagogica alla produzione degli oggetti, sia spirituali che materiali (Tentori, 1972, IX; Rossi, 1970, XI-XII).

L'esigenza sistematica e tassonomica di collocare la cultura nell'alveo disciplinare specifico compare decisamente con lo studio sul concetto di cultura di C. Kluckhohn e A. L. Kroeber (1952, 78-105). La cultura è fatta anche di manufatti e le cose fatte a mano alle quali attribuiamo valore entrano nei musei per aiutare a guardare al passato e a ricontestualizzarlo facendo dell'oggetto la scusa per creare i nostri specifici significati su quello che l'oggetto origina in noi.

Lo studio è collocato nel "Gruppo f: rapporti tra cultura e società, individui, ambiente e manufatti" (Kluckhohn & Kroeber, 1952, 25). Su cultura e manufatti i contributi di riferimento sono quelli sociologico di Clelland Ford (1937) e archeologico di Rouse (1939). Per Ford la cultura riguarda il modo in cui l'uomo produce ed impiega i manufatti. I manufatti sono dati di cultura, non sono cultura. Di qui il rapporto con l'ambiente nel quale i manufatti sono prodotti. Viceversa, Rouse s'interessa al metodo e per questo elabora una teoria di strutturazione dei concetti con l'uso dei materiali. La cultura non è nei manufatti. Infatti, gli oggetti in sé non sono culturali, è invece culturale il rapporto tra essi e chi li usa, di qui l'attenzione al metodo di attribuzione di significato, agendo sui manufatti. Le chiavi di lettura sono i concetti, le idee, le interpretazioni dei fattori, delle forme e delle tipologie dei materiali culturali che sono esaminati dal ricercatore secondo le variabili dello spazio e del tempo. La concettualizzazione riguarda, in definitiva, la distribuzione di forme e tipi nello spazio e nel tempo.

5. Il sapere che nasce dalla collezione

La costruzione della struttura concettuale è l'operazione scientifica con cui si risponde sempre alla necessità di classificare gli oggetti rinvenuti dall'archeologia e collocati dagli storici tenendo conto delle sequenze cronologiche. Secondo T. Mannoni (2002, 415), il saper fare è il risultato della trasmissione delle conoscenze contenute nella cultura materiale. Apprendere significa met-

tere in moto quella manualità con cui la mente forma concetti sia generali, sul prodotto e sulle sue utilizzazioni, sia particolari, sui procedimenti produttivi. I concetti fanno pensare, permettono di cercare soluzioni e aiutano a progettare il modo di usare l'oggetto, o manufatto ponendo quesiti nuovi e facendo avanzare nella risoluzione. Lo studio di questo saper fare originato dalla cultura materiale potrebbe ampliare la conoscenza del passato da parte della mente umana, mentre rispetto al futuro potrebbe portare nuove soluzioni ai problemi scientifici ed esistenziali, facendo rifiorire motivazioni, significati, appartenenze. I comportamenti umani sono legati alla cultura materiale e non sono indipendenti dagli oggetti che usiamo per le varie funzioni.

Warnier (1999; 2005, 21-24) propone una teoria della cultura materiale basata sulla materialità concretizzata e visibile nei sistemi di segni nati nel movimento definito entro un campo di soggettivazione. Gli studi condotti in varie discipline tendono talvolta a trascurare la materialità della cultura rispetto alle condotte sensorio-motorie del soggetto attivo. I contributi di carattere semiologico di R. Barthes; strutturalista di M. Douglas; cognitivista di B. Conein; storico di F. Braudel; sociologico di T. Veblen; dialettico materialista di K. Marx; tecnologico di A. Leroi-Gourhan avrebbero il limite, sempre secondo Warnier, di non pensare con le dita e di spingere ai margini la materialità che invece va recuperata non in schemi e rappresentazioni, ma come soggetto che si muove e sente, e comprende come gli oggetti siano incorporati nella sua persona, ne plasmano l'identità; gli oggetti non sono esterni, non appaiono casualmente, sono parte della sua percezione.

6. La missione del *social heritage* e la valorizzazione del patrimonio culturale

Una delle definizioni più importanti utili a comprendere il lessico della cultura materiale è senz'altro quella di patrimonio sociale *social heritage*, una sorta di eredità che passa di generazione in generazione con lo scopo dichiarato di raccogliere beni della cultura *cultural heritage* che le società umane considerano di valore e che per questa ragione ritengono sia indispensabile non disperdere, ma vogliono invece conservare e proteggere (Scalcione, 2021, 201). I prodotti della cultura umana sono all'origine dei processi identitari e di appartenenza del singolo e del gruppo alla società più ampia. La considerazione del patrimonio culturale si profila come la sedimentazione di un insieme di cose che sono parte integrante dell'esistenza (Di Berardo, 2018, 178-179). Si tratta di cose fisse e mobili che subiscono l'effetto delle interpretazioni continue nel corso del tempo e dei luoghi dell'ospitalità, e che sono ora arricchite ed ora rese problematiche dalla natura degli interventi di natura politico-sociale e di carattere storico-formativo. L'ambiente ospita i prodotti consegnati dalla storia progressivamente sistemati secondo logiche di coerenza interna tra parti, forme, contesti, strutture. Le persone presenti nell'ambiente nel quale il patrimonio culturale è conservato generano quei processi conoscitivi nei quali ciascuno

impara a riconoscere le radici culturali comuni. La concretizzazione di questa esperienza di stretta interazione tra cose, persone e ambiente, possiamo descriverla come patrimonio sociale nel senso dell'integrazione dei beni culturali nella società e dell'accesso ai beni culturali nella società.

L'integrazione dei prodotti della cultura nella società fa riferimento alla valorizzazione di quanto gruppi umani, associazioni, comunità, scuole, istituzioni, etnie, organizzazioni producono come oggetti ritenuti la manifestazione concreta della loro esistenza, in termini di valori, tradizioni, esperienze, concezioni. Questi oggetti diventano parte integrante della società quando entrano nelle collezioni e nei musei e possono essere conosciuti ed ammirati da tutti, non solo da chi li ha realizzati. In questo senso parliamo di accesso pubblico della società ai beni culturali.

Questi due momenti a) l'inserimento degli oggetti in collezioni e musei, e b) l'accesso pubblico ai beni sono il cuore dell'evoluzione della cultura materiale in patrimonio culturale da gestire nella società come altra forma di partecipazione pubblica (Council of Europe, 2005, 1-9; Akker & Legêne, 2016, 7-12). Tuttavia, l'intero cammino identitario comprende altri due momenti: uno iniziale ed uno finale. Il momento iniziale è quello nel quale per ragioni diverse avviene la creazione dei prodotti ed il momento finale è quello nel quale ha luogo la condivisione che chiamiamo educazione civica e che rappresenta la meta pedagogica raggiunta in seguito alle occasioni di contatto con le cose nei musei (Schorch, 2013, 78).

Creazione, integrazione, accesso, condivisione sono i momenti distintivi che caratterizzano l'esperienza dei beni culturali. L'esperienza così articolata porta alla formazione della consapevolezza del valore intrinseco delle cose che entrano a far parte della cultura materiale, per atti decisionali deliberativi ed intenzionali.

Alla concezione di un patrimonio culturale conservato nel museo si affianca la concezione di un patrimonio sociale quale bene condiviso nel quale ciascuno riconosce parte della propria biografia e impara a sentirsi unito ad altri nella comunità nella quale vive. Il patrimonio culturale contribuisce a rafforzare la coesione sociale poiché promuove la responsabilità e la partecipazione democratica della popolazione. I beni culturali raccolti e conservati possono essere osservati dagli alunni delle scuole durante le visite culturali, facendo seguire l'osservazione dall'eventuale narrazione sull'esperienza vissuta. I beni esposti sono in genere disposti ordinatamente sono visti da lontano e l'esperienza è spesso indiretta.

Nel patrimonio sociale partecipato della cultura materiale si capovolge la condizione dell'apprendimento perché gli oggetti escono dalla scatola e sono occasione di suggestione per una esperienza nuova e libera, auto creata, auto immaginata. L'effetto non si conosce a monte dell'esperienza. L'effetto, inteso come conseguenza deliberativa, deriva dalla messa in situazione e poiché ogni esperienza è unica per la persona che la vive, siamo costretti a osservarla *ex novo* esaminando la manifestazione della interazione umana con la cosa culturale procurata.

7. Documenti e oggetti della scuola diventano cultura materiale

Nella letteratura pedagogica italiana si sottolinea come la ricerca storico-educativa nazionale stia rivolgendo una nuova attenzione alla cultura materiale della scuola, delle classi, delle esperienze all'esterno dell'aula (Morandini, 2019, 385), un interesse che in ambito internazionale offre da molto tempo ampi riscontri (D'Ascenzo, 2022, 55). Il beneficio evidenziato riguarda la ricostruzione della vita scolastica attraverso la lettura dei quaderni degli scolari e delle relazioni delle maestre. La cultura materiale della scuola, insieme al patrimonio storico educativo, si ritiene contribuisca alla formazione professionale dei docenti preparandoli alla conoscenza e alla consapevolezza dei processi di trasformazione della pedagogia e della didattica avvenuti nel corso del tempo e in luoghi diversi, dalle piccole alle grandi scuole, rurali ed urbane, tra bambini di classi sociali povere e bambini di classe sociale benestante.

In realtà non siamo di fronte ad una nuova pratica, piuttosto abbiamo accolto la denominazione di "cultura materiale" per ridefinire, o per meglio collocare gli oggetti, i materiali, le realizzazioni prodotte nella scuola da sempre e che non sempre sono state conservate ed osservate con l'idea del valore contestuale che le caratterizzava.

Negli anni Venti del XX secolo Giuseppe Lombardo Radice, insigne cattedratico di Pedagogia, nell'Università di Roma La Sapienza, scriveva alla maestra Pizzigoni, fondatrice della Scuola Rinnovata Pizzigoni di Milano, invitandola a spedire a Roma quaderni, appunti, cartelloni, lettere, cartoline, diari, giocattoli, schedari perché fossero conservati nell'Istituto di Pedagogia. Il denso carteggio, di lettere a cartoline postali, pervenute a Giuseppe Lombardo Radice (Picco et al., 2004, 202) è testimonianza della cura con cui il professore e la maestra raccoglievano il materiale prodotto nella Scuola Rinnovata perché potesse essere conservato, in parte a Milano e in parte a Roma, per la preparazione di insegnanti e dirigenti della scuola.

In seguito, il carteggio e gli oggetti sono stati depositati nel Museo storico della didattica Mauro Laeng (1993), ridenominato Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng nell'Università degli Studi Roma Tre (Cantatore 2019, 40). Mauro Laeng, professore emerito di Pedagogia, ha insegnato sia nell'Università La Sapienza che nell'Università Roma Tre. Egli ha dato un grande impulso alla raccolta delle collezioni, ed insieme al maestro sperimentatore Carlo Piantoni (1982), esperto di educazione all'immagine e abile ricercatore di cose scolastiche recuperate da scantinati, bancarelle ed antiquari. Carlo Piantoni ha organizzato per decenni una ampia opera di ritrovamento, provvedendo all'eventuale restauro degli oggetti e alla sistemazione nel Museo.

8. La concezione dell'interazione tra le culture

Nella pedagogia interculturale del XXI secolo il concetto di "culture in interazione" comprende quanto di materiale e di immateriale il soggetto sociale

produce con gli altri e comunica in una relazione intergenerazionale vissuta in contesti diversi nei quali l'esperienza del fare insieme promuove dinamiche positive di inclusione e partecipazione (Lapov, 2019, 75-91).

È condivisione unanime l'assunto secondo il quale nella cultura materiale si collocano tanto i manufatti quanto le esperienze, tanto la strumentazione quanto le tecniche. Tuttavia, oltre alla definizione di che cosa includere nella cultura materiale, e immateriale, è rilevante capire che cosa fare con gli elementi caratterizzanti quell'universo semantico. Nel museo e nelle collezioni si sistemano e si catalogano i prodotti dell'uomo. L'esperienza comune è che quei prodotti siano tanto preziosi da non poter essere toccati, restano distanti dall'osservatore. Il passaggio al museo interattivo non è sempre possibile poiché richiede investimenti cospicui, insieme a risorse di cui talvolta è difficile poter agevolmente disporre.

Nelle università tedesche l'insegnamento denominato *Sachunterricht* della scuola primaria unisce elementi di storia, geografia, scienze, educazione civica che, in pratica, sono accompagnati da oggetti con cui gli studenti preparano i propri progetti didattici. Il materiale disponibile è molto ed è ben custodito in librerie specifiche per laboratori e lavori di gruppo. Si tratta di materiale vario non appartenente a musei o collezioni. In questo modo, a differenza delle università italiane, la formazione del docente prevede l'acquisizione di capacità di progettazione con oggetti concreti sperimentati nelle aule universitarie e valutate nel curriculum accademico. La differenza è rilevante dal punto di vista della cultura della manualità dalla quale si accede alla cognizione teorica attraverso il fare con le mani quello che si pensa. Lo studente preparato teoricamente e praticamente ad usare il materiale potrebbe sviluppare una mentalità flessibile e potrebbe agevolmente condurre sperimentazioni su oggetti di varia provenienza. Questo tirocinio intellettuale e pratico è fondamentale per passare dall'idea di museo osservato all'idea di museo creato.

Nel caso dell'università italiana, per rispondere a questo *gap* tra preparazione all'uso degli oggetti e collegamento con i beni materiali conservati in luoghi precisi, come i musei e le collezioni, stiamo proponendo esperienze pedagogiche di valorizzazione del patrimonio artistico in contesti di *outdoor education* nei quali classi di alunni in età dai 3 ai 18 anni ricevono lezioni all'aperto a contatto diretto con un'opera architettonica del passato per poi elaborarne la conoscenza e l'esperienza a scuola con la produzione di oggetti artistici molteplici per tecniche e mezzi (Chistolini, 2023b).

Interagire con gli oggetti non è una azione scontata, richiede per lo meno tre elementi costitutivi fondamentali: 1) la disponibilità degli oggetti scolastici; 2) la possibilità di toccare gli oggetti; 3) la pratica dell'interazione degli alunni con gli oggetti. Date queste premesse, si pone necessariamente il problema della metodologia pedagogica da seguire per rispondere alla domanda di senso sul perché, come e quando si crea una cultura materiale nuova in contesti nei quali sono presenti elementi, oggetti, prodotti appartenenti a musei noti e a collezioni definite.

Nella riflessione di John Dewey (1944, 23-52) sul valore dell'esperienza nell'educazione, si sottolinea come l'esperienza più antica connetta alle nuove esperienze, e viceversa, integri le varie esperienze in un contesto così da predisporre la strutturazione logica del pensiero. Di fatto, le esperienze si sviluppano in modo continuo, accrescono le capacità individuali, introducono a nuove esperienze, innestano l'apprendimento. Il mondo in movimento è il presupposto della metodologia che studia l'interazione in situazione di un gruppo specifico di alunni (Giglio & Arcidiacono, 2017, 1-11) invitati a partecipare attivamente alla riappropriazione della cultura esistente e a trasformarla nel presente.

9. Conclusioni

La conoscenza generata dalla ricerca etnografica riguarda il campo nel quale il ricercatore investe la sua immaginazione. Il rapporto tra società e cultura investe su un processo in continua trasformazione e l'etnografia ha il merito di accedere al processo e di comprenderne le manifestazioni umane più diverse. L'etnografia è un modo di pensare del ricercatore che si apre genuinamente alla ricerca sociale, non è convenzionale ed è esposta al rischio della complessità contemporanea che incide sui risultati, è empatica, perché cerca di capire le emozioni degli altri. Questi tre principi, del pensiero, del processo, dell'empatia, descritti da Mills e Morton (2013, 3-4), sono un richiamo fondamentale per il ricercatore contemporaneo in campo pedagogico.

In luogo del concetto tradizionale di evoluzione della specie (Lamarck 1809; Darwin 1859) che ha influito anche sulle scienze sociali, troviamo che il concetto di sviluppo sia più adatto alla etnometodologia dell'interazionismo simbolico (Blumer, 1969; Denzin, 1970, 259-284) e della *grounded theory* (Glaser & Strass, 1967). Lo sviluppo in pedagogia significa studio della persona umana che cresce insieme agli altri usando le creazioni della cultura collettiva. In ogni momento della vita quotidiana interagiamo con le cose dell'ambiente nel quale ci troviamo, in ogni precisa situazione esistenziale. Lo sviluppo è una parabola ascendente formata da cose, parole, impressioni, emozioni, pensieri materializzati che vengono comunicati nelle occasioni d'interazione tra più soggetti.

Nel momento in cui l'esperienza interattiva è vissuta, i soggetti non hanno consapevolezza del processo di sviluppo, solo in fase di monitoraggio il ricercatore osservatore rileva le azioni ed attribuisce i significati.

Secondo il processo dinamico della nostra riflessione, le azioni che il ricercatore introduce sono: osservazione del pensiero impensato del bambino; concentrazione sulla cultura materiale; interpretazione dei significati rilevabili; restituzione scientifica. La costante nella storia dell'umanità è l'essere umano e la sua interazione con la cultura materiale. In questo *iter* di sviluppo le fasi distintive sono: a) il ritrovamento di manufatti ed oggetti; b) la creazione del significato; c) l'interazione; d) l'apprendimento in diversi contesti situazionali.

Il soggetto operativo è rappresentato dal piccolo gruppo della classe scolastica orientata verso l'interesse specifico di una rilevazione tematica.

Indubbiamente, gli oggetti patrimonio culturale di musei, collezioni, territorio educano la formazione della mentalità storica e del senso civico-sociale in bambini e adolescenti e per questa ragione è necessario rendere il patrimonio culturale un bene ad alta fruibilità delle scuole, inserendolo nei curricoli verticali, dall'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.

La ricerca pedagogica definisce i fondamenti della cultura materiale ereditata e rinnovata a partire dalla produzione del significato creato nel piccolo gruppo che interagisce con gli oggetti, come nel caso in sperimentazione nel Fondo Pizzigoni nel quale classi di scuola elementare dell'area periferica di Roma hanno interagito con oggetti pedagogici ed hanno prodotto significati condivisi.

Possiamo constatare come i caratteri distinti del processo di sviluppo, personale e sociale, dei bambini siano estrapolati dalle interazioni con gli oggetti del Fondo Pizzigoni. L'analisi approfondita di quei medesimi caratteri conduce a risultati scientificamente apprezzabili per il proseguimento della ricerca, attestando di fatto la validità delle collezioni ai fini dell'apprendimento dell'infanzia.

Bibliografia

- AGAZZI, R. (1923). *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*. Brescia: Queriniana.
- AKKER, C. VAN DEN, LEGÈNE, S. (Eds.) (2016). *Museums in a Digital Culture How Art and Heritage Become Meaningful*. Amsterdam: Amsterdam University Press B.V.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- CANTATORE, L. (2019). La museologia storico-educativa e la funzione della memoria nella scuola di oggi. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 35-46). Lecce: Pensa MultiMedia.
- CHISTOLINI, S. (2023b). Le Scuole raccontano con arte e cultura il Palazzo del Podestà di Caspano. Partecipazione alla Mostra pedagogica al Chiostro di S. Antonio a Morbegno. *TellusFolio*, <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=24556>. Ultimo accesso 25 aprile 2023.
- CHISTOLINI, S., ATEHORTÚA-CRUZ A.L. (2023a). María Montessori y Giuseppina Pizzigoni, vestales en la renovación pedagógica italiana. *Pedagogía y Saberes*, 58, 85-94.
- COUNCIL OF EUROPE (2005). *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*. Council of Europe Treaty Series. No. 199.
- D'ASCENZO, M. (2022). Il patrimonio storico-educativo per la formazione docente. Esperienze tra ricerca e didattica/ The historical educational heritage for teacher training. Experiences between research and teaching. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 39, 53-65.
- DENZIN, N.K. (1993). The postmodern sensibility. In N.K. Denzin (Ed.), *Studies in symbolic interaction* (pp. 179-188). London: Jai Press Inc.
- DENZIN N.K. (1970). Symbolic Interactionism and Ethnomethodology. In J.D. Douglas (Ed.), *Understanding Everyday Life. Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge* (pp. 259-284). Chicago: Aldine.
- DEWEY, J. (1944). *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company.
- DI BERARDO, M. (2018). Patrimonio culturale. In E. Borgia et al., *Minilemmi della cultura. Una rubrica per l'educazione al patrimonio* (pp. 175-192). Roma: Gangemi.
- DOZZA, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra/Co-building an ecological mindset for living gently on planet Earth. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 193-212.

- FERRIÈRE, A. (1920). *Transformons l'école. Appel aux parents et aux autorités*. Bâle: Bureau international des écoles Nouvelles.
- FORD, C.S. (1937). A sample comparative analysis of material culture. In G. P. Murdock (Ed.), *Studies in the Science of Society Presented to Albert Galloway Keller* (223-246). New Haven: Yale University Press.
- GIGLIO, M., ARCIDIACONO, F. (a cura di) (2017). *Les interactions sociales en classe. Réflexions et perspectives*. Bern: Peter Lang SA.
- GLASER, B., STRASS, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- KERSCHENSTEINER, G. (1917). *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*. Berlin: Union Dt. Verl.-Ges.
- KLUCKHOHN, C., KROEBER, A.L. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Mass.: Peabody Museum of Archaeology and Ethnology Harvard University.
- LAENG, M. (1993). Museo Storico della Didattica. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca di Stato, estratto da: *I musei dell'Università "La Sapienza"* (329-341).
- LAPOV, Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, 53(211), 75-94.
- LUBBOCK, J. (1870). *The Origin of Civilisation and the Primitive Condition of Man. Mental and social condition of savages*. London: Longmans Green, and Co.
- LUCISANO, P., MARZANO A. (a cura di) (2022). *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- MANNONI, T. (2002). Modi di conoscere la storia con l'archeologia: variazioni sul tema dei rapporti tra cultura materiale e cultura esistenziale. *Archeologia medievale: cultura materiale, insediamenti, territorio*, 29, 415-420.
- MILLS, D.S., MORTON, M. (2013). *Ethnography and education*. Los Angeles: Sage.
- MORANDINI, M.C. (2019). *I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)/ Exercise books in the fascist era as a medium for ideological propaganda and an educational tool: the case of the Parini elementary school in Turin (1938-1942)*. *Historia y Memoria de la Educación*, 10, 383-408.
- PIANTONI, C. (1982). *L'esperienza didattica del disegno*. Brescia: La scuola.
- PICCO, I., MASI, A.M., CASTELLAZZO, M. (2004). *Archivio Giuseppe Lombardo-Radice. Catalogo*. Roma: Armando.
- PIZZIGONI, G. (1929). L'insegnamento oggettivo, *Rivista Pedagogica*, 13(3-4), 3-16.
- RATNAPALAN, L. (2008). E. B. Tylor and the Problem of Primitive Culture. *History and Anthropology*, 19(2), 131-142.
- ROUSE, I. (1939). *Prehistory in Haiti. A Study in Method*. Yale University Publications in Anthropology 21. New Haven: Yale University Press.

- ROSSI, P. (a cura di) (1970). *Il concetto di cultura. I fondamenti teorici della scienza antropologica*. Torino: Einaudi.
- SCALCIONE, V.N. (2021). Educazione alla cittadinanza, pedagogia del patrimonio culturale, riflessioni di pedagogia sociale/Citizenship education, cultural heritage pedagogy reflections on social pedagogy. *Formazione & Insegnamento*, 19(3), 197-206.
- SCHORCH, P. (2013). Contact zones, third spaces, and the act of interpretation. *Museum and Society*, 1, 68-81.
- TENTORI, T. (1972). Introduzione all'edizione italiana. In C. Kluckhohn, A.L. Kroeber. *Il concetto di cultura* (pp. VII-XVI). Bologna: Il Mulino.
- TYLOR, E.B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: John Murray.
- WAGNER, B. (2022). Kulturelle Bildung im Museum: Sprachhandeln in Lernumgebungen zu Sammlungsobjekten. In A. Scheunpflug, C. Wulf, I. Züchner (Hrsg.). *Kulturelle Bildung* (pp. 83-104). Wiesbaden: Springer VS.
- WARNIER, J.-P. (1999). *Construire la culture matérielle. L'homme qui pensait avec ses doigts*. Paris: Presses Universitaires de France.

4.

La valutazione e la certificazione delle competenze chiave di cittadinanza nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione

Anna Maria Ciraci¹

1. Un'indagine empirica relativa a prassi e opinioni degli insegnanti della scuola secondaria su valutazione e certificazione delle competenze chiave di cittadinanza nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione

1.1 *Il problema della ricerca*

La ricerca che qui si presenta si colloca nell'ambito della problematica generale della valutazione delle competenze in ambito scolastico anche ai fini di una loro certificazione. Le “competenze chiave per l'apprendimento permanente” previste dalle Raccomandazioni dell'Unione Europea (Parlamento Europeo & Consiglio dell'Unione Europea, 2006; Consiglio dell'Unione Europea, 2018), facendo da ponte tra istruzione, lavoro e società, sono diventate la risposta da un lato alle trasformazioni del mondo del lavoro, dall'altro alle trasformazioni dei processi educativi volti al superamento di un sapere trasmissivo fondato sulle discipline (Benadusi & Molina, 2018). L'esigenza di promuovere questa tipologia di competenze e la necessità di allineare la qualità delle competenze specialistiche con le skills sociali e trasversali è rimarcata da tempo, e con sempre maggiore enfasi, sia da agenzie nazionali (ANVUR, 2015) e internazionali (OECD, 2004), sia dal mondo produttivo (Unioncamere-Excelsior, 2017). In Italia è stata prevista una certificazione delle competenze, innanzitutto, al termine dell'obbligo di istruzione. Nelle *Linee guida* per la prima attuazione del *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* del 22 agosto 2007 n. 139, si legge che la prevista certificazione relativa all'adempimento dell'obbligo di istruzione deve consentire una «lettura trasparente delle competenze acquisite, in grado di sostenere i processi di orientamento, favorire il passaggio fra i diversi percorsi formativi e il rientro in formazione, facilitare la prosecuzione degli studi fino al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età». Nel 2010, con il DM n. 9, è stato introdotto nella scuola secondaria di secondo grado un *Modello di certificato*, unico sul territorio nazionale, riguardante le competenze di base e relativi livelli raggiunti dallo studente in relazione ai quattro assi culturali (asse dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) previsti dal

¹ La ricerca è stata finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre – FONDI 2022.

Regolamento e dal relativo Documento tecnico, in linea con la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006* sulle “competenze chiave per l’apprendimento permanente”. In particolare, l’Allegato 2 al *Regolamento* indica le competenze chiave (definite nel Regolamento competenze chiave “di cittadinanza”) che tutti i giovani devono possedere a sedici anni, indipendentemente dalla scuola che frequentano: *Imparare ad imparare; Progettare, Comunicare; Collaborare e partecipare; Agire in modo autonomo e responsabile; Risolvere problemi; Individuare collegamenti e relazioni; Acquisire ed interpretare l’informazione.*

Ma, a fronte di una forte apertura e legittimazione istituzionale di una *mission* educativa e formativa della scuola in termini di sviluppo di competenze di cittadinanza attiva da accompagnare alle conoscenze disciplinari, ancora le competenze appaiono agli insegnanti di difficile inquadramento sul piano teorico e didattico-valutativo. Per valutare le competenze, infatti, occorre una strumentazione docimologica articolata che richiede una attenta analisi del repertorio di strumenti e metodologie di valutazione che la ricerca e la pratica hanno evidenziato come validi ed efficaci nel rispondere a tali esigenze (Domenici, 2005, 2009; Trincherò, 2013; Ciraci, 2015; Domenici & Ciraci, 2016; Pellerey, 2017). Il principio che le competenze sono cosa ben diversa dalle conoscenze comporta pertanto che la certificazione delle competenze non potrà mai semplicemente tradursi in una semplice traslazione della valutazione degli apprendimenti, per giunta espressa in voti (Ciraci, 2015). Purtroppo, nella prassi scolastica italiana emerge ancora una scarsa consapevolezza della differenza tra apprendimenti e competenze trasversali di cittadinanza e una certa difficoltà nell’allineare conoscenze disciplinari con skills sociali e trasversali. Infatti, le difficoltà manifestate dagli insegnanti nel processo di certificazione delle competenze sono generate, spesso, da una valutazione legata ancora agli apprendimenti disciplinari e dalla insufficiente padronanza di una strumentazione docimologica in grado di cogliere la complessità che caratterizza le competenze (Ciraci, 2019; Biasi, Caggiano & Ciraci, 2019; Ciraci, Isidori & Cortellesi, 2023).

1.2 *Obiettivi, contesto e partecipanti, strumenti, metodologia*

Obiettivi

Data la necessità per gli insegnanti di allineare conoscenze disciplinari con skills sociali e trasversali al fine di procedere ad una corretta certificazione delle competenze, si sono volute indagare prassi, opinioni e difficoltà degli insegnanti nella valutazione e nella certificazione delle competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell’istruzione obbligatoria previste dal *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione* (Decreto 22 agosto 2007 – Allegato 2) (*imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare*

l'informazione). Nondimeno, siccome per valutare le competenze occorre una strumentazione docimologica articolata, si è ritenuto necessario indagare quali strumenti di verifica vengono utilizzati da parte degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado per la rilevazione delle competenze chiave di cittadinanza previste dal *Regolamento*. In particolare, l'uso da parte degli insegnanti di strumenti valutativi innovativi che la ricerca e la pratica hanno evidenziato come validi ed efficaci e in grado di cogliere la complessità che caratterizza le competenze (*saggi brevi, osservazioni sistematiche, prove di simulazione di problemi situati in contesti di vita reale, studi di caso, rapporti di laboratorio, rubriche di valutazione*).

Contesto e partecipanti. Descrizione del campione

Il contesto entro cui è stata condotta la ricerca è rappresentato dalle scuole secondarie di secondo grado della Regione Abruzzo. I partecipanti alla ricerca sono i docenti in servizio presso le classi seconde della scuola secondaria di secondo grado della Regione Abruzzo, tenute appunto a certificare le competenze nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Il 73,6% del campione è di genere femminile e il 26,4% è di genere maschile, il 33% ha un'età compresa tra i 40 e i 50 anni. Il 41,9% del campione insegna negli Istituti tecnici, il 43,5% insegna presso i Licei e il 14,7 % negli Istituti professionali. Il 44,5 % insegna da meno di 5 anni, il 20,9% da 5 a 10 anni, il 7% da 11 a 15 anni, il 27,5% da oltre 15 anni.

Strumenti

Per indagare le prassi valutative degli insegnanti è stato utilizzato un questionario² composto da domande con alternative di risposta predeterminate, costituito da 2 sezioni: Sezione 1. *Dati ascrittivi*: titolo di studio; anzianità di servizio nella scuola secondaria; attività di insegnamento in qualità di docente per le attività di sostegno; tipo di scuola in cui prestano servizio attualmente. Sezione 2. *Strategie valutative degli insegnanti*: processi valutativi; strumenti di verifica utilizzati per la valutazione degli apprendimenti; verifica delle competenze chiave di cittadinanza previste dal *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*; strumenti di verifica utilizzati per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza; difficoltà incontrate nella rilevazione e valutazione delle competenze chiave di cittadinanza; prassi di certificazione delle competenze nella scuola in cui gli insegnanti intervistati prestano servizio. Il questionario, distribuito attraverso posta elettronica istituzionale dell'USR Abruzzo, è stato recapitato all'indirizzo istituzionale di tutti i docenti in servizio presso le scuole del territorio e compilato online su Google Moduli (Forms) da 383 insegnanti nel mese di maggio 2023. Al fine

² Il questionario è stato costruito, e sottoposto a *try out*, prendendo come riferimento il *Questionario CDVR per la rilevazione delle competenze didattiche, valutative e relazionali degli insegnanti* (Domenici, Biasi, & Ciraci, 2014).

di mitigare alcune distorsioni del test, come l'effetto acquiescenza o l'effetto di desiderabilità sociale, i questionari sono stati anonimi e auto compilati.

Metodologia

Per studiare i dati, in seguito ad una prima analisi monovariata di tipo puramente descrittivo del fenomeno, si è voluto procedere ad un approfondimento e si sono prodotte quindi alcune tabelle di contingenza che hanno quale fulcro alcune domande che si ritiene possano caratterizzare i cluster dei rispondenti. Inoltre, è stata utilizzata anche l'Analisi delle Corrispondenze Multiple (tecnica di analisi statistica multivariata) (Benzécri, 1973) al fine di individuare l'esistenza di schemi di associazione tra le variabili osservate e gruppi di comportamento/atteggiamento.

2. Analisi dei dati descrittivi. Strategie valutative degli insegnanti. Principali evidenze

2.1 *Processi valutativi*

Riguardo all'utilizzo di alcune attività nei processi valutativi, emerge soprattutto l'importanza (Molto & Moltissimo) che gli insegnanti attribuiscono al *feedback formativo* (81,7%) e alle *verifiche di tipo formativo* (57%). Sono molto interessanti i dati sulla *definizione in anticipo degli obiettivi degli strumenti valutativi* (73,8%) e sul frequente uso della valutazione come risorsa per la *ri-progettazione dei percorsi didattici* (68,8%). Riguardo all'autovalutazione a fini orientativi la utilizza (Molto & Moltissimo) più della metà degli insegnanti (55,6%).

2.2 *Strumenti di verifica utilizzati per la valutazione degli apprendimenti*

Un aspetto molto interessante, e piuttosto inaspettato, è dato dal fatto che più della metà degli insegnanti dichiara di utilizzare maggiormente (Molto & Moltissimo) per valutare gli apprendimenti le *osservazioni sistematiche* (57,1%), anche le *prove oggettive*, però, sono molto utilizzate (51,3%). Risultano utilizzate da più della metà degli insegnanti le *prove di simulazione di problemi situati in contesti di vita reale* (51,1%), *domande con risposte aperte brevi* (50,8%) e *colloqui strutturati* (50,5%). Alcune prove tradizionali come le *interrogazioni* sono ancora molto utilizzate (47,1%), meno i *temi* (21,2%). Emerge comunque che un'alternativa maggiormente affidabile rispetto al tema tradizionale, come il saggio breve, è poco utilizzata (18,6%). Inoltre, vengono utilizzati molto poco gli *studi di caso* (30,6%), tipologia che si pone nella stessa prospettiva valutativa delle *prove di simulazione di problemi situati in contesti di vita reale*. Sono poco utilizzate anche le prove di sintesi (24,9%).

2.3 Verifica delle competenze chiave di cittadinanza previste dal Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione

La maggior parte degli insegnanti intervistati dichiara di valutare regolarmente tutte le competenze chiave di cittadinanza previste dal *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*. Interessante notare che la competenza maggiormente verificata (Molto & Moltissimo) è quella di lavorare in gruppo (76,2%)³.

2.4 Strumenti valutativi utilizzati o ritenuti utili per la verifica delle competenze chiave di cittadinanza previste dal Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione

Riguardo agli strumenti per valutare le competenze chiave di cittadinanza gli insegnanti dichiarano di utilizzare (Molto & Moltissimo) le prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale (62,9%), le osservazioni sistematiche (60,7%) ma anche le prove oggettive (44%) mentre non sono molto utilizzate le prove tradizionali: interrogazioni (31,1%) e temi (20,7%). E' interessante evidenziare che per la verifica delle competenze chiave, rispetto alla verifica degli apprendimenti disciplinari, vengono meno utilizzate le prove tradizionali (interrogazioni e temi) e le prove oggettive, mentre sono maggiormente utilizzate le prove di simulazione di problemi derivati e situati in contesti di vita reale e le osservazioni sistematiche.

2.5 Le prassi di certificazione delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione

Come ci si aspettava, emerge che la valutazione delle competenze ai fini della certificazione viene effettuata utilizzando tutte le valutazioni fatte nel corso dell'anno dai singoli docenti nella loro disciplina (45,8%) o trasformando direttamente in livelli di competenza i voti delle singole discipline (38,7%). Alcune note positive: lo scarso uso di prove oggettive (21,5%), l'utilizzo, anche se ridotto, di griglie di osservazione sistematica per la verifica delle competenze (34,3%) e l'uso di prove interdisciplinari riferite ai quattro assi culturali (38,2%). L'uso di prove comuni di istituto, invece, è poco utilizzato (27,2%).

3. Analisi dei dati. Correlazioni. Tabelle di contingenza

Sono state individuate ed utilizzate tre caratteristiche significative per profilare gli insegnati del campione: 1. attività di insegnamento in qualità di do-

³ La capacità di lavorare in gruppo, pianificare, gestire progetti per raggiungere obiettivi, risolvere problemi e le competenze digitali e comunicative, costituiscono abilità ritenute di importanza crescente oggi dalle imprese (Union- camere-Excelsior, 2017).

cente per le attività di sostegno; 2. anzianità di servizio; 3. tipo di scuola in cui insegna attualmente.

La scelta di queste caratteristiche, inserite nel questionario come dati ascrittivi, era ipotizzata già in fase di progettazione dello studio basata su ricerche precedenti (Ciraci, 2019), ed è stata verificata e confermata dalla distribuzione osservata delle risposte. Le tre caratteristiche individuate sono state utilizzate come base per esaminare i profili di risposta e verificare l'esistenza di connessioni statisticamente significative attraverso il test del C^2 per le tabelle di contingenza.

3.1 *Attività di insegnamento in qualità di docente per le attività di sostegno*

L'esperienza sul sostegno mostra una connessione significativa con un maggiore utilizzo delle prove oggettive.

3.2 *Anzianità di servizio*

L'anzianità di servizio è correlata all'utilizzo di strumenti tradizionali per la *verifica degli apprendimenti*. Gli insegnanti con oltre 5 anni di servizio si caratterizzano per essere relativamente numerosi tra coloro che utilizzano le interrogazioni tradizionali in contrapposizione con gli insegnanti con meno di 5 anni di servizio che sono relativamente più numerosi tra coloro che non usano le *interrogazioni tradizionali*. Al contrario, i *rapporti di laboratorio*, come anche l'utilizzo delle *rubriche di valutazione*, strumenti innovativi il cui utilizzo è meno diffuso in assoluto, sono relativamente più usati dai docenti con meno di 5 anni di servizio di quanto non lo siano dai docenti con oltre 15 anni di anzianità di servizio.

Per quanto riguarda, invece, la *valutazione delle competenze trasversali di cittadinanza*, il campione risponde in maggioranza di non usare i *temi tradizionali*. Tra la minoranza che li utilizza *moltissimo* si evidenzia la quota dei docenti con oltre 15 anni di servizio. Anche i *rapporti di laboratorio* sono più usati nel contesto di verifica delle competenze trasversali di cittadinanza sebbene i *Molto + Abbastanza* raggiungano appena il 40% del campione. Pure in questo contesto, comunque, gli insegnanti con un maggior numero di anni di servizio utilizzano di meno questo strumento.

Infine, anche relativamente alla prassi di trasformare i voti riferiti agli apprendimenti disciplinari in livelli di competenze emerge una correlazione con l'anzianità di servizio. Il test restituisce una connessione di tipo statistico ad un livello di confidenza del 99,6%. Tra chi frequentemente (*Moltissimo*) trasforma i voti negli apprendimenti in livelli di competenza sono pochi, intorno al 10%, quelli che hanno meno di 15 anni di servizio ma la percentuale diventa più del doppio (23%) per gli insegnanti con maggiore anzianità di servizio.

3.3 Tipo di scuola in cui insegna attualmente

Il campione ha una struttura così ripartita: Istituto tecnico (70 rispondenti) → Istituto professionale (82 rispondenti) → Liceo (230 rispondenti). Anche se questa concentrazione su un gruppo rende meno facile individuare connessioni di tipo statistico, alcune evidenze sono emerse: nei Licei, dove è superiore la presenza di insegnanti con maggiore esperienza, si utilizzano di più strumenti tradizionali e meno altri strumenti più innovativi e più adeguati per valutare le competenze trasversali di cittadinanza.

4. Analisi delle Corrispondenze Multiple

A questo punto si sono voluti analizzare i dati raccolti con il questionario anche attraverso l'Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM) al fine di confermare l'esistenza di schemi di associazione tra alcune delle variabili osservate e cluster (gruppi che rispondono in maniera omogenea alle domande) di comportamento/atteggiamento.

Si è proceduto quindi a analizzare le connessioni tra le variabili qualitative discriminanti e i cluster di insegnanti. Il questionario presenta gruppi omogenei di domande che indagano su aspetti diversi del problema e che, nel gergo dell'ACM, sono detti *temi dell'indagine*. I temi specifici indagati nel nostro caso con l'ACM sono stati due: 1. "tipologie di strumenti utilizzati ai fini della valutazione delle competenze chiave di cittadinanza" 2. "come viene realizzata la valutazione delle competenze di base e dei relativi livelli raggiunti ai fini dalla certificazione delle competenze acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione prevista dal D.M. n.9 del 27/10/2010".

Variabili a confronto:

- Anzianità di servizio
- Tipologia di scuola dove gli insegnanti prestano servizio attualmente

Per una maggiore leggibilità si sono semplificate le variabili di comportamento ricodificando i 5 livelli di intensità (Moltissimo-Molto-Abbastanza-Poco-Per nulla) in 3 livelli:

- Intenso (Moltissimo & Molto)
- Medio (Abbastanza)
- Scarso (Poco & Per nulla)

In sintesi, dall'analisi emerge che: per la valutazione delle competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria, previste dal *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, vi è un uso intenso delle *prove tradizionali* (interrogazioni e temi) da parte degli insegnanti dei Licei e con maggiore anzianità di servizio, mentre l'uso delle *prove oggettive* (quesiti a scelta multipla, vero-falso, completamenti, corrispondenze, ecc.) è più intenso da parte degli insegnanti degli Istituti Professionali e da parte di docenti con poca anzianità, scarso nei Licei e da parte di docenti

con anzianità maggiore. Anche i *saggi brevi* sono utilizzati maggiormente nei Professionali e da docenti con poca anzianità, meno nei Licei. Le prove più innovative e volte a verificare la capacità di *problem solving*, come *gli studi di caso* e le *prove di simulazione di problemi in contesti reali*, sono trasversali, ma con un utilizzo più marcato negli Istituti Professionali e negli Istituti Tecnici, meno nei Licei.

Riguardo a come viene realizzata la valutazione delle competenze ai fini della certificazione richiesta dal D.M. n.9 del 27/10/2010, non emerge in modo chiaro che si elaborino prove comuni d'Istituto, soprattutto nei Licei. I docenti degli Istituti Tecnici affermano di utilizzare ai fini della certificazione tutte le valutazioni fatte nel corso dell'anno mentre i docenti dei Licei trasformano in livelli di competenza i voti attribuiti negli apprendimenti delle singole discipline.

In relazione agli strumenti valutativi usati nell'ambito delle singole discipline per la valutazione delle competenze di base e dei relativi livelli ai fini della certificazione, si conferma il dato precedente: le prove di simulazione di contesti reali sono più usate nei Professionali e dagli insegnanti con meno esperienza. Viceversa, sono meno usate dai docenti con maggior esperienza e nei Licei. Le prove oggettive, invece, appaiono usate dagli insegnanti dei Tecnici, meno usate nei Licei e dagli insegnanti con maggior esperienza. Questi dati confermano alcune evidenze già emerse nei primi risultati della ricerca (Ciraci, Isidori & Cortellesi, 2023): dall'analisi di alcune connessioni statisticamente significative emergeva già una correlazione tra anzianità di servizio e maggiore utilizzazione, sia per la valutazione degli apprendimenti che per la valutazione delle competenze, di strumenti di verifica tradizionali rispetto ad altri strumenti più innovativi.

5. Considerazioni conclusive

I risultati dello studio evidenziano buone prassi nella gestione dei processi valutativi, come l'uso della valutazione come risorsa per l'apprendimento e per la didattica: la maggior parte degli insegnanti attribuisce, infatti, molta importanza al *feedback formativo*, all'uso dell'*autovalutazione a fini orientativi*, alle *verifiche di tipo formativo*, alla *definizione in anticipo degli obiettivi degli strumenti valutativi* e, soprattutto, all'uso della valutazione come risorsa per la *progettazione dei percorsi didattici*.

Ma, ancora una volta, la maggioranza degli insegnanti mostra una scarsa consapevolezza della differenza tra apprendimenti disciplinari e competenze trasversali di cittadinanza, scarsa consapevolezza che si manifesta sia nella prassi di trasformare i voti riferiti agli apprendimenti disciplinari in livelli di competenze, sia nello scarso utilizzo di strumenti docimologici in grado di cogliere la complessità che caratterizza le competenze, utilizzando invece per la loro rilevazione strumenti di verifica tradizionali e prove oggettive. Il quadro che ri-

sulta dall'analisi di alcune connessioni statisticamente significative vede una correlazione tra anzianità di servizio e maggiore utilizzazione sia per la valutazione degli apprendimenti che per la valutazione delle competenze di strumenti di verifica tradizionali rispetto ad altri strumenti più innovativi. Anche la prassi di trasformare i voti riferiti agli apprendimenti disciplinari in livelli di competenze si trova proprio nel *cluster* di insegnanti senior. Va segnalato inoltre che i gruppi che si sono distinti per un utilizzo più frequente di strumenti innovativi ed attività funzionali alla valutazione e certificazione delle competenze hanno in comune l'appartenenza ad Istituti Tecnici e Professionali e una minore anzianità di servizio, mentre nei Licei, dove maggiore è la presenza di insegnanti con maggiore anzianità di servizio, si utilizzano di più le prove tradizionali.

In generale, quello che affiora dallo studio, ancora una volta, è la discrasia fra valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze. Superare questa 'cattiva mescolanza' che continua a trasmettere un'idea di apprendimento come trasferimento di conoscenze, chiaramente obsoleta e inefficace e che ha in più il difetto di separare l'acquisizione delle conoscenze dal loro uso, richiede un grande investimento di politica scolastica in termini di impianto disciplinare, didattico, valutativo. La certificazione delle competenze «non costituisce un mero adempimento burocratico, ma va colta come occasione per ripensare l'intera prassi didattica e valutativa al fine di spostare sempre di più l'attenzione sulla maturazione di competenze efficaci che possano sostenere l'alunno nel proseguimento dei suoi studi e nella vita adulta» (MIUR, 2015). Il passaggio da *modelli didattico-curricolari orientati ai contenuti a modelli orientati alle competenze* per facilitare, tra l'altro, il conseguimento delle *competenze chiave per l'apprendimento permanente* indicate dall'Unione Europea, impone non solo una revisione metodologica e organizzativa della didattica ma anche un cambio di prospettiva nel contesto della valutazione.

Bibliografia

- ANVUR (2015). *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani 2014*. Roma: Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca.
- BENADUSI, L., MOLINA, S. (a cura di) (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino
- BENZÉCRI, J.P. (1973). *L'analyse des données*, Tome I: *La taxinomie*, Tome II: *L'analyse des correspondances*. Paris: Dunod.
- BIASI, V., CAGGIANO, V., CIRACI, A.M. (2019). Soft Skills degli insegnanti. Verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana / Soft Skills of teachers. Towards a new field of research and training. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 92-103.
- CIRACI, A.M. (2015). Didattica, valutazione e certificazione delle competenze nel sistema formativo: elementi chiave per l'inclusione e l'equità sociale. In L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. (pp. 135-164). Roma: Anicia.
- CIRACI, A.M. (2019). Le competenze valutative. Un'indagine empirica su prassi e opinioni degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Regione Lazio. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 20, 175-200.
- CIRACI, A.M., ISIDORI, M.V., CORTELLESI, C.M. (2023). Valutare e certificare le competenze degli studenti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Un'indagine empirica nella scuola secondaria della Regione Abruzzo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 28, 207-224.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, IT 4.6.2018 (2018/C 189/1).
- DOMENICI, G. (a cura di) (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: UTET.
- DOMENICI, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- DOMENICI, G., CIRACI, A.M. (2016). Competencias y Procesos de Evaluación. Pruebas de Verificación Semiestructuradas. In: *Universidad 2016. 10mo Congreso Internacional de Educación Superior, Memorias*. Havana (Cuba), 15 – 19 febrero 2016. CD-Rom (PED 291 – pp. 1826-1835). Havana (Cuba): Edited by Universidad.
- DOMENICI, G., BIASI, V., CIRACI, A.M. (2014). Evaluation of teaching and relational competencies for a flexible integrated didactic strategy: The CDVR Questionnaire. *Revista Congreso Universidad*, 3(1), 1-15.
- MIUR (2015). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*. Ufficio stampa, 17 febbraio. <http://www.istruzione.it/comunicati/focus170215.html>

- OECD (2004). *Innovation in the knowledge economy: Implications for education and learning*. Paris: OECD Publishing.
- PARLAMENTO EUROPEO, CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2006). *Raccomandazione. Competenze chiave per l'apprendimento permanente. L 394/10. Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea IT 30.12.2006 (2006/962/CE)*.
- PELLERAY, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP – Centro Nazionale Opere Salesiane.
- TRINCHERO, R. (2013). *Costruire, valutare e certificare competenze*. Milano: Franco Angeli.
- UNIONCAMERE-EXCELSIOR (2017). *Excelsior informa. I programmi occupazionali delle imprese rilevati dal sistema delle camere di commercio*. <https://excelsior.unioncamere.net/>

Pubblicazioni della ricerca

- CIRACI, A.M., ISIDORI, M.V., CORTELLESI, C.M. (2023). *Valutare e certificare le competenze degli studenti nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Un'indagine empirica nella scuola secondaria della Regione Abruzzo. JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES*, 28/2023, 207-224.
- CIRACI A.M. (2024). Certify key citizenship skills at the end of compulsory education. An empirical survey/Certificare le competenze chiave di cittadinanza al termine dell'istruzione obbligatoria. Un'indagine empirica. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, Anno XVI – n. 3/2024, 368-388.

5.

Tutor alla pari e supervisione come strumenti per realizzare il diritto allo studio a Roma Tre: un modello di formazione inclusivo

Barbara De Angelis, Amalia Lavinia Rizzo,
Andreina Orlando, Alessio Schiavone¹

1. Introduzione

La complessità socio-culturale della società contemporanea è un tema ineludibile che interpella il sistema Universitario dal punto di vista organizzativo e formativo e si manifesta in molteplici aspetti, tra i quali la crescente diversificazione dei soggetti coinvolti e dei loro bisogni formativi e l'aumento delle iscrizioni di studentesse e di studenti con disabilità e con DSA (ANVUR, 2022). Se da un lato tale pluralità offre alla comunità accademica l'opportunità di promuovere una cultura dell'inclusione e dell'equità, di arricchire l'esperienza educativa delle studentesse e degli studenti e di contribuire alla costruzione di una società più consapevole delle diversità che la costituiscono, dall'altro, per rispondere alla molteplicità delle esigenze, l'intero sistema formativo deve affrontare notevoli sfide: la ricerca di un equilibrio virtuoso tra personalizzazione e differenziazione delle azioni didattiche, tutela del diritto allo studio, e impegno a garantire la qualità dell'istruzione (Bocci et al., 2020); lo sviluppo di risorse e infrastrutture adeguate come garanzia per l'accessibilità ai materiali didattici e agli ambienti di apprendimento (De Angelis, 2023); gli investimenti sulle risorse umane e i servizi pianificati da ogni istituzione accademica per la realizzazione delle proprie politiche inclusive (Pavone, Bellacicco & Cinotti, 2019); l'incremento delle azioni di Faculty development dirette alla formazione continua dei docenti con l'obiettivo di potenziare le competenze didattiche per adeguarle all'interazione con le diverse forme di bisogni speciali (De Angelis, 2020); la riorganizzazione dell'apparato istituzionale fondata su una *alfabetizzazione inclusiva* diffusa che possa diventare progressivamente strutturale (De Angelis, Rizzo et al., 2024). Ciò significa che, per garantire un'alta qualità dell'istruzione e dei risultati formativi in uscita per tutti, l'università è chiamata ad attivare processi di apprendimento inclusivi focalizzando la propria attenzione e le proprie risorse innanzitutto sui contesti di apprendimento, ovvero attuando strategie appropriate di personalizzazione e differenziazione tenendo conto delle diversificate condizioni di partenza che caratterizzano la complessa comunità studentesca e

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto degli autori, per la stesura sono da attribuire a De Angelis e Rizzo il paragrafo 1; a De Angelis il paragrafo 3; a Rizzo il paragrafo 4; a Orlando il paragrafo 2; a Schiavone il paragrafo 5.

lavorando sull'abbattimento delle barriere materiali e immateriali all'apprendimento e alla partecipazione attraverso il miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza dei servizi e della didattica.

2. Diritto allo studio e Università

Negli ultimi tre decenni il crescente interesse verso i temi dell'accessibilità e dell'inclusione, a partire dall'emanazione della *Dichiarazione di Salamanca* (UNESCO, 1994), ha sempre più avvalorato l'importanza dell'educazione inclusiva anche in ambito accademico. Progressivamente negli anni l'impegno delle politiche universitarie è stato diretto a migliorare l'accessibilità e la partecipazione delle studentesse e degli studenti con disabilità (Legge 17/1999) e con DSA (Legge 170/2010) attraverso il potenziamento dei servizi erogati a loro favore, ovvero l'accessibilità delle strutture universitarie, i servizi di trasporto, il supporto didattico, il tutorato, il counseling e l'orientamento, sino a giungere ad una regolamentazione strettamente accademica predisposta dalle *Linee guida* che la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD) ha pubblicato nel 2014, delineando in modo strutturato la gestione e l'impegno organizzativi e finanziari degli Atenei italiani. Le due leggi e le *Linee guida* hanno in particolare stabilito e normato in Italia non solo il riconoscimento del diritto allo studio degli studenti con disabilità e con DSA, ma anche specifiche direttive per pianificare e rendere accessibili le attività formative in favore delle studentesse e degli studenti universitari con bisogni speciali. Per realizzare concretamente tale piena accessibilità, l'Università Roma Tre si è appellata al principio di inclusione non riducendolo ad un concetto vago e meramente tecnicistico, bensì vivificandolo alla luce delle storie di vita degli studenti e delle studentesse, delle relazioni tra persone e dei contesti sistemici di apprendimento, attraverso azioni concrete e progettazioni didattiche che partono dai bisogni reali e ricadono nella realtà di tutti i giorni: sviluppando una vera e propria cultura del fare inclusione². Tali azioni hanno richiesto un processo di elaborazione ed assimilazione critica dei più attuali paradigmi inclusivi, quello sociale (Oliver, 1996; Medeghini, 2015), quello bio-psico-sociale (WHO, 2001), quello universalista (CAST; 2024) e quello dei valori (Booth & Ainscow, 2014), grazie ad una crescente consapevolezza che giorno per giorno si è configurata sempre più come una prospettiva che influenza le modalità di concepire e vivere il contesto accademico, ridefinendolo dal punto di vista didattico e configurandone la dimensione organizzativa e relazionale.

² Questi aspetti sono stati messi in evidenza e condivisi dalla Delegata del Rettore alla disabilità, ai disturbi specifici dell'apprendimento e al supporto all'inclusione, prof.ssa Barbara De Angelis, in occasione della Giornata della didattica di Roma Tre, il 4 luglio 2023, con un intervento dal titolo "Il sistema inclusione a Roma Tre: la garanzia del diritto allo studio per le studentesse e gli studenti con disabilità e DSA".

3. Il Servizio di Tutorato per Studenti con Disabilità e DSA e la formazione dei tutor nell'Università degli Studi Roma Tre

L'Università Roma Tre ha sviluppato nel tempo un approccio sistemico all'inclusione che coinvolge diversi soggetti e si fonda su un quadro normativo solido che, oltre ai riferimenti legislativi già citati, include la *Convenzione sui Diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006) e la ratifica nazionale che ne implementa i principi. Attualmente le figure coinvolte nel *Sistema inclusione* di Roma Tre sono: la Delegata del Rettore alla disabilità, ai disturbi specifici dell'apprendimento e al supporto all'inclusione; l'Ufficio Studenti con disabilità e con DSA di Ateneo; il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA presente in ogni Dipartimento e coordinato da un Docente Referente; i tutor specializzati alla pari; gli studenti e le studentesse con bisogni educativi speciali³.

La finalità principale di tale organizzazione nella quale interagiscono ecologicamente e sistemicamente i diversi attori coinvolti, ciascuno con il proprio ruolo, è quella di assicurare alle studentesse e agli studenti la piena accessibilità all'istruzione accademica, attraverso servizi e interventi specializzati e personalizzati che favoriscano per ognuno l'accoglienza, l'orientamento e l'analisi dei bisogni formativi, il supporto didattico attraverso l'ausilio delle tecnologie assistive, la partecipazione alle attività della comunità accademica, il successo formativo. La politica inclusiva di Roma Tre, ad oggi, è particolarmente rivolta ad una costante innovazione dei servizi offerti che si realizza mediante il confronto con le altre realtà accademiche, per condividere linee politiche e buone pratiche, e con il territorio per rinforzare le strategie di placement e consolidare azioni di rete con gli stakeholders particolarmente attenti alle esigenze specifiche delle studentesse e degli studenti con disabilità, DSA e BES.

In linea con l'attuale Piano strategico di Ateneo, il *Sistema inclusione* di Roma Tre sta investendo progressivamente crescenti risorse nella formazione del personale universitario e, in particolar modo, degli studenti-tutor alla pari che operano nei vari Dipartimenti. Quella del tutor, infatti, è una figura chiave di mediazione che riveste un ruolo decisivo per attuare le politiche inclusive. I tutor accedono alle borse attraverso specifici bandi dipartimentali ai quali possono partecipare studentesse e studenti con buon rendimento accademico iscritti ai Corsi di Laurea e ai Corsi di Dottorato di ricerca, gli Assegnisti di ricerca e i volontari del Servizio Civile Nazionale. Le attività che sono chiamati a svolgere impegnano ogni tutor da un minimo di 50 ad un massimo di 400 ore annuali e riguardano principalmente due tipologie di supporto, organizzativo e didattico. Nel primo caso si tratta di svolgere una funzione informativa, di orientamento e di assistenza nella quotidianità delle attività universitarie, ovvero negli spostamenti all'interno degli ambienti dell'Ateneo, nell'accomodamento del materiale di studio affinché possa assumere forme maggiormente

³ Cfr. nota precedente.

fruibili (per esempio, migliorando la leggibilità dei testi digitalizzati), nel reperimento dei testi di studio, nella redazione del piano di studi. Il supporto didattico è invece un compito più complesso e articolato che riguarda l'affiancamento nello studio individuale, nel prendere appunti durante le lezioni, nella preparazione agli esami, nella redazione della tesi, nell'utilizzo degli strumenti compensativi e dispensativi. Il principale obiettivo delle attività descritte, a partire dai bisogni educativi specifici delle studentesse e degli studenti tutorati, è quello di rinforzare l'autonomia nello studio e la partecipazione attiva al processo formativo attraverso la personalizzazione e la differenziazione di ogni singolo intervento svolto dai tutor alla pari. Bisogna considerare, infatti, che gli studenti e le studentesse con disabilità o con DSA che accedono ai percorsi universitari provengono da esperienze scolastiche differenziate, possono avere età diverse, hanno specifici profili di funzionamento; inoltre, si inseriscono in un contesto complesso e dinamico, affollato da molte persone, che richiede una grande autonomia di gestione e una forte capacità di adattamento, dove non è presente la figura dell'insegnante specializzato nel sostegno che, nei gradi scolastici precedenti, ha assolto anche al compito fondamentale di dare continuità e coerenza agli interventi di tutti i soggetti coinvolti nell'azione didattica e allo sviluppo del percorso di istruzione. Un contesto, quindi, quello universitario che può generare disorientamento e può essere percepito come destabilizzante, caotico, dispersivo da chi vi si inserisce per la prima volta.

In questo scenario i tutor alla pari assumono indirettamente delle funzioni implicite, come quella di attenuare il senso di spaesamento e soprattutto favorire la socializzazione a partire dalla relazione tra pari che i tutor stessi costruiscono con i colleghi tutorati, e che alimenta sentimenti di fiducia e accettazione, riducendo il rischio di isolamento (Bowman-Perrott et al., 2014). Ciò contribuisce anche a promuovere la motivazione allo studio e a raggiungere il conseguimento del titolo di laurea prevenendo quei fenomeni di dispersione che coinvolgono un gran numero di matricole con disabilità o DSA (Da Re, 2017).

Alla luce delle finalità e degli obiettivi del servizio di tutorato descritti, qui si vuole delineare con maggiori elementi il profilo del tutor alla pari per studentesse e studenti con disabilità e con DSA, una figura recentemente studiata nella letteratura di settore (De Angelis, 2023; De Angelis, Rizzo et al., 2024) che prende forma con la legge n. 341/1990 sulla riforma degli ordinamenti didattici universitari nella quale la funzione del tutorato rivolto a tutti gli immatricolati è sancita con il fine di concorrere alle complessive esigenze di formazione culturale degli studenti e alla loro compiuta partecipazione alle attività universitarie. Inizialmente la funzione di tutor era stata affidata ai docenti e solo successivamente, con la legge n.170/2003, è nata la figura dello studente-tutor alla pari retribuito (art.1, comma b). Nel tempo, in molti Atenei, la funzione del tutoraggio alla pari è stata interpretata in modo specifico per essere dedicata allo sviluppo del Servizio rivolto agli studenti e alle studentesse con disabilità e con DSA.

Nella cornice di questo panorama normativo, all'interno dell'Università

Roma Tre è emersa la necessità di consolidare il profilo del tutor alla pari attraverso una serie di conoscenze e di hard e soft skills relative all'ambito burocratico e pratico-organizzativo, a quello didattico, e a quello socio-emotivo, che possono essere acquisite, ed anche esplicitate e rinforzate, attraverso dei percorsi di formazione ad hoc dedicati ai tutor e fortemente raccomandati dalla CNUDD (2014). L'intenso lavoro svolto dal Servizio di tutorato di Ateneo ha messo in evidenza come queste conoscenze e abilità specifiche e complesse non sono solo funzionali al miglioramento della qualità dell'intervento di tutorato, ma concorrono anche ad arricchire la formazione umana e professionale dei tutor stessi coinvolgendoli in una esperienza relazionale educativa che ha una valenza co-evolutiva e trasformativa (Canevaro, 2006) e che, in quanto tale, favorisce l'interdipendenza positiva, l'acquisizione di competenze trasversali e l'accrescimento della responsabilità di ciascun partecipante nel processo di apprendimento (Stevahn, 2021).

L'Università di Roma Tre in tal senso ha un approccio innovativo nella preparazione dei suoi tutor alla pari che è stato sistematizzato negli ultimi due anni (De Angelis, 2023; De Angelis, Rizzo et al., 2024).

È stato, infatti, predisposto uno percorso formativo con lo scopo di fornire a tutti gli studenti-tutor dell'Ateneo una preparazione specifica su aspetti legislativi, pedagogici, metodologici, tecnici che riguardano le disabilità, i Disturbi Specifici di Apprendimento e i Bisogni Educativi Speciali. Si tratta di una proposta strutturata e originale, e, si auspica, costante nel tempo, che si sta consolidando sempre più come un modello esemplificativo del *fare* concretamente cultura dell'inclusione nell'ambito accademico. Il corso, a cura della Delegata con la Referente e alcuni tutor e dottorandi del Dipartimento di Scienze della Formazione/SdF (dove negli ultimi anni sono state svolte delle sperimentazioni pilota in merito alla gestione del Servizio di tutorato), è erogato in presenza e affronta in prima battuta i riferimenti pedagogici ed organizzativi che fanno riferimento al ruolo del tutor. Tali principi sono indispensabili sia per definire la cornice culturale sottesa al costrutto di inclusione sia per descrivere operativamente il *Sistema inclusione* di Ateneo, due aspetti fondamentali che contribuiscono a caratterizzare in modo uniforme l'operato del servizio di tutorato di Roma Tre nei 13 Dipartimenti. Durante il corso, inoltre, viene illustrata la normativa internazionale e nazionale vigente in materia di disabilità, DSA e inclusione, e ampio spazio è dedicato all'approfondimento dei profili di funzionamento e alla descrizione delle varie forme di Disturbi Specifici di Apprendimento e delle disabilità maggiormente presenti tra gli studenti e le studentesse immatricolati nell'Ateneo. A tutto ciò viene poi conferito un risvolto pratico che si collega in modo specifico all'utilizzo degli strumenti compensativi e alle misure dispensative previste dalla normativa e alle strategie utili per migliorare il metodo di studio in relazione alle differenti funzionalità di ciascuno. Vengono anche forniti alcuni suggerimenti utili per agevolare e adattare la comunicazione all'interno della comunità accademica tra studenti, docenti, personale amministrativo. Infine, viene proposta ai tutor una riflessione

sullo stigma associato alla disabilità per favorire l'esplicitazione delle loro concezioni culturali implicite che potrebbero pregiudicare l'azione di tutorato. A ciò si aggiunge la proposta della pratica autoriflessiva come metodologia di sviluppo professionale per i tutor, utilizzando uno strumento costruito ad hoc che ha l'obiettivo di fornire anche spunti teorici sull'importanza dell'autoriflessione nella futura pratica professionale. Questo ultimo aspetto intende promuovere un'approfondita consapevolezza di sé, dei propri limiti e delle proprie risorse, al fine di consentire agli studenti-tutor di assumere un ruolo non solo di facilitatori dell'apprendimento (De Angelis, 2023), ma anche di partecipare pienamente e attivamente alla relazione co-evolutiva con gli studenti tutorati.

4. Il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA nel Dipartimento di Scienze della Formazione

Il Servizio di Tutorato per studenti con disabilità e con DSA nel Dipartimento di Scienze della Formazione è coordinato da una Referente, si avvale anche di una figura di supporto appartenente al personale tecnico amministrativo e si interfaccia costantemente con la Delegata del Rettore per la disabilità, i DSA e il supporto all'inclusione, l'Ufficio Disabilità e DSA di Ateneo, la Direttrice del Dipartimento di Scienze della Formazione, il tutor di Ateneo specializzato in DSA, gli Uffici delle segreterie dei Corsi di Laurea, la Segreteria Centrale e la Segreteria Didattica del Dipartimento.

Il Servizio segue potenzialmente tutte le studentesse e gli studenti che hanno inserito la diagnosi in GOMP e che nell'a.a. 2023/24 sono n. 642 (il 9,7% del totale degli iscritti al Dipartimento), di cui n. 248 (3,7%) con disabilità e 394 (6,0%) con DSA. Alla fine del I semestre, le studentesse e gli studenti che hanno richiesto un supporto fattivo da parte del Servizio sono n. 43 con disabilità e n. 31 con DSA.

Nell'ambito delle risorse a disposizione, un ruolo fondamentale è assunto dai tutor. I tutor che operano nel Dipartimento di Scienze della Formazione (SdF) nell'a.a. 2023/24 sono studenti e/o laureati presso il medesimo Dipartimento nei Corsi di Laurea: Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis), Coordinatore dei servizi educativi e dei servizi sociali (LM-50, LM-87 inter-classe), Scienze pedagogiche e scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua (LM-85). Operano in qualità di tutor anche dottorandi, assegnisti di ricerca e volontari del Servizio civile. I tutor del Dipartimento di SdF partecipano ad un bando specifico per attività didattico-integrative, pro-pedeutiche e di recupero; segue una selezione per titoli e colloquio con una commissione apposita presieduta dalla Referente del Dipartimento. Ai vincitori vengono assegnate delle borse di collaborazione differenziate per il numero di ore da svolgere durante l'a.a. di riferimento (400, 200, 150, 100).

I tutor operativi durante l'a.a. 2023/24 nel Dipartimento di SdF sono in totale n. 16 (n. 13 femmine; n. 3 maschi).

Considerate le molteplicità dei bisogni formativi delle studentesse e degli studenti, ciascun tutor assume più funzioni e pertanto, in base ai tempi, agli obiettivi del tutoraggio e al coinvolgimento nelle attività gestionali del Servizio, è attiva/o in qualità di Tutor di riferimento, Tutor didattico e/o Tutor organizzativo⁴. Il tutor di riferimento ha innanzitutto una funzione di accoglienza degli studenti e delle studentesse che incontra subito dopo l'espletamento degli adempimenti burocratici di registrazione al Servizio, per i quali è possibile chiedere l'assistenza da parte del personale amministrativo. Ogni studentessa o studente ha un proprio tutor di riferimento con cui si confronterà nel corso dell'Anno Accademico per tutte le questioni inerenti al percorso universitario e che, qualora il problema risultasse di difficile soluzione, informerà tempestivamente la Referente del Servizio. Il tutor di riferimento offre supporto per tutte le questioni organizzative, anche relative al Piano di studi, all'invio di mail e ai colloqui con docenti, facilita l'orientamento negli spazi dell'università, la gestione delle prenotazioni degli studenti, l'uso di GOMP.

Il primo colloquio con il tutor è di tipo informale ed è utile ad avviare la costruzione della relazione educativa e la conoscenza del tutorato, recependo le richieste di supporto nell'ambito di una "intervista conoscitiva" in cui, attraverso una serie di domande guida, si stimola la riflessione degli aspetti motivazionali rispetto al percorso universitario scelto e alle modalità con cui lo si sta affrontando (Corrao, 2005). Mediante l'intervista, il Servizio inizia ad acquisire le informazioni di tipo qualitativo utili per strutturare "un piano d'azione condiviso tra la Referente del Servizio, gli altri tutor e la studentessa/lo studente tutorato" (De Angelis, Rizzo et al., 2024, p. 205). Durante questo primo incontro, il tutor spiega nel dettaglio l'organizzazione del servizio, le modalità di impiego della piattaforma Moodle e di prenotazione alle attività individuali e di gruppo all'interno del Servizio di tutorato.

Il tutor didattico incontra le studentesse e gli studenti in situazioni individuali e di gruppo supportando l'organizzazione dello studio, la realizzazione e/o la revisione di mappe concettuali e/o mentali, la comprensione del testo, la realizzazione di sintesi, la ripetizione prima degli esami e l'acquisizione di un metodo di studio. Il Servizio di Dipartimento prevede una modalità organizzativa basata sulla rotazione dei tutor didattici per favorire una sempre maggiore acquisizione di autonomia e per ottimizzare le risorse a disposizione. La comunicazione tra i tutor relativa ai contenuti affrontati, alle modalità organizzativo-didattico del lavoro e ad eventuali problemi, indispensabile per consentire un'adeguata prosecuzione dei percorsi di apprendimento, avviene attraverso la compilazione di un diario di bordo condiviso su OneDrive. I tutor didattici seguono anche i gruppi di studio che si attivano su materie specificamente richieste dalle studentesse e dagli studenti mediante la compilazione di un modulo Forms.

⁴ I tutor sono anche coinvolti durante le sessioni di recupero degli OFA per fornire un supporto per la lettura o la scrittura.

Il tutor organizzativo è un tutor senior con competenze specifiche circa il funzionamento del Servizio e che, in strettissimo coordinamento con la Referente, fornisce un supporto logistico e di coordinamento delle attività. Ogni semestre i tutor senior tengono, insieme alla Referente, dei laboratori tematici sulla pianificazione e l'organizzazione dello studio, l'acquisizione di strategie per la comprensione del testo, l'elaborazione di mappe concettuali e la strutturazione della relazione di tirocinio.

Tutti i tutor sono coinvolti nella creazione di eventi a carattere ludico-animativo⁵ che incentivano lo scambio sociale tra tutte le studentesse e tutti gli studenti del Dipartimento, al fine di superare "l'effetto bancomat" che spesso permea il rapporto con l'università considerata un mero erogatore di crediti e creare occasioni di scambio, confronto e creazione di amicizie.

5. Il ruolo della supervisione nella formazione dei tutor nel Dipartimento di Scienze della Formazione

I tutor del Dipartimento si avvalgono della formazione erogata a livello di Ateneo e anche di apposite attività specifiche, tra cui la lettura approfondita del "Manuale di formazione dei Tutor"⁶ e una serie di incontri tenuti dai tutor senior e dalla Referente.

La Referente e i tutor senior svolgono:

- un incontro iniziale in presenza (e/o online), nel mese di ottobre, in cui si spiega la strutturazione del Servizio di tutorato, l'impiego dei protocolli e delle procedure comunicative adottate dal Servizio per comunicare con gli studenti/esse e il Servizio stesso;
- un secondo incontro in presenza (e/o online) in cui si spiega ai tutor come gestire gli incontri individuali e di gruppo, quali sono le modalità di interazione con gli studenti e le studentesse durante gli incontri di tutorato;
- un incontro a semestre di esercitazione sull'acquisizione di abilità pratiche nel creare mappe concettuali-mentali.

La Referente, inoltre, realizza incontri di supervisione che si qualificano come uno strumento formativo e professionale, poiché attivano una discus-

⁵ Nell'a.a. 2022/23 è stato organizzato un evento dal nome "Scintille d'estate 2023" per festeggiare la fine dell'anno in cui si è tornati in presenza dopo la pandemia da Covid-19. Nell'A.A. 2023/24 è stato organizzato un pomeriggio di festa dal nome "Aspettando il Solstizio d'Inverno", in cui tutti i presenti hanno giocato a tombola e brindato all'arrivo del nuovo anno; inoltre, sono stati realizzati n. 3 incontri in presenza dal nome "TRE chiacchiere e un caffè" in cui a partire da un input iniziale di conversazione, ci si è confrontati su tematiche significative per i partecipanti sorseggiando un caffè.

⁶ Il "Manuale di formazione dei Tutor e tirocinanti" è uno strumento creato raccogliendo le esperienze pregresse dell'attività del Servizio, ed è in continuo aggiornamento; nasce dall'esigenza di uniformare le pratiche adottate nei precedenti a.a. e in quelli futuri nell'ambito delle attività didattiche, orientative e organizzative del Servizio e si configura come una guida per i tutor.

sione su questioni prettamente operative durante la quale si sviluppa il confronto, partecipando con spirito critico, in un'ottica partecipativa e autoriflessiva (Oggoni, 2013). Lo scopo ultimo delle riunioni di supervisione consiste nell'affrontare tempestivamente le difficoltà e trovare soluzioni condivise, incentivando le/i tutor ad acquisire la consapevolezza della propria funzione educativa, incrementare il pensiero riflessivo e facilitare la coesione con il gruppo di lavoro (Zanchettin, 2009).

5.1 *Modalità e strumenti di supervisione*

Gli incontri di supervisione sono obbligatori e programmati mensilmente mediante una riunione sulla piattaforma Microsoft Teams. Si svolgono collettivamente e gli assenti sono tenuti a recuperare in modalità individuale o in piccoli gruppi. La supervisione viene preparata chiedendo la compilazione di un questionario strutturato con la possibilità di scrivere eventuali riflessioni sull'attività svolta nel mese precedente. Per ciascuna supervisione, un tutor senior, che funge da "segretario", stila un verbale di quanto emerso.

Il questionario è implementato e somministrato online. Nella versione riferita all'a.a. 2023/2024, è composto da 19 *item*, di cui 13 a risposta multipla e 6 semi-strutturati. Si suddivide in 2 sezioni. La prima registra: nome, cognome, tipologia di tutor, ore residue alla data della supervisione, numero degli studenti assegnati in qualità di tutor di riferimento, nominativi degli studenti tutorati, indicazione delle attività svolte in qualità di tutor di riferimento, di tutor didattico e/o di tutor organizzativo. La seconda invita a descrivere sia i punti di forza e le criticità del proprio ruolo all'interno del Servizio di tutorato, sia il grado complessivo di soddisfazione, nonché la propria opinione sulle novità introdotte nel Servizio. È anche chiesto di indicare eventuali aspetti critici del lavoro svolto con riferimento a situazioni complesse vissute in rapporto con i colleghi tutorati. Infine, i rispondenti possono argomentare eventuali questioni che dovrebbero essere discusse o si vorrebbero condividere per concordare soluzioni o miglioramenti.

Dall'analisi delle risposte del questionario somministrato in preparazione della supervisione di marzo 2024 a coloro che assumono le funzioni di tutor di riferimento e di tutor didattico (Tab.1), è emerso che il tutor di riferimento fornisce un supporto maggiormente nell'invio dell'e-mail (n.15, 88% dei rispondenti) e nel supporto organizzativo (n.14, 82% dei rispondenti); molto inferiore è il supporto che viene fornito in fase di pre-iscrizione (n.2, 12% dei rispondenti). Infatti, in modo particolare per gli studenti e per le studentesse con disabilità, la Referente del Servizio insieme all'Ufficio di tutorato di Dipartimento prevede un colloquio orientativo e il tutor di riferimento subentra in una fase successiva.

Nella distribuzione delle attività svolte dai tutor didattici (Tab. 1) si evidenzia una concentrazione maggiore di supporto nelle lezioni individuali a rotazione, (n.14, 82% dei rispondenti); al contempo, n.2 tutor (12%) hanno

indicato “altro” relativa a “Incentivare gli studenti a fare i colloqui con i docenti per la preparazione degli esami” e “Incentivare, oltre il lavoro in aula con il tutor, il lavoro a casa di preparazione degli esami”.

Indichi tutte le attività che ha svolto come Tutor di riferimento (è possibile indicare più di una scelta)	N. SCELTE	%	Indichi tutte le attività che ha svolto come Tutor didattico (è possibile indicare più di una scelta)	N. SCELTE	%
Supporto nell'invio dell'e-mail	15	88%	Lezioni individuali a rotazione	14	82%
Supporto organizzativo	14	82%	Lezioni di gruppo	10	59%
Organizzazione della sessione d'esami	12	70%	Supporto nella stesura della tesi	6	35%
Supporto emotivo	11	65%	Laboratori tematici	4	23%
Coinvolgere gli studenti/esse nelle attività di Dipartimento	10	59%	Tutoraggio individuale fisso	4	23%
Accompagnamento agli esami	10	59%	Supporto nella stesura della relazione di tirocinio	3	18%
Ricevimento con i docenti	8	47%	Altro	2	12%
Compilazione del piano di studi	5	29%	Nessuna	1	6%
Attivazione del tirocinio	2	12%			
Orientamento nella fase di preiscrizione	2	12%			
Nessuna	1	6%			
Altro	0	0%			

Tab. 1 – Distribuzione delle attività svolte dai tutor nei diversi ruoli assunti (possibili più risposte)

Le attività assunte dai tutor organizzativi (Tab. 2) riguardano 9 tutor che hanno assunto ruoli organizzativi in modo particolare nella gestione di One-Drive e/o Formonline e nella creazione di materiali divulgativi (n.5, 55% dei rispondenti).

Indichi tutte le attività che, nel caso avesse assunto ruoli organizzativi, ha svolto come Tutor Organizzativo (è possibile indicare più di una scelta)	%	N. SCELTE*
Gestione OneDrive e/o Formonline	55%	5
Creazione di materiali divulgativi (locandine-poster-brochure-slide)	55%	5
Altro	44%	4
Organizzazione delle attività dei tutor	33%	3
Organizzazione di attività per la comunicazione	22%	2

Tab. 2 – Distribuzione delle attività svolte dai tutor senior con ruoli organizzativi (*Base rispondenti 9 Tutor)

Dall'osservazione delle risposte circa gli aspetti positivi e critici del ruolo di tutor (Tab. 3) è emerso che è molto apprezzata la creazione di una relazione di fiducia con gli studenti e le studentesse tutorati/e (n. 16, 94%), alla pari vi è la crescita personale e l'acquisizione di *skills* utili nel mondo del lavoro (n.

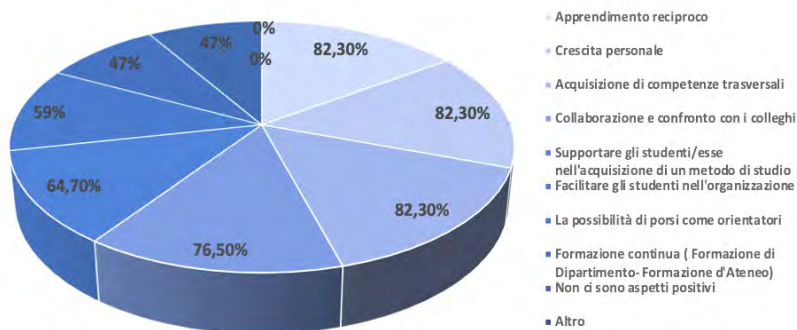
16, 94%). È stata apprezzata inoltre (n. 12, 70,5%) la creazione di una rete di supporto tra tutor, Referente, Delegata, Ufficio e studenti.

Le principali criticità di tale impegno (Tab.3) sono state ravvisate nella difficoltà a coinvolgere gli studenti nelle attività di vita universitaria (n.11, 65% dei rispondenti), nel conciliare i propri impegni personali e di studio con le attività di tutorato (n. 9, 53%), nel riuscire a fornire un “supporto alla pari” e il giusto distacco che il ruolo di tutor necessita (n. 7, 41%). Altri fattori critici riguardano il monte di ore svolto durante l’a.a. e ritenuto insufficiente per fornire un adeguato supporto emotivo-didattico-orientativo agli studenti e alle studentesse (n. 7, 41%).

Indichi quali sono, a suo avviso, tutti gli aspetti positivi del suo ruolo/impegno	N. SCELTE	Indichi quali sono, a suo avviso, gli aspetti critici/negativi di tale impegno	N. SCELTE
Creazione di una relazione di fiducia con gli studenti/esse	16	Difficoltà a coinvolgere gli studenti/esse nelle attività di vita universitaria	11
Crescita personale ed acquisizione di skills utili nel mondo del lavoro	16	Conciliare i propri impegni (studio e personali) con le attività del tutorato	9
Acquisizione di nuove conoscenze (teoriche e pratiche)	13	Trovare un equilibrio tra un "supporto alla pari", e il giusto distacco che il ruolo di Tutor necessita (es. non scambiare i recapiti telefonici e non sostituirsi a lui/lei)	7
Sperimentare le proprie capacità comunicative e emotivo-relazionali	12	Avere poche ore a disposizione durante l'A.A. per fornire un supporto emotivo-didattico-orientativo agli studenti/esse	7
Creazione di una rete di supporto (tra Tutor-Referente-Delegata-Ufficio-Studenti)	12	La responsabilità di essere il punto di riferimento di uno studente/essa	0
Scambio e confronto (con le varie figure che ruotano all'interno del Servizio)	12	Non riscontro aspetti critici/negativi	0
Sentirsi utile mettendosi a disposizione per l'Altro (relazione empatica)	10	Altro	0
Conoscenza e approfondimento delle piattaforme di Dipartimento (Gomp-Formonline- Teams- Forms- OneDrive ecc..)	10		
Accrescimento della motivazione individuale	6		
Altro	0		

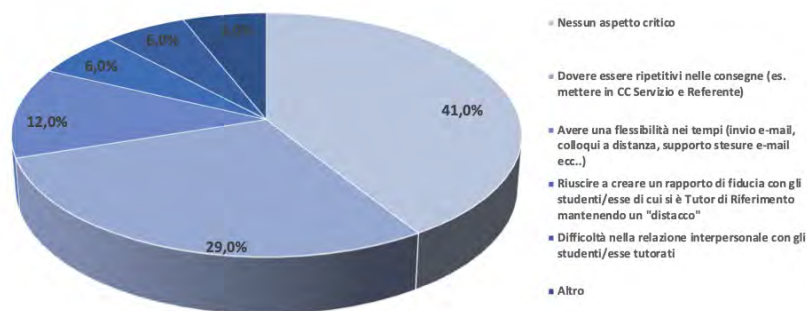
Tab. 3 – Gli aspetti positivi e critici del ruolo di tutor

Nel Grafico 1 si mostra la percentuale di risposte circa gli aspetti positivi rilevati dal lavoro svolto da parte dei tutor nel Dipartimento di SdF. La maggior parte dei rispondenti (82,3%) ha affermato di aver avuto una crescita personale, un apprendimento reciproco e l’acquisizione di competenze trasversali; il 76,5% (n.13) ha riscontrato come aspetto positivo la collaborazione e il confronto con i colleghi. Nessun tutor ha indicato l’assenza di aspetti positivi.



Graf. 1 – Gli aspetti positivi del lavoro svolto

Di seguito, nel Grafico 2, sono specificati gli aspetti critici e/o negativi del lavoro svolto con particolare riferimento a situazioni particolarmente complesse vissute nel rapporto con i colleghi tutorati. La maggior parte (n. 7, 41%) ha indicato che non ci sono aspetti negativi, mentre il 29% ha riscontrato la difficoltà di dover ripetere più volte le consegne tipiche del protocollo del Servizio, ad esempio inserire in Copia Conoscenza nelle comunicazioni via mail la Referente ed il Servizio. Infine, solamente una persona ha manifestato la difficoltà di creare un rapporto di fiducia con gli studenti di cui è tutor di riferimento, mantenendo un “distacco”.



Graf. 2 – Gli aspetti critici/negativi del lavoro svolto

Di seguito (Tab. 4) si presentano le risposte dei tutor su alcune delle tematiche che sono state discusse durante la supervisione di marzo 2024. La maggior parte dei rispondenti manifesta un elevato grado di soddisfazione circa l’inserimento della figura del tutor di riferimento (moltissimo 53%; molto 41%). Il 6% si ritiene abbastanza soddisfatto, nessuno lo ritiene superfluo.

Alla domanda sull'indicazione del proprio parere rispetto alla valutazione dell'efficacia della rotazione dei tutor didattici, in prevalenza i/le tutor, rispondono in modo positivo (n.9, 63% molto + moltissimo).

La formazione di Dipartimento è ritenuta dalla quasi totalità molto utile nell'esplicare le attività richieste dal Servizio (n.9, 84% molto + moltissimo). Una simile posizione è manifestata rispetto alla formazione di Ateneo che è ritenuta molto utile da n.8 rispondenti, moltissimo da n.4, n. 1 abbastanza e nessun tutor la ritiene poco vantaggiosa.

L'inserimento della figura del Tutor di Riferimento secondo la tua esperienza è di supporto nell'esplicare le attività per/con gli/le studenti/esse?	N.	%	In qualità di Tutor/Tirocinante, l'introduzione della rotazione dei tutor didattici, secondo il tuo parere è positiva?	N.	%	La formazione di Dipartimento ti è stata utile nell'esplicare le attività richieste dal Servizio?	N.	%	La formazione di Ateneo, ti è stata utile nell'esplicare le attività richieste dal Servizio? (Rispondere solo se si è partecipato ad uno o più incontri)	N.*	%
Moltissimo	9	53%	Moltissimo	4	24%	Moltissimo	5	29%	Moltissimo	4	31%
Molto	7	41%	Molto	5	29%	Molto	9	53%	Molto	8	62%
Abbastanza	1	6%	Abbastanza	7	41%	Abbastanza	3	18%	Abbastanza	1	8%
Poco	0	0%	Poco	1	6%	Poco	0	0%	Poco	0	0%
Per nulla	0	0%	Per nulla	0	0%	Per nulla	0	0%	Per nulla	0	0%

Tab. 4 – Rilevazione delle opinioni dei tutor rispetto al ruolo rivestito (*Base rispondenti 13 tutor partecipanti alla formazione di Ateneo)

Bibliografia

- ANVUR (2022). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane: una risorsa da valorizzare*. <https://www.anvur.it>. Ultimo accesso 24 marzo 2024.
- BOCCI, F., CAJOLA, L.C., ZUCCA, S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian journal of special education for inclusion*, 8(2), 126-146.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- BOWMAN-PERROTT, L., BURKE, M.D., ZHANG, N., ZAINI, S. (2014). Direct and collateral effects of peer tutoring on social and behavioral outcomes: A meta-analysis of single-case research. *School Psychology Review*, 43(3), 260-285.
- CANEVARO, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*. Trento: Erickson.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning. Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>. Ultimo accesso 25 marzo 2024.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning. Guidelines version 3.0*. <http://udlguidelines.cast.org>. Ultimo accesso 10 dicembre 2024.
- CORRAO, S. (2005). L'intervista nella ricerca sociale. *Quaderni di sociologia*, (38), 147-171.
- DA RE, L. (2017). Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti. *Adult Learning*, 2017, 1-234.
- DE ANGELIS, B. (2020). E-learning e strategie inclusive: uno studio per rilevare le opinioni dei docenti dell'Università Roma Tre. *Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 21, 2020, numero monografico: E-Learning e formazione terziaria.
- DE ANGELIS, B. (2023). Progettazione e cultura dell'inclusione per ripensare l'accessibilità alle conoscenze. In L. Farroni, A. Carlini, & M. F. Mancini. *Orizzonti di Accessibilità. Azioni e processi per percorsi inclusivi*. (pp. 15-19). Roma: Roma Tre Press.
- DE ANGELIS, B., RIZZO, A., GREGANTI, P., ORLANDO, A., SCHIAVONE, A. (2024). Il Servizio di tutorato per gli studenti con disabilità e DSA: l'esperienza del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. *Nuova Secondaria*, 7(XLI), 200-213.
- LEGGE 28 GENNAIO 1999, N. 17. *Integrazione e modifica della leggequadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- LEGGE 8 OTTOBRE 2010, N. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

- MEDEGHINI, R. (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- OLIVER, M. (1996). *Understanding Disability, from Theory to Practice*. London: Macmillan.
- OGGIONI, F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- ONU (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: ONU.
- PAVONE, M., BELLACICCO, R., CINOTTI, A. (2019). The Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education 25 Years since the Salamanca Statement: Overview and Highlights. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7 (2): 124-140.
- STEVANH, L. (2021). The legacy of Morton Deutsch: theories of cooperation, conflict, and justice. In *Pioneering perspectives in cooperative learning*, 4, 17-43.
- UNESCO (1994). *Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Paris: UNESCO.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO.
- ZANCHETTIN, A. (2009). La supervisione pedagogica nella formazione professionale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 1-29.

6. La casa, gli adolescenti e il “sentimento del luogo”. Prospettive per una pedagogia e un’etica dell’abitare

Maria Chiara De Nardo

1. Introduzione e note metodologiche

Nel presente lavoro¹ si intende indagare la categoria dell’abitare, approfondendone le dimensioni, le evoluzioni e le possibili degenerazioni, al fine di delineare una proposta educativa indirizzata agli adolescenti che si ispiri a queste.

Pertanto, la prima parte del lavoro sarà orientata a fornire un quadro concettuale e storico-filosofico del concetto di casa, al fine di tratteggiare le coordinate entro le quali esplorare il significato del “senso del luogo”. In un secondo momento si approfondiranno gli aspetti della domesticità che favoriscono e quelli che ostacolano lo sviluppo identitario dell’uomo, facendo particolare riferimento alle evoluzioni contemporanee dell’abitare. Queste riflessioni sono propedeutiche alla terza parte del lavoro, che è focalizzata sulla relazione tra gli adolescenti e l’abitare. Nella quarta parte della ricerca si approfondiranno le evoluzioni dell’abitare che lo sviluppo tecnologico ha stimolato e che la pandemia da COVID 19 ha accelerato. Lo studio termina con delle proposte etico-educative ispirate ai caratteri propri dell’abitare e che rappresentano una risposta al bisogno di orientamento esistenziale giovanile.

È bene sottolineare che il lavoro di ricerca si è incentrato principalmente sul contesto occidentale, con particolare riferimento all’Europa, e per alcuni fenomeni, come il “plusmaterno”, specificamente allo scenario italiano.

Per descrivere l’abitare e il senso di casa e per affrontare la riflessione pedagogica conseguente, il metodo di analisi sarà quello dell’indagine fenomenologica.

Gli adolescenti, inoltre, sono descritti attingendo a due modelli interpretativi: quello psicoanalitico che fa riferimento al pensiero di Donald Winnicott e di Peter Blos e quello dei “compiti evolutivi” di Gustavo Pietropolli Charmet e dei suoi colleghi dell’Istituto di Analisi dei Codici Affettivi, in modo da integrare una prospettiva che pone enfasi sugli aspetti ambientali con una che sottolinea le potenzialità degli adolescenti.

L’ipotesi da cui si è partiti è che l’abitare nelle sue attuali molteplici forme, nonostante e attraverso le riformulazioni del concetto di casa che lo sviluppo tecnologico e l’emergenza pandemica hanno alimentato, mantiene delle caratteristiche umanizzanti che permettono agli adolescenti di essere familiari con il mondo e radicati in esso.

¹ Progetto di ricerca svolto nel corso del Dottorato in Teoria e Ricerca Educativa presso l’Università degli studi Roma Tre nel corso degli anni accademici 2019-2024

2. Lo spazio vissuto e la casa: alcune interpretazioni esistenzialiste e fenomenologiche

Diversi autori hanno sottolineato come l'essere umano sia intimamente legato allo spazio e come la casa sia centrale nell'esperienza umana.

Per Heidegger la spazialità è intesa come costitutiva dell'essere: l'Esserci e il mondo sono una struttura unitaria, ossia l'Esserci si manifesta come essere-nel-mondo (Heidegger, 2010). Per il filosofo la condizione originaria dell'uomo è l'abitare: l'uomo è, perciò, familiare con il mondo e il principale modo di rapportarsi ad esso è la cura.

Un altro autore che ha affrontato il tema dell'abitare dimostrandone il suo carattere costitutivo è Lévinas (1990). In *Totalité et Infini* Lévinas sottolinea che la casa fa esistere l'uomo secondo il suo modo proprio di essere (Petrosino, 2011), in quanto gli permette il raccoglimento che è possibile solo in relazione a un'alterità che accoglie e riceve: la donna (Lévinas, 1990).

Minkowski e Bachelard sviluppano una fenomenologia dello spazio e ne danno un'interpretazione che ne mette in luce i principali caratteri simbolici: il rintanamento e l'apertura (Minkowski, 1933; Bachelard, 1957).

Bollnow nel saggio *Mensch und Raum* (2011) aggiunge ancora un altro tassello nella comprensione dello spazio. L'autore si riferisce nel suo testo a uno spazio esperienziale che assume una funzione antropologica: garantire quel senso di sicurezza e di radicamento necessari ai fini di uno sviluppo sano dell'identità. Bollnow, inoltre, condivide con i filosofi esaminati fino ad ora, la considerazione secondo la quale al fine di una piena fioritura dell'umanità è fondamentale mantenere l'equilibrio tra due tendenze opposte e complementari: la tensione verso il mondo esterno alla casa e quella verso l'interno (p. 33).

Agnes Heller (1999) nel saggio *Dove ci sentiamo a casa?* riflette sul significato del sentirsi a casa in un mondo globalizzato e caratterizzato dallo sradicamento e dalla poligamia di luogo. La filosofa giunge alla conclusione che oggi a partire dai caratteri dell'abitare, come la familiarità, l'intimità e le sensazioni ordinarie, siano possibili nuove forme di radicamento.

3. La casa al tempo del Covid- 19: tra solitudine e connessione

La casa ha avuto un ruolo di primo piano durante l'emergenza epidemiologica da COVID-19.

Il periodo della pandemia ha posto delle sfide al tema dell'abitare e si è manifestata da subito l'esigenza di ripensarlo alla luce anche dell'ulteriore cambiamento che hanno subito le dimensioni dello spazio e del tempo. Lo spazio della casa è diventato ibrido e flessibile attraverso le molteplici funzioni che ha assunto. Allo stesso modo, il tempo si è rivelato estensibile ed elastico, abitato dalle molteplici e ambivalenti sfumature emotive che hanno caratterizzato il periodo pandemico.

Lo spazio domestico ha assunto molteplici e nuove funzioni: è stato al contempo scuola, ufficio, palestra, laboratorio creativo, diventando il luogo principale, se non l'unico, in cui si è ricalibrata tutta la quotidianità minacciata dal confinamento. È stato il luogo della riscoperta di nuove dimensioni: come la natura, la condivisione e l'intimità e, al contempo, uno spazio che ha messo in luce le fragilità dei suoi abitanti.

La crisi ha, inoltre, stimolato una creatività sistemica, con iniziative artistiche e sociali che hanno trasformato le limitazioni in opportunità di crescita e connessione. In definitiva, la casa è diventata un luogo di esplorazione personale e rinnovamento relazionale, evidenziando l'importanza di adattarsi e trovare significato anche in tempi difficili. Lo spazio domestico ha mostrato i suoi mille volti e la possibilità di coniugare in sé contemporaneamente le due dimensioni esistenziali principali dell'abitare: la solitudine e la connessione.

4. Clausure esistenziali: dipendenze affettive e spaziali

4.1. *La "prima casa": dal grembo materno al mondo dell'infanzia*

‘L'uomo è per natura un animale che abita’ si può affermare prendendo in prestito le parole di Aristotele rivisitate dal pensiero di Heidegger. In effetti le tappe evolutive dell'essere umano possono essere descritte come forme diverse di abitare dimore differenti. Il periodo del pre-concepimento può essere interpretato come il tempo in cui il bambino abita nell'immaginazione della coppia. La prima dimora dell'essere, pertanto, è il desiderio che nasce dalla mancanza (Lacan, 2016), attingendo all'etimologia della parola.

Nella coppia c'è la potenzialità di un compimento che è l'apertura all'Altro, lo spazio della sua generazione. La fecondità, al di là dell'aspetto biologico, è l'esperienza dell'accoglienza: la coppia, rinunciando a uno spazio proprio, si apre a un *terzo*, affidato alla sua custodia e cura (D'Agostino, 2003). Il desiderio apre e la terza persona allarga l'amore; la vita di due individualità si fa comunione che diventa accoglienza, dono e offerta. La coppia diventa casa che ospita.

Il concepimento, la gestazione e la nascita mettono in evidenza che la seconda casa dell'uomo è il corpo della madre.

A partire dagli anni '90 si sono diffusi diversi studi che hanno letto il rapporto tra il feto/embrione e la madre alla luce della categoria di dialogo (Mancuso, 2008). Il bambino fin dallo sviluppo intrauterino è in una relazione intercorporea con la mamma e dallo scambio comunicativo non solo a livello biologico, ma anche emotivo e affettivo, il soggetto si costituisce.

Dopo la nascita per il bambino la 'casa' continua ad essere il corpo della madre e in particolare sono simbolicamente le sue braccia e le sue mani a rappresentare il calore e il contatto di cui ha bisogno e che forniscono quel senso di sicurezza che costruisce il legame di attaccamento, così come descritto da Bowlby (1976, 1978, 1983).

Donald Winnicott riflettendo sulla relazione che lega un figlio alla propria madre, compie uno studio sulla formazione dell’Io, mettendo in evidenza il ruolo centrale della dipendenza. Durante la prima infanzia egli sostiene che “l’infante e l’assistenza materna formano un tutto unico” (Winnicott, 2013, p. 44) in cui la madre rispondendo ai bisogni del bambino con amore fa sì che questo sviluppi nel tempo un Io potente e stabile. Per Winnicott il processo di individualizzazione dipende, dunque, dalle premure materne e dalla capacità della madre di anticipare i bisogni del figlio. Quando, invece, questo non succede e, durante la prima infanzia si verifica un’insufficienza di sostegno da parte dell’ambiente, si svilupperà una qualche tendenza regressiva, come ad esempio uno stato di dipendenza patologico.

4.2 Criticità dell’abitare: dal grembo-casa al grembo-trappola

L’abitare in relazione alle tappe evolutive appena descritte può pervertirsi e degenerare in pseudo-forme di abitare, laddove una fase dello sviluppo non sia vissuta nella sua maniera più propria.

Si è visto come il pre-concepimento sia il tempo abitato dal desiderio, questo tuttavia può pervertirsi in una pretesa, la quale trasforma il figlio in un oggetto che deve rispondere alle aspettative genitoriali.

A questo proposito, Lacan ha affermato che perché il desiderio della madre sia generativo è fondamentale che non si esaurisca nel progetto della maternità, ma che permanga il desiderio della donna cosicché il bambino possa fare l’esperienza dell’assenza che è propedeutica all’origine del piano simbolico (Recalcati, 2015). In questo senso è fondamentale il ruolo del padre, che interviene separando la simbiosi tra madre e figlio e fa sì che ognuno emerga nella propria soggettività (Lacan, 1974).

L’esperienza della gravidanza, come si è detto, è il tempo dell’accoglienza dell’alterità (Recalcati, 2015), di una “prossimità assolutamente straniera” (p. 27), che si fa spazio nel corpo della madre trasmettendo tutto il suo portato di mistero. Tuttavia, anche questa accoglienza si può corrompere, come nei casi in cui la madre pretenda di essere proprietaria del figlio e di poterlo controllare, non lasciando spazio alla sua azione in sé.

Alla nascita e nei primi tempi di vita le mani e le braccia della madre rappresentano la casa del bambino; tuttavia può capitare che esse non assolvano alla loro funzione e non offrano ciò di cui ha bisogno il bambino, a causa di un difetto di attenzioni e cure, o, al contrario, lo facciano esageratamente, senza permettere al bambino di diventare gradualmente autonomo, con possibili gravi ripercussioni sulla sua sfera emotiva e sociale (p. 34).

Le famiglie attuali del contesto italiano, ad esempio, pur nelle loro differenti modalità di essere intese, di costituirsi e di essere, come osserva Pigozzi (2019), tendono a formare un rapporto con i figli, inedito rispetto al passato, una relazione claustroflica, ossia autoreferenziale, autosufficiente e chiusa in un sistema di riferimento in cui prevale la *Madre* (2016). Con il neologismo “plusmaterno” la psicoanalista Pigozzi intende la sostituzione della funzione simbolica della madre con quella simbiotica: il figlio rimane irretito nella trap-

pola seducente della madre e da questa sequestrato e alienato (p. 125). Il plussmaterno chiude la casa al mondo, rendendo superfluo l'incontro con l'Altro.

5. Gli adolescenti e la casa: tra confinamento e ipertrofia del transito

5.1 *L'adolescente oggi e il ripiegamento esistenziale*

Nell'adolescente hanno sempre convissuto due tendenze: quella al ripiegamento e quella all'apertura (Pigozzi, 2019). Questi due modi di dispiegarsi dell'esistenza sono ben espressi da due opere di Michelangelo: il David e l'Adolescente. Il primo, con la sua tensione fisica e la sua espressione fiera, è emblema dell'audacia e della sicurezza nei confronti di sé e del mondo esterno. Al contrario, l'Adolescente è un giovane che, con il suo corpo ripiegato su sé stesso, esprime tutta la drammaticità di un adolescente che affronta nella sua solitudine le sue lotte interiori (p. 11).

Tuttavia, oggi si assiste ad un prevalere della seconda tendenza, quella al drammatico ripiegamento su di sé; lo si ritrova nelle espressioni adolescenziali che finiscono in diversi casi per diventare patologiche: come nel caso degli hikikomori che si autorecludono in casa o degli adolescenti che si autoaggregano o che arrivano al suicidio o degli adolescenti e giovani ipossessati: tutte attitudini che chiudono alla vita, in netta contrapposizione con la stessa etimologia della parola "adolescenza", che deriva da *adoleo* e che significa crescere e prendere vigore. In effetti, si assiste oggi, per un insieme di motivi, tra cui il perdurare dell'immatùrità delle figure educative di riferimento, il diffondersi della duplice tendenza alla deresponsabilizzazione e all'iperprotezione da parte del mondo adulto, nonché la maggiore durata degli studi intrapresi da parte dei giovani, a un protrarsi del tempo dell'adolescenza (p. 12).

L'origine di questo vivere disanimati è, per Pigozzi, da ritrovare nelle famiglie claustrofobiche che, con il loro eccesso di cure, finiscono per togliere la forza vitale ai giovani, invece che favorirla (p. 86).

5.2 *I mondi plurimi e sovrapposti abitati dagli adolescenti contemporanei*

La famiglia, si è detto, è il luogo della condivisione: dove gli affetti, i sentimenti, i rituali, le norme e in generale l'intera quotidianità diventano una scansione ritmata di momenti di vita vissuta insieme. Ogni nucleo familiare ha i suoi riti, le sue regole e i suoi costumi che sono la risultante di modelli familiari e culturali e l'eredità di tradizioni della società di cui fa parte.

I riti e le consuetudini condivise, come il momento dei pasti, sono infatti il veicolo di tradizioni e valori, nonché di norme e regole, che permettono all'essere umano e alla comunità nella quale è inserito di radicarsi, ossia di sviluppare la propria identità e di ancorarla a un luogo e a un tempo determinati. Al contrario, il rischio che si profila è quello di un'esistenza disorientata e smar-

rita. La tavola, ad esempio, ha delle regole e dei riti. Stare diritti, asciugarsi la bocca dopo aver bevuto, le formule di cortesia e di gratitudine come “per favore” e “grazie”, formule e norme che, come sottolinea il poeta a Georges Haldas (1987) “insegnano a non vivere nel caos, nell’indifferenziato” ed educano all’idea “della libertà indissociabile dal senso dell’altro” (Haldas, 1987). La tavola è infatti il luogo dove si prende posto, ma anche dove si fa posto all’Altro (Hadjadj, 2015).

Se da una parte si riscontra una tendenza in crescita soprattutto in Paesi come l’Italia e il Giappone, di giovani che si ritirano in casa, dall’altra si evidenzia l’opposta tendenza degli adolescenti che evitano le occasioni di condivisione familiare. La fuga talvolta avviene fisicamente, uscendo di casa, o virtualmente, partecipando ai momenti condivisi, ma dislocando la propria presenza sui social network.

Jean M. Twenge (2018), studiosa dei recenti fenomeni adolescenziali, ha definito *iGeneration*, anche detta *Generation Z* o *Post-Millennials* la generazione di ragazzi nati tra il 1995 e il 2012, abituati fin da bambini a utilizzare i dispositivi digitali per la comunicazione, l’apprendimento e il divertimento. Le caratteristiche peculiari di questi ragazzi sarebbero l’iperconnessione, la tendenza alla smaterializzazione delle relazioni, all’isolamento e al disimpegno, insieme alla ricerca di sicurezza di fronte alla precarietà economica, l’indefinitzza e l’instabilità affettiva e l’inclusività.

Diversi studiosi hanno sottolineato come Internet, e i social network in particolare, rappresentino per molti giovani il ruolo di spazio transizionale, che in quanto tale, è utile alla sperimentazione di sé in un ambiente protetto (Twenge, 2018). Una pagina Instagram, ad esempio, contiene immagini, foto, storie, che racchiudono i momenti significativi della vita di un giovane e offre un certo senso di sicurezza e stabilità identitaria in un momento della vita in cui è così urgente la ricerca di queste dimensioni (p. 75).

Tuttavia, oggi i confini tra questo spazio transizionale virtuale e il reale sono permeabili tanto che si parla di vita *onlife* (p. 74). Gli adolescenti oggi sono chiamati a vivere delle dimensioni spazio-temporali molto più complesse delle generazioni precedenti e rispetto a queste sono interpellati molto presto a sviluppare delle abilità che gli consentano di gestire tempi e luoghi compositi, sovrapposti e interconnessi. Da una parte, l’interazione online permette l’esistenza di uno spazio neutro relativamente privo di conseguenze nella relazione, di una zona franca che permette di interloquire senza il rischio di comprometersi, assimilabile a quella che Erikson definisce “moratoria”. Dall’altra, si paventa il rischio di rapporti privi di responsabilità in quanto gli scambi online permettono sempre la possibilità di una via di fuga alla relazione.

Al contempo, le interazioni in presenza e le attività nel contesto reale, come andare a scuola, fare i compiti, uscire con gli amici, cenare a casa, sono continuamente interrotte dal mondo virtuale e per i ragazzi si pongono diverse sfide.

Innanzitutto, quella di saper gestire i due domini con equilibrio e focalizzazione. Inoltre, l’immediatezza, la velocità e la soddisfazione offerti dal web

sembrano lasciare poco spazio ad una fruttuosa solitudine e ad una sana noia, che sono i presupposti per riflettere, metabolizzare, elaborare, creare. Il rischio è che l'unica dimensione che conoscano i ragazzi sia quella orizzontale.

Hartmut Rosa nel suo recente *Accelerazione e alienazione*, sottolinea che la principale conseguenza delle attuali relazioni onlife caratterizzate dalla continua presenza-assenza è l'alienazione, i cui effetti sono ben visibili oggi sugli adolescenti, i quali vivono un senso di disorientamento nei confronti dello spazio, in quanto è difficile che percepiscano un senso di intimità con gli ambienti che abitano (Rosa, 2015). Essi sono inoltre straniati rispetto al tempo, in quanto sono disincentivati a fare investimenti affettivi a lungo termine e, infine, divengono estranei a sé stessi, in quanto disabituati a vivere pienamente la realtà e a stare e a riflettere su sé stessi (Giaccardi & Magatti, 2001).

6. Conclusione. Ripensare l'abitare: spunti di carattere etico-educativo

L'abitare, si è visto, è un'azione propria dell'uomo, in quanto è segno della sua trascendenza e del suo dominio sulla natura (Valera, 2014). Ciò accade in quanto l'uomo può riflettere, piegare la ragione sulle cose per distanziarsi da esse e dall'abitare stesso. L'uomo, dunque, soggiorna presso le cose, ossia vi è dentro e, al contempo, riesce ad astrarsi da queste; questo gli permette di averne cura e di "salvarle", nel senso che è in grado di liberarne l'essenza (Heidegger, 2017). L'essere umano, perciò, ha la vocazione di trasformare il mondo in dimora, un ruolo che esprime la portata etica del soggiornare dell'uomo rispetto al mondo, di cui è costruttore e custode.

L'abitare dell'adolescente ha bisogno che le due tendenze opposte che lo connotano, quella alla chiusura e quella alla fuga, siano integrate e valorizzate negli aspetti più fecondi del loro essere, in ciò che di più vero e genuino in realtà vogliono esprimere. Infatti, si può interpretare il ripiegamento dei ragazzi alla luce di una ricerca esistenziale che è connaturale all'essere umano: quella del ritiro, del riposo e del riparo dello spirito. Anche le chiusure patologiche del mondo adolescenziale possono essere lette come un modo, talvolta disfunzionale, di perseguire qualcosa di fisiologico ed essenziale alla vita. Secondo questa interpretazione, è fondamentale che gli educatori restituiscano all'abitare, riguardi esso il luogo della casa o altri luoghi come la scuola, quella dimensione dello "stare", del fermarsi astenendosi dallo scorrere della vita, per guadagnare quella distanza salutare dal mondo, propedeutica allo slancio vitale.

Se gli adulti diventano i primi capaci di fermarsi e percepire il luogo che abitano come un luogo di ritiro e rigenerazione rispetto agli impegni routinari, se concretamente sono in grado di spegnere la 'vita on line' per dedicarsi con dedizione e attenzione alla vita reale, allora si aprirà la possibilità per gli adolescenti di imparare a partire dagli esempi che incontrano nei luoghi che abitano. Gli adolescenti hanno bisogno di figure significative di riferimento, in

grado di saper stare su di sé e, di rimando, capaci di concentrarsi su di loro, di adulti che a loro volta hanno trovato un luogo di riparo e di sosta e perciò possono essere essi stessi “luogo” di rigenerazione.

L'altra tendenza degli adolescenti è quella al transito. Eppure, anche nei comportamenti di evasione si respira un anelito insito nell'essenza dell'uomo, la sua ricerca dell'Altro e la sua apertura al mondo. Anche in tal caso, questo carattere proprio dell'uomo si può pervertire e può diventare ricerca spasmodica dell'esterno senza reale incontro dell'Altro. Perciò, l'abitare adolescenziale andrebbe ripensato alla luce del concetto di radicamento. La casa, in quanto centro vissuto che tiene memoria di sentimenti e atmosfere, è connotata da quella familiarità necessaria a combattere lo spaesamento degli adolescenti che vivono il mondo globalizzato contemporaneo. Tuttavia, è bene evidenziare che tra i giovani, e non solo, si stanno riscontrando nuove forme di radicamento, che sottolineano ulteriormente quanto sia imprescindibile l'esperienza dell'abitare nelle sue forme più essenziali.

Effettivamente, diversi studiosi recentemente hanno descritto il fenomeno del cosiddetto “radicamento 2.0” (Pellizzetti, 2020), che si riscontra nelle varie forme di personalizzazione delle pagine dei social network, le quali possono essere interpretate come differenti modi di arredare dei veri e propri spazi abitati (Leccardi, Rampazi & Gambardella, 2011). Le pagine social attraverso i post, le immagini condivise, le foto profilo e gli status, sono degli spazi familiari, creati a propria misura, in cui sentirsi a casa, perché raccontano di sé.

Le forme di disagio giovanile contemporaneo (disturbi alimentari, autoleisionismo, criminalità giovanile, dipendenze tecnologiche, ritiro sociale) sembrano avere dei denominatori comuni: da una parte, un rapporto degenerato con l'abitare – sia che esso riguardi il corpo, il web o la casa vera e propria – e dall'altra, lo spegnimento del desiderio. Ci si chiede allora se queste due dimensioni, l'abitare e il desiderio, siano legate. La crisi dell'abitare non è forse indice di una mancanza di fondamenta, di una base su cui poggiarsi necessaria per lanciarsi con fiducia rispetto al futuro? Senza un presente radicato è impossibile progettare il futuro, se non ci si possiede, non si è in grado di sapere dove si è e quindi dove si desidera andare.

Durante l'adolescenza i sogni e le illusioni onnipotenti infantili dovrebbero trasformarsi in comportamenti maturi, in progetti responsabili e in valori rispecchianti il vero Sé; tutto questo permette di allargare l'orizzonte della propria casa. Tuttavia, se questo non avviene, se si rimane ancorati ad essa senza emergere, o al contrario, se la si rinnega completamente fuggendo da essa, la conseguenza più grave è la mancata scoperta di sé. Allora è fondamentale che ogni educatore si confronti prima di tutto con il proprio abitare e poi con il proprio desiderio autentico, perché si crei in lui quello spazio di accoglienza dell'altro. In questo modo l'adolescente si può sentire desiderato, ospitato e “delimitato”, consentendo al suo desiderio di non congelarsi e neppure di dissiparsi, ma di esprimersi e di orientarsi verso la propria direzione.

Alla luce di quanto finora esposto, si ritiene che lo studio abbia risposto ad

alcuni dei principali interrogativi di partenza. Sono stati esplorati quelli che Minkowski definisce “i significati umani dello spazio”, dell’abitare e della casa e indagate le relazioni tra questi e gli adolescenti contemporanei. In base alle riflessioni svolte, si può ragionevolmente sostenere che la casa oggi è ancora una base sicura e un luogo di radicamento per gli adolescenti. In questo senso, gli spazi dove abitano oggi gli adolescenti, come la casa e i social network, sono dei contesti che possono o meno favorire la costruzione identitaria, la maturazione psicoaffettiva e l’orientamento esistenziale, a seconda che vengano vissuti nel modo proprio dell’abitare, che contempla l’apertura e la chiusura, l’accoglienza e l’intimità. D’altra parte, se lo spazio vissuto diventa un luogo di transito o un posto dove rinchiudersi ed escludere il resto del mondo, il processo di crescita risulta compromesso.

Al contempo, è bene evidenziare che data l’ampiezza e la multidisciplinarietà dell’oggetto di studio, questo lavoro non ha nessuna pretesa di esaustività e ulteriori approfondimenti sul tema sono auspicabili; diverse sono le traiettorie di possibili ulteriori piste di ricerca da compiere. Potrebbe, ad esempio, essere utile integrare questo studio con un’indagine qualitativa, utilizzando, ad esempio, lo strumento delle interviste in profondità, volta a comprendere il senso di casa e i modi di abitare di un certo campione di adolescenti, per confrontare le analisi fatte finora con il vissuto espresso attraverso la ricerca empirica.

Bibliografia

- BACHELARD, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Paris: Presses Universitaires de France (trad. it. La poetica dello spazio, Dedalo Libri, Bari, 1975).
- BOLLNOW, O.F. (2011). *Human Space*, (C. Shuttleworth, Trans). London: Hyphen Press. (Original work published 1963).
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and loss, Attachment*, I, New York: Basic Books (trad. it. Attaccamento e perdita. 1: L'attaccamento alla madre. Boringhieri, Torino, 1976).
- BOWLBY, J. (1973). *Attachment and loss, Separation: Anxiety and anger*, II. New York: Basic Books (trad. it. Attaccamento e perdita. 2: La separazione dalla madre, Boringhieri, Torino, 1978).
- BOWLBY, J. (1980). *Attachment and loss, Loss: Sadness and depression*, III. New York: Basic Books (trad. it. Attaccamento e perdita. 3: La perdita della madre, Boringhieri, Torino, 1983).
- D'AGOSTINO, F. (2003). *Una filosofia della famiglia*. Milano: Giuffrè.
- GIACCARDI, C., MAGATTI, M. (2001). *La globalizzazione non è un destino. Mutamenti strutturali ed esperienze soggettive nell'età contemporanea*. Bari: Laterza.
- HADJADJ, F. (2014). *Qu'est-ce qu'une famille ?* Paris: Salvator (trad. it. Che cos'è una famiglia? Ares, Milano, 2015).
- HALDAS, G. (1987). *La légende des repas*. Paris: Julliard/ l'Âge d'Homme.
- HEIDEGGER, M. (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer (trad. it. Essere e tempo, Longanesi, Milano, 2010).
- HEIDEGGER, M. (1951). *Bauen, Wohnen, Denken*, Münster: Coppenrath (trad. it. Costruire abitare pensare, Ogni uomo è tutti gli uomini Edizioni, Roma, 2017).
- HELLER, A. (1995). Where Are we at Home? *Thesis Eleven*, 41(1), 1-18, (trad. it. Dove siamo a casa: Pisan lectures 1993-1998, Franco Angeli, Milano 1999).
- LACAN, J. (1966). D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose. In *Écrits*, Paris, Seuil (trad. it. Una questione preliminare ad ogni possibile trattamento della psicosi. In Scritti, Einaudi, Torino, 1974).
- LACAN, J. (1958-1959). *Livre VI: Le désir et son interprétation*. Paris: Editions de la Martinière Le Champ freudien. (trad. it. Libro VI. Il desiderio e la sua interpretazione, Einaudi, Torino, 2016).
- LECCARDI, C., RAMPAZI, M., GAMBARDELLA, M.G. (2011). *Sentirsi a casa. I giovani e la riconquista degli spazi-tempi della casa e della metropoli*. Torino: UTET.
- LÉVINAS, E. (1961), *Totalité et Infini: essai sur l'extériorité*. La Haye: Nijhoff (trad. it. Totalità e Infinito: saggio sull'esteriorità, Jaca Book, Milano, 1990).

- MANCUSO, S., ZEZZA, M. (2008). *La prima casa*. Milano: Poletto Editore, 2008.
- MINKOWSKI, E. (1933). *Le temps vécu. Études phénoménologique et psychopathologiques*, Paris: Collection de l'évolution psychiatrique, (trad. it. Il tempo vissuto. Fenomenologia e psicopatologia, Einaudi, Torino, 2004).
- MINKOWSKI E. (1954). Espace. Intimité, habitat. In *Situation, I, Beiträge zur phänomenologischen Psychologie und Psychopathologie*, Utrecht/Antwerpen: Spectrum, (trad. it. Il tempo vissuto. Fenomenologia e psicopatologia, Einaudi, Torino, 2004.)
- MUTTINI MAROCCO, C. (2005). La regola e la trasgressione. Figli, genitori e scuola, *Società Italiana di Medicina Generale*, 1 (5), 22-24.
- PELLIZZETTI, L. (2020). Globalizzazione e spaesamento, *Abitare*, 1-10.
- PETROSINO, S. (2011). *Capovolgimenti. La casa non è una tana. L'economia non è il business*. Milano: Jaca Book.
- PIGOZZI, L. (2016). *Mio figlio mi adora. Figli in ostaggio e genitori modello*. Roma: Nottetempo.
- PIGOZZI, L. (2019). *Adolescenza zero: Hikikomori, cutters, ADHD e la crescita negata*. Milano: Nottetempo.
- RECALCATI, M. (2015). *Le mani della madre: desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Feltrinelli.
- ROSA, H. (2010). Rosa, Hartmut. (2010). *Alienation and acceleration : towards a critical theory of late-modern temporality*. Malmö: NSU Press (trad. it. Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità, Einaudi, Torino 2015).
- ROSEN, L.D., CHANG, J., ERWIN, L, CARRIER, L.M., CHEEVER, N.A. (2010). The relationship between “textisms” and formal and informal writing among young adults, *Communication Research*, 37(3), 420-440. <https://doi.org/10.1177/0093650210362465>, ultimo accesso 25 marzo 2024.
- TWENGE, J.M. (2018). *iGEN : why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy and completely unprepared for adulthood and what this means for the rest of us*. New York: Atria (trad. it. Iperconnessi. Perché i ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti. Einaudi, Torino, 2018).
- VALERA, L. (2014), Oikos e relazioni: l'abitare come cura dell'alterità, in D. Pagliacci (Ed.), *Differenze e relazioni. Volume 2. Cura dei Legami*, Roma: Aracne Editrice, 213-222.
- WINNICOTT, D.W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*, London: The Hogarth Press, 1965 (trad. it. Sviluppo affettivo e ambiente, Armando Editore, Roma, 2013).

7. Un repertorio europeo di competenze strategiche per i dirigenti locali del Terzo Settore

Paolo Di Rienzo, Giovanni Serra¹

1. Introduzione

Il Terzo Settore ha assunto negli ultimi decenni dimensioni enormi ed è divenuto un attore decisivo per lo sviluppo e la coesione in Europa. Secondo Salamón & Sokolowsky (2018), con i suoi 29,1 milioni di lavoratori *full time equivalent* (FTE), rappresenta il terzo maggiore settore economico dell'Unione, dopo quelli manifatturiero e del commercio. Una caratteristica peculiare del Terzo Settore europeo è la sua capacità di attrarre volontari, tanto che il 55% della forza lavoro complessiva è costituito da persone che operano gratuitamente. Si tratta, dunque, di circa 16 milioni di volontari FTE. Ipotizzando valida a livello europeo la media dell'impegno settimanale rilevata in Italia, pari a quattro ore (Pavolini et al., 2017) e che, dunque, ciascun volontario FTE sia rappresentato da 9,5 persone fisiche, si può stimare che circa 152 milioni di individui siano coinvolti in attività di volontariato nel continente. Ma, al di là delle dimensioni, il Terzo Settore in Europa risulta rilevante sul piano sociale, politico e culturale, garantendo una pluralità di funzioni, che vanno dalla produzione di servizi – soprattutto nel campo della sanità, dell'educazione, della tutela dell'ambiente, della protezione civile e della promozione dello sviluppo economico – all'esercizio dell'*advocacy*, alla promozione di valori essenziali per il vivere civile. Significativa, inoltre, è la propensione a costituirsi in network e a dare vita a organizzazioni ombrello (Enjolras et al., 2018), al fine di riuscire a contribuire all'orientamento delle politiche a livello nazionale e europeo, nonostante le piccole dimensioni mediamente assunte dalle organizzazioni di base.

Attraverso le sue molteplici e variegate attività, il Terzo Settore rappresenta anche un importante contesto informale di apprendimento, nel quale vengono acquisite conoscenze e competenze, spesso in modo tacito e inconsapevole (Di Rienzo, 2023). Un simile processo di apprendimento riguarda tutti i soggetti che operano nelle organizzazioni non profit, ma assume un rilievo peculiare in riferimento a coloro che hanno il compito di guidare e gestire tali organizzazioni, assumendo funzioni dirigenziali, anche in considerazione della ancora

¹ La ricerca è stata svolta nell'ambito del progetto internazionale "IMAGES - I MAnAge and Empower my Skills", Programma Erasmus+, Azione Chiave 2 – Partenariati Strategici, 2020-2023. Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Paolo Di Rienzo i paragrafi 1 e 2; a Giovanni Serra i paragrafi 3 e 4.

carente offerta di specifici percorsi di formazione formale destinata a tali figure.

Le politiche europee hanno più volte sottolineato come una delle chiavi per facilitare i processi di apprendimento lifelong sia la possibilità di accedere a sistemi per la convalida degli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali (UE, 2012), precisando come la condizione per garantire tale funzione sia la disponibilità di standard di riferimento delle competenze che consentano la correlazione fra apprendimenti esperienziali e apprendimenti acquisiti nel sistema formale di istruzione.

Riguardo al Terzo Settore, dunque, acquisisce importanza l'elaborazione di repertori adeguati a rappresentare le competenze esercitate in questo ambito, con riferimento ai diversi ruoli e a quelli dirigenziali in particolare. Oltre a consentire i processi di convalida, favorirebbe la definizione di un'offerta formativa meglio calibrata rispetto alle esigenze del settore. La disponibilità di un repertorio riconosciuto a livello europeo consentirebbe inoltre di facilitare la mobilità sia fra paesi UE nel settore non profit, sia fra questo mondo e gli altri settori socio-economici.

2. Disegno e metodologia della ricerca

Con riferimento al quadro descritto, fra dicembre 2020 e luglio 2023 è stato realizzato il progetto “IMAGES – I MANaGe and Empower my Skills”, finanziato nell'ambito del Programma Erasmus+, Azione Chiave 2 – Partenariati Strategici, con capofila l'associazione nazionale italiana ARCI APS e un partenariato costituito da associazioni o reti non profit operanti in Italia, Germania, Francia e Spagna, dalla rete sociale europea Solidar e dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre.

Fra gli obiettivi del progetto, il più rilevante era la definizione di un repertorio europeo delle competenze strategiche dei dirigenti locali del Terzo Settore. Le ipotesi di ricerca soggiacenti erano che l'agire come dirigenti in organizzazioni di base del Terzo Settore favorisca lo sviluppo di un insieme composito di competenze strategiche e che queste possono essere riconosciute e valorizzate mediante l'adozione di opportuni dispositivi pedagogici di accompagnamento.

Per definire il costrutto di competenza da adottare come riferimento sono state prese in considerazione le indicazioni contenute nei documenti europei (UE, 2018) e gli studi di Le Boterf (2000) e di Pellerey (2004), da cui deriva un costrutto dinamico, centrato sulla proattività del soggetto che seleziona, mobilita e orchestra un insieme multidimensionale e variabile di risorse personali e di risorse del contesto, in funzione del compito da svolgere e delle caratteristiche della situazione.

In coerenza con i risultati di un percorso di ricerca ormai consolidato in materia di competenze nel Terzo Settore (Di Rienzo & Bertoni, 2019; Di Rienzo, Bertoni & Palazzini, 2021), si è ritenuto opportuno focalizzare l'at-

tenzione sulle competenze strategiche, intese come quelle che permettono la valorizzazione di differenti risorse personali in variegati contesti e situazioni e che assumono una valenza generativa (Alberici, 2008), in quanto favoriscono lo sviluppo e l'esercizio di altre competenze, in risposta alle sfide della vita. Questa scelta, inoltre, è coerente con le caratteristiche delle attività svolte dai dirigenti locali del Terzo Settore, i quali, operando in organizzazioni di dimensioni medio-piccole e non di rado a titolo volontario, sono di frequente chiamati a svolgere compiti diversificati, in relazione allo specifico ambito di intervento dell'associazione e delle sfide evolutive che essa affronta. In questo senso, le competenze strategiche agite risultano trasversali ai diversi settori di attività e alle diversificate funzioni che i dirigenti esercitano.

Il carattere prevalentemente esplorativo della ricerca ha indotto a privilegiare l'adozione di metodi qualitativi, per altro meglio in grado di favorire la comprensione dei significati attribuiti dai soggetti della ricerca – in questo caso, i dirigenti locali del Terzo Settore – alle loro azioni e al contesto di azione (Corbetta, 2003/2015a).

Il processo di studio delle competenze strategiche e di elaborazione del relativo repertorio è stato articolato in tre fasi:

- a) Ricerca desk sul Terzo Settore e sul riconoscimento degli apprendimento informali nei Paesi del patenariato;
- b) Ricerca empirica, svolta attraverso focus group e interviste;
- c) Applicazione del repertorio in una procedura di accompagnamento al riconoscimento delle competenze.

Le attività sono state svolte dai partner operanti in Italia, Germania, Francia e Spagna, sulla base di linee guida fornite dall'Università di Roma Tre.

2.1. *Ricerca desk*

Sulla base di linee guida e di formulari elaborati dall'Università di Roma Tre, ciascun partner ha raccolto informazioni già disponibili sul web e in letteratura per approfondire i seguenti aspetti relativi al proprio Paese: caratteristiche del Terzo Settore; sistema istituzionale di riconoscimento delle competenze; studi e pratiche relative alle competenze dei dirigenti locali del Terzo Settore; principali competenze agite dai dirigenti locali del Terzo Settore, in base agli studi e alle pratiche individuate.

Al termine di questa fase, è stato prodotto un *Context Analysis National Reports* per ciascuno dei quattro Paesi considerati.

Tali report hanno consentito di elaborare una prima bozza di repertorio, articolato in sei aree di competenza.

2.2. *Ricerca empirica*

La seconda fase è consistita in due attività consecutive: focus group e interviste semistrutturate.

Il focus group come tecnica qualitativa di rilevazione per la ricerca sociale basato sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, moderata da uno o più facilitatori (Frisina, 2010), è stato ritenuto particolarmente adatto per indagare in profondità temi complessi e poco esplorati, come il rapporto tra competenze e ruoli dirigenziali nel terzo settore.

Sono stati realizzati complessivamente 12 focus group con la partecipazione di dirigenti locali del Terzo Settore – quattro in Italia e in Francia, due in Germania e in Spagna – con l’obiettivo di discutere e approfondire la prima versione del repertorio.

Per lo svolgimento dell’attività i partner hanno seguito una traccia elaborata da Roma Tre, contenente indicazioni per la preparazione, l’introduzione, lo svolgimento della discussione e la chiusura. In particolare, la discussione è stata centrata sull’analisi della bozza di repertorio, con la richiesta ai partecipanti di identificare le aree di competenza considerate, rispettivamente, maggiormente importanti, padroneggiate e agite e di motivare la scelta. Il dibattito è stato orientato a una approfondita descrizione delle competenze, anche al fine di identificarne eventuali altre non comprese nella bozza di repertorio. Il moderatore ha stimolato l’approfondimento chiedendo ai partecipanti di esplicitare anche il modo con cui le competenze sono agite e i comportamenti concreti messi in atto.

Le conversazioni sono state registrate e trascritte nelle rispettive lingue nazionali. I partner hanno provveduto a eseguire l’analisi dei testi, sulla base di indicazioni metodologiche fornite da Roma Tre. In particolare, è stata adottata un’analisi qualitativa condotta mediante codifica selettiva sulla base di un sistema esterno di categorie (Trincherò & Robasto, 2019), sistema che era costituito dai concetti chiave della bozza di repertorio: competenza, conoscenza, abilità, atteggiamento, comportamento. Le schede di sintesi prodotte per ciascun focus group sono state quindi esaminate congiuntamente e da questa operazione è scaturita una revisione della bozza di repertorio.

Il testo è stato nuovamente sottoposto ad approfondimento mediante le interviste semistrutturate (Corbetta, 2003/2015b) sottoposte ad un campione di 70 dirigenti locali del Terzo Settore, differenti da quelli che avevano partecipato ai focus group: 24 in Italia e Francia, 12 in Spagna e 10 in Germania. Le interviste sono state analizzate con metodi analoghi a quelli adottati per l’analisi dei focus group.

Le due attività di ricerca empirica descritte hanno condotto ad una versione consolidata del repertorio di competenze strategiche dei dirigenti locali del Terzo Settore, che è stato adottato in una procedura di accompagnamento all’individuazione e messa in trasparenza delle competenze.

2.3. Applicazione del repertorio in una procedura di accompagnamento

L’esperienza di accompagnamento di un gruppo di dirigenti al riconoscimento delle loro competenze strategiche è stata condotta in tre fasi:

- 1) definizione di due procedure operative e dei relativi strumenti:
 - a. per l'accompagnamento all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze e la costruzione di un portfolio;
 - b. per la valutazione e validazione delle competenze;
- 2) applicazione delle procedure di individuazione e messa in trasparenza con un insieme di dirigenti locali di terzo settore selezionati dai diversi partner;
- 3) valutazione dei dossier elaborati dai partecipanti.

La procedura di accompagnamento all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze, così come quella per la valutazione e la validazione, sono state ispirate alle Linee Guida europee per la convalida degli apprendimenti non formali e informali (Cedefop, 2015) e alle ricerche condotte dall'Università di Roma Tre in Italia sul riconoscimento delle competenze dei dirigenti e quadri del terzo settore (Di Rienzo & Bertoni, 2019) e degli operatori volontari del servizio civile (Di Rienzo et al., 2022).

In particolare, dalle Linee Guida europee sono state mutate le quattro fasi complessive del processo – identificazione, documentazione, valutazione e certificazione – e la cura per la qualità, la trasparenza e l'affidabilità del processo. Connessa all'ultimo aspetto è stata anche la scelta di differenziare la persona deputata all'accompagnamento del beneficiario da quella responsabile della valutazione.

Precedenti ricerche condotte nell'Università di Roma Tre hanno guidato la scelta di modello di accompagnamento centrato sull'approccio biografico, la definizione del ruolo dell'accompagnatore – una figura considerata essenziale per il successo della procedura (Pouget, 2007) – e la definizione di alcuni degli strumenti di supporto alla riflessione individuale.

La procedura di accompagnamento è stata articolata in tre step:

- a) informazione e orientamento sulla procedura;
- b) identificazione delle competenze;
- c) documentazione delle competenze.

Complessivamente sono stati coinvolti nella procedura di accompagnamento 64 dirigenti associativi locali, 21 dei quali in Italia, 2 in Germania, 14 in Spagna, 20 in Francia e 7 in Bulgaria, questi ultimi coinvolti dal partner tedesco, avente attività anche in quel Paese. 55 partecipanti hanno completato la procedura e redatto un portfolio di competenze per il quale è stata richiesta la validazione.

Un questionario di valutazione è stato somministrato ai partecipanti all'inizio della procedura di accompagnamento e uno a conclusione.

3. Risultati

3.1. *Il repertorio delle competenze strategiche*

La ricerca desk ha messo in evidenza che il Terzo Settore può offrire un

contributo vitale alla crescita di ogni Paese e, più in generale, in Europa. In tutti i Paesi, infatti, si registra una forte richiesta di solidarietà e una significativa presenza di lavoro volontario. Nonostante manchi una concreta e precisa sistematizzazione del lavoro in questo ambito, come pure un'armonizzazione delle legislazioni nazionali, il Terzo settore può crescere e offrire importanti opportunità per lo sviluppo economico e occupazionale. Queste possibilità richiedono l'implementazione di adeguate strategie per rafforzare e radicare il Terzo settore nel contesto economico, politico e sociale.

La ricerca desk ha inoltre evidenziato l'importanza di alcune sfide per le organizzazioni non profit. Fra queste, l'accesso ai finanziamenti, indispensabili per garantire alle organizzazioni del Terzo settore l'autonomia di cui necessitano per realizzare i loro progetti, il coinvolgimento a lungo termine delle persone nelle organizzazioni, la gestione del cambiamento, la capacità di gestire l'incertezza, le sfide e i bisogni della società. Di conseguenza, ai leader delle organizzazioni è chiesto di combinare una forte "guida etica" con competenze specializzate e di alto profilo.

Dall'esame degli studi e delle pratiche rilevate dai partner, sono emerse sei aree di competenza che caratterizzano l'azione dei dirigenti locali delle organizzazioni non profit: le competenze manageriali, le competenze di leadership, le competenze personali e sociali, le competenze di lavoro in team e di rete, le competenze di gestione del cambiamento e le competenze di gestione della comunicazione.

I focus group e le interviste hanno consentito di confermare le aree di competenza individuate e di arricchirle attraverso una descrizione più ricca e articolata e l'elencazione di attività quotidiane connesse con l'esercizio di ciascuna area di competenza. L'analisi dei dati, inoltre, ha evidenziato che il linguaggio usato per descrivere le attività e le competenze e il grado di importanza attribuito loro è influenzato da peculiarità culturali, linguistiche e organizzative delle organizzazioni locali del Terzo Settore, oltre che da differenze dei contesti normativi.

Inoltre, i contributi dei dirigenti coinvolti nei focus group e nelle interviste hanno consentito di articolare le aree di competenza in conoscenze, abilità e atteggiamenti, secondo l'impostazione della Raccomandazione europea sulle competenze chiave. È stato, altresì, possibile associare a ciascuna area di competenza una lista di attività o comportamenti esemplificativi del suo esercizio.

Va chiarito che con il concetto di area di competenza si è inteso fare riferimento ad una costellazione di risorse personali (Richen & Salganik, 2007) fra le quali il soggetto seleziona e mobilita quelle di volta in volta necessarie in relazione, da una parte, al proprio percorso di sviluppo personale e professionale e, dall'altra, alla performance richiesta, alle caratteristiche della situazione di esercizio e dunque anche alle risorse esterne disponibili. In questa luce, l'esito complessivo non è un profilo professionale elencante tutte le risorse che una persona dovrebbe acquisire per divenire dirigente nel Terzo Settore, bensì un repertorio all'interno del quale le diverse modalità con cui svolgere il ruolo di dirigente associativo locale possono essere riconosciute.

3.2 *Le aree di competenza strategica*

Di seguito si riportano in sintesi le descrizioni delle sei aree di competenza e delle conoscenze, abilità e atteggiamenti ad esse associate.

Competenze manageriali. Riguardano la pianificazione e la strutturazione dei propri compiti, così come un approccio multitasking. Sono necessarie per gestire le risorse umane (coordinare, supervisionare, motivare gli altri e dare il buon esempio), sia impiegati che volontari, così come per gestire progetti e controllare il budget. Includono la capacità di avere una visione di insieme e l'orientamento al futuro, in coerenza con la missione e la visione dell'organizzazione.

Conoscenze: Visione e valori dell'organizzazione; Inclusione, genere e prospettive di sostenibilità; Tecniche di coordinamento; Elementi di progettazione e pianificazione dei piani di sviluppo; Gestione di progetti; Dinamica del mercato; Funzionamento della pubblica amministrazione; Elementi legislativi del settore non-profit; Ambiente amministrativo, norme, codici e procedure.

Abilità: Condividere i valori fondamentali dell'organizzazione; Gestire e coordinare le attività e il budget dell'organizzazione; Gestire le risorse umane; Gestire i processi democratici; Organizzare; Programmare.

Atteggiamenti: Autocontrollo; Flessibilità (Adattabilità); Empatia; Apertura mentale; Mentalità della crescita; Coinvolgimento; Mentalità imprenditoriale; Etica.

Competenze di leadership. Riguardano la capacità di guidare, stimolare, coinvolgere gli altri, incoraggiando la partecipazione alla vita dell'organizzazione. Presuppongono la capacità di essere punto di riferimento per gli altri, sia come esempio da seguire, sia come decisore finale o mediatore, rispetto alle scelte da fare. I leader hanno una panoramica del contesto in cui operano e della missione dell'organizzazione a cui appartengono.

Conoscenze: Metodologie del lavoro di squadra; Il contesto in cui si agisce e le sue dinamiche; Teorie della leadership; Tecniche di valutazione d'impatto; Conoscenza degli stili di comunicazione in varie situazioni.

Abilità: Coordinare il lavoro del team; Prendere una decisione; Costruire relazioni; Guidare iniziative; Avere una visione a lungo termine; Mediare.

Atteggiamenti: Autonomia; Coinvolgimento; Flessibilità; Empatia; Apertura al dialogo; Mentalità imprenditoriale; Etica.

Competenze personali e sociali. Riguardano la capacità di gestire efficacemente se stessi e le proprie relazioni con gli altri. Implicano un orientamento a esprimere il proprio impegno e il proprio coinvolgimento all'interno dell'organizzazione, che si riflette anche nell'incoraggiare gli altri membri ad agire ed evolversi. Sono molto importanti un approccio flessibile a situazioni differenti, la volontà di apprendere e l'inclinazione a lavorare in team e a cooperare. Com-

prendono la capacità di gestire lo stress ed essere resilienti per fronteggiare l'incertezza e trasmettere serenità nelle attività quotidiane.

Conoscenze: Nozioni di stress; Il contesto in cui si opera; Conoscenza di base delle emozioni.

Abilità: Lavorare in una squadra; Organizzare il lavoro quotidiano; Riflettere su se stessi; Negoziare in contesti multiculturali; Conciliare vita e lavoro.

Atteggiamenti: Autocontrollo; Fiducia in se stessi; Autonomia; Flessibilità; Pazienza; Umiltà; Mentalità imprenditoriale; Introspezione; Etica.

Competenze di lavoro in team e di rete. Riguardano la capacità di promuovere la cooperazione della propria associazione con altri enti territoriali, nazionali e internazionali, per agire in modo più efficace per lo sviluppo della comunità locale, per condividere conoscenze e risorse. Richiedono di saper interessare le persone, presentare la propria attività, trovare sinergie e obiettivi comuni, stabilire e mantenere contatti, costruire relazioni.

Conoscenze: Strumenti di rete; Ecosistema associativo; Struttura e funzionamento delle amministrazioni; Elementi di psicologia; Valori della propria organizzazione; Importanza e complessità della rete stessa e della sua parte strategica; Strumenti e tecniche di cooperazione; L'organigramma di ciascuna amministrazione ed ente con cui si lavora.

Abilità: Creare, gestire e coordinare una rete interna nell'associazione; Creare reti con altre associazioni/organizzazioni senza scopo di lucro; Rappresentare esternamente la propria associazione; Adattare la propria comunicazione a pubblici diversi.

Atteggiamenti: Autocontrollo; Volontà; Flessibilità; Mentalità imprenditoriale; Apertura al dialogo; Cooperazione; Etica.

Competenze di gestione del cambiamento. Riguardano la capacità di sperimentare, testare, valutare, innovare. Richiedono di saper comprendere i cambiamenti nel contesto e anche provarli. Implicano adattamento al quotidiano, ma anche alla direzione scelta. Il dirigente stimola la creatività del team, portando a nuove idee e cambiamenti, guida e regola il cambiamento di volontari e impiegati all'interno di obiettivi definiti e del quadro generale.

Conoscenze: Contesto in cui opera l'organizzazione; Nozioni di pianificazione.

Abilità: Intercettare i cambiamenti culturali e sociali; Seguire la propria strategia complessiva; Promuovere e sostenere i processi di innovazione e cambiamento; Identificare gli ostacoli al cambiamento.

Atteggiamenti: Autocontrollo; Flessibilità; Modestia; Apertura mentale; Mentalità imprenditoriale; Volontà di cambiare; Vigilanza.

Competenze di gestione della comunicazione. Riguardano la capacità di comunicare con gli altri e di trasmettere messaggi e informazioni. Richiedono una certa padronanza di differenti tipi di media, così come la capacità di ren-

dere comprensibile ciò che si vuole condividere. Comprendono la capacità di considerare sia la comunicazione interna che quella esterna.

Conoscenze: Tecniche di comunicazione; Alfabetizzazione mediatica; La padronanza dei media; Valori e statuti di un'associazione; Elementi di pubbliche relazioni.

Abilità: Progettare e realizzare una campagna di comunicazione; Monitorare le informazioni relative all'associazione; Parlare in pubblico; Gestire correttamente i processi di comunicazione interna; Pianificare la comunicazione; Scrivere diversi tipi di testi; Eliminare gli stereotipi nel linguaggio e nella comunicazione; Trasmettere conoscenze.

Atteggiamenti: Adattabilità; Coraggio; Apertura mentale; Creatività; Loquacità; Etica.

3.3 La valutazione della procedura di individuazione e convalida delle competenze

L'analisi dei dati acquisiti attraverso i questionari sottoposti all'inizio e alla fine della procedura ai partecipanti al percorso riconoscimento delle competenze ha consentito di rilevare le loro opinioni e valutazioni riguardo alle esperienze pregresse, al processo in cui sono stati coinvolti e all'adeguatezza del repertorio rispetto alla loro attività di dirigenti associativi locali.

Il questionario iniziale è stato compilato da 63 dirigenti (di cui 63,5% femmine e 36,5% maschi). La moda dell'età è fra i 30 e i 45 anni (33%), seguita dalla classe 46-65 (19%). Il 33% svolge attività nel ruolo da oltre 10 anni, seguito dal raggruppamento 3-5 anni, col 25,4%. Il questionario finale è stato compilato da 54 partecipanti, senza significative variazioni riguardo al genere, all'età e alla durata dell'esperienza.

Risulta coerente con precedenti studi (Di Rienzo, 2020) il primato attribuito dai dirigenti alla formazione sul campo. Alla domanda su quanto tale formazione abbia contribuito alla capacità di agire il ruolo dirigenziale, la media delle risposte è risultata 4,8, su una scala da 1 a 5, con un Coefficiente di variazione del 9,8%. Viceversa, la medesima risposta relativa alla formazione formale (scolastica e universitaria) ha ottenuto una risposta media di 2,8 (Coefficiente di variazione 39,6%) e quella relativa alla formazione non formale, compresa quella svolta all'interno del terzo settore, una media di 3,4 (Coefficiente di variazione 33,9%).

Ampia soddisfazione è stata espressa circa la partecipazione al percorso. La media delle risposte ad una domanda sulla efficacia della procedura ha raggiunto il valore di 4,5 su 5, mentre 4,6 è la media delle risposte alla domanda sul livello complessivo di soddisfazione per l'esperienza vissuta. Le motivazioni della soddisfazione, rilevate attraverso una apposita domanda aperta, riguardano aspetti come la consapevolezza sui propri punti di forza e aree di sviluppo, gli esiti in termini di competenze riconosciute, la fiducia in se stessi e autostima, la possibilità di fare tesoro in futuro di questa esperienza. Molti parte-

cipanti, inoltre, esprimono soddisfazione per aspetti legati al processo, come l'aver avuto la possibilità di fermarsi e di riflettere, oppure l'importanza del supporto ottenuto dall'accompagnatore.

È da sottolineare, inoltre, che i partecipanti ritengono che l'esperienza svolta ha consentito loro di acquisire familiarità con le competenze strategiche necessarie alla gestione delle organizzazioni non profit. Oltre il 96% dei dirigenti ha dichiarato di possedere questa familiarità a livello 4 o 5.

La familiarità con questi concetti si traduce nella diffusa convinzione che il riconoscimento delle competenze consentirà alla persona di essere un miglior dirigente di terzo settore in futuro. L'89,1% dei partecipanti ha condiviso questa affermazione ad un livello 4 o 5 e giustificandola per la maggiore capacità di auto-gestione che deriva dal conoscere meglio e avere maggiore fiducia in se stessi, oppure per la possibilità di migliorare il proprio lavoro nell'organizzazione e di valorizzare le competenze dei propri soci e collaboratori.

I dirigenti coinvolti nella sperimentazione considerano il repertorio delle competenze sostanzialmente adeguato a rappresentare quelle che essi esercitano nel loro ruolo. La media delle risposte alla domanda circa la sua adeguatezza raggiunge il valore di 4,2 su 5. Ci si è chiesti, dunque, se i dirigenti riconoscono di agire tutte le aree di competenza allo stesso modo, oppure se alcune risultano maggiormente significative ai loro occhi. L'analisi del questionario di uscita mostra che i livelli medi di percezione di padronanza sono medio-alti, variando dal valore 3,9 per le aree Leadership, Gestione del cambiamento e Gestione della comunicazione, al 4,0 per Manageriali, al 4,1 per Personali e sociali, fino al valore di 4,2 per l'area di competenza Lavoro in team e di rete. È netto, comunque, l'incremento dei punteggi, fra le valutazioni iniziali e quelle finali, a comprova che il percorso di accompagnamento ha facilitato la consapevolezza sulle risorse padroneggiate, aiutando a mettere in parola le competenze tacite.

4. Discussione

La realizzazione di percorsi di accompagnamento all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze rivolti a manager locali del terzo settore è risultata un'esperienza estremamente utile per verificare l'adeguatezza del repertorio di competenze elaborato nel corso del progetto IMAGES.

Il repertorio risulta largamente confermato dall'esperienza svolta, nel giudizio dei manager partecipanti, che lo considerano adeguato con un valore di 4,2 su 5.

L'attività dei manager locali del terzo settore si configura come un agire complesso, che si gioca su molteplici fronti, spesso intersecati e in relazione con molteplici stakeholder. Questo richiede la messa in campo di un insieme articolato di aree di competenza, che sono adeguatamente rappresentate nel repertorio del progetto IMAGES. In particolare, ai manager locali del terzo settore è chiesto di agire aree di competenza relative alla dimensione Manage-

riale, alla Leadership, alla dimensione Personale e sociale, al Lavoro in team e di rete, alla Gestione del cambiamento e alla Comunicazione. Benché non debbano, né possano, diventare specialisti in tutti questi campi, i manager locali del terzo settore devono imparare dall'esperienza a muoversi responsabilmente in essi, riconoscendo il significato dei compiti che sono richiesti e sapendo eventualmente coinvolgere, motivare, coordinare persone competenti nelle specifiche attività. Il manager del terzo settore, dunque, non risulta essere specialista di un campo, ma esperto delle relazioni e della cura della globalità e della complessità, in ciò configurandosi come un profilo essenziale nel tempo dell'incertezza e del cambiamento.

La natura analitica del repertorio elaborato, per cui ciascuna area di competenza è articolata in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti e accompagnata da esempi di attività o comportamenti correlati, lo rende un contributo importante in vista della definizione di standard europei per i processi di convalida delle competenze e contemporaneamente una piattaforma di riferimento per la costruzione di una offerta formativa specificamente rivolta ai dirigenti locali, che rappresentano attori chiave nell'architettura e nello sviluppo del sistema complessivo del Terzo Settore a livello nazionale e comunitario.

Naturalmente, ulteriori studi dovranno essere compiuti nella direzione di un ampliamento del campione di dirigenti considerato, anche al fine di cogliere eventuali specificità nazionali o regionali delle competenze esercitate dai dirigenti associativi.

Un'interessante prospettiva di sviluppo potrà, inoltre, riguardare la definizione di percorsi formativi basati sul quadro di competenze delineato, sia nel sistema di istruzione formale, in particolare di livello universitario, sia nel campo della educazione non formale alla quale gli enti del Terzo Settore dedicano molte risorse, non di rado senza ottenere risultati coerenti con le aspettative.

Bibliografia

- ALBERICI, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- CORBETTA, P. (2015a). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche.: Vol. I. I paradigmi di riferimento* (2a ed.). Bologna: il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 2003)
- CORBETTA, P. (2015b). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche.: Vol. III. Le tecniche qualitative* (2a ed.). Bologna: il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 2003)
- DI RIENZO, P. (2020). Making Informal Adult Learning Visible. The Recognition of the Third Sector Professionals' Key Competences. *Education Sciences*, 10, n. 9, pp. 1-15.
- DI RIENZO, P. (2023). L'apprendimento informale degli adulti nel terzo settore. Il riconoscimento delle competenze strategiche. *Q-Times webmagazine*, 1(1), 284-297 [10.14668/QTimes_15121].
- DI RIENZO, P., ANGELONI, B., MANFREDA, A., SERRA, G. (2022). Il Terzo Settore nel sistema della formazione degli adulti. Il ruolo del Servizio Civile Universale per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza. *LLL*, 18(40), 74-92.
- DI RIENZO, P., BERTONI, P. (Eds.) (2019). *Rapporto di ricerca. Analisi e innovazione dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti*. Bologna: Fausto Lupetti Editore.
- DI RIENZO, P., BERTONI, P., PALAZZINI, L. (Eds.) (2021). *Analisi e innovazione dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche degli operatori volontari in servizio civile*. Bologna: Fausto Lupetti Editore.
- ENJOLRAS, B., SALAMON, L.M., SIVESIND, K.H., ZIMMER, A. (2018). *The Third Sector as a renewable resources for Europe*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- FRISINA, A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.
- LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- PAVOLINI, E., ASCOLI, U., LORI, M. (2017). Chi sono i volontari oggi in Italia. In *Volontariato e innovazione sociale oggi in Italia* (pp. 111-148). Bologna: il Mulino.
- PELLERER, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- POUGET, M. (2007). Pedagogical and Social Aspects of APEL. In C. Corradi, N. Evans, A. Valk (Eds.), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities* (pp. 54-73). Tartu: Tartu University Press.
- RYCHEN, D.S., SALGANIK, L.H. (Eds.) (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.

- SALAMON, L., SOKOLOWSKI, W. (2018). The Size and Composition of the European Third Sector. In B. Enjolras, L.M. Salamon, K.H. Sivesind, & A. Zimmer, *The Third Sector as a renewable resources for Europe* (pp. 49-75). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- TRINCHERO, R., ROBASTO, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- UE (2012). *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*. (2012/C 398/01).
- UE (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. (2018/C 189/01).

8.

Concezioni delle educatrici e delle insegnanti del Sistema 0-6 sul lavoro educativo nel nido: una ricerca italo-brasiliana

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira, Paolo Di Rienzo, Aline Sommerhalder¹

1. Introduzione

Questa ricerca dottorale si colloca all'interno di un accordo di cooperazione stabilito tra l'Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, Brasile) e l'Università degli studi Roma Tre (Italia). L'accordo ha permesso lo sviluppo della ricerca nell'ambito di una convenzione di co-tutela e doppio titolo tra il Programa de Pós-Graduação em Educação dell'UFSCar e il Corso di Dottorato di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale dell'Università Roma Tre.

La ricerca si inserisce in un contesto storicamente recente di valorizzazione e ricostruzione degli spazi e delle pratiche per l'infanzia in una prospettiva del sistema 0-6², tale contesto storico contraddistingue in modo peculiare il dibattito che si sta sviluppando in Brasile e in Italia. L'indagine si colloca quindi in un ambito di discussione ancora non sufficientemente esplorato, ancor più se si considera il dialogo tra realtà diverse.

L'obiettivo generale è quello di descrivere e analizzare le concezioni sul lavoro educativo nel nido, espresse attraverso le narrazioni delle educatrici e delle insegnanti, brasiliane e italiane, che lavorano con bambini da 0 a 6 anni, al fine di identificare e discutere le loro specificità, stabilendo relazioni con le condizioni personali, professionali e di lavoro.

Gli obiettivi specifici sono: 1. Analizzare e discutere, attraverso le narrazioni delle professioniste che lavorano al nido (da 0 a 3 anni), le concezioni sul loro lavoro professionale; 2. Analizzare e discutere, attraverso le narrazioni delle insegnanti della scuola dell'infanzia, le concezioni sul lavoro educativo al nido; 3. Identificare e discutere fattori che contribuiscono alla costruzione delle concezioni da parte delle professioniste; 4. Analizzare gli elementi attrattivi e di difficoltà del lavoro educativo nel nido, dal punto di vista delle partecipanti; 5. Sviluppare uno spazio ampio di riflessione attraverso l'analisi del contesto brasiliano e del contesto italiano.

¹ Progetto di dottorato sviluppato all'interno di un accordo di cooperazione internazionale tra l'Universidade Federal de São Carlos e l'Università degli Studi Roma Tre. Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori, per la stesura sono da attribuire a Raiza F. B. Oliveira il paragrafo 1 (Introduzione) e il paragrafo 5 (Conclusioni), a Paolo Di Rienzo il paragrafo 3 (Percorso Metodologico) e a Aline Sommerhalder il paragrafo 2 (Quadro di riferimento teorico). Il Paragrafo 4 e i sottoparagrafi 4.1 e 4.2 sono da attribuire congiuntamente ai tre autori.

² In Brasile l'educazione dell'infanzia è la prima tappa dell'educazione di base – *Educação Infantil* – che comprende la *creche* (nido) e la *pré-escola* (scuola dell'infanzia) e accoglie i bambini da 0 ai 5 anni d'età.

2. Quadro di riferimento teorico

La ricerca si colloca nella prospettiva di un'educazione che assume il nido come spazio importante di cura ed educazione dei bambini e la necessità di maggiore articolazione e continuità nella prospettiva 0-6 anni. Il sistema educativo del nido, sia in Brasile, sia in Italia, è il risultato di un processo storico, sociale culturale e pedagogico che è stato attraversato da una serie di problematiche.

Sul piano teorico, il percorso storico di ricostruzione di questa istituzione educativa è importante, perché permette di definire aspetti che ancora permangono all'interno di queste realtà (Gandini & Edwards, 2002; Barbieri, 2005; Kuhlmann Jr., 2000).

Dopo la ricostruzione storica, la sezione di riferimento teorico discute i concetti di infanzia da varie prospettive teoriche (psicologica, filosofica, storica, sociologica e pedagogica), fino ad arrivare all'idea di bambino considerato come un soggetto capace, competente, attivo e titolare di diritti (Bondioli et al., 2018; Campos, 2012), oltre a disegnare l'idea di nido come spazio importante di cura ed educazione nella società odierna.

Si discute anche l'educazione come pratica di formazione umana e di trasformazione sociale, a partire da alcuni autori di riferimento, tra i quali assumono particolare rilievo Dewey (1979a, 1979b), Freire (2012, 2015, 2020) e Malaguzzi (Edwards et al., 2016; Hoyuelos, 2022) –, considerando i loro contributi teorici e pratici per il campo educativo.

Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014) alimentano criticamente la discussione sulla complessità del lavoro educativo e sui saperi delle educatrici/insegnanti, inteso come un lavoro interattivo e riflessivo, all'interno di una professione d'impronta umanizzante e impegnata nella trasformazione della persona e della società.

Infine, per discutere le specificità del lavoro educativo nel contesto del nido, diversi riferimenti brasiliani e italiani offrono una base ampia e coerente. In particolare, si discutono i contributi teorici di tre studiose, che sono state figure importanti per la costruzione di una pedagogia della prima infanzia: Maria Montessori (Montessori, 1965, 2017), Emmi Pikler (Falk, 2016; Falk, 2021; Kallò & Balog, 2016) e Elinor Goldschmied (Goldschmied & Jackson, 2006).

3. Percorso Metodologico

La ricerca adotta un approccio qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994; Demetrio, 1992), con una ricerca sul campo basata sulle narrazioni delle insegnanti del sistema educativo municipale per l'infanzia – nidi (0-3 anni), scuola dell'infanzia (3-5 anni) oppure scuola di educazione infantile (0-5 anni) – della città di São José do Rio Preto (Brasile) e delle educatrici e insegnanti dei nidi d'infanzia e delle scuole dell'infanzia nelle città di Roma e Modena (Italia).

In una prospettiva narrativa, lo strumento di raccolta dei dati è stata l'intervista semi-strutturata, con lo scopo di mobilitare l'azione riflessiva e la produzione di narrazioni da parte delle partecipanti (Pellicciari & Tinti, 2008). Le interviste, in quanto consentono una sorta di immersione profonda, permettono la raccolta di dati sui modi in cui ciascuno degli individui percepisce e significa la propria realtà (Bruner, 2008; Severino, 2016). Le partecipanti all'indagine sono state in totale 18: nove che operano nel nido e nove della scuola dell'infanzia; otto brasiliane e 10 professioniste italiane.

I dati raccolti sono stati organizzati, descritti e analizzati sulla base dell'analisi del contenuto di Bardin (1977), che riguarda le tecniche di analisi delle comunicazioni. Dopo la raccolta, le registrazioni delle interviste hanno totalizzato circa 30 ore di materiale, che è stato trascritto, organizzato, descritto e analizzato.

L'organizzazione dei risultati ha rivelato diversi temi/assi che sono stati gradualmente riuniti e raggruppati per tema. Le categorie sono state create a posteriori sulla base dell'organizzazione progressiva dei documenti e dei risultati identificati

4. Analisi e discussione dei risultati

4.1. *Risultati e discussione dei risultati ottenuti in Brasile*

Le categorie organizzate sulla base dei risultati sono: Formazione professionale per il lavoro nell'educazione dell'infanzia; Concezioni delle insegnanti sul lavoro educativo nel nido; Elementi attrattivi e di difficoltà del lavoro educativo nel nido; Visione della educazione dell'infanzia nella società brasiliana attuale. Nella Categoria 1 ci sono tre assi: 1. Fragilità della formazione iniziale; 2. Scissione tra teoria e pratica; e 3. Formazione continua ed in contesto di lavoro.

L'Asse 1 presenta i risultati relativi alla formazione delle partecipanti³, dove poche di loro hanno riferito di aver avuto accesso a contenuti sull'educazione dell'infanzia, ancor meno sull'educazione con i bambini più piccoli e in generale hanno valutato che la loro formazione iniziale non ha contribuito molto al loro lavoro nel nido.

No, solo contenuti di base, per esempio la storia dell'educazione, i documenti guida, niente di specifico, [...] tanto che quando ho fatto il concorso, la prima cosa che ho detto lì alla Segreteria, ho detto "Non so cosa faccio con il bambino piccolo!" (Lua)⁴.

È stata identificata e analizzata la discrepanza tra questi risultati e l'attuale legislazione brasiliana sulla formazione degli insegnanti e il profilo generalista

³ Nel contesto brasiliano oggetto della ricerca, sia le professioniste dei nidi che quelle delle scuole dell'infanzia hanno lo status professionale di "insegnante".

⁴ Tutti i nomi sono fittizi e sono stati scelti dalle partecipanti.

del corso di Pedagogia, discutendo la necessità di rimuovere l'educazione dell'infanzia dai margini della formazione degli insegnanti.

Per quanto riguarda le attività di tirocinio, i risultati hanno indicato che si tratta di un'esperienza molto apprezzata dalle professioniste, ed è stata discussa la necessità che siano uno spazio di integrazione tra teoria e pratica. Secondo la Resolução CNE n. 1 (2006), il tirocinio mira a fornire esperienze di pratica professionale al fine di ampliare gli atteggiamenti, le conoscenze e le competenze, in quanto permette di costruire una prima conoscenza esperienziale (Tardif, 2014).

Nell'Asse 2 è stata discussa la scissione tra teoria e pratica, molto presente nelle narrazioni, con la pratica molto più importante e principale fonte dei saperi delle insegnanti, un tema in cui è stata analizzata la mancanza di riconoscimento della prassi (Freire, 2012, 2015, 2020).

Sulla formazione continua, le professioniste apprezzano la formazione offerta dalla comune. In una prospettiva di formazione permanente, è emersa anche l'importanza del contesto lavorativo, dell'apprendimento dai colleghi più esperti e dal coordinamento pedagogico come un aspetto importante per la costituzione della loro identità professionale.

Grazie a Dio, quando sono entrata, ho avuto un grande coordinatore e gli insegnanti sono stati molto accoglienti e ho avuto grandi compagni, [...], mi hanno aiutato molto, sai? Quindi, ho fatto molti errori, ma se non fosse stato per loro (Cecília).

La Categoria 2, che riguarda le concezioni sul lavoro educativo nel nido, è stata organizzata in sei assi: 1. I bambini da 0 a 3 anni e le loro modalità di apprendimento e sviluppo; 2. Ruolo dell'insegnante e specificità delle sue pratiche; 3. Cura e educazione; 4. Caratteristiche, conoscenze e nozioni teoriche nella pratica; 5. Lavoro collettivo; 6. Condizioni di lavoro.

Nell'Asse 1 è emersa la concezione dei bambini 0-3 anni come esseri in sviluppo o costruzione, che è stata analizzata come non pienamente in linea con la concezione dei bambini come competenti e di diritti (Parecer homologado n. 20, 2009). Si è identificato il riconoscimento del gioco, dell'interazione, dell'esplorazione, dell'imitazione e del concetto di esperienza come fonti di apprendimento in questa fascia di età. Questo concetto sembra essere vicino a quello di apprendimento attraverso l'esperienza proposto da Dewey (1979a, 1979b), in cui il processo di apprendimento coinvolge il fare e il ruolo attivo del bambino.

Nell'Asse 2, le partecipanti hanno sottolineato che il ruolo dell'insegnanti nel nido è quello di fornire, mediare e intermediare, creando possibilità, condizioni e proposte.

Il mio ruolo è quello di fornire questo a loro, no? Offrire momenti ricchi di gioco, in modo che possano svilupparsi attraverso le azioni, gli ambienti... Per me il ruolo di educatore è quello di offrire momenti e spazi che incoraggino l'apprendimento (Cecília).

I risultati evidenziano la centralità della relazione affettiva con i bambini,

ma la connessione tra il lavoro nel nido e qualche aspetto materno è stata stabilita dalla maggior parte delle partecipanti, il che ci richiama ancora una volta a discutere della necessità di dare forma e contenuto a questa professione. Dal punto di vista delle professioniste della scuola dell'infanzia, il lavoro nel nido è visto come più complesso, difficile e ad alta intensità di lavoro:

Penso che sia più difficile. Perché dobbiamo avere uno sguardo più attento a questi bambini, ai loro bisogni, penso che dobbiamo anche studiare molto per offrire loro degli stimoli (Lorena).

Nell'Asse 3, la cura viene assunta come momento specifico, spesso legato all'idea di assistenza o di qualcosa che impedisce lo svolgimento del lavoro "pedagogico". Si è discusso della necessità di assumere la cura e l'educazione come strutturanti dei saperi e delle pratiche nel nido (Parecer Homologado n. 20, 2009; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014), senza ovviamente trascurare la lotta per migliorare le condizioni di vita per i bambini in questo spazio e le condizioni di lavoro delle professioniste.

L'Asse 4 rivela quali sono le caratteristiche, i saperi e le conoscenze specifiche, tema in cui emerge l'idea di amore, affetto e pazienza sono emerse come caratteristiche importanti, ma c'è anche la percezione che si tratti di una professione che richiede molte conoscenze e uno studio costante. Le professioniste affermano che è necessario conoscere lo sviluppo del bambino, ma non indicano autori/teorie che siano alla base del loro lavoro.

Nell'Asse 5 si è discusso del modello di lavoro collettivo del contesto brasiliano indagato, che prevede un'insegnante, mentre il resto del gruppo di lavoro è costituito dalle assistenti senza formazione. Si è analizzato queste realtà come un modello gerarchico, che favorisce la scissione tra cura ed educazione, essendo una realtà problematica, una volta che questa scelta da parte dell'amministrazione pubblica favorisca chiaramente il risparmio economico rispetto alla qualità dell'educazione, quello che non è in linea con le normative vigenti.

L'asse 6 ha analizzato altri aspetti delle condizioni di lavoro, come le infrastrutture e l'accesso alle risorse, che secondo i partecipanti sono migliorate negli ultimi anni. Il ruolo dei dirigenti scolastici nel cercare e richiedere miglioramenti è stato molto citato in questi dialoghi.

Nella terza categoria si tratta degli elementi attrattivi e di difficoltà del lavoro educativo nel nido. I risultati evidenziano la svalutazione sociale e professionale ancora presente, ma diverse narrazioni avvalorano l'idea che questo scenario abbia mostrato progressive trasformazioni e un maggiore riconoscimento negli ultimi anni.

Altri punti emersi sono la presenza di assistenti non formati, la stanchezza fisica, tema reso invisibile sia nella formazione che nelle politiche pubbliche, l'alto numero di bambini per sezione, la questione della cura, che viene vista comunque come qualcosa di poco valore, così come il fatto che viene visto come un lavoro più difficile dalle professioniste della scuola dell'infanzia. Ciò che "incanta" del lavoro con i bambini nel nido è la relazione affettiva che si instaura con loro, il legame, la vicinanza fisica e la possibilità di accompagnare

e contribuire al loro sviluppo è l'elemento primario di soddisfazione professionale.

Nella Categoria 4, Visione dell'educazione dell'infanzia nella società brasiliana attuale sono stati discussi gli assi: 1. Cosa considerano le insegnanti come visione del nido da parte delle famiglie; 2. La funzione sociale dell'educazione dell'infanzia dal punto di vista dalle insegnanti; 3. Le sfide poste all'educazione dell'infanzia nel contesto attuale.

Nonostante i progressi compiuti, le insegnanti ritengono che le famiglie apprezzino di più la scuola dell'infanzia rispetto al nido o che il nido sia ancora visto come una forma di assistenza. Sono state discusse le radici storiche di questa concezione e il progressivo cambiamento del profilo e della funzione sociale del nido d'infanzia.

Per quanto riguarda la funzione sociale dell'educazione dell'infanzia per le partecipanti stesse emerge l'idea che questo sia il periodo più importante dello sviluppo, la base per tutto ciò che viene dopo, essendo uno spazio di apprendimento, sviluppo e interazione, quello che è stato analizzato come in linea con le teorie e le norme educative. Si è discusso anche la necessità di una collaborazione efficace con le famiglie e della costruzione di una visione che non metta le richieste dei genitori in opposizione ai diritti dei bambini.

Per quanto riguarda le sfide, le professioniste sottolineano la necessità di maggiori e migliori investimenti e politiche pubbliche nel settore. Queste sfide comportano quindi cambiamenti nelle concezioni, nella cultura e nelle condizioni materiale dell'educazione e del nido, nello specifico.

4.2. Risultati e discussione dei risultati ottenuti in Italia

Simili ai risultati brasiliani, le categorie organizzate sulla base dei risultati sono: Formazione professionale per il lavoro nell'educazione dell'infanzia; Concezioni delle insegnanti sul lavoro educativo nel nido; Visione della educazione dell'infanzia nella società italiana attuale.

La Categoria 1 è stata organizzata con i seguenti assi: 1. Diversità dei percorsi nella formazione iniziale delle educatrici e delle insegnanti 2. Importanza dei tirocini e relazione tra teoria e pratica 3. Formazione continua e nel contesto di lavoro.

È stata evidenziata la diversità dei percorsi formativi iniziali delle partecipanti, con corsi diversi sia a livello secondario che universitario. Si è parlato dell'invisibilità del nido d'infanzia in alcuni di questi corsi e della nuova proposta di formazione per gli educatori e insegnanti e delle sfide di concretizzare un Sistema 0-6 che riunisca professionisti con status e percorsi formativi diversi, sia in termini di contenuti che di durata.

Anche per l'Italia il tirocinio emerge come un'esperienza molto significativa e apprezzata. una volta che "costituisce il momento iniziale a partire dal quale gli studenti confrontano l'immagine vaga, sognata, talvolta anche idealizzata, dell'essere insegnante con quella reale, concreta, autentica" (Capperucci, 2018,

p. 13-14). È stata analizzata la forte relazione stabilita dalle partecipanti tra teoria e pratica nella loro formazione, che ritengono abbia costituito la base della loro professione.

A livello teorico, quindi sia sulle tecniche di lavoro che sugli aspetti cognitivi, psicologici, sociologici e sul lavoro di équipe [...] la formazione universitaria è importante (Chiara).

L'Asse 3 tratta della formazione continua e nel contesto di lavoro, in cui emerge nuovamente l'importanza del collettivo, dell'apprendimento da parte di colleghi più esperti e anche dei bambini stessi. Si sottolinea anche la formazione offerta dal Comune, in particolare dalle professioniste di Modena, come sottolinea Bondioli (2017), affinché la formazione iniziale sia veramente efficace, è necessario che sia seguita da una formazione regolare e continua.

Nella Categoria 2 è stata individuata una concezione dei bambini come esseri competenti, il cui bisogno primario è la relazione. È emersa la centralità del gioco e delle varie forme di apprendimento, con enfasi sull'apprendimento attraverso l'esperienza e il canale sensoriale.

Sicuramente di un bambino competente. Io non lo so veramente, ti rendi conto che se gli dai fiducia, gli dai gli strumenti e ti relazione con loro in un certo modo (Francesca).

Nell'Asse 2, sul ruolo dell'educatrice, si è potuto discutere della relazione come valore fondamentale, che indica anche il suo ruolo di fiducia, di sostegno, di accompagnamento e di proposta, di offerta di stimoli, con enfasi sull'organizzazione dell'ambiente, quello che indica la "progettazione di un ambiente attrezzato ad accogliere il fluire dei cambiamenti nella crescita di ogni bambino, le relazioni tra bambini e tra bambini e adulti" (MIUR, 2022, p. 40).

Per quanto riguarda ciò che imparano al nido, educatrici e insegnanti hanno scelto all'unanimità lo sviluppo dell'autonomia nelle sue diverse dimensioni. In generale, le insegnanti della scuola dell'infanzia individuano differenze nel lavoro con i due gruppi di età, soprattutto in relazione all'autonomia e alle capacità di comunicazione. Come sottolinea Bondioli (2017), una formazione iniziale e continua che permetta il pieno riconoscimento delle forme comunicative ed espressive dei bambini da 0 a 3 anni è un punto determinante per consolidare una visione più integrata del bambino e dell'infanzia.

Nell'asse 3 è stato analizzato un concetto di cura molto articolato e ampio, che non si limita a situazioni specifiche, ma piuttosto a un atteggiamento, a un valore delle professioniste, per cui si parla di cura degli altri e di cura dell'ambiente, per esempio. Questi risultati sono in linea con la normativa vigente che propone che "l'offerta educativa è concepita al meglio quando si basa sul presupposto fondamentale che l'educazione e la cura sono inseparabili" (MIUR, 2021, p. 7).

Beh, la cura è una parte dell'educazione, nel senso che se io ho cura di te, ti educo al rispetto per le persone quindi aver cura delle cose vuoi dire educare i bambini ad avere rispetto delle cose, delle persone (Anna).

Per quanto riguarda le caratteristiche e le competenze, si sottolinea la capacità di essere empatici e di relazionarsi con neonati e bambini, un termine che

le stesse intervistate e la legislazione italiana citano spesso. Come per il Brasile, è stata sottolineata l'importanza di una formazione costante e della conoscenza dello sviluppo infantile. Maria Montessori è stata l'autrice più citata, il che indica che la sua influenza è ancora molto presente.

Nell'Asse 5 è stato analizzato che il lavoro collettivo è fonte di dialogo, condivisione e scambio e che l'organizzazione italiana dimostra una forza nella costruzione della professionalità, dell'identità e della cultura pedagogica, sia nel nido che nella scuola dell'infanzia, che si basano sul sistema della compresenza.

Nell'Asse 6 si è discusso delle condizioni di lavoro che sono state valutate positivamente in generale, ma soprattutto per quanto riguarda il contesto di Roma, le educatrici hanno raccontato alcune sfide per la supplenza, la manutenzione dell'edificio e l'accesso ai materiali, indicando che spesso acquistano con le proprie risorse e l'aiuto delle famiglie. Questi aspetti sono stati analizzati sulla base della necessità di politiche pubbliche e di investimenti nel nido.

Con l'Asse 7 di questa categoria si presentano gli elementi attrattivi e di difficoltà del lavoro nel nido. Come elemento di ostacolo, vi è la fatica fisica, che è in linea con la ricerca italiana di Ongari e Molina (2003), che indica la stanchezza come un aspetto negativo che le professioniste mettono in relazione con il loro lavoro come educatrici.

Una certa gerarchia tra nido e scuola dell'infanzia, la questione dello status e dello stesso sviluppo professionale, dato che la retribuzione per il lavoro nella scuola dell'infanzia è più alta, sono stati punti da discutere e problematizzare nella realtà italiana. In questi punti, si discutono le sfide del consolidamento di un sistema 0-6, dal momento che il nido e la scuola dell'infanzia hanno storie e organizzazioni separate

Si guadagna un po' di più. Non moltissimo, però sicuramente avere una garanzia anche da quel punto di vista, a livello umano non posso negare che abbia poi un po' condizionato la scelta (Raffaella).

Come elemento motivante per il lavoro al nido, il fattore determinante per la soddisfazione professionale è stato il rapporto con i bambini stessi, potendoli accompagnare nel loro sviluppo e nelle loro conquiste.

L'ultima categoria mostra che le partecipanti comprendono che ci sono opinioni diverse da parte delle famiglie. Hanno sottolineato che questo scenario sta cambiando e che si vedono come agenti di questo cambiamento, in quanto responsabili della condivisione del lavoro svolto al nido con le famiglie.

L'Asse 2 riguarda ciò che le educatrici e le insegnanti intendono come funzione sociale del nido e della scuola dell'infanzia. Un primo punto da evidenziare è la concezione del nido come spazio di apprendimento e di crescita per i bambini, molte educatrici hanno sottolineato che il nido è visto dai genitori come uno spazio più intimo e accogliente e ritengono che la funzione sociale del nido sia anche di supporto alla genitorialità, offrendo esperienze di partecipazione e dialogo. Ciò è vicino alle idee di Dewey (1979a) e Freire (2012, 2015, 2020) quando sottolineano la centralità della scuola e del processo educativo per la costruzione di una società democratica.

Nel terzo asse, che riguarda le sfide della società odierna, si è parlato del momento di cambiamento in Italia, della maggiore chiarezza del ruolo del nido, del consolidamento del sistema 0-6. I risultati confermano quindi la realtà attuale come un momento di grande trasformazione, uno scenario in cui il nido e la scuola dell'infanzia dovrebbero consolidarsi come un diritto per i bambini e per le loro famiglie (MIUR, 2021).

Dopo l'analisi di tutte le categorie, è stato possibile stabilire punti di contatto e di lontananza tra la realtà brasiliana e quella italiana, ad esempio, le differenze tra i modelli formativi, che in Italia sono separati, e la formazione generalista del corso di pedagogia brasiliano. Nei dati italiani c'è una forte articolazione tra teoria e pratica, mentre in quelli brasiliani ci sono maggiori lacune, ma in entrambi i casi vengono valorizzate le esperienze di tirocinio e l'impatto delle colleghe di lavoro come fonte di apprendimento della professione.

Nel ruolo dell'educatrice/insegnante del nido si riscontrano diversi punti di somiglianza, ma allo stesso tempo alcune differenze, la più forte delle quali è in relazione al concetto di cura. Le professioniste brasiliane della scuola dell'infanzia vedono il lavoro nel nido come più difficile, mentre in Italia sono emersi alcuni punti che si avvicinano, ma questa difficoltà è meno evidente, in quanto in generale le italiane elencano più differenze tra i due contesti che difficoltà in sé.

In entrambi i contesti emerge la consapevolezza che si tratta di una professione che richiede conoscenza e studio costanti. La Montessori appare come l'autrice più citata, Elinor è stata citata anche nelle proposte di gioco e si osserva l'ingresso ancora molto incipiente dell'Approccio Pikler.

I criteri per il lavoro collettivo sono completamente diversi. Alcuni elementi ostacolanti sono simili, come la stanchezza fisica, la relazione quantitativa adulto-bambino, la questione dello status e la svalutazione professionale. La centralità della relazione e dell'aspetto affettivo emerge in entrambi i contesti e anche ciò che piace del lavoro al nido è simile nelle due realtà.

È stata individuata la presenza di opinioni eterogenee sul nido, così come una progressiva valorizzazione. È unanime nei risultati la necessità di una maggiore valorizzazione e di maggiori investimenti nell'educazione della prima infanzia e nel sistema 0-6.

5. Conclusioni

Si ritiene che l'opportunità di conoscere e dialogare con educatrici e insegnanti dell'infanzia in Italia e in Brasile sia stata una importante opportunità di studio e che abbia ampliato le prospettive della ricerca in modo assolutamente significativo.

Nella realtà brasiliana, la ricerca ha identificato uno scenario difficile per il lavoro nel nido, che ha avuto una serie di implicazioni per la costruzione delle

concezioni delle professioniste, che emergono come eterogenee, spesso con elementi contraddittori: ciò che indica che lo status professionale non è stato sufficiente per superare la svalutazione storica.

Per la realtà italiana, si pone la questione dello status professionale delle educatrici e dell'eterogeneità dei loro percorsi formativi, tuttavia in un contesto con una forte cultura pedagogica locale. È necessario considerare che i problemi di natura economica e le condizioni di lavoro sono stati meno evidenti. In ogni caso, ci sono diverse sfide per il consolidamento del Sistema 0-6.

Con la ricerca sono emersi i contributi al campo dell'educazione dell'infanzia e della formazione, che permettono di riflettere sulla formazione iniziale, la formazione continua, le attività di tirocinio, il necessario superamento della dicotomia tra teoria e pratica e il riconoscimento della prassi, così come l'importanza di indagini sul campo che permettono la comprensione del modo in cui le professioniste concepiscono il loro lavoro nel nido e come questo lavoro viene percepito dagli altri soggetti.

Si arriva alla conclusione che le concezioni delle educatrici sul lavoro educativo nel nido sono strettamente legate agli aspetti oggettivi del lavoro educativo stesso e alle condizioni di lavoro delle professioniste, ma anche ad aspetti soggettivi come le relazioni tra le insegnanti nel contesto della scuola, la qualità della relazione con i bambini, la collaborazione con i genitori e la cultura pedagogica locale. In una dinamica complessa, queste due dimensioni sono articolate e interpretate in modi diversi dalle professioniste, delimitando la costruzione delle loro concezioni e identità professionali.

Infine, si comprende come necessario non perdere mai di vista ciò che il nido è, ma anche ciò che può ancora essere a favore dei bambini, della loro infanzia, della loro vita e del loro apprendimento. In questo senso il dialogo tra la realtà brasiliana e quella italiana può dare un ricco contributo.

Bibliografia

- BARBIERI, N.S. (2015). *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia: Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*. Padova: Libreria Editrice Università di Padova.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BONDIOLI, A. (2017). Come formare educatori e educatrici di infanzia 0-6. *Pedagogia Oggi*, 59-73.
- BONDIOLI, A., MACINAI, E., BALDUZZI, L., GRANGE, T. (2018). Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente. *Pedagogia Oggi – Rivista SIPED*, 15-32.
- BRUNER, J. (2008). *Actos de significado*. Portugal: Edições 70.
- CAMPOS, M.M. (2012). *Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia*. In: Vaz, A. F., Momm, C. M. Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 11-20.
- CAPPERUCCI, D. (2018). Formare insegnanti competenti: Il ruolo del tirocinio. *STAMPA*, 19-24.
- DECRETO LEGISLATIVO N. 65. (2017). *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. Italia.
- DEMETRIO, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. La nuova Italia, XXVII.
- DEWEY, J. (1979a). *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional.
- DEWEY, J. (1979b). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio*. Porto Alegre: Penso.
- FALK, J. (2016). *Abordagem Pikler, educação infantil. Coleção primeira infância – educar de 0 a 6 anos*. São Paulo: Omnisciência.
- FALK, J. (2021). *Educar os três primeiros anos: A experiência Pickler-Lóczy*. São Paulo: Associação Pikler Brasil.
- FREIRE, P. (2012). *Professora, sim; tia, não. Cartas a quem ousa ensinar* (23 ed.). São Paulo / Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- FREIRE, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (51 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2020). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (27 ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- GANDINI, L., EDWARDS, C. (2002). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. (D. E. Burguño, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

- GOLDSCHMIED, E., JACKSON, S. (2008). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- GONZALEZ-MENA, J., EYER, D.W. (2014). *O cuidado com bebês na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. (9 ed.). Porto Alegre: AMGH.
- HOYUELOS, A. (2022). Loris Malaguzzi. Una biografia Pedagógica. De 1920 a 1945. *RELAdeI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9 (2).
- KUHLMANN, M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. 5-18.
- MIUR. (2022). Decreto Ministeriale n. 43, de 24 febbraio 2022. *Adozione degli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia”*. Italia.
- MIUR. (2021). Decreto Ministeriale n. 334. *Adozione delle “Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei”*. Linee Pedagogiche Per Il Sistema Integrato Zerosei. Itália.
- MONTESSORI, M. (1965). *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant.
- MONTESSORI, M. (2017). *A descoberta da criança: pedagogia científica* (2 ed.). Campinas: Kírion.
- ONGARI, B., MOLINA, P. (2003). *A educadora de creche: construindo suas identidades*. (F. L. Ortale, & I. P. Moreira, Trads.) São Paulo: Cortez.
- PARECER HOMOLOGADO N. 20. (2009). *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação.
- PELLICCIARI, G., TINTI, G. (2008). Caratteristiche e funzioni dell’intervista. In G. Pellicciari, & G. Tinti, *Tecniche di ricerca sociale* (17 ed.). Milano: FrancoAngeli.
- RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1. (2006). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- TARDIF, M. (2014). *Trabalho docente e formação profissional* (9 ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- TARDIF, M., LESSARD, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- SEVERINO, A.J. (2016). História oral como arte da escuta. *EccoS – Rev. Cient.*, (41), 238-243.

9.

La riduzione degli stereotipi e dei pregiudizi impliciti intergruppo attraverso interventi educativi a scuola

Sara Gabrielli, Federica Zava, Giovanni Maria Vecchio,
Paola Perucchini, Fridanna Maricchiolo¹

1. Introduzione

Fin dalla prima infanzia bambini e bambine acquisiscono prima la consapevolezza dell'esistenza di categorie sociali, che distinguono le persone in gruppi, poi – gradualmente – la consapevolezza di appartenere a un determinato gruppo sociale (Yee & Brown, 1988; Bigler & Liben, 1992; Nelson, 2009). L'essere umano, infatti, tende a categorizzare il mondo sociale in differenti gruppi sulla base di similarità e differenze, con una funzione adattiva che riduce la complessità del mondo sociale (Cabras et al., 2022).

Tale precoce processo di categorizzazione e identificazione contribuisce alla costruzione del concetto del sé e prosegue fino all'adolescenza e all'età adulta. Il sé sociale (sé come connesso all'altro) – distinto dal sé personale – si sviluppa anche attraverso tale consapevolezza di appartenenza a categorie sociali (in base al genere, all'etnia, ecc.) (Turner, 1982; Szpunar et al., 2017). Infatti, quando gli individui vengono categorizzati in gruppi sociali, diviene saliente l'identità sociale (Tajfel, 1974). In quest'ottica bambini e bambine si identificano in alcune categorie sociali e attivano processi valutativi maggiormente positivi nei confronti dei membri della categoria di appartenenza (Ruble et al., 2004; Yee & Brown, 1994; Quinn et al., 2002; Ruble et al., 2006). All'interno di questo processo, bambini e bambine imparano – dalle persone adulte di riferimento, dai contesti sociali (Bandura, 1964) come la scuola, dai media – ad attribuire ai diversi gruppi sociali dei tratti o delle caratteristiche positive o negative, sviluppando così degli stereotipi, ovvero rappresentazioni cognitive di un gruppo sociale (Smith & Mackie, 2000 in Vezzali et al., 2017). Proseguendo in questo processo, bambini e bambine attribuiscono un valore, un giudizio ai gruppi sociali, generando pregiudizi (Allport, 1954), influenzando gli atteggiamenti

¹ Il saggio presenta alcuni risultati del progetto di ricerca “Valutazione di efficacia di interventi educativi a scuola per la riduzione dei pregiudizi intergruppo e la promozione delle relazioni sociali positive”, finanziato come Progetto Biennale dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2021-2022, responsabile Fridanna Maricchiolo. I fondi ottenuti hanno consentito il co-finanziamento degli assegni di ricerca delle dottoresse Sara Gabrielli e Federica Zava. Il contributo è il risultato del lavoro congiunto degli autori e delle autrici, che hanno tutti contribuito alla revisione della versione finale. Per la stesura sono da attribuire a Fridanna Maricchiolo e Sara Gabrielli il paragrafo 1; a Sara Gabrielli il paragrafo 2 e 2.1; a Federica Zava il paragrafo 2.2. Il paragrafo 3 è opera congiunta degli autori e delle autrici.

rivolti verso i gruppi e le persone ad essi appartenenti e creando discriminazioni (Baron & Banaji, 2006; Bigler & Liben, 2007; Dessel, 2010; Dovidio et al., 2010; Geraci et al., 2024).

La scuola rappresenta un contesto ideale in cui promuovere occasioni educative di crescita, realizzando un percorso di consapevolezza sulle forme che assumono stereotipi e pregiudizi nella quotidianità, con l'obiettivo di ridurre pregiudizi e discriminazioni sociali.

In questa direzione si muove il Progetto *Yesterday-Today-Tomorrow* (YTT) nato dalla collaborazione con l'associazione omonima (www.yttassociation.org) fondata dall'artista irlandese Bryan McCormack, con la quale a partire dal 2019 il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università Roma Tre ha attivato una convenzione. L'associazione promuove attività educative e di formazione nei campi profughi con l'obiettivo di dar voce ai migranti attraverso un linguaggio visivo universale, il disegno, e di favorire pratiche antidiscriminatorie, principi di uguaglianza e i diritti umani. Nell'ambito del Progetto, sono stati realizzati nella scuola primaria in Italia interventi educativi orientati alla riduzione dei pregiudizi intergruppo e alla promozione di comportamenti rispettosi degli altri e della diversità. Presenteremo qui i programmi educativi e la valutazione d'impatto degli stessi effettuata dal gruppo di ricerca².

2. La ricerca sugli stereotipi e i pregiudizi impliciti

I pregiudizi e gli stereotipi possono essere classificati in impliciti ed espliciti (Gabrielli et al., 2022). I pregiudizi e gli stereotipi impliciti, secondo la definizione di Wilson, Lindsey e Schooler (2000) sono attivati automaticamente quando si pensa ad un gruppo sociale, pertanto sono spesso inconsci o inconsapevoli. I pregiudizi e gli stereotipi espliciti sono, invece, manifesti: le persone ne sono consapevoli e possono scegliere quando/se manifestarli o controllarne l'espressione, condizionati dal contesto e dalla desiderabilità sociale (Dovidio et al., 2002; Leone, Chirumbolo & Aiello, 2006; Pettigrew & Meertens, 1995; Wilson et al., 2000). Diversi studi hanno dimostrato che non è semplice per le persone che ne sono portatrici modificare i propri pregiudizi e stereotipi impliciti e gli atteggiamenti che ne scaturiscono (Degner & Wentura, 2010; Pirchio et al., 2018; Rutland, 1999; Schneider & Shiffrin, 1977; Vezzali & Giovannini, 2012). Inoltre, si è visto come gli impliciti vengano trasmessi dai

² Il gruppo di ricerca è composto da Paola Perucchini, Fridanna Maricchiolo, Giovanni Maria Vecchio, Giordana Szpunar, Sara Gabrielli, Federica Zava, Maria Catalano, Sandra Monaco, Bryan McCormack. Si ringraziano le/i tutor del tirocinio e le tirocinanti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi Roma Tre e del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Socializzazione e Sviluppo dell'Università Sapienza di Roma, che hanno contribuito all'implementazione del progetto nelle classi di scuola primaria e alla raccolta dei dati. Un ringraziamento anche alle scuole aderenti, alle insegnanti accoglienti, alle famiglie e ai/alle bambini/e coinvolti.

genitori ai figli (Pirchio et al., 2018). Diventa, quindi, importante pianificare e progettare programmi di intervento sociale e educativo efficaci per la riduzione dei pregiudizi e degli stereotipi che puntino sulla consapevolezza della cognizione implicita e dei comportamenti automatici. Come evidenziato anche dalle metanalisi (per cui si rimanda a Gabrielli et al., 2022), è auspicabile realizzare interventi che abbiano l'obiettivo di ridurre anche i pregiudizi impliciti nei bambini e nelle bambine.

Pertanto, la presente ricerca si pone i seguenti obiettivi:

1. Predisporre e realizzare interventi educativo-didattici nella scuola primaria per ridurre i pregiudizi e gli stereotipi dei bambini e delle bambine;
2. Verificare l'efficacia di tali interventi.

A tale scopo, presentiamo sinteticamente i risultati di uno studio sul pregiudizio etnico (Gabrielli et al., 2022) e i risultati di uno studio sugli stereotipi di genere (Gabrielli et al., sottoposto per la pubblicazione).

La partecipazione alla ricerca è stata approvata dalle scuole partecipanti, nelle persone dei/delle dirigenti scolastici e delle insegnanti. Inoltre, la partecipazione dei e delle minori è stata approvata dai genitori, che hanno firmato un consenso informato, e dai bambini e dalle bambine che hanno acconsentito verbalmente. La ricerca ha ricevuto il parere favorevole della Commissione Etica dell'Università degli Studi Roma Tre e la procedura è stata condotta tenendo in considerazione gli standard etici dell'AIP per la ricerca con minori.

Per misurare i pregiudizi e gli stereotipi impliciti è stato utilizzato il Child-IAT (Baron & Banaji, 2006), che si basa sulla distinzione tra ingroup (il gruppo di appartenenza, "noi") e outgroup (il gruppo cui non si sente di appartenere, "gli altri"). Una volta scelte le categorie target (in questa ricerca italiani vs stranieri e maschi vs femmine), lo strumento chiede di associare stimoli visivi e uditivi, positivi e negativi, alle due categorie. Il punteggio dei pregiudizi e degli stereotipi impliciti viene calcolato misurando i tempi di risposta nell'associare gli stimoli al gruppo coerente con lo stereotipo e al gruppo non coerente con lo stereotipo e calcolandone la differenza standardizzata.

I programmi educativi per la riduzione dei pregiudizi e degli stereotipi etnici e di genere (pubblicati in dettaglio in Gabrielli et al., 2022 e Gabrielli et al., sottoposto per la pubblicazione) sono stati condotti in tempi e in scuole differenti, a partire dal 2019 il percorso per il pregiudizio etnico e dal 2022 il percorso per il pregiudizio e lo stereotipo di genere. Tuttavia, fanno riferimento ad uno stesso approccio metodologico e didattico, basato su evidenze empiriche. Infatti, entrambi i programmi educativi sono strutturati in otto incontri, utilizzano un approccio centrato su studenti e studentesse e basato su metodologie di didattica attiva.

Le evidenze scientifiche utilizzate includono metanalisi e reviews che evidenziano le caratteristiche che devono possedere gli interventi di riduzione del pregiudizio e degli stereotipi nelle scuole e nei bambini/e (Bigler, 1999; Aboud et al., 2012; Beelmann & Heinemann, 2014; Ulger et al., 2018):

- combinare differenti strategie utili alla riduzione di stereotipi e pregiudizi. Nello specifico, entrambi i programmi educativi utilizzano il contatto intergruppi (Allport, 1954), l’empatia e l’assunzione della prospettiva altrui (Rutland & Killen, 2015; Nesdale et al., 2005) come strategie. Il percorso educativo sul genere amplia i risultati ottenuti sul pregiudizio etnico, integrando la conoscenza dell’esistenza degli stereotipi stessi (Spinner et al., 2021), la conoscenza di modelli contro-stereotipici (Olsson & Martiny, 2018), e la categorizzazione e decategorizzazione (Brewer & Miller, 1984; 1988).
- Organizzare i programmi come parte della routine scolastica, affinché siano facilmente inclusi nelle pratiche educative e possano includere tutte le persone delle classi coinvolte.
- Realizzare interventi che abbiano una durata ed una continuità, per evitare i limiti degli interventi brevi e ottenere risultati duraturi. Pertanto, i programmi educativi proposti hanno una durata di circa 2 mesi.
- Favorire la cooperazione tra insegnanti e ricercatori, per garantire la standardizzazione degli interventi (Cameron & Rutland, 2016). Per rispondere a questa esigenza, le insegnanti che hanno condotto i programmi educativi nelle scuole erano parte del gruppo di ricerca (Bigler, 1999; Spinner et al., 2021); ovvero tirocinanti al V anno di Scienze della Formazione Primaria che hanno partecipato alle fasi di selezione e costruzione degli strumenti della ricerca e di costruzione del protocollo di intervento, realizzando poi l’intervento nelle classi nell’ambito del loro tirocinio diretto.

I percorsi educativi hanno utilizzato il modello *Yesterday-Today-Tomorrow*, lo specifico linguaggio visuale basato sui disegni del passato, presente e futuro. Attraverso tali disegni i bambini e le bambine possono rappresentare con un linguaggio universale e facilmente comprensibile pensieri e sentimenti, svolgendo un’attività piacevole (Birtel et al., 2019), ma anche immedesimarsi in altre persone e comprendere la loro esperienza, senza il limite del linguaggio verbale e la conoscenza di una lingua comune.

Abbiamo ipotizzato che la partecipazione ai programmi educativi su stereotipi e pregiudizi etnici e di genere, determinasse una riduzione dei pregiudizi e degli stereotipi impliciti nei gruppi sperimentali, non in quelli di controllo.

2.1. I pregiudizi etnici impliciti

La ricerca sui pregiudizi e gli stereotipi etnici (approfondita in Gabrielli et al., 2022) ha coinvolto 105 bambini e bambine di sei classi V di scuola primaria, provenienti da 3 scuole della periferia romana. Per ogni scuola è stata selezionata una classe sperimentale, in cui è stato svolto l’intervento educativo e sono stati misurati i pregiudizi impliciti prima e dopo l’intervento, e una classe di controllo, che ha partecipato solo alle rilevazioni dei pregiudizi impliciti.

La versione del Child-IAT (Baron & Banaji, 2006) adottata per misurare i pregiudizi etnici (Pirchio et al., 2018) distingue tra “noi – italiani” e “altri – gli stranieri”, utilizzando per identificare i due gruppi l’immagine di un gruppo di bambini e bambine con tratti somatici italiani e l’immagine di un gruppo di bambini e bambine con tratti somatici non caucasici (colore della pelle, dei capelli, ecc.). Per questo motivo, le analisi sul pregiudizio etnico implicito hanno considerato solo i e le rispondenti italiani, identificabili nel gruppo “noi”.

Il campione finale è, dunque, composto da 77 bambini e bambine (34 femmine, 43 maschi; età media = 10 anni, SD = 0,36), di cui 39 appartenenti al gruppo di controllo (15 femmine e 24 maschi) e 38 al gruppo sperimentale (19 femmine e 19 maschi).

Il pre-test è stato svolto a Marzo 2019, il post-test a Maggio 2019. L’alpha di Cronbach per il pre-test era di 0,94, per il post-test di 0,96.

Sono state condotte analisi ANOVA con modello 2 (condizione: sperimentale vs controllo) x 2 (tempo: T1 vs T2). Le ANOVA non hanno mostrato effetti significativi sulla condizione [$F(1, 64) = 1,31, p = 0,26, \eta^2 = 0,02$] e il tempo [$F(1, 64) = 0,23, p = 0,62, \eta^2 = 0,004$], che indica l’assenza di differenze significative tra i e le partecipanti nel gruppo di controllo e sperimentale e tra il pre (T1) e il post-test (T2). È emersa un’interazione significativa [$F(1, 64) = 7,30, p = 0,01, \eta^2 = 0,10$] tra tempo e condizione, evidenziando che il pregiudizio etnico implicito è diminuito nelle classi del gruppo sperimentale, non in quelle del gruppo di controllo. Le analisi, quindi, confermano l’efficacia dell’intervento educativo ideato nel ridurre il pregiudizio etnico dei bambini italiani che hanno partecipato alle attività.

2.2. *Gli stereotipi di genere impliciti*

La ricerca sui pregiudizi e gli stereotipi di genere (Gabrielli et al., sottoposto per la pubblicazione) ha coinvolto 117 bambini e bambine di otto classi IV di scuola primaria, di cui quattro classi sperimentali e quattro classi di controllo nelle stesse scuole, nell’area della provincia di Roma.

Il gruppo sperimentale era composto da 58 bambini e bambine (rispettivamente 32 e 26), con età media 9,00 anni ($ds = 0,26$); il gruppo di controllo da 59 bambini e bambine (rispettivamente 29 e 30), con età media di 9,02 anni ($ds = 0,29$). Solo il gruppo sperimentale ha partecipato all’intervento e alle attività del percorso educativo YTT, mentre entrambi i gruppi hanno partecipato alle misurazioni dei pregiudizi e degli stereotipi di genere pre e post intervento.

Il pre-test è stato svolto a Gennaio 2023, il post-test ad Aprile 2023. L’alpha di Cronbach per il pre-test era di 0,85, per il post-test di 0,81.

Per misurare gli stereotipi di genere è stata utilizzata una versione del Child-IAT (Baron & Banaji, 2006) adattata al paradigma “agentività-condivisione” (Eagly & Steffen, 1984), che si basa sull’associazione stereotipica delle persone

di sesso femminile ad atteggiamenti e caratteristiche di condivisione (essere amichevoli, sensibili, socievoli, gentili, ecc.) e delle persone di sesso maschili ad atteggiamenti e caratteristiche di agentività (essere vivaci, indipendenti, forti, potenti, ecc.).

Anche in questo caso, sono state condotte analisi ANOVA con modello 2 (condizione: sperimentale vs controllo) x 2 (tempo: T1 vs T2). Le ANOVA non hanno mostrato effetti significativi sulla condizione [$F(1, 113) = 0,397$, $p = 0,530$, $\eta^2 = 0,00$] e il tempo [$F(1, 113) = 0,587$, $p = 0,445$, $\eta^2 = 0,00$], che indica l'assenza di differenze significative tra i gruppi di controllo e sperimentale e tra il pre (T1) e il post-test (T2). Al contrario, è emersa un'interazione significativa tra la condizione e il tempo [$F(1, 113) = 5,192$, $p = 0,025$, $\eta^2 = 0,04$], evidenziando che gli stereotipi impliciti del gruppo sperimentale sono diminuiti in maniera significativa, mentre non diminuiscono nel gruppo di controllo. Pertanto, possiamo concludere che l'intervento educativo ideato ha ridotto lo stereotipo di genere implicito nei bambini e nelle bambine che hanno partecipato alle attività.

3. Discussione e conclusioni

Il processo di categorizzazione sociale (Yee & Brown, 1988; Bigler & Liben, 1992; Nelson, 2009), messo in atto spontaneamente dalle persone, spinge a "tagliare a fette il mondo sociale" (Allport, 1954). All'interno di questo processo, bambini e bambine costruiscono la propria identità e il proprio sé sociale (Turner, 1982) e sviluppano preferenze per alcune categorie (Ruble et al., 2004; 2006). Alle categorie sociali e ai gruppi che le compongono vengono attribuite – generalizzando – determinate caratteristiche, generando degli stereotipi, e viene attribuito un valore positivo o negativo, generando dei pregiudizi (Smith & Mackie, 2000; Allport, 1954). Lo sviluppo di stereotipi e pregiudizi può, infine, influenzare i comportamenti e gli atteggiamenti di bambini e bambine (Bigler & Liben, 2007; Dessel, 2010). Tenendo conto del ruolo di stereotipi e pregiudizi come possibili predittori di atteggiamenti e pratiche discriminatorie (Syed & Ali, 2021), appare particolarmente importante lavorare nel contesto scolastico per la loro riduzione.

La scuola, nel suo ruolo di agenzia di socializzazione, costituisce un contesto ottimale in cui promuovere pratiche antidiscriminatorie, che favoriscano l'inclusione di tutte le persone. Partire dalla decostruzione di stereotipi e pregiudizi può contribuire anche a migliori esiti scolastici (per cui si rimanda ai dati sui risultati scolastici e accademici di persone con nazionalità italiana e no, e di persone di genere femminile e maschile), contribuendo ad un equo accesso alle possibilità di istruzione e formazione, coerentemente con gli obiettivi dell'Agenda 2030. Inoltre, potrebbe favorire le relazioni tra pari in classe, riducendo la segregazione razziale o di genere.

Per rispondere al primo obiettivo della ricerca, sono stati realizzati due per-

corsi educativo-didattici volti alla riduzione di pregiudizi e stereotipi impliciti, etnici e di genere, nel contesto scolastico. I percorsi sono stati realizzati nelle scuole primarie, tenendo conto delle evidenze scientifiche disponibili. Pertanto, sono stati realizzati interventi prolungati nel tempo – della durata di due mesi circa – e inseriti nelle attività e nelle routine didattiche. Inoltre, è stata controllata la standardizzazione degli interventi, utilizzando un protocollo di intervento che è stato realizzato dalle insegnanti e tirocinanti che hanno poi condotto le attività del percorso educativo-didattico nelle classi. Infine, sono state utilizzate strategie di riduzione del pregiudizio e degli stereotipi considerate efficaci in letteratura e, tenendo conto dei risultati delle metanalisi e delle review disponibili, tali strategie sono state combinate.

Per rispondere al secondo obiettivo della ricerca, è stata verificata l'efficacia di contatto, empatia, *perspective taking* e decategorizzazione come strategie di riduzione di pregiudizi e stereotipi impliciti, etnici e di genere, mediante misure pre e post-intervento (Pirchio et al., 2018). Per entrambi i percorsi, si evidenzia una significativa riduzione dei pregiudizi e degli stereotipi impliciti – inconsci e latenti – nelle classi sperimentali, non in quelle di controllo, coerentemente con l'ipotesi formulata.

La ricerca presenta alcuni limiti: per motivi logistici, la ricerca è stata condotta in classi già costituite, assegnate al gruppo sperimentale o a quello di controllo. Non è stato possibile randomizzare l'assegnazione di bambini e bambine al gruppo sperimentale o di controllo.

Ricerche future potrebbero, quindi, randomizzare il campione. Inoltre, per verificare gli effetti dell'intervento in un periodo maggiore di tempo, potrebbe essere previsto un follow-up.

Potrebbero essere coinvolte più scuole, ampliando il campione e raggiungendo contesti differenti, consentendo di generalizzare gli esiti dei percorsi educativi-didattici. Inoltre, il protocollo di intervento potrebbe essere adattato per coinvolgere classi di diverso livello e bambini e bambine di diversa età. Infatti, i percorsi educativo-didattici, sulla base delle evidenze scientifiche, sono stati strutturati per essere facilmente replicabili e inseriti nelle routine didattiche e scolastiche.

Bibliografia

- ABOUD, F.E., TREDoux, C., TROPP, L.R., BROWN, C.S., NIENS, U., NOOR, N.M., The Una Global Evaluation Group. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32, 307-336.
- ALLPORT, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- BARON, A.S., BANAJI, M.R. (2006). The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychological Science*, 17, 53-58.
- BEELMANN, A., HEINEMANN, K.S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 10-24.
- BIGLER, R.S. (1999). Psychological interventions designed to counter sexism in children: Empirical limitations and theoretical foundations. In Swann W.B., Langlois J.H., Gilbert L.A. (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 129-151). American Psychological Association.
- BIGLER, R.S., LIBEN, L.S. (1992). Cognitive mechanisms in children's gender stereotyping: Theoretical and educational implications of a cognitive-based intervention. *Child Development*, 63, 1351-1363.
- BIGLER, R.S., LIBEN, L.S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotypes and prejudice. *Current directions in Psychological Science*, 16(3), 162-166.
- BIRTEL, M.D., DI BERNARDO, G.A., STATHI, S., CRISP, R.J., CADAMURO, A., VEZZALI, L. (2019). Imagining contact reduces prejudice in preschool children. *Social Development*, 28(4), 1054-1073.
- BREWER, M.B., MILLER, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller, M.B. Brewer (eds.). *Groups in contact: the psychology of desegregation*. New York: Academic Press (281-302).
- BREWER, M.B., MILLER, N. (1988). Contact and cooperation: when do they work. In P. Katz, D. Taylor (eds.). *Eliminating racism: means and controversies* (pp. 315-326). New York: Plenum.
- CABRAS, C., ATZARA, S., MUGGIANU, F., MOSCA, O. (2022). *Insegnanti, stereotipi di genere e pratiche educative inclusive. Progetto PARIS: la PARità impariamola a Scuola*. Cagliari: UniCAPress.
- CAMERON, L., RUTLAND, A. (2016). Researcher-practitioner partnerships in the development of intervention to reduce prejudice among children. In K. Durkin, & H. R. Schaffer (Eds.). *The Wiley handbook of developmental psychology in practice: Implementation and impact* (pp. 341-365). John Wiley & Sons, Ltd.

- DEGNER, J., WENTURA, D. (2010). Automatic prejudice in childhood and early adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 356-374.
- DESSEL, A. (2010). Prejudice in Schools: Promotion of an Inclusive Culture and Climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407-429.
- DOVIDIO, J.F., KAWAKAMI, K., GAERTNER, S.L. (2002). Implicit and explicit prejudice and interracial interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 62-68.
- DOVIDIO, J.F., HEWSTONE, M., GLICK, P., ESSES, V.M. (2010). *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. New Delhi: Sage.
- EAGLY, A.H., STEFFEN, V.J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 735-754.
- GERACI, A., COMMODARI, E., PERUCCHINI, P. (2024). Early intergroup coalition: Toddlers attribute fair distributions to Black rather than White distributors. *Social Development*, e12740.
- LEONE, L., CHIRUMBOLO, A., AIELLO, A. (2006). Pregiudizio sottile e pregiudizio manifesto: alcuni rilievi critici sullo strumento di Pettigrew e Meertens (1995) [Subtle and blatant prejudice: critical remarks on Pettigrew and Meertens' measure (1995)]. *Giornale Italiano di Psicologia*, 33(1), 175-185.
- NELSON, T.D. (2009). *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- NESDALE, D., GRIFFITH, J., DURKIN, K., MAAS, A. (2005). Empathy, group norms and children's ethnic attitudes. *Applied Developmental Psychology*, 26, 623-637.
- OLSSON M., MARTINY S.E. (2018). Does exposure to counterstereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. *Frontiers in Psychology*, 9, 2264.
- PETTIGREW, T.F., MEERTENS, R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- PIRCHIO, S., PASSIATORE, Y., PANNO, A., MARICCHIOLO, F., CARRUS, G. (2018). Chip off the old block: parents' subtle ethnic prejudice predicts children's implicit prejudice. *Frontiers of Psychology*, 9, 110.
- QUINN, P.C., YAHR J., KUHN, A., SLATER, A.M., PASCALIS O. (2002). Representation of the gender of human faces by infants: a preference for female. *Perception*, 31, 1109-1121.
- RUBLE, D.N., MARTIN, C.L., BERENBAUM, S.A. (2006). Gender development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. (6th ed., pp. 858-932). Hoboken, NJ: Wiley.
- RUBLE, D.N., ALVAREZ, J.M., BACHMAN, M., CAMERON, J.A., FULIGNI, A.J., GARCIA COLL, C., RHEE, E. (2004). The development of a sense of "we": The emergence and implications of children's collective identity. In M. Bennett and F. Sani (Eds.). *The development of the social self* (pp. 29-76). East Sussex, England: Psychology Press.

- RUTLAND, A. (1999). The development of national prejudice, in-group favouritism and self-stereotypes in British children. *British Journal of Social Psychology*, 38, 55-70.
- RUTLAND, A., KILLEN, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9, 121-154.
- SCHNEIDER, W., SHIFFRIN, R.M. (1977). Controlled and automatic human information processing I Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84, 1-66.
- SMITH, E.R., MACKIE, D.M. (2000). *Social Psychology*. Second edition, Philadelphia: Psychology Press. Trad. It. *Psicologia Sociale*, Seconda edizione, Bologna: Zanichelli (2004).
- SPINNER, L., TENENBAUM, H.R., CAMERON, L., WALLINHEIMO, A.-S. (2021). A school-based intervention to reduce gender-stereotyping. *School Psychology International*, 42(4), 422-449.
- SYED, J., ALI, F. (2021). A Pyramid of Hate Perspective on Religious Bias, Discrimination and Violence. *J Bus Ethics*, 172, 43-58.
- SZPUNAR, G., SPOSETTI, P., MARINI, S. (2017). Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella prima infanzia. Riflessioni su un'esperienza educativa. *LLL – Lifelong Lifewide Learning*, 13 (29), 13-30.
- TAJFEL, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social science information*, 13(2), 65-93.
- TURNER, J. (1982). Toward a cognitive definition of the group. In H. Tajfel (Ed.), *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ULGER, Z., DETTE-HAGENMEYERA, D.E., REICHLER, B., GAERTNER, S.L. (2018). Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology*, 67, 88-103.
- VEZZALI, L., GIOVANNINI, D. (2012). Come ridurre il pregiudizio: il punto di vista della psicologia sociale [How to reduce prejudice: the point of view of social psychology]. *The Inquisitive Mind*, 2, 24-29.
- VEZZALI, L., DI BERNARDO, G.A., GIOVANNINI, D. (2017). *Ridurre il pregiudizio in classe. Promuovere la coesione nella scuola multiculturale*. Torino: UTET.
- WILSON, T.D., LINDSEY, S., SCHOOLER, T.Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107(1), 101-126.
- YEE, M.D., BROWN, R.J. (1994). The development of gender differentiation in young children. *British Journal of Social Psychology*, 33, 183-196.

Pubblicazioni della ricerca

- GABRIELLI, S., CATALANO, M.G., MARICCHIOLO, F., PAOLINI, D., PERUCCHINI, P. (2022). Reducing implicit prejudice towards migrants in fifth grade pupils: efficacy of a multi-faceted school-based program. *Social Psychology of Education*, 45, 425-440 [10.1007/s11218-022-09688-5].

GABRIELLI, S., ZAVA, F., MARICCHIOLO, F., VECCHIO, G.M., SZPUNAR, G., PERUCCHINI, P. (submitted). Gender prejudices and stereotypes in primary students: efficacy of a school-based program.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

GABRIELLI, S., ZAVA, F., VECCHIO, G., PERUCCHINI, P., MARICCHIOLO, F. (2023). La riduzione dei pregiudizi intergruppo attraverso interventi educativi a scuola. Il caso delle discriminazioni di genere. Relazione presentata alla *Giornata della Ricerca del 15 dicembre 2023*, Roma. Dipartimento di Scienze della Formazione. Università degli studi Roma Tre.

MARICCHIOLO, F., GABRIELLI, S., ZAVA, F., VECCHIO, G., SZPUNAR, G., PERUCCHINI, P. (2024). Reducing gender prejudices and stereotypes in primary schools: a multifaceted educational program. *33rd International Congress of Psychology 21-26 July, 2024*, Prague, Czech Republic.

MARICCHIOLO, F., MCCORMARK, B., PERUCCHINI, P. (2023). Origine di stereotipi e pregiudizi etnici e strategie di riduzione. Seminario svolto il 23/03/2023 nell'ambito del progetto di Ateneo "*Custodi consapevoli della legalità per il patrimonio ambientale, sociale, culturale ed economico*". Dipartimento di Scienze della Formazione. Università di Roma Tre.

10.

Come racconta il Museo: la narrazione attraverso le immagini e l'esperienza estetico-museale entro una prospettiva pedagogico-educativa

Marco Giosi

1. Come “racconta” il Museo?

Cosa è un Museo, tra le molte definizioni possibili? Esso è un grande contenitore di “storie”, di opere, di oggetti, di artefatti, di autori, provenienti da epoche temporali quanto mai molteplici e differenziate nel tempo, così come da contesti culturali ed etno-antropologici variegati e diversamente connotati. Ognuno di essi, possiamo dire, “racconta una storia”: ogni singola opera è depositaria di un nucleo di narratività, di simbolicità, di significato, che attende di potersi esprimere e manifestare entro uno spazio dialettico di “domanda e di risposta”, di “lettura”, di “Interpretazione e comprensione”, di “riattualizzazione di senso”, potendo, al contempo, innescare una ulteriore produzione di significati, di “sensi” possibili, di narrazioni e storie create e generate dal pubblico di fruitori, lettori, visitatori, studenti, etc. Ora in forma occasionale e magari persino superficiale; ora secondo i canoni di una comunicazione mediata dagli operatori culturali e turistici; ora in forma ludica, fantastica e surreale, seguendo, in particolare, le dinamiche di crescita psico-pedagogica dei più giovani; ora secondo orizzonti d’attesa culturalmente maturi e avvertiti, ad esempio tra i fruitori più “impegnati” e preparati; ora proponendosi all’insegna dello stupore e della meraviglia, o magari dell’interesse assiduamente coltivato oppure, ancora, rimanendo avvolte, tali opere e tali “storie”, entro un velo di incomprensibilità e indifferenza. Tale dimensione narrativa si traduce, in termini pedagogico-educativi, in una esperienza profondamente significativa e cruciale per l’esistenza e lo sviluppo della persona. Stare dentro questo tessuto di storie, questa foresta di simboli, questa caleidoscopica galleria di immagini, segni, forme, può, lo sappiamo, innescare e stimolare, in particolare nei bambini, una capacità/competenza di creare “storie a partire da altre storie”, secondo un libero gioco interpretativo e produttivo, che si andrà ad esplicare in forma ludica (ma ricca di conseguenze significative sul fronte degli apprendimenti) lungo la sfera percettiva, cognitiva, socioaffettiva. E si pensi alla complessità dei risvolti che toccano lo sviluppo della persona e della mente del bambino, già nei primi anni di vita, entro la dinamica del toccare-vedere-ascoltare-esplorare lo spazio attraverso il corpo e i sensi. Per chiarire al meglio le implicazioni pedagogiche, educative e formative insite nell’esperienza estetico-

museale, con particolare riferimento alla basilare centralità del paradigma narrativo, è necessario un richiamo a quegli autori e a quelle teorie che hanno contribuito a formalizzare e a mettere a fuoco tale paradigma. L'essere umano, e primariamente la persona del bambino, è un "animale simbolico" (vedi la definizione di Ernst Cassirer), o, per dirla con Jerome Bruner, è un "animale ermeneutico", ossia una "persona che racconta" e "si racconta". Se stiamo, infatti alla teorizzazione formulata, lungo oltre 60 anni di ricerche e di studi, da Bruner (1915-2016), la stessa mente dell'individuo umano funziona attraverso un "principio narrativo" che permette al bambino, al contempo, di costruire e comprendere l'orizzonte della realtà e del mondo circostante, e di edificare, progressivamente, la propria identità, il proprio Sé, in quanto agente dotato di una propria personale intenzionalità. Già ne *La mente a più dimensioni*, Bruner aveva evidenziato la crucialità della narrazione, sulla quale venivano a calibrarsi altri percorsi di pensiero, anche più analitici e più formali. La narrazione è l'*habitus* primario della mente, parallela alla causalità. Essa conferisce significato all'esperienza e si intreccia con il principio della "intenzionalità" della mente generando, ad esempio, azioni di un personaggio inserito in uno spazio-tempo e legate a una condizione di incertezza e di ricerca, giocata tra azione e coscienza, dando così sostanza alla trama e alla storia. La narrazione, dalla fiaba al romanzo psicologico, svolge un ruolo-chiave all'interno della cultura, così come lo occupa nella mente. Il pensiero narrativo, dunque, per Bruner, è il principio-base del pensiero: si pensi al mito e alla fiaba che pongono il racconto (e la sua struttura e i suoi "ingredienti") a fondamento del processo cognitivo/espressivo e da lì lo travasano in tutta la cultura. In psicologia, il pensiero narrativo è la prima e più costante forma del pensare, su cui le altre forme si innestano e che esse trasformano ma non cancellano, incorporandola. Ed è soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d'azione: Alla luce di Bruner, dunque, riteniamo che non è dato conoscere un Sé intuitivamente evidente ed essenziale, che attende placidamente di venire rappresentato con parole. Piuttosto, noi costruiamo e ricostruiamo continuamente un Sé secondo ciò che esigono le situazioni che incontriamo, con la guida dei nostri ricordi del passato e delle nostre speranze e paure per il futuro. Parlare di noi a noi stessi è come inventare un racconto su chi e che cosa noi siamo su cosa è accaduto e sul perché facciamo quel che stiamo facendo. Non che queste storie si debbano creare ogni volta partendo da zero. Noi sviluppiamo abitudini. Le nostre storie che creano il Sé, col tempo si accumulano, si dividono addirittura in generi. Invecchiano e non soltanto perché diventiamo più vecchi o più saggi, ma perché le storie di questo tipo debbono adattarsi a nuove situazioni, a nuovi amici, a nuove iniziative. Potremmo riassumere, in una sintesi, la crucialità del principio narrativo ai fini della costruzione del Sé e della realtà, secondo questo schema:

- a) Costruzione identitaria del Sé
- b) Costruzione, interpretazione e comprensione della realtà
- c) Ricerca di “senso”
- d) Alfabetizzazione delle emozioni e acquisizione della “grammatica del sentire”

2. Narrare attraverso le immagini, le forme, i colori

Esiste, tuttavia, un aspetto di tale dimensione narrativa che, proprio all'interno della esperienza estetico-museale trova una sua cruciale ed emblematica collocazione. Stiamo parlando del ruolo e della funzione costituiti dall'immagine. Il Museo, difatti, “racconta”, primariamente, attraverso le immagini, le forme, i colori, i segni, le linee. Nel mettere a confronto e in relazione il piano dell'immagine e quello della parola, rifletteremo su possibili ricadute di metodo, di strategie didattiche e di apprendimento, in relazione alle valenze formative della esperienza estetico-museale. I punti focali della nostra riflessione possono essere indicati, sinteticamente, nei seguenti:

1) In quale rapporto stanno il “pensare per immagini” e il “pensare per concetti”? Chiarendo, quindi, la natura di questo “pensare” per immagini e, soprattutto, se sia possibile parlare, in senso stretto, di “pensiero”. Quando diciamo “pensare”, infatti, intendiamo fare riferimento ad una dimensione globale dell'esperienza psichica, corporea, spirituale, che comprenda in sé il sentire, l'immaginare, il conoscere, il provare emozioni.

2) Come si inserisce il “principio narrativo”, che sappiamo essere un dispositivo strutturale e dinamico che presiede al funzionamento e allo sviluppo della mente dell'essere umano, nel rapporto tra il piano della “esperienza visiva” e il piano della “esperienza linguistico-verbale”? Qui si tratta di capire come sia possibile raccontare e comprendere la realtà attraverso le immagini, potendo, altresì, raccontarsi attraverso di esse. Esiste la possibilità di una corrispondenza tra i due piani, oppure si tratta di due dimensioni irriducibili e antinomiche della dimensione comunicativa della persona?

Il “visivo”, il “visuale”, è soltanto ottico? E' soltanto percettivo? Sappiamo che la dimensione verbale e linguistica vive anche in assenza degli oggetti da percepire, a differenza dell'immagine che, sembrerebbe prendere corpo in una relazione diretta con l'oggetto percepito o con la sua riproduzione (fotografica, pittorica, plastica, virtuale, cinematografica, etc.). In verità, tuttavia, noi riconosciamo alla mente/pensiero una capacità di ricordare, sognare, fantasticare e, come hanno sostenuto alcuni teorici della Gestalt, (*in primis* Max Wertheimer, attraverso la nozione di “pensiero produttivo”), addirittura di “produrre” pensieri per immagini. E, sebbene a livello neurologico e organico, il “visuale” e il “verbale” abbiano due radici differenti, è possibile affiancare o distinguere un pensiero che utilizzi concetti e logica, da un altro che si vada ad esprimere e manifestare attraverso immagini?

A) Come si vede, entro tale gioco dialettico tra immagine e parola, si inse-

risce, a pieno titolo, la riflessione sui media, sulle tecnologie digitali, sugli audiovisivi, intesi come elementi da poter essere utilizzati al massimo grado all'interno della esperienza estetico-museale.

B) Del resto, ponendoci entro una prospettiva pedagogico-educativa, risulta evidente come l'alfabetizzazione attraverso le immagini, all'interno della società della comunicazione degli ultimi decenni, abbia contrassegnato l'ambiente entro il quale viene a formarsi e modellarsi la mente del bambino (Tv, Videogiochi, telefonia integrata multimediale, etc.) Di conseguenza il peso e la rilevanza di tale fenomeno ci portano a postulare l'esistenza di una vera e propria alfabetizzazione digitale, iconico-visuale, sempre più presente, pervasiva e cruciale ai fini della formazione psichica, cognitiva, culturale del fanciullo. La scrittura vera e propria, quindi, giunge sensibilmente in ritardo, all'interno del processo di sviluppo psico-pedagogico di un bambino, andandosi a collocare in maniera assai netta lungo il percorso della *literacy*, dell'alfabetizzazione, in stretta correlazione con il dispiegarsi progressivo dei processi di apprendimento mediati dalla scuola.

3. Il modello del "Reportage"

Il modello del "reportage", sul quale si è imperniato il progetto di ricerca, intende porsi quale paradigma del "fare esperienza" in ambito didattico-museale, entro una prospettiva pedagogico-educativa, nei luoghi d'arte (Musei, Chiese, Palazzi storici, Parchi e Ville, Teatri, Biblioteche, etc.) e in quelli di interesse culturale, come pure negli spazi urbani ed extraurbani del territorio, all'interno di una più ampia dimensione di comunicazione culturale e formativa, di cui le tecnologie multimediali (ICT) sono parte integrante e sempre più essenziale. Tale modello è stato pensato secondo una struttura modulare, non rigidamente definita, suscettibile di sviluppo e applicazione in relazione alla molteplice differenziazione del pubblico di fruitori. Calibrandosi, quindi, in relazione ai differenti e variegati profili generazionali (infanzia, adolescenza, adultità) di riferimento, attraverso l'uso di una metodologia "aperta", complessa e flessibile, in grado di promuovere e modulare le dinamiche di apprendimento/insegnamento, di arricchimento culturale, di sviluppo di conoscenze, di acquisizione e sviluppo di *media literacy*, di socializzazione, declinabili all'insegna della inclusione, della partecipazione attiva, entro un'ottica di educazione alla cittadinanza.

Il presente modello è stato pensato secondo un principio psico-pedagogico-educativo di fondo che si sostanzia nell'idea di "principio di narritività", in materia di insegnamento/apprendimento, articolandosi attraverso tre livelli, interconnessi tra loro, in base ad una corrispondenza dinamica e dialettica tra in piano operativo del "fare esperienza"; un piano concernente i principi e le forme secondo i quali il processo di apprendimento si dispone; un piano

relativo agli obiettivi formativi e alle dinamiche di insegnamento-apprendimento. Tale “principio di narratività” (secondo la teorizzazione espressa e formulata da Jerome Bruner) si presenta come un principio regolativo che appartiene in modo peculiare alla mente dell’uomo, alla sua interna dinamica di funzionamento. Il paradigma narrativo – che tesse “storie”, costruendo relazioni, indicando tempi e luoghi definiti, mostrando gli agenti come attori – svolge una funzione esplicativa primaria. Non solo si pone alla base di forme letterarie come il mito o la fiaba, ma investe tutte le nostre capacità di esseri pensanti, poiché è il modo stesso dell’abitare, da parte nostra, quel mondo-vitale in cui siamo, agiamo, pensiamo. La narrazione è l’*habitus* primario della mente, parallela alla causalità. Essa conferisce significato all’esperienza e si intreccia con il principio della intenzionalità della mente generando, ad esempio, azioni di un personaggio inserito in uno spazio-tempo e legate a una condizione di incertezza e di ricerca, giocata tra azione e coscienza, dando così sostanza alla trama e alla storia. La narrazione, dalla fiaba al romanzo psicologico, svolge un ruolo-chiave all’interno della cultura, così come lo occupa nella mente. In psicologia, il pensiero narrativo è la prima e più costante forma del pensare, su cui le altre forme si innestano e che esse trasformano ma non cancellano, incorporandola. Ed è soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità d’azione

- a) Il piano delle fasi operative del reportage
 - *mappe cognitive, prossemiche, emozionali*
 - *osservazione/esplorazione*
 - *diario di viaggio*
 - *indagine/ricerca/inchiesta*
 - *reportage (produzione di testi, audiovisivi, videoclip musicali, articoli, teatralizzazioni, etc.)*
- b) Il piano dei principi e delle forme di organizzazione dei processi conoscitivi (che si pongono alla base del “fare esperienza”, sul piano delle forme di organizzazione dei saperi dei processi conoscitivi in questione.
 - *ipertesto*
 - *intertestualità*
 - *rete*
 - *montaggio*
- c) Il piano degli obiettivi formativi attraverso la dinamica insegnamento/apprendimento
 - *progettazione didattica e obiettivi formativi*
 - *apprendimento situato*
 - *riflessività, verifica e valutazione degli apprendimenti e degli obiettivi di partenza*
 - *consolidamento di quanto appreso in termini di conoscenze e competenze*

Matrici storico-disciplinari di riferimento: storia e storia dell'arte, antropologia, diaristica e letteratura di viaggio, giornalismo d'inchiesta, cinema, fotografia, scienze della comunicazione, informatica e tecnologie Multimediali.

Da tali matrici disciplinari discendono gli elementi portanti di tale paradigma. Sappiamo bene come le radici della narrazione storica (da Erodoto fino alla "École Des Annales"), siano da individuarsi in quell'attitudine propria dell'osservazione empirica (entro la quale, secondo i primi filosofi greci, "vedere è sapere"), come pure costituiscono prerogativa del racconto e della comunicazione narrativa orale e, successivamente, scritta. Anche l'antropologia moderna, fin dalle prime spedizioni e missioni dirette alla scoperta del "Nuovo Mondo" (le Americhe) e, ancora, attraverso i più emblematici rappresentanti dell'antropologia culturale (da Frazer a Tylor, da Malinowski a Lévi-Strauss, da Franz Boas a Margaret Mead, etc.), ha collocato tale dimensione esplorativa, sovente in termini di "osservazione partecipante" o "osservazione sul campo", al centro della propria finalità conoscitiva. Un ruolo tutt'altro che secondario è quello assunto dalla letteratura di viaggio, in particolare dal Settecento in avanti, che ha trovato esponenti esemplari in autori quali De Bougainville, Richard Francis Burton, Wolfgang Goethe, Stendhal, Bruce Chatwin, Karen Blixen, etc., all'interno della quale è possibile cogliere, secondo modalità differenti, forti connotazioni autobiografiche assai prossime alla diaristica, al diario di viaggio, alla scrittura di sé, etc. Le dimensioni, poi, che attengono alle forme comunicative della Modernità e Postmodernità, ossia Fotografia, Cinema, Audiovisivi, Smartphone, Tablet, Podcast, Tecnologia di *augmented, virtual* e *mixed reality*, etc., costituiscono termini di riferimento di primario rilievo, soprattutto relativamente a quei principi quali il montaggio, l'ipertestualità, la riproduzione digitale, etc., che, come vedremo, si offrono a noi come cruciali entro tale modello del "fare esperienza" da noi proposto.

Infine, il senso più autentico del "reportage", trae origine dall'attività di inchiesta, ricerca e scrittura giornalistica, che si sostanzia in interviste, riprese video, studio di "casi", analisi delle problematiche di ordine sociale, ambientale, territoriale. Tutti elementi quanto mai preziosi ai fini della definizione del metodo di indagine che andiamo, appunto, a delineare.

a) Fasi operative del "reportage":

- *Mappa* (spaziale, prossemica, cognitivo-percettiva, emozionale, ipertestuale)
- *Osservazione/Esplorazione* (esercizio dello sguardo, dimensione dialogica, ricognizione spaziale-temporale, attività laboratoriale)
- *Diario di viaggio* (trascrizione di impressioni, riflessioni, analisi, in termini autobiografici e personali)
- *Indagine/Ricerca/Inchiesta* (costruzione e individuazione di "casi", di "problemi", di "temi di interesse e di confronto condiviso", interviste sul campo, prevalenza della dimensione collettiva.)
- *Reportage* (Esito conclusivo ma suscettibile di ulteriori sviluppi,

modifiche, approfondimenti, connesso alla produzione di un testo scritto (articolo giornalistico, saggio, lezione, in forma testuale, oppure attraverso la produzione di un audiovisivo, videoclip, filmato musicale, di un reportage fotografico, di un documentario-inchiesta, di un racconto in forma di *fiction*, di una composizione creativa in forma ludico-laboratoriale. In ognuna delle fasi descritte, è possibile e auspicabile l'utilizzo di tecnologie multimediali: videocamera, macchina fotografica, audiovisivi, tablet, software di riferimento.

b) Principi e forme del conoscere

– *Ipertesto* (vedi origine storica e applicazioni), ossia quel principio che permette di interconnettere elementi diversamente contrassegnati (testi, immagini, suoni, video, software, etc.), secondo un principio di organizzazione del conoscere e del “fare esperienza” della realtà, che si sostanzia attorno a questi fondamentali nuclei:

- Pensare
- Comunicare
- Scrivere
- Interpretare/Comprendere
- Narrare
- Apprendere/Insegnare

Il principio ispiratore dell' *Ipertesto*, obbedisce ad una esigenza di superamento di una rigida linearità sequenziale degli apprendimenti e della conoscenza, aprendo spazi di creatività in termini di capacità di controllo e di intervento da parte di colui/colei che apprende, nello stesso momento dell'esperire tale apprendimento, orientandosi secondo una prospettiva sinottica dei saperi, all'insegna di uno stile cognitivo e di un *habitus* di apprendimento definibili in senso transdisciplinare e multimediale.

– *Intertestualità*

– *Montaggio*

– *Rete*

c) Dinamica insegnamento-apprendimento e obiettivi formativi

– *Progettazione didattica e obiettivi formativi.*

- Fase preliminare di introduzione all'esperienza estetico-educativa museale, nella quale entra in gioco, oltre alla progettazione didattica, alla introduzione tematica di quanto verrà esperito, alle linee di possibile ricerca comuni al gruppo-classe, anche la cruciale attivazione delle motivazioni e dell'interesse dello studente sul piano socio-emotivo. Basilare è anche l'acquisizione di competenze digitali al fine di poter leggere e produrre contenuti digitali. Il tutto sempre all'interno di una

più ampia cornice storica, sociale e culturale di riferimento, che costituisce un elemento condizionante, sul piano di una maggiore o minore “sensibilizzazione” culturale nei confronti dell’esperienza didattico-educativa in questione.

– *Apprendimento situato*

- È la fase di “fare esperienza”, che può essere declinata, a seconda delle differenti fasce d’età, ora in senso puramente ludico e di libera esplorazione/manipolazione di materiali e di spazi, ora in base a programmi e progetti di studio precedentemente definiti in sede scolastica, nella fase A. Può costituire un passaggio significativo rispetto alla possibilità di vagliare il proprio background culturale di riferimento, come pure il proprio “orizzonte d’attesa”, nel senso dell’ermeneutica di Gadamer. Nella sostanza, tale fase costituisce il momento dell’ incontro con l’opera”, con l’ Autore, attivando, quindi, l’atto dell’ interpretazione/comprendimento di “testi” (dipinti, sculture, strutture architettoniche, libri, brani musicali, audiovisivi, etc.)

– *Riflessività, verifica e valutazione degli apprendimenti e degli obiettivi di partenza*

- Costituisce il momento della “riattivazione” dell’esperienza estetico-museale già svolta, di riflessione critica, di crescita metacognitiva, di discussione e condivisione collettiva di quanto esperito, di messa a fuoco degli obiettivi di apprendimento presenti (se formalizzati) nel progetto didattico di partenza. Di particolare rilievo l’aspetto connesso allo

– *Consolidamento di quanto appreso in termini di conoscenze e competenze*

- Consolidamento degli apprendimenti sviluppo in termini di media literacy, relativamente all’incremento della competenza applicata all’utilizzo critico e produttivo dei molteplici linguaggi della multimedialità.
- Al momento della valutazione e della verifica, deve seguire un processo orientato al consolidamento degli apprendimenti; implementazione di strategie di miglioramento e crescita cognitiva, culturale, socioaffettiva, relazionale, entro una prospettiva che sia, anche, di educazione alla cittadinanza.

Bibliografia

- ARNHEIM, R. (1974). *Il pensiero visivo*, Torino: Einaudi.
- ARNHEIM, R. (2007). *Pensieri sull'educazione artistica*. Palermo: Aesthetica.
- BENJAMIN, W. (1966). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Einaudi.
- BRUNER, J.S. (1998). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- BRUNER, J.S. (1975). *Il conoscere, saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.
- CASSIRER, E. (1977). *Filosofia delle forme simboliche*. Firenze: La Nuova Italia.
- CROCE, B. (1968). *Estetica*. Bari: Laterza.
- DEWEY, J. (1967). *Arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- ECO, U. (1975). *Opera aperta*. Milano: Bompiani.
- FREUD, S. (1988). *Saggi sull'arte, la letteratura, il linguaggio*. Torino: Boringhieri.
- GADAMER, H.G. (1988). *L'attualità del bello*. Genova: Marietti.
- GIOSI, M. (2012). *Attraversare i mondi dell'arte. Per un'educazione estetica oggi*. Bologna: CLUEB.
- GIOSI, M. (2019). *L'esperienza educativa e i suoi linguaggi*. Roma: Anicia.
- GIVONE, S. (1999). *Storia dell'estetica*. Roma-Bari: Laterza.
- GOODMAN, N. (1996). *I linguaggi dell'arte*. Milano: Il Saggiatore.
- HEGEL, G.W.F. (1972). *Estetica*. Torino: Einaudi.
- HEIDEGGER, M. (1979). *Sentieri interrotti*. Milano: Mursia.
- READ, H. (1969). *Educare con l'arte*. Milano: Edizioni di Comunità.
- WERTHEIMER, M. (1978). *Il pensiero produttivo*. Roma: Armando.

11.

L'ePortfolio del bambino. Un ambiente digitale strutturato per documentare il percorso del bambino al nido e nella prospettiva della continuità educativa nel sistema integrato 0-6

Concetta La Rocca, Edoardo Casale¹

1. Premessa: osservare e documentare il percorso del bambino attraverso l'ePortfolio

La documentazione al nido riveste un ruolo fondamentale nel rendere visibili i processi di apprendimento del bambino e gli aspetti critici o i punti di forza delle attività educative intenzionalmente progettate e messe in pratica dalle educatrici. L'osservazione, la valutazione, la progettazione e la documentazione, rappresentano un circuito ricorsivo nel quale ognuna delle dimensioni corrobora le altre e contribuisce alla costruzione di un contesto educativo accogliente, inclusivo, collaborativo nel quale le educatrici e i bambini scambiano emozioni, competenze, saperi e voglia di conoscenza (Fontaine, 2011). Al fine di valorizzare la peculiarità di ciascun bambino, ogni percorso di apprendimento dovrà essere reso visibile in modo che non vadano perse le sue specificità, poste in rilievo in rapporto al contesto socio relazionale in cui il piccolo è inserito nel nido e in risposta alle sollecitazioni ricevute dall'intervento progettuale delle educatrici.

L'ePortfolio (portfolio elettronico) è una forma di documentazione in grado di dare conto del processo di apprendimento di ciascun bambino riferendolo ai contesti e alle relazioni alle quali è esposto e rapportandolo alle progettazioni educative che ne hanno definito contorni e contenuti (La Rocca, 2022). Essendo sviluppato in ambiente digitale, può essere costantemente implementato con documenti multimediali e permette un accesso delocalizzato e detemporalizzato da chi ne abbia desiderio o necessità, come le educatrici, i genitori e il bambino stesso, in modo proporzionato alle età della sua crescita.

L'ePortfolio è una sorta di contenitore sistematico e strutturato in una piattaforma online il cui utilizzo, in ambito didattico-educativo, permette di raccogliere la documentazione significativa del percorso formativo e di crescita del bambino in modo da rendere visibili e descrivere processi effettuati e risultati conseguiti nelle attività svolte in ambiente scolastico e non (La Rocca, 2020). L'ePortfolio può accompagnare il bambino, e poi il ragazzo, lungo il suo per-

¹ Progetto elaborato dalla docente e realizzato con il coinvolgimento delle studentesse del laboratorio "ePortfolio per la documentazione dei percorsi educativi nel sistema integrato 0-6" attivato presso il CdL Educatore di Nido e dei Servizi per l'Infanzia. Si devono a Concetta La Rocca i par. 1, 2,4,5,6; ad Edoardo Casale il par. 3.

corso di crescita e dunque costituire un riferimento importante per mantenere le fila della sua storia che si realizza, nel corso del tempo, nella famiglia, nell'ambiente scolastico, nel vissuto sociale. Dunque può offrire un validissimo apporto alla dimensione orientativa che appartiene strutturalmente alla dimensione formativa fin dai primissimi anni di vita; non è un caso che da diversi anni le istituzioni e la letteratura scientifica abbiano presentato il Portfolio, e poi l'ePortfolio, come uno strumento efficace per sviluppare azioni di riflessione e di orientamento nei diversi gradi scolastici (La Rocca, 2020; 2022).

Va comunque sottolineato che l'ipotesi di poter adoperare l'ePortfolio al nido può essere considerato parte del dibattito sull'uso della tecnologia digitale nella prima infanzia, fatto che può rivelarsi ricco di interesse poiché le nuove tecnologie permettono l'allestimento di contesti di apprendimento ibridi (presenza/distanza; materiale/digitale) nei quali i bambini possono fare esperienze sotto la cura, l'attenzione e la guida degli adulti (Mantovani & Ferri, 2006).

La realizzazione di proposte educative ibride offre la possibilità di utilizzare congiuntamente l'ambiente online dematerializzato e fortemente interattivo offerto dall'ePortfolio (Beaumont-Bates, 2017) e gli elementi che sono stati digitalizzati e che sostanzialmente costituiscono la copia materiale/cartacea dell'ePortfolio: questo doppio canale sensoriale consente una maggiore attivazione dei processi di rielaborazione e di riflessione non rinunciando alle funzioni tattili, manipolative, etc. (Penman, 2014).

Riassumendo, nei contesti educativi l'ePortfolio può essere considerato l'evoluzione digitale del portfolio cartaceo, ne conserva il portato pedagogico e, in virtù dell'utilizzo di nuovi linguaggi espressivi, ne espande le potenzialità dal punto di vista della narrazione e della raccolta, gestione e interconnessione dei documenti inseriti (Bruner, 1991; De Rossi et al, 2013)

Naturalmente il suo utilizzo come strumento/ambiente per la documentazione nella prima infanzia prevede alcuni accorgimenti che non alterano le sue potenzialità poiché restano immutate le sue caratteristiche di base che consentono di:

- promuovere la narrazione della storia di ogni singolo bambino che ne diventa protagonista, soggetto proprietario e, quando sarà possibile, coautore, grazie al supporto dell'educatrice e dei genitori;
- allestire un ambiente per la raccolta dei materiali che sia strutturato in modo da far corrispondere le prove documentarie con le specifiche occasioni di apprendimento costruite nella progettazione educativa;
- raccogliere documenti che testimonino i processi di crescita del bambino e che siano il frutto di una osservazione sistematica;
- inserire prove di una valutazione autentica, cioè che rendano visibili non solo i traguardi, ma i processi di apprendimento, il coinvolgimento del bambino nelle attività di gioco e di esperienze che lo impegnano fino al raggiungimento degli obiettivi previsti;
- evidenziare la dimensione relazionale dello sviluppo del bambino cogliendone le attività nel contesto educativo, nel rapporto e nel dialogo con gli altri bambini e con le educatrici;

- consentire un facile accesso ai genitori che possono integrare materiali ed esprimere commenti;
- permettere al bambino di rivedere alcuni episodi del suo cammino che si presentano contestualizzati e narrati in modo armonico e significativo.

Insomma l'ePortfolio nel sistema educativo per la prima infanzia riveste principalmente il ruolo di un ambiente co-costruito dagli adulti che collaborano alla crescita del bambino e dal bambino stesso che potrà essere coinvolto nelle attività preposte al suo allestimento, nel rispetto dei tempi e dei modi consentiti dalla sua età.

L'ePortfolio ha lo scopo di rendere visibili, in modo sistematico, le tracce lasciate dal bambino nel suo cammino e di stimolare processi di riflessione in tutti coloro che hanno collaborato alla sua stesura: dalla sua lettura, le educatrici potranno ricevere un feedback sul proprio lavoro, i genitori rivangare teneri ricordi, il bambino rivedere sé stesso in azione e constatare il cammino effettuato.

2. Costruzione dell'ePortfolio del bambino nella simulazione laboratoriale

L'ipotesi di progettare un ePortfolio per documentare lo sviluppo del bambino nel nido e nei servizi per l'infanzia si è concretizzata nell'attivazione del "Laboratorio ePortfolio per la documentazione dei percorsi educativi nel sistema integrato 0-6"², istituito nel Corso di Laurea triennale Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia L19 (EduNido), presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Il laboratorio, avviato nel primo semestre dell'a.a. 2021/22, ed attualmente in vigore, è erogato in modalità *blended/learning* poichè le attività sono svolte in presenza per la parte che riguarda l'impostazione teorico-metodologica, e online sulla piattaforma Mahara, per la parte pratica relativa alla costruzione dell'ePortfolio.

Il progetto ha l'ambizione di prevedere un uso dell'ePortfolio che non sia esclusivamente assunto come contenitore di documenti o come luogo nel quale favorire la comunicazione tra le strutture scolastiche e le famiglie (Gallagher, 2018), ma come uno strumento/ambiente strutturato che assuma una valenza spiccatamente educativa e formativa, secondo quanto esplicitato nel precedente paragrafo. Perciò le studentesse, future educatrici, sono coinvolte nella conoscenza delle teorie che costituiscono la base concettuale a cui riferirsi per una corretta costruzione dell'ePortfolio e sono formate alle metodologie didattico/educative da mettere in campo per una sua adeguata progettazione.

Partendo da questo assunto, il laboratorio è stato così strutturato:

² Concetta La Rocca è la docente titolare del laboratorio; Gabriella Tassone, cultore della materia, svolge attività di tutoring e di consulenza professionale; Edoardo Casale, dottorando, esperto della piattaforma Mahara, svolge attività di tutoring per l'utilizzo della stessa.

- a. incontri a carattere teorico, con riferimento all'illustrazione di buone pratiche, sull'importanza di assumere, in quanto professioniste riflessive, una postura da ricercatore. In particolare si è esplicitato che la documentazione dovrà essere effettuata utilizzando materiali che testimonino lo sviluppo del bambino accuratamente selezionati a seguito di una osservazione sistematica effettuata sulla base della progettazione educativa intenzionalmente costruita dall'educatrice;
- b. incontri a carattere teorico, con l'ausilio dell'illustrazione di lavori già eseguiti, sui principi che fondano l'utilizzo dell'ePortfolio in ambito educativo e sulle motivazioni che conducono alla possibilità di applicarlo nel contesto della prima infanzia;
- c. incontri teorico/pratici sulle modalità di costruzione dell'ePortfolio per la prima infanzia;
- d. incontri teorico/pratici sull'utilizzo della piattaforma Mahara;
- e. attività operative per l'implementazione dell'ePortfolio su piattaforma Mahara secondo le indicazioni e le procedure fornite dalla docente;
- f. attività di monitoraggio, valutazione e autovalutazione della corretta realizzazione dell'ePortfolio attraverso la griglia/check-list appositamente predisposta.

Nel laboratorio, la progettazione dell'ePortfolio è stata realizzata come simulazione: ciascuna studentessa ha costruito un portfolio digitale per uno specifico bambino immaginario utilizzando materiali multimediali in proprio possesso o scaricati da Internet.

Alcune studentesse hanno partecipato con grande interesse alle attività laboratoriali, tanto da volerne fare oggetto della propria tesi di laurea e hanno manifestato l'interesse a partecipare al gruppo delle disseminatrici, ovvero delle studentesse-ricercatrici protagoniste del progetto pilota che si propone di sperimentare l'applicazione di questa tipologia di ePortfolio sul campo, nei nidi e nelle strutture per l'infanzia del territorio del Lazio, applicando un protocollo di studio caso multiplo progettato dalla docente/autrice di questo contributo.

3. La piattaforma Mahara per la costruzione dell'ePortfolio al nido

Nel corso delle attività laboratoriali le studentesse acquisiscono conoscenze teoriche e tecniche per la costruzione dell'ePortfolio al nido che nel laboratorio, come si è detto, è rappresentato da una simulazione effettuata raccogliendo materiali sia da Internet, sia da archivi personali. Nella ricerca sul campo, naturalmente, i bambini protagonisti degli ePortfolio sono autentici, come lo sono i documenti utilizzati per la narrazione delle loro esperienze educative.

Va posto in evidenza che la struttura dell'ePortfolio utilizzata nel laboratorio, le tecniche e le metodologie didattiche, la piattaforma online, restano le stesse anche nell'esperienza sul campo.

In questo paragrafo si vuole presentare la piattaforma utilizzata per la costruzione degli ePortfolio, Mahara.org, poiché la descrizione della sua configurazione permette di esplicitare la morfologia degli ePortfolio per come sono stati progettati e realizzati.

La piattaforma è stata scelta poiché offre una struttura organizzata e lineare in grado di accompagnare la studentessa-educatrice a procedere con ordine già dalla Home page; inoltre Mahara è un software OpenSource e dunque permette agli amministratori di modificare direttamente il codice sorgente adattandolo alle proprie esigenze in qualsiasi momento. La sua architettura è ispirata a quella modulare ed estensibile di Moodle, sistema con il quale Mahara può dialogare efficacemente.

La piattaforma Mahara, gestita interamente nei server dell'Università degli Studi Roma Tre, consente di strutturare l'ePortfolio in pagine. Ciascuna di queste è dedicata ad un determinato argomento e composta da blocchi per l'inserimento di materiali e documenti multimediali che possono essere modificati a seconda delle intenzioni creative del soggetto.

La Homepage di Mahara è costituita da una serie di icone: cliccando sulla prima, denominata *Crea*, si accede "al dietro le quinte" dell'ePortfolio, la modalità che permette di gestire e costruire le specifiche pagine, di organizzare e caricare i documenti utili, e di allocare i materiali negli spazi predisposti all'interno di ciascuna pagina. L'icona *Condividi*, permette di rendere visibili o non visibili le pagine a discrezione del responsabile del portfolio sul web: questa opzione è di fondamentale importanza negli ePortfolio costruiti per il nido e per la prima infanzia perché consente di salvaguardare la privacy dei protagonisti del dispositivo. L'icona *Partecipa* consente la costruzione di gruppi e discussioni su argomenti di interesse da condividere con la comunità che popola il server.

L'ePortfolio è un dispositivo in prospettiva lifelong learning, ovvero potrà accompagnare il bambino durante la sua crescita; allo stato delle cose, le pagine sono costruite all'interno di una collezione (una raccolta di pagine con un criterio comune) chiamata *Educazione* e riguarda i bambini del nido (0-3 anni).

Alle studentesse è stata data indicazione di costruire tre pagine per ciascun ePortfolio: la pagina del profilo del bambino, la pagina del progetto educativo del nido che frequenta il bambino e la pagina dedicata ai progetti/attività realizzate con il bambino. Va specificato che una pagina di ePortfolio, come del resto avviene in ogni pagina web, può essere composta da più elementi, anche molto differenti ed articolati tra loro.

Infatti, la pagina del profilo del bambino è caratterizzata da una foto del bambino che lo ritrae nell'età in cui è entrato al nido per la prima volta, da una galleria di foto che ne mostri la crescita durante la permanenza al nido nelle età che ne definiscono l'appartenenza al gruppo dei "piccoli", dei "medi" e dei "grandi", da una breve descrizione del bambino che riporta le principali informazioni personali e alcune peculiarità del carattere, dal blocco degli amici del bambino e dal collegamento con le pagine del portfolio. In questa pagina,

l'autore ha la possibilità aggiungere gli eventuali ulteriori documenti che ritenga necessari per la descrizione del bambino.

La pagina relativa al progetto educativo del nido riporta la descrizione del nido, il progetto educativo adottato, una sezione per le principali attività che si svolgono al suo interno e una galleria di immagini che mostrano gli spazi della struttura (angolo giochi, spazi esterni, ecc.). Anche in questo caso, l'autore ha la possibilità di arricchire la pagina con i documenti che ritiene necessari alla presentazione della struttura.

La pagina dedicata alle attività progettate dall'educatrice vede la descrizione dettagliata dell'azione educativa e dell'osservazione del bambino. Ogni progetto deve includere, in modo puntuale, gli elementi che ne consentono la realizzazione, in particolare: gruppi/sezioni coinvolti, gli spazi utilizzati, le attività svolte, i tempi di realizzazione, i materiali utilizzati, i ruoli delle educatrici, la modalità di osservazione, la metodologia utilizzata, gli obiettivi generali e gli obiettivi specifici. Inoltre, il progetto è suddiviso in fasi, in ognuna di esse è riportata la descrizione dettagliata delle attività svolte, i documenti multimediali (foto, video ecc.) e la griglia di osservazione. In questa pagina è importante includere la documentazione delle attività che il bambino ha svolto; pertanto, la responsabile della pagina deve selezionare le prove documentarie in base agli obiettivi della progettazione e dell'osservazione e accompagnare ogni documento con una descrizione del comportamento del bambino in modo da dare origine ad un artefatto (La Rocca, 2022).

L'attività da osservare deve essere opportunamente progettata e deve prevedere anche alcuni importanti accorgimenti: le educatrici devono agire almeno in coppia in modo che l'una possa presentare le attività e interagire con i bambini e l'altra possa occuparsi della documentazione utilizzando gli strumenti predisposti e raccogliendo il materiale che riprenda ogni bambino anche in relazione al gruppo (immagini, video, etc.); i bambini devono essere coinvolti in piccoli gruppi in modo che le educatrici possano rilevare con facilità il comportamento di ciascuno; le educatrici potranno scambiarsi i ruoli a seconda delle richieste dei bambini o di specifiche contingenze e dovranno essere flessibili in risposta alle reazioni dei bambini cogliendone le sollecitazioni e le proposte. Quest'ultima considerazione è di grande rilievo poiché la rigida struttura del portfolio non deve corrispondere ad una rigidità nelle attività che si propongono ai bambini (La Rocca, 2022).

Ogni ePortfolio è monitorato attraverso la check-list predisposta, una griglia divisa in sezioni che ne segue la struttura, indicando la presenza o assenza delle caratteristiche che lo compongono, e che consente la verifica e la corrispondenza agli obiettivi didattico educativi esplicitati nella descrizione dell'impianto da realizzare. La griglia assume una duplice funzione, da una parte quella di essere uno strumento per la rilevazione e la valutazione della corretta struttura del dispositivo e d'altra parte quella di guidare le studentesse nella costruzione di un dispositivo valido, consentendo loro di non omettere elementi di rilievo.

4. Il progetto sul campo.

Tra coloro che hanno partecipato al laboratorio, dodici studentesse hanno deciso di elaborare la propria tesi di laurea sull'utilizzo dell'ePortfolio per la documentazione al nido, attivando una pratica di ricerca-formazione (Asquini, 2018) nelle strutture in cui hanno svolto il tirocinio o nelle quali già prestano la propria attività professionale.

Le dodici laureande hanno seguito le indicazioni della docente che hanno previsto l'articolazione delle attività secondo una osservazione sistematica che rimanda alla tipologia dello studio di caso singolo integrato (Yin, 2005). Solo dieci sperimentazioni, delle dodici in atto, sono giunte a conclusione prima della stesura di questo lavoro e dunque i dati riportati si riferiscono ai dieci ePortfolio realizzati.

Partendo dall'ipotesi che l'ePortfolio possa essere uno strumento/ambiente utile, idoneo ed efficace per la documentazione e la narrazione della storia evolutiva del bambino, gli obiettivi della ricerca riguardano l'effettiva usabilità dell'ePortfolio nel contesto della prima infanzia, ovvero se possa essere considerato utile a:

- rilevare i progressi e lo sviluppo del bambino;
- produrre la documentazione del percorso del bambino nell'ottica del sistema integrato 0-6, ovvero nella costruzione di una continuità tra il nido e la scuola dell'infanzia;
- realizzare con facilità una raccolta sistematica di informazioni;
- produrre una testimonianza digitale della storia del bambino.

Naturalmente ciascuna indagine sul campo ha fatto riferimento alle proposizioni teorico/pedagogiche generali che sottendono la costruzione dell'ePortfolio al nido, si è avvalsa degli stessi strumenti di osservazione e di rilevazione dei dati e ed ha rispettato le stesse seguenti fasi:

- somministrazione, alle educatrici, di un breve questionario in ingresso, articolato in domande strutturate, per individuare le attività di documentazione effettuate nel nido e gli strumenti utilizzati allo scopo;
- presentazione dell'ePortfolio e sua descrizione nel merito delle questioni teoriche e pedagogiche che ne sostanziano l'attivazione al nido;
- breve attività di formazione e affiancamento delle educatrici per la costruzione dell'ePortfolio;
- strutturazione del progetto educativo nell'ambito del quale effettuare l'osservazione sistematica del bambino da inserire nell'ePortfolio; la stesura del progetto educativo, condivisa tra educatrici e studentessa, è così articolata: titolo, obiettivi educativi, descrizione del contesto, materiali utilizzati, fasi di realizzazione, scheda di osservazione del bambino;
- individuazione del bambino protagonista/proprietario dell'ePortfolio;
- coinvolgimento dei genitori del bambino ai quali è stata fatta firmare una liberatoria per l'autorizzazione allo svolgimento dell'attività con minori;

- somministrazione di un breve questionario di uscita con domande aperte per la rilevazione delle opinioni delle educatrici in merito ai punti di forza e alle criticità rilevate e con la richiesta di esprimere una propria opinione in merito;
- brevi interviste semistrutturate rivolte ai genitori riguardo all'esperienza effettuata;
- chek-list per la valutazione e l'autovalutazione dell'ePortfolio realizzato.

Le studentesse coinvolte hanno lavorato con passione e meticolosa attenzione, riportando problematiche e difficoltà nelle riunioni del gruppo che si sono svolte regolarmente in tempi definiti. Ciascuna studentessa ha realizzato un ePortfolio del quale è proprietario il bambino del nido in cui ha operato, individuato, con l'aiuto delle educatrici, nel gruppo dei "grandi" (circa tre anni di età) e i cui genitori si sono resi disponibili ed interessati alla sperimentazione. Tutti gli ePortfolio sono disponibili sulla piattaforma Mahara e possono essere visionati su esplicita richiesta agli autori, poiché, naturalmente, non è possibile riprodurli in questo lavoro. Le studentesse che hanno concluso l'attività hanno presentato con entusiasmo la propria esperienza in seduta di laurea ed hanno manifestato una profonda emozione nell' esporre gli ePortfolio che sono stati il frutto di un processo di studio, di innovazione e di azione, nel quale si sono sperimentate come educatrici riflessive e come ricercatrici.

5. Monitoraggio dell'esperienza³

Come si è detto, l'esperienza è stata monitorata rilevando le opinioni delle educatrici attraverso la somministrazione di un questionario con domande strutturate in ingresso ed uno con domande aperte in uscita. Hanno risposto le 10 educatrici che hanno affiancato le studentesse nella realizzazione del progetto : La maggior parte dei nidi, otto, sono situati a Roma o nella sua provincia, due sono ubicati a Latina.

Il questionario in ingresso, implementato in un modulo Microsoft Forms, ha avuto lo scopo di indagare quali siano le pratiche utilizzate usualmente per la documentazione sia in merito alle strutture e alle metodologie, sia in rapporto al ruolo che si attribuisce alla stessa nella comunità del nido e nel rapporto con i genitori. Si è poi indagato su quali forme di osservazione e documentazione siano state utilizzate durante il lockdown e se l'ePortfolio sia uno strumento conosciuto

Come si è detto, ogni ePortfolio realizzato è stato monitorato attraverso l'uso di una chek-list

condivisa con le educatrici per fornire loro un prospetto di come debba es-

³ Per una lettura dei dati si può fare riferimento alla pubblicazione della ricerca citata in bibliografia.

sere realizzato l'ePortfolio e per dare loro indicazioni precise in merito. Questa scelta di utilizzare la chek-list sia come dispositivo orientativo, sia come strumento di valutazione e autovalutazione riflette l'intenzione di costruire un clima dialogico e collaborativo nei contesti di studio e sperimentazione.

6. Nota conclusiva

L'esperienza nel suo complesso è risultata molto soddisfacente; i genitori hanno mostrato grande interesse per lo strumento, insieme ad un certo orgoglio nel vedere il proprio figlio protagonista della narrazione della sua storia in formato digitale. Come già si diceva, i tempi sembrano maturi per l'introduzione di pratiche didattico-educative che utilizzino ambienti digitali anche al nido, infatti le coordinatrici, le educatrici, i genitori non hanno manifestato paure o perplessità in questa direzione.

Come già sottolineato in alcuni passaggi di questo lavoro, si ritiene che l'ePortfolio possa essere uno strumento/ambiente utile per garantire continuità nella documentazione del processo di sviluppo del bambino in ottica evolutiva tra il nido e la scuola dell'infanzia, e dunque contribuire alla costruzione del sistema integrato 0-6. A tal riguardo, sono in fase di attuazione ulteriori esperienze sul campo che possano andare nella direzione di far emergere la natura profonda dell'ePortfolio, quale strumento/ambiente che promuova la narrazione, la riflessione, la valutazione e l'autovalutazione nell'ottica della continuità educativa verticale ed orizzontale oltre che nella prospettiva orientativa e di lifelong learning. Questa prima descrizione dell'esperienza può essere considerata un progetto pilota che potrà condurre ad una operazione più sistematica dal punto di vista metodologico e dunque offrire una eventuale possibilità di generalizzazione che evidentemente in questo contesto non è possibile effettuare.

Bibliografia

- ASQUINI, G. (2018) (ed). *La Ricerca – Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Roma: Franco Angeli.
- BEAUMONT-BATES, J. (2017). E-Portfolios: Supporting collaborative partnerships in an early childhood centre in Aotearoa/New Zealand. *New Zealand Journal of Education Studies*, 52 (1), 347-362.
- BRUNER J.S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18 (1), 1-20.
- DE ROSSI, M., RESTIGLIAN, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Roma: Carrocci.
- FONTAINE, A.M. (2011). *L'osservazione al nido*. Trento: Erikson.
- GALLAGHER, A. (2018). E-portfolios and relational space in the early education environment. *Journal of Pedagogy*, 9 (1) 23-44.
- LA ROCCA, C. (2022). *L'ePortfolio per documentare il percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo del nido e per favorire la continuità nel sistema 0-6*. Milano: LED.
- LA ROCCA, C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale*. Roma: Roma Tre Press.
- MANTOVANI S., FERRI P. (eds) (2006). *Bambini e computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*. Milano: Etas.
- PENMAN, R. (2014). Eportfolios: Connecting parents, Whanau, and teachers in kindergarten communities. *Early Education*, 56 (1), 10-13.
- YIN, R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*. Roma: Armando Editore.

Pubblicazioni della ricerca

- LA ROCCA C., CASALE E. (2024). L'ePortfolio del bambino. Osservazione sistematica e documentazione in ambiente digitale per l'orientamento formativo nella prima infanzia. *QTimes – webmagazine*; Anno XVI – n. 1, 2024; Doi: 10.14668/QTimes_16134

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

LA ROCCA C. (2023). *L'ePortfolio del bambino. Progettazione educativa ed osservazione sistematica per documentare lo sviluppo del bambino al nido attraverso la raccolta di dati validi ed attendibili in ambiente digitale*. Relazione presentata al Convegno Nazionale SIRD 2023 “A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale”. Milano, 21 e 22 settembre 2023. (Pubblicazione in corso negli Atti del Convegno).

12. Montessori e la scrittura 3D

Ornella Martini¹

1. Il problema di fondo: la tecnologia della scrittura e la scuola

La ricerca ha preso le mosse da una questione profondamente radicata nella nostra società: nonostante si dichiari che siamo una società a sviluppo avanzato in cui i processi di digitalizzazione sono sempre più dinamici, diffusi ed efficaci in tutti gli ambiti organizzativi e produttivi, compresi quelli culturali; nonostante si parli, per la scuola e l'educazione, di Piani di sviluppo digitali, di Scuola 4.0, di misure specifiche del PNRR per la digitalizzazione avanzata di Internet e delle reti di scuole, quando si tratta di proporre il processo di alfabetizzazione alla scrittura ai bambini e alle bambine che concludono la scuola dell'infanzia e iniziano la scuola primaria, lo scenario implicitamente e immediatamente riproposto è antico, polveroso di gesso e di lavagna, arredato di pochi strumenti molto simili tra loro nel tempo: carta e penne biro cancellabili, per lo più poco efficienti per poter offrire la funzione di "undo", ahinoi dimenticando così il valore creativo e necessario dell'errore (pensando a Rodari e a Montessori), abecedari e alfabetieri murali e individuali, quadernoni, quadernotti, quaderni. C'è altro? Forse sì, la LIM tuttofare del docente e il tablet per chi è riconosciuto portatore di specifici problemi di apprendimento, bisognoso, quindi, di strategie di aggiramento, sostituzione, compensazione.

Il far quadrato intorno al modello unico di alfabetizzazione alla scrittura deriva, in buona parte, da una visione oppositiva delle tecnologie dovuta all'azione di un "servomeccanismo" (McLuhan, 1967/2015) che fa sì che l'uso prolungato e intenso di una tecnologia da parte di una comunità sociale la renda via via percepita come 'naturale' prolungamento dei sensi e del pensiero: gli aspetti e gli elementi tecnici si fanno opachi via via che una tecnologia viene introiettata attraverso gli usi sociali e l'educazione; quel che se ne riconosce sono soltanto i prodotti, i contenuti, non le forme e i processi specifici che li hanno resi possibili. All'azione del "servomeccanismo" si aggiunge quella dello "specchietto retrovisore" (McLuhan, 1967/2015), per la quale una comunità riconosce le caratteristiche di una tecnologia in cui è immersa soltanto quando si confronta con una nuova e reagisce a questa tentando di usarla e di controllarla secondo le pratiche, i formati, le logiche rassicuranti dell'ambiente conosciuto.

Nello sfondo teorico in cui la ricerca ha preso corpo, della scrittura – come se le due dimensioni potessero essere separate – da un lato, non si vede più la

¹ Progetto di ricerca premiale del Dipartimento di Scienze della Formazione, Fondi 2020.

natura tecnologica ma soltanto quella culturale; dall'altro, le tecnologie digitali sempre più penetranti vengono viste quasi esclusivamente nella loro natura tecnica non culturale, costantemente valutate secondo un criterio di impossibilità: non si può e non si deve imparare a scrivere che con carta e penna (a parte situazioni riconosciute come speciali), processo 'naturale' secondo tradizione.

«Ciò nonostante, la scrittura (e in special modo quella alfabetica) è una tecnologia che richiede l'uso di una serie di strumenti quali penne stilografiche, pennelli o biro, superfici predisposte come la carta, pelli di animale, tavolette di legno, e inoltre inchiostro, colori, e molte altre cose» (Ong, 1982/1986, p. 123).

Come tecnologia, dunque come artefatto che si trasforma nella storia e negli usi sociali umani, condivide la natura di tutti i media come forme della mediazione dell'esperienza, della conoscenza, della consapevolezza di sé, inevitabili e fondamentali presenze, anche condizioni, dell'esistenza individuale e sociale. In questo ambiente, direbbe McLuhan, i media sono elementi dinamici, materiali e simbolici insieme della natura e della cultura delle società umane fin dal principio. Non un fattore oppositivo, dunque, tra materia e spirito, esperienza e conoscenza, azione e pensiero, strumento e intelligenza, e così via. I media artificiali, in quanto strumenti materiali, al tempo stesso tecnologie in quanto fattori culturali che contribuiscono a definire, per certo verso anche a determinare, caratteri, funzioni, logiche del pensiero che li adotta sono, in questa cornice, "naturalmente" culturali.

1.1 *La natura culturale delle tecnologie*

Gli anni '60 del Novecento hanno prodotto nuove visioni del rapporto tra natura e cultura, tra dimensione biologica e socioculturale. Sulla scorta delle nuove scoperte di allora da parte delle scienze dell'uomo (come l'antropologia e la paleo-antropologia, appunto) è stato possibile discutere il paradigma della separatezza tra le due dimensioni fino a quel momento considerato confine naturale tra le scienze biologiche e le scienze umane: il "paradigma perduto", a cui, nel 1973, Edgar Morin dedicò un suo denso saggio sulla natura umana, è dedicato proprio al superamento inevitabile di quel confine.

La scienza dell'umano prima della comparsa della sua specie è fondamentale per spiegare che la produzione di strumenti a scopo alimentare e di difesa è stata la condizione che ha permesso ai primati preumani di diventare specie *Homo sapiens*. Il passaggio fondamentale che ha reso quei primati capaci di inventare strumenti è stata la conquista della postura eretta, in una prima fase temporanea e alternata, infine permanente ed integrale.

«La conquista dell'aria libera, l'affrancamento dalla reptazione, l'accesso alla bipedia costituiscono altrettanti temi assai bene studiati da più di mezzo secolo, ma è comunque significativo il fatto che appena dieci fa si sarebbe accettato quasi più facilmente un quadrupede con cervello già umano che un bipede ce-

rebralmente in ritardo come l'Australopiteco. Questo punto di vista 'cerebrale' dell'evoluzione oggi appare inesatto e sembra che esista una documentazione sufficiente a dimostrare che il cervello si è avvantaggiato dei progressi dell'adattamento locomotore anziché provarli. Per questo la locomozione sarà qui considerata come il fatto determinante della evoluzione biologica" (Leroi-Gourhan, 1964/2018).

La spinta evolutiva innestò processi di natura socioculturale via via più intensi ed estesi a mano a mano che la dinamica tra sviluppo biologico-funzionale del cervello e uso inventivo delle opportunità offerte dall'ambiente si faceva più complessa.

Postura eretta, "bipedalismo integrale", liberazione delle zampe anteriori e trasformazione di queste in mani, dunque, sono i fondamentali fattori alla base dell'evoluzione delle varie specie di australopitechi: la costruzione di utensili da parte di alcuni gruppi, in particolare, sembra sia stato il fattore propulsivo della corsa verso l'ominizzazione, prima che si potesse parlare, a rigor di prove, di genere Homo.

"Per certi australopitechi, le cose sono andate diversamente perché il bipedalismo lasciava sempre più libere le mani? La risposta è sì, come abbiamo appreso nel 2015, quando sono stati rinvenuti manufatti in pietra fabbricati intenzionalmente prima della comparsa di Homo. In un sito chiamato Lomekwi 3, non lontano dalla riva occidentale del lago Turkana in Kenya, il gruppo di ricerca di Sonia Harmand del CNRS, ha scoperto degli strumenti di pietra, scheggiati circa 3,3 milioni di anni fa. Attualmente, il più antico fossile ritenuto umano, cioè considerato appartenente al genere Homo, è la mandibola parziale LD 350-1, che conta sei denti e risale a... 2,8 milioni di anni fa. Gli strumenti litici di Lomekwi 3 sono quindi circa mezzo milione di anni più vecchi rispetto alla testimonianza fossile più antica – e molto fragile – del genere Homo. La spiegazione più semplice di questo dato problematico è che quegli strumenti siano stati scheggiati da qualche tipo di australopiteco [...]. E poiché la fabbricazione di strumenti è un fenomeno culturale, ciò significa che la cultura ha preceduto il genere Homo" (Condemi & Savatier, 2019, p. 27).

L'esplorazione dell'ambiente e la cultura materiale hanno reso intelligente la specie non il contrario. La cultura, intesa come capacità di agire sull'ambiente, ha modificato la biologia e così via; dunque, la cultura è parte integrante del processo evolutivo.

Natura è cultura, natura e cultura sono indissolubilmente legate fin da lontanissimo: la specie umana, lo ribadiamo, è divenuta sapiente perché ha cominciato a camminare su due piedi, con le zampe/mani anteriori libere, e a costruire strumenti. Da ciò deriva che la tecnica è il fondamento della cultura e la mano è il suo strumento, «una vera e propria macchina utensile programmabile» (p. 49).

"L'evoluzione delle industrie litiche rispecchia quella della mano. La nostra

estremità così particolare è uno dei risultati distintivi dell'ominizzazione, talmente si differenzia da quella degli altri ominidi. [...]. Insomma, le capacità motrici e sensitive della mano hanno sicuramente contribuito all'aumento della nostra cognizione e della dimensione del nostro cervello" (p. 49).

2. La cornice teorica: la scrittura sdoppiata

Come prodotto dell'azione umana anche la scrittura è dentro tale inevitabile visione: per comprenderne la natura e la cultura è necessario studiarne la storia materiale e l'antropologia per illuminarne usi e funzioni simboliche sviluppate nelle comunità umane.

Storia e antropologia permettono di indagare la complessità della scrittura come oggetto di studio e, al tempo stesso, di azione educativa. Per Barthes (1994/1999) tre sono le grandi articolazioni del fenomeno scrittura: la prima è la scrittura come marchio legale, associato a tutte le procedure, fin dagli inizi, di identificazione, appropriazione, scambio, documentazione; la seconda è la scrittura come "scrizione", atto di produzione di segni di scrittura legato anche a intenzioni comunicative ed espressive ma non necessariamente limitato ad esse: dunque, anche gesto grafico, azione artistica, movimento della mano e del corpo; la terza è scrittura come "scrivimento", ovvero possibilità di produzione testuale di ogni genere, letteraria e non letteraria, legata o non legata tecnicamente al gesto della mano che di-segna, compone, traccia, incide o dipinge segni di scrittura.

La differenza che Barthes propone tra scrittura come gesto grafico e scrittura come testualità potenzialmente infinita è sembrata una chiave molto interessante per affrontare il problema della rappresentazione del processo di alfabetizzazione a scuola. Per comprendere il fenomeno scrittura, infatti, in tutta la sua ricchezza e complessità è necessario accogliere tale differenza scindendo la produzione grafica da quella testuale: è fondamentale, da un lato, investire sull'azione grafica nella ricchezza delle possibilità che la storia materiale offre, sull'educazione al gesto come atto motorio ed espressivo non necessariamente vincolato a intenzioni comunicative; dall'altro, sperimentare la scoperta della scrittura di testi in tante forme con strumenti e tecnologie diverse. Sia scrittura manuale che digitale, a quel punto, possono consapevolmente intrecciare nel testo scelte grafiche significative in termini tanto espressivi quanto comunicativi.

La visione montessoriana della scrittura, basata proprio sulla differenza di modi, tempi, materiali tra "movimento muscolare" e "libertà del pensiero", è sembrata una promettente e attuale opportunità di ricerca. Scriveva, infatti, Montessori,

"La scrittura è un atto complesso che bisogna analizzare. Esso ha una parte riferentesi ai meccanismi motori e un'altra che rappresenta un lavoro vero e proprio dell'intelligenza.

Tra i movimenti ho distinto primi i due gruppi principali: quello cioè che

si riferisce al maneggio dello strumento di scrittura, e l'altro che è il disegno della forma di ogni singola lettera dell'alfabeto. Queste parti costituiscono il 'meccanismo motore' della scrittura" (Montessori, 1948/1999, p. 225).

Ai fini della ricerca qui presentata, il principio che la scrittura sia prima di tutto frutto del gesto della mano e del movimento di tutto il corpo attraverso l'educazione sensoriale, poi "esplosione" della consapevolezza della scrivibilità del pensiero in tutte le sue forme e possibilità, è sembrato doppiamente produttivo: da un lato, infatti, coglie tutta la ricchezza del gesto grafico come centro dell'esperienza attraverso la scoperta del disegno di ciascun segno alfabetico; dall'altro, libera la produzione testuale dall'inevitabilità dell'esercizio della mano accogliendo ogni strumento che possa supportare l'interesse e l'impegno del lavoro di scrittura testuale; ogni strumento disponibile può essere legittimamente adottato se utile e efficace allo scopo. La cornice storica e antropologica offerta dalle *Favole cosmiche*, inoltre, aiuta i bambini a contestualizzare e riconoscere il potere straordinario della tecnologia scrittura che via via acquisiscono.

3. La ricerca: presupposti, contesto, svolgimento

"Il fatto che una macchina può permettere all'uomo di scrivere è un chiarimento per comprendere come le due cose – cioè i meccanismi e la funzione più alta dell'intelligenza che usa il linguaggio grafico per esprimersi – possono essere tra loro separate" (p. 225).

La frase che precede sintetizza efficacemente la visione montessoriana della scrittura: da un lato evidenzia la consapevolezza della natura artificiale della scrittura e della sua relazione con le diverse "macchine" che permettono di scrivere; dall'altro, rileva la criticità della visione tradizionale della scrittura a scuola, molto diffusa nell'opinione pubblica e anche nella ricerca accademica (che su tale presupposto si spende molto), fondata sull'idea di un unico processo che guida l'apprendimento della scrittura: tale processo va dal tracciamento dei caratteri alfabetici sempre più veloce verso l'adozione di un corsivo che, a seguire, quasi spontaneamente – basta l'esercizio quotidiano – seguirà il ritmo e la velocità del pensiero.

La visione montessoriana separa la dimensione motoria e sensoriale da quella testuale: l'educazione sensoriale, muscolare, motoria alla scrittura, interiorizzata da ciascun bambino secondo i suoi tempi e i suoi interessi, ad un certo punto provoca l'"esplosione" del sapere e voler scrivere, ovvero la consapevolezza di avere tra le mani l'abilità che, da quel momento in poi, permetterà di progettare e comporre testi scritti.

Tale visione è stata adottata nella ricerca didattica sulla scrittura 3D, in una classe prima di scuola primaria, per la realizzazione di un alfabetiere tattile tridimensionale utilizzando penne 3D. Si intendeva osservare e analizzare se e come, utilizzando strumenti di scrittura diversi dai soliti, i bambini divenissero

maggiormente consapevoli dell'identità grafica di ciascun carattere; se e come tale consapevolezza accompagnasse l'interiorizzazione del valore comunicativo ed espressivo della scrittura alfabetica. Dato che, in relazione ai "meccanismi motori", Montessori individuava e separava due gruppi di movimenti relativi: il primo relativo al "maneggio dello strumento di scrittura", il secondo al disegno della forma delle lettere, l'uso della penna 3D per esercitarsi in entrambi i casi pareva adatto e funzionale.

"La mano che scrive deve poter trattenere tra le dita uno strumento di scrittura (penna o lapis etc.) e condurlo con mano leggera a tracciare dei segni determinati. Per trattenere lo strumento di scrittura occorre non soltanto l'opera delle tre dita che lo stringono ma anche la cooperazione della mano che deve trascorrere leggermente sul piano dove si scrive. Infatti la difficoltà primitiva dei comuni scolari non è tanto quella di tenere la penna in mano quanto l'altra concomitante di tenere la mano leggera" (p. 228).

Una delle difficoltà più grandi che i bambini hanno nel tenere lo strumento di scrittura in mano, infatti, è il controllo della pressione da esercitare sul supporto: la penna 3D, per ben funzionare, deve essere tenuta sollevata dal piano di lavoro, pertanto la domanda che si poneva era se i bambini sarebbero riusciti a tenerla in mano e, soprattutto, a mantenere leggera e costante la pressione del pulsante che permette la fuoriuscita del filamento plastico che, caldo, deve essere velocemente plasmato nella forma voluta prima del quasi immediato raffreddamento ad ogni pressione. La grandezza e il peso dell'oggetto in confronto alle dimensioni della mano di un bambino di sei anni preoccupava un po' così come il calore del filo appena uscito, simile a quello della colla di una pistola a caldo.

In relazione al secondo fattore, "l'esecuzione dei segni alfabetici", Montessori mise a punto e realizzò lettere smerigliate da toccare seguendo la direzione della scrittura. In questo modo, è possibile fissare il movimento della mano e del braccio capaci di riprodurre il segno che l'occhio fissa: "viene così memorizzato in duplice modo il segno alfabetico, cioè guardando e toccando" (p. 230).

Si ipotizzava che la realizzazione in tempo reale di lettere tridimensionali potesse svolgere la stessa funzione dell'uso delle lettere smerigliate: mentre eseguivano il *ductus* della lettera scelta plasmando il filamento plastico, i bambini ne fissavano l'immagine grafica che poi avrebbero potuto riprodurre anche sulla carta.

Importante è notare che, avendo svolto gli interventi tra la metà di febbraio e la metà di marzo, tecnicamente i bambini avevano già imparato a scrivere sia in stampato, maiuscolo e minuscolo, che in corsivo. L'ipotesi, dunque, si era andata precisando nei termini seguenti: che l'alfabetiere tridimensionale potesse contribuire

- a migliorare la tenuta leggera e corretta della penna
- a fissare la memoria muscolare e visiva al momento della produzione scritta
- a incrementare la curiosità per la composizione delle parole, quelle già conosciute e quelle nuove

– a sviluppare successivamente l'interesse per l'ideazione e la composizione delle prime forme testuali.

4. La ricerca: incontri e attività

Prima di affrontare il mondo del 3D si è pensato di sensibilizzare i bambini al tratto grafico dei segni alfabetici, richiamando il “meccanismo di scrittura” vero e proprio; per questa ragione, le attività hanno avuto inizio mettendo a confronto i bambini con diversi aspetti del segno grafico comunicativo allo scopo di sensibilizzarli alla molteplicità, multiformità, provenienze, applicazioni di forme grafiche della scrittura tra le innumerevoli possibili e uso di strumenti di scrittura manoscritta diversi dalla penna.

Nei primi due dei sei appuntamenti i bambini sono stati coinvolti in due attività:

1) scegliere e riprodurre uno o più alfabeti creativi tra quelli selezionati dal magnifico volume di Robert Massin (1970) e riprodotti sulla LIM. Oltre alla riproduzione, ciascuno poteva modificare/inventare caratteri alfabetici in forma di immagine per comporre il proprio nome e/o quello di amici, genitori, etc. Per questa attività carta, matita nera e pastelli colorati erano i materiali previsti, dunque già conosciuti;

2) scegliere e riprodurre alcuni (o anche tutti volendo) tra i caratteri cinesi che compongono lo zodiaco cinese, utilizzando pennelli cinesi abbastanza grandi e di bell'aspetto, carta di riso e inchiostro nero fluido, tutti materiali di provenienza “made in China”, non conosciuti. L'impiego del pennello e dell'inchiostro, peraltro molto ben gestito da tutti nonostante l'alto rischio di rovesciamento sui tavoli e sui fogli, era finalizzato non soltanto a rendere consapevoli e orgogliosi i bambini di diverse prima sconosciute forme di scrittura ma anche a provare modi diversi di impugnare uno strumento per scrivere.

La maestra Maria Ilenia Virzì aveva preannunciato la visita di due professori universitari per svolgere delle attività; esperienze che avrebbero riguardato la scrittura e per le quali, addirittura, si sarebbero utilizzate delle penne 3D. Questo aveva creato un clima di forte aspettativa nei bambini che attendevano impazienti di scoprire cosa avrebbero fatto.

A febbraio del 2022 i referenti scientifici dell'Università degli Studi Roma Tre, Ornella Martini e Filippo Sapuppo, si sono recati nella scuola primaria “Don Nello Del Raso” di Tivoli, accolti dalla maestra e dai 15 bambini della classe I A. Il gruppo di ricerca comprendeva anche la maestra montessoriana Rosanna Cofone e, come sostegno in classe, la maestra Alessandra Proietti.

Le attività si sono svolte in 6 incontri in un arco di tempo di 5 settimane.

Per ogni blocco di incontri il gruppo di ricerca aveva elaborato una scheda osservativa: nella scheda erano elencate una serie di domande e le osservazioni da svolgere nelle due settimane seguenti alla attività. Era stato, inoltre, stilato

un documento che definiva gli obiettivi previsti, la descrizione delle attività da svolgere, gli strumenti previsti e le eventuali attività propedeutiche.

4.1 *Primo e secondo incontro*

Il primo incontro si è aperto con la presentazione tra il gruppo di ricerca e i bambini; è stata un'occasione per instaurare un rapporto di piacevole collaborazione per un obiettivo comune. Il clima è stato di piacevole coinvolgimento in una serie di attività alla scoperta di oggetti e obiettivi nuovi, all'insegna dell'imparare giocando e divertendosi.

I bambini erano divisi in quattro gruppi, ciascuno disposto attorno ai banchi uniti a formare dei grandi tavoli da lavoro.

Hanno apprezzato molto le immagini selezionate dal libro di Massin. La maggior parte di loro non conosceva la scrittura con i caratteri cinesi e sono rimasti colpiti dall'incontro con un tanto diverso sistema di scrittura e orgogliosi di averlo scoperto e provato.

Alcuni di loro, anche se l'anno era iniziato da alcuni mesi, avevano problemi nell'impugnare il pennello così come la penna/matita; sicuramente, la gestione del pennello ha sensibilizzato sull'uso della pressione da esercitare sulla carta, anche se questo lavoro sulla forza da esercitare sullo strumento è continuato in tutti gli incontri, in maniera particolare con l'uso della penna 3D.

La giusta pressione sullo strumento ha costituito, va detto, un problema che non si è del tutto risolto nel corso dei sei incontri ma si è visto che, sia in chi possedeva già una certa padronanza della forza sulla penna/matita sia in chi aveva maggiori difficoltà, aumentava il grado di attenzione e corretta modalità d'uso man mano che le attività proseguivano. Erano stati forniti anche piccoli contenitori dove versare l'inchiostro in cui intingere i pennelli; il controllo motorio di quasi tutti è stato notevole e non si sono visti spargimenti di colore, questo anche grazie alle attività coordinate dalla maestra nei mesi precedenti, richiamanti le logiche della scuola "Senza Zaino".

L'entusiasmo espresso dai bambini nell'utilizzare strumenti nuovi per la composizione di caratteri non familiari è dimostrato dal fatto che, tra un incontro e l'altro, spesso spontaneamente, ritornavano sulle attività proposte sperimentando creativamente l'uso di scritture personalizzate.

4.2 *Terzo e quarto incontro*

I due incontri centrali erano particolarmente delicati per il rischio di antipatiche scottature alle dita: nelle penne 3D, infatti, il filamento estrude caldo dalla punta, ovviamente anche essa calda. Era stato inoltre necessario posizionare delle prolunghie e delle prese su tutti i tavoli per collegare le penne 3D ma i bambini sono stati bravissimi anche a gestire lo spazio dei tavoli ingombri di prese e cavi elettrici.

Le attività previste erano:

- presentare la penna 3D, informandosi se qualcuno l’avesse già utilizzata
- chiedere il significato del termine 3D e, partendo dalle conoscenze pregresse, delineare brevemente una definizione chiara
- distribuire l’immagine della lettera da riprodurre. Osservare insieme e nominare i termini geometrici di riferimento (linea, curva, rettangolo, etc.) per descrivere la forma delle lettere.

Ciascuno poi descriveva la propria lettera in termini geometrici ed era invitato a percorrere la forma con il dito, evidenziando inizio e fine di ogni linea o curva

- mostrare l’impugnatura corretta della penna spiegando che scotta ed è facile bruciarsi se non si maneggia con attenzione
- costruire la lettera da parte di ciascun bambino una volta ricevuto la penna
- svolgere un breve *circle time* sulle impressioni a caldo dei bambini.

Le lettere costruite sono state riposte in una scatola accessibile per osservarle e per utilizzarle durante la settimana per comporre parole e frasi sia autonomamente che con la presenza dell’insegnante.

Durante il lavoro di produzione, ciò che interessava osservare era la capacità dei bambini di scomporre la lettera in segni geometrici semplici, la loro abilità nel produrre un oggetto 3D attraverso un uso controllato della mano che impugna uno strumento più voluminoso e ingombrante rispetto a una penna/matita, osservare successivamente se il lavoro di scomposizione, osservazione, costruzione e manipolazione delle lettere 3D avesse ricadute sulla consapevolezza del segno grafico.

Chi aveva avuto problemi con i pennelli nell’attività precedente ha mostrato delle difficoltà anche in questo lavoro ma, questo è sicuramente un elemento estremamente positivo, l’impianto ludico delle attività ha fatto sì che ci fosse un forte impegno nel calibrare la forza nella gestione del pennello prima e della penna 3D dopo.

Si sono presentate alcune complicazioni di tipo “tecnico”: la prima, più frequente e problematica, era che la punta della penna 3D, a volte pressata troppo sulla superficie del tavolo, provocava l’otturazione dell’ugello di uscita del filamento plastico; la seconda era pensare lo strumento difettoso a causa dell’impazienza nel suo uso, che impediva il riscaldamento sufficiente perché il filamento cominciasse ad estrudere. Problematicità facilmente superabili una volta compreso che lo strumento aveva bisogno di particolari attenzioni: l’attesa del tempo di riscaldamento necessario e la pressione leggera della mano sulla superficie.

Queste difficoltà hanno stimolato l’attenzione sul controllo della mano che impugna lo strumento: i bambini hanno compreso che non dovevano posizionare la punta della penna 3D troppo vicino alla superficie, perché questo rendeva più difficoltoso controllare il filamento caldo; che non dovevano avere fretta nel tracciare i contorni di ciascuna lettera, perché così potevano controllare in maniera più precisa il suo spessore e la sua posa. In altre parole, le diffi-

coltà sono state un aiuto nel controllo motorio dei bambini e nella loro sensibilizzazione sulle caratteristiche fisiche dei caratteri che stavano costruendo.

4.3 *Quinto e sesto incontro*

Gli ultimi due incontri hanno avuto come fulcro dell'attività un kit (Calzolari & Salice, 2018) di bella scrittura (comprendente una penna Touch Sign Pen Brush, una penna con doppia punta e un quaderno Chapters Moleskine): questi ulteriori strumenti di scrittura davano la possibilità di ampliare conoscenze e modelli sulle potenzialità della scrittura.

Nel primo dei due incontri i bambini, scegliendo lettere tra i tanti modelli proposti dal manuale, si esercitavano a riprodurle su fogli A4 o sul quaderno fornito dal kit. Nel secondo ciascuno provava a copiare, in corsivo inglese, una piccola filastrocca, tecnicamente un limerick, scritto appositamente per la situazione. Il testo del limerick ha provocato grande gratificazione, perché i bambini si sono sentiti stimolati e orgogliosi nel sentirsi protagonisti della filastrocca che così recitava:

Quindici bambine e bambini di Tivoli
saltellavano intorno a quattro tavoli,
giocavano con inchiostri, carte e pennelli
per scrivere caratteri sempre più belli,
i quindici calligrafi della prima A di Tivoli.

Durante i due incontri l'interesse del gruppo di ricerca era osservare come i bambini si comportassero con delle penne tanto diverse dalle classiche penne a sfera di uso comune: se il processo di sensibilizzazione alle potenzialità dei diversi strumenti avesse ricadute sulla consapevolezza del segno grafico; se questa tipologia di strumenti facilitasse la bella grafia; se i movimenti nella scrittura delle lettere alfabetiche si facessero più accurati.

La maggior parte dei bambini era già consapevole, a questo punto del percorso, in particolare dopo aver svolto l'attività di produzione delle lettere dell'alfabeto con la penna 3D, di dover calibrare la forza sullo strumento utilizzato e sull'accuratezza del movimento.

L'uso del kit fornito è stato pensato, in modo particolare, per lasciare qualcosa di concreto da poter utilizzare successivamente per continuare gli esercizi di calligrafia in autonomia a casa e in famiglia o con la supervisione della maestra.

“Da noi... si prepara direttamente il bambino non solo alla scrittura, ma anche alla calligrafia, nei suoi due contributi principali: la bellezza della forma (toccare lettere calligrafiche) e lo slancio del segno (esercizi di riempitura delle figure” (Montessori, p. 253).

5. La ricerca: esiti e considerazioni conclusive

I bambini e le bambine, in gran maggioranza, hanno avuto modo di cimentarsi nell'aspetto artistico del tratto dei caratteri alfabetici, un modo anche per esprimere il proprio carattere e le sensazioni provate. Riuscire a creare le lettere del proprio nome con colori, formati nuovi e inusuali, realizzandole con la penna 3D in forme tridimensionali, sembra abbia reso tridimensionale anche la loro personalità: non si sono visti e sentiti solo come bambini e alunni di una prima ma come persone che potevano essere percepite anche dalla fisicità dei loro nomi creati con il filamento plastico.

L'aspetto ludico dell'attività ha reso, senza dubbio, l'esperienza un gioco più che un percorso di approfondimento scolastico delle caratteristiche dell'alfabeto che stavano imparando a padroneggiare, facendo sì che, anche nel periodo successivo agli incontri programmati, in maniera autonoma tornassero ad utilizzare sia l'alfabetiere tridimensionale che gli strumenti del kit a disposizione di ciascuno.

Dal punto di vista dei ricercatori, la ricerca-azione ha offerto opportunità di arricchimento dall'esperienza in un contesto scolastico quotidiano sia nell'applicazione di soluzioni didattiche specifiche associate al metodo analogico e "Senza Zaino", sia nella relazione con i bambini e con le insegnanti curricolari e di sostegno.

Sul piano dei risultati incoraggianti, seppure non misurabili in termini sperimentali (per la natura e le condizioni di svolgimento della ricerca), si prefigura l'esigenza di mettere a punto un nuovo progetto di ricerca di natura sperimentale.

Bibliografia

- BARTHES, R. (1994). *Variations sur l'écriture*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it. Ossola, C. (Ed). *Variazioni sulla scrittura seguite da Il piacere del testo*. Torino: Einaudi. 1999).
- CARDONA, G.R. (2009). *Antropologia della scrittura*. Novara: UTET.
- CALZOLARI, B., SALICE, A. (2018). *Corso di calligrafia: Dalla matita al pennello viaggio in punta sottile: storia, tecniche, alfabeti*. Libro e cofanetto. Firenze: De Vecchi Editore.
- CONDEMI, S., SAVATIER, F. (2019). *Noi siamo sapiens: alla ricerca delle nostre origini*. Torino: Bollati Boringhieri.
- LEROI-GOURHAN, A. (1964). *Le geste et la parole* (Vol. 2). Paris: Albin Michel (trad. it. *Il gesto e la parola* (Vol. 2). Milano: Mimesis Edizioni. 2018).
- MASSIN, R. (1970). *La lettre et l'image: La figuration dans l'alphabet latin du huitieme siecle à nos jours*. Paris: Gallimard.
- MCLUHAN, M. (1967). *Understanding Media: The Extensions of Man*, Toronto: Terrence Gordon (trad. it. *Gli strumenti del comunicare*. Milano: il Saggiatore. 2015).
- MCLUHAN, M. (1962), *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press (trad. it. *La galassia Gutenberg: Nascita dell'uomo tipografico*. Roma: Armando Editore. 2011).
- MONTESSORI, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (Originariamente pubblicato nel 1948).
- MORIN, E. (1973). *Le paradigme perdu: La nature humaine*. Paris: Edition du Seuil (trad. it. *Il paradigma perduto: Che cos'è la natura umana?*. Milano: Universale Economica Feltrinelli).
- ONG, D.J. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London: Methuen & Co. Ltd (trad. it. *Oralità e scrittura: Le tecnologie della parola*. il Mulino: Bologna. 1986).

Pubblicazioni della ricerca

- MARTINI, O. (Ed). (2023). *Scrivere a scuola con Montessori*. Milano: Franco Angeli Editore.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

MARTINI, O. (2023). *Montessori e scrittura 3D. Il “meccanismo della scrittura” in una ricerca didattica in una classe prima*. Relazione presentata al seminario di studi Montessori oggi. Incontro con Sonia Coluccelli, 19 gennaio 2023. <https://www.uniroma3.it/en/articoli/seminario-montessori-oggi-incontro-con-sonia-coluccelli-317337/>. Ultimo accesso 31 marzo 2024.

13.
La poetica complessa di Edgar Morin.
Un invito a prendere le parti di Eros e poeticizzare la vita

Chiara Massullo¹

1. Introduzione: una ricerca sulla poetica di Edgar Morin

L'epistemologia della complessità elaborata da Edgar Morin è caratterizzata da una concezione complessa della conoscenza e dell'umano, ossia una visione che, tra le altre cose, riconosce e valorizza la dimensione poetica, estetica, affettiva, sensibile, arazionale, relazionale di queste realtà. Riteniamo che proprio questo aspetto del suo pensiero possa illuminare e fecondare la teoria e la pratica pedagogica, generando benefici per il benessere del singolo e della convivenza, anche a livello ecologico.

L'intento generale della ricerca è stato quello di delineare la *poetica complessa* di Edgar Morin attraverso un'indagine sulla categoria di «poesia della vita» elaborata dall'autore, esaminando quali siano i dinamismi – esistenziali, conoscitivi, relazionali – da cui è caratterizzata e che la sostengono, quale la sua valenza antropologica – conoscitiva, etica, educativa – e come essa si inserisca all'interno dell'«antropo-bio-cosmologia» complessa moriniana. Il fine ultimo è stato quello di analizzare la «poeticizzazione» proposta dal pensatore, sciogliendone il significato e mettendone in luce le potenzialità e le valenze per la fioritura del singolo e della convivenza, e di favorirne la realizzazione suggerendone possibili vie di attuazione nella concretezza del vivere.

La ricerca si è caratterizzata come tentativo di un'ermeneutica dell'educativo a partire dal pensiero complesso di Edgar Morin, in particolare dalla riflessione dedicata alla dimensione poetica ed estetica, con l'obiettivo di enucleare le valenze atte per l'educativo: di esplicitarne il potere umanante.

In modo inedito, è stato adottato un metodo duplice, rifacendosi alle indicazioni di due diversi procedimenti: la modalità di ricerca proposta da Edda Ducci per filosofare sull'educativo, l'ermeneutica dell'educativo², e il *metodo* complesso – il «metodo-cammino-prova-traversata-ricerca» (Morin et al., 2018: 30) – elaborato da Morin nell'orizzonte dell'epistemologia della complessità³, facendo dialogare le istanze dei due approcci metodologici. Si tratta

¹ Progetto di ricerca in Cutlura Educazione Comunicazione-XXXV ciclo, curriculum Comunicazione Educativa: *La poetica complessa di Edgar Morin. Prendere le parti di Eros: la poeticizzazione come via di resistenza, fioritura umana e relianza antropo-bio-cosmica*.

² Una fase preliminare della ricerca è consistita proprio nel tentativo di enucleare le caratteristiche fondamentali dell'ermeneutica dell'educativo, visto che Ducci non ne fa una trattazione sistematica (Massullo, 2022). Per un approfondimento si rimanda a Scaramuzzo (2020).

³ Si rimanda per esempio a Morin (2001; 2007a).

di modalità di ricerca in qualche modo atipiche in ambito accademico, e certamente di due approcci diversi e distanti tra loro, ma fra i quali sono anche presenti profonde consonanze: abbiamo potuto riconoscere come la ricerca sull'educativo ducciana riesca ad abbracciare la complessità e il pensiero complesso moriniano abbia una vocazione per l'educativo⁴.

Nella letteratura scientifica mancavano studi che andassero a delineare in modo particolareggiato la dimensione poetico-estetica del pensiero moriniano, quella che si è poi deciso di chiamare, con questa ricerca, la *poetica complessa* del pensatore⁵. Per andare a delinearla abbiamo quindi ritenuto di partire proprio dalla produzione dell'autore, e di mantenere con essa un dialogo perlopiù immediato – tenendo fede, in questo modo, anche alle indicazioni dell'ermeneutica dell'educativo⁶. Vista la stabilità nel tempo dei contenuti delle riflessioni moriniane sulla poesia e il fatto che si trattasse di un primo studio volto a delineare la poetica complessa dell'autore, abbiamo scelto di adottare una prospettiva che potremmo definire “sincronica”, per temi, in cui si sono individuati e indagati i nuclei principali che costituiscono e attraversano la poetica moriniana, tralasciandone perlopiù l'evoluzione temporale.

La ricerca si è caratterizzata sostanzialmente di tre attività: mappatura, interrogazione di costellazioni, ricostruzione di nuclei nevralgici.

L'attività di mappatura è consistita nell'identificazione di termini ricorrenti e rilevanti nella riflessione moriniana sulla dimensione poetica, andando a cercarli in diversi luoghi della produzione.

Dalla mappatura sono emersi, dunque, elementi fondamentali della dimensione poetica nel pensiero di Morin, in relazione tra loro: delle *costellazioni concettuali*; si è proceduto quindi alla «interrogazione di costellazioni» (Morin, 1998: 355), ossia a interrogare questi insiemi intrecciati di elementi, cercando di comprenderne i rapporti e l'articolazione.

Dalle interrogazioni sono stati generati nuclei tematici, che, una volta elaborati, sono andati a comporre e delineare progressivamente la poetica com-

⁴ Alcune delle consonanze individuate: l'attenzione alla soggettività del ricercatore, le categorie di *approdo* e *cammino*, il rifiuto di riduzionismo razionalismo e scientismo, la ricorsività tra pensare e vivere, la valorizzazione del mistero, la meraviglia per l'umano, l'apertura all'inquietudine.

⁵ Sono comunque presenti studi che riguardano tematiche inerenti a questa dimensione, per esempio concentrati sull'estetica e l'arte complessa, sulla complessità del cinema e dei media, nonché su alcune implicazioni pedagogiche di questa sfera del pensiero complesso. Si rimanda, a titolo di esempio, ad alcune di quelle che hanno costituito un riferimento principale per la ricerca: Maturo (2009), Simonigh (2012; 2013), de Almeida e Rocha (2016), de Almeida e Arone (2017), Valotta (2020), da Silva (2021). Componente fondamentale del quadro di riferimento è stata inoltre parte della riflessione antica e contemporanea sulla dimensione poetica ed estetica, indispensabile per chiarire elementi, dinamismi e implicazioni della poetica dell'autore.

⁶ Quella moriniana è una produzione vastissima, in cui sono disseminate riflessioni sulla dimensione poetica – aspetto che, d'altronde, ne mette in luce la rilevanza per l'autore –, i cui elementi costitutivi sono frammentati, a volte indefiniti, interconnessi. Inizialmente si è proceduto dunque a un'individuazione delle fonti primarie – opere dell'autore – necessarie a una ricostruzione della poetica complessa moriniana, elaborando poi un quadro di tali fonti attraverso una sintetica analisi diacronica della produzione rispetto ai temi legati alla poesia.

plessa moriniana.

Le domande alla base della ricerca, che hanno condotto e accompagnato l'operazione di mappatura e che hanno guidato le interrogazioni di costellazioni sono le seguenti.

Cos'è la poesia per Morin?

Quali sono gli elementi in cui la dimensione poetica si condensa? Come si articolano tra di loro?

Perché questa dimensione è importante per l'autore?

Come si colloca nel più ampio sistema del suo pensiero?

Quale valenza può avere la riflessione poetico-estetica moriniana per l'umans e l'educativo?

Come si può coltivare questa dimensione nella concretezza del vivere?

Si sente che la ricerca svolta abbia raggiunto un suo compimento, pur rimanendo nell'«incompiutezza», che, secondando Morin, caratterizza irrimediabilmente ogni conoscenza e opera (2007a: 28-29). È allora certamente possibile, forse doveroso, ipotizzare e indicare alcune traiettorie secondo le quali ci si potrebbe rimettere in *cammino*. Uno studio diacronico sulla poetica complessa moriniana. Un generale accrescimento ed estensione delle fonti e del quadro scientifico di riferimento: per esempio includendo ulteriori pubblicazioni e materiali audiovisivi di Morin, intensificando il dialogo con contributi di ricerca non occidentali sia sul suo pensiero che in generale sul paradigma poetico-estetico, analizzando i più recenti studi scientifici sui fenomeni sciamanici e medianici. Ma anche, andando oltre la ricerca teorica – aspetto di fondamentale importanza –, progettare e valutare interventi sul campo che abbiamo come fondamento e obiettivo la poeticizzazione, ossia la promozione della possibilità di vivere conoscere e relazionarsi poeticamente.

2. La poesia della vita e la vita della poesia

Per Morin lo sviluppo della civiltà occidentale è avvenuto sotto la guida del grande «paradigma di semplificazione» (1993: 79), in cui imperano i principi di riduzione, astrazione, disgiunzione, razionalizzazione, che ha prodotto non solo grandi elucidazioni e progresso, ma, al contempo, una profonda regressione, e ha generato delianza («sleganza», divisione e separazione) sia a livello intellettuale che esistenziale, nonché gravi pericoli per la sopravvivenza stessa dell'umanità e del pianeta (2007c; 2008: 238-239).

Stiamo vivendo una fase che egli definisce non solo di crisi, ma *agonica*, di «lotta tra la vita e la morte», e proprio per questo è quantomai urgente una *metamorfosi* (2012: 79-81). Non è più rimandabile un impegno serio a trovare una diversa modalità di pensare e abitare il mondo, un impegno a realizzare «relianza» (2005: 214), ossia nuovi legami e alleanze tra ragione e passione, tra scienze della natura e dello spirito, tra uomo e uomo, tra culture diverse, tra uomo natura e cosmo.

Il pensiero complesso elaborato da Morin si situa proprio in questo impegno e, al suo interno, la dimensione poetica ci è parsa avere un ruolo centrale in questo senso, in quanto sembra essere portatrice di un particolare potere “reliante”: la qualità poetica della vita, infatti, lega, mette in comunione, ed è inoltre fondamentale per il benessere umano.

Di seguito si riportano alcuni dei nuclei della poetica complessa individuati e analizzati nella ricerca, che aiutano a comprendere come la dimensione della poesia si articoli.

2.1. *Prosa e poesia della vita: gli stati poetici-estetici*

Morin non limita la poesia al significato di genere letterario, ma apre il termine a una dimensione più vasta: la poesia è una certa qualità dell’esistenza.

Per l’autore la vita è polarizzata tra prosa e poesia. Dal lato della prosa c’è il lavoro, l’utilitarismo, i compiti noiosi di ogni giorno, le relazioni di rivalità, l’indifferenza. La poesia è invece quella dimensione in cui l’essere umano e la vita sbocciano, è costituita di quei momenti e attività in cui siamo in effusione e in comunione con l’altro, in cui proviamo gioia entusiasmo e fervore, nasce nella partecipazione affettiva, nell’emozione estetica, nell’amore, nell’ebbrezza, nel gioco, nel canto, nella danza, nella festa.

La poesia della vita viene inscritta da Morin in alcuni stati nei quali questa qualità dell’esistenza si manifesta, che sono al contempo poetici ed estetici. Negli *stati poetici-estetici* (2018: 120-124; 2019: 96-98), in tutto ciò che è poesia, amore, comunione, partecipazione ed emozione estetica, c’è un indebolimento dei centri cerebrali separatori tra l’io e il non-io – il tu, il noi, il mondo. In questi stati privilegiati si è al contempo nella separazione e nella non separazione.

Lungo un continuum, l’estremo degli stati poetici è costituito dall’estasi, che ne è il compimento. Se lo stato di poesia è l’aspirazione profonda dell’essere umano, l’estasi è l’aspirazione suprema di tale aspirazione. I fervori intensi conducono all’estasi, stato privilegiato in cui i lobi cerebrali che operano la separazione tra l’io e l’altro sono non solamente affievoliti, ma inibiti. L’estasi procura il sentimento di fusione con l’Assoluto o il Tutto: ci si trova perdendosi.

Essa per Morin è «limite e culmine dell’anthropos», «porta in sé l’enigma del vivere» ed egli ipotizza che sia la relazione tra uomo e cosmo nel suo momento di fulgore (1998: 99, 307).

2.2. *La com-prensione poetico-estetica*

Per poter comprendere meglio le potenzialità e le valenze della dimensione poetica, possiamo ora concentrarci sulla com-prensione poetico-estetica. A partire dalle riflessioni moriniane su poesia e estetica, abbiamo elaborato questa categoria per cogliere le modalità di conoscenza e relazione proprie di questa dimensione e il tipo di comprensione che esse sono in grado di generare.

All'interno della sua teoria della conoscenza, Morin individua alcune dia-logiche entro cui le modalità di pensiero e conoscenza umane sono polarizzate: per esempio quella tra *spiegazione* e *comprensione* e quella tra *pensiero simbolico/mitologico/magico* e *pensiero empirico/logico/razionale*. La spiegazione si muove nelle sfere dell'astratto, del logico, dell'analitico, dell'oggettivo, mentre la comprensione ha una connotazione sintetica, è un modo di conoscenza soggettivo-affettivo che procede per analogia e in cui è centrale la mimesi (2007b: 158-195).

Nella ricerca è emerso con evidenza come gli stati poetici siano strettamente correlati alla comprensione, così come al pensiero simbolico/mitologico/magico. Essi hanno infatti la loro radice nel pensiero magico arcaico e nell'antropocosmofismo. L'«antropocosmofismo», in cui l'umano si proietta sul mondo esterno e il mondo esterno viene proiettato dentro l'uomo, è legato al pensiero magico, che si caratterizza per una concezione analogica del mondo in cui tutto comunica, fondata sull'analogia fra il microcosmo – umano – e il macrocosmo – universo, natura (2018: 103, 111-112).

Gli stati poetici-estetici sono riconosciuti da Morin in quanto stati *post-sciamanici*, lasciati attenuati del pensiero analogico-magico arcaico, nei quali si esprime un'intensa relazione mimetico-analogica con l'alterità.

Abbiamo potuto rintracciare il cuore nevralgico della com-prensione poetico-estetica nella mimesi, che nella concezione moriniana è collegata al processo di proiezione-identificazione, a quello della partecipazione affettiva e agli stati di trance e possessione (anche nelle loro forme attenuate di semi-trance e semi-possessione). Proprio la capacità mimesica umana sembra essere a fondamento delle potenzialità feconde della com-prensione poetico-estetica.

Per Morin la mimesi comporta «la proiezione di sé nell'altro e l'identificazione dell'altro a sé», in un duplice movimento di senso contrario che forma un anello ricorsivo di proiezione/identificazione (2002: 74): «È in questo anello che un ego alter (un altro) diviene un alter ego (un altro se stesso) di cui si comprendono spontaneamente sentimenti, desideri, timori» (2007b: 159).

Proprio questo movimento che consente di abitare l'altro da sé e lasciarsi abitare da esso e di partecipare affettivamente alla realtà, permette di comprendere l'alterità, di esperire, pur nella diversità e nella separazione, la somiglianza e l'unione con essa, e così, di armonizzarsi.

Le caratteristiche e le potenzialità della com-prensione poetico-estetica si manifestano in modo privilegiato nell'arte, sia nel senso della creazione artistica che in quello della fruizione estetica.

Secondo Morin tutti gli artisti sono dei «post-sciamani, [...] con il dono di far interagire uno stato di trance non convulsa, o semi-trance, con il controllo e la correttezza che dà la coscienza nello stato di veglia» (2019: 43, 47).

L'artista sembra dunque capace di raggiungere il vertice della comprensione, manifestando in modo eminente la dialogica di ragione e passione-follia, di coscienza e aldilà-della-coscienza, di razionale e a-razionale, quasi un'impossibile «integrazione dialogica» delle diverse componenti. Di qui, e andando oltre, pos-

siamo allora assumere l'artista come ideale di adultità pienamente e felicemente sviluppata, e quindi impegnarci a sviluppare in ogni umanità l'artista che è potenzialmente in essa coltivando la capacità di collaborazione tra le virtù degli stati poetici post-sciamanici e quelle della coscienza che si esprime nell'azione dell'artista e che sembra essere propria della comprensione poetico-estetica.

L'arte è il luogo della comprensione anche a livello della fruizione: l'esperienza estetica viene riconosciuta quale luogo in cui si genera in modo privilegiato la comprensione umana. Per Morin l'esperienza estetica si caratterizza per uno stato di «doppia coscienza» o di «coscienza sdoppiata», che è nello stesso tempo partecipante e scettica (2016: 8, 154): c'è la compresenza di una coscienza lucida, che sa di ammirare, e di una coscienza internamente partecipe, per cui possiamo definire l'esperienza estetica come congiunzione del sapere razionale e della partecipazione soggettiva (2019: 114). La fruizione artistica (teatro, cinema, letteratura) ci umanizza: grazie ad essa capiamo e amiamo l'altro che ignoreremmo e disprezzeremmo nel vivere quotidiano – il vagabondo, il criminale, il nemico –, perché nella partecipazione estetica diventiamo sensibili agli aspetti umani della sua personalità, gli stessi che in altre circostanze ci appaiono inumani (Morin e Hessel: 48-50).

Ipotizziamo che ciò sia dovuto al fatto che durante l'esperienza estetica è estremamente attivo il movimento della mimesi, il processo di proiezione/identificazione lavora con intensità formidabile, e proprio questa partecipazione diventa formidabile attivazione di compassione e di comprensione dell'altro. Mentre nella vita quotidiana i «ponti identificatori» sono perlopiù molto assottigliati, se non addirittura tagliati (Morin, 2007b: 160).

Alla base della straordinaria tendenza dell'uomo verso la «risonanza affettiva» e la «simpatia» possiamo riconoscere proprio la «potenza metamorfica-mimetica» umana (Morin, 1998: 172-173) e quindi, allo stesso tempo, come siano proprio questo tipo di movimenti a consentire di trasformare l'incomprensione – che Morin identifica come uno dei grandi mali della nostra società, causa di grandi sofferenze per l'umano – in comprensione, che per l'autore avviene quando si legano «la componente intellettuale a quella mimetico-simpatia» (1998: 290). Importante rilevare, infatti, come la parte poetica della vita sia per l'autore non irrazionale, ma «transrazionale» (2022: 25).

Possiamo quindi mettere in luce la fondamentale valenza conoscitiva ed etica degli stati poetici e quindi della comprensione poetico-estetica. Questi stati, in virtù della particolare qualità del relazionarsi all'altro da sé che li caratterizza, permettono dunque all'essere umano la comprensione, una conoscenza che non è soltanto intellettuale ed esplicativa, ma partecipativa, affettiva, simpatia, permettono di riconoscere la somiglianza e la connessione con l'alterità e così facendo intensificano il legame con il tu, il noi, l'umanità, la natura, favorendo un incontro con l'altro profondo e autentico: inverano – usando una bella espressione di Morin (2004b: 523) – «fraternità amante».

3. La vi(t)a poetica: poeticizzare la vita

Procediamo ora con un affondo sulla *poeticizzazione*, tema che costituisce il nucleo centrale della ricerca.

Per farla uscire dall' indefinito, comprenderla e prospettare vie per affrontarla è possibile leggere la crisi attuale alla luce della categoria moriniana di «prosa della vita». La crisi contemporanea è dovuta infatti anche all' invasione e al dilagare della prosa: la società contemporanea è gettata in una dimensione di «iperprosa» (Morin & Zagrebelsky, 2012: 39-40), è contrassegnata dalla dittatura dell' econocratismo e del tecnocratismo, dal dominio del calcolo, del profitto e dell' interesse personale, in cui poco spazio trovano la vita interiore e il bisogno di pace, di amore, di convivialità, di comunione, di felicità: il bisogno di poesia.

3.1. *L' antropopoetica: una politica della poetica per una poetica di civiltà*

Eppure la poesia è un bisogno umano fondamentale e la parte poetica della vita ha un ruolo centrale per la felicità, il benessere e la fioritura individuale e comunitaria.

«La vita non ha senso, ma la poesia dà senso alle nostre vite. La vita acquista senso per noi nello stato poetico» (Morin, 2019: 119).

Il *sensu* ci viene dalla poesia della vita, «dalla compartecipazione, dall' affrattellamento, dall' amore» (1999: 12): vivere veramente, e non sopravvivere, è vivere poeticamente (2022: 157; Morin & Hessel, 2012: 25).

Questa qualità dell' esistere, con l' amore, la comunione e l' intensità vitale che include, è la sola possibile replica umana alla morte e all' angoscia, ci dà le energie necessarie ad affrontare la crudeltà del mondo (Morin, 2019: 100).

La poesia è *épanouissement*⁷, è la dimensione nella quale e grazie alla quale la vita sboccia (nella gioia amore effusione comunione) e l' umano fiorisce in pienezza (2022: 25).

Ovviamente, la politica non può creare la felicità individuale. [...] Tuttavia, se non può creare la felicità, può favorire e facilitare la possibilità per ciascuno di vivere poeticamente, cioè nella piena realizzazione di sé e in comunione.

La politica di civiltà ha bisogno della piena consapevolezza dei bisogni poetici dell' essere umano. Deve sforzarsi di attenuare le costrizioni, le servitù e le solitudini, e opporsi al grigio dilagare della prosa, così da permettere agli esseri umani di esprimere le proprie inclinazioni poetiche (Morin, 2020: 94-95).

⁷ Termine che l' autore utilizza a più riprese nella sua produzione collegandolo alla dimensione poetica.

Perciò nella presente ricerca ci è stato possibile leggere l'antropoetica e l'antropopolitica moriniana, con la loro politica di civiltà, anche in quanto un *antropopoetica* fondata su una «poetica di civiltà» e una «politica della poetica» (Truong, 2017) e «dell'estetica» (Morin & Hessel, 2012: 50): un'etica e una politica dell'umanità che sono poetiche, le quali, proprio perché finalizzate alla civilizzazione e all'umanizzazione dell'umanità, riconoscono i bisogni poetici dell'uomo come fondamentali e si impegnano per una poeticizzazione della vita.

Questo impegno è reso ancora più urgente e deve farsi ancora più intenso vista la situazione attuale: l'invasione dell'iperprosa richiede un'imprescindibile e fondamentale «controffensiva di poesia» (Morin & Kern, 1994: 182), genera la «necessità di un'iper-poesia» (Morin, 1999: 44).

L'impegno personale e politico a cui siamo chiamati è quello della poeticizzazione della vita, e con la presente ricerca, partendo dalle riflessioni moriniane, ci si è dedicati al non semplice compito di esplicitare in cosa essa consista e come potremmo realizzarla.

La poeticizzazione consiste in «un'estetizzazione volontaria» (Morin, 2019: 28) della vita⁸, nel conferirle un senso poetico. Poeticizzare la vita, salvaguardarne e intensificarne la parte poetica, significa al contempo, fondamentalmente, resistere alla prosa, combatterla e ridurre la sua presenza nelle nostre esistenze.

Come possiamo poeticizzare la vita e l'educazione?

Salvaguardare la poesia della vita e creare oasi di poesia. Per come abbiamo visto caratterizzarsi la poesia della vita, poeticizzare significa certamente in prima istanza riconquistare territori di poesia, creare «oasi di poesia» (Morin, 2023): intensificare e aumentare i momenti di convivialità, comunione, festa, di incontro con le opere d'arte; significa approfondire e intensificare la relazione con l'altro uomo e con la natura, favorire una maggiore commistione dei momenti prosaici e dei momenti poetici.

Sviluppare la sensibilità poetica. Allo stesso tempo, e in modo radicale, poeticizzare significa sviluppare e intensificare quella che abbiamo deciso di chiamare *sensibilità poetica*: la «capacità di partecipazione affettiva, di ammirazione, di meraviglia» (Morin & Hessel, 2012: 49). Per rendere più poetica la vita bisogna sì intensificare ed estendere i momenti di poesia, ma è indispensabile che il soggetto riesca innanzitutto a sentire la poesia, ossia a coglierla e a viverla, e, in secondo luogo, che riesca ad esperirla più intensamente di quanto non faccia già. Il modo principale per sviluppare la sensibilità poetica sembra essere il contatto con l'arte: l'esperienza estetica è fondamentale per formare alla qualità poetica della vita.

Una politica improntata al viver bene deve saper coltivare la poesia della vita [...]. Essa ha perciò il dovere di promuovere la cultura estetica, che aiuta a vivere poeticamente. Spesso la partecipazione

⁸ Secondando il messaggio del Surrealismo.

estetica ci umanizza. [...] Il mondo è a un tempo meraviglioso e orribile. L'estetica ci aiuta a meravigliarci e ci permette di guardare in faccia l'orrore. [...] L'estetica delle opere ci permette di sviluppare un'estetica nella vita quotidiana. [...] favorisce in noi la meraviglia davanti al mare, alle cime nevose, ai grandi alberi, a una farfalla che volazza, a un bambino che saltella, [...] a un bel viso... Ecco dunque tutto quello che una politica della cultura dovrebbe promuovere: una politica dell'estetica che contribuisca a diffondere e democratizzare la poesia del vivere, a far sì che ciascuno possa conoscere belle emozioni e che ciascuno scopra le proprie verità attraverso dei capolavori [...] (Morin & Hessel, 2012: 48-50).

Coltivare la com-prensione poetico-estetica. Per sviluppare la sensibilità poetica è inoltre necessario coltivare la com-prensione poetico-estetica: è necessario educare a un uso intenzionale e più intenso della facoltà mimesica umana, al momento in larga parte trascurata o svalutata.

3.2. *Prendere le parti di Eros*

La poeticizzazione sembra essere la via privilegiata per resistere alla crudeltà del mondo, alla barbarie e alla prosa, la via per la fioritura dell'essere umano. È una via di intensificazione della relianza antro-po-bio-cosmica, ossia del legame e dell'alleanza tra uomo e uomo, tra l'essere umano, il resto del vivente e il cosmo. Essa costituisce, in definitiva, la via privilegiata per prendere le parti di Eros contro Thanatos.

La «crudeltà del mondo» è parte integrante dell'universo: si manifesta nei processi di disintegrazione e distruzione propri dell'evoluzione biotica e dell'universo e si esprime nell'incomprensione, nelle violenze e nelle barbarie umane (Morin, 2004a: 303-304). Siamo esseri perduti, destinati alla morte, così come destinato alla perdizione è il cosmo (Morin & Kern, 1994: 173-186).

Per l'autore la realtà è intessuta e mossa dalla dialogica tra Eros e Thanatos⁹. Thanatos rappresenta le forze di separazione, di disgregazione, di antagonismo, di morte, e Eros quelle di unione, di solidarietà, d'amore, di vita: come esseri umani secondo Morin la nostra vita può avere senso soltanto lottando contro Thanatos e schierandoci dalla parte di Eros.

Dobbiamo resistere a ciò che separa, disintegra, allontana, pur sapendo che la separazione, la disintegrazione e l'allontanamento finiranno per vincere. È con la nostra resistenza che diamo aiuto

⁹ Questa categoria, nella sua dialogica, ha costituito una chiave ermeneutica fondamentale nella ricerca.

a queste deboli forze, difendendo quel che è fragile, deperibile, nascente, bello, vero: l'animo [...]. Sorridere, ridere, scherzare, giocare, accarezzare, abbracciare significa anche resistere. [...] Resistere "in nome" e "con" amicizia, carità, pietà, compassione, tenerezza, bontà (Morin, 2004a: 306).

L'etica moriniana è infatti un'etica di «resistenza», che è al contempo un'etica di «solidarietà»: invita a resistere alla crudeltà del mondo e alla barbarie umana, ossia a resistere a Thanatos, e a prendere le parti di Eros, a scommettere sulle «deboli forze di relianza», ossia sulle fragili forze di cooperazione, comprensione, amicizia, comunità, amore (Morin, 2005).

La poesia della vita è d'altro canto anche un aspetto dell'etica. Le nostre forze etiche lottano contro la crudeltà del mondo, ma esse mirano al tempo stesso alla realizzazione dell'essere umano nella qualità della vita, ovvero la convivialità e la poesia. Solidarietà, convivialità, poesia della vita sono interdipendenti e non possono realizzarsi se non l'una attraverso l'altra (Morin, 2013: 149).

Gli stati poetici hanno infatti una «qualità normativa» (Morin, 2019: 93), implicano un imperativo etico: comportano una condotta etica orientata verso la partecipazione, la solidarietà, la simpatia, la comunione e la compassione (Simonigh, 2012: 185; 2013: 288; Valentin, 2017).

4. Riflessioni conclusive. Per una poeticizzazione: resistenza, fioritura umana e relianza antro-po-bio-cosmica

Quello che Morin ci sembra proporre con il suo pensiero complesso, in ultima analisi, è forse uno spostamento, anzi meglio, uno *slargamento* di paradigma. Con la sua epistemologia complessa – dell'antagonistico concorrente e complementare a un tempo – ci propone un riconoscimento più vasto, uniduale, del logos: logos come *dia-logos*, con l'apertura di senso che questo comporta.

E, all'interno di questo orizzonte di senso dia-logico, con la sua poetica e l'appello alla poeticizzazione ci consegna, e ci invita a coltivare, una razionalità più aperta e vasta, dialogica appunto, una «ragione sensibile» (Morin, 2020: 107) che pratichi la dialettica permanente ragione/passione: quella che abbiamo ritenuto chiamare una *razionalità poetica* (Maturò, 2009).

La com-prensione poetico-estetica – che si fonda sul movimento della mimesi che è proiezione/identificazione/partecipazione e genera sim-patia e compassione –, è, come si è visto, fondamentale nel realizzare fraternità e relianza, e perciò è poeticizzante ed *erotizzante*: sia nel senso che lega il separato, sia nel senso che, attraverso la partecipazione affettiva che essa include, fa esperire e

intensifica il legame amoroso fraterno per l'altro da sé, sia esso umano o non umano.

Per come l'abbiamo intesa la poeticizzazione, nel suo movimento essenziale che è la comprensione poetico-estetica, sembra allora la principale via di *erotizzazione*, un'espressione fondamentale dello schieramento dalla parte di Eros: la poeticizzazione è eminentemente reliante, solidarizzate, vitalizzante, è il movimento che intensifica la vera vita e aumenta le nostre possibilità di fioritura. E quindi, al contempo e di conseguenza, la poeticizzazione è componente fondamentale della resistenza alla crudeltà del mondo.

«La poesia è adesione alla bellezza del mondo, della vita, dell'umano, e, allo stesso tempo, resistenza alla crudeltà del mondo, della vita, dell'umano» (Morin, 2019: 120).

L'invito a prendere le parti di Eros è, in fondo, un appello a vivere e realizzarci poeticamente: a vivere la poesia delle nostre vite e a fare delle nostre vite poesia.

Bibliografia

- ALMEIDA, C.R.S. DE, ROCHA, L.O. (2016). La contribution de l'esthétique à la construction du savoir. In AA.VV. *Congrès mondial pour la pensée complexe. Les défis d'un monde globalisé* (pp. 1-11). Paris: UNESCO.
- ALMEIDA, C.R.S. DE, ARONE, M. (2017). Autoformação, condição humana e dimensão estética. *EccoS*, 43, 97-113.
- MASSULLO, C. (2022). Ermeneutica dell'educativo: una metodologia di ricerca esigente e inattuale. L'esperienza di una giovane dottoranda. In C. Angelini, C. La Rocca (a cura di), *La serie del dottorato TRES* (pp. 139-148). Roma: Roma Tre Press.
- MATURO, G. (2009). La razón poética y el pensamiento complejo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(47), 127-132.
- MORIN, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Trad. di M. Corbani. Milano: Sperling & Kupfer.
- MORIN, E. (1998). *Il vivo del soggetto*. Trad. di G. Bocchi e D. Ritti. Bergamo: Moretti & Vitali.
- MORIN, E. (1999). *Amore, poesia, saggezza*. Trad. di L. Fusillo. Roma: Armando.
- MORIN, E. (2001). Introduzione generale. Lo spirito della Valle. In *Id.*, *Il metodo 1. La natura della natura* (pp. 3-22). Trad. di G. Bocchi e A. Serra. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2002). *Il metodo 5. L'identità umana*. Trad. di S. Lazzari. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2004a). *I miei demoni*. Trad. di L. Pecelli e A. Perri. Roma: Meltemi.
- MORIN, E. (2004b). *Il metodo 2. La vita della vita*. Trad. di G. Bocchi e A. Serra. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2005). *Il metodo 6. Etica*. Trad. di S. Lazzari. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2007a). Introduzione generale. In *Id.*, *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza* (pp. 5-30). Trad. di A. Serra. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2007b). *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Trad. di A. Serra. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2007c). *L'anno I dell'era ecologica. La Terra dipende dall'uomo che dipende dalla Terra*. Trad. e cura di B. Spadolini. Roma: Armando.
- MORIN, E. (2008). *Il metodo 4. Le idee. Habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*. Trad. di A. Serra. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2012). *Dove va il mondo?* Pref. e trad. di B. Spadolini. Roma: Armando.
- MORIN, E. (2013). *I miei filosofi*. Trad. e cura di R. Mazzeo. Trento: Erikson.

- MORIN, E. (2016). *Il cinema o l'uomo immaginario. Saggio di antropologia sociologica*. Trad. di G. Esposito. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2018). *Conoscenza, ignoranza, mistero*. Trad. di S. Lazzari. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2019). *Sull'estetica*. Trad. di F. Bellusci. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Con la collaborazione di S. Abouessalam. Trad. di R. Prezzo. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2022). *Histoire(s) de vie. Entretiens avec Laure Adler*. Paris: Bouquins.
- MORIN, E. (2023). *Des oasis de poésie*. Paris: Poesis.
- MORIN, E., KERN, A.B. (1994). *Terra Patria*. Trad. di S. Lazzari. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E., HESSEL, S. (2012). *Il cammino della speranza*. Trad. di A. Sansa. Milano: Chiarelettere.
- MORIN, E., ZAGREBELSKY, G. (2012). Comunità planetaria e nuovo umanesimo. Dialogo tra Edgar Morin e Gustavo Zagrebelsky. In C. Simonigh (a cura di), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario. Con interventi di Edgar Morin, Gianni Vattimo e Gustavo Zagrebelsky* (pp. 29-51). Milano-Udine: Mimesis.
- MORIN, E., CIURANA, É.R., MOTTA, R.D. (2018). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Trad. e cura di B. Spadolini. Roma: Armando.
- SILVA, E.F. DA (2021). Homo Poeticus. *Ponto-e-Virgula*, 29, 56-66.
- SIMONIGH, C. (2012). Su alcuni presupposti dell'estetica complessa. In Ead. (a cura di), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario. Con interventi di Edgar Morin, Gianni Vattimo e Gustavo Zagrebelsky* (pp. 163-188). Milano-Udine: Mimesis.
- SIMONIGH, C. (2013). Cinema e pensiero nell'opera di Edgar Morin. Da "Le cinéma ou l'homme imaginaire" a "La Méthode 3". In AA.VV., *Annuario filosofico* (pp. 287-300). Milano: Mursia.
- SCARAMUZZO, G. (2020). *Per un'ermeneutica dell'educativo. L'insegnamento scritto (e quello non scritto) di Edda Ducci*. Roma: Anicia.
- TRUONG, N. (2017). Edgar Morin et Christiane Taubira: «Pour une poétique des civilisations». https://www.lemonde.fr/festival/article/2017/07/29/edgar-morin-et-christiane-taubira-pour-une-poetique-des-civilisations_5166380_4415198.html. Ultimo accesso 10 aprile 2024.
- VALENTIN, V. (2017). Émotion esthétique. <https://publicationnaire.humanum.fr/notice/emotion-esthetique/>. Ultimo accesso 10 aprile 2024.
- VALOTTA, B. (2020). Edgar Morin e la Complessità dell'Estetica. *Complessità*, 15(2), 238-251.

Pubblicazioni della ricerca

- MASSULLO, C., PROIETTI, E. (2024), Essere accesi per cambiare il mondo. L'educazione poetica come via per intensificare la presenza nel tempo della grande distrazione. Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research, 18(1), 70-84. <https://doi.org/10.33178/scenario.18.1.5>
- MASSULLO, C. (2022). Ermeneutica dell'educativo: una metodologia di ricerca esigente e inattuale. L'esperienza di una giovane dottoranda. In C. Angelini, C. La Rocca (a cura di), *La serie del dottorato TRES* (pp. 139-148). Roma: Roma Tre Press.
- MASSULLO, C. (2022). Coltivare l'essere-in-relazione. La modalità estetica come via alla complessità. In M. Ladogana, M. Parricchi (a cura di), *L'educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un'etica della responsabilità umana* (pp. 87-93). Città di Castello (PG): Zeroseiup.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- MASSULLO, C. (2024). *Poeticizzare la vita: resistenza, fioritura e resilienza*. Relazione presentata al Convegno "Educazione Poetica. Arte, espressione e qualità nella relazione per trasformare il futuro", Università degli Studi Roma Tre, 15 novembre.
- MASSULLO, C., PROIETTI, E. (2024). *Essere accesi per cambiare il mondo*. Presentazione di paper alla 3rd International Scenario Forum Conference "Presence in Performative Teaching, Learning and Research", Trinity College Dublin, 9-11 maggio.
- MASSULLO, C. (2020). *Coltivare l'essere-in-relazione. La modalità estetica come via alla complessità*. Relazione presentata al 5° Convegno internazionale Educazione Terra Natura "Conoscenza Complessità Sostenibilità", Libera Università di Bolzano, 26 novembre – 3 dicembre. <https://eduterranatura.events.unibz.it/wp-content/uploads/2020/11/Programma-Educazione-Terra-Natura-2020.pdf>. Ultimo accesso 10 aprile 2024.

Officine matematiche esperienziali: un format integrativo per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti nella scuola primaria e dell'infanzia

Ana Millán Gasca, Isabella Fascitiello¹

1. Le varie componenti di contenuti nella formazione dei futuri insegnanti di matematica e degli insegnanti di matematica in servizio

Alcuni anni fa Apostolos Doxiadis, l'autore del classico *Zio Petros e la congettura di Goldbach* (1992, originale in greco), ha descritto in un ispirato intervento l'esigenza di considerare la nostra conoscenza della matematica includendo una miriade di aspetti affascinanti e diversi che egli ha inglobato nella parola «paramatematica» (Doxiadis, 2003). Non solo Doxiadis, bensì tanti autori, fra cui gli studiosi italiani Federigo Enriques (1871-1946) e Enrico Giusti (1940-2024), oppure Philip Davis e Reuben Hersh – gli autori statunitensi del celebre saggio *The mathematical experience* (1987) – ne hanno parlato in vario modo: si tratta di questioni quali la lunga storia della disciplina nei suoi molteplici risvolti biografici, sociali, intellettuali, filosofici; la cangiante ed enigmatica natura della disciplina e le sue radici antropologiche; il suo impatto nella fioritura dell'essere umano quando viene a contatto con essa attraverso una qualche forma di insegnamento. Tali aspetti sono *paramatematici* in quanto non si tratta propriamente di teorie matematiche (costituite nel loro nucleo da teoremi, costellati da varie definizioni e che, nella visione che si è andata consolidando nel Novecento, prendono il via da alcuni assiomi e concetti primitivi opportunamente scelti).

Nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di matematica dei diversi ordini di scuola (dell'obbligo, generalista, vocazionale), temi matematici corredati da aspetti paramatematici costituiscono ciò che si usa alle volte chiamare oggi, “conoscenza della matematica come disciplina” (*subject matter knowledge*, SMK). Quali teorie matematiche studiare e quali aspetti paramatematici è questione aperta alla discussione, e la varietà di scelte fra i docenti universitari è un arricchimento che contrasta tendenze volte a fissare uno standard da seguire pedissequamente. Uno studioso su tutti ha lasciato la sua impronta a questo riguardo, Felix Klein (1849-1925): la sua concezione della “matematica elementare da un punto di vista superiore”², ha avuto ampio

¹ Progetto internazionale Erasmus+ KA203 (Partneriati strategici nell'Istruzione Superiore – Università) 2018 ANFoMAM (*Aprender de los Niños para Enseñar a los Maestros en el Área de Matemáticas*), cod. 2018-1-ES01-KA203-050986. Il contributo e la stesura del presente contributo sono il risultato del lavoro congiunto delle due autrici.

² Recentemente è stata pubblicata una traduzione inglese completa e rivista del suo celebre saggio

eco anche in Italia. Per quanto riguarda invece la paramatematica, la storia delle matematiche come fonte di significato e incoraggiamento umano è centrale nel contributo di Enriques³ e di Miguel de Guzmán (1936-2004); negli ultimi anni, una confluenza di fattori culturali e anche sociali ha contribuito ad accostare alla storia anche gli aspetti etnografici e antropologici, sulla scia del contributo di Ubiratan D'Ambrosio (1932-2021).

Tuttavia, questa visione di ampio respiro non è ancora sufficiente nella formazione degli insegnanti. Negli ultimi anni si insiste molto sull'esigenza di affiancare conoscenze matematiche in vista dell'insegnamento (*pedagogical content knowledge*, PCK o anche, secondo una terminologia della statunitense Deborah Ball, *mathematical knowledge for teaching*, MKT) (Ball et al., 2008, Hill et al., 2008). In cosa consiste questo nucleo di contenuti di "pedagogia matematica"? Alcuni grandi matematici hanno, per primi, introdotto questi aspetti: dal marchese di Condorcet alla fine del Settecento nel suo libro *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*, scritto negli ultimi mesi della sua vita nel 1794, allo studioso ungherese Gyorgy Pólya (1887-1985), autore del celebre *How to solve it*, pubblicato nel 1945 negli Stati Uniti, sulla base di idee già anticipate negli anni Trenta agli insegnanti svizzeri. Si tratta di aspetti psicologici, di metodologia didattica, relativi alla strutturazione dei programmi (il "curriculum") e al ruolo e la produzione dei libri di testo, o ancora di sociologia e storia della matematica scolare. Vi sono stati tentativi di sistematizzazione a riguardo in forme fin troppo schematiche⁴, poiché ciò che conta è la presa in carico di questi aspetti, senza aspirare a una completezza irraggiungibile: negli aspetti psicologici, ad esempio, si possono inglobare ricerche che vanno dall'incontro dei bambini con la matematica nella prima infanzia fra scuola, ambiente domestico e altro (cruciali i lavori di Karen Fuson) fino alla paura della matematica nei giovani adulti (come nel lavoro sulla *math anxiety* di Sheila Tobias), e che hanno però risvolti culturali molto più ampi.

2. Affiancare l'esperienza al contenuto. I laboratori di innovazione didattica del Laboratorio di Matematica per la Formazione Primaria Roma Tre e la formulazione del progetto Erasmus+ ANFoMAM

In Italia, la revisione del piano degli studi del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria ha portato l'urgenza di formulare proposte e di creare programmi di corsi nuovi, fino a 22 crediti nell'ambito delle matemati-

Elementary mathematics from a higher standpoint in tre volumi pubblicati fra il 1902 e il 1908 (Klein, 2016-2023).

³ Sulla scia di Klein, Enriques promosse la pubblicazione di un'opera collettiva scritta da docenti universitari e delle scuole secondarie, *Questioni riguardanti la geometria elementare* (1900), che nella riedizione ampliata e rivista *Questioni riguardanti le matematiche elementari* (1909) incorpora una rilevante componente storica, che egli spiega come conseguenza dei suoi corsi di formazione di insegnanti (Marchisotto & Millán Gasca, 2021).

⁴ Come nello schema di Hill et al., 2008, fra SMK e PCK.

che, a partire dal 2011. La specializzazione o abilitazione all'insegnamento per le scuole secondarie propone analoghe questioni. Eppure, forse l'ambito della formazione dei maestri e maestre all'università – e quindi anche l'aggiornamento o formazione in servizio – spinge a osare di più, poiché si presenta davanti ai docenti universitari un cumulo di conoscenze frammentarie di matematiche, di sentimenti contrastanti a livello personale e di paure relative al compito di insegnare la matematica a scuola, combinate con timide speranze sulle opportunità che esso potrebbe offrire. Grazie ai progetti di innovazione didattica promossi da Anna Maria Favorini nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di Roma Tre – prima ancora dell'entrata in vigore del nuovo ordinamento degli studi –, presso il Laboratorio di Matematica per la Formazione Primaria – è stata sviluppata una riflessione sull'esigenza di prendere in carico non solo contenuti (matematici, paramatematici e di pedagogia matematica) ma anche esperienze vissute, fra autobiografia, capacità di ideazione, coinvolgimento ed espressione.

A questo riguardo, si è individuato una «sfida della fiducia» (Marrano, Spagnoletti Zeuli & Millán Gasca, 2014) come questione aperta, cui dar risposta con un nuovo genere di laboratori curriculari⁵. La modalità operativa di tali laboratori si è basata su una combinazione di tre tipi di sessione:

1. l'immersione virtuale nell'aula di matematica della scuola primaria e della scuola dell'infanzia, attraverso il racconto e con il supporto di immagini e materiali, per analizzare il lavoro di una classe nella scuola oppure di un particolare aspetto della matematica elementare;
2. l'analisi di buone prassi consolidate e la discussione delle innovazioni;
3. le esercitazioni o attività pratiche condotte in aula su quesiti matematici in grado di sorprendere o coinvolgere oppure su quesiti ideati per essere rivolti a bambini dai 3 ai 10 anni.

Si trattava di creare una transizione fra lezioni ordinarie ed esercitazioni in ambito MKT o PCK da una parte e tirocinio (diretto e indiretto, ossia attività di preparazione e riflessione di accompagnamento del tirocinio a scuola) dall'altra, creando atmosfere di simulazione o, piuttosto, – come abbiamo constatato progressivamente – esperienze di mimesi. Nella fase di ideazione e implementazione sperimentale di questi laboratori sono state progettate singole sessioni di 3-4 ore, armonizzandole in circa 4 sessioni per ogni singolo laboratorio e sono state anche progettati diversi tipi di prove di idoneità. È emerso sempre con più forza nella serie dei laboratori di innovazione didattica la com-

⁵ Questi laboratori erano anche finanziati per potenziare e diversificare l'offerta formativa. I laboratori di innovazione didattica di matematica si svolsero inizialmente con gruppi di 25-30 studenti, con la partecipazione di exalunne laureate in Scienze della Formazione Primaria in qualità di esperte esterne; erano rivolti a studenti lavoratori, studenti con rifiuto o difficoltà rispetto all'insegnamento Matematica e didattica della matematica (8CFU al II anno di corso fra quattro) e studenti già con esperienze di insegnamento a scuola o insegnanti a tempo indeterminato. Il laboratorio era valutato come una idoneità, con una relativa prova di idoneità.

ponente autobiografica e di percorso personale, e sono state sviluppate sessioni di presenza scenica (Neri Machiaverna & Millán Gasca, 2017).

Nel 2017, in collaborazione con l'Università di Saragozza (Spagna), è stato organizzato un *Simposium Numeracy and beyond. Transforming mathematics for primary education* nel 5th International Congress of educational sciences and development a Santander, durante il quale è emersa l'idea di iniziare una ricerca incentrata su una proposta di format educativo per l'istruzione superiore nell'ambito della formazione degli insegnanti attivi con i bambini, che è stato denominato «officina matematica esperienziale di gruppo» (*taller* in spagnolo, *atelier* in francese, sigla TM da *taller de matemáticas*). Il format TM Officina matematica esperienziale puntava a rinforzare, aggiungere, affiancare i già esistenti metodi di formazione delle e degli insegnanti, quali corsi, tirocini, laboratori, esercitazioni.

Il nucleo portante del progetto è stato lo sviluppo di questo nuovo format TM per i corsi di laurea in scienze della formazione primaria o per i percorsi formativi in servizio di insegnanti della scuola dell'infanzia o primaria, seguendo un doppio binario:

- delineare l'officina esperienziale di gruppo attraverso i suoi obiettivi, le modalità operative nei diversi tipi di sessione (v. oltre, Tav. 2) e le condizioni per la loro implementazione all'interno di corsi di laurea universitarie o in percorsi formativi in servizio
- progettare e sperimentare alcuni prototipi in grado di mostrare nella pratica esempi di sessione (di vario tipo) e di percorsi formati da varie sessioni (Tav. 1)⁶.

Il progetto ha coinvolto quattro università in tre paesi europei del Mediterraneo (Spagna, Francia e Italia): l'Università Pubblica di Navarra, capofila del progetto⁷, l'Università di Saragozza, l'Università di Bordeaux e l'Università Roma Tre⁸. Inoltre, hanno collaborato due soci esterni: l'Associazione ToKalon, ente italiano accreditato dal Ministero dell'Istruzione per la formazione del personale docente, che ha lavorato in sinergia con l'Università Roma Tre nell'unità di Roma; e l'associazione SEsDown, attiva a Saragozza nella matematica nel tempo libero con bambini, bambine, ragazzi e ragazze con disabilità cognitiva, nello specifico con Trisomia 21 (si veda Fig. 1).

⁶ A causa dell'emergenza sanitaria negli anni 2020-21 le uniche due officine sperimentate sul campo con futuri docenti sono state proprio quelle romane, offerte rispettivamente alle studentesse a agli studenti del corso di laurea in SFP (terzo anno, officina di geometria, scrittura ed espressione nel novembre 2018 (v. Fig. 2) e officina di storia della matematica nel gennaio 2020) e ai docenti di scuola primaria a Roma dell'Istituto Comprensivo di Via Ceneda, parzialmente (officina matematica di geometria, nel febbraio 2020).

⁷ L'investigatore principale era Inmaculada Lizasoain.

⁸ All'unità Roma Tre hanno partecipato, Paola Magrone, Ana Millán Gasca e Gilberto Scaramuzzo e, come collaboratrici esterne, Federica Arlotti, Gaia Naponiello e Fulvia Subania.

<p><i>TM Storia delle matematiche:</i> Attività e problemi su testi matematici antichi (calcolo e problemi pratici, matematica greca) e altri periodi storici, riflettendo sulla varietà di lingue e culture e dando spazio alla matematica in Europa a partire dal Medioevo. Fra gli aspetti rilevanti: porre la domanda su la conoscenza matematica; approfondire alcuni argomenti di aritmetica (la scomposizione dei numeri per rappresentarli simbolicamente, l'esigenza di espandere il campo numerico), di misurazione (le basi geometriche della misurazione, il suo carattere sociale), di geometria (figure in geometria e argomentazione).</p>
<p><i>TM Geometria:</i> Attività e problematiche per comprendere attivamente il ruolo dell'intuizione geometrica nell'efficacia dei materiali aritmetici (Montessori ecc.); imparare a utilizzare il disegno a mano libera e il disegno con righello e compasso e la costruzione con materiali 3D in geometria; avvicinarsi all'intuizione del continuum a cavallo fra i mondi psichico e fisico del bambino; riflettere sulla relazione tra spazio geometrico astratto e spazio rappresentativo visivo, tattile e motorio.</p>
<p><i>TM Algoritmi:</i> le "quattro operazioni" della aritmetica scolastica (addizione, moltiplicazione, sottrazione, divisione) attraverso il percorso di calcolo fornito dagli algoritmi base. Per seguire l'algoritmo vengono realizzati esempi particolari con materiale manipolativo e rappresentazione grafica. Ciò consente di astrarre e generalizzare gli algoritmi. Allo stesso modo, vengono mostrate molteplici strategie per avvicinarsi allo stesso concetto, per integrare meglio l'apprendimento e consentire ai futuri insegnanti di avvicinarsi a diverse forme di apprendimento.</p>
<p><i>TM Risoluzione di problemi:</i> progettare attività matematiche che possano essere presentate come un problema aritmetico; diverse tipologie di relazioni tra le grandezze e le loro possibili rappresentazioni con oggetti o materiali, con disegni o attraverso gesti compiuti con il nostro corpo; utilizzare queste rappresentazioni per elaborare diverse strategie di risoluzione.</p>
<p><i>TM Calcolo mentale e calcolatrice:</i> attività di calcolo scelte ad hoc che permettono allo studente di spiegare le conoscenze matematiche di base; analizzare le strategie non interiorizzate nel passato e le difficoltà prevedibili; valutare criticamente (anche nei tempi di introduzione) l'uso degli algoritmi; migliorare l'uso della calcolatrice, la quale, abbinata al calcolo mentale, permette di esplorare i fenomeni numerici.</p>
<p><i>TM Aritmetica e geometria:</i> progettare situazioni problematiche in cui scoprire le relazioni tra i concetti aritmetici e geometrici elementari: ad esempio, tra la scomposizione dei numeri in prodotti e la misura di aree e volumi, oppure tra le scomposizioni dei valori angolari e il modo di piastrellare una superficie.</p>

Tav. 1 – I sei prototipi di TM officina esperienziale di gruppo: il primo e il secondo sono stati progettati a Roma in collaborazione fra l'Università Roma Tre e l'Associazione ToKalon.

Il progetto europeo è stato caratterizzato da due aspetti che contraddistinguono gli elementi di novità del format TM⁹:

⁹ Il primo di essi è un contributo originale portato dalle due università in Spagna; il secondo invece già molto rilevante nel gruppo di ricerca di Roma Tre (Mimesis Lab e Laboratorio di Matematica per la formazione primaria).

- 1 – la sinergia con le attività di formazione degli insegnanti condotte all'interno delle officine matematiche per bambini con disabilità cognitiva proposte a Zaragoza, in Spagna, dall'Associazione SEsDown (Gil Clemente et. al., 2019).



Fig. 1 – Comparazione additiva di volumi/lunghezze delle aste e i loro spigoli. Una sessione di officina TMB *Tutti in gioco con le matematiche* con insegnanti in servizio presso la Facoltà di Scienze dell'Università di Saragozza, nelle V Jornadas de Educación Matemática en Aragón, 2023 (Foto di Elena Gil Clemente). Questa sessione riproduce una delle sessioni inserita nel TM *Aritmetica e geometria* progettato dall'Università di Saragozza (Tav. 1), ispirata a Édouard Séguin e alle attività matematiche nel tempo libero rivolte a bambini con Trisomia 21 realizzate da SEsDown.

2 – il contributo delle arti (visuali e dello spettacolo) e della pedagogia delle arti:

- in collegamento con il Centro di pedagogia dell’espressione «L’arca nel bosco» (Nemi, RM) che ha organizzato l’opportunità formativa per i ricercatori del progetto (nel marzo 2020), ora fruibile al link <https://prezi.com/view/x9IUzq2Nf2bvGdlldwplS/>
- il contributo della fotografa e videomaker Fulvia Subania e dell’architetto Anna Gallucci per il progetto grafico di eventi online, pubblicazioni digitali aperte e canale YouTube ANFoMAM.
- albi illustrati e matematica. Oltre all’uso di albi illustrati di vari autori, date e lingue originali, Inmaculada Lizasoain ha scritto una serie di racconti illustrati da Carmen Barrueco Mikelarena¹⁰ ed è stato tradotto in italiano e in spagnolo l’albo *I vasi di mamma Khany*, di Pamela Vale e Carmen Ford, con contenuti matematici espliciti: discutere di misure e rapporti in matematica. Esso racchiude semplici domande poste direttamente al lettore e questo, da un lato fa sì che la lettura diventi un vero e proprio processo di apprendimento, dall’altro spinge l’immedesimazione con la trama e i sentimenti collegati ad essa, coinvolgendolo in profondità, fra mente e corpo.
- SEsDown ha avuto la collaborazione del compositore e studioso di musica popolare Luis Miguel Bajén (nome d’arte Capitan Mundo, docente di folklore della Scuola comunale di musica e danza di Saragozza), che ha composto 10 canzoni per il progetto, inserite in particolare nella guida multimediale *Officine tematiche per l’educazione matematica di bambini con disabilità intellettuali* (v. oltre).

Fin dai laboratori di innovazione didattica di Roma Tre prima citati, era emersa anche la forza della mimesis nei partecipanti (Scaramuzza 2013). Si cercava una “immersione virtuale” sulla scia delle metafore del digitale, e tuttavia ciò che effettivamente si è manifestato è un viversi come se fossimo in classe, come se fossimo alunni oppure come se io fossi l’insegnante che sta raccontando e drammatizzando l’esperienza vissuta. Così, mentre si discorreva della mimesi infantile come forma di comprensione (di vivere i mondi immaginati dalla matematica), si viveva fra gli adulti partecipanti la mimesi stessa. Questa componente è stata al centro della progettazione delle quattro tipologie di TM che si illustrano nel prossimo §3.

¹⁰ https://www.tebeosfera.com/autores/barrueco_mikelarena_carmen.html (ultimo accesso 8.4.2024).



Fig. 2 – TM Officina esperienziale di gruppo *Geometria, scrittura, espressione* (Università Roma Tre, 2018, progettato e realizzato da Francesca Neri, documentazione grafica e analisi di Fulvia Subania). Si veda la playlist su YouTube ANFoMAM https://www.youtube.com/watch?v=wmXmnK4QuyK&list=PLkqonfjK7dpmlu7IdL3J2R XRj6_cgvvZ (ultimo accesso 8.4.2024). Questa officina è alla base della progettazione di una sessione all'interno del TM Geometria della Associazione ToKalon (v. sopra, Tav. 1)

I sei prototipi sono ora disponibili in versione spagnola e inglese nel sito web dell'Università Pubblica di Navarra (<https://www.unavarra.es/anfomam>); inoltre, sono accessibili anche in un volume open access in quattro lingue. Nell'introduzione al volume si descrive il format TM, a partire dalle pubblicazioni e comunicazioni a convegni realizzate dal gruppo di ricerca, fra cui spicca una long presentation discussa nel corso del 14th International Congress of Mathematics Education ICME tenutosi online nel 2021 (si veda oltre le pubblicazioni del progetto). Ne forniamo di seguito una descrizione sintetica.

3. Caratteristiche delle officine matematiche esperienziali di gruppo e tipologie di sessione

L'officina è un percorso di durata variabile tra le 10 e le 15 ore, diviso in sessioni di 2-3 ore, che offre ai partecipanti una esperienza vissuta di gruppo, all'interno della quale, tuttavia, emerge e si esprime l'esperienza individuale attraverso la propria biografia matematica, con le eventuali paure o preoccupazioni che l'insegnamento della matematica suscita, ma anche le attese e i sentimenti più legati a curiosità. Essa accompagna i partecipanti verso la scoperta della matematica come parte della nostra umanità e come opportunità educativa.

Sono state individuate quattro principali tipologie di sessione (Tav. 2), che hanno allargato le strategie individuate nei laboratori di innovazione didattica di Roma Tre (v. sopra, § 2). In una stessa officina di 10-15 ore, possono essere incluse sessioni di tipologie diverse, senza creare compartimenti stagni; anzi, i vari approcci si compongono nell'esperienza vissuta complessiva.

- TMa *In front of children's expression*
- TMb *"Playing with" children's school maths*
- TMc *Math discovering activities for adults*
- TMd *Mathematical autobiography*

Tav. 2 – Quattro tipi di sessioni per progettare TM Officine matematiche esperienziali

I TM sono percorsi immersivi con l'obiettivo di costruire un'esperienza di gruppo, che abbia però risonanza sull'individuo. Per raggiungere questo fine, *l'autobiografia (TMd)* appare essere un elemento chiave, e per tale motivo, questa sessione è stata inclusa in tutti i prototipi. Il proprio trascorso come alunna o alunno e anche come docente è una cosa di cui l'insegnante deve tenere conto. È necessario che un docente abbia contezza delle proprie difficoltà, presenti e passate, per provare a rompere questo circuito nei propri discenti.

Il progetto ANFoMAM è stato accompagnato da una serie di questionari: esplorativo (relativo al confronto contenuti matematici e didattici vs esperienze) e di entrata e uscita nelle officine. Non è stata condotta un'analisi statistica; i questionari sono stati progettati e analizzati all'interno di una metodologia di ricerca educativa qualitativa-fenomenologica, ispirata a Max Van Manen.

Un aneddoto rilevante è il seguente: è emerso che molte risposte fornite da insegnanti in servizio risultano estremamente simili, sia quando la domanda posta – ad esempio riguardante le ragioni alla base della difficoltà di risoluzione di problemi in matematica – era rivolta all'insegnante sul proprio vissuto personale, sia quando la stessa domanda era rivolta all'analisi delle difficoltà riscontrate dai propri alunni, attraverso un tentativo di immedesimazione con essi. Ciò ad indicare quanto, nell'insegnamento, il proprio trascorso indivi-

duale, le proprie paure e le proprie difficoltà vengano trasferite nella propria professione.

Altro punto focale delle officine è l'ascolto dell'espressione e delle parole, nonché l'immedesimazione con le bambine e i bambini attraverso l'immersione in attività, giochi, materiali didattici, albi illustrati, video di vita di classe (*TMa* e *TMb*); predomina in queste sessioni la dimensione espressiva e immedesimata nei processi di apprendimento e, come rimanda lo stesso nome del progetto "anfomam" (in spagnolo *Apprendere dai bambini per formare i maestri nell'area di matematica*), il tutto è rimandato ad un lavoro su se stessi come insegnanti.

Infine, le sessioni *TMc* sono progettate per far sì che il partecipante si lasci coinvolgere dalla matematica non scarna e arida, bensì fatta di persone e di problemi che incoraggino la libertà di pensiero e la creatività (Egan, 1989). Nelle sessioni *TMa*, *b*, *c*, i partecipanti si trovano come in sospensione in un limbo: in parte adulti e in parte bambini, e in tal modo – lo si è visto nelle implementazioni – affrontano l'attività con apertura mentale e in modo ingenuo, senza i pregiudizi che affliggono le lezioni ordinarie rivolte a futuri maestre e maestri.

A Roma Tre è stata anche messa a punto una metodologia volta a incoraggiare la sedimentazione e l'impatto dell'esperienza di TM officina, controbalanciando la brevità del percorso ed esaltando aspetti vissuti che potrebbero immediatamente essere dimenticati: si tratta dello *zibaldone* (Neri 2016), che i partecipanti sono invitati a tenere raccogliendo annotazioni di pensieri sparsi, schizzi e disegni, relativi alla esperienza vissuta.

4. L'impatto formativo delle TM officine matematiche esperienziali di gruppo ANFoMAM nella formazione degli insegnanti di matematica con i bambini: costruire una "relazione di intimità" con la matematica e la sua didattica

Dopo la conclusione del progetto, le varie unità hanno applicato la metodologia/format TM in vari contesti; sia interi percorsi officina, sia singole sessioni dei vari tipi *TM a-d*. In Spagna viene utilizzato, in particolare, nell'ambito di minicorsi rivolti alla matematica con alunni con disabilità cognitiva; l'Associazione ToKalon applica sistematicamente questo format nei corsi intensivi di formazione per insegnanti in servizio (Fig. 3).



Fig. 3 – Sessione TMB sui quadrati progettata da Emanuela Spagnoletti Zeuli (Associazione Tokalon) per insegnanti in servizio all'interno del TM *Geometria* (si veda Tav. 1). A sinistra, sperimentazione nell'I. C. Via Ceneda (Roma) nel febbraio 2020. A destra, questa attività è stata implementata a Saragozza nel 2022 in una iniziativa cittadina di matematica in strada rivolta a ragazzi e loro famiglie. La sessione è stata proposta agli studenti di Istituzioni di Matematica nel corso di laurea in SFP nell'a.a. 2023-24 in collegamento con i contenuti sulla geometria euclidea.

A Roma Tre sono stati realizzate, nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, sia officine complete in laboratori curricolari (III anno), sia singole sessioni come lezioni di due ore negli insegnamenti Matematica e didattica della matematica (III anno) e Istituzioni di matematica (I anno).

Ci soffermiamo, in conclusione, su questo ultimo contesto, che si intende esplorare ulteriormente nel futuro. Infatti, i corsi istituzionali di matematica sono incentrati di consuetudine su aspetti SMK, con alcuni elementi MKT. Tuttavia, la ricerca volta all'elaborazione del format TM ci ha indotto a considerare che vi sono aspetti esperienziali che potrebbero utilmente contribuire alla formazione dei futuri insegnanti anche al primo anno. Pertanto, all'interno dell'insegnamento in alcune lezioni sono state proposte sessioni di officina *TMd*:

- *Tre parole per la matematica*. La sessione parte dalla scrittura (individuale) delle prime tre parole che vengono in mente se si pensa alla matematica, e segue una condivisione di gruppo classe. Questa attività guarda indietro e ha risvolti autobiografici, anche se facilmente si proietta sia sui contenuti che si stanno trattando nel corso, sia sulla professione futura (aspettative e desideri).

- *Paure e opportunità dell'insegnamento della matematica*. Si parte da una domanda, da discutere in piccoli gruppi (4 studenti). Come ci si vede come un futuro insegnante di matematica, con tutte le preoccupazioni e persino paure che ognuno si porta dietro dal proprio trascorso e quali sono invece le opportunità (alla luce anche dei contenuti dell'insegnamento Istituzioni di matematica) sia per gli alunni (la "fioritura dell'essere umano", Su 2023), sia per la crescita personale, persino trasformando incertezze e paure in opportunità professionali.

Il momento della condivisione delle riflessioni o impressioni individuali, del riempimento della lavagna con le loro parole e dell'ascolto dell'esperienza – bella o traumatica – della propria compagna o compagno di corso, osservando le coincidenze e le distanze, richiedendo ulteriori spiegazioni, permettono di creare un clima un clima coeso e confortevole, in cui ognuno sarà portato a lasciare dietro le proprie paure e aprirsi alla scoperta del nuovo.

In altre sessioni da due ore, sono stata messe in campo le tipologie *TMb* e *TMc*, attraverso:

- attività di matematica ricreativa (con giochi e indovinelli, fra cui alcuni per fanciulle e fanciulli, come i Playmais)
- di "officina/bottega", come la piegatura con carta – gli origami – la creazione di quadrati, oppure ancora attraverso il solo disegno su lavagna, carta o schermo, come le suddivisioni del piano con le rette, una celebre attività di Pólya.
- albi illustrati.

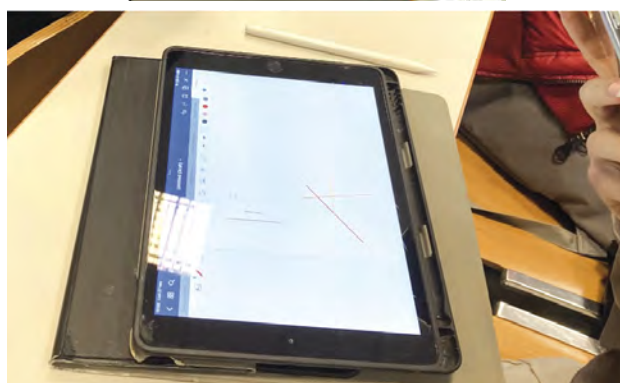
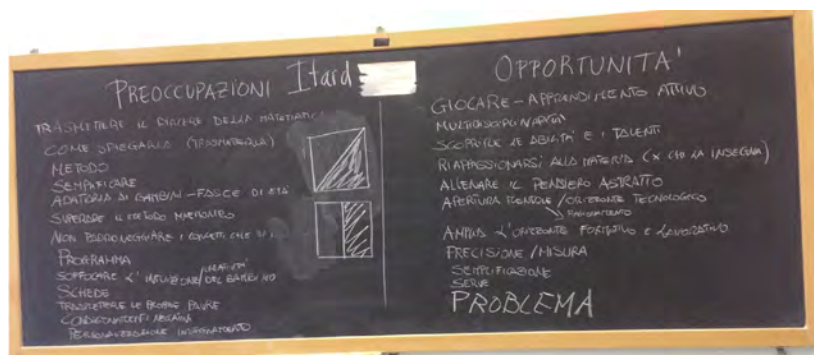


Fig. 4 – Sopra, una lavagna di condivisione della sessione *TMD* Paure e opportunità (2018, corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria); sotto, una sessione *TMC* Il principio di induzione matematica in un esempio geometrico nel corso di base Istituzioni di matematica nel novembre 2023 (Foto di A. Millán Gasca).

Si lavora su sé stessi e, nel contempo, inizia ad agire l'immedesimazione con i più piccini, portata in alcuni casi dai ricordi d'infanzia, in altri da osservazioni con fratelli o sorelle o figli, oppure ancora in classe, per coloro che hanno già esperienze di insegnamento. Allo stesso tempo, si entra in contatto con la varietà degli approcci che tanto giova alla matematica a scuola, superando il solo uso di quaderni e sussidiari e la sola aritmetica scritta o alfabetizzazione numerica (si ricordi il simposio prima citato *Oltre l'alfabetizzazione numerica. Una matematica formativa per la scuola con i bambini* incentrato proprio sul superamento di questi rigidi limiti).

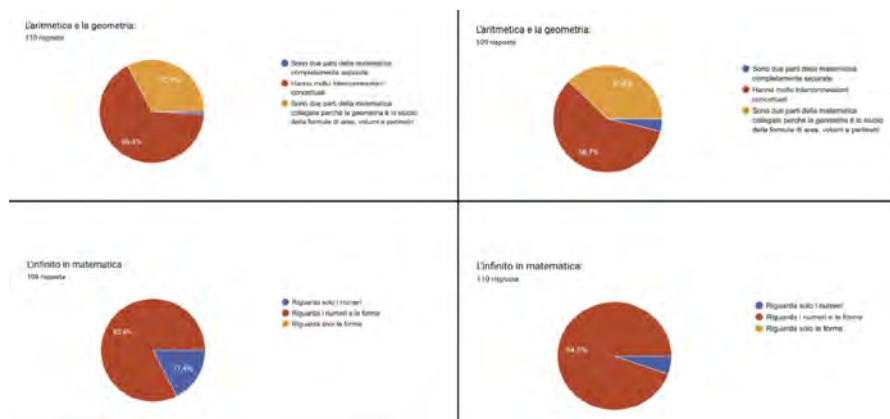


Fig. 5 – Due domande a confronto di inizio e fine (sinistra e destra, rispettivamente) di una sessione di officina matematica TMc *Il principio di induzione matematica in un esempio* geometrico nel corso di base Istituzioni di matematica nel novembre 2023 (novembre 2023, 110 studenti circa, v. fig. 3, sotto): sopra, il legame fra aritmetica e geometria come matematiche; sotto, l'infinito come concezione trasversale alle matematiche.

Queste sessioni, offerte all'interno non soltanto di insegnamenti di didattica della matematica, ma anche di un corso istituzionale di matematica, nell'arco di due anni accademici, coinvolgendo studenti di diverso retroterra culturale e età, hanno permesso di verificare il valore integrativo del format TM officina di matematica esperienziale di gruppo, affiancandolo a lezioni frontali, comunque coinvolgenti e partecipate e a esercitazioni incentrate sui contenuti matematici e didattici. Questo valore integrativo riguarda sia il lavoro su sé stessi in vista dell'attività professionale, sia l'acquisizione di strategie e metodi come quelli del gioco, delle arti visive, del movimento e le arti dello spettacolo, della bottega "hands on", sia l'acquisizione di concetti matematici elementari da un punto di vista superiore (Fig. 5).

Bibliografia

- BALL, D.L., THAMES, M.H., PHELPS, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- DIOXIADIS, A. (2003). *Embedding mathematics in the soul: narrative as a force in mathematics education*. Third Mediterranean Conference of Mathematics Education, Opening address, Athens, January, 3, 2003, reperibile online all'URL https://www.academia.edu/263422/Embedding_Mathematics_In_the_Soul_Narrative_As_a_Force_In_Mathematics_Education (ultimo accesso 8.4.24).
- EGAN, K. (1989). *Teaching as storytelling*. Chicago: University of Chicago Press.
- GIL CLEMENTE, E., LIZASOAIN, I., MILLÁN GASCA, A. (2019) Improving prospective teachers' education in mathematics by means of activities addressed to Down Syndrome children. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63 (7), 727.
- HILL, H.C., BALL, D.L., SCHILLING, S.G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39, 372-400.
- MARCHISOTTO, E.A., MILLÁN GASCA, A. (2021) Mario Pieri's view of the symbiotic relationship between the Foundations and the teaching of Elementary Geometry in the Context of the Early Twentieth Century Proposals for Pedagogical Reform. *Philosophiae Scientia*, 25(1), pp. 157-183.
- MARRANO, M.T., SPAGNOLETTI ZEULI, E., MILLÁN GASCA, A. (2014) "Labo-B: la sfida della fiducia nell'aula di matematica", Giornata di studio *Diventare maestri: il tirocinio di Scienze della Formazione Primaria tra università e scuola*, Roma, Università Roma Tre, 9 maggio 2014, reperibile online all'URL http://www.mat.uniroma3.it/users/primaria/matematica_laboratorio.html (ultimo accesso 8.4.24).
- NERI MACCHIAVERNA, F. (2016) "Insegnanti:12 ore in sala teatro. Voce, gesto, drammaturgia", *MimesisLab, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli studi Roma Tre*, reperibile online all'URL https://www.academia.edu/31441034/Insegnanti_12_ore_in_sala_teatro_2016
- NERI MACCHIAVERNA, F., MILLÁN GASCA, A. (2017). Gesto, voce, drammaturgia: un laboratorio di didattica della matematica 'in-corporata'. In S. Kanizsa (a cura di). *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti* (pp. 93-106). Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- SCARAMUZZO, G. (2013). *Educazione poetica*. Roma: Anicia.
- SCARAMUZZO, G. (2024). *L'insegnante come l'artista*. Roma, Anicia
- SU, F. (2023) *Matematica per il fiorire dell'essere umano*. Roma: Carocci.

Pubblicazioni della ricerca

- CATALÁN, R., ET AL. (2019). Learning from children to improve primary school teachers math-specific education. In D. Szarková et al. (a cura di), *Proceedings of the 18th Conference on Applied Mathematics (Aplimat 2019)*, pp. 190-193. Bratislava: Slovak University of Technology/Spektrum Stu.
- CELI, V., ET AL. (2021). Improving primary teachers' maths-specific education through working on issues with children with intellectual disabilities. In J. Novotná, H. Moraová (a cura di), *Broadening experiences in elementary school mathematics*, pp. 139-147. Prague: Charles University Faculty of Education.
- CELI, V., ET AL. (2019). Addressing the issue of trust in elementary teachers's maths-specific education: Anfomam project. In J. Novotná, H. Moraová (a cura di) *Opportunities in learning and teaching elementary mathematics*, pp. 113-121. Prague: Charles University Faculty of Education.
- COGOLLUDO, J.I., GARCÍA CATALÁN, R., GIL CLEMENTE, E., LIZASOAIN, I., MILLÁN GASCA, A. (2019). Aprender matemáticas. ¿Qué enseñan los niños con discapacidad intelectual a los maestros en formación? In *Materiales e innovación educativa en la sociedad del conocimiento* (12° Jornadas de Innovación docente e investigación educativa UZ 2018), pp. 348-356. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- GIL CLEMENTE, E. (2023). *Officine tematiche per l'educazione matematica di bambini con disabilità intellettuali*. Guida multimediale online, a cura di Paola Magrone. Roma: ToKalon.
- LIZASOAIN IRISO, M.I., ET AL. (2022). *Growing with mathematics: experiential math workshops for education of pre-school and primary school teachers a teaching guide for professional development and instruction of future teachers*. Universidad Pública de Navarra, Pamplona. <https://hdl.handle.net/2454/42413> (tradotto in italiano, spagnolo, francese). Ultimo accesso: 26 marzo 2024
- LIZASOAIN IRISO, M.I., ET AL. (2022). *Why we should work on mathematics in pre-school and primary school. An analysis of preservice and in-service school teachers' views of mathematics*. Universidad Pública de Navarra, Pamplona. <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/42409> (tradotto in italiano, spagnolo, francese). Ultimo accesso: 26 marzo 2024
- MILLÁN GASCA, A., NERI, F. (2019). The role of stage presence in primary mathematics teachers' education. In D. Szarková, et al. (a cura di), *Proceedings of the 18th Conference on Applied Mathematics (Aplimat 2019)*, pp. 829-835. Bratislava: Slovak University of Technology, Spektrum Stu.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- GARCÍA, R., ET AL. (2019) *Learning from children to improve primary school teachers math-specific education*. Relazione presentata al: APLIMAT, Bratislava.

- MILLÁN GASCA, A., NERI MACCHIAVERNA, F. (2019) *The role of stage presence in primary mathematics teachers' education*. Relazione presentata al: APLI-MAT, Bratislava.
- CELI, V. ET AL. (2019) *Addressing the issue of trust in elementary teachers' maths-specific education: Anfomam project*. Relazione presentata al: International Symposium on Elementary Maths Teaching, Praga.
- GIL CLEMENTE, E., LIZASOAIN, I., MILLÁN GASCA, A. (2019) *Improving prospective teachers' education in mathematics by means of activities addressed to down syndrome children*. Relazione presentata al: IASSID World congress (International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities), Glasgow.
- GIL CLEMENTE, E. (2019) *Geometrical skills support the understanding of arithmetic in children with down syndrome*. Relazione presentata al: IASSID World congress (International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities), Glasgow.
- CELI, V. ET AL. (2021) *Aprender de los niños: una dinámica de trabajo en el aula escolar inclusiva*. Relazione presentata al: Congreso Internacional de Educación Matemática Inclusiva CIEMI, online.
- COGOLLUDO, J.I. ET AL. (2021), *Cómo cambiar las percepciones de los maestros sobre las matemáticas a partir de experiencias con niños y niñas con Trisomía 21*. Relazione presentata al: I Congreso Seminario Científico Internacional sobre Formación de Profesorado, Investigación y Justicia Social 2021, Zaragoza.
- CELI, V. ET AL. (2021). *Improving primary teachers' maths-specific education through working on issues with children with intellectual disabilities*. Relazione presentata al: International Symposium Elementary Maths Teaching, Prague.
- CELI, V. ET AL. (2021) *Changing the perceptions of both in-service and prospective teachers with regard to mathematics*. (Long presentation) Relazione presentata al: ICME-14, Shanghai.

15.

Sviluppo della leadership educativa e processi decisionali multiattore: analisi di casi di studio

Giovanni Moretti¹

1. Introduzione

In Italia dal settembre 2000, con l'entrata in vigore del Regolamento sull'autonomia scolastica, è stato avviato un processo innovativo volto a superare i modelli di leadership formale e gerarchica che hanno tradizionalmente caratterizzato il sistema di istruzione e formazione (Benadusi & Consoli, 2002; Barzanò, 2008; Serpieri, 2008; Domenici & Moretti, 2011). Nel complesso, le politiche educative nonostante siano state caratterizzate da alcune contraddizioni intrinseche, hanno esplicitamente orientato le Istituzioni scolastiche cercando di favorire la collaborazione interna tra docenti e tra docenti e studenti e di promuovere una progressiva apertura delle scuole nei confronti del territorio. Infatti, una delle ragioni poste alla base della conquista dell'autonomia scolastica, è stata individuata nella possibilità da parte delle scuole, intese come presidi territoriali, di cogliere le istanze educative più urgenti e cercare di dare ad esse in modo flessibile le risposte più adeguate.

La crisi emergenziale dovuta alla pandemia e successivamente la fase di ripresa post-pandemica, hanno evidenziato in Italia la solida resilienza del sistema delle scuole autonome. Il riconoscimento dell'autonomia, legittimata dalla Costituzione, ha consentito alle scuole di proporsi a tutta la cittadinanza come punti di riferimento stabili sul piano educativo, formativo e della socialità, con azioni intraprese sia a distanza con il supporto delle tecnologie digitali, sia in presenza con l'adozione di nuove soluzioni organizzative e innovative pratiche educative. Tutto ciò è accaduto in un periodo storico molto difficile sul piano sanitario, sociale ed economico, caratterizzato da profonda incertezza. Al riguardo, la ricerca educativa ha messo in evidenza in particolare: il positivo ruolo di guida, orientamento e coordinamento svolto dai Dirigenti scolastici, insieme ai docenti collaboratori e a tutti i docenti che in vario modo hanno svolto ruoli e funzioni di sistema (Lucisano, 2020; Moretti & Morini, 2021). La conoscenza del contesto e la capacità di mobilitazione connessa all'esercizio della leadership educativa diffusa, soprattutto ai vari livelli del meso e del microsistema scolastico, hanno generato fiducia e supportato il senso di efficacia collettiva. Con l'espressione *leadership educativa diffusa* intendiamo fare riferi-

¹ Titolo della ricerca: "Studio di caso e prospettiva multiattore come risorse per sviluppare la leadership educativa nel sistema scolastico", progetto di DSF, 2023. Hanno collaborato alla ricerca la dott.ssa Arianna Morini, la dott.ssa Maria Luisa Bagatella, il Dott. Piervito Giovane.

mento all'esercizio della leadership in un determinato contesto, tale da essere situata e focalizzata sul potenziale coinvolgimento diretto di tutti gli attori nei processi decisionali e nel corso delle azioni che da quei processi hanno avvio (Earley & Bubb, 2004; Bubb & Earley, 2010; Greany & Earley, 2022; Moretti, 2022). In questa prospettiva la leadership consiste nell'agire collaborativo e cooperativo, situato in un determinato contesto educativo in grado di generare apprendimento, e non invece come manifestazione dell'azione competente di una singola persona.

In Italia il passaggio graduale al modello innovativo della leadership educativa diffusa è presente nelle pratiche discorsive sulla scuola, ma nei fatti incontra ancora molti ostacoli, specie in contesti lavorativi in cui parte degli attori coinvolti sono abituati a delegare o peggio a declinare le responsabilità. La risoluzione di quest'ultimo problema implica la necessità di operare a più livelli, specie nella formazione iniziale e in servizio, facendo in modo di sviluppare la leadership educativa nel sistema scolastico. In questa prospettiva si ritiene possano svolgere un ruolo importante i "Master universitari" che in Italia sono regolati dal DM 509/1999 e dal DM 270/2004. Il Master universitario di secondo livello in "Leadership e management in educazione" (LME), attivo dal 2003 a oggi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, ha consolidato un impegno collettivo da parte di più soggetti nella prospettiva di contribuire a sviluppare in Italia la cultura di leadership in ambito educativo e scolastico formando a oggi oltre mille persone. Nel complesso si tratta di insegnanti in servizio in scuole di varie regioni d'Italia, motivati a svolgere nuovi ruoli di leadership o a sviluppare la propria carriera. Dal 2010 la progettazione del Master LME, ha posto l'accento sull'esercizio della leadership in azione, prevedendo attività di osservazione sul campo e studi di caso. La Figura 1 rappresenta sinteticamente il design del Master LME, illustrandone la vision, la metodologia, i moduli di contenuti e le molteplici attività proposte (seminari semi-residenziali, lavoro sul campo, osservazione di attività lavorative, bilancio di competenze).

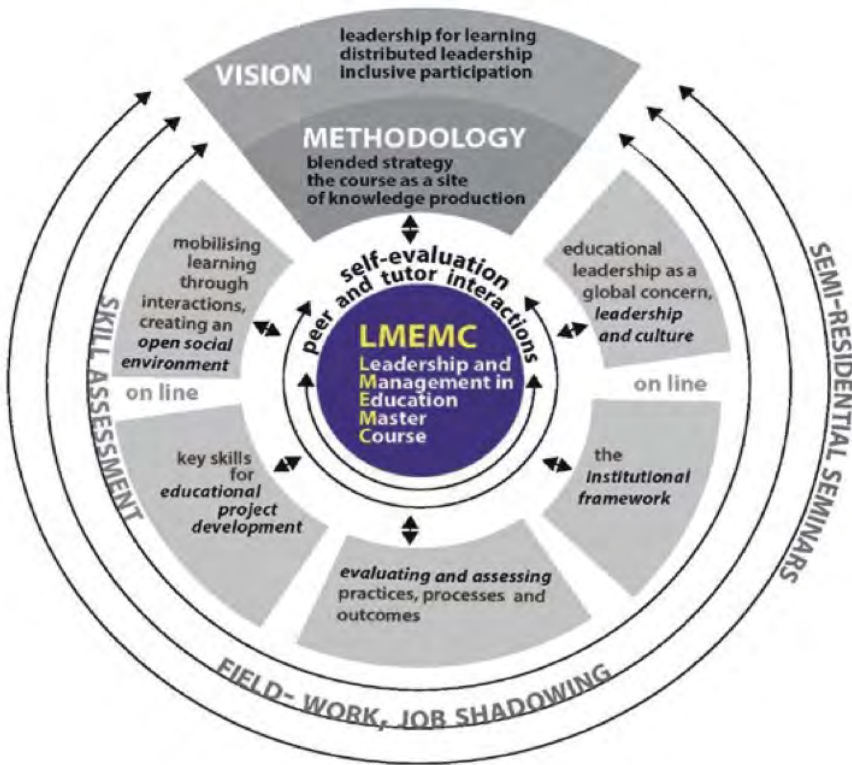


Fig. 1 – Master LME design: vision, metodologia, moduli di contenuti e attività
(Fonte: Barzanò, Moretti, 2015)

Nell'ambito del Master sono state effettuate varie indagini (ad esempio: Domenici, Moretti, & Ciraci, 2012; Moretti, 2014; Barzanò & Moretti, 2015), il presente contributo presenta gli esiti di una analisi di studi di caso raccolti nel corso delle attività di lavoro sul campo (tirocinio), rese obbligatorie a partire dalla edizione del 2009. Le attività di tirocinio sono svolte in collaborazione con Reti di scuole e con l'Associazione Professionale "Proteo Fare Sapere", soggetto qualificato alla formazione ai sensi del Decreto Miur 177/2000 e del DM dell'8/6/2005.

La scelta dello studio di caso, strategia assai diffusa in ambito educativo e sociale (Stenhouse, 1985; Stake, 1995; 2000; Silverman, 2008) è motivata dalla importanza riconosciuta alla dimensione del contesto nella comprensione delle azioni svolte e dei processi decisionali. In questo senso Yin definisce lo "studio di caso intensivo" come "strategia di ricerca empirica la cui prerogativa è quella di analizzare uno specifico contesto di vita reale con il contributo decisivo delle rappresentazioni e delle riflessioni di chi in esso vive e agisce" (2003,

p. 14). Il ricercatore sceglie un caso specifico quando il fenomeno o le dimensioni da analizzare sono fortemente ancorate al contesto di vita reale. Infatti è nel contesto di riferimento che agisce una molteplicità di attori, ciascuno dei quali percepisce in modo differente il contesto stesso e assume comportamenti non sempre convergenti con gli obiettivi organizzativi stabiliti.

A seconda degli autori lo studio di caso può articolarsi in diverse fasi. Coggi e Ricchiardi (2010) fanno propria la struttura proposta da Stenhouse (1985) che prevede cinque fasi: la definizione dello scopo della ricerca; la selezione e negoziazione dell'accesso al caso; il lavoro sul campo; l'organizzazione delle registrazioni con analisi dei materiali e triangolazione delle fonti; la stesura del report finale.

2. Metodologia

Nella presente indagine lo studio di più casi è motivato dal fatto che esso “conferisce maggiore fiducia alla robustezza della teoria nel suo insieme” (Trinchero, p. 164, 2004), aspetto importante perché alla base della validità esterna dello studio di caso vi è la possibilità di estendere non tanto il risultato in sé, ma il contributo teorico che ne potrebbe derivare, che sarà differente a seconda del tipo di studio svolto che può avere finalità esplorative, descrittive o esplicative. Coerentemente con tale impostazione, l'indagine ha preso in esame 8 studi di caso singoli, svolti prevalentemente con finalità descrittive-esplorative. I casi sono stati scelti tra un numero più ampio di casi disponibili, in quanto ritenuti emblematici o particolarmente interessanti per alcuni aspetti strategici nell'esercizio della leadership educativa nel contesto scolastico. La scelta dei casi è stata effettuata mediante il confronto tra 6 esperti che hanno preso in esame sia la stesura scritta dello studio di caso, sia l'esposizione orale del caso nel corso di un seminario pubblico da parte dei ricercatori-corsisti del Master LME. Con riferimento alla classificazione proposta da Denzin e Lincoln (2000) tra studio di caso intrinseco, strumentale e collettivo, l'indagine svolta si è avvalsa dello studio di caso collettivo, nel senso che la medesima analisi di caso è stata replicata su più contesti scolastici per alcuni aspetti simili e per altri dissimili tra loro con l'interesse di confrontare costanze e differenze.

Dunque, ciascuno studio di caso ha riguardato uno specifico contesto scolastico, appartenente a ordini e gradi scolastici differenti, collocato in diverse regioni d'Italia, e centrato su una particolare situazione problematica segnalata dagli attori coinvolti. Obiettivo della indagine è stato quello di descrivere ed esplorare alcuni aspetti dell'esercizio della leadership educativa ritenuti importanti per potenziare la teoria volta a declinare la leadership educativa diffusa (Spillane, 2006; Spillane & Diamond, 2007; Harris, 2009; Leithwood & Seashore Louis, 2012; Earley, 2013), come situata, democratica e inclusiva. Tali aspetti sono: la conoscenza e la descrizione del contesto; la tipologia di situa-

zioni problematiche affrontate; la ricostruzione dei processi decisionali; la partecipazione dei diversi attori organizzativi, sociali e territoriali; gli esiti raggiunti a livello di micro e meso sistema. In particolare la ricerca intende corroborare la prospettiva multiattore e multilivello (Stufflebeam, 1971; Creemers & Kyriakides, 2008; Scheerens, 2018; Moretti, 2022), intesa come risorsa per sviluppare riflessività (Schön, 1983) e consapevolezza nell'esercizio della leadership educativa nel sistema scolastico sempre più caratterizzato da situazioni strutturali di incertezza (Morelli, 2009).

3. Presentazione dei casi

L'indagine nel suo complesso ha preso in esame 8 studi di caso singoli, qui di seguito presentiamo sinteticamente a titolo esemplificativo quattro studi di caso effettuati. Nel paragrafo successivo in cui si analizzano i processi decisionali attivati nei differenti contesti scolastici saranno presi in esame tutti gli 8 studi di caso singoli scelti per l'analisi.

3.1 *Studio di caso: candidature per la gestione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)*

Il primo studio di caso ha avuto luogo presso un Istituto di Istruzione Superiore che comprende diversi indirizzi di studio: Istituto Tecnico dei Servizi per l'Enogastronomia e dell'Ospitalità Alberghiera, Istituto Tecnico di Costruzioni Ambiente e Territorio (CAT), Liceo Scientifico, Liceo Sportivo e Liceo Linguistico. L'utenza è composta principalmente da studenti pendolari e orientati soprattutto verso una formazione tecnico-pratica. Il contesto socio-economico è piuttosto svantaggiato e il livello culturale delle famiglie è medio-basso. L'Istituto offre un ambiente dinamico, vivace e moderno, sensibile ai cambiamenti e ai valori della diversità e dell'intercultura e si caratterizza per un'Offerta Formativa corredata da un'ampia gamma di interessanti progetti didattici e di eventi ad alto livello formativo. Il presente studio di caso riguarda la seguente situazione problematica: Il Dirigente Scolastico (DS) convoca un Collegio Docenti che prevede, tra i punti all'ordine del giorno, la nomina delle Funzioni Strumentali, indicando le aree di intervento e la scadenza per le candidature. A pochi giorni dal Collegio, scaduto il tempo per le candidature, non perviene nessuna candidatura per l'Area 1 'Gestione del PTOF'. Il DS interpella subito il docente che aveva ricoperto quel ruolo nell'anno scolastico precedente, il quale comunica di non poter più svolgere adeguatamente quel compito per motivi familiari. Preso atto della situazione, il DS decide di condividere il problema con il Collegio Docenti e di cercare di sensibilizzare i docenti alla candidatura. Durante il Collegio, però, nessuno dei docenti presenti dà la propria disponibilità, spaventati dalla mole di lavoro che richiede il ruolo.

3.2 Studio di caso: fenomeni di cyberbullismo

L'Istituto di Istruzione Superiore presso il quale si è svolto il terzo studio di caso è un Istituto Professionale per i Servizi per l'Enogastronomia e l'Ospitalità Alberghiera. L'utenza appartiene ad un contesto socio-economico e culturale variegato, da medio-alto a molto modesto. L'Istituto è in continua crescita e non ha mai dovuto affrontare gravi problemi di dispersione scolastica. Sempre più numerosi, negli ultimi anni, sono gli studenti di nazionalità non italiana, la cui presenza consente la realizzazione di percorsi educativi finalizzati alla conoscenza e alla valorizzazione di diversità etniche, culturali e religiose. Il PTOF si pone l'obiettivo di valorizzare, mediante le attività curricolari ed extracurricolari, le potenzialità e il merito di ogni studente attraverso la personalizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento, la valorizzazione delle eccellenze e il rinforzo/recupero delle conoscenze, abilità e competenze di tutti gli studenti. Lo studio di caso svolto presso questo Istituto si è concentrato sul seguente episodio: alcuni studenti avrebbero assunto un comportamento del tutto inadeguato nei confronti di un compagno con Bisogni Educativi Speciali (BES), scrivendo sui social network espressioni ingiuriose. Il DS è stato informato della situazione dal papà dello studente con Bisogni Educativi Speciali. I docenti della classe hanno dichiarato di non essersi accorti di nulla, anche perché il tutto sarebbe accaduto in privato, tramite uso di smartphone.

3.3 Studio di caso: rischio di chiusura del liceo a curvatura sportiva

Il caso è stato osservato presso un Liceo con i seguenti indirizzi: Scienze Umane, Scienze Umane con opzione Economico Sociale e curvatura sportiva, Linguistico e Linguistico EsaBac (che consente di conseguire simultaneamente il diploma di Esame di Stato italiano e il Baccalauréat, francese). L'indirizzo cosiddetto "a curvatura sportiva" permette agli studenti-atleti di qualsiasi livello, di perseguire gli obiettivi sportivi e nello stesso tempo seguire un curriculum liceale. Il DS è stato assegnato a questa istituzione scolastica nell'a.s. 2021/2022. Il nuovo DS con l'aggiornamento del PTOF per il triennio 2022/2025 e con l'atto di indirizzo ha voluto sottolineare in particolare alcuni aspetti: l'attenzione alla dimensione complessiva della crescita degli studenti (culturale, umana, sociale e civica); la sensibilizzazione dei docenti alla considerazione della valutazione come strumento educativo e non di mera misurazione degli apprendimenti; il supporto agli studenti più fragili e la valorizzazione delle eccellenze; la collaborazione col territorio. In questo studio di caso si è affrontata la situazione del liceo a curvatura sportiva, che ha rischiato di chiudere per mancanza di iscrizioni. Il Liceo a curvatura sportiva è nato nel 2005. La quota di autonomia è stata utilizzata per la definizione del quadro orario con diminuzione delle ore di storia, geografia, diritto e lingue straniere e aumento delle ore di scienze motorie. È un liceo che si mette al servizio dello sport, non solamente di quello invernale nelle sue molteplici declinazioni, ma di tutte le discipline

praticate a livello agonistico dagli studenti che la frequentano. Il docente-tutor scolastico, responsabile di tutti gli studenti, affianca i docenti dei diversi Consigli di Classe per rendere il più agevole possibile l'iter scolastico, coniugandolo con gli impegni sportivi. Il Comune in cui si trova la scuola collabora con la scuola offrendo servizi di convitto e semi-convitto nel nuovo edificio accanto al Liceo. Associata al liceo vi è anche l'attività della scuola di sci. Dopo un trend positivo di iscrizioni, negli ultimi anni si è registrato un netto declino.

3.4 *Studio di caso: progetto plurilingue*

Questo studio di caso è svolto presso un Istituto Comprensivo sviluppato su tre plessi: due di scuola primaria e uno di scuola secondaria di primo grado. L'utenza è caratterizzata da una notevole presenza di alunni con bisogni educativi speciali e con *background* migratorio. Le realtà sociali del territorio sono varie e diversificate. Il DS che opera in questa scuola è di recente nomina e nell'Istituto vi è una buona collaborazione tra insegnanti. La scuola primaria può essere considerata un esempio di laboratorio di convivenza e di ricerca di opportunità di scambio dal punto di vista didattico e pedagogico tra classi italofone e tedescofone afferenti a istituti comprensivi diversi. In discussione è un progetto plurilingue e pluriculturale, che prevede il coinvolgimento delle sezioni italiana e tedesca contemporaneamente, con un'attenzione specifica al setting di apprendimento che al momento costituisce un "work in progress" da sviluppare. La metodologia scelta è quella laboratoriale e del *cooperative learning*. A seguito dell'autovalutazione sono emerse alcune criticità da parte dei docenti delle classi italofone, i quali percepiscono questo progetto come un tempo sottratto alla programmazione curricolare, hanno scarse competenze di tedesco e non sono in grado di interagire con il collega della sezione tedescofona in L2, non sono motivati e quindi non trasmettono agli alunni il valore del progetto. Un'altra criticità è dovuta, inoltre, al frequente *turn over* dei docenti nella scuola italoфона, che non dà continuità al progetto.

4. Analisi dei processi decisionali

Nell'ambito della ricerca sono state avviate diverse tipologie di analisi dei casi presi in esame. Nel presente contributo l'obiettivo è quello di riportare gli esiti dei principali aspetti analizzati che sono stati rilevati al fine di mettere in luce il valore degli studi di caso e l'importanza di assumere una prospettiva multiattore e multilivello per sviluppare consapevolezza nell'esercizio della leadership educativa diffusa nel contesto scolastico.

Tali aspetti sono: la conoscenza e la descrizione del contesto; la tipologia di situazioni problematiche affrontate; la ricostruzione dei processi decisionali; la partecipazione dei diversi attori organizzativi, sociali e territoriali; gli esiti raggiunti a livello di micro e meso sistema.

Nel paragrafo precedente sono stati descritti, in modo sintetico, i contesti di 4 degli 8 casi che sono stati analizzati. L'analisi del contesto è stata svolta mediante sia l'osservazione sul campo sia l'utilizzo di un questionario semi-strutturato di rilevazione delle informazioni (Moretti, 2022). Il questionario è stato compilato a seguito di un'accurata analisi dei documenti emblematici della scuola dell'autonomia italiana, tra cui il PTOF, il programma annuale (Bilancio), la Contrattazione integrativa. Si tratta di documenti che si configurano come esiti di processi decisionali complessi, pluriennali e compiuti da più attori. Dall'analisi approfondita di questi documenti, guidata dalle domande stimolo del questionario, è stato possibile avere una descrizione analitica degli 8 contesti.

I casi che sono stati individuati si riferiscono a livelli scolastici differenti, sia del primo sia del secondo ciclo di istruzione e in diverse regioni italiane, in contesti socio-culturali diversi tra loro. Tutte le scuole di riferimento sono scuole pubbliche. I casi possono essere considerati rappresentativi dell'ampia eterogeneità che caratterizza la scuola in Italia.

In tutti i casi di studio, la situazione problematica è caratterizzata da una prima fase in cui il problema è stato posto all'attenzione del DS. La presa in carico da parte del DS definisce l'avvio del processo gestionale e decisionale. La situazione analizzata è stata categorizzata sulla base della tipologia di problematica affrontata e del livello di sistema coinvolto.

La Tabella n.1 offre una descrizione sintetica degli 8 casi definendo la tipologia di situazione e il livello di sistema principalmente coinvolto. Con il termine micro si fa riferimento a tutti i processi che si svolgono a livello di classe o sezione mentre con meso si fa riferimento ai processi che si attuano a livello di scuola. I due livelli sono tra loro interconnessi nei sistemi scolastici. La distinzione viene effettuata ai fini di ricerca in riferimento al principale livello su cui la situazione problematica ha avuto impatto.

	Situazione problematica	Livello di sistema principalmente coinvolto
Caso 1	Assenza di candidature per la gestione del PTOF	Meso
Caso 2	Fenomeni di cyberbullismo tra studenti	Micro
Caso 3	Rischio chiusura di un liceo a curvatura sportiva	Meso
Caso 4	Criticità di un Progetto plurilingue	Meso
Caso 5	Richiesta di congedo parentale	Meso
Caso 6	Contrastare la diffusione della pandemia	Meso
Caso 7	Aggressione verbale tra docenti	Micro
Caso 8	Danni arrecati tra alunni in orario extra-scolastico	Micro

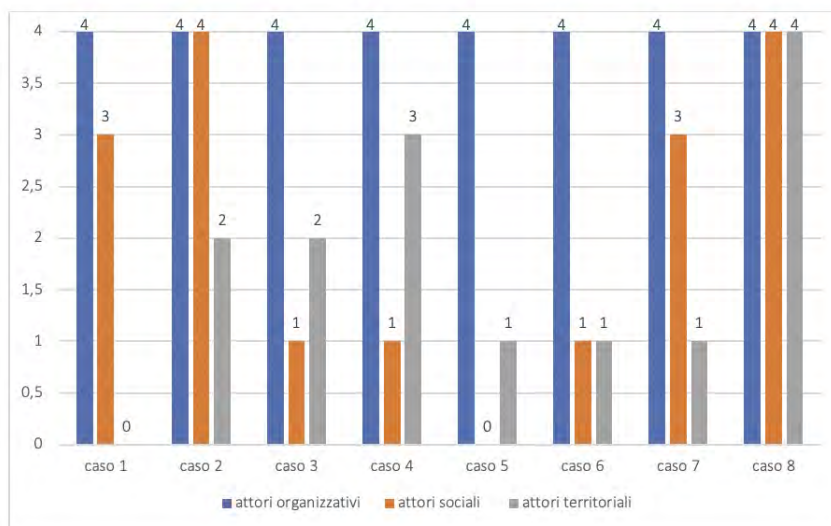
Tab. 1 – Sintesi dei casi: situazione problematica e livello del sistema

Come è possibile rilevare dalla Tabella 1, degli 8 casi discussi nella presente ricerca, 5 si sono sviluppati prevalentemente a livello meso, mentre gli altri 3 a livello micro. A livello meso le criticità si sono rilevate nell'assunzione di responsabilità circa la progettazione del PTOF; nel rischio di chiusura di uno specifico liceo con un indirizzo dedicato agli studenti atleti – che avrebbe avuto un impatto anche a livello macro, sul territorio; nelle difficoltà di sviluppare un progetto scolastico plurilingue in cui sono stati coinvolti diversi attori chiamati a co-progettare insieme la didattica; nella gestione di una richiesta di congedo parentale da parte di uno specifico docente con una ricaduta sull'organizzazione dell'orario di altri docenti e più in generale delle classi di riferimento; nelle modalità per contrastare nella maniera più efficace la diffusione della pandemia garantendo sia la sicurezza sia la continuità e qualità della didattica. A livello di sistema micro invece le casistiche rilevate nell'ambito della ricerca hanno fatto riferimento in particolare a fenomeni di bullismo e cyberbullismo che si sono manifestati tra studenti dentro e fuori l'orario scolastico e a un caso di aggressione verbale avvenuta da parte di un docente nei confronti di un altro docente e di un collaboratore scolastico. Si tratta quindi di questioni maggiormente connesse ad aspetti afferenti alla dimensione relazionale e della comunicazione.

Per poter analizzare i casi dal punto di vista degli attori coinvolti nei processi decisionali avviati nell'ambito delle situazioni problematiche e di complessità, si è operato suddividendo gli attori in 3 categorie: attori organizzativi, sociali e del territorio. L'appartenenza degli attori nelle specifiche categorie è stata de-

finita nell'ambito della presente ricerca per consentire un confronto tra gli 8 casi esaminati. In riferimento quindi a questa specifica esigenza di ricerca, nella prima categoria, quelle degli attori organizzativi, abbiamo inserito i DS, i docenti con ruoli di *middle management* nel contesto scolastico, le figure che ricoprono ruoli amministrativi. Con attori sociali, facciamo riferimento agli insegnanti, agli studenti e alle loro famiglie. Con attori del territorio invece intendiamo ad esempio altre istituzioni scolastiche, Associazioni, Cooperative sociali, Biblioteche territoriali, Musei, Enti locali, Università; in questa categoria abbiamo inserito anche attori che rappresentano la possibile articolazione territoriale dell'amministrazione scolastica che si può estendere ad esempio coinvolgendo gli ispettori scolastici del Ministero dell'Istruzione.

Per l'elaborazione dei dati è stato attribuito per ogni caso un valore relativo al livello di coinvolgimento degli attori sopra elencati. In particolare è stata utilizzata una scala Likert a 5 passi, in cui con 4 si intende un coinvolgimento "molto alto", 3 "alto", 2 "basso", 1 "molto basso", 0 "assente". Nel Grafico 1 si riportano gli 8 studi di caso con il riferimento al livello di coinvolgimento degli attori.



Graf. 1 – Analisi degli attori coinvolti negli 8 casi di studio

Dall'analisi degli esiti riportati nel grafico 1, in tutti i casi il massimo livello di coinvolgimento è stato raggiunto dagli attori organizzativi. In tutti i casi infatti la situazione problematica è stata affrontata in prima persona dal DS che ha condotto o supervisionato tutte le fasi dei processi decisionali. Nella maggioranza dei casi sono stati coinvolti anche collaboratori dei DS o docenti con

ruoli di *middle management*. Per quanto riguarda gli attori sociali, in particolare gli studenti e le famiglie, sono stati attivati soprattutto nei casi in cui la cui problematica aveva un impatto a livello di micro sistema (casi 2, 7 e 8). È stato interessante notare come soprattutto nei due casi in cui i protagonisti sono stati gli studenti vittime di fenomeni di cyberbullismo o danni arrecati tra pari, è stato considerato come strategico anche il coinvolgimento di attori del territorio. In un caso richiedendo l'attivazione di uno sportello di ascolto psicologico con un professionista esterno alla scuola, nel secondo caso prevedendo corsi di aggiornamento e formazione in materia di prevenzione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo ma anche promuovendo azioni di sensibilizzazione sui fenomeni del bullismo e cyberbullismo nel territorio in rete con enti, associazioni, istituzioni locali ed altre scuole, coinvolgendo alunni, docenti, genitori ed esperti e favorendo la discussione all'interno della scuola.

Un altro caso in cui gli attori del territorio si sono configurati come risorse importanti è stato il caso 4, relativo alle difficoltà riscontrate nello sviluppo del progetto plurilingue, in cui per affrontare le criticità riscontrate da parte dei docenti delle classi italofone viene istituito un gruppo di lavoro per consolidare la collaborazione tra docenti italofofoni e tedescofoni e viene coinvolta l'ispettrice di tedesco e il suo team per una consulenza e formazione ai docenti italofofoni della scuola primaria italiana per rafforzare le competenze in metodologia CLIL (*Content and language integrated learning*) e incrementare la pianificazione condivisa tra insegnanti di L1 e L2.

Si segnala che nei casi presi in analisi non è mai stata considerata tra le possibili risorse del territorio l'Università, e quindi i suoi attori, e neanche l'attivazione di specifiche reti territoriali. Se da una parte è possibile ipotizzare che per le situazioni problematiche prese in analisi non fosse necessario l'intervento di tali risorse, si ritiene opportuno sottolineare questa assenza per verificare se anche in altre circostanze non si sia operato analogamente.

5. Considerazioni conclusive

I principali esiti della ricerca hanno contribuito a dare valore allo studio di caso e alla prospettiva multiattore e multilivello come risorse strategiche per sviluppare la consapevolezza nell'esercizio della leadership educativa nel sistema scolastico. Gli elementi emersi ci consentono di ritenere l'offerta formativa universitaria post lauream una risorsa qualificata per la formazione, soprattutto quando si adottano modelli formativi che valorizzano: la riflessione sulla propria esperienza professionale e lavorativa, il bilancio personale delle competenze, l'osservazione di una pluralità di soggetti in azione in contesti scolastici specifici, la partecipazione attiva e il confronto con reti di relazioni significative ed esperte che condividono l'interesse per lo sviluppo della leadership educativa distribuita nel contesto scolastico. L'analisi delle motivazioni che spingono gli insegnanti a iscriversi a corsi di Master suggerisce di predisporre ambienti di

apprendimento aperti, orizzontali e dinamici, in grado di valorizzare l'esperienza professionale precedente maturata dagli operatori scolastici nel proprio ambiente lavorativo mediante il confronto tra pari e con esperti. In questo senso è opportuno progettare e prevedere esperienze di conoscenza, analisi e confronto, mediante osservazione sul campo, di differenti contesti scolastici e distinte modalità di promozione ed esercizio della leadership educativa.

La ricerca condotta sugli studi di caso ha fatto emergere riflessioni sui livelli di sistema, in particolare micro e meso, e sulle interconnessioni che ci sono, confermando l'importanza di tenere in considerazione nei processi decisionali i possibili effetti diretti e indiretti che alcune delle dimensioni o delle variabili prese in esame possono produrre nello specifico contesto di riferimento. Una ulteriore considerazione riguarda il coinvolgimento nei processi decisionali degli attori organizzativi, sociali e territoriali. Al riguardo gli esiti della ricerca suggeriscono di dare maggiore valore ad alcuni attori territoriali che sembrerebbero essere scarsamente considerati dalle istituzioni scolastiche. Tra questi attori l'Università si configurerebbe come risorsa anche per rafforzare una continuità verticale. In prospettiva futura si continuerà a lavorare nell'ambito del Master universitario, sia con l'interesse di contribuire a costruire reti territoriali, sia consolidando le attività di ricerca sul campo che prevedono il coinvolgimento diretto dei docenti-ricercatori.

Bibliografia

- BARZANÒ, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.
- BARZANÒ, G., MORETTI, G. (2015). Towards Headship: Developing Leadership and Management Skills in an Italian University Master Course. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (11), 225-252.
- BENADUSI, L., CONSOLI, F. (Eds.) (2002). *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*. Bologna: il Mulino.
- BUBB, S., EARLEY, P. (2010). *Helping staff develop in schools*. London, Sage.
- COGGI, C., RICCHIARDI, P. (2010). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- CREEMERS, B.P., KYRIAKIDES, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- DENZIN, N., LINCOLN, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- DOMENICI, G., MORETTI, G. (Eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando Editore.
- DOMENICI G., MORETTI, G., CIRACI, A.M. (2012). *The Master's course in Leadership and Management in Education: results of the monitoring and research activities*. In: 8th International Conference on Education. Samos Island Greece, 05-07 July 2012, 239-347.
- EARLEY, P., BUBB, S. (2004). *Leading and Managing CPD: Developing people, developing schools*. London: Sage/PCP.
- EARLEY, P. (2013). *Exploring the school leadership landscape: Changing demands, changing realities*. A&C Black.
- GREANY, T., EARLEY, P. (Eds.) (2022). *School leadership and education system reform*. Bloomsbury Academic, 2nd Edition.
- HARRIS, A. (Ed.). (2009). *Distributed leadership: Different perspectives*. Springer Science & Business Media.
- LEITHWOOD, K., SEASHORE LOUIS, K. (2012). *Linking leadership to student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it. *Leadership educativa e apprendimento degli studenti*. Roma: Anicia, 2022)
- LUCISANO, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 36, 3-25
- MORELLI, U. (2009). *Incertezza e organizzazione. Scienze cognitive e crisi della retorica manageriale*. Milano: Raffaello Cortina.

- MORETTI, G. (Ed.) (2003). *Pratiche di qualità e ricerca azione. Costruire la scuola dell'autonomia*. Anicia, Roma.
- MORETTI G. (2012). Gli strumenti organizzativi dell'autonomia: il punto di vista degli insegnanti sui documenti. *GIORNALE ITALIANO DELLA RICERCA EDUCATIVA*, vol. numero speciale – anno V, pp. 112-129.
- MORETTI, G., MORINI, A.L. (2021). La didattica nell'emergenza Covid tra riorganizzazione e riprogettazione. Il punto di vista dei docenti e delle famiglie. *Italian Journal of Educational Research*, 22-33.
- MORETTI, G. (2022). *La leadership educativa situata: conoscere il contesto e cooperare*. Roma: Anicia.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books. (trad. it., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo, Bari, 1993).
- SCHEERENS, J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: esame critico della knowledge base*. Springer.
- SERPIERI, R. (2008). *Senza leadership, un discorso democratico per la scuola: Discorsi e contesti della leadership educativa*. Milano: Franco Angeli.
- SILVERMAN, D. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Roma: Carocci (edizione italiana a cura di Giampietro Gobo).
- SPILLANE, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco CA, Jossey-Bass.
- SPILLANE, J.P., DIAMOND, J.B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.
- STAKE, R.E. (1995). *The art of case studies*. Thousand Oaks: Sage.
- STAKE, R.E. (2000), Case Studies. In N.K. Denzin, Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-454). Thousand Oaks: Sage.
- STENHOUSE L. (1985). Case Study Methods. In T. Husen, T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies* (pp. 640-646). Oxford: Pergamon Press.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. *SRIS Quarterly*.
- TRINCHERO, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- YIN, R. (2003). *Case study research: design and method*. Thousand Oaks: Sage.

Pubblicazioni della ricerca

- MORETTI, G., MORINI, A., GIOVANE, P. (2024). *Developing educational leadership in the school system: analysis of case studies*. INTED2024 Proceedings 18th International Technology, Education and Development Conference Valencia, Spain. 4-6 March, 2024. pp. 4596-4604.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

MORETTI, G. (2023). *Leadership inclusiva e ecosistemi formativi: promuovere il benessere, l'orientamento e l'apprendimento*. Relazione presentata al Convegno internazionale e Seminario di Studio organizzato nell'ambito del Master in Leadership e Management in Educazione, 1-2 dicembre 2023, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

MORETTI, G., A. MORINI, A., P. GIOVANE, P. (2024). *Developing educational leadership in the school system: analysis of case studies*. Relazione presentata a INTED2024, Proceedings 18th International Technology, Education and Development Conference Valencia, Spain. 4-6 March, 2024.

16.

Promuovere la motivazione e il piacere di leggere nei giovani adulti: l'importanza della consapevolezza sul proprio profilo di lettori

Arianna L. Morini¹

1. Introduzione

Nell'Agenda ONU 2030, come è noto, l'Obiettivo 4 è volto ad assicurare a tutti un'istruzione di qualità che sia equa ed inclusiva. Tra i traguardi troviamo: ridurre la dispersione scolastica sia esplicita sia implicita, contribuire a migliorare la formazione degli insegnanti a tutti i livelli scolastici, garantire a tutti e tutte l'accesso a servizi educativi soprattutto nella fascia 3-36 mesi, aumentare il numero di laureati e assicurare la formazione continua dai 25 ai 64 anni.

Per contribuire al raggiungimento di tali traguardi è importante rafforzare il profilo dei lettori, predisponendo nei contesti formativi interventi volti a contrastare il fenomeno della disaffezione nei confronti della lettura e l'analfabetismo funzionale (UNESCO, 2017).

Adottare un modello integrato e sistemico di educazione alla lettura (Moretti, 2017; Morini, 2021; Moretti & Morini, 2022) si configura come una strategia efficace per qualificare la proposta didattica complessiva e per rafforzare il profilo del lettore. Questo si traduce con azioni che non riguardano solo ed esclusivamente la realtà di un gruppo classe o di un singolo insegnante. La prospettiva è quella di assumere uno sguardo sistemico e diacronico in cui tutti gli attori coinvolti nel sistema scolastico possano trovare il loro ruolo. Facciamo riferimento agli educatori, insegnanti, bibliotecari, genitori, famiglie e ricercatori ma anche ad attori del territorio che, nella logica della costruzione di reti, possono dare il loro contributo per favorire lo sviluppo del piacere di leggere. L'obiettivo è di avvalersi di questo modello in una logica di continuità che abbraccia tutti i livelli di istruzione dalla prima infanzia, 0-6 anni, fino all'università.

Il modello si caratterizza per l'attenzione volta a sviluppare contestualmente sia le abilità e competenze che si riferiscono alla sfera cognitiva e metacognitiva, indispensabili per comprendere in profondità un testo (Levorato, 1988; De Beni & Pazzaglia, 1993, 2003; Cornoldi, 2000; Lumbelli, 2009; Leslie & Caldwell, 2009; Lucisano & Intraversato, 2013; Greenham, 2019), sia le dimensioni che

¹ Progetto del DSF "Promuovere la motivazione e il piacere di leggere nei giovani adulti: l'importanza della consapevolezza sul proprio profilo di lettori" (a.a. 2022/2023); Progetto del DSF "Consolidare il profilo dell'adulto lettore avvalendosi di efficaci strumenti di rilevazione dati" (a.a. 2021/2022).

appartengono alla sfera affettiva ed emotiva (Levorato, 2000; Cesmer, 2015; Cometa, 2017), che consentono di mantenere nel tempo l'interesse e la motivazione per la lettura. Gli studi scientifici di settore confermano la stretta connessione tra piacere e comprensione del testo. Queste due variabili oltre ad essere correlate tra loro, sono predittive di un lettore che si mantiene stabile nel tempo.

Al fine di incentivare la lettura e di coniugare gli aspetti della comprensione con quelli del piacere è importante proporre in maniera sistematica e diffusa tante pratiche di lettura differenti, che non limitino l'attività a una pratica esclusivamente individuale (Moretti & Morini, 2023). Ad esempio è possibile proporre letture condivise ad alta voce, valorizzando l'oralità in tutti gli ordini e gradi scolastici. Questa pratica, generalmente introdotta nel primo segmento 0-6 anni, viene raramente riproposta in maniera sistematica e consapevole con studenti della scuola secondaria di primo o secondo grado. Le ricerche in educazione suggeriscono di mantenere tale pratica per alimentare l'interesse e il piacere di condividere le esperienze di lettura, favorendo la dimensione sociale del leggere.

Oltre all'importanza di alternare pratiche differenti di lettura, un'altra dimensione da sottolineare riguarda l'integrazione di differenti formati di testo. Nel modello integrato e sistemico di educazione alla lettura viene incentivato l'utilizzo congiunto di libri sia a stampa sia in digitale sia in versione audiolibro (Morini, 2017; Baron, 2021) al fine di offrire una varietà di esperienze di lettura. Conoscere e leggere storie in formati differenti consente di sviluppare abilità e competenze che concorrono a rafforzare il profilo del lettore. Le strategie necessarie per leggere un testo, ad esempio nel formato e-book illustrato e interattivo, possono essere trasferite da quelle abitualmente utilizzate per leggere nel formato a stampa, ma devono essere anche ampliate per favorire un livello di comprensione profondo. Saper rilevare simultaneamente informazioni da più canali comunicativi, come testo, immagini, audio narrazione, necessita di strategie specifiche per evitare di disperdere l'attenzione.

Una proposta progettuale, finalizzata sul piano diacronico lungo tutto l'arco di apprendimento nei contesti formativi formali, potrebbe contribuire a contrastare il fenomeno della disaffezione nei confronti della lettura che si manifesta nei giovani adulti. Particolare attenzione andrebbe dedicata alle criticità rilevate nella popolazione che intraprende un percorso universitario e che mostra sempre più evidenti lacune nelle competenze di base, in particolare riscontrando difficoltà nella capacità di comprensione dei testi (Moretti et al., 2015; Rosa & Truffelli, 2019; Castellana & Lucisano, 2021; Campagnolo, 2022).

Per affrontare tale situazione è necessario disporre di strumenti validi per rilevare informazioni sui lettori. Infatti solo avendo a disposizione dati affidabili è possibile mettere in atto interventi efficaci per consolidare il profilo dell'adulto lettore. In particolare si ritiene utile avere strumenti volti a rilevare le capacità di comprensione del testo, le abilità e le strategie metacognitive messe in atto durante il processo di lettura, gli interessi e le motivazioni che sottendono la pratica spontanea di lettura nei giovani adulti.

2. Metodologia della ricerca

La ricerca ha avuto come obiettivo quello di indagare sul profilo del giovane adulto lettore. Il progetto è in linea con le ricerche condotte dal “Laboratorio di didattica e valutazione degli apprendimenti e degli atteggiamenti” del Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF). L’interesse è stato quello di individuare strumenti efficaci di rilevazione dati per contribuire a contrastare il fenomeno della disaffezione nei confronti della lettura. Nello specifico è stato tradotto e adattato al contesto nazionale il *Literary Response Questionnaire* (LRQ) di Miall & Kuiken (1995), coinvolgendo studenti del DSF e studenti di scuola secondaria di secondo grado partecipanti ai PCTO del DSF.

Da un’analisi effettuata nel contesto nazionale italiano, è emerso come fosse mancante uno strumento in grado di rilevare informazioni affidabili sul profilo del lettore adulto: sulle sue pratiche di lettura, sulle sue convinzioni e sui suoi atteggiamenti. L’interesse è stato quello di individuare uno strumento multidimensionale che potesse riflettere, nella modalità self-report, la varietà dei possibili profili.

Il *Literary Response Questionnaire* (LRQ) sviluppato da Miall & Kuiken nel 1995, risponde a questo obiettivo di ricerca. Si tratta di uno strumento che rileva diversi fattori che sottendono le pratiche di lettura.

È stata condotta una ricerca empirica esplorativa, coinvolgendo come unità di analisi 441 studenti di scuola secondaria di secondo grado, frequentanti l’ultimo triennio (età compresa tra i 16 e i 19 anni) e 463 studenti universitari frequentanti un corso di studi universitario dell’Università degli Studi Roma Tre, del Dipartimento di Scienze della Formazione (iscritti a un corso triennale).

L’unità di analisi è composta in totale da 904 persone a cui è stato somministrato un questionario semistrutturato per rilevare dati sia quantitativi sia qualitativi sulle proprie abitudini di lettore e approfondire la motivazione alla lettura e il *Literary Response Questionnaire* (LRQ) di Miall & Kuiken (1995), tradotto e adattato al contesto italiano.

Gli obiettivi della ricerca sono stati principalmente due:

1. avviare il processo di validazione del LRQ nella versione in lingua italiana;
2. verificare possibili differenze statisticamente significative tra alcuni gruppi.

Le domande di ricerca sono: ci sono differenze tra il profilo che emerge dal LRQ e il genere? Ci sono differenze tra il profilo che emerge dal LRQ e il numero di libri presenti in casa? Ci sono differenze tra il profilo che emerge dal LRQ e il numero di libri letti nell’ultimo anno?

3. Principali esiti della ricerca

Il questionario LRQ di Miall & Kuiken (1995), tradotto e adattato al contesto italiano a cura di Giovanni Moretti e Arianna Morini, è stato sottoposto a preliminare verifica della validità e attendibilità.

Quale primo step è stata effettuata l'analisi fattoriale esplorativa (AFE)² che ha permesso l'identificazione delle variabili latenti a cui gli indicatori osservati possono essere ricondotti. È stata poi verificata la coerenza interna di ogni scala attraverso il calcolo dell'Alpha di Cronbach³.

Successivamente alla verifica della validità e attendibilità dello strumento di misura sono state calcolate le medie per ogni singola dimensione ed effettuati dei confronti sui partecipanti sulla base di variabili di raggruppamento⁴. In particolare sono stati confrontati i rispondenti in base a tre variabili di confronto categorizzate: il genere (1= maschio, 2= femmina), il numero di libri letti nell'ultimo anno (0=Nessuno, 1= Tra 1 e 3, 2=Tra 4 e 6, 3= Tra 7 e 11, 4=Più di 12), e il numero di libri presenti in casa (1= Pochi, 1-10 libri; 2= Abbastanza da riempire una mensola, 11-50 libri; 3= Abbastanza da riempire uno scaffale, 51-100 libri; 4=Abbastanza da riempire due o tre scaffali, 101-250 libri; 5= Abbastanza da riempire più di tre scaffali, 251-500 libri; 6= Molti, più di 500 libri).

3.1 Validità e attendibilità dello strumento di misura

L'analisi fattoriale esplorativa (AFE) ha permesso l'identificazione delle variabili latenti a cui gli indicatori osservati possono essere ricondotti. L'AFE ha fatto emergere una soluzione a 7 fattori che spiega il 58,61% della varianza totale. Gli indici di saturazione degli item nei singoli fattori hanno valori ricompresi tra 0,375 e 0,891.

La struttura fattoriale identificata conferma la soluzione della versione inglese del *Literary Response Questionnaire* (Miall & Kuiken, 1995) da cui ha preso avvio l'adattamento della versione italiana oggetto di questo studio. È stata tuttavia necessaria l'eliminazione di 6 item rispetto allo strumento sviluppato in origine che hanno riportato saturazioni significative multiple in diverse dimensioni, mostrando una mancata comprensione e condivisione dei significati sottostanti.

L'analisi di affidabilità condotta sui fattori estratti mostra indici dell'Alpha di Cronbach ricompresi tra 0,918 e 0,843. La coerenza interna riscontrata nelle singole dimensioni è da considerare tra molto buona ed ottima.

² È stato utilizzato il metodo di estrazione "Fattorizzazione dell'asse principale", adottando una soluzione ruotata con metodo Promax con normalizzazione di Kaiser.

³ Tale indicatore è generalmente compreso tra 0 e 1 e consente di misurare la coerenza interna di un test o di un questionario, ovvero la misura in cui gli indicatori sono correlati tra loro e misurano la stessa dimensione latente. Un valore elevato dell'alpha di Cronbach indica che gli indicatori ricondotti a una dimensione misurano la stessa cosa. Valori ricompresi tra 0,7 e 1 indicano un'affidabilità da buona ad ottima.

⁴ L'analisi è stata condotta attraverso il "One Way Anova Test" con test post hoc Tukey, che determina l'esistenza di una differenza statistica significativa tra le medie di diversi gruppi.

3.2 Analisi delle differenze tra medie

Le analisi delle differenze tra medie mostrano diverse differenze significative. Sono state calcolate le medie per ogni singola dimensione ed effettuati dei confronti sui partecipanti sulla base di variabili di raggruppamento attraverso il “One Way Anova Test” con test post hoc Tukey.

Riguardo al genere, una differenza statisticamente significativa è stata identificata per tutte le dimensioni del questionario. Dall’analisi è emerso come le femmine mostrano valori medi più alti rispetto ai maschi in quasi tutte le dimensioni. Il dato è in linea con quanto riportato dall’indagine nazionale ISTAT (2023) che rileva come, in generale, le femmine siano lettrici più assidue.

La seconda domanda di ricerca era volta a verificare la presenza di differenze nelle medie registrate nell’LRQ con una variabile di sfondo, ossia il numero di libri presenti in casa.

Anche questa domanda nasce da un esito di ricerca registrato dall’ISTAT che riflette come il numero di libri a disposizione sia un predittore importante nello sviluppo di lettori stabili. La distinzione tra gruppi che è stata fatta rispetta la suddivisione proposta dall’indagine nazionale ossia: la presenza in casa di: “pochi libri (1-10 libri)”; “abbastanza libri da riempire una mensola (11-50 libri)”; “abbastanza libri da riempire uno scaffale (51-100 libri)”; “abbastanza libri da riempire due o tre scaffali (101-250 libri)”; “abbastanza libri da riempire più di tre scaffali (251-500 libri)”; “molti libri (più di 500 libri)”.

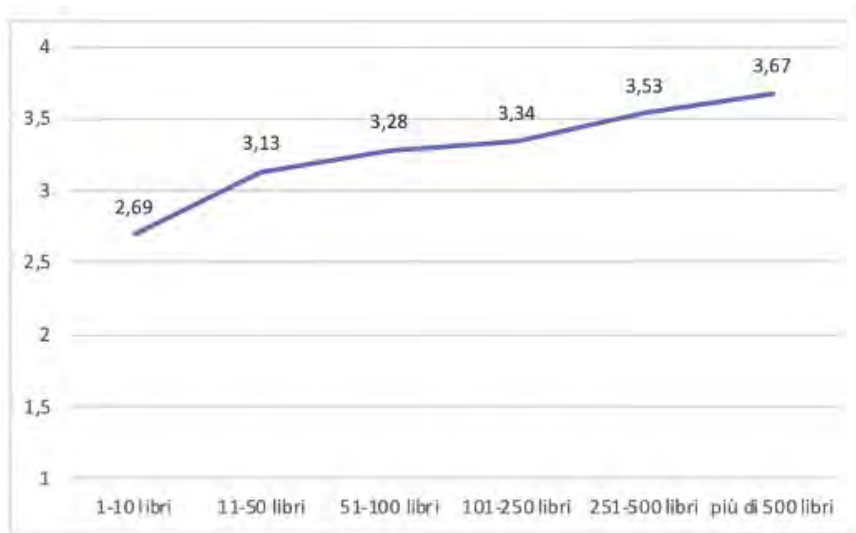
Dai test post hoc e dall’analisi dei dati si registra una tendenza crescente delle medie corrispondente al numero di libri posseduti. Nella Tabella 1 si riportano nello specifico alcune delle dimensioni del LRQ (Consapevolezza, Interesse per l’autore e Lettura per piacere nel tempo libero) in cui sono stati rilevati gli esiti più significativi. In particolare, il gruppo di persone che ha dichiarato di avere in casa molti libri (più di 500 libri) presenta medie più alte distanziandosi rispetto a tutti gli altri gruppi.

Dimensioni	F	Sign.
Consapevolezza	5,28	0,00
Interesse per l’autore	3,23	0,01
Letture per piacere nel tempo libero	10,20	0,00

Tab. 1 – Livello di significatività delle differenze nelle medie: distinzione sulla base del numero di libri a disposizione in casa

Nel grafico n. 1 si riporta un esito emblematico del trend progressivo nella dimensione relativa alla lettura per piacere nel tempo libero. Il gruppo di per-

sone che dichiara di avere in casa pochi libri (meno di 10) registra una media in questo fattore di 2,69, con il crescere del numero di libri a disposizione in casa è possibile osservare come le medie risultino crescenti. In particolare il gruppo che dichiara di avere molti libri nella propria abitazione (oltre 500) registra una media di 3,67.



Graf. 1 – Confronto tra medie nel fattore “Lettura per piacere nel tempo libero”: distinzione per numero di libri presenti in casa

Questo dato conferma quanto emerge dall’indagine nazionale ISTAT e solleva un’importante riflessione sul ruolo strategico delle istituzioni educative e scolastiche nel contrastare variabili latenti che possono incidere sui destini individuali. In questo senso gli interventi degli attori coinvolti nelle agenzie educative possono contribuire a migliorare la propensione alla lettura degli studenti che si trovano in un contesto familiare caratterizzato da limiti in termini di accessibilità alle risorse come libri.

La terza domanda di ricerca è stata volta ad indagare le possibili differenze tra i differenti gruppi di lettori. Le distinzioni, anche in questo caso, sono state effettuate in linea con le suddivisione proposta nell’indagine nazionale dell’ISTAT (2023) che chiede agli intervistati di indicare il numero di libri letti nell’ultimo anno. I gruppi composti sono 5: il primo è dei non lettori (0 libri letti nell’ultimo anno), il secondo è di lettori occasionali (tra 1 e 3 libri), a seguire tra 4 e 6 libri, tra 7 e 11 libri e infine il gruppo dei lettori cosiddetti forti che dichiara di leggere oltre 12 libri l’anno.

Anche rispetto al numero di libri letti negli ultimi 12 mesi sono state ri-

scontrate differenze significative in molte delle dimensioni considerate. Nella tabella 2 sono state selezionate le dimensioni in cui è stato individuato un livello alto di significatività: consapevolezza, interesse per l'autore, piacere per il tempo libero ed empatia.

Dimensioni	F	Sign.
Consapevolezza	18,90	0,00
Interesse per l'autore	7,70	0,00
Letture per piacere nel tempo libero	54,00	0,00
Empatia	7,53	0,00

Tab. 2 – Livello di significatività delle differenze nelle medie: distinzione sulla base del numero di libri letti nell'ultimo anno

Dai test post hoc si è evidenziato in particolare un trend crescente delle medie coincidente con il progressivo aumento del numero di libri letti. Da segnalare in particolare è che il gruppo di persone che ha dichiarato di non aver letto nessun libro negli ultimi 12 mesi si distanzia da tutti gli altri gruppi per medie inferiori.

Uno studio più approfondito degli item che appartengono a queste dimensioni specifiche consentirà di rilevare con precisione le convinzioni e gli atteggiamenti dei lettori più deboli. Questa informazione si configura come particolarmente rilevante al fine di individuare le strategie più adeguate per attivare interventi di promozione della lettura che possano essere efficaci nell'invertire questa tendenza.

4. Considerazioni conclusive e prospettive future di ricerca

Per contrastare il calo dell'interesse nei confronti della lettura è necessario assumere una prospettiva diacronica in cui gli interventi si configurino all'interno di un modello integrato e sistemico di educazione alla lettura. Tale modello consente di agire sia nella sfera relativa allo sviluppo delle capacità di comprensione della lettura sia in quella relativa alle componenti emotive ed affettive che caratterizzano le pratiche e le abitudini di lettura.

Nel contesto nazionale è stato verificato un trend in diminuzione del numero di libri che viene letto in corrispondenza della conclusione del percorso scolastico. La sfida è quindi quella di formare lettori più solidi che mantengano nel tempo la loro autonomia nella pratica di lettura. Per individuare gli interventi più efficaci che possano concorrere in questa direzione è necessario avere gli strumenti di rilevazione dati validi e attendibili.

Lo strumento *Literary Response Questionnaire* (Miall & Kuiken, 1995) ha confermato la sua solidità anche nella traduzione e adattamento al contesto nazionale italiano. Gli esiti dell'analisi fattoriale esplorativa hanno infatti convalidato la struttura del questionario nelle sue dimensioni originali, riducendo il numero di item.

Le prospettive future di ricerca prevedono l'ampliamento del campione di riferimento per consentire di effettuare l'Analisi Fattoriale Confermativa. Considerata l'importanza strategica di intervenire soprattutto a conclusione del ciclo di istruzione secondario, uno degli obiettivi futuri è anche quello di approfondire lo studio coinvolgendo gli studenti universitari con Obblighi Formativi Aggiuntivi, ossia quegli studenti che hanno manifestato nella fase di accesso al sistema universitario delle carenze nelle competenze di base e nello specifico nella capacità di comprensione dei testi. L'introduzione in tale contesto dello strumento LRQ permetterebbe di rilevare possibili correlazioni tra capacità di comprensione della lettura e piacere della lettura in giovani adulti.

Bibliografia

- CAMPAGNOLO, A. (2022). Competenze di accesso all'università: dalla comprensione del testo alla scrittura di sintesi. *Italiano LinguaDue*, 14(1), 633-659.
- CASTELLANA, G., LUCISANO, P. (2021). Studio pilota del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi» per il triennio della scuola secondaria di secondo grado e studenti universitari. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (23), 113-135.
- ISTAT (2023). Produzione e lettura di libri in Italia. Anno 2022. Disponibile in: https://www.istat.it/it/files//2022/12/REPORT_PRODUZIONE_E_LETTURA_LIBRI_2021.pdf
- MARQUARDT, M.L., MORETTI, G., MORINI A.L. (Eds.) (2021). *La biblioteca scolastica e le sue figure professionali: concetti in trasformazione*. Milano: Ledizioni.
- MIALL, D.S., KUIKEN, D. (1995). Aspects of literary response: A new questionnaire. *Research in the Teaching of English*, 37-58.
- MORETTI, G. (2017). Educazione alla lettura: il contributo della ricerca empirica. In L. Cantatore (a cura di) *Primo: Leggere. Per un'educazione alla lettura* (pp. 53-76) Roma: Edizioni Conoscenza.
- MORETTI, G., GIULIANI, A., MORINI, A. (2015). Servizi di tutorato didattico e Obblighi Formativi Aggiuntivi, un'indagine empirica esplorativa: il caso del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. *Italian Journal of Educational Research*, (15), 63-78.
- MORINI, A. (2017). *Leggere in digitale. Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*. Anicia: Roma.
- ROSA, A., TRUFFELLI, E. (2019). Competenze chiave in ingresso all'università: una ricerca sugli studenti con Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA). *Life-long Lifewide Learning*, 15(33), 65-86.
- UNESCO. (2017). Literacy rates continue to rise from one generation to the next global literacy trends today. Retrieved from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017.pdf> ultima consultazione 3 aprile 2024.

Pubblicazioni della ricerca

- MORINI, A., MORETTI, G. (2024). How To Counteract The Drop In Adult Readers: Validation In The Italian Context Of The Literary Response Questionnaire. *INTED2024 Proceedings* (pp. 4778-4785), IATED Academy.

- MORETTI, G., MORINI, A.L. (2023). Bibliodiversità e tipologie di lettori: strumenti e strategie per un modello integrato di educazione alla lettura. In F. Batini, G. Marchetta (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa* (pp. 123-132), Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- MORETTI, G., MORINI, A.L. (2023). Pratiche di lettura ad alta voce: una prospettiva multilivello. In F. Batini (a cura di), *La lettura condivisa ad alta voce. Un metodo in direzione dell'equità*. (pp. 167-187). Bologna: il Mulino.
- MORINI, A.L., MORETTI, G. (2023). Strengthening Adult Reader Profiles: Results Of An Exploratory Research. In L. Gómez-Chov, C. González Martínez & J. Lees, (Eds.) *INTED2023, Proceeding* (pp. 5264-5270) IATED Academy.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- MORINI, A., MORETTI, G. (2024). *How to counteract the drop in adult readers: validation in the italian context of the literary response questionnaire*. Relazione presentata al 18th annual International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain, 4-6 marzo 2024.
- MORETTI, G., MORINI, A. (2023). *Il piacere di leggere: uno sguardo diacronico tra infanzia e giovani adulti*, Relazione presentata al Primo convegno scientifico internazionale "La lettura ad alta voce condivisa", Università degli Studi di Perugia, 1-2 dicembre 2023.
- MORINI, A., MORETTI, G. (2023). *Strengthening Adult Reader Profiles: Results Of An Exploratory Research*. Relazione presentata al 17th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain, 6-8 marzo, 2023.

17. Benessere educativo degli studenti universitari: alcuni fattori di rischio¹

Stefania Nirchi, Conny De Vincenzo, Nazarena Patrizi

Introduzione: il disagio emotivo degli studenti

La dimensione emotiva e gli stati d'animo negativi sperimentati dagli studenti durante il proprio percorso formativo possono incidere sulla loro capacità di riuscire ad individuare la strategia più opportuna per il proprio successo negli studi e per il superamento delle eventuali criticità che si possono incontrare durante il processo di apprendimento (Ahonen, Nebot & Giménez, 2007; Thompson & Tawell, 2017). I contesti scolastici e universitari rappresentano i luoghi nei quali gli studenti passano gran parte del loro tempo e nei quali generalmente le emozioni, positive e/o negative vengono attivate con maggiore frequenza. Quando sono queste ultime a perdurare nel tempo, allora ci si può trovare nella condizione di incontrare difficoltà durante tutto il percorso di studi (Pekrun *et al.*, 2002).

Sono diversi gli studi che nel corso soprattutto degli ultimi anni si sono occupati della correlazione tra dimensione emotiva e rendimento scolastico, mettendo in luce come ad emozioni positive corrispondano migliori risultati scolastici, un aumento della motivazione e delle *performance* cognitive, oltre che una migliore gestione del tempo (Weber, Wagner & Ruch, 2016). A fronte di questo la dimensione emotiva e il concetto di benessere in generale rappresentano elementi essenziali, non solamente in termini di esiti scolastici e/o accademici, ma come competenze necessarie ai fini della costruzione della propria vita.

Nel corso degli anni le diverse definizioni di benessere hanno trovato spazio nel dibattito scientifico passando dall'accezione medica del termine "salute" come assenza di disturbi mentali, al benessere come stato generale positivo dell'individuo (Weare, 2000; 2010) che può essere raggiunto pienamente a scuola, come all'università, a patto che si ponga attenzione allo sviluppo di tutte quelle progettualità e buone pratiche che tengano in considerazione lo stato emotivo positivo degli studenti, elemento centrale per raggiungere un pieno apprendimento (Weare, 2000, 2010; Biddle *et al.*, 2004; Ahonen, Nebot & Giménez, 2007; Martinez-Hernández *et al.*, 2014).

¹ Il saggio fa riferimento alla ricerca "La valutazione del benessere educativo all'università: una indagine esplorativa" condotta da Stefania Nirchi (Responsabile scientifica), Conny De Vincenzo e Nazarena Patrizi (gruppo di ricerca). Il contributo è il risultato del lavoro congiunto delle tre autrici. Tuttavia a Stefania Nirchi va attribuita l'introduzione e i paragrafi 1 e 2; a Conny De Vincenzo i paragrafi 3 e 4; a Nazarena Patrizi i paragrafi 1.1 e 5.

1. Il benessere educativo

Il benessere è un costrutto di rilievo che ha trovato nel tempo ampio spazio con declinazioni diverse nella ricerca psico-pedagogica, oltre che in altri ambiti quali quelli filosofici e medici (Konu & Rimpela, 2002; Tobia & Marzocchi, 2015a). Nello specifico in prima istanza venne descritto attraverso sei ambiti di riferimento importanti per il soggetto, ovvero: l'autonomia, l'accettazione di sé, il controllo sull'ambiente, la crescita individuale, lo scopo della vita e la strutturazione di relazioni positive (Ryff & Singer, 1998). Nel corso degli anni e con l'avvicinarsi degli studi su questo tema queste dimensioni sono state ampliate fino ad arrivare, in tempi più recenti, ad individuare alcune linee di ricerca che dividono il benessere in: soggettivo, basato cioè sull'esperienza personale; psicologico, nel senso di "salute mentale positiva" psico-sociale che affonda le sue radici nell'interazione tra individuo e ambiente. Proprio in questa ultima accezione trova spazio l'ambiente educativo, contesto nel quale il tema del benessere è di grande importanza poiché è proprio nello spazio della formazione che gli studenti imparano a strutturare relazioni, sia sul piano cognitivo che emotivo-relazionale (Cowen, 1991; Omizo, Omizo & De Andrea, 1992; Carmeli & Gittel, 2009), ad avere conoscenza della loro e altrui identità, ad alimentare la propria autostima e il proprio senso di autoefficacia, a stabilire interazioni positive che soddisfino i propri bisogni e a percepirsi sicuri, liberi cioè da ansie e paure (Tobia & Marzocchi, 2015b; Antonova, Chumakova & Stanzione, 2016; Stanzione, 2017; 2018; Lucisano & Botta, 2023). Tuttavia il percepirsi sicuri dipende molto dal processo di apprendimento esperito dallo studente, al punto che "la situazione educativa che più efficacemente promuove un apprendimento significativo è quella in cui (a) la minaccia del sé di colui che apprende è ridotta al minimo e (b) viene facilitata una percezione differenziata del campo dell'esperienza" (Rogers, 1997, p. 223).

Benessere e percezione di sicurezza trovano ampio spazio anche nell'ambito delle ricerche internazionali quali ad esempio il *Programme for International Student Assessment*, PISA, 2015; *Health Behaviour in School-aged Children*, HBSC, 2016; ricerche nelle quali questi temi trovano una correlazione stretta con i processi di apprendimento sia individuali che di gruppo e approfondiscono i diversi fattori che possono influenzare il benessere percepito dagli studenti. A tale riguardo nel prossimo paragrafo verranno approfonditi in particolare due elementi connessi al benessere educativo: la gestione delle emozioni e l'ansia.

1.1 *Regolazione delle emozioni: ansia da valutazione*

Nei precedenti paragrafi è stato analizzato il concetto di benessere scolastico come un costrutto multidimensionale e in quanto tale complesso, basato su aspetti legati al contesto ma anche a fattori cognitivo-emotivi del singolo (Bronfenbrenner et al., 1986, Goldwurm, 2010) come gli aspetti emotivi che

inevitabilmente entrano in gioco quando si parla di apprendimento (Pekrun *et al.*, 2002; Musetti *et al.*, 2016).

Gli studenti di ogni ordine e grado, troppo spesso, si devono confrontare con emozioni negative legate all'apprendimento, affermando che gran parte di queste possono essere riconducibili all'ansia (Pekrun *et al.*, 2002; Fisk *et al.*, 2011).

L'ansia, non dimentichiamolo, è uno stato motivazionale avversivo che si verifica in situazioni in cui il livello di minaccia percepita è elevato (Eysenck & Calvo, 1992): gli eventi sono percepiti come caratterizzati da incontrollabilità e imprevedibilità e ciò non permette al soggetto di svolgere in modo adeguato le attività richieste (Barlow, 2002). Nel caso specifico di uno studente svolgere un'esercitazione, un compito, un esame o semplicemente porre attenzione durante una lezione risulteranno attività molto difficili da portare a termine durante una manifestazione ansiosa.

L'ansia è uno stato emotivo che per sua natura può svilupparsi come fisiologico e/o patologico presentandosi in forme differenti: di tipo generale (si parla di ansia generalizzata) che, coinvolge diversi aspetti della vita di un individuo; o più specifico (per i nostri scopi parleremo peculiarmente di ansia da valutazione), che rappresenta una reazione psicologica, fisica e comportamentale a situazioni di potenziale fallimento a livello di rendimento scolastico (Zeidner, 1998).

In ambito formativo-educativo, molto spesso sono stati studiati gli effetti che tali componenti ansiose hanno avuto rispetto al rendimento scolastico (Hill *et al.*, 2016; Roick & Ringeisen, 2017). Dalla letteratura emerge che solitamente uno studente che sperimenta forti stati d'ansia non è in grado di svolgere adeguatamente tutte le richieste formative, e infatti l'ansia di essere valutato si presenta come una risposta disfunzionale rispetto al compito (Jameson, 2014), producendo uno stato mentale di disattenzione e agitazione che conduce o all'evitamento del compito o all'esecuzione approssimativa dello stesso (Sokolowski & Necka, 2016).

È interessante osservare che l'ansia da valutazione anche se trova la sua massima espressione all'interno del contesto scolastico presentandosi come paura di fallire e di sperimentare un insuccesso (De Francesco *et al.*, 2020), è comunque legata al costrutto dell'ansia generalizzata (Eysenck & Calvo, 1992; Mammarella *et al.*, 2018).

Sulla base di tali evidenze empiriche le ricerche sia sul piano nazionale sia su quello internazionale si sono occupate del benessere educativo ponendo l'accento sul rendimento, ovvero facendo particolare attenzione alla relazione esistente tra i risultati ottenuti a scuola e alcuni fattori di benessere (Berchiolla *et al.*, 2011; OECD, 2015), sottolineando l'importanza dell'azione preventiva nei confronti del disagio.

Lo stretto legame rilevato tra aspetti cognitivi e emotivi ci fa capire quanto sia fondamentale, nel momento in cui si costruiscono esperienze di apprendimento considerare tutte quelle dimensioni che possono svilupparsi nel di-

scente: la motivazione, la paura dell'insuccesso e la minaccia del sé che può bloccare la capacità di apprendere (Rogers, 1951). Per questo un fattore determinante per la promozione dell'apprendimento è riuscire a ridurre i livelli di ansia sperimentati in ambito educativo.

Vedremo di seguito come anche i risultati di questo studio, in qualche modo, confermino quanto fin qui affermato.

2. Obiettivi della ricerca

Questa ricerca sul benessere educativo (Nirchi, 2023) è condotta all'interno della cattedra di Pedagogia sperimentale, Dipartimento di Scienze della Formazione, dell'Università degli Studi di Roma Tre². Essa si propone di analizzare il benessere degli studenti universitari ed esplorare gli eventuali legami fra i diversi aspetti che possono influenzare il sentirsi bene e a proprio agio all'università, in particolare durante i momenti valutativi.

La valutazione di questi aspetti nel contesto universitario può essere considerata una pratica educativa trasformativa in grado di avere un impatto sulla definizione e progettazione di interventi volti alla promozione del benessere degli studenti.

Nello specifico gli obiettivi principali sono:

- mettere in evidenza eventuali differenze nei livelli di regolazione delle emozioni, ansia e benessere degli studenti universitari;
- indagare il rapporto e la relazione tra regolazione delle emozioni, benessere percepito, ansia e rendimento. A questo proposito, si ipotizza la presenza di una correlazione tra il rendimento, la regolazione delle emozioni e il benessere degli studenti, in cui l'ansia potrebbe svolgere il ruolo di mediatore (Cvencek, Fryberg, Covarrubias & Meltzoff, 2018; Raccanello, Brondino, Moè, Stupni-sky & Lichtenfeld, 2019).

3. Metodologia: strumenti e procedura

Gli studenti che hanno partecipato all'indagine hanno risposto, su base volontaria e previa garanzia dell'anonimato delle loro risposte, ad un questionario online somministrato sulla piattaforma *Limesurvey* e costituito da una prima sezione volta a raccogliere informazioni sulla carriera accademica (anno di corso, media riportata agli esami universitari, ecc.) e una seconda parte costituita dai seguenti questionari standardizzati:

- *State Trait Anxiety Inventory* (STAI; Spielberger, 1983), che consente di valutare, con 40 item, l'ansia di stato – ovvero quanto la persona si percepisce in ansia in un dato momento su una scala da 1 (per nulla) a 4

² Il titolare dell'insegnamento e responsabile scientifica del progetto è Stefania Nirchi.

- (moltissimo) – e l’ansia di tratto, cioè l’ansia percepita abitualmente su una scala da 1 (quasi mai) a 4 (quasi sempre).
- *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS; Gratz & Roemer 2004; versione italiana di Giromini et al. 2017) per rilevare le difficoltà nella regolazione delle emozioni. Il questionario è costituito da 36 item rispetto ai quali gli studenti devono indicare la frequenza con cui sperimentano determinate situazioni su scala Likert a 5 passi da 1 (quasi mai) a 5 (quasi sempre). Il DERS permette di esplorare sei principali domini di disregolazione emotiva: non accettazione delle risposte emotive (es. item “Quando sono turbato/a mi sento in colpa per quello che sto provando”), mancanza di consapevolezza emotiva (es. item “Presto attenzione al modo in cui mi sento”), accesso limitato alle strategie di regolazione delle emozioni (es. item “Quando sono turbato penso che rimarrò in quello stato a lungo”), difficoltà ad impegnarsi in comportamenti diretti ad uno scopo quando sottoposti a sollecitazioni emotive (es. item “Quando sono turbato/a ho difficoltà a concludere un lavoro”), difficoltà nel controllo degli impulsi (es. item “Quando sono turbato/a divento fuori controllo”) e mancanza di chiarezza emotiva (es. item “Non ho nessuna idea di quello che provo”). Punteggi più elevati sono indicativi di una maggiore difficoltà a regolare le proprie emozioni.
 - *Mental Health Continuum-Short Form* (MHC; Keyes, 2002, 2009; versione italiana Petrillo et al., 2014), costituito da 14 item cui gli studenti sono chiamati a indicare su una scala di risposta da 0 (mai) a 5 (ogni giorno) la frequenza con cui nell’ultimo mese hanno sperimentato una serie di situazioni. L’MHC-SF consente di valutare le componenti emotive (es. item “Ti sei sentito felice”), psicologiche (es. item “Hai sentito che ti piacciono la maggior parte degli aspetti della tua personalità”) e sociali (es. item “Hai sentito che le persone sono fondamentalmente buone”) del benessere.

Infine, l’ansia rispetto agli esami e alla valutazione è stata esaminata con quattro domande create ad hoc che rilevano la misura in cui – su una scala da 0 a 4 – l’ansia di essere valutato incide sul rendimento e sul benessere, in che misura la valutazione ottenuta ad un esame incide sul benessere e il grado in cui l’ansia per un esame compromette la concentrazione durante lo svolgimento della prova.

4. Analisi dei dati e risultati

Le analisi statistiche sono state effettuate con il software IBM SPSS 25.

Per tutte le variabili prese in considerazione sono state calcolate le principali statistiche descrittive, mentre l’associazione tra variabili è stata valutata attraverso coefficienti di correlazione di Pearson. Le relazioni significative alle analisi monovariate sono state ulteriormente approfondite con un modello di regres-

sione multipla, considerando come variabile dipendente l'ansia rispetto agli esami e alla valutazione e come variabili indipendenti l'età, le sei sottoscale della difficoltà nella regolazione delle emozioni e le tre dimensioni del benessere percepito.

4.1 Caratteristiche del campione e degli strumenti adoperati

Hanno risposto al questionario 127 studentesse e studenti di diversi corsi di studio di alcuni atenei italiani. La Tabella 1 riporta una sintesi delle principali informazioni socio-demografiche e sulla carriera accademica degli studenti che hanno partecipato allo studio. In particolare, come si osserva dalla tabella, il campione è costituito prevalentemente da studentesse (96,9%) e l'età media è pari a 25,1 anni (DS=7,3), con un minimo di 19 e un massimo di 62 anni.

Variabili	<i>N</i> (%)	<i>Media</i> (DS)
Genere		
Donne	123 (96,9%)	
Uomini	2 (1,6%)	
Altro	1 (0,8%)	
Preferisco non dichiararlo	1 (0,8%)	
Età		25,1 (7,3)
Minimo		19
Massimo		62
Media accademica		27,6 (9,3)
Esami sostenuti		13,1 (7,1)
Tipologia corso di laurea		
Triennale	111 (92,5%)	
Magistrale	5 (4,2%)	
Ciclo unico	4 (3,3%)	

Tab. 1 – Statistiche descrittive del campione

In Tabella 2 si illustrano i punteggi medi, con relative deviazioni standard e *range* teorici delle scale adoperate nello studio.

Variabili	Media (DS)	Range teorico
STAI-Stato	51,08 (12,5)	20-80
STAI-Tratto	50,6 (11,3)	20-80
MHC-emotivo	11,9 (3,3)	3-18
MHC-psicologico	24,6 (7,4)	6-36
MHC-sociale	13,3 (6,2)	5-30
DERS1-Non accettazione	15,7 (6,3)	6-30
DERS2-Mancanza consapevolezza	14,7 (4,7)	6-30
DERS3-Accesso limitato strategie	21,5 (7,9)	8-40
DERS4-Comportamento diretto allo scopo	17,3 (4,4)	5-25
DERS5-Controllo impulsi	15,1 (5,5)	6-30
DERS6-Mancanza chiarezza emotiva	10,9 (4,1)	5-25
Ansia da valutazione	11,9 (3,7)	0-16

Tab. 2 – Punteggi medi di scala

Con un focus specifico sui quattro item della scala di ansia rispetto agli esami e alla valutazione, la Figura 1 mostra come la maggioranza delle studentesse e degli studenti riporti punteggi piuttosto elevati, percependo un forte effetto dell'ansia di essere valutati agli esami sul proprio rendimento e sul proprio benessere, oltre che un impatto considerevole dell'ansia rispetto a un esame sui livelli di concentrazione durante il suo svolgimento.

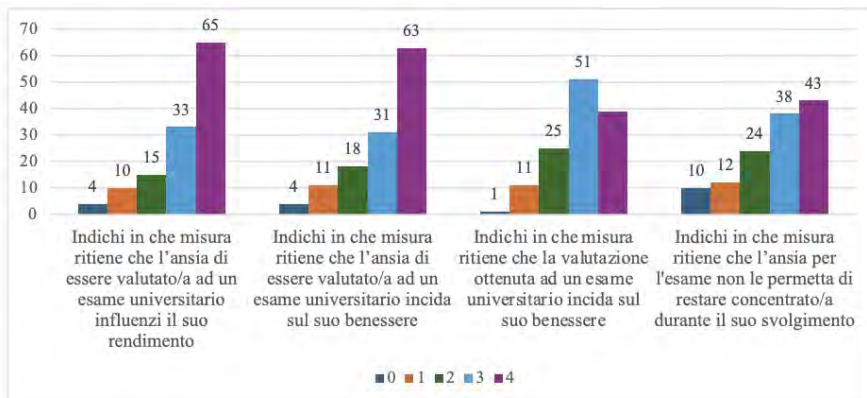


Fig. 1 – Impatto dell'ansia agli esami sul benessere e sul rendimento
 Leggenda: 0: Per niente; 4: Moltissimo

4.2 Analisi di correlazione

Le relazioni tra le variabili sono state analizzate attraverso i coefficienti di correlazioni di Pearson, riportati nella Tabella 3.

In particolare, si è indagata la correlazione tra età, ansia di stato e di tratto, benessere emotivo, psicologico e sociale, difficoltà nella regolazione delle emozioni e ansia da valutazione.

La Tabella 3 riporta le correlazioni significative; sono evidenziati in grigio i coefficienti di correlazione che, in accordo alla classificazione di Cohen (1988, 1992) hanno un effetto grande ($r = 0,50$).

Come si evince dalla Tabella, la maggioranza delle correlazioni sono significative: in particolare, l'ansia di stato e di tratto correlano negativamente con tutte le sottoscale del benessere percepito e con l'età e positivamente con tutti gli indici di difficoltà nella regolazione delle emozioni e con l'ansia specifica relativa alla valutazione e agli esami. Le dimensioni del benessere sono associate negativamente alle difficoltà nella regolazione delle emozioni e all'ansia da valutazione: detto in altri termini, una maggiore ansia percepita sia di stato che di tratto si associa a un minore benessere psicologico, emotivo e sociale, a una più marcata difficoltà nella regolazione delle emozioni e un maggiore benessere correla invece con una minore difficoltà a regolare e gestire le emozioni. Non si evidenziano, invece, correlazioni significative tra la media accademica e il numero di esami e le altre dimensioni indagate, eccezion fatta per un'associazione negativa tra numero di esami e la sottoscala mancanza di chiarezza emotiva del DERS: una maggiore difficoltà a capire e dare un significato a ciò che si prova è associata a un minor numero di esami svolti.

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
1. Età	r	1															
2. STAI_S	r	-.32**	1														
3. STAI_T	r	-.32**	.79**	1													
4. MHC_emot	r	.32**	-.63**	-.74**	1												
5. MHC_soc	r	.40**	-.43**	-.49**	.61**	1											
6. MHC_psic	r	.37**	-.57**	-.71**	.82**	.69**	1										
7. DERS_Non accett	r	-.12	.57**	.62**	-.45**	-.23*	-.45**	1									
8. DERS_Comp diretto scopo	r	-.22*	.55**	.61**	-.43**	-.30**	-.43**	-.52**	1								
9. DERS_Contr impulsi	r	-.15	.52**	.63**	-.49**	-.22*	-.52**	.60**	.55**	1							
10. DERS_No consap	r	-.16	.31**	.38**	-.37**	-.23**	-.42**	.32**	0,17	.26**	1						
11. DERS_Limit strat	r	-.23**	.62**	.75**	-.61**	-.37**	-.64**	.67**	.68**	.77**	.27**	1					
12. DERS_No chiar emot	r	-.18*	.56**	.71**	-.64**	-.44**	-.67**	.57**	.41**	-.56**	.55**	.66**	1				
13. DERS_tot	r	-.23**	.68**	.80**	-.64**	-.38**	-.67**	.82**	.72**	.83**	.52**	.91**	.79**	1			
14. Ansia_valutaz	r	-.35**	.49**	.48**	-.33**	-.37**	-.35**	.47**	.43**	.33**	.23**	.47**	.33**	.50**	1		
15. Media esami	r	-.02	0,02	0	-.03	0,08	0,03	0,1	0,07	0,07	-.08	0,08	-.05	0,55	0,07	1	
16. Numero esami	r	0,01	-.02	-.014	0,07	0,09	0,14	-.04	-.03	-.011	-.01	-.014	-.20*	-.013	-.08	0,08	1

Tab. 3 – Analisi di correlazione

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Leggenda: STAI_S: Ansia di stato; STAI_T: Ansia di tratto; MHC_emotivo: benessere emotivo; MHC_soc: benessere sociale; MHC_psic: benessere psicologico; DERS_Non accett: non accettazione delle risposte emotive; DERS_Comp diretto scopo: difficoltà ad impegnarsi in comportamenti diretti ad uno scopo; DERS_Contr impulsi: difficoltà nel controllo degli impulsi; DERS_No consap: mancanza di consapevolezza emotiva; DERS_Limit strat: accesso limitato alle strategie di regolazione delle emozioni; DERS_No chiar emot: mancanza di chiarezza emotiva; DERS_tot: punteggio totale; Ansia_valutaz: ansia da valutazione e esami

4.3 Analisi di regressione

Le associazioni tra le variabili sono state ulteriormente approfondite attraverso un modello di regressione multipla, in cui come variabile dipendente è stato considerato il punteggio totale di ansia rispetto agli esami e alla valutazione.

Le variabili indipendenti inserite nel modello sono l'età, le cinque dimensioni della difficoltà nella regolazione delle emozioni (non accettazione delle risposte emotive, difficoltà ad impegnarsi in comportamenti diretti ad uno scopo, difficoltà nel controllo degli impulsi, mancanza di consapevolezza emotiva, accesso limitato alle strategie di regolazione delle emozioni, mancanza di chiarezza emotiva) e le tre sottoscale del benessere percepito (emotivo, psicologico e sociale).

La Tabella 4 riporta i risultati del modello di regressione con i coefficienti non standardizzati (e relativi errori standard), i coefficienti *beta* standardizzati e le statistiche di sintesi che forniscono informazioni sull'adattamento complessivo del modello e sulla significatività dei coefficienti delle variabili indipendenti.

Il modello di regressione risulta significativo ($R^2 = 0,39$; R^2 adattato = $0,33$; $F = 7,252$, $p < 0,001$); in particolare, l'età ($\beta = -0,22$; $p < 0,01$), la sottoscala difficoltà nell'accettazione delle risposte emotiva del DERS ($\beta = 0,31$; $p < 0,01$) e la dimensione sociale del benessere percepito ($\beta = -0,27$; $p < 0,05$) sono risultati predittori significativi dell'ansia rispetto agli esami e alla valutazione.

Una maggiore ansia percepita nel momento degli esami e rispetto alla valutazione è associata dunque a un'età più giovane degli studenti, a una maggiore difficoltà ad accettare e riconoscere le proprie risposte emotive e i propri stati d'animo e a più bassi punteggi di benessere e integrazione sociale.

Predittori	Ansia rispetto agli esami e alla valutazione	
	B (ES)	Beta
Età	-0,11** (0,04)	-0,22
DERS-Non accettazione risposte emotive	0,18** (0,06)	0,31
DERS-Difficoltà ad impegnarsi in comportamenti diretti ad uno scopo	0,10 (0,08)	0,12
DERS-Difficoltà nel controllo degli impulsi	-0,05 (0,08)	-0,07
DERS-Mancanza di consapevolezza emotiva	0,08 (0,07)	0,10

DERS-Accesso limitato alle strategie di regolazione delle emozioni	0,12 (0,07)	0,26
DERS-Mancanza di chiarezza emotiva	-0,07 (0,11)	-0,08
MHC-Emotivo	0,07 (0,15)	0,06
MHC-Sociale	-0,16* (0,06)	-0,27
MHC-Psicologico	0,09 (0,08)	0,18
<i>Statistiche di sintesi</i>		
F del modello	7,25***	
R ²	0,39	
R ² Adattato	0,33	

Tab. 4 – Analisi di regressione

5. Riflessioni conclusive

I risultati di questo primo studio esplorativo mettono in evidenza come una competenza emotiva più bassa, porti gli studenti a gestire con più difficoltà i processi di autoregolazione e di fronteggiamento dello stress che sono strettamente connessi ad una realizzazione scolastica positiva.

L'ansia, in modo particolare, è una variabile emotiva che condiziona fortemente il successo accademico (Rana & Mahmood, 2010), abbiamo visto infatti come l'ansia di stato e di tratto correlino negativamente con il benessere percepito e con l'età e positivamente con tutti gli indici di difficoltà nella regolazione delle emozioni e con l'ansia specifica relativa alla valutazione e agli esami.

Jean Marie Twenge (2000) afferma che i giovani, oggi, soffrono d'ansia e di depressione da cinque fino ad otto volte di più rispetto agli anni Cinquanta: molti di loro affermano di provare ansia non solo al momento della valutazione ma anche quando sono semplicemente impegnati nello studio, sia in classe che a casa (Pekrun *et al.*, 2002). Sebbene sia normale preoccuparsi occasionalmente, un'apprensione eccessiva può tuttavia compromettere non solo le relazioni sociali ma può influire anche sul rendimento scolastico. L'ansia rende vulnerabili, inficiando i potenziali rendimenti degli studenti (Rana *et al.*, 2010).

L'ansia che i soggetti provano in previsione e/o durante compiti rilevanti, comporta una inevitabile riduzione delle prestazioni (Angelidis *et al.*, 2019), anche se i dati dell'indagine non evidenziano, correlazioni significative tra la media accademica e il numero di esami e le altre dimensioni indagate, si registra

un'associazione negativa tra numero di esami e la sottoscala mancanza di chiarezza emotiva del DERS che indica che una maggiore difficoltà a capire e dare un significato a ciò che si prova è associata a un minor numero di esami svolti.

L'importanza di individuare i livelli di benessere degli studenti, di promuovere le esperienze positive nell'apprendimento e di intervenire per ridurre i livelli di ansia sperimentati in ambito scolastico è oggi tanto più importante che in passato: l'assenza, o la carenza, di competenze socio-emotive può portare i giovani a mettere in atto condotte negative e a rischio, come reazione allo stress generato dall'incapacità a far fronte in modo adeguato alle problematiche dell'esistenza (Marmocchi, Dall'Aglio & Zannini, 2004).

In un'ottica progettuale futura, dunque, la scuola, così come l'università, dovrebbero aiutare gli studenti ad acquisire non solo competenze disciplinari ma anche competenze socio-emotive essenziali sia per un sano sviluppo che per prepararli alla vita adulta, favorendo il loro benessere bio-psico-sociale.

Bibliografia

- ANGELIDIS, A., SOLIS, E., LAUTENBACH, F., VAN DER DOES, W., PUTMAN, P. (2019). I'm going to fail!. Acute cognitive performance anxiety increases threat-interference and impairs WM performance. *PLoS One*, 14(2), e0210824.
- AHONEN, E.Q., NEBOT, M., GIMÉNEZ, E. (2007). Negative mood states and related factors in a sample of adolescent secondary-school students in Barcelona (Spain). *Gaceta Sanitaria*, 21, 43-52.
- ANTONOVA, A.V., CHUMAKOVA, M.A., STANZIONE, I. (2016). Il benessere educativo: validazione di un questionario sul benessere a scuola. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 85-102.
- BARLOW, D.H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford Press.
- BERCHIALLA, P., COLOMBINI, S., DE SIMONE, G., LEMMA P., CAVALLO, F. (2011). Associazione delle caratteristiche individuali, del benessere psico-fisico e del clima di classe con gli outcomes scolastici a 11 e 13 anni. *Programma Education FGA WorkingPaper*, 12, n. 41.
- BIDDLE, L., GUNNELL, D., SHARP, D., DONOVAN, J.L. (2004). Factors influencing help seeking in mentally distressed young adults: a cross-sectional survey. *Brit J Gen Pract*, 54(501):248-53.
- BRONFENBRENNER, U., STEFANI, L.H. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- CARMELI, A., GITTELL, J.H. (2009). High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(6), 709-729.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- COHEN, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101. doi: 10.1111/1467-8721.ep10768783
- COWEN, E.L. (1991). The pursuit of wellness. *American Psychologist*, 46, 404-408.
- CVENCEK, D., FRYBERG, S.A., COVARRUBIAS, R., MELTZOFF, A.N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority northAmerican elementary school children. *Child development*, 89(4), 1099-1109.
- DE FRANCESCO, G., DONOLATO, E., TUCCI, R., MAMMARELLA, I.C. (2020). Ansia per la matematica e ansia da valutazione. Quale ruolo nell'apprendimento scolastico? *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24(3), 557-576.
- EYSENCK, M. W., CALVO, M.G. (1992). Anxiety and Performance: The Processing Efficiency Theory. *Cognition & Emotion*, 6, 409-434.

- FISAK, B.J., RICHARD, D., MANN, A. (2011). The prevention of child and adolescent anxiety: A meta-analytic review. *Prevention Science*, 12, 255-268
- GIROMINI, L., ALES, F., DE CAMPORA, G., ZENNARO, A., PIGNOLO, C. (2017). Developing age and gender adjusted normative reference values for the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 39, 705-714.
- GOLDWURM, G.F. (a cura di). (2010). *Psicologia positiva. Applicazioni per il benessere*. Trento: Erickson.
- GRATZ, K.L., ROEMER, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- HILL, F., MAMMARELLA, I.C., DEVINE, A., CAVIOLA, S., PASSOLUNGH, M.C., SZÜCS, D. (2016). Maths Anxiety in Primary and Secondary School Students: Gender Differences, Developmental Changes and Anxiety Specificity. *Learning and Individual Differences*, 48, 45-53.
- JAMESON, M.M. (2014). Contextual factors related to math anxiety in second-grade children. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 518-536.
- KEYES, C.L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 207-222.
- KEYES, C.L.M. (2009). *Brief description of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF)*. Resource document. Emory University web site.
- KONU, A., RIMPELÄ, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87.
- LUCISANO, P., BOTTA, E. (2023) “Io e la scuola”: percezione di ansia e benessere degli studenti in ambiente scolastico. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 28, 137-160
- MAMMARELLA, I.C., DONOLATO, E., CAVIOLA, S., GIOFRÈ, D. (2018). Anxiety profiles and protective factors: A latent profile analysis in children. *Personality and Individual Differences*, 124, 201-208
- MARMOCCHI, P., DALL’AGLIO, C., TANNINI, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l’Organizzazione Mondiale della Sanità*. Erickson: Trento.
- MARTINEZ-HERNÁEZ, A., DI GIACOMO, S.M., CARCELLER-MAICAS, N., CORREA-URQUIZA, A., MARTORELL-POVEDA, M.A. (2014). Non-professional-help-seeking among young people with depression: a qualitative study. *BMC Psychiatry*, 14:124.
- NIRCHI, S. (2023). Evaluation of education well-being: analysis of some tools. *QTimes webmagazine*, 15(4), 1-12. Doi: 10.14668/QTimes_15402
- OECD (2015). *Do teacher-student relations affect students’ well-being at school? Pisa in Focus*, 50, 1-4.
- OMIZO, M.M., OMIZO, S.A., D’ANDREA, M.J. (1992). Promoting wellness among elementary school children. *Journal of Counseling and Development*, 71, 194-198.

- OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson
- PEKRUN, R., GOETZ, T., TITZ, W., PERRY, R.P. (2002). Academic Emotions in Student's Self-regulated learning and Achievement: A Program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-106.
- PETRILLO, G., CAPONE, V., CASO, D., KEYES, C.L. (2015). The Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) as a measure of well-being in the Italian context. *Social indicators research*, 121(1), 291-312.
- RACCANELLO, D., BRONDINO, M., MOÈ, A., STUPNISKY, R., LICHTENFELD, S. (2019). Enjoyment, boredom, anxiety in elementary schools in two domains: Relations with achievement. *The Journal of Experimental Education*, 87(3), 449-469.
- RANA, R., MAHMOOD, N. (2010). The Relationship between text anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, Vol. 32, No. 2, pp. 63-74.
- ROGERS C. (1951). *Client Centred Therapy*. London Constable & Company Limited (trad. it. *Terapia centrata sul cliente*, Firenze, La Nuova Italia, 1997).
- ROICK, J., RINGEISEN, T. (2017). Self-Efficacy, Test Anxiety, and Academic Success: A Longitudinal Validation. *International Journal of Educational Research*, 83, 84-93.
- RYFE, C.D., SINGER, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological inquiry*, 9(1), 1-28.
- SOKOLOWSKI, H.M., NECKA, E.A. (2016). Remediating math anxiety through cognitive training: Potential roles for math ability and social context. *The Journal of Neuroscience*, 5, 1439-1441.
- SPIELBERGER, C.D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- STANZIONE, I. (2017). Valutare il benessere e il malessere nella scuola secondaria di primo grado in relazione al contesto e al rendimento scolastico, In Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (Eds.). *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*, (pp. 257-275) Lecce: Pensa Multimedia.
- STANZIONE, I. (2018). Relazioni tra misure di benessere e percezione dei contesti di studenti e insegnanti della scuola secondaria di primo grado. In *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. Lecce: Pensa Multimedia
- THOMPSON, I., TAWELL, A. (2017). Becoming other: social and emotional development through the creative arts for young people with behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(1), 18-34.
- TOBIA, V., MARZOCCHI, G.M. (2015a). QBS 8-13: *Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- TOBIA, V., MARZOCCHI, G.M., (2015b). Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con bisogni educativi speciali. *Dif. App. Didattica Inclusiva*, 3, 221-232.

- TWENGE, J.M. (2000). The age of anxiety? The birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952-1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (6), 1007-1021.
- WEARE, K. (2000). *Promoting mental, emotional and social health: A whole school approach*. London, UK: Routledge.
- WEARE, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions and balances. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3, 5-17.
- WEBER, M., WAGNER, L., RUCH, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17, 341-355.
- ZEIDNER, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- NIRCHI, S., DE VINCENZO, C., PATRIZI, N. (2024). *La valutazione del benessere educativo all'università: una indagine esplorativa*. Relazione presentata al Congresso SIPED, Il potere trasformativo della ricerca. La pluralità metodologica come valore, Siena 20 febbraio 2024.

18.

Grammatica a scuola: dottrina ricevuta o scienza di scoperta?

Marco Svolacchia

Da dove viene la grammatica che si insegna a scuola? E in quale relazione sta con la ricerca contemporanea? Si tratta di questioni che riguardano chiunque nutra interesse per la scuola.

Vale la pena di mettere un po' di luce in un settore in cui regna molta incertezza tra gli insegnanti, non sapendo scegliere tra tradizione e innovazione. Soprattutto, tradizione e innovazione sono in rapporto di esclusione o di complementarità? Le Indicazioni ministeriali, tendenzialmente votate all'ecllettismo, non contribuiscono alla chiarezza.

La grammatica ha radici lontane nel tempo e deriva da due linee di pensiero molto diverse: una pratico-induttiva, l'altra teorico-deduttiva. Nel tempo sono cambiate le concezioni, le pratiche e le motivazioni. Tuttavia, nella tradizione europea si è in grado di tracciare una linea di sviluppo continua dalle origini nell'antica Grecia. I risultati della linguistica greca sono stati acquisiti da Roma, poi trasmessi dai grammatici tardo-latini al Medioevo, per poi essere ricevuti a loro volta dal mondo moderno durante e dopo il Rinascimento (Robins, 1967, p. 6).

Gli apporti fondamentali alla grammatica scolastica provengono però da due tradizioni: la grammatica greco-romana e la grammatica razionale che debuttò intorno alla metà del XVI secolo. Recentemente, l'apporto più significativo, sebbene sotto-traccia, proviene dalla cosiddetta 'Grammatica valenziale'.

1. Le fondamenta greco-romane

La Scuola Alessandrina produsse nel II secolo a.C. le prime grammatiche greche descrittive: quella di Apollonio Discolo e quella di Dionisio Trace, in buona parte il modello grammaticale in Occidente fino al XX secolo (Maat, 2013, p. 5).

I grammatici romani imitarono i modelli greci con pochi adattamenti. Questa tradizione produsse qualche secolo più tardi le grammatiche di Donato (IV secolo) e Prisciano (inizio del VI secolo). In virtù dell'importanza del latino nell'istruzione, queste grammatiche sono state alla base della teoria e dell'insegnamento della grammatica per tutto il Medioevo e, indirettamente, fino ai giorni nostri. Da questa tradizione deriva l'ANALISI GRAMMATICALE.

2. La Grammatica razionale

Una linea speculativa e universalista prese forma nella *Grammatica razionale o generale* di Port Royal, basata sull'assunto che il linguaggio sia prodotto dalla ragione e le differenze tra le lingue siano 'accidentali'. Questa scuola ebbe grande influenza in Occidente durante l'Illuminismo. A questa corrente, rielaborata da alcuni illuministi dell'*Encyclopédie*, si deve l'introduzione dell'ANALISI LOGICA (che comprendeva l'ANALISI DEL PERIODO), con l'armamentario dei casi che comporta (Bouard, 2015). Questa analisi, dei 'logici', era scientemente concepita come contrapposta a quella tradizionale, dei 'grammatici', sprezzata come meramente induttiva e descrittiva. Tuttavia, nella pratica scolastica i tre sistemi vengono insegnati in sequenza, senza porsi il problema di quale relazione esista tra loro. Questa situazione è meno tradizionale di quanto si creda, avendo l'analisi logica conosciuto drastici alti e bassi nella storia dei programmi postunitari (Pescarini, 2021, pp. 3-4).

3. Dei limiti della grammatica tradizionale

La grammatica che viene insegnata nelle scuole dell'Occidente è il risultato di queste esperienze linguistiche variegata. Un altro aspetto della questione è che viene insegnata in modo acritico a discenti in età acritica. Tutti questi fattori contribuiscono all'idea che la grammatica sia una dottrina ricevuta, che non avrebbe senso assoggettare a criteri scientifici: quasi unanimemente la grammatica non è considerata una disciplina descrittiva, ergo falsificabile.

A confronto con qualsiasi scienza, potrebbe risultare sorprendente. Al contrario, per gran parte della sua storia la grammatica è stata necessariamente prescrittiva perché descriveva una varietà che non era la lingua madre dei discenti: perché aulica, come il greco omerico, o perché dialettale o perché lingua L2 o straniera, in seguito alle conquiste greco-macedoni. Di nuovo, nella misura in cui il latino stava cessando di essere una lingua parlata, le grammatiche non descrivevano la grammatica mentale dei discenti ma una lingua letteraria, già fortemente conservatrice in epoca classica. In Occidente, questa situazione, a seconda del paese e del contesto, si è mantenuta per più di un millennio. Con l'Unità d'Italia, si è ripresentata dopo che il toscano venne adottato come lingua del Regno, nonostante non fosse la lingua madre degli italiani al di fuori della Toscana e di Roma, e fosse conosciuta, come lingua scritta o formale, da una ridotta percentuale di italiani, tra cui il tasso di analfabetismo era intorno all'80% (De Mauro, 2017, §II.4)¹.

A partire dagli anni Sessanta la grammatica scolastica è stata oggetto di innumerevoli critiche. In realtà, la critica alla grammatica tradizionale, in parti-

¹ Le stime variano moltissimo: si va dall'2,5% di De Mauro (2017: §II.4) al 10% di Castellani (1982). Manzoni nel 1806 scriveva: «Lo stato dell'Italia divisa in frammenti, la pigrizia e l'ignoranza quasi generale hanno posta tanta distanza tra la lingua parlata e la scritta, che questa può dirsi quasi lingua morta» (Palermo, 2015, p. 185).

colare alla teoria dei complementi, è molto anteriore². Il problema fondamentale è che la grammatica ha frainteso la natura della sintassi, subordinandola alla morfologia, come nella grammatica greco-romana, o alla semantica (la “logica”), come nella grammatica razionale.

3.1 *Il “senso compiuto”*

Nella grammatica tradizionale il principio con cui le parole si combinano è il significato: «La proposizione è [...] *l'espressione* mediante parole di *un pensiero avente senso compiuto*» (Tantucci, 1955, p. 8)³. Si considerino però le frasi seguenti, analoghe a quelle in Chomsky (1957, p. 15):

1. Una virtù sta bevendo una pietra con lenta fretta.
2. *Fretta sta lenta con virtù una pietra una bevendo

Nessuna delle due frasi ha senso; tuttavia, (1) è grammaticale, potendo essere pronunciata con ritmo e intonazione normali; (2) è invece agrammaticale (come l'asterisco indica): non c'è modo di assegnarle ritmo e intonazione normali. Eppure, le parole che le compongono sono identiche. Se fosse il senso a determinare la grammaticalità, non ci sarebbe modo di capire la differenza tra le due frasi. Al contrario, si osservi la frase (3a) seguente, che, pur formata da parole che insieme hanno perfettamente senso, risulta agrammaticale:

3. a. *Sembra Gianni contento.
- b. Gianni sembra contento.

A conferma di ciò, basta modificarne l'ordine e diventa grammaticale, come in (3b).

Ancora, entrambe le frasi sinonimiche seguenti sono agrammaticali, ma per ragioni opposte: la *presenza* e, rispettivamente, l'*assenza* della preposizione ‘di’:

4. a. *Gianni vuole di andare al mare.
- b. *Gianni ha voglia andare al mare.

Non è il senso delle parole che determina la grammaticalità di una frase, ma proprietà di natura formale: ordine degli elementi, presenza di elementi grammaticali, ecc. La conclusione è che *una frase è ben formata a prescindere dal senso delle parole che la compongono*.

3.2 *Sintassi e significato*

Questo non significa che la sintassi non abbia nulla a che fare col significato; al contrario:

² Nei Programmi del 1888 si legge: «L'analisi logica va assolutamente sbandita, essendo certissimo che gli alunni, nulla intendendone, non ne traggono alcun frutto che quello di perdere l'amore allo studio» (Lo Duca, 2012, p. 447).

³ Su questo manuale – pubblicato nel 1955, ma ancora in stampa – si sono formate intere generazioni di studenti. A questo vanno aggiunti i manuali di latino dello stesso autore, a conferma della natura latino-centrica dell'analisi logica; del resto, lo stesso manuale è infarcito di riferimenti al latino.

5. a. Un poliziotto catturò un ladro.
b. Un ladro catturò un poliziotto.

La differenza di senso tra queste due frasi non sta nelle parole che le compongono, ma nella collocazione delle stesse: in (5a) la posizione di soggetto della frase è occupata da ‘un poliziotto’, in (5b) da ‘un ladro’; questo determina una differenza di ruolo nella frase. Allo stesso scopo, si consideri la frase seguente, che può essere ambigualmente interpretata come (a) o (b):

6. Luca incontrò sua moglie *con un amico*.
(a) = Luca incontrò sua moglie (*la quale era*) con un amico
(b) = Luca incontrò sua moglie (*il quale era*) con un amico

L’ambiguità è sintattica: ‘con un amico’ può *avere portata su* (un’espressione alternativa è *modificare*) ‘sua moglie’, il complemento del verbo, o sull’intero gruppo verbale ‘incontrò sua moglie’.

La conclusione è che la sintassi *non dipende* dal significato delle parole – si possono produrre frasi senza senso ma perfettamente grammaticali, e viceversa – ma *regola* l’interpretazione semantica della frase, unendo significati semplici, le parole e altri elementi, per creare significati complessi, le frasi. In sintesi, *la sintassi consiste nei principi con cui le parole si combinano e compongono il significato*.

L’analisi logica non è in grado di render conto dell’ambiguità di un insieme infinito di frasi come (6), in cui entrambe le interpretazioni verrebbero analizzate in modo identico:

Luca	incontrò	sua moglie	(la quale era)/(il quale era) con un amico.
	VERBO	OGGETTO	COMPLEMENTO DI COMPAGNIA
SOGGETTO	PREDICATO		

3.3 Indeterminatezza sintattica

Questo risultato evidenzia un limite intrinseco della grammatica scolastica: essere *insufficientemente relazionale*; quindi, incapace di rendere conto pienamente di come viene composto il significato di una frase. L’analisi logica è però *in parte* relazionale perché specifica la relazione di *alcuni* elementi della frase: dei *complementi del verbo*, quali l’oggetto diretto e indiretto, retti dal verbo, dell’*attributo* e dell’*apposizione* (p.e. ‘attributo/apposizione del soggetto’).

L’analisi logica non specifica però la relazione di molti altri elementi, in particolare degli *aggiunti*, come in (6) sopra, quei sintagmi che non sono retti dal verbo ma modificano altri elementi della frase, e degli *avverbi*, come in ‘Luca ha deciso di andare al cinema *tardi*’, in cui l’avverbio può avere portata su ‘andare al cinema’ (*vuole andare al cinema a uno degli ultimi spettacoli*) o su ‘deciso di andare al cinema’ (*ha deciso tardi di andare al cinema*).

Perché l’analisi logica, pur concepita per cogliere le relazioni tra gli elementi

della frase, lo fa in modo incompleto? La risposta è nello scopo: essere propedeutica al latino. Il latino ha marche di caso sul nome; il caso non è però una proprietà intrinseca di un nome, a differenza della sua pronuncia e del suo significato, ma viene assegnato in base alla funzione nella frase, cioè in base all'elemento da cui un nome dipende. Anche l'AGGETTIVO prende le marche di caso, insieme a quelle di numero e genere, che eredita dal nome che modifica; quindi, è necessario analizzare la sua funzione nella frase; lo stesso vale per l'aggettivo predicativo. Un'altra categoria per cui è necessario indicare la dipendenza è l'APPOSIZIONE, che prende la marca del nome che modifica. Per questa ragione, i complementi del verbo, gli aggettivi e le apposizioni sono gli elementi di cui l'analisi logica indica sistematicamente la dipendenza.

Non viene invece indicata la dipendenza di aggiunti o avverbi perché non si pone un problema di caso: gli avverbi perché sono una categoria invariabile; gli aggiunti prendono una marca di caso, ma viene assegnata in base alla semantica del caso stesso o alla preposizione che lo regge o a entrambe, non in base all'elemento da cui dipendono.

Questa conclusione non deve stupire: in Occidente, almeno per tutto il Medioevo, 'grammatica' era sinonimo di 'latino' (Ostler, 2007, cap. 13), una lingua estinta come lingua vernacolare, ma vigorosa come lingua scritta.

3.4 "Complementi"

Un settore della grammatica scolastica oggetto di feroci critiche fin dagli inizi della scuola italiana è la pratica dei complementi, tanto dispendiosa quanto sostanzialmente inutile⁴, che era propedeutica alla 'sintassi dei casi' del latino. In quale misura questo fine sia stato realizzato è dubbio: leggendo la lista dei 44 complementi dell'influente *Analisi Logica* del latinista Tantucci, schiere di ex-ginnasiali si potrebbero chiedere come abbiano fatto a tradurre dignitosamente in latino pur ignorando l'esistenza di una buona metà di quei complementi. Del resto, decine di generazioni di discenti avevano imparato a leggere e scrivere in latino prima dell'avvento dell'analisi logica. A peggiorare la situazione, la teoria dei complementi ha tradito in buona misura anche questo scopo, in seguito al ridimensionamento del latino e al tentativo di applicare l'analisi alle lingue nazionali.

Tuttavia, alcune critiche sono ingiustificate. Alcuni complementi, quelli veri – ovvero selezionati e retti dal verbo, quali il 'complemento oggetto' e il 'complemento di termine' – hanno dimostrato la loro fondatezza, per cui sono ancora utilizzati nella sintassi contemporanea, una volta emendati dal ciarpane nozionale.

Altri "complementi" – in realtà *aggiunti* ad altri elementi della frase (per cui v. §4) relativi a macro-categorie semantiche quali STRUMENTALE, MODALE,

⁴ Per l'insegnamento dei complementi nei programmi ministeriali e nei manuali post-unitari v. Demuru (2018).

CAUSALE, TEMPORALE – vengono utilizzati, *de facto*, in tutte le descrizioni grammaticali.

Molti altri “complementi” di sintattico non hanno nulla, perché hanno un livello di generalizzazione bassissimo o nullo: rientrano nel lessico, che consiste più di specificità che di regole. Il problema diventa analogo a quello della polisemia: quanti sono i sensi diversi di una parola? In assenza di espliciti criteri reali, è sempre possibile cavillare su una pur minima differenza di uso.

3.5 *Il soggetto*

Un altro settore che mostra i limiti della grammatica scolastica è quello delle categorie funzionali, *in primis* del soggetto. Conformemente all'impostazione della grammatica razionale, il soggetto viene identificato tramite categorie semantiche; quella più accettata è 'l'elemento che compie l'azione'. Questa definizione non è difendibile:

7. a. *Il cane è un animale fedele.*
- b. *Matteo è stato sgridato (dalla madre).*

In (7a) il soggetto, *il cane*, non compie nessuna azione; in (7b), una frase passiva, il soggetto *subisce* l'azione.

Per ovviare alle difficoltà che incontra la concezione del soggetto come agente, i grammatici tradizionali hanno fatto ricorso a definizioni eclettiche. Il Tantucci riporta la seguente definizione (p. 9): «Il soggetto di una proposizione è la persona, animale o cosa *che fa l'azione*, o *a cui si attribuisce una determinata condizione o qualità*, o *su cui è comunque incentrata l'azione*». L'intento della seconda sotto-definizione è di render conto del soggetto delle frasi averbali; quello della terza è di render conto del soggetto delle frasi passive.

Queste formulazioni sono inaccettabili *a priori*: quale nozione sarebbe mai quella di soggetto se alla sua base ci fosse una categorizzazione così spuria? Ogni formulazione che contiene una disgiunzione è sospetta.

Queste definizioni non tengono nemmeno alla prova dei fatti. La versione 'Il soggetto è l'elemento che fa l'azione o la subisce' è naif: in una frase con verbo transitivo ci sarebbero due soggetti: quello che fa l'azione e quello che la subisce.

Nemmeno la definizione del soggetto come l'elemento 'di cui si parla' resiste all'osservazione:

8. *Piero, non lo vedo da parecchio.*

In (8) 'Piero' è, intuitivamente, l'elemento di cui si parla; tuttavia, non è un soggetto. La conclusione è che il soggetto non è una *nozione discorsiva*.

Ne consegue che se uno scolaro riesca a individuare il soggetto non è *grazie a* ma *nonostante* queste definizioni.

Ci sono altri dati che mostrano quanto sia errato concepire il soggetto su base semantica. Nelle lingue a soggetto obbligatorio, nelle frasi con *verbi avvalenti* il soggetto è rappresentato da un pronome 'espletivo', ovvero semantica-

mente vuoto. Questo è platealmente incompatibile con l'assunto che il soggetto sia una nozione semantica o discorsiva: il soggetto è una posizione specifica della frase, indipendente dalla selezione del verbo.

3.6 Risultati

Se l'insegnamento grammaticale fosse solo propedeutico al latino, non ci sarebbe ragione di attuarlo in modo così precoce e generalizzato. Gli obiettivi attuali devono essere diversi: l'insegnamento della grammatica è solo un aspetto, per quanto importante, delle conoscenze metalinguistiche necessarie per accedere ai livelli "alti" degli usi linguistici, che richiedono consapevolezza: *in primis* la lingua scritta, una modalità linguistica poco spontanea. Si pensi all'ortografia, ma soprattutto alla punteggiatura, che richiede capacità meta-sintattiche sofisticate.

4. Gli apporti moderni: Grammatica della Dipendenza (alias 'Valenziale')

Qual è il contributo allo studio della grammatica a scuola della linguistica moderna? La risposta, fino a tempi recenti, sarebbe stata semplice: nessuno o, meglio, *irrilevante*.

L'unico apporto alla pratica scolastica della linguistica del Novecento era consistito nella 'frase minima', ascrivibile ad A. Martinet, che la interpretò come composta da soggetto e predicato, quest'ultimo inteso solamente come verbo. In una frase come 'Domani, mio figlio vuole andare a Disneyland', secondo Martinet la frase minima sarebbe 'Mio figlio vuole'. Il problema è che 'mio figlio vuole' non è una frase, perché troncata del complemento. Nel suo sistema vengono definite 'espansioni' sia i veri *complementi*, gli argomenti del verbo ('andare a Disneyland') sia gli *aggiunti* ('domani'), che possono invece essere omissi senza che la frase risulti agrammaticale. Questa concezione – che ha grande seguito a scuola – non è di nessuna utilità⁵.

L'unico contributo alla grammatica scolastica della linguistica moderna, ma recentissimo (se ne fa accenno implicitamente nelle Indicazioni Nazionali del 2012), proviene dalla *Grammatica della Dipendenza* di Lucien Tesnière (d'ora in poi 'T.'). L'opera in cui ha sistematizzato la sua teoria sintattica uscì postuma nel 1959; tuttavia, i fondamenti della sua teoria risalgono a venticinque anni prima (Tesnière, 1934). In Italia è conosciuta come 'Grammatica Valenziale', che non rende giustizia alla sua teoria.

Della teoria di T. la valenza è l'elemento che ha incontrato maggiore favore. Il concetto è elementare: ogni verbo si contraddistingue per il numero di 'argomenti' che seleziona. 'Argomenti' è il termine più utilizzato attualmente, sebbene T. parlasse di 'attanti', ovvero 'attori', che rientra nel campo metaforico teatrale che utilizzò per la didattica. La valenza definisce quante siano le entità

⁵ Lo Duca (1997, §4.3) accetta la nozione di frase minima ma in base alla valenza.

coinvolte necessariamente nel processo denotato dal verbo. I verbi vengono distinti come segue:

AVALENTI	piovere, far freddo
MONOVALENTI	dormire, sciogliersi
BIVALENTI	aggiustare, andare
TRIVALENTI	dare, dire

Il termine *valenza* proviene dalla chimica, per indicare una proprietà che richiede di essere *saturata* affinché un elemento si combini con altri:

1. **Un poliziotto catturò* ___.

(1) è agrammaticale perché difetta di un argomento, essendo *catturare* bivalente ('X cattura Y'). Una frase si può espandere, illimitatamente, non tramite argomenti del verbo, bensì tramite quelli che T. chiamava 'circostanti' o, come è comune chiamarli ora, 'aggiunti'. Ad esempio, una frase può essere espansa come segue, in cui gli aggiunti sono in corsivo:

2. Il bambino sta dormendo *profondamente*₁ *sul divano*₂ *con la mamma*₃ *da due ore*₄ ...

La teoria della valenza rende conto di importanti aspetti della sintassi. Un esempio è la differenza tra 'proposizioni' *dipendenti e indipendenti*. Nella grammatica scolastica, in un 'periodo' la principale è automaticamente considerata 'indipendente'; questo è errato. Ad esempio, in (3) la principale è indipendente, ma in (4) la principale (la nozione è fuorviante, ma verrà mantenuta provvisoriamente a fini argomentativi) non lo è:

3. [*Ho ascoltato un disco*] *mentre stavi via.*
INDIPENDENTE
4. [*Carlo vuole*] *che tu vada a casa.*
DIPENDENTE

Quando una "principale" è indipendente? La risposta è nella valenza: è *in-dipendente* solo se la secondaria non è un argomento del verbo. Questo spiega perché, mentre si può dire 'Ho ascoltato un disco', non si può dire *'Carlo vuole'.

La differenza tra argomenti e aggiunti è alla base di fenomeni di cui nemmeno T. si rese conto. Nelle frasi seguenti, la lacuna indica la posizione con cui l'elemento interrogativo *chi* va messo in relazione per essere interpretato, quella di complemento del verbo 'chiamare':

5. a. CHI hai detto [che hanno chiamato ___]?
 b. *CHI hai tossito [appena hanno chiamato ___]?

Le due frasi sembrano analoghe; tuttavia, solo (5a) è grammaticale; (5b) è anche impossibile da interpretare, a differenza di quando l'elemento interrogativo segue il verbo che lo regge: 'Hai tossito [appena hanno chiamato CHI]?'. La differenza deriva dal fatto che la secondaria in (5a) è argomentale, un argomento di *dire*, mentre la secondaria in (5b) è un aggiunto. Questo non solo permette di render conto del contrasto tra due frasi apparentemente uguali, ma ne offre una *spiegazione*. Queste frasi presentano una DIPENDENZA A DISTANZA: per capire quale sia il ruolo dell'elemento interrogativo nella frase, è necessario individuare l'elemento da cui dipende. Operazioni mentali di questo tipo sono impegnative, come hanno confermato le ERP (Potenziali Tempo-Correlati; v. tra molti altri, Yano & Koizumi, 2021, p. 711); diventa allora comprensibile perché sia possibile effettuare questa operazione da una frase argomentale ma non da una frase aggiunta: una frase argomentale è il complemento del verbo della frase immediatamente superiore, richiesto dalla valenza del verbo.

Ci sono altre conseguenze che discendono dalla valenza di cui T. non era consapevole. Per questo, è necessario introdurre un altro aspetto fondamentale della valenza, solo abbozzato da T.: un verbo non definisce solamente il numero degli argomenti, ma ne determina anche il ruolo nella frase. Ad esempio, il verbo 'aggiustare' conferisce ai suoi due argomenti i seguenti ruoli (detti 'semantici' o 'tematici'):

6. *aggiustare*: X = AGENTE; Y = PAZIENTE

L'AGENTE *determina* un mutamento di stato in un altro elemento; il PAZIENTE (un termine più generale è TEMA) *subisce* un mutamento di stato (in senso lato, posizione inclusa). Ci sono altri ruoli semantici, sebbene quanti e quali siano è ancora oggetto di discussione.

Un requisito di qualunque tassonomia è che ne discendano delle conseguenze. I ruoli semantici permettono di spiegare fenomeni tipicamente trattati nella grammatica tradizionale come "eccezionali", un modo infallibile per non avanzare nella conoscenza. Un esempio riguarda i verbi INTRANSITIVI, che hanno un comportamento disomogeneo. Un fatto noto è nella selezione dell'AUSILIARE in italiano: alcuni intransitivi, analogamente ai passivi, selezionano *essere*; altri *avere*, analogamente ai transitivi:

INTRANSITIVI-ESSERE	INTRANSITIVI-AVERE
Noemi è andata al cinema.	Sara ha corso per due ore.
Noemi è guarita.	Sara ha telefonato a Marta.
PASSIVI	TRANSITIVI
Noemi è stata guarita.	Sara ha mangiato un panino.

Tradizionalmente, si asserisce che i verbi intransitivi selezionino l'ausiliare *avere* ad eccezione dei *verbi di movimento*. Tuttavia, molti INTRANSITIVI-ESSERE (come li chiameremo per ora) non sono verbi di movimento (p.e., *svegliarsi* e *guarire*) e diversi verbi di movimento selezionano *avere* (p.e. *correre*, *camminare*).

La strategia tradizionale è di stilare liste di eccezioni ad oltranza. Questo approccio non ha senso dal punto di vista concettuale, perché non spiega nulla. Probabilmente, non ha nemmeno senso dal punto di vista didattico. Inoltre, risulta empiricamente inadeguato, in quanto non può, per principio, render conto dei verbi che hanno una *doppia selezione*, come nelle frasi seguenti, che presentano lo stesso verbo ma hanno significati diversi:

7. a. *Luca ha saltato sul treno (per tutto il viaggio).*
 b. *Luca è saltato sul treno.*

I verbi che selezionano un PAZIENTE come argomento unico o principale prendono *essere*; gli altri verbi prendono *avere*. Il soggetto in (7b) è un PAZIENTE perché cambia di stato: salta sul treno *da terra*. Al contrario, il soggetto in (7a) è non un PAZIENTE perché non cambia di stato: per tutta la durata dell'azione è rimasto sul treno.

I ruoli semantici hanno chiarito che non esiste una categoria 'intransitiva'. Esistono tre categorie fondamentali di verbo: TRANSITIVI, INACCUSATIVI (già 'intransitivi-essere') e INERGATIVI (già 'intransitivi-avere'), distinti in base alle seguenti caratteristiche (Perlmutter, 1978):

INACCUSATIVI			TRANSITIVI			INERGATIVI		
soggetto	V	oggetto	soggetto	V	oggetto	soggetto	V	oggetto
PAZIENTE			AGENTE		PAZIENTE	'AGENTE'		

La distinzione tra inaccusativi e inergativi non riguarda solo l'ausiliare né solo l'italiano, ma ha conseguenze su diversi fenomeni in varie lingue, anche genealogicamente e arealmente lontane.

5. Dei limiti della Grammatica della Dipendenza

La Grammatica della Dipendenza ha costituito un progresso nello studio della sintassi. Inoltre, è facile da capire nei suoi aspetti fondamentali, ciò che la rende facile da insegnare anche nella scuola primaria. Pertanto, è positivo che abbia cominciato a diffondersi nell'insegnamento scolastico. Tuttavia, la ricerca sintattica contemporanea ha messo in luce i limiti di questa teoria, carente nella concezione dell'architettura del SINTAGMA e della FRASE.

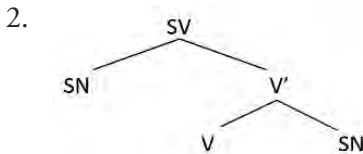
5.1 Architettura del sintagma

Nonostante T. abbia sottolineato chiaramente la distinzione tra ordine strutturale e lineare, la sua concezione della frase è insufficientemente gerarchica, perché confonde struttura argomentale e sintattica.

Come T. aveva teorizzato, gli argomenti di un verbo polivalente sono ordinati gerarchicamente: l'AGENTE è superiore al PAZIENTE, che è superiore al TERMINE, ecc. Ma come vengano resi sintatticamente? T. risolve questo problema semplicemente: l'ordine strutturale è quello gerarchico. Quindi, il verbo e i suoi argomenti costruiscono una struttura piatta. Coerentemente, T. afferma che il soggetto è anch'esso un complemento; pertanto, nel suo modello non esiste un sintagma verbale ('predicato', nei suoi termini), come tiene a precisare. Questo assunto, però, si è dimostrato errato. Tutte le diagnostiche (i 'test di costituenza') mostrano che esiste un'asimmetria tra soggetto e complemento, in quanto il complemento ha una dipendenza più stretta col verbo. I seguenti esempi sono test standard per verificare se un gruppo di parole formi un'unità sintattica:

1. a. Sara [lesse un libro] e [vide un film].
- b. [Andare al cinema], Silvia lo fa raramente.
- c. [FA I COMPITI], Leo, non [GIOCA A PALLONE].
- d. [Che cosa] fa Sara? [Mangia una pizza].
- e. 'fare fiasco', 'vuotare il sacco', 'dare aria ai denti', 'darsi delle arie', 'abbassare la cresta', ecc.

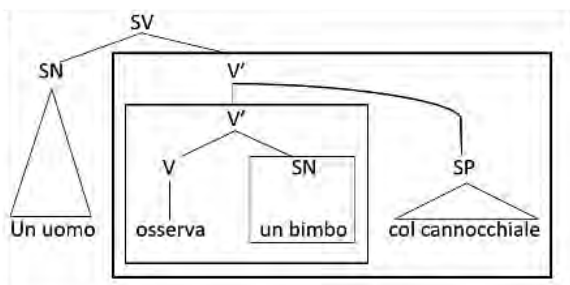
Gli esempi in (1) mostrano che la combinazione di VERBO + COMPLEMENTO (tra parentesi quadre) forma un'unità sintattica, in quanto si può, rispettivamente, *coordinare*, *topicalizzare*, *focalizzare* e *dare* come *risposta ellittica*; inoltre, esistono numerosissime *espressioni idiomatiche* formate da verbo e complemento/i. Per queste ragioni si assume che il soggetto, il verbo e il suo complemento abbiano la seguente struttura (con *V'* si intende un costituente intermedio tra la TESTA e il SINTAGMA, che è costituito dall'insieme di TESTA + COMPLEMENTO)⁶:



Una conseguenza dell'errata concezione del sintagma da parte di Tesnière è che non può render conto di alcuni fatti relativi alla portata di AGGIUNTI e AVVERBI. L'ordine lineare è una conseguenza dell'ordine strutturale: un ele-

⁶ Con 'soggetto' si intende qui quello relativo al SV, il costituente in cui compaiono tutti gli argomenti che il verbo seleziona; tuttavia, come mostreremo, il Soggetto in senso stretto è un elemento diverso.

mento ha portata su un altro elemento solo se si combina con esso; l'aggiunto è sempre adiacente al costituente su cui ha portata perché si *combina* con esso. Per questo, è indispensabile correggere l'illusione cognitiva suggerita dalla scrittura che le frasi siano oggetti lineari; in realtà, le frasi consistono di “scatole cinesi”, con costituenti sintattici incastolati (il termine corrente è ‘incassati’) in costituenti sempre maggiori, come nell'illustrazione seguente:



L'incassamento è la configurazione tipica della frase perché deriva dall'operazione fondamentale della sintassi, detta *Merge* ('unire'), che unisce *due elementi alla volta ricorsivamente* (Chomsky, 1995); quando due elementi si combinano diventano una singola unità. La prima proprietà prevede solo *combinazioni binarie*, come proposto da R. Kayne (1984). La seconda proprietà, la *ricorsività*, prevede che alcuni meccanismi possano essere ripetuti senza limiti: l'output di ogni operazione combinatoria diventa l'input di quella successiva, all'infinito. Dato che ogni combinazione è binaria, si creano tanti incassamenti (“scatole cinesi”) quante sono le combinazioni. Questo aspetto differenzia la teoria sintattica contemporanea da quella di T., che, erroneamente, ammette combinazioni ennarie.

5.2 Architettura della frase

T. assumeva che la frase consistesse nel ‘nucleo’, i.e. il verbo + i suoi argomenti, più tutti i ‘circostanti’, i.e. gli aggiunti: in termini odierni, nel Sintagma Verbale. La ricerca ha scoperto che la frase ha un'architettura molto più complessa.

Un aspetto è rappresentato dal SOGGETTO della frase. Per T. le categorie funzionali – il soggetto, i complementi oggetto diretto e indiretto, ecc. – sarebbero superstizioni grammaticali. Quando utilizza questi termini lo fa convenzionalmente per riferirsi agli argomenti del verbo ordinati gerarchicamente: soggetto = 1° argomento; oggetto = 2° argomento, ecc.; infatti, al posto di questi termini T. utilizza spesso dei semplici numeri, ‘1, 2, 3’⁷.

⁷ Un'applicazione è *Il Dizionario della lingua italiana Sabatini Coletti*; ad esempio, il verbo *consegnare* è corredato dalle seguenti informazioni: «v.tr. [sogg-v-arg-prep.arg]».

Questo non spiega però perché una frase come ‘Sara tornare a casa’ non sia grammaticale, pur includendo il verbo e i suoi argomenti. La frase è agrammaticale perché non è (de)FINITA, è cioè priva di informazioni relative a TEMPO, ASPETTO, MODO, PERSONA, ecc. Questo significa che una frase deve essere formata non solo dal verbo e i suoi argomenti, ma da altri elementi di natura funzionale, relativamente più astratti e che formano una classe chiusa (come ausiliari, modali, desinenze, ecc.).

Tradizionalmente, questo tipo di semantica è considerata parte del verbo, perché in molte lingue compare spesso sotto forma di desinenze del verbo. Tuttavia, questo non vale per tutte le lingue e quasi mai interamente per ciascuna lingua. Ad esempio, il tempo in italiano è spesso rappresentato da un ausiliare, come in ‘Ha piovuto’, ‘Sta dormendo’, ‘È colpito’; in inglese, oltre agli ausiliari *have* e *be*, si utilizza *will* per il futuro e *do/did* per il presente e il passato, rispettivamente, nelle frasi negative, interrogative, ecc. Inoltre, in una frase *un solo* elemento può assumere la flessione temporale, quello più in alto, come ‘ho’ nella frase seguente:

3. Ho *dovuto far capire la verità a mio figlio*.

Infine, una frase subordinata può contenere un verbo non finito:

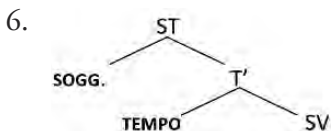
4. *Leo ha promesso [di fare i compiti]*.

Questi fatti mostrano che il tempo non è parte del verbo, ma della frase, nonostante sia ovviamente correlato al verbo, restringendone la referenza, esattamente come un articolo non è parte del nome, nonostante ne restringa la referenza. La conclusione è che nell’architettura della frase esiste una testa funzionale TEMPO connessa alla definizione del tempo dell’azione. Questa posizione è superiore a quella del Sintagma Verbale, dato che l’ausiliare precede sempre il verbo.

Un’altra generalizzazione è che il Soggetto della frase è correlato al TEMPO:

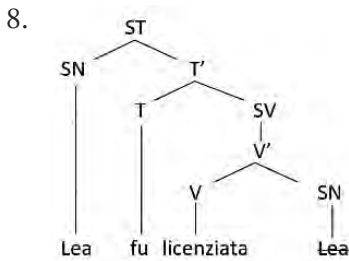
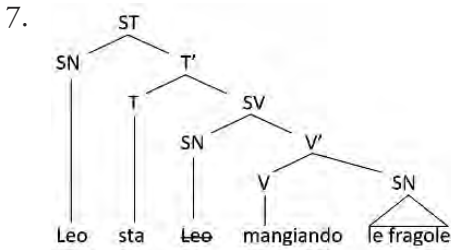
5. a. **Noemi vuole [tu andare a casa]*
 b. *Noemi vuole [che tu vada a casa]*
 c. *Noemi vuole [__ andare a casa]*

La frase in (5a) è agrammaticale perché nella subordinata atemporale, all’*infinito*, ricorre un soggetto esplicito; (5b) è grammaticale perché il soggetto esplicito ricorre in una frase temporizzata; (5c) è la versione grammaticale di (5a), in cui ricorre un soggetto implicito, coreferente col soggetto della principale. Pertanto, bisogna postulare un’architettura come la seguente, in cui la testa TEMPO ha come complemento il Sintagma Verbale e il Soggetto è l’elemento che si combina con l’elemento TEMPO + Sintagma Verbale:



La conclusione è che il Soggetto della frase è l'argomento della Predicazione, che non consiste solo del verbo e suoi argomenti ma anche del TEMPO (e di altre categorie funzionali).

La posizione di Soggetto è occupata dall'argomento superiore tra quelli selezionati dal verbo. Ad esempio, una frase con verbo bivalente come (7) ha la seguente struttura:



L'argomento che viene copiato nella posizione di soggetto della frase è l'AGENTE, che occupa la posizione superiore nel SV, perché gerarchicamente superiore. Continua però ad essere presente anche nel SV, la posizione in cui viene interpretato (= AGENTE del verbo 'mangiare'), dove è sottinteso. 'Leo' ha una funzione duplice: argomento del verbo e soggetto della predicazione. Una frase con un verbo passivo come 'essere licenziato' ha invece la struttura in (8), nella cui posizione di soggetto viene copiato il PAZIENTE, l'argomento più alto, dato che nel passivo l'AGENTE viene demosso dalla valenza.

Questa concezione permette di superare i limiti sia della grammatica tradizionale sia della Grammatica della Dipendenza. Le contraddizioni semantiche relative al soggetto vengono superate: il soggetto non ha una semantica specifica, ma è la posizione in cui viene copiato l'argomento più alto tra quelli selezionati dal verbo, a seconda della diatesi. Tuttavia, sebbene l'equivalenza SOGGETTO = AGENTE sia insostenibile, esiste una correlazione: ogni Soggetto non è un AGENTE, ma ogni AGENTE è Soggetto, perché in ogni frase di diatesi attiva in cui il verbo seleziona un AGENTE questo diventerà il Soggetto; questa è la ragione per cui i grammatici tradizionali sono stati tratti in inganno.

La sintassi, quindi, non consiste solo nel Sintagma Verbale, come T. assumeva, ma anche di un'area funzionale connessa a categorie semantiche erroneamente attribuite tradizionalmente al verbo: TEMPO, che regge il Soggetto, ASPETTO, MODALITÀ, MODO, NEGAZIONE. Inoltre, la sintassi non combina solo parole, ma anche clitici, affissi e persino elementi non pronunciati.

C'è, però, ancora di più. Un fenomeno molto familiare consiste nel fatto che alcuni elementi sono 'dislocati', come nelle INTERROGATIVE:

9. a. Che cosa hai [*SV*fatto ___]?
 b. Che cosa pensa [*che tu faccia* ___]?

In (9a) 'che cosa' non si trova nel Sintagma Verbale ma all'"inizio della frase" (la lacuna evidenzia la posizione dove viene interpretato); (9b) esemplifica un fatto più radicale: l'elemento dislocato è il complemento del verbo nella subordinata, ma compare all'inizio della principale. Si pone il problema di capire la natura della dislocazione: *in quale posizione* si trovi l'elemento dislocato e *perché* venga dislocato.

Per quanto riguarda la posizione, indicazioni quali 'all'inizio della frase' non hanno senso. *In primis*, perché gli elementi della frase non sono ordinati gli uni rispetto agli altri. Un'evidenza è la cosiddetta 'inversione Soggetto-Ausiliare' dell'inglese, per cui, secondo la vulgata, in una frase interrogativa si verificerebbe uno scambio di posto tra Soggetto e Ausiliare:

10. a. *You*₁ *are*₂ *tired*₃.
 b. *Are*₁ *you*₂ *tired*₃?

Questa idea è errata, come mostrano gli esempi seguenti:

11. a. *Mary DEFINITELY will leave soon*
 b. **Will DEFINITELY Mary leave soon?*
 c. *Will Mary DEFINITELY leave soon?*

Se il fenomeno consistesse in un'inversione, la versione interrogativa di (11a) sarebbe (11b), invece agrammaticale; l'interrogativa è invece (11c), possibile solo assumendo che l'ausiliare vada ad occupare una posizione superiore al Soggetto.

Inoltre, l'inizio della frase "si sposta" indeterminatamente a seconda degli elementi considerati:

12. *Ma* Giorgia, domani, alla fin dei conti, *CHE COSA pensi* [*che dirà* ___]?

Qual è, allora, la posizione di questi elementi dislocati? Dato che precedono il Sintagma Temporale e hanno tutt'altro tipo di semantica, devono trovarsi in un'area superiore della frase, caratterizzata da una semantica di tipo *conversazionale*, tipica del parlato reale tra individui: (1) lo *scopo della frase* (interrogare, dichiarare, ordinare, esclamare, ipotizzare, auspicare, ecc.), parte della

grammatica tradizionale, e (2) la *sincronizzazione informativa* tra i parlanti. Quest'ultima richiede una chiarificazione, perché estranea alla tradizione. Si consideri questo mini-dialogo tra due ipotetici parlanti A e B, in cui l'elemento tutto in maiuscolo è FOCALIZZATO, la parte della frase non presupposta:

13. A: DA QUANTO TEMPO, hai questo cellulare?

B: QUESTO CELLULARE, ho comprato da poco.

La risposta di B è impropria perché non è sincronizzata alla domanda dal punto di vista informativo: nella domanda la parte presupposta è che 'B abbia un cellulare', mentre il focus della domanda, quello che A non sa, è 'da quanto tempo'. Nella risposta, B rovescia la struttura informativa, focalizzando la presupposizione e trattando come presupposta l'informazione richiesta.

L'area conversazionale della frase è stata originariamente denominata 'Sintagma Complementatore'. Con Complementatore si intendono quegli elementi che introducono tipicamente una frase *completiva* e che ne indicano il tipo: 'che' = dichiarativa, 'se' = ipotetica/interrogativa indiretta; in realtà, il Complementatore introduce anche frasi principali. Pertanto una frase come quella in (9b) sopra avrebbe la seguente struttura:

14. [_{SC} Che cosa pensa [_{SC} che tu faccia ~~che cosa~~]]?

Il complemento di 'dire' è dislocato nello Specificatore del Complementore; in realtà, come abbiamo già visto, si tratta di un "copia-incolla", in cui solo la copia superiore viene pronunciata. La ragione della copiatura è che il sintagma 'che cosa' ha una duplice funzione: (1) argomento del verbo 'fare'; (2) elemento interrogativo, nello strato conversazionale della frase.

Nel tempo si è scoperto, analogamente all'area funzionale associata al verbo, che non si tratta di un singolo elemento ma di un'intera area di elementi sintattici (che non analizzeremo).

Sebbene questo approccio possa disorientare chi non ha familiarità con la sintassi, tutti gli elementi della teoria sono logicamente necessari; nella fattispecie, che gli elementi dislocati occupino un'area della frase superiore a quella del Soggetto. La necessità che l'elemento dislocato sia copiato dal Sintagma Verbale, potrebbe risultare invece meno evidente; si consideri allora l'esempio seguente:

15. Whom are you talking about?

L'elemento dislocato è il complemento della preposizione *about*, da cui riceve l'accusativo, senza però essere nella posizione di complemento. L'unica spiegazione possibile è che l'elemento interrogativo è 'come se stesse' anche là dove ce l'aspetteremmo, come in (16):

16. Whom are you talking [_{SP} about ~~whom~~]?

Questa ipotesi è solo un modo utile a 'mettere a posto le cose' o è mentalmente reale? Nel tempo si sono accumulate numerose prove, da molte lingue, che queste copie sottintese fanno effettivamente parte della grammatica mentale. Un esempio proviene dall'elisione nell'articolo in italiano. Si considerino le frasi partitive, che comportano un altro tipo di dislocazione, quella dei pro-

nomi clitici, che si aggiungono a sinistra dell'elemento che rappresenta il TEMPO, ovvero l'ausiliare *avere* negli esempi seguenti:

17. a. *Di casa, ne ho comprata un'altra.*
 b. *Di casa, ne ho comprata *un'enorme.*

Perché in (17a) l'elisione ha luogo, mentre in (17b) è impossibile? La risposta diventa evidente quando si considera l'ordine strutturale:

18. a. *Ne comprerò un'altra ~~ne~~.*
 b. *Ne comprerò una ~~ne~~ enorme.*

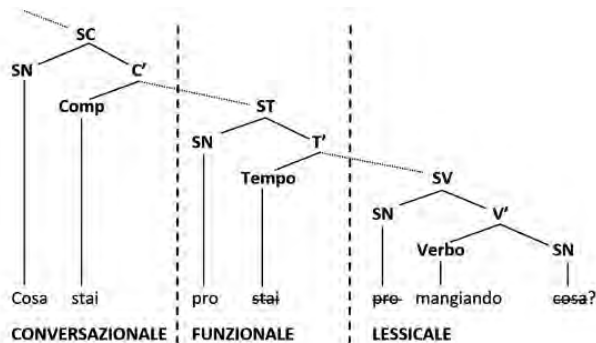
In (18a) il clitico sottinteso *ne* non si interpone tra l'articolo e *altra*; in (18b) *ne* sottinteso si interpone invece tra l'articolo e l'aggettivo, adiacenti solo in apparenza.

La conclusione è che questi elementi sottintesi *non si sentono ma ci sono*: la sintassi consiste anche di elementi non pronunciati, che valgono quanto quelli pronunciati. Del resto, a questa conclusione erano già arrivati gli antichi quando parlavano di 'soggetto sottinteso' e di ellissi.

Questo introduce un livello di astrazione che potrebbe risultare sospetto. Si tratta di un pregiudizio: l'idea che la mente produca oggetti mentali concreti, qualunque cosa significhi esattamente, è naïf: il livello di astrazione con cui la mente funziona non è decidibile a priori; è un fatto empirico che solo un'indagine priva di pregiudizi può mirare a scoprire. Da questo punto di vista, lo studio del linguaggio è potenzialmente illuminante riguardo alla natura della cognizione umana.

5.3 Risultati

Nonostante il progresso che ha rappresentato per lo studio della sintassi e la sua utilità per l'uso scolastico, la teoria di T. presenta grossi limiti concettuali. La frase viene oggi concepita come formata da tre strati, a ciascuno dei quali corrisponde un diverso tipo di semantica:



T. si è limitato al primo strato, insufficiente a render conto della sottigliezza espressiva del linguaggio. Nello schema sopra, va sottolineato che la Testa in ciascuno strato sintattico sussume per comodità una famiglia di teste correlate⁸. Va aggiunto che i tre strati della frase corrisponderebbero alle tre fasi successive in cui la mente programma una frase prima di mandarla in esecuzione (Chomsky, 2001).

Conclusioni

Se dopo più di duemila anni continuiamo a parlare di *nome e verbo, soggetto e predicato*, ecc., va al merito di questa tradizione, su cui la sintassi contemporanea ha costruito. Tuttavia, un conto è riconoscere il contributo del passato, un altro è *rimanere fermi* al passato. Alcuni assunti della grammatica tradizionale hanno superato l'esame, altri no. Se l'impressione è negativa, dipende dal modo in cui la scienza opera: critica le teorie che non resistono alla prova dei fatti, sostituendole con altre più promettenti, non necessariamente definitive; anzi, quasi mai tali.

La sintassi contemporanea è anche debitrice della Grammatica della Dipendenza di Tesnière, alcuni elementi della quale sono stati integrati nella sintassi contemporanea, che però l'ha ampiamente superata.

A tutt'oggi, l'accettazione della sintassi scientifica da parte della scuola ha mostrato risultati modesti, nonostante l'introduzione implicita nelle Indicazioni del 2012 della "grammatica valenziale". La situazione attuale è più confusa che in passato; per rendersene conto è sufficiente esaminare un numero modesto dei manuali scolastici attuali.

Nemmeno le suddette Indicazioni concorrono alla chiarezza, mettendo insieme 'capre e cavoli', a cominciare dalla terminologia. Purtroppo c'è ben altro; limitandosi alla Primaria, a pag. 30, si legge: «Gli oggetti della riflessione sulla lingua e della grammatica esplicita sono: le costruzioni sintattiche semplici e complesse (per la descrizione delle quali l'insegnante sceglierà il modello grammaticale che gli sembra più adeguato ed efficace)». Non stupisce che i manuali in uso mostrino un grado variabile di eclettismo tra vecchio e nuovo, senza rendersi conto delle contraddizioni.

Una parte del problema è che la grammatica scolastica è rassicurante perché appare sistematica e immutabile. La sintassi contemporanea, invece, come ogni disciplina di ricerca, non pretende di possedere la verità su tutto, e non è affatto immutabile: nei suoi pochi decenni di esistenza ha già subito tre mutamenti radicali.

Non resta che augurarsi che la scuola trovi il coraggio di navigare in acque meno familiari, ma immensamente più ricche.

⁸ La "mappatura" della periferia sinistra della frase, ovvero l'individuazione e posizione degli elementi presenti negli strati funzionale e conversazionale, detto 'approccio cartografico', è una linea di ricerca recente. Per lo strato funzionale, un contributo fondamentale è stato Cinque (1999); per quello conversazionale, Rizzi (1997).

Bibliografia

- BOUARD, B. (2015). L'invention terminologique et conceptuelle du complément dans la grammaire française 1660-1863. *HAL Open Science*, pp. 69-87 (<https://hal.science/hal-01117765>).
- CASTELLANI, A. (1982). Quanti erano gl'italofoni nel 1861? *Studi linguistici italiani VIII*, pp. 3-26.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague/Paris: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- CHOMSKY, N. (2001). Derivation by phase. In M. Kenstowicz (ed.) *Ken Hale: A Life in Language* pp. 1-52. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- CINQUE, G. (1999). *Adverbs and Functional Heads*. New York: Oxford University Press.
- DE MAURO, T. (1991). *Storia linguistica d'Italia dall'Unità a oggi*. Bari-Roma: Laterza.
- DEMURU, C. (2018). «Un guazzabuglio di cose diverse». La classificazione dei complementi nelle grammatiche postunitarie. *Italiano Lingua Due 1*, pp. 337-354.
- KAYNE, R. (1984). *Connectedness and binary branching*. Dordrecht: Foris.
- LO DUCA, M. (1997). *Esperimenti grammaticali*. Firenze: La Nuova Italia.
- LO DUCA, M. (2012). La grammatica nei Programmi/Indicazioni per la scuola dell'obbligo. In C. Schiavon e A. Cecchinato (a cura di). «Una brigata di voci». *Studi offerti a Ivano Paccagnella per i suoi sessantacinque anni* (pp. 443-455). Padova: CLEUP.
- MAAT, J. (2013). General or Universal Grammar from Plato to Chomsky. In K. Allan (ed.) *The Oxford Handbook of the History of Linguistics* (pp. 1-24). Oxford: Oxford University Press.
- OSTLER, N. (2007). *Ad Infinitum. A Biography of Latin*. New York: Walker & Company.
- PALERMO, M. (2015). *Linguistica italiana*. Bologna: il Mulino.
- PERLMUTTER, D.M. (1978). *Impersonal passives and the Unaccusative Hypothesis*. In *Proceedings of the 4th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 157-189). UC Berkeley.
- PESCARINI, D. (2021). Quattro caratteristiche dell'analisi logica. Considerazioni a margine delle prove INVALSI del grado 8. *HAL Open Science*, pp. 1-15 (<https://hal.science/hal-03338482>).
- RIZZI, L. (1997). The Fine Structure of the Left Periphery. In L. Haegeman (ed.), *Elements of Grammar* (pp. 281-337). Dordrecht: Kluwer.
- ROBINS, R.H. (1967). *A Short History of Linguistics*. London: Longman.
- SABATINI, F. E V. COLETTI (1997). *Dizionario Italiano (= DISC)*. Firenze: Giunti.

- SVOLACCHIA, M. (1999). Dalla grammatica tradizionale alla sintassi generativa: la nozione di soggetto e la specificità della sintassi. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*.
- TANTUCCI, V. (1955). *Analisi logica*. Bologna: Poseidonia.
- TESNIÈRE, L. (1934). Comment construire une syntaxe. *Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg* 7, p. 219-229.
- TESNIÈRE, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- YANO, M., M. KOIZUMI (2021). The role of discourse in longdistance dependency formation. *Language, Cognition and Neuroscience* 36:6, pp. 711-729.

19.

Il tirocinio per la professionalizzazione degli educatori (0-6) e la supervisione in presenza e a distanza

Alessandra Valeria Torre¹

1. Introduzione

Il focus della ricerca, in fase di svolgimento, è volto ad implementare la qualità del processo di professionalizzazione del corso di laurea degli Educatori dei servizi per l'infanzia (0-6 anni) attraverso una rilevazione puntuale delle caratteristiche strutturali, organizzative e progettuali degli asili nido collocati nel territorio della Città metropolitana di Roma Capitale.

Data la complessità delle componenti che determinano gli standard di qualità di un servizio e la necessità del CdS di garantire ai propri studenti un'esperienza di tirocinio realmente formativa, ci si è concentrati su due temi richiamati dalle linee guida pedagogiche² licenziate dal MIM nel 2018: la presenza di un'accurata progettazione del curriculum e la professionalità del personale.

Per dare conto della relazione esistente tra queste due dimensioni, si è scelto di indagare il rapporto tra le teorie educative, dichiarate nel progetto pedagogico della struttura, e la loro corrispondenza nella prassi professionale, declinata per mezzo di una scelta ragionata di materiali, spazi e attività quotidiane del servizio.

Per la finalità dialogica della ricerca, tra teoria e prassi, si è ricorsi metodologicamente al modello empirico della Ricerca Azione, quale agente trasformativo dei processi organizzativi interni alle strutture, in vista di un ripensamento critico-riflessivo del loro assetto.

Secondo Asquini (2018) «Il ricercatore nella ricerca-azione non è né l'agente di un'istituzione, né l'attore di un'organizzazione, né l'individuo senza appartenenza sociale ma, al contrario, egli accetta [...] questi diversi ruoli in momenti determinati della sua azione e della sua riflessione» (p. 65), nell'approccio della Ricerca-Formazione

la R-A e la ricerca partecipativa in generale vengono sempre più lette nei termini di interventi di "formazione-azione" [...] ossia

¹ Il tirocinio per la professionalizzazione degli educatori (0-6) e la supervisione in presenza e a distanza (Progetto di DSF, delibera del Consiglio di dipartimento del 22/09/2022, bando Prot. n. 0117504 del 25/10/2022 - [UOR: UFFRICE - Classif. VII/16])

² Per approfondimenti: <https://www.miur.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei> (ultima consultazione 16/07/2024)

nei termini di promozione di processi di apprendimento locale, in un determinato contesto sociale e organizzativo [...] La formazione è l'acquisizione di competenze e consapevolezza da parte degli operatori sul campo non sono più qui considerati esiti indiretti o marginali della ricerca-partecipativa, ma obiettivi a cui si tende intenzionalmente grazie alla partecipazione attiva degli operatori stessi (p. 36).

Il disegno della ricerca è stato così elaborato e suddiviso nelle seguenti fasi:
Fase 1 – Analisi del contesto e strumenti: conoscenza del modello di tirocinio del CdS; analisi della piattaforma GOMP per le caratteristiche delle strutture convenzionate per il tirocinio.

Fase 2 – Raccolta dei dati:raccolta delle anagrafiche degli enti convenzionati e successiva sistematizzazione dei dati raccolti, in funzione della selezione di una coorte di strutture partecipanti alla ricerca; creazione di un database, funzionale per la scelta del campionamento; analisi e scelta del campionamento; elaborazione di una traccia di intervista semi strutturata con domande a risposta multipla, chiuse e aperte rivolta al personale in servizio presso i nidi e ai tirocinanti del CdS sul rapporto tra progetto pedagogico e organizzazione interna del nido.

Fase 3 – Progettazione dell'intervento:Invio del format di intervista alle strutture; raccolta ed analisi quali-quantitativa dei dati pervenuti; accesso in presenza presso i servizi per ulteriori approfondimenti; focus group con il personale delle strutture per la condivisione e discussione delle criticità, dissonanze e temi ricorrenti derivanti dall'analisi delle unità narrative delle interviste; elaborazione di un database excel delle strutture ritenute maggiormente idonee a garantire un percorso professionalizzante per i tirocinanti del CdS.

Nel corso della ricerca, mediante un'interlocuzione frequente con gli uffici del Tirocinio, sono emerse alcune criticità nella fase di raccolta e sistematizzazione delle anagrafiche, nonché della successiva selezione della coorte disponibile, che hanno indotto a rivedere necessariamente la scansione temporale del progetto.

Dalle prime interviste con gli Enti partner dell'Università, è risultato come l'esperienza formativa del tirocinio, può rappresentare un'opportunità di inserimento lavorativo per i futuri studenti all'interno del contesto esperito.

2. La ricerca e l'importanza della pedagogia del nido

Il servizio del nido, ha subito nel tempo trasformazioni importanti che lo hanno visto tramutarsi da sistema assistenzialistico a sistema educativo (Filomia, 2021). La diffusione di differenti tipologie di servizi che si occupano del-

l'infanzia, sul territorio nazionale ed in particolare su quello romano, consente certamente di arricchire le esperienze che i bambini possono compiere nei primi anni della loro vita ma, come evidenziato dalle linee guida pedagogiche³

La precisa definizione delle tipologie di servizi e delle loro caratteristiche organizzative e funzionali costituisce un essenziale strumento contro la diffusione di servizi di mera 'custodia'. Questo fenomeno è tuttora presente in molti territori e rappresenta un elemento di forte preoccupazione per la qualità dell'esperienza educativa per i più piccoli (p. 8).

L'attenzione dell'Università nel formare "personale competente", con un *habitus* teorico-pratico specifico, riguarda sia l'offerta disciplinare dei cdl in ambito educativo, sia la proposta pratica, attuabile tramite adeguati partner che rispondono tanto alle necessità legislative quanto al tipo di percorso professionalizzante dello studente. Come indicato nel D.M. n. 334 del 22 Novembre 2021, parte IV:

Nella costruzione del curriculum e della progettazione è importante che educatori/insegnanti abbiano in mente le direzioni di sviluppo da perseguire durante il percorso, nella consapevolezza che gli apprendimenti non si sviluppano in modo frammentario né lineare, ma in un continuum in cui ciascuna conquista genera nuove situazioni di apprendimento, in una dinamica evolutiva costruttiva e ricorsiva (p. 23).

La pedagogia di riferimento proposta nei vari servizi per l'infanzia, riveste un ruolo cruciale nell'esperienza dei bambini e dei genitori che afferiscono a tali enti, poiché essa, si fa portavoce di quella dimensione biopsicosociale che investe le aree delle relazioni significative e dei propri ritmi individuali, nello sviluppo del bambino e della sua personalità (Sannipoli, 2020).

Pertanto la scelta della pedagogia di riferimento, consente di calibrare l'azione educativa in tutto il servizio, a partire dalla creazione di un ambiente efficace, non solo nella sua organizzazione spaziale e temporale ma anche in rapporto all'aspetto relazionale in esso presente.

In tale ricerca, la scelta metodologica della Ricerca Azione (cfr. Kaneklin, Piccardo & Scaratti, 2010), si è ritenuta valida ai fini di una riflessione volta a migliorare la qualità del tirocinio e l'accoglienza degli studenti nei servizi, a

³ Decreto Ministeriale 22 Novembre 2021, n. 334, "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei". <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&ct=1640603375461> (ultimo accesso 28/03/2024)

partire dalle relazioni Università-Enti convenzionati perché, come indicato da Aluffi Pentini (2001)

si pone in una fase iniziale come opportunità di riconoscere nel reale quegli elementi che consentono di descrivere e capire una situazione, di collocarla in un contesto più ampio, di tracciarne un quadro che evidenzia anche i punti di contatto con realtà analoghe [...] Si tratta di identificare i limiti tra narrazione e interpretazione, per tendere poi a una lettura interpretativa del contesto [...] condivisa tra ricercatori e attori del contesto stesso (p. 10).

Per attuare la ricerca e coinvolgere gli enti convenzionati, si è scelto di somministrare un questionario di raccolta dati-informazioni da approfondire in una seconda fase con delle interviste mirate. Secondo Trombetta e Rosiello (2000)

Gli strumenti più usati nella ricerca-azione sono i questionari e le interviste che permettono alle persone sia di articolare ed esprimere i propri bisogni [...] sia anche le modalità preferite nella soluzione di un problema [...] Generalmente, questi strumenti devono seguire determinati criteri:

- possedere attendibilità e validità;
- produrre dati specifici;
- offrire dati di cui ha bisogno;
- essere adattati alla situazione particolare;
- essere facili da somministrare e da analizzare (p. 120).

È stato costruito un modulo di raccolta dati su piattaforma virtuale (form di *Hotmail*). Successivamente, tramite email, è stata inviata alle strutture, una lettera di invito alla partecipazione della ricerca, contenente il link del format-questionario. Gli enti sono stati liberi di scegliere se aderire all'iniziativa e alle sue fasi, oppure non partecipare o partecipare parzialmente, senza giustificare la motivazione di volta in volta. In generale, quando non vi è stato possibile aderire, sono stati gli enti stessi, telefonicamente o via email a pronunciarsi in merito.

Il format on line è stato strutturato in sezioni che hanno richiesto la compilazione di differenti aree, così suddivise: dati anagrafici dell'ente (indirizzo; tipologia del servizio; codice ateco; pedagogia di riferimento; aggiornamento professionale); dati relativi ad aspetti del personale (numero del personale interno; qualifiche di studio conseguite); ambito dell'inclusione (dati relativi alla presenza di personale con limitazioni funzionali; disponibilità ad accogliere tirocinanti con limitazioni funzionali);⁴ importanza dell'ambiente (spazi interni ed esterni; attività promosse e materiali).

⁴ Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla Legge Europea sull'Accessibilità (EAA) <https://www.eud.eu/it/policy/eu-accessibility-legislation/european-accessibility-act/> (ultimo accesso 11/03/2023)

2.1 Attività di ricerca e analisi dei dati

In relazione alla tematica della ricerca, sono stati predisposti diversi invii ad indirizzi estratti dal portale Gomp. Tale piattaforma, è utilizzata dalle strutture e dagli studenti dell'Università degli Studi di Roma Tre per l'incontro tra l'offerta del tirocinio e la possibilità di candidatura. Non potendo accedere direttamente all'estrazione dei dati, questi mi sono stati forniti dall'apposito tirocinio, le modalità di estrazione sono consentite dal programma in modo randomizzato. Ciò ha determinato l'invio a un considerevole numero di strutture, alcune delle quali si sono rivelate appartenenti ad una stessa "casa madre" e/o in territori diversi da quello considerato nella ricerca.

Dalle prime risposte ottenute⁵, è stato necessario avviare una nuova fase di "selezione" e sfoltimento dei dati, costruendo un database delle strutture presenti operativamente sul territorio di Roma Capitale, ottenendo delle risposte valutabili nell'interesse della ricerca.

In riferimento a quanto stabilito nel D.lgs 65/2017⁶, per agevolare la compilazione del format si è scelto di utilizzare la seguente dicitura, rinviando in seconda analisi, ovvero l'intervista, l'approfondimento sul servizio.



Classificazione del servizio

I dati delle interviste hanno confermato la distribuzione in percentuale rilevata nel format. In prevalenza le strutture convenzionate sono nidi, in qualche caso le stesse presentano anche la scuola dell'infanzia; in casi rari la tipologia di servizio è differente.

⁵ Dati aggiornati alla data del 10/03/2023: Dal format sono reperibili n. 61 strutture, 4 non sono di interesse della ricerca poichè fuori dal territorio di studio, mentre 1 pur trovandosi fuori dalla Regione, ha un servizio presente nel territorio considerato.

⁶ Decreto Legislativo 13 Aprile 2017, n.65, "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107,(2017, 16 Maggio) (Italia)Suppl. Ordinario n. 23)", *Gazzetta Ufficiale Suppl. Ordinario*,(112), 1-159, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg> (ultimo accesso 11/03/2023)

Pedagogia di riferimento

La ricerca in corso, permette una prima lettura in cui si rileva, come l'approccio pedagogico non sempre si riferisce a modelli educativi specifici. Anche nella piattaforma universitaria Gomp, questo dato non è sempre evidente, poiché a discrezione dell'inserimento da parte della struttura.

In alcuni casi, la presenza di una pedagogia di riferimento può coincidere con le modalità operative del nido ma non necessariamente indicare un'affiliazione con un'ente specifico di appartenenza, come ad esempio nidi con pedagogia Malaguzzi e nessuna affiliazione a Reggio Children.

Dal form in corso, si evidenzia che n.16 enti su 61 dichiarano come propria ed unica pedagogia di riferimento quella montessoriana, tra questi n.2 risultano convenzionati con l'Opera Nazionale Montessori; n.5 dichiarano come propria pedagogia di riferimento solo Malaguzzi; gli altri dichiarano approcci misti, mentre n.3 dichiarano di non avere nessuna pedagogia di riferimento.

Nelle interviste ai referenti delle strutture, in alcuni casi anche responsabili di più sedi, su n.36 nidi, solo 15 hanno confermato come pedagogia di riferimento unica quella montessoriana. Di questi, n.2 si definiscono solo di "ispirazione" montessoriana, n.1 si dichiara montessoriano ma applica anche altre pedagogie ed infine 1 dichiara di essere montessoriano "per tendenza". In altri n.15 viene dichiarata la pedagogia montessoriana insieme ad altre proposte educative; in n.4 casi viene dichiarato un approccio pedagogico di altro genere e in 1 solo caso la pedagogia dichiarata è riferita a Malaguzzi.

Tra i nidi che dichiarano la pedagogia Montessori nella loro progettazione pedagogica, solo n.2 sono convenzionati con l'O.N.M. e altri n.2 hanno personale qualificato formato presso la stessa. Si riscontra in altri casi la collaborazione con il Centro Nascita Montessori senza convenzione.

3. L'ambiente al nido

Da diversi studi emerge come l'influenza esercitata dall'ambiente sullo sviluppo fisico e psichico del bambino nella scuola dell'infanzia è assai elevata [...] Ogni elemento [...] influisce sul comportamento e sulle azioni prodotte dal bambino e gli permette di instaurare relazioni significative, grazie alle quali riesce a comunicare il proprio essere e manifestare la propria personalità. L'ambiente d'apprendimento è costituito da aspetti fisici e sociali [...] favorisce lo sviluppo dell'identità personale del bambino e il suo senso di appartenenza al luogo e al gruppo sociale. La ricchezza dei materiali è necessaria anche per soddisfare interessi e capacità diverse dei bambini permettendo loro di scegliere tra le attività che l'ambiente offre (Močinić & Moscarda, 2016, p. 2).

Sebbene le strutture siano fisicamente differenti e rispondenti ai

principali requisiti legislativi, l'ambiente che li caratterizza è caratterizzato in generale da spazi materiali differenziati e coerenti con le attività dichiarate e/o proposte ma non sempre, in riferimento alla pedagogia scelta. Per ciò che concerne l'aspetto delle risorse, l'ambiente è caratterizzato da personale qualificato con formazione specifica, in particolare nelle strutture che hanno una unica pedagogia di riferimento. In generale si nota come l'ambiente sia un'importante opportunità del fare e nella sua dimensione di "spazio empatico e relazionale" e spazio che crea opportunità per essere e saper essere (cfr. Galardini, 2000).

3.1 *Analisi dei dati*

Ambiente e spazi

Nel 94,3% dei casi, le strutture che hanno compilato il formato sono dotate di spazi differenziati. Nel 90,2% degli enti è presente una stanza dedicata al coordinamento, questa coincide in genere con l'ufficio amministrativo della struttura.

La figura del coordinatore nella maggior parte dei casi, corrisponde con il referente responsabile della stessa, la differenza tra i ruoli del personale si evidenzia maggiormente nei casi di organizzazioni che presentano più sedi o servizi. Il titolo professionale del coordinatore è variabile, non necessariamente legato al conseguimento di una laurea triennale o laurea magistrale afferente all'ambito educativo. Nei nidi di medie e grandi dimensioni (con più di una struttura) che presentano una pedagogia specifica, il coordinatore pedagogico è spesso una risorsa professionale con laurea magistrale, afferente al settore pedagogico o a quello psicologico.

Cucina e giardino di pertinenza della struttura sono presenti rispettivamente nel 91,8% e 96,7% degli enti. Nelle interviste attualmente condotte, è emerso che l'area indicata come "giardino" non corrisponde sempre a luoghi verdi e naturali, ma a volte, per la tipologia della struttura, consiste in aree quali cortili esterni o terrazza a dimensione variabile, adibiti con erba sintetica, vasi con fiori, giochi per bambini per simulare aree "natura o parchi".

Ambiente e Materiali

I dati emersi dal formato sono in linea con le osservazioni e le interviste svolte in presenza.

I nidi che hanno dichiarato in prevalenza l'approccio pedagogico Montessori o Malaguzzi-Malaguzzi, in relazione al materiale presente hanno mostrato corrispondenza con la presenza del materiale di tipo montessoriano, invece, per il materiale destrutturato e gli atelier Malaguzzi, la questione è risultata differente. In particolare in relazione agli spazi della struttura, l'atelier non può

sempre essere realizzato nelle stesse modalità di Reggio Children. In tali circostanze, nelle strutture si opta per “laboratori temporanei” in stile “atelier Malaguzzi”. Solo 1 nido risulta l’eccezione, in relazione alla concezione del bambino con i suoi 100 linguaggi e per gli spazi fisici che consentono la possibilità di ospitare un atelier fisso.

In un altro caso, pur dichiarando tale pedagogia come approccio di riferimento, durante l’intervista è emersa la mancata di conoscenza teorico-pratica dell’atelier, mentre in un’altra situazione non è stato possibile trovare riscontro con la pedagogia dichiarata (Malaguzzi) e l’approccio utilizzato.

Per quanto riguarda il materiale tecnologico solo 2 su n.22 enti utilizza ausili informatici per persone con limitazione funzionale, prevalentemente a carico del soggetto ospitato o in collaborazione con enti specialistici. Inoltre, solo 2 su n. 22 enti, utilizzano ausili digitali come la L.I.M. o tecnologie per “atelier virtuali”.

Gli *ebook* risultano assenti in tutti i nidi tranne in uno che predilige solo quelli in lingua italiana. La motivazione generale, di cui si è avuto riscontro nelle interviste, è da ricercarsi nella mancata conoscenza di una seconda lingua e alla preferenza del testo cartaceo per programmi di lettura che coinvolgono la famiglia, anche in relazione alla situazione economica di provenienza.

Ambiente e attività

Tra le attività suggerite nel format, i nidi prediligono le seguenti proposte: affidare l’apprendimento del bilinguismo al personale interno che ha conseguito qualche particolare formazione (es. corsi *Hocus&Lotus*)⁷ affidare le attività di outdoor education, al personale interno che ha frequentato corsi tematici durante la pregressa formazione universitaria o per interesse personale; affidare l’apprendimento della musica, in prevalenza con il metodo Gordon, ad apposito personale esterno qualificato.

Per uno dei nidi intervistati, la tematica del bilinguismo si riferisce all’apprendimento della Lingua dei Segni e non all’apprendimento della lingua straniera. In genere la lingua straniera preferita per la realizzazione di attività linguistiche al nido è l’inglese.

Correlando le attività con gli spazi, per quanto riguarda l’outdoor education, in molti casi si evince la corrispondenza dello stesso con attività legate all’orto o al gioco libero effettuato nei terrazzi o cortili, in pochi casi vi sono esperienze di outdoor education fuori dalla struttura del nido che coinvolgono anche la rete territoriale presente.

Come altra attività, sono stati considerati i progetti attuati dalla struttura internamente o con collaboratori esterni, ad esempio: progetto musica in culla e motricità in piscina; progetto prestito lettura e progetto orto. In un caso, è

⁷ Particolare tipologia di educazione linguistica <https://www.hocus-lotus.edu/> (ultimo accesso 10/03/2024).

promossa l'attività di *Pet therapy* con fattori e animali all'interno della struttura. Si rileva che questa parte del format, non è stata percepita con chiarezza nella sua formulazione, di conseguenza è stata oggetto di approfondimento durante le interviste, per chiarirne il significato, mettendo in relazione l'attività di riferimento con quanto riportato dalle linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei nella sezione V dal titolo: coordinate della professionalità.

4. L'educatore di nido e dei servizi per l'infanzia: l'importanza della formazione e dell'aggiornamento

È importante per l'Università garantire un partenariato di qualità, il cui personale in tale servizi sia in costante aggiornamento⁸ perché le generazioni, vivono ambienti in continua trasformazione e gli educatori, devono essere in grado di cogliere i cambiamenti del tempo e rispondere coerentemente, in senso pedagogico, alle richieste del bambino e del suo armonico sviluppo.

L'offerta educativa [...] mira [...] a promuovere le potenzialità dei bambini [...] garantendo contesti educativi che valorizzino l'esplorazione, la scoperta, il gioco e l'interazione sociale. In questa prospettiva, l'agire educativo [...] non può fondarsi su repertori di pratiche precostituite, ma deve risultare dalla capacità del personale educativo di analizzare e riflettere collegialmente sull'esperienza (Picchio & Di Giandomenico, 2023, p. 103)

Pertanto, come indicato dalla Striano (2006) «I professionisti della formazione e dell'educazione sono costantemente chiamati [...] a fare uso di conoscenze disciplinari e metodologiche o di 'teorie' pedagogiche in maniera non 'immediata': essi devono infatti plasmarle, modificarle, convertirle ed adattarle alle diverse circostanze» (p. 34).

Ciò è ulteriormente sostenuto dalla legislazione di riferimento del sistema integrato zerosei, per cui si presuppone non solo un personale con qualifica specifica ma interessato ad un costante aggiornamento professionale, infatti

La formazione continua in servizio di tutto il personale [...] Rappresenta lo strumento principale per sostenere e alimentare la professionalità educativa, intesa come padronanza e riflessione sugli strumenti di progettazione, documentazione, monitoraggio e va-

⁸ Cfr. Decreto Ministeriale 22 Novembre 2021, n.334, "Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65", Ministero dell'Istruzione e del Merito, <https://www.miur.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei> (ultimo accesso 09/03/2023).

lutazione dei percorsi educativi, nonché sulle dimensioni relazionali e comunicative attivate con e tra i bambini.⁹

4.1 *Analisi dei dati della ricerca*

Aggiornamento e personale interno

Tutte le strutture, tranne 1 realizzano l'aggiornamento professionale.

«Aggiornare un gruppo professionale significa contribuire ad attivare una mentalità critica circa il proprio ruolo professionale e il ruolo stesso del servizio in cui si opera, in maniera da promuovere continuamente la sua qualificazione ed il suo rinnovamento» (Buccolo, 2015, p. 48).

Questo, può essere promosso dalla struttura ed effettuato in diverse modalità, quali: affidato a enti esterni con o senza convenzione; a carico del professionista, affidato a personale interno qualificato.

Come scelta prevalente, la tipologia emersa è stata l'aggiornamento affidato a enti senza convenzione perché, le strutture private, possono accedere ai fondi interprofessionali. Solo in 1 caso tale formazione è stata riferita al *franchising* di appartenenza.

I nidi convenzionati con il Comune di Roma Capitale, devono necessariamente effettuare l'aggiornamento come da regolamento dipartimentale e questo si sovrappone anche all'aggiornamento interno, poiché la risorsa che ha effettuato una formazione specifica con il Comune, viene poi utilizzata internamente per la formazione dell'*équipe* della struttura.

La scelta dell'aggiornamento professionale a carico del professionista segue due vie: l'individuazione di percorsi specifici attraverso enti qualificati come il Centro Nascita Montessori o l'O.N.M. o anche Reggio Children, oppure l'aggiornamento a carico del professionista che avviene tramite corsi trovati sui principali social media (es. *Facebook*). In percentuale quasi assoluta, l'aggiornamento a carico del professionista è legato alla scelta di percorsi trovati nella rete virtuale perché a costi facilmente gestibili o gratuiti.

Come titoli di studio, conseguiti dai professionisti che operano al nido, in riferimento al percorso universitario, si riscontra una distribuzione uniforme della presenza di personale con L19, mentre per la Laurea Magistrale, una distribuzione minore in LM85.

⁹ Cfr. D.M. n.334 del 22 Novembre 2021, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461> (ultimo accesso 28/03/2024).

Conclusione

L'anno di ricerca non è ancora concluso ed i dati non possono pertanto essere ritenuti definitivi. Nella precedente sessione dell'anno di ricerca, grazie alle criticità sorte, si è potuto costruire un orientamento più preciso per comprendere le realtà che possono essere considerate qualitativamente soddisfacenti per il compimento del tirocinio professionalizzante degli studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione, in particolare del corso di laurea Edunido.

Una prima indagine in relazione alla pedagogia di riferimento, mostra che l'identità del nido è parte riflessa nel suo ambiente in relazione allo spazio fisico e "relazionale empatico". Ciò si ripercuote sulla qualità del nido e dei suoi processi, sia in relazione all'accoglienza del tirocinante che dello sviluppo del bambino.

Alcuni nidi con una identità pedagogica strutturata e di conseguenza con un progetto pedagogico mirato, collocano l'azione educativa e l'educatore in uno specifico fare ed in una dimensione unica dell'essere. In rari casi, in cui alcuni nidi, pur non avendo espresso una particolare adesione ad una pedagogia specifica, hanno mostrato peculiari caratteristiche o proposte educative di qualità pari ai nidi ad un solo orientamento pedagogico. In queste situazioni, si è individuata una caratteristica specifica relativa alla concezione del ruolo dell'educatore al nido. «L'esperienza di tirocinio è altamente formativa se offerta in contesti di qualità all'interno dei quali sia possibile riflettere sulle azioni messe in atto» (Labonia, 2023, p. 29).

Molti educatori, anche se in servizio presso strutture con una identità pedagogica mista, reputano l'aggiornamento professionale come una necessità personale e professionale indispensabile per la relazione con i bambini e la programmazione educativa.

I servizi educativi, nella loro singola o plurima identità, rivestono un ruolo importante come agenti partner della realizzazione di un percorso formativo.

L'accoglienza della persona [...] richiede di sviluppare in modo più pieno l'idea di unitarietà del percorso educativo e di istruzione, anche attraverso la pratica del curricolo verticale [...] Un curricolo [...] così vissuto costruisce un'identità narrabile del percorso educativo e di istruzione che si realizza in tante esperienze diverse ma coerenti tra di loro. La continuità [...] è da intendersi [...] anche orizzontale, laddove servizi educativi e scuole dell'infanzia sono chiamati a confrontarsi con una più ampia comunità costituita anche dai servizi sociali, psicologici e sanitari e da altre agenzie educative formali e informali.¹⁰

¹⁰ Cfr. Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" art. 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 in <https://www.miur.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zero-sei> (ultimo accesso 09/03/2023).

In tale ottica, il partenariato formativo di qualità si realizza nel momento in cui l'educazione aiuta lo sviluppo

dell'individualità e quello della società [...] come ci è dimostrato dal bambino, il quale, non appena conquista la propria indipendenza, la applica ad un ambiente sociale. Quasi tutte le nostre azioni non avrebbero ragione di esistere se non ci fossero altri esseri umani intorno a noi, e noi ne compiamo la maggior parte perché viviamo associati [...] Sono dunque necessarie due cose: lo sviluppo dell'individualità e l'applicazione dell'attività dell'individuo ad una vita sociale (Montessori, 2004, pp. 79-80).

L'analisi dei dati e le interviste compiute, hanno fatto emergere anche una realtà del partenariato che merita di essere approfondita, poiché rilevante per ciò che concerne la domanda della ricerca. Alcuni enti infatti, con una dichiarata pedagogia che caratterizza il progetto educativo di un nido, non sempre rispondente a Montessori o Malaguzzi, strutturano il processo formativo del tirocinio dello studente, a partire dalla sua conoscenza sulle linee pedagogiche 0-6 e lo accompagnano nella corrispondenza teorico-pratica delle stesse.

In questo modo l'esperienza formativa assume un carattere qualificante e "personalizzato", secondo Aluffi Pentini (2023)

Il tirocinio rappresenta sicuramente un momento di verifica per lo studente in merito alla scelta del percorso di studi e [...] può comprendere di non essere adatto al lavoro con i bambini molto piccoli [...] Si renderebbe a questo proposito necessario un confronto periodico e mirato tra i docenti del Dipartimento per offrire in modo esplicito questo tipo di accompagnamento orientante o ri-orientante e riflettere collegialmente sulle esperienze di tutor interni e esterni. In parte questo tipo di riflessione avviene in modo generale negli incontri con gli stakeholder, ma richiederebbe una maggiore attenzione e quindi un investimento di tempo maggiore. Richiederebbe anche di riflettere su come e quando invitare qualcuno a cambiare percorso di studio. Anche questa esigenza potrebbe essere soddisfatta se ci fossero dei tutor (in pianta stabile) deputati a seguire il tirocinio e ad analizzare in modo più sistematico le esperienze e le relazioni scritte di studenti e tutor esterni (p. 160).

Bibliografia

- ALUFFI PENTINI, A. (2001). *La ricerca azione: motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Pitagora.
- ALUFFI PENTINI, A. (2023). Per un tirocinio professionalizzante nel Corso di Laurea per Educatore di Nido e dei Servizi per l'Infanzia: riflessività e reti nel dispositivo realizzato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre. In C. La Rocca (Ed.), *La professione dell'educatore nel sistema integrato zerosei. Ricerca, innovazione e sostenibilità nel contesto territoriale romano* (pp. 154-164). ROMA : Roma Tre Press
- ASQUINI, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli
- BUCCOLO, M. (2015). *Formar-si alle professioni educative e formative. Università, lavoro e sviluppo dei talenti*. Milano: Franco Angeli
- FILOMIA, M. (2021). Dalla legge n. 1044/71 al sistema integrato "zerosei": evoluzione storico-legislativa e riflessioni pedagogiche. *IUL Research*, 2 (4), 159-174. <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.179>
- GALARDINI, A.L. (2020). *L'educazione al nido. Pratiche e relazioni*. Roma: Carocci.
- KANEKLIN, C., PICCARDO, C., SCARATTI, G. (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- LABONIA, A. (2023). La professionalità dell'educatrice e dell'educatore: nodo della qualità dei servizi per l'infanzia. In In C. La Rocca (Ed.), *La professione dell'educatore nel sistema integrato zerosei. Ricerca, innovazione e sostenibilità nel contesto territoriale romano* (pp. 25-30). Roma:RomaTrE-Press
- MOČINIĆ, S., MOSCARDA, C. (2016). L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia. *Studia Polensia*, 5(1), (pp. 1-20). Pola: Università Jurja Dobrila di Pola
- MONTESORI, M. (2004). *Educazione e pace*, Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori
- PICCHIO, M., DI GIANDOMENICO, I. (2023). La formazione continua in servizio nello sviluppo professionale degli operatori del sistema integrato zerosei. In In C. La Rocca (Ed.), *La professione dell'educatore nel sistema integrato zerosei. Ricerca, innovazione e sostenibilità nel contesto territoriale romano* (pp. 155-164). Roma: RomaTrE-Press
- SANNIPOLI, M. (2020). La cornice bio-psico-sociale tra teoria e prassi educative: possibili domande di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (8), 44-57. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-03>
- STRIANO, M. (2006). La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi. In P. De Mennato, *Progetti di vita come progetti di formazione*, 66, 35-50. Pisa: ETS

TROMBETTA, C., ROSIELLO, L. (2000). *La ricerca-azione: il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.

Pubblicazioni della ricerca

TORRE, A.V. (in corso di stampa). *La dimensione affettiva dell'educatore di nido e dei servizi per l'infanzia. Prospettive montessoriane*, collana Anthropine Sophia, Sciascia Editore.

TORRE, A.V. (2024). *The professional quality of the educator 0-6 and the pedagogy of care: the Montessori method between childhood and senility*. Actas / Proceedings / Actes – 3rd International Congress: Education and Knowledge, Octaedro 2024, p. 226.

20. Grammatiche visive della non-figurazione

Valentina Valecchi¹

1. Introduzione

A partire dai primi anni del Novecento, la forza rivoluzionaria dell'astrattismo, originariamente confinata alla pittura e alla scultura, ha contaminato progressivamente tutte le discipline legate al visivo. Lungo questa tendenza, non ha mancato di interessare anche la cosiddetta «grande esclusa» (Butler, 1980), ovvero la letteratura destinata ai ragazzi e alle ragazze, proponendosi in netto contrasto con i canoni visivi tradizionali e dando spesso luogo a rappresentazioni straordinarie, non omologate o omologanti. L'astrazione, già a partire dagli anni Venti del secolo, ha infatti gradualmente eroso anche le barriere dell'illustrazione destinata agli sguardi dei più piccoli, sfidando il luogo comune che la vuole esclusivamente figurativa.

Il presente articolo propone un'esplorazione delle diverse grammatiche visive dell'astrazione, frutto di un'analisi condotta su 200 libri destinati all'infanzia individuati come esempi significativi di utilizzo della non-figurazione. La ricostruzione in chiave storica ha indagato gli stili, i modi e i modelli, le strategie compositive e i significati presenti nei libri oggetto di analisi. Inoltre, si è tentato di individuare connessioni tra le ricerche connesse all'arte astratta *tout court* e gli stili nei libri oggetto d'indagine, focalizzando l'attenzione sulle innovazioni nel *design*, nel contenuto narrativo e nell'interazione testuale-visuale. I testi illustrati indagati – una netta minoranza nel contesto dell'editoria per l'infanzia – si presentano come una nuova categoria tassonomica di cui è possibile individuare alcune sotto-tipologie ricorrenti e casi peculiari. Tale lavoro di classificazione ha messo in luce le diverse sfide che emergono quando l'astrazione visiva viene adottata all'interno delle pagine destinate ai giovani lettori. Molti dei libri analizzati, non soltanto raffinati “libri per i figli degli architetti” (Archinto, 2007), mostrano piuttosto un'affinità con il primo linguaggio grafico e con le esigenze conoscitive dei più piccoli, con la loro necessità di espressione artistica nel momento in cui raccontano sé stessi e le proprie emozioni al di là della semplice rappresentazione del dato visibile, giocando liberamente con forme, linee, spazi e colori per produrre una personale narrazione.

¹ Il contributo si riferisce alla ricerca di dottorato dal titolo *Immagini astratte nei libri destinati all'infanzia. Indagini storiografiche e prospettive di sviluppo* condotta 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.

2. Astrazione e illustrazione: un incontro possibile?

A proposito della presenza dell'astrazione visiva nell'illustrazione scrive Philippe Kaenel:

“L'expression “illustration abstraite” pourrait sembler paradoxale ou meme oxymorique: sel ouvrages de référence (historires, catalogues de bibliothèques ou de collections...) sur l'illustration au XX siècle ignorent la catégorie “abstraction” tandis que les travaux sur l'abstraction semblent rejeter la notion d'illustration” (Kaenel, 2015, p. 63).

Se l'idea di “illustrazione astratta” può apparire paradossale o persino ossimorica, e se effettivamente molti testi sull'illustrazione del XX secolo sembrano ignorare completamente la categoria della non figurazione, risulta importante esaminare più approfonditamente il concetto di astrazione nei libri dal momento che ci muoviamo in un'area di studio affascinante e relativamente trascurata, che merita ulteriori indagini.

Il tema della presenza dell'astrattismo nell'illustrazione potrebbe aprire a un ricco e complesso dibattito, evidenziando anche opinioni molto contrastanti. L'editore Ruy Vidal, ad esempio, vedeva nell'astrazione una “virtù stimolante”: “En ce qui concerne l'illustration, l'abstrait doit être pratiqué car il est essence et survol d'une réalité [...]. Il y a dans l'abstraction une vertu stimulante” (Vidal, 2016, p. 11), mentre Roger Duvoisin, affermava negli anni Sessanta: “illustrative art and abstract art are too opposed to each other” (Duvoisin, 1965, pp. 22-23): l'astrazione, essendo priva di contenuto, si mostrebbe per alcuni inadatta ai più piccoli e dunque un tipo di arte che non può trovare spazio nell'illustrazione per l'infanzia. Riguardo alle potenzialità nello specifico di questo linguaggio in termini educativi Dressel ipotizzava negli anni Ottanta: “It may be that in exposing children to the abstract, art distilled from the continuity of time, one can encourage extension to higher levels of thinking as Piaget and Vygotsky have both encouraged. The possible cognitive dissonance produced by interaction with abstract art, while stimulating thinking, may at the same time, enhance the aesthetic response to all art” (Dressel, 1984, pp. 110-111). A tal proposito, più recentemente, anche Giulia Franchi legandosi al punto di vista delle esperienze collegate all'educazione dello sguardo, osserva l'aspetto educativo del linguaggio astratto nei libri per bambini: “Proprio per il suo vocabolario minimo, fatto di linee, forme e colori, di segni e tracce, di equilibri fragili e caos voluti, il linguaggio astratto ben si presta come esempio per un percorso possibile di educazione all'arte attraverso gli albi illustrati” (Franchi, 2015, p. 110).

L'ipotesi che l'astrattismo abbia caratteristiche inesplorate legate all'educazione all'arte e allo stimolo della creatività è il motore che ha in fondo mosso la complessa ricognizione storica e le operazioni di classificazione che ci accingiamo a presentare.

3. Risultati dell'analisi e classificazione dei 200 testi esaminati

Nel vasto panorama della letteratura per l'infanzia l'astrazione visiva si mostra spesso come il risultato del lavoro sperimentale di un autore-illustratore proveniente per lo più dalle ricerche di altri ambiti visivi. Nel corso della nostra analisi condotta su 200 testi presenti nel panorama editoriale a partire dal 1922, è apparso evidente come l'apertura all'astrazione nel mondo dell'illustrazione sia stata principalmente guidata dal contributo di illustri grafici e artisti del Novecento che hanno saputo rielaborare alcuni risultati delle loro ricerche visive per proporli ai giovani sguardi (cfr. Drucker, Kümmerling-Meibauer, 2015).

Come anticipato poc'anzi, al di là di alcuni casi unici e inclassificabili per la loro originalità, durante l'osservazione dei testi raccolti si è riscontrata una certa frequenza di tipologie, tanto che è sembrato possibile raggruppare i volumi caratterizzati dalla presenza della non-figurazione in dodici diversi insiemi.

3.1 *Libri dalla narrazione visiva simbolica*

In una parte consistente dei libri analizzati, le immagini si manifestano come correlativo non mimetico di un referente, ovvero che prevedono l'utilizzo di un codice visivo appositamente predisposto e da decodificare. La lettura procede grazie all'associazione simbolica di forme e colori a personaggi e oggetti di storie e fiabe della tradizione o di storie inedite. Appartengono a questa tipologia gli *Imagiers* dell'autrice svizzera Warja Lavater (ad es. Lavater, 1974, 1976) che ha elaborato un complesso codice visivo dove ogni forma geometrica rappresentata è in realtà un simbolo cui corrisponde un determinato personaggio, oggetto o ambientazione di una narrazione. Le forme geometriche e i colori che a un primo sguardo possono sembrare composte liberamente, come si trattasse di un quadro astratto, si riferiscono qui in realtà a una struttura narrativa rigorosamente studiata e resa figura dall'artista. L'immagine diventa scrittura e la scrittura immagine. Il codice è reso noto dalla legenda presente all'inizio di ciascun leporello, ma lo studio alla base della comunicazione visiva di tali libri è talmente efficace che spesso la narrazione si può dedurre senza legenda.

Diversi sono i testi più recenti in cui, similmente, è possibile rintracciare un chiaro codice grafico pittografico. Tra questi si ricordano *Suis le chemin des fourmis* di Christophe Loupy (2013), *Orso buco!* di Nicola Grossi (2013), *C'era una volta* di Crushiform & Gazhole (2021).

In questo gruppo di libri, pur considerando le differenze sostanziali, si possono inserire anche albi come *Piccolo blu e piccolo giallo* (1959) in cui nelle umanizzate forme colorate rappresentate non c'è un riferimento univoco a un personaggio esclusivo conosciuto ma ad entità viventi non definite, facendo leva sulle capacità di astrazione simbolica o sulle attitudini animiste dei bambini. Questo tipo di rappresentazione, non lasciando spazio ad alcun tipo di

connotazione (che sia di genere, di specie o altro) facilita l'immedesimazione e sembra offrire l'opportunità di ovviare ai problemi di sottorappresentazione: tutti possono sentirsi rappresentati da una forma colorata, al di là del genere e della categoria umana di appartenenza (cfr. Rauch, 2012, p. 6).

3.2 Libri "aniconici"

Con la denominazione di "libri aniconici" abbiamo individuato i testi destinati ai bambini caratterizzati da una prevalenza di pagine che assomigliano alla pittura monocromatica o concettuale, ovvero libri che prevedono l'assenza di illustrazioni e talvolta di narrazione e, come alcune opere d'arte contemporanea, mettono in primo piano la materialità del supporto. Attraverso questa operazione, solo apparentemente provocatoria, essi sembrano presentarsi quali facilitatori della familiarizzazione con il libro come oggetto e con la lettura, attivando l'attenzione sulle capacità comunicative degli elementi peritestuali.

Gli antesignani di questa particolare categoria sono rintracciabili nei *Prelibri* di Bruno Munari (1980) i quali, a loro volta, vedono antecedenti precoci e germinali nei *Libri illeggibili* che lo stesso autore iniziò a produrre a partire dal 1949. Nei *Prelibri* sembra possibile, infatti, identificare quei fili di ricerca che ci riconducono tanto alle ricerche al secondo Futurismo di cui l'artista fece parte (ricordiamo le sperimentazioni plurisensoriali sul libro che tale avanguardia promosse) che alle riflessioni attuate durante la frequentazione del MAC (Movimento Arte Concreta).

Per comprendere il valore dei *Prelibri*, dodici libretti quadrati caratterizzati da materiali e rilegature differenti senza narrazione e con pochissime immagini (molte delle quali astratte), occorrerà ricordare che per Munari il libro è un dispositivo che risponde all'esigenza utopica di rifondare poeticamente la società, salvandola dall'omologazione, dal consumismo e dall'inautenticità. L'autore attua per questo scopo una rivoluzione anche nel mondo dell'editoria per l'infanzia e si dedica con le sue produzioni alla diffusione democratica e pedagogica del linguaggio artistico sperimentale e modernista. Osserva Nicoletta Gramantieri che mentre le dita sfogliano questi libri, il lettore si domanda cosa, in assenza di storia, essi vogliano che si faccia: "vediamo messi in scena gran parte dei meccanismi narrativi che sottostanno ad albi illustrati, romanzi e narrazioni in genere: troviamo l'accumulo, la sottrazione, la dilatazione, siamo portati a fare previsioni che a volte vengono confermate e altre volte disconfermate, troviamo ripetizioni, varianti, svelamenti e con piacere i lettori li individuano e li riconoscono" (Gramantieri, 2012, p. 216). Progettati per ammaliare e stupire, vere e proprie sculture in forma di libro, senza temi e contenuti, i *Prelibri* pongono l'enfasi su elementi tipicamente propri della poesia e della musica come il ritmo, l'assonanza, l'espressività, il dinamismo, consentendo di attingere a stati emotivi che non possono essere espressi a parole e rispondono all'esigenza di educare alla lettura, familiarizzando con l'oggetto libro.

La portata rivoluzionaria e il successo dei *Prelibri* è testimoniata anche dai numerosi libri per i più piccoli ad essi ispirati, comparsi nel panorama editoriale negli ultimi quarant'anni. Si pensi ai numerosi libri progettati dal nipponico munariano Katsumi Komagata (1990), ai libri a tiratura limitata di Miloš Cvach (1998; 2007) o ai più recenti volumi di Antonio Ladrillo usciti per Édition du Livre (2020; 2017) che proseguono le ricerche avviate con i *Libri illeggibili* rendendo loro omaggio in semplici rielaborazioni che giocano con gli elementi essenziali del linguaggio visivo come le linee, lo spazio, il colore, il punto.

Per libri “aniconici” intendiamo dunque una categoria di libri le cui immagini sono affidate ai giochi delle trame dei materiali del supporto o a semplici giochi dei tagli, delle fustellature, delle forme geometriche rappresentate. Seppure il silenzio e il tempo lento di fruizione siano i protagonisti indiscussi delle pagine senza figurazione, si nota come d'altra parte questi oggetti librari siano fonte di parole, ovvero suscitino, durante l'osservazione e la condivisione, il desiderio di raccontare per nominare, per condividere emozioni, per collegare ciò che è visibile e sensibile con la traccia invisibile dell'interiorità.

Le tipologie che citeremo di seguito risultano assai minoritarie rispetto alle prime due e a dire il vero spesso con esse si intersecano, ovvero possono essere individuate come sottoinsiemi dei libri da noi indicati come simbolici (48 volumi sui 200 analizzati) o aniconici (42 volumi). Ci sembra comunque utile porre una distinzione tra varietà diverse, al fine di osservare le tante possibilità offerte dalla presenza della non-figurazione nei libri per bambini.

3.3 *Libri-gioco – libri per la prima infanzia*

Osservando il mercato editoriale è facile notare come seppure l'astrazione sia considerata un'arte “difficile” e lontana dall'esperienza dell'infanzia, essa trovi comunque spazio nelle pagine destinate ai bambini di pochissimi mesi (Deppner, 2011), con risultati talvolta somiglianti ai libri d'artista più sofisticati presenti nel mercato dell'arte.

Questi libri sembrano parlare il linguaggio dei bambini, uno stato preverbale che non rappresenta, un gioco di libera associazione e di *nonsense*, offrono una comunicazione ‘misteriosa’ che va al di là del senso e dei significati da estrapolare. Per i bambini piccoli, a differenza degli adulti, questo non è uno stato problematico, trovandosi nella condizione in cui tutto ciò che osservano è primariamente da osservare nelle sue forme, colori, superfici e ancora da decifrare, da nominare e mettere in relazione con il mondo circostante. Sembra quasi di poter affermare dunque, che l'astrazione appaia quanto di più vicino al modo di esperire il mondo dei più piccoli.

Tra i numerosi esempi presenti nel mercato editoriale, un caso di eccellente qualità estetica è rappresentato da *Coucou* dell'artista Lucie Félix (2018). Frutto dell'originalità progettuale di Hervé Tullet sono, inoltre, *Guarda!* (2021) e *Forme!* (2020): libri cartonati e senza parole che invitano a scoprire con occhi

e mani l'oggetto libro per trasformarlo in una scultura di carta con cui interagire e giocare.

3.4 *Pop up – libri sculture*

Molti dei precedenti esempi sono ascrivibili anche alla categoria individuata con l'etichettatura di *libri-sculture*. A ben vedere questi libri che rompono con lo schema della pagina piatta andando a irrompere nello spazio si rivolgono anche ai grandi, sfidandoli in una lettura tridimensionale che coinvolge il corpo e lo spazio. Anche questi esempi propongono spesso materiale non narrativo che si rivela interessante da leggere narrativamente. *Basic Space* (2015) di Fanny Millard, ad esempio, è un libro-gioco/oggetto cartonato con semplici illustrazioni composte da forme geometriche astratte di colore bianco e rosso che formano dei volumi grazie alle pagine a soffietto, introducendo all'esplorazione dei temi del *design* e dell'architettura.

3.5 *Libri che introducono a concetti astratti*

In molti casi tra i volumi esaminati l'astrazione è utilizzata per chiarire visivamente concetti astratti complessi come l'origine del mondo, la nascita, le emozioni, l'amicizia, la solidarietà. Di questa categoria è, in fondo, esemplare la già citata, celebre e intramontabile storia di amicizia rappresentata dalle due macchie colorate piccolo blu e piccolo giallo. Si pensi alla scena in cui piccolo blu e piccolo giallo si uniscono e diventano verdi: una splendida e complessa metafora dell'amicizia da cui si possono trarre numerose riflessioni sul rapporto con sé stessi e con gli altri che è allo stesso tempo esempio di come i colori primari si uniscono dando vita a nuovi colori. Maria Nikolajeva nel suo saggio *33 Emotion ekphrasis: representation of emotions in children's picturebooks* (2014), prende infatti ad esempio il libro di Lionni per mostrare come anche l'arte non figurativa possa suscitare stati d'animo: grazie a conoscenze e convenzioni associamo sensazioni ed emozioni ai colori; in più, se le forme sulla pagina si possono riferire a personaggi cui possiamo attribuire stati emotivi, la nostra empatia "si accende". I personaggi che non hanno volti né arti per esprimere le emozioni favoriscono, inoltre, la capacità inferenziale da parte del lettore.

Molti libri tra quelli esaminati sfruttano le potenzialità dell'astrazione per introdurre a temi "difficili" quali quelli dell'origine del mondo o della nascita come *Et j'ai rêvé le jour* di Julie Saffirstein (2022) e *In canto* di Giusi Quarenghi e Alessandro Sanna (2023).

3.6 *Matematica e geometria*

Tra i libri osservati, un buon numero si concentra su concetti legati alla geometria e alla matematica. Tra questi un esempio brillante e precoce è costituito da *I numeri* di Luigi Veronesi (1945). Più recentemente Anne Bertier

presta nei suoi libri particolare attenzione alle forme, ideando interessanti strategie per coinvolgere i bambini attraverso la grafica e il disegno applicati ai concetti matematici. L'autrice francese utilizza il gioco delle tecniche combinatorie di semplici forme geometriche in libri come *C'est égal* (2023), *J'addition* (2009), *Je divise* (2010): libri che insegnano a divertirsi con l'aritmetica, dove ogni pagina propone la conoscenza di un nuovo segno grafico.

3.7 Poesia

Come nel settore dei libri d'artista, anche nei libri destinati all'infanzia si osserva una frequente associazione del testo poetico alle possibilità metaforiche dell'astrazione visiva. I due linguaggi mostrano infatti un'affinità che li rende complementari nell'espressione artistica, rivelando una sinergia unica che li rende potenti strumenti per stimolare l'immaginazione e la creatività nei giovani lettori. Si pensi ai liberi interventi grafici di Bruno Munari nei celebri libri di Gianni Rodari o a quelli più recenti di Hervé Tullet per il volume *Un anno di poesia* di Bernard Friot (2019): forme che non rimandano a contenuti figurativi si mescolano e si alternano su uno sfondo bianco sempre ben visibile che sembra lasciato appositamente alla fantasia del lettore.

3.8 Libri sinestetici

Alcuni dei testi indagati si distinguono per l'associazione delle immagini a suoni o musiche. Ciò non stupisce particolarmente se si pensa che la traduzione dei sensi in linguaggio visivo è in fondo molto vicina alle ricerche di alcuni astrattisti. Questa affinità tra suono, immagine e astrazione visiva apre un nuovo spazio di esplorazione artistica e sensoriale nei libri per l'infanzia.

Un interessante esempio in questa categoria è costituito ad esempio da *L'orage* di Elena del Vento (2021). Nell'albo, attraverso una ricca serie di onomatopee e immagini che restituiscono metaforicamente i suoni, ci sembra di percepire i tuoni, il vento e la pioggia durante un temporale, come ci trovasimo nel mezzo di una tempesta che infuria. All'improvviso un lampo divide la pagina, un rumore rimbalza e si ripete attraverso le proposte grafiche delle parole che accompagnano visivamente i suoni: sgranate, ipnotiche, appaiono come traduzioni dell'udito in linguaggio visivo.

Un caso singolare è il libro "aniconico" *Sounds* (1992) di Keith Godard, un libro ideato per fare rumore, da leggere per la sua musicalità, grazie alla presenza di differenti carte che nell'atto dello sfogliare producono suoni diversi.

3.9 Libri plurisensoriali/tattili

Negli ultimi anni moltissimi autori hanno sperimentato nel campo del libro tattile giungendo a esiti visivi molto interessanti. Oltre ai noti esempi di Komagata e Sophie Curtil, appartiene a questa categoria *Des vers de travers* (2021)

un libro in bianco e nero e arancione dell'autrice norvegese Anette Diesen, premiato nel 2009 da Ibby. All'interno, poesie stravaganti tradotte in Braille, illustrazioni sintetiche che utilizzano la tecnica del rilievo del floccaggio, chiusure lampo e giochi che stimolano lo sguardo.

In Italia, in particolare, grazie anche a un lavoro ventennale di promozione e diffusione portato avanti dalla Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Ciechi, si registra una costante crescita di interesse nei confronti della produzione di libri accessibili e di qualità artistica che spesso utilizzano le potenzialità della non figurazione come strategia comunicativa.

3.10 *Libri che mediano l'arte e la conoscenza dei colori*

L'utilizzo di immagini astratte ha spesso il fine di mediare l'arte e la conoscenza dei colori. Degne di nota per questa categoria sono *Opposite abstract*, di Mo Willelms (2021), un libro concepito per bambini dai 2 anni in su per sollecitare il dialogo di adulti e bambini e favorire lo sviluppo del pensiero astratto e, insieme, educare all'arte, e *Artecadabra* di Raphaël Garnier (2021), un libro gioco e libro pop up interattivo, che racconta gli elementi fondamentali dell'arte: il punto, la linea, la forma, la materia, gli strumenti, i colori, il contrasto, il volume, la composizione e la prospettiva. All'interno, alette, fustelle e meccanismi cartotecnici producono diversi effetti utili a far comprendere i concetti e avvicinare al mondo dell'arte, sperimentandola in prima persona. Importanti e innovativi sono per questa tipologia, inoltre, i libri dell'architetto Mauro Bellei usciti per la casa editrice Occhiolino Edizioni.

3.11 *Fiabalfavola*

I preziosi libri di Warja Lavater hanno mostrato come si possa raccontare efficacemente una fiaba utilizzando esclusivamente il linguaggio delle forme geometriche e dei colori, utilizzandoli simbolicamente. Il loro alto potenziale è stato sfruttato da tantissimi altri volumi. Tra gli esempi recenti più interessanti troviamo *C'era una forma* di Crushiform e Gazhole (2022). L'illustratrice francese e lo scrittore Gazhole declinano il canovaccio tradizionale di una fiaba (la principessa che deve trovare marito) in un originale universo visivo frutto di un attento *graphic design* in cui sono le forme, la geometria e le loro possibilità metaforiche a illustrare e mediare il contenuto.

3.12 *Abbecedari – parole/immagini*

Gli abbecedari sembrano porre in rilievo come, in fondo, per i bambini pre-alfabetizzati le lettere non rappresentino altro che simboli astratti da interpretare. Come scrive Élisabet Lortic:

“Avant que l'enfant maîtrise la lecture, l'écriture lui apparaît

comme un signe visuel abstrait qu'il va «lire» comme una image. L'écriture est avant tout un dessin. La plupart des livres sont écrits, mais d'autres utilisent l'écriture. Les artistes composent alors les écrits comme des tableaux, des sculptures, des portés musicales, où les mots résonnent visuellement" (Lortic, 2008, p. 8).

Non è forse un caso che anche artisti come Sonia Delaunay (1970) e Květa Pacovská (1992) e Paul Cox (1997) abbiano realizzato splendidi abbecedari, in cui le forme astratte si mescolano all'astrazione delle lettere.

4. Osservazioni conclusive

Grazie all'utilizzo dell'astrattismo, intervento inatteso nelle pagine dei libri per bambini, si propongono immagini non omologate e omologanti, fuori dagli schemi, che suscitano meraviglia.

Il più noto ed emblematico tra gli esempi trattati, *Piccolo blu e piccolo giallo* di Leo Lionni, rappresenta infatti, nelle parole di Lorenzo Cantatore, "una testimonianza storica di disagio e disubbidienza, di acuta insoddisfazione verso i modelli scolastici e familiari, conformisti conservatori perbenisti, gerarchici, autoritari, così come verso tutti i dispositivi di controllo" (Cantatore, 2020, p. 26). I libri indagati mostrano come si possa andare oltre il consueto e il prevedibile: essi danno ampio spazio al valore dell'originalità, all'importanza di trovare soluzioni che vanno oltre il conosciuto e l'abituale. I libri di cui si è trattato suggeriscono l'esplorazione di nuove possibilità, invitano a rompere gli schemi predefiniti. Distinguendosi dal flusso percettivo quotidiano, arricchiscono l'immaginario infantile prefigurando originali soluzioni visive.

I libri dalle immagini astratte si mostrano forieri, in sostanza, dell'importanza dell'educazione al "pensiero impertinente" (Dallari, 2008, p. 39), un pensiero capace di andare oltre o al di là di un dato contesto o situazione, di rompere gli schemi, in totale discontinuità con certo pedagogismo opprimente che tuttora sembra apparire in alcune illustrazioni conformi.

Le narrazioni visive osservate, in virtù dell'utilizzo della non-figurazione, si presentano come complesse, ambigue e aperte a molteplici interpretazioni. La capacità di inferenza intesa come "congegno cognitivo che permette di organizzare in forma sequenziale e sensata gli ingredienti di una proposizione" (Dallari & Campagnaro, 2013, p. 41) rappresenta, per mezzo delle immagini analizzate, una *sfida* che comporta uno *sforzo ermeneutico* per il giovane lettore. I libri in questione si presentano così come oggetti democratici perché aperti a plurime interpretazioni. L'osservatore, adulto o bambino, è invitato alla scoperta e continuamente sfidato nella ricerca del rapporto tra significato e significante. La lettura delle immagini non figurative è attiva, lenta, vicina ai percorsi artistici del gioco e sollecita i sensi e l'immaginazione. Queste considerazioni sono avvalorate dai più recenti studi neuroscientifici che dimostrano

come la fruizione dell'arte astratta, diversamente da quella figurativa, chiami in causa i sistemi cerebrali che si occupano di immaginazione, creatività, empatia e suscitano in sostanza forti risposte emotive (Kandel, 2017).

Un altro punto interessante riscontrato è il ruolo da protagonista assunto dal silenzio in molte opere analizzate, con particolare riferimento alla categoria individuata dei "libri aniconici". La fruizione dell'esperienza astratta, dando maggiore risalto al vuoto e al silenzio, sembra offrirsi come contrasto all'inquinamento visivo fornito da molti repertori visivi presenti nel mercato editoriale e nella società delle immagini.

Gli spazi silenziosi e liberi da dettagli offerti dalle opere analizzate, specialmente quando non ricorrono al testo, costituiscono uno strumento capace di favorire la contemplazione visiva, di concentrarsi su dettagli spesso trascurati, consentendo l'avvicinamento alla vera e irrinunciabile esperienza estetica.

Bibliografia

- ARCHINTO, R. (2007). Perché un libro illustrato per bambini? In S. Blezza Picherle (Ed.) *Raccontare ancora: la scrittura e l'editoria per ragazzi* (pp. 251-261). Milano: Vita & Pensiero.
- BUTLER, F. (Ed) (1980). *La grande esclusa. Componenti storiche, psicologiche e culturali della letteratura infantile*. Milano: Emme.
- CANTATORE, L. (2020). La letteratura per l'infanzia e le forme della storia In L. Cantatore, N. Galli Laforest, G. Grilli, M. Negri, G. Piccinini, I. Tontardini, I. Varrà. *In cerca di guai* (pp. 13-31). Parma: Junior.
- DALLARI, M., CAMPAGNARO, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- DALLARI, M. (2008). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Trento: Erickson.
- DEPPNER, R.M. (2011). Parallel receptions of the fundamental: Basic designs in picturebooks and modern art. In B. Kümmerling-Meibauer. *Emergent Literacy, Children's books from 0 to 3* (pp. 55-74). Amsterdam: John Benjamins.
- DRESSEL, J.H. (1984). Abstraction in illustration: it is appropriate for children?. *Children's Literature in Education*, 15, 2, 397-414.
- DRUCKER, E., KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (2015). *Children's Literature and the Avant-Garde*. Amsterdam: John Benjamins.
- DUVOISIN, R. (1965). Children's book illustration: the pleasures and problems. *Top of the News*, 22, 22-23.
- FRANCHI, G. (2015). Albi illustrati ed educazione al visivo. *Un percorso attraverso l'astrazione. I problemi della pedagogia*, LXI, 1, 97-124.
- GRAMANTIERI, N. (2012). L'albo illustrato e il suo lettore. In Hamelin (Ed.). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato* (pp. 203-225). Roma: Donzelli.
- KAENEL, P. (2015). L'illustration abstraite au XXe siècle: un paradoxe lessingien?. In C. Clüver, M. Engelberts & V. Plesch (Eds.). *The Imaginary: Word and Image/ L'imaginaire: Texte et Image* (pp. 63-76). Leida: Brill Academic Pub.
- KANDEL, E.R. (2016). *Reductionism in Art and Brain Science*. New York: Columbia University Press (trad. it. *Arte e neuroscienze*, Raffaello Cortina, Milano, 2016).
- LORTIC, E. (2008). Introduction. Des livres, de l'art, des enfants... In Les Trois Ourses (Ed.). *Quand les artistes créent pour les enfants. Des objets livres pour imaginer* (pp. 7-14). Paris: Le Mook Autrement.
- NIKOLAJEVA, M. (2014). Emotion ekphrasis: representation of emotions in children's picturebooks In D. Machin (Ed.). *Visual communication* (pp. 711-728). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

- RAUCH, A. (2012). Tracce per una storia dell'albo. In Hamelin (Ed.). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato* (pp. 3-19). Roma: Donzelli.
- VERGEZ-SANS, C. (2016). François Ruy-Vidal: les collections en question. L'apport des archives. *Strenae* [Online], 11, ultima consultazione: 25 luglio 2024. <http://journals.openedition.org/strenae/1658>.

Opere di letteratura per l'infanzia citate

- BERTIER, A. (2013). *C'est égal*. Nantes: MeMo.
- BERTIER, A. (2009). *J'addiction*. Nantes: MeMo.
- BERTIER, A. (2010). *Je divise*. Nantes: MeMo.
- COX, P. (1997). *Animaux / Abstract Alphabet: A book of animals*. Paris: Seuil Jeunesse.
- CRUSHIFORM & GAZHOLE. (2022). *C'era una forma*. Milano: L'ippocampo.
- CVACH, M. (2007). *Dans Tous les Sens*. Paris: Les Trois Ourses.
- CVACH, M. (1998). *Jet de boules*. Chaumes-en-Brie: Atelier Kamill Major.
- DEL VENTO, E. (2021). *L'orage*. Nantes: MeMo.
- DELAUNAY, S. (1970). *Alfabeto*. Milano: Emme.
- DIESEN, A. (2012). *De vers de travers*. Talant: Les Doigts qui Rêvent.
- FÉLIX, L. (2018). *Coucou*. Paris: Grandes Personnes.
- FRIOT, B., & TULLET, H. (2019). *Un anno di poesia*. Roma: Lapis.
- GARNIER, R. (2021). *Artecadabra*. Modena: Franco Cosimo Panini.
- GODARD, K. (1992). *Sounds*. New York: Studio Works.
- GROSSI, N. (2013). *Orso, buco!*. Reggio Emilia: Minibombo.
- KOMAGATA, K. (1990). *First Look. Little Eyes 1*. Tokyo: Kaiseisha.
- LADRILLO, A. (2017). *Spaces*. Strasburgo: Éditions du Livre.
- LADRILLO, A. (2020). *Strips*. Strasburgo: Éditions du Livre.
- LAVATER, W. (1974). *Blanche Neige*. Paris: Maeght.
- LAVATER, W. (1976). *Cendrillon*. Paris: Maeght.
- LIONNI, L. (1959). *Little Blue and Little Yellow*. New York: Mcdowell, Obolensky.
- LOUPY, C. (2013). *Suis le chemin des fourmis*. Toulouse: Milan.
- MILLARD, F. (2021). *Basic Space*. Bordeaux: Extra éditeur d'espace.
- MO WILLEMS. (2021). *Opposite abstract*. New York: Hyperion Books for Children.
- MUNARI, B. (1980). *Prelibri*. Milano: Danese.
- PACOVSKÁ, K. (1992). *Alphabet*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- SAFIRSTEIN, J. (2022). *Et j'ai rêvé le jour*. Paris: Albin Michel Jeunesse.
- SANNA, A., & QUARENGHI, G. (2023). *In canto*. Milano: Terre di Mezzo.
- TULLET, H. (2020). *Forme*. Modena: Franco Cosimo Panini.
- TULLET, H. (2021). *Guarda!*. Modena: Franco Cosimo Panini.
- VERONESI, L. (1945). *I numeri*. Milano: M.A. Denti.

Pubblicazioni della ricerca

- VALECCHI, V. (2022). Libri come passeggiate in spazi silenziosi: Libri d'artista, Libri illeggibili, Prelibri e loro eredi / Books That Are Like Walking in Quiet Spaces: Artist's Books, Unreadable Books, Prebooks and Their Heirs. *Img Journal*, 4 (7), 328-347. <https://doi.org/10.6092/ISSN.2724-2463/15135>.
- VALECCHI, V. (2023). La rappresentazione astratta nei libri illustrati. Indagini storiografiche e prospettive di sviluppo. In B. De Angelis, F. Pompeo, L. Azara, V. Carbone (Eds.). *Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. vol. 2. Roma: Roma TrE-Press, pp. 165-173. ISBN: 979-12-5977-217-6; DOI: 10.13134/979-12-5977-217-6
- VALECCHI, V. (2023). Immagini astratte nei libri destinati all'infanzia. Indagini storiografiche e prospettive di sviluppo. In C. Angelini, C. La Rocca (Eds.). *La serie del Dottorato TRES. Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione*. Roma: Roma TrE-Press, pp. 112-121 – ISBN: 979-12-5977-262-6
- LEPRI, C., PACELLI, S., VALECCHI, V. (2023). Riscritture di fiabe tra digitale e realtà. Un'esperienza di formazione in ambito universitario. *Nuova Secondaria Ricerca* – XL, 9, 239-252 – ISSN 1828-4582.
- VALECCHI, V. (2024). *Le fiabe cucite di Maria Lai. Una risorsa preziosa per l'educazione all'arte*. In N. Munoz Maya (Ed.). *Educación y didáctica: hacia una ampliación del canon en las aulas* (pp. 436-448). Madrid: Dykinson. ISBN: 978-84-1170-217-1.
- VALECCHI, V. (2024). *Immagini astratte nei libri destinati all'infanzia. Indagini storiografiche e prospettive di sviluppo*. Tesi di dottorato, Università degli Studi Roma Tre, Roma.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- VALECCHI, V. (2021). *La rappresentazione astratta nei libri illustrati. Indagini storiografiche e prospettive di sviluppo*. Comunicazione al Terzo Workshop Nazionale dei dottorandi in M-PED/02 promosso dal CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa), Università di Padova, 24 settembre 2021.
- VALECCHI, V. (2024). *Immagini astratte nei libri destinati all'infanzia. Indagini storiografiche e prospettive di sviluppo*. Comunicazione al Quinto Workshop Nazionale dei dottorandi in M-PED/02 promosso dal CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa), Università di Bologna, 27 giugno 2024.

21. Le preoccupazioni degli insegnanti nella costruzione di un profilo identitario di alta professionalità

Matteo Villanova, Rosa Maria Lacerenza¹

1. Introduzione

La ricerca intende fare luce sulle preoccupazioni contemporanee dei docenti di ogni ordine e grado di scuola rispetto ai propri compiti formativi. Si constata continuamente l'esistenza di una situazione di instabilità nella funzione del docente sia nella relazione fra docenti e che nel feedback con le famiglie quale percezione negativa di autorevolezza dell'insegnante.

Di conseguenza, risulta scientificamente interessante indagare sulla consistenza reale di queste preoccupazioni dal momento che si suppone che la costruzione del profilo identitario sia più solida in presenza di una richiesta di alta professionalità da acquisire nei corsi di formazione universitaria. L'indagine qualitativa e quantitativa è stata svolta attraverso un questionario inviato online facendo uso dei Moduli Google. Lo strumento di rilevazione comprendeva 20 domande opportunamente strutturate in modo da far emergere le preoccupazioni in essere dei docenti, il grado di soddisfazione nell'insegnamento e le proposte degli attuali e futuri insegnanti in ordine alla gestione delle proprie preoccupazioni professionali.

Il campione selezionato è costituito da 97 insegnanti dei corsi di sostegno del TFA anno accademico 2023-2024.

Le domande sono state in parte chiuse e in parte aperte. Alle domande chiuse è stato assegnato un valore compreso tra 1 e 5 dove 1 corrisponde alla valutazione minima e 5 a quella massima utilizzando la scala Likert. I dati raccolti sono stati anonimi.

Dal punto di vista della letteratura pedagogica, ci riferiamo ad alcuni studi sul curricolo e sulle competenze (Frabboni, 1987; Ranieri, 2022; European Commission, 2023) che hanno evidenziato la portata del cambiamento nella scuola italiana e europea lungo il cammino verso la costruzione di profili professionali adeguati alle aspettative della società sempre più complessa e variegata, per contenuti e strumenti dell'insegnare. Consideriamo di particolare rilievo le indagini sullo status professionale dei docenti condotte a livello nazionale (Bertagna, 2011; Chistolini, 2011). Riflettiamo sulla proposta di costruzione di un modello formativo, come quello dell'outdoor education

¹ Genitorialità istituzionale e tutela emozionale, affettiva e somatica nei padri separati e Benessere dei figli Ricerca DSF 2020. Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Matteo Villanova i paragrafi 1-2-5; a Rosa Maria Lacerenza i paragrafi 3-4.

(Chistolini, 2022) che possa essere preso in esame, in ordine alla creazione di spazi positivi di comunicazione interdisciplinare tra i docenti in ambienti di formazione dove si allentano gli schemi costrittivi di comportamento intersoggettivo. Infine, gli assunti scientifici elaborati nella ricerca in ambito medico-pedagogico a sostegno dell'età evolutiva (Villanova 2010; 2012) permettono di ragionare sullo stato della questione della formazione di professionalità dotate di alti gradi di responsabilità e di avanzare valutazioni rispetto ai dati emergenti da questa ricerca, circoscritta ma significativa in ordine all'impatto dei docenti più giovani con l'insegnamento.

2. Dati sociodemografici del campione

Dalla batteria di otto domande su genere, età, disciplina di insegnamento, anni di servizio nella scuola, titolo di studio, grado di realizzazione nel lavoro, motivazioni nella scelta della professione di docente, riproposizione della scelta di insegnare nel corso del tempo, intese a raccogliere i dati sociodemografici del campione emerge il profilo identitario del campione che risulta composto per l'87% di femmine e per il 13% di maschi. L'età più rappresentata è dai 31 anni ed oltre con l'87% dei rispondenti, la percentuale minoritaria dell'11% riguarda i docenti compresi tra i 24 e i 30 anni di età.

Quanto alla disciplina di afferenza, il 50% del campione insegna materie umanistico-letterarie, il 28% insegna materie scientifiche, fisico-matematiche, il 12% tecnico-pratiche e il 10% materie artistiche.

Per gli anni di insegnamento, la stragrande maggioranza, pari all'80% insegna da un numero di anni al di sotto di dieci, mentre il restante 20% insegna da un numero di anni che va da dieci ed oltre.

Circa il titolo di studio, l'80% dichiara di frequentare il TFA e di possedere titoli post-lauream rappresentati da corsi di aggiornamento e da Master. L'1% ha conseguito il dottorato ed il resto del campione possiede titoli di laurea, con una piccola percentuale (1%) che cita il diploma e il superamento del concorso.

Il 67% del campione si sente realizzato nella professione, contro un 10% che dichiara decisamente la non realizzazione, il restante 23% si raccoglie intorno a risposte distribuite tra gradi di soddisfazione intermedi con espressione anche di fiducia nel futuro sul miglioramento delle proprie capacità e di attenzione al rapporto affettivo ed empatico con i bambini. Qualcuno avverte di stare ancora in uno stato di osservazione e di non poter al momento essere in grado di esprimere un giudizio netto e certo.

L'83% del campione ha scelto la professione docente per libera e appassionata convinzione, mentre per l'11% si tratta di una scelta casuale e di necessità, il restante 6% parla di scelta inizialmente causale e poi appassionata, di una convinzione maturata nel tempo. L'90% dei rispondenti rifarebbe la scelta di insegnare, e tra coloro che non rifarebbero la scelta, pari all'7% del campione,

emerge la constatazione del lungo iter per ottenere la cattedra, la scarsa retribuzione, l'essere giunti ad insegnare dopo anni di esperienza in altri ruoli, infine un 3% si dichiara indeciso.

Nel complesso, prevale una profonda adesione alla professione pur con le varie difficoltà segnalate tra le quali non va sottovalutata la frustrazione legata sia alle preoccupazioni nelle relazioni interpersonali con colleghi, dirigenti, alunni e genitori sia alla impervia strada che conduce all'assegnazione della cattedra. Sullo sfondo il profilo rassegnato del docente che nonostante tutto crede nel valore reale della professione.

3. Analisi del campione per titolo di studio posseduto

Le risposte alla domanda 4 sul possesso e la specifica del titolo di studio evidenziano una distribuzione interessante. L'80% del campione, pari a 78 unità su 97 campionate, risponde al quesito, mentre il 20% del campione, pari a 19 soggetti su 97 campionati, non risponde al quesito.

Tra i 78 (80%) che rispondono alla domanda, abbiamo 60 soggetti, pari al 77% che dichiara di possedere la laurea, mentre 18 rispondenti, pari al 23%, dichiara di possedere il diploma di scuola secondaria superiore.

Tra i 60 laureati è possibile rilevare una distribuzione qualitativa nella quale vi è una alta rappresentanza delle lauree umanistiche, per il 37% (pari a 22 unità campionate) e di lauree a carattere pedagogico, per il 27% (pari a 16 unità campionate). Il 18% (pari a 11 unità campionate) non specifica il tipo di laurea posseduta. Le lauree ad indirizzo scientifico sono il 18% (pari a 11 unità campionate).

Dall'esame dei risultati si può osservare come il corso di qualificazione universitaria interessi soprattutto coloro i quali provengono da studi letterari, giuridici, pedagogici, psicologici, sociologici con un 64% composto dal 37% delle lauree umanistiche e dal 27% delle lauree psico-pedagogico-sociale, incluse le lauree di carattere artistico e giuridico-economico. Mentre chi ha un percorso pregresso di formazione strettamente scientifica, con studi in biologia, fisica, chimica, medicina, rappresenta la minoranza del 18%.

Il dato sulla relativamente alta presenza di non laureati (23% pari a circa un soggetto su quattro) è segno di indubbio valore, in quanto esprime il desiderio di una quota importante di diplomati che desidera studiare ed essere meglio preparata per insegnare nella scuola secondaria di primo e/o di secondo grado.

Il discorso sul 77% dei laureati apre l'interrogativo di fondo rispetto al tipo di laurea. In via ipotetica si può a ragione osservare che il laureato che proviene da studi umanistici è disposto, senza meraviglia né cruccio, a continuare la formazione quasi ad oltranza, per tutto l'arco della carriera di lavoro. Mentre, il laureato che proviene da studi scientifici si trova probabilmente a doversi rimettere in discussione facendo maggiore forza su sé stesso, infine accetta la

sfida del rinnovo della propria formazione e conviene che per la scuola la preparazione pregressa non è sufficiente, quando addirittura inadeguata alle esigenze degli adolescenti e della comunità scolastica.

In altre parole, l'umanista si aggiorna più spesso perché avverte maggiormente la limitatezza della propria formazione pregressa, rispetto alle sfide della società contemporanea. Invece, lo scienziato, per definizione, ha raggiunto il massimo grado di preparazione e non ritiene di dover aggiungere altra formazione. In alcuni casi, siamo in presenza di pregiudizi, ma risulta pur vero il dato della stragrande affluenza degli umanisti rispetto agli scienziati.

Resta problematica la questione delle non risposte alla specificazione del tipo di laurea. Il questionario online e anonimo ben si prestava a garantire la privacy e il non riconoscimento del rispondente.

4. Indagine e risultati

4.1 *La consapevolezza del ruolo docente*

La prima domanda del questionario riguarda il grado di consapevolezza del ruolo docente da parte degli insegnanti contattati. Rispetto a questa domanda è stata predisposta una batteria di 20 proposizioni che riguardano l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dei propri compiti professionali verso gli studenti.

Da questa batteria di proposizioni risulta che nella stragrande maggioranza dei casi l'atteggiamento di autovalutazione è sicuramente positivo e raggiunge livelli statistici alti.

Infatti delle 20 proposizioni sottoposte alla attenzione dei docenti la maggior parte di esse 12 su 20 risultano ricevere ampio consenso mentre sono apprezzate ad un grado rilevante di condivisione 7 proposizioni su 20, di 1 proposizione di grado moderato. Dal punto di vista delle scelte maggiori, notiamo che le proposizioni più sostenute riguardano l'impegno a tessere buone relazioni con la famiglia ed i colleghi e a dare valore all'impegno, alla esperienza personale, alla collaborazione empatica mentre si nota una particolare propensione alla valorizzazione della Ricerca, della Formazione continua e del miglioramento dei propri strumenti di lavoro.

Dal punto di vista delle scelte corrispondenti ad una intensità di riferimento sempre rilevante, riguardante la valutazione "spesso" si nota la propensione del campione verso le attività di documentazione, partecipazione attiva, riferimento a modelli pedagogici, la specificità disciplinate, la motivazione a coinvolgere tutti gli studenti facendo particolare attenzione alle fasce più vulnerabili della popolazione studentesca, le risorse e le strategie per un migliore insegnamento.

Per quanto riguarda la scelta moderata, ci riferiamo alla proposizione "Incontro problemi di progettazione educativa nelle diverse situazioni di insegna-

mento”, che dimostra come la progettazione solo a volte incontra difficoltà di progettazione.

Un caso a se è rappresentato dal giudizio rispetto alla proposizione “Incontro problemi di progettazione educativa nelle diverse situazioni di insegnamento”, dove prevale il “*qualche volta*”. Questo è l’unico item in cui si manifesta una dichiarazione della difficoltà a lavorare insieme nella complessità della situazione scolastica. In generale, possiamo dire che pur ritenendo importante la collaborazione dal punto di vista della progettualità, i docenti incontrano difficoltà nel lavorare insieme per raggiungere fini comuni.

Possiamo osservare che con riferimento alle 20 proposizioni nella loro totalità, la proposizione “Incontro problemi di progettazione educativa nelle diverse situazioni di insegnamento” è l’unica ad aver ricevuto risposte distribuite in tutta la scala di valutazione: il valore più alto è su “qualche volta” a cui segue “spesso”, quindi “raramente” ed infine “sempre” e “mai”.

I risultati statistici dimostrano che l’area della Progettazione educativa risente di una scarsa sinergia nel lavoro di rete fra docenti considerato che in questa attività si spendono maggiormente le competenze pedagogiche, didattiche e docimologiche degli insegnanti. A rinforzo di questo dato statistico si può richiamare il fatto che gli insegnanti di sostegno lamentano la mancanza di un vero e proprio spazio di confronto con gli insegnanti curricolari che progettano in senso generale su tutta la classe, inclusi i ragazzi con difficoltà, lasciando ai colleghi del sostegno il compito di adattare quello che è stato definito nelle linee generali.

4.2 *Ambiti di espressione della propria professionalità*

Per sondare questa area di indagine è stata posta la domanda aperta: “*Dove ritiene di esprimere meglio la Sua professionalità*”.

Sono rientrate 97 risposte aperte che sono state successivamente raggruppate in 8 categorie così specificate.

1. Rapporti con gli alunni, con 28 risposte;
2. Relazioni empatiche, motivazionali e collaborative, con 20 risposte;
3. Metodologie e strategie per l’apprendimento, con 15 risposte;
4. Accoglienza della disabilità, con 11 risposte;
5. Insegnamento, con 11 risposte;
6. Formazione, con 7 risposte;
7. Non risulta, con 4 risposte;
8. Prevenzione, con 1 risposta.

La categoria che ha ricevuto maggiore consenso con 28 risposte è quella che ha a che vedere con la classe, gli alunni, i rapporti di interazione quotidiani con riferimento probabilmente all’impegno quotidiano del docente, spesso con i compiti istituzionale del docente. Quindi possiamo dire che questo

campo di risposte risulta scontato e purtuttavia importante perché evidenzia la consapevolezza del docente di spendere molte ore al giorno con gli alunni.

La seconda categoria per quantità di risposte ricevute è quella che riguarda le relazioni empatiche, motivazionali e collaborative con 20 risposte. In questa area sono state raccolte tutte le risposte che fanno riferimento alla disponibilità del docente di attribuire fiducia, apertura mentale, comportamentale ed affettiva del prendersi cura dell'alunno sostanziando in tal modo la motivazione nella relazione educativa.

La terza categoria per quantità di risposte ricevute è quella che riguarda le metodologie di insegnamento e le strategie per l'apprendimento, con 15 risposte pervenute. Tale area evidenzia la preoccupazioni degli insegnanti ad esprimere se stessi nella conoscenza, condivisione ed applicazione delle metodologie e strategie per gli apprendimenti.

A pari merito abbiamo le due categorie 4 e 5 con 11 risposte per ciascuna. La 4 riguarda la accoglienza della disabilità mentre la 5 riguarda l'Insegnamento disciplinare, lezioni e laboratori. Questo significa che il campione si struttura in modo da considerare la accoglienza della disabilità come un momento non solo di relazione empatica ma anche come una opportunità di crescita curricolare nella classe. D'altra parte, chi accentua il valore dell'insegnamento disciplinare fa riferimento all'obiettivo di offrire agli studenti gli strumenti conoscitivi necessari all'inserimento nella scuola e nella società.

La categoria numero 6 relativa alla formazione del docente ha ricevuto un totale di 7 risposte. Questo significa la consapevolezza del docente di avere la necessità di una formazione continua finalizzata non solo a migliorare il suo rapporto con i ragazzi ma anche ad acquisire maggiori conoscenze, abilità e competenze relative alla propria disciplina di insegnamento.

Nel caso della categoria numero 7 constatiamo che 4 docenti non hanno risposto a questa domanda.

Colpisce come l'ultima categoria riguardi la preoccupazione della prevenzione ottenendo solo una risposta e su questo risultato si potrebbe aprire un ampio dibattito. In conclusione, possiamo dire che le preoccupazioni del docente riguardano, ancora oggi, il contesto ambientale nel quale ha luogo la relazione educativa.

4.3 Le preoccupazioni prevalenti degli insegnanti

La domanda numero 3 dal titolo "Che cosa la preoccupa maggiormente?" intende evidenziare la preoccupazioni degli insegnanti rispondenti rispetto al lavoro scolastico comprendendo gli alunni, i colleghi e i famigliari.

Le 97 risposte raccolte sono raggruppabili in sette grandi categorie qui di seguito descritte:

1. risposte concentrate sugli alunni, in numero di 23;
2. risposte sul valore della società, in numero di 19;
3. risposte indirizzate alla valutazione dell'ambiente di lavoro, in numero di 10;

4. risposte di autovalutazione della propria personalità, in numero di 17;
5. risposte di apprezzamento delle istituzioni, in numero di 13;
6. risposte sull'insegnamento, in numero di 12;
7. risposte pluriarticolate che comprendono elementi presenti nelle categorie precedenti, in numero di 4.

La maggioranza delle risposte si riferisce agli *alunni* sempre centrali nelle riflessioni degli insegnanti campionati. A titolo esemplificativo riportiamo alcuni pensieri registrati nella rilevazione del questionario (google moduli) somministrato online:

“L’odierna difficoltà di suscitare interesse e motivazione nei giovani. Al contempo è una sfida e un motivo di preoccupazione”.

“Le dinamiche comportamentali, soprattutto collegate alle disregolazione emotiva, che stanno emergendo sempre di più”.

Oltre all’attenzione per l’interesse, la motivazione e i comportamenti degli alunni, gli insegnanti parlano di preoccupazione per il successo scolastico, per la gestione e il coinvolgimento della classe. Sottolineano anche la presenza di “alunni oppositivi”, lasciando intravedere i limiti della loro preparazione specialistica.

Per quanto riguarda le risposte raccolte nella seconda categoria, la *società*, si nota il forte peso assegnato al contesto sociale e ai suoi protagonisti, quale preoccupazione sul che cosa pensano gli altri dell’insegnante e del suo lavoro. Sono compresi i genitori che rappresentano una cassa di risonanza importantissima e tale da influenzare e condizionare la stessa dedizione del docente al proprio lavoro. Le due affermazioni significative qui di seguito riportate, mostrano l’alto impatto della comunicazione interpersonale e dei cambiamenti intergenerazionali.

“La comunicazione con i genitori è sempre più difficile”.

“L’incapacità di non stare al passo con i veloci cambiamenti della società e delle nuove generazioni”.

I pregiudizi e la scarsa formazione completano il quadro delle preoccupazioni.

Circa la terza categoria sull’*ambiente* di lavoro emerge la realtà raccapricciante sui colleghi che sembrano poco sensibili tanto ai percorsi di inclusione nella scuola quanto alla propria qualificazione professionale. A questo proposito, alcuni rispondenti scrivono:

“Incompetenza dei colleghi e poca inclusività”.

“Quello che mi preoccupa di più sono i colleghi che hanno come obiettivo quello di finire i quaderni, ma non vanno oltre... non

conoscono aggiornamenti, non si documentano, e con loro è quasi impossibile un confronto”.

Nella quarta categoria si collocano le risposte di autovalutazione della propria *personalità* umana e professionale. Qui emergono i dubbi e le perplessità sul proprio ruolo continuamente messo in discussione da agenti esterni e interni alla scuola.

“La paura di non riuscire a trasmettere le conoscenze a tutti”.
“Il non essere all’altezza di soddisfare i bisogni dei miei bambini”.
“Non essere in grado di dare sempre un supporto adeguato”.

Paura, adeguatezza, limiti sono le variabili che maggiormente incidono sulla autovalutazione del ruolo docente.

Nelle risposte raccolte nella quinta categoria, emerge il richiamo alle istituzioni che non facilitano i compiti educativi attraverso la rigidità delle procedure e delle regole, come scrivono i pensieri di due insegnanti qui estrapolati dal campione generale.

“La troppa burocrazia che si sta imponendo agli insegnanti”.
“Mancato rispetto delle regole scolastiche e della figura del docente”.

La sesta categoria raggruppa le osservazioni sulla struttura dell’*insegnamento*. Si lamenta la insostenibilità della quantità delle discipline da insegnare, delle metodologie ataviche, della pluralità degli stili di apprendimento:

“Numero delle materie che insegno”.
“L’immobilità di alcuni metodi di insegnamento, costantemente uguali nei decenni che non si pongono minimamente il dubbio di dover osservare prima la popolazione scolastica profondamente cambiata nel tempo”.
“Quando sono molti in classe non riesco contemporaneamente a gestire i diversi stili di apprendimento”.

Sono presenti anche osservazioni sulla problematicità dell’etica digitale. Inoltre, emerge la viva consapevolezza del fallimento delle buone pratiche introdotte nella classe:

“Avere la consapevolezza che non sempre le buone pratiche inclusive strategiche e metodologiche che tanto mi attivo affinché siano comprese ed attuate da tutti non vengono comprese nella loro modalità o praticate efficacemente”.

Infine, riportiamo le osservazioni delle quattro insegnanti che rilasciano commenti pluriarticolati nei quali si ravvede l'ampia preoccupazione dei docenti rispetto a sé stessi, alla società e al futuro.

“Rapportarsi con nuovi studenti con disabilità cercando le giuste strategie e metodologie utili per sviluppare autonomia sociale, relazionale, sensoriale motoria, comunicativa.

Inoltre, preoccupa l'evolversi delle nuove generazioni, della loro educazione e delle nuove sfide educative che caratterizzano la società odierna”.

“La non collaborazione tra docenti e tra docenti e famiglie risulta essere una delle grandi problematiche di relazione nel contesto scolastico. La collaborazione è fondamentale per capire il vissuto dell'alunno e partendo da ciò e dalle sue peculiarità capire come effettuare una programmazione didattica personalizzata per valorizzare le sue potenzialità e una voglia compreso i suoi punti deboli, grazie alla collaborazione con le famiglie e con tutte le figure della scuola aiutarlo nell'affrontare a meglio il percorso scolastico”.

“Ci troviamo a dover svolgere oltre all'attività didattica e al relativo lavoro sommerso di preparazione delle lezioni e delle verifiche, oltre alla parte burocratica di elaborazione di documenti cartacei e dobbiamo anche svolgere importanti ruoli organizzativi a beneficio dell'intera comunità scolastica come referenti o membri di commissioni: sono attività che richiedono a volte molto impegno in orario extrascolastico”.

“Mi preoccupa la non condivisione con la dirigenza delle finalità educativo-didattiche e di conseguire, anche delle metodologie e strategie impiegate per raggiungere gli obiettivi.

Non avendo esperienza, sono alla prima esperienza in scuola, mi preoccupa il non sapere come gestire alcune dinamiche”

Nel complesso la domanda numero 3 offre lo spaccato realistico del vissuto delle insegnanti di sostegno che si mostrano consapevoli dell'importanza del proprio ruolo e ben attente ai limiti e alle possibilità di miglioramento della propria azione educativa e pedagogica.

4.4 Esperienze spiacevoli nello svolgimento della professione docente e meccanismi di difesa

La domanda numero 5 chiede ai rispondenti di indicare eventuali esperienze spiacevoli vissute nello svolgimento della professione docente, di speci-

ficare i caratteri di particolari esperienze spiacevoli e di indicare in che modo è stata superata la condizione di disagio professionale.

Si tratta di una domanda aperta piuttosto articolata alla quale non hanno risposto 13 soggetti dei 97 campionati.

L'analisi dettagliata delle 84 risposte aperte pervenute permette di raggruppare le sentenze in 7 categorie per lo studio qualitativo dell'esperienza vissuta dal campione.

Le sette categorie sono identificate qualitativamente e quantitativamente in:

1. NR risposte non pervenute, in numero di 13 pari al 13% del campione;
2. NN risposte nelle quali i soggetti dichiarano di non aver vissuto esperienze spiacevoli, in numero di 15 pari al 16% del campione;
3. CO risposte nelle quali le esperienze spiacevoli sono da riferire ai colleghi, in numero di 30, pari al 31% del campione;
4. AL risposte nelle quali le esperienze spiacevoli sono da riferire agli alunni, in numero di 22, pari al 23% del campione;
5. FA risposte nelle quali le esperienze spiacevoli sono da riferire alla famiglia degli alunni, in numero di 12, pari al 12% del campione;
6. DI risposte nelle quali le esperienze spiacevoli sono da riferire al dirigente scolastico, in numero di 3, pari al 3% del campione;
7. GE risposte nelle quali le esperienze spiacevoli sono indicate in modo generico non collegabile a un contesto specifico di riferimento, in numero di 2, pari al 2% del campione.

Complessivamente, notiamo che il 54% del campione attribuisce la situazione vissuta, chiaramente negativa, a colleghi e alunni. Il deciso e sostanzioso riferimento ai colleghi evidenzia la rilevanza dell'ambiente di lavoro che determina la qualità della vita professionale dei docenti. È altrettanto preoccupante il dato sugli alunni percepiti non sempre a favore del docente.

La famiglia viene menzionata soprattutto per mancanza di comprensione del lavoro dell'insegnante, per la non accettazione della valutazione ritenuta non veritiera delle reali capacità del figlio che manifesta difficoltà di apprendimento, per difetto di comunicazione tra genitori e docenti.

La figura del dirigente scolastico non compare spesso nelle argomentazioni delle insegnanti, potrebbe essere una figura controversa, a volte totalmente solidale con le insegnanti, ma potrebbe anche apparire come una persona dalle scarse doti di mediazione interpersonale, lontano dalla concezione dell'insegnamento dell'insegnante ed addirittura capace di discriminare alcune discipline di insegnamento a vantaggio delle materie forse ritenute più forti e di peso nella valutazione generale, materie presumibilmente collocate in una graduatoria di merito sottintesa, anche se non apertamente dichiarata.

Le affermazioni generiche evadono la risposta rimanendo alla periferia del vissuto personale. Tra le risposte generiche si cita il mobbing come parola e senza dati che permettano di capire come e quando fosse emergente nell'esperienza spiacevole, oppure si cita la presenza delle esperienze spiacevoli senza

dare elementi di comprensione della situazione scolastica specifica.

Riportiamo esempi significativi riferiti alle categorie con le sigle CO AL FA DI GE selezionando un esempio a raggruppamento in modo da avere una immagine del vissuto spiacevole.

“Ho avuto esperienze piacevoli con una insegnante di sostegno, in quanto lei non era collaborativa e soprattutto aveva un’aria superiore, solo perché era appena specializzata al TFA, non faceva altro che criticare le sue colleghe ed anche me. C’è stato un rapporto civile dopo una discussione, ma la situazione non è stata del tutto superata, in quanto quella collega era convinta delle sue idee, a parer mio sbagliate e non costruttive per il ragazzo con disabilità”. (CO)

“Ho affrontato esperienze piacevoli durante la mia prima supplenza in una scuola media. Ero alle prime armi e le classi che mi furono assegnate erano abbastanza turbolente e poco rispettose nei confronti dell’altro. Col tempo però ho imparato a conoscere gli alunni e ad adeguare il mio insegnamento alla loro “vivacità” facendo di questa il punto di forza della classe e il motivo su cui lavorare. Non è mai semplice ma con gli strumenti giusti che spesso si costruiscono e scelgono in itinere, si riesce ad arricchire la propria esperienza”. (AL)

“Spesso i genitori non si rendono conto del ruolo che l’educatore, nel mio caso di un servizio per l’infanzia, ricopre. Spesso pretendono cose impossibili da fare con classi di 15/29 bambini e non si rendono conto del lavoro che svolgiamo”. (FA)

“I datori di lavoro, pur stimandomi, ritenevano che la mia empatia e il mio spirito di collaborazione fossero un elemento da correggere perché serviva individualismo e competizione”. (DI)
“Le ho vissute e le ho superate impegnandomi”. (GE)

I meccanismi di difesa e di fuga dalle esperienze piacevoli fanno per lo più riferimento alla costruzione del confronto, del dialogo tra colleghi e con le famiglie. Nel caso degli alunni si tende a rivolgersi al personale specialistico, come gli psicologi, e a rivedere i propri metodi di insegnamento, evitando posizioni rigide e cristallizzate.

Non manca la persistenza di situazioni critiche, di non facile soluzione che possono condurre al trasferimento in altra scuola, al licenziamento, come nei casi dell’identità di genere, all’isolamento e al ricorso a dosi massicce di resilienza. Qualche docente parla anche di pazienza come di una dote indispen-

sabile di fronte a bambini definiti “oppositivi”, intendendo quindi alunni che manifestano comportamenti di conflitto verso il docente e per i quali è evidente la necessità di percorsi di educazione alla collaborazione, di carattere etico-sociale.

Possiamo osservare come i risultati raccolti mostrino la tendenza a sfuggire di fatto alla consapevolezza della carenza della comunità scolastica. È quasi assente il senso di appartenenza ad una comunità solidale dalla quale dipende il futuro della scuola e la migliore riuscita del percorso di formazione. Così come è quasi assente il quarto obiettivo indicato dall’Agenda 2030 sull’innalzamento del livello di qualità dell’istruzione. Il quarto obiettivo parla infatti di “garantire un’istruzione di qualità inclusiva ed equa” e di “promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti”. Questi due aspetti, presenza della comunità scolastica e impegno verso il miglioramento della qualità dell’istruzione emergono come sfide significative destinate ad essere indebolite dalla persistenza eventuale di esperienze spiacevoli nell’esercizio della professione docente.

5. Conclusioni

A fronte di una piattaforma comune di disagio nella relazione lavorativa fra professionisti e nella costruzione della rete emergono caratteristiche salienti di una progettualità positiva rivolta essenzialmente a tre aree di consapevolezza nella costruzione di un profilo identitario di alta professionalità.

1. Necessità e motivazione ad una formazione continua e trasversale reale dal momento che si è supposta la costruzione del profilo identitario più solido in presenza di una richiesta di alta professionalità da acquisire preferibilmente nei corsi di formazione universitaria.
2. Presa di coscienza del maggiore investimento che richiede la progettazione educativa da parte di tutti i docenti che dovrebbero lavorare meglio insieme rapportandosi tra loro, anche tenendo conto delle competenze maturate da ciascuno sia sul piano disciplinare che su quello docimologico. Gli insegnanti di sostegno e quelli curricolari si comprende come debbano maturare atteggiamenti di confronto proficuo per il bene degli studenti e delle studentesse, evitando esclusioni e coinvolgendosi tutti reciprocamente all’insegna di una proficua interazione tra professionisti per giungere infine ad una programmazione ampiamente condivisa. Si sottolinea come la spinta ad una reale collaborazione che necessita non soltanto di un allineamento ai codici di verifica debba essere attuata con maggiore efficacia.
3. La crescente consapevolezza di una responsabilità educativa che vada oltre quella della semplice alfabetizzazione o che si limiti a fornire contenuti nozionistici.

Di contro, traspare come elemento critico la presa di coscienza che difetti

di comunicazione, divenuti disagio e disadattamento, configurino veri e propri scenari, talvolta mobbizzanti, dei quali spesso non si sa a chi chiedere aiuto. Tali scenari non solo sono presenti in ambienti omogenei per reclutamento del profilo professionale ma anche tra figure che dovrebbero tra di loro creare sinergia e continuità di delega come insegnanti curricolari, di sostegno ed educatori.

Inoltre, elemento sconcertante che emerge dal sondaggio è quanto la propulsione verso l'ottenimento di risultati di tipo curricolare tralasci indispensabili riflessioni sulle cause di eventuali insuccessi e quindi sostanzialmente sulle politiche di prevenzione primaria (riduzione assoluta del rischio). Tali politiche carenti incidono aggravando la fragilità formativa dell'insegnante, a fronte di un obiettivato e riferito ingravescente disagio emotivo e comportamentale degli alunni. La vulnerabilità degli alunni si ripercuote incidente sulla consapevolezza dei docenti e sulla loro capacità di trasmettere i contenuti umani e curricolari ed è tale da creare una situazione di instabilità nella funzione del docente, sia nella relazione fra docenti che nel feedback con le famiglie che indeboliscono la percezione di autorevolezza dell'insegnante.

Nel complesso, prevale una profonda adesione alla professione pur con le varie difficoltà segnalate tra le quali non va sottovalutata la frustrazione legata sia alle preoccupazioni nelle relazioni interpersonali con colleghi, dirigenti, alunni (disregolazione emotiva) e genitori sia alla impervia strada che conduce all'assegnazione della cattedra. Sullo sfondo il profilo rassegnato del docente che nonostante tutto crede nel valore reale della professione. L'analisi di tali dati offre una direzione definita nella quale investire risorse formative in futuro sulla prevenzione del disagio e la gestione delle dinamiche comportamentali. In tal senso, la proposta formativa si accresce della nuova offerta rappresentata dai corsi, in via di preparazione, sul metodo Pizzigoni. Tali corsi hanno lo scopo di rafforzare la capacità di ricerca delle strategie di innovazione, preparando ad una formazione metodologica specifica, anche in outdoor education, ampiamente sperimentata e validata con insegnanti e dirigenti in servizio e in preparazione universitaria.

Bibliografia

- BERTAGNA, G., XODO, C. (Eds.). (2011). *Le competenze dell'insegnare: Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- CHISTOLINI, S. (2011). La formazione dei docenti: Analisi comparativa dei risultati del questionario somministrato ai docenti delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario del Lazio, di Padova, di Bergamo, di Salerno. In G. Bertagna & C. Xodo (Eds.), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite* (pp. 255-302). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- CHISTOLINI, S. (Ed.) (2022), *Outdoor education: Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*, Milano: Franco Angeli.
- EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE (2023). *Organizzare ed elaborare il curricolo e sviluppare competenze centrali: Messaggi chiave*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FRABONI, F. (1987). *Dal curricolo alla programmazione*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- RANIERI, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare: Modelli e proposte operative*. Roma: Carocci.
- VILLANOVA, M. (2010). *Orientamenti: Clinico forensi criminologici ed educativo-pedagogici di neuropsichiatria dell'età evolutiva per le professioni dell'infanzia e dell'adolescenza*. Roma: La Sapienza.
- VILLANOVA, M. (2012). *Buone prassi e responsabilità professionale per la pedagogia dell'età evolutiva*. Roma: La Sapienza.

SEZIONE 2

DIMENSIONI STORICHE
E MUTAMENTO SOCIOCULTURALE

1.

Ripensare la storia della scuola attraverso le fonti letterarie, iconografiche e autobiografiche: il contributo dell'Unità di ricerca di Roma Tre al PRIN "School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)"

Susanna Barsotti, Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore,
Carmela Covato, Maura Di Giacinto, Chiara Lepri, Chiara Meta¹

1. Il quadro teorico

Nel triennio 2020-2023 l'Unità di ricerca di Roma Tre, coordinata da Carmela Covato e composta da Susanna Barsotti, Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore, Maura Di Giacinto, Chiara Lepri e Chiara Meta, ha lavorato al progetto di ricerca nazionale "School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)" (Principal Investigator: Roberto Sani, Università di Macerata), ammesso al cofinanziamento del MIUR a seguito del Bando 2017 come PRIN (Progetto di Rilevante Interesse Nazionale).

Il progetto si è articolato attraverso il contributo di quattro unità di ricerca locali afferenti alle Università di Milano Cattolica, Firenze, Roma Tre e Macerata e ha aggregato 41 studiosi e ricercatori provenienti da 13 atenei del territorio nazionale, coinvolti in relazione alle loro competenze e ai loro specifici interessi di ricerca. Il progetto ha focalizzato la propria attenzione sulla *memoria scolastica* come pratica individuale, collettiva e pubblica di rievocazione di un comune passato scolastico.

La categoria interpretativa della *memoria scolastica* è stata recentemente introdotta nella riflessione storiografica internazionale ed è in breve divenuta oggetto di studi di notevole interesse nell'ambito della storia dell'educazione sia in area ibero-americana, sia nel mondo anglosassone; tuttavia risultava ancora scarsamente utilizzata nel nostro Paese (Escolano Benito, 2002; Meda, 2019; Sani, 2019; Ramos Zamora, 2021).

Attraverso lo studio di nuove tipologie di fonti e sulla base di un approccio metodologico di carattere interdisciplinare, la ricerca ha inteso indagare i modelli di scuola, di insegnamento e di apprendimento emergenti dalle memorie individuali, ma anche la rappresentazione che di tali modelli è stata proposta

¹ Progetto nazionale PRIN 2017 "School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)". Il contributo è il risultato del lavoro congiunto di tutti gli autori.

nel corso degli ultimi due secoli nei contesti pubblici e collettivi propri dell'informazione, della comunicazione e dell'industria culturale.

In quest'ottica, la ricerca ha ripercorso l'evoluzione della percezione pubblica e privata del ruolo della scuola tra il 1861 e il 2001, così come ha posto in evidenza i mutamenti della sua rappresentazione simbolica con l'obiettivo non soltanto di generare nuove conoscenze in ambito storico-educativo, ma anche – nella prospettiva del *public engagement* assegnato alle istituzioni universitarie – di promuovere la socializzazione dei risultati attraverso la realizzazione di un portale *web* dedicato alla memoria scolastica e la promozione di iniziative di divulgazione anche attraverso la progettazione di attività di *Public history*, centrate non solo sulla disseminazione e divulgazione delle conoscenze acquisite nel corso della ricerca, ma anche volte alla individuazione di quelle “buone pratiche” capaci di rinnovare la didattica della conoscenza storica valorizzando, soprattutto, l'uso delle fonti dirette. Cosicché, se in una prima fase un sotto-gruppo di lavoro ha avviato una riflessione sui temi della *Public history of education*, raccogliendo i risultati all'interno di un volume edito nel 2022 con la Firenze University Press (Bandini, Oliviero, Brunelli, Bianchini, Boruso, 2022), successivamente, a partire dalla fine del secondo anno, sono stati avviati all'interno delle diverse sedi universitarie coinvolte nella ricerca e in dialogo con altre realtà istituzionali presenti sul territorio una serie di laboratori e seminari, che hanno visto la partecipazione di studenti universitari e di docenti della scuola di ogni ordine e grado, centrati sulla valorizzazione delle fonti archivistiche e documentarie con la finalità di realizzare forme di didattica della storia rinnovata.

Il quadro teorico a cui la ricerca si è riferita guarda alla categoria della *memoria scolastica* secondo due accezioni: da un lato, come forma individuale di riflessione sulla propria esperienza scolastica, oltre che di ricostruzione del sé; dall'altro, come pratica individuale, collettiva e/o pubblica. La *memoria scolastica individuale* consiste nella rappresentazione scolastica fornita dagli insegnanti e dai funzionari dell'amministrazione scolastica così come dagli ex alunni all'interno delle testimonianze orali e scritte come diari, autobiografie e memorialistica in generale: i cosiddetti *ego-documenti* si profilano come fonti storiche d'eccezionale rilevanza nell'ambito della ricerca storico-educativa poiché consentono di ricostruire la storia della scuola a partire dalle reali esperienze dei suoi protagonisti piuttosto che dalle fonti legislative e istituzionali (Viñao Frago, 2005). La *memoria scolastica collettiva* interessa invece le molteplici rappresentazioni che l'industria culturale (letteratura, cinematografia, musica, etc.) e il mondo dell'informazione nel corso del tempo hanno offerto della scuola, degli insegnanti e delle stesse scolaresche. La *memoria scolastica pubblica*, infine, consiste nella rappresentazione che della scuola e degli insegnanti è stata proposta nell'ambito delle rappresentazioni ufficiali e delle commemorazioni pubbliche promosse dalle istituzioni locali e nazionali in base ad una precisa *politica della memoria*, ovvero a un uso pubblico del passato finalizzato a acquisire consenso e a rafforzare il sentimento d'appartenenza ad una determinata comunità

(Yanes Cabrera, Meda, Viñao, 2016). L'oggetto dell'indagine storica, pertanto, non ha riguardato solo la scuola come realmente è stata, ma il complesso processo di definizione del "sentimento" che di quella scuola è stato elaborato nel corso del tempo sul piano individuale e collettivo inizialmente sulla base dell'esperienza scolastica reale e sulla base di altri agenti sociali e culturali che hanno contribuito in parte a rideterminarlo.

La ricerca, sviluppata complessivamente nell'arco di un triennio, ha individuato e selezionato fonti orali, scritte, iconiche e materiali relative alla scuola appartenenti alla memoria individuale, pubblica e collettiva e le ha sistematizzate all'interno di repertori elettronici, accessibili in rete all'interno del portale web www.memoriascolastica.it.

2. Gli obiettivi della ricerca

Il progetto si è proposto di perseguire i seguenti obiettivi:

- 1) produrre nuove conoscenze in ambito storico-educativo tramite la realizzazione di pubblicazioni scientifiche e l'implementazione di banche dati scientifiche, apportando un contributo originale tanto a livello metodologico quanto storiografico al settore scientifico-disciplinare M-PED/02;
- 2) studiare le modalità di rappresentazione della scuola e dell'insegnamento nel corso del XIX e XX secolo;
- 3) studiare l'evoluzione della percezione dello *status* sociale dell'insegnante e dello statuto pubblico dell'istruzione all'interno della società italiana, così come dell'immagine pubblica della scuola e del sistema scolastico nazionale nel corso del XIX e XX secolo;
- 4) promuovere – principalmente attraverso il portale web www.memoriascolastica.it – una campagna di socializzazione della memoria scolastica, anche al fine di accrescere la consapevolezza del rilevante impatto sociale e culturale dell'istruzione e della scolarizzazione.

Studiare le modalità di rappresentazione simbolica della scuola, dei processi di scolarizzazione e del ruolo esercitato dagli insegnanti nel corso del tempo ha consentito di restituire l'effettivo significato assunto storicamente da queste realtà e di valutare in profondità il significato e la portata di taluni caratteri del sistema scolastico odierno.

3. Il contributo dell'Unità di ricerca di Roma Tre

Nell'ambito del PRIN "School Memories", l'Unità di Roma Tre si è posta l'obiettivo di procedere a una ricostruzione ermeneutico-critica delle *memorie scolastiche individuali e collettive* presenti nell'immaginario letterario, nei diari delle maestre, dei maestri e degli insegnanti e nelle autobiografie, nelle illu-

strazioni e nelle opere d'arte sulla scuola in un arco temporale che va dall'Unità d'Italia al 2001.

Il gruppo di ricerca, coordinato da Carmela Covato, si è avvalso dell'impegno di sei studiosi strutturati (Barsotti, Borruso, Cantatore, Di Giacinto, Lepri, Meta) e ha potuto contare sulla collaborazione di giovani studiosi non strutturati (Simone di Biasio, Giulia Cappelletti, Teresa Gargano, Luca Silvestri, Valentina Valecchi).

L'analisi delle diverse tipologie di rappresentazioni della scuola, degli insegnanti e degli alunni presenti nel vasto e diversificato patrimonio documentario selezionato dall'Unità si è posta da un lato un obiettivo conoscitivo, ossia legato alla ricognizione delle fonti più significative e alla descrizione dei loro contenuti e significati, da un altro ha inteso indagare le modalità di costruzione della memoria scolastica per verificare in quale misura esse esprimano non tanto una scuola astrattamente idealizzata con l'obiettivo di fornire una memoria tendente a legittimare o a esaltare la prassi formativa e le finalità educative in essa implicite, quanto la scuola reale e, conseguentemente, le diverse conflittualità (di genere, di classe, di matrice ideologica e culturale) che vi si presentano.

Occorre considerare che la memoria non è mai *neutra* ma rielabora, nelle sue declinazioni individuali e collettive, i vissuti reali come pure l'adesione a idee della realtà – in questo caso: della scuola – che possono risultare la proiezione di modelli culturali dominanti ed egemonici. Si è trattato dunque di verificare come il patrimonio di memorie espresso dalla documentazione letteraria, diaristica e artistica presa in esame abbia contribuito alla edificazione di mentalità collettive, subalterne all'immaginario dominante o sia stato capace di anticipare mutamenti e trasformazioni socio-culturali in atto, ancora latenti, in grado cioè di aprire uno squarcio interpretativo sull'affiorare di nuove mentalità e apparati simbolici.

Da questo punto di vista, gli studi condotti da Covato (1996), ma anche da Ulivieri (1996) e Ascenzi (2019) nel nostro Paese, già ci dimostrano ad esempio come la figura della maestra, fra Otto e Novecento, abbia rappresentato una realtà assai emblematica del conflitto fra la nascita di una nuova identità sociale, allo stesso tempo auspicata e temuta, e il tentativo politico e legislativo di ricondurla a stereotipi e ruoli di tipo tradizionale. In questo senso, la letteratura e la diaristica ci offrono spunti straordinari per un'indagine storico-educativa capace di andare oltre i confini istituzionali e legislativi.

Il superamento di una visione del passato relegata a lungo, in Italia, a una storia delle idee pedagogiche ha comportato mutamenti radicali nella ricerca storico-educativa già sull'onda della rivoluzione annalista; oggi si può dire che questa si è profondamente rinnovata nei settori d'indagine come pure negli *oggetti* e nei *metodi*: la storia della cultura materiale, la storia dell'immaginario, delle mentalità, la storia dei sentimenti si sono imposte all'attenzione della storiografia inaugurando nuove frontiere conoscitive attraverso le quali è possibile dare voce a differenze e asimmetrie, a silenzi e a deboli tracce, e al contempo restituire un'immagine più vera e vitale dei processi educativi e dei protagonisti

di questi stessi processi: pensiamo alla famiglia, all'infanzia, alle donne, alla classe magistrale.

In questo contesto, la ricostruzione delle memorie scolastiche si profila come una ulteriore e innovativa frontiera storiografica ad oggi percorsa soprattutto nell'area ispanica e latino-americana. La *school memory*, infatti, apre la strada allo studio delle trasformazioni della percezione sociale della scuola e degli insegnanti e del ruolo sociale delle istituzioni formative tra permanenza e trasformazione, consentendo agli storici e alle storiche di avvicinarsi tanto più ai vissuti sociali e alla loro rappresentazione, come pure a quella dimensione "impalpabile" eppure straordinariamente significativa che attiene all'immaginario, alle percezioni, alle emozioni. È la storia delle emozioni, del resto, un'altra frontiera storiografica altamente innovativa affermatasi negli ultimi decenni a livello internazionale e che è possibile indagare interrogando, appunto, le memorie individuali.

Sulla base di queste brevi premesse, l'Unità romana ha individuato 4 ambiti di ricerca:

1. *Le rappresentazioni letterarie della scuola*, di maestre, maestri e insegnanti, a cui hanno lavorato Barsotti, Covato, di Biasio, Lepri, Meta, Gargano, selezionando circa 120 opere letterarie tra commedie, diari editi, opere in versi, racconti, romanzi, di autori italiani di genere maschile e femminile, contenenti rappresentazioni della materialità educativa, degli allievi, dei maestri e delle maestre, delle emozioni e dei sentimenti originati intorno alla scuola, in un arco temporale compreso tra il 1861 e il 2001.

Le opere letterarie si collocano nell'ambito della *memoria collettiva*, ossia tra le rappresentazioni della scuola che nel corso del tempo l'industria culturale ha offerto, insieme alle rappresentazioni cinematografiche, televisive, artistiche e iconografiche. Tra le testimonianze storiografiche, la letteratura possiede "qualcosa di insostituibile, di non controllabile dall'autorità degli storici professionali non letterari, di non comparabile – essendo insieme meno e più – ai documenti d'ogni altra specie con cui lavorano questi ultimi" (Orlando, 1993, p. 7), ossia fornisce del passato storico la testimonianza più profonda, illuminandoci sul rapporto tra l'uomo e le cose e tra la cultura e la natura nei processi trasformativi. Certo, nel *meno e più* risiedono il rischio e la sfida più stimolante per gli storici, che sono chiamati a un esercizio critico sulle fonti, la cui esattezza, osserva Covato, non è mai assoluta, ma va sempre posta in relazione alla consistenza ermeneutica delle questioni interpretative (2004, p. 80). Del resto, il filtro della soggettività narrante è presente in ogni testo e non solo nelle memorie letterarie. Già in un saggio del 1941, Febvre scriveva che per ricostruire la vita affettiva del passato – ovvero il complesso e tensionale insieme di sentimenti che hanno guidato l'agire umano – non rimane che la risorsa della letteratura: "e non solo la registrazione che essa ci dà, e che le va riconosciuta, delle sfumature della sensibilità che distinguono tra loro le varie epoche e, più precisamente le generazioni, ma anche lo studio del modo stesso in cui essa crea e poi diffonde una certa forma di sentimento tra le masse, la cui impor-

tanza è poi possibile valutare esattamente” (1983, p. 134). La scelta delle opere effettuata dal gruppo di ricerca – non facile vista l’ampiezza del *corpus* da consultare in un arco temporale vasto e per di più durante il periodo della pandemia da COVID-19, quando biblioteche e archivi non erano accessibili – è scaturita da una bibliografia ragionata che ha costituito il lavoro preparatorio e ha determinato la selezione. In queste opere, la scuola entra in gioco come protagonista del racconto (ad esempio in *Romanzo di un maestro* di De Amicis) o come luogo sottinteso in una trama narrativa più vasta (come in *Lesclusa* di Pirandello o in *La storia* di Morante), o come scenario nel quale la rappresentazione è motivata da (intenti autobiografici più o meno verosimili (si veda, tra gli altri, il caso di Elvira Mancuso con *Vecchia storia inverosimile*). Particolare interesse è stato rivolto a tutte quelle opere nelle quali emergesse una rappresentazione della classe magistrale femminile tra destino ed emancipazione (si pensi alla produzione letteraria di Ida Baccini e di Matilde Serao), l’identità degli insegnanti in genere, storicamente contrassegnata da precarietà (Massimo Bontempelli), la fragilità sociale legata al ruolo professionale (Lucio Mastroianni), le diverse rappresentazioni della soggettività delle allieve e degli allievi, la relazione fra allievi e insegnanti, la educativa, ossia i luoghi, gli oggetti e i contesti scolastici che implicano precisi dispositivi pedagogici, le memorie legate al rapporto fra ceti sociale, genere di appartenenza e istruzione, le persecuzioni razziali (si pensi alle opere di Bassani), l’antifascismo e la resistenza (Cassola, Pavese, Carlo Levi), la contestazione studentesca (Maria Corti), l’amicizia e l’educazione sentimentale (Lalla Romano, Goliarda Sapienza e, più di recente, Enrico Brizzi, Niccolò Ammaniti), tenendo conto della maturazione di registri narrativi profondamente diversi nei decenni della storia culturale della società italiana.

2. *I diari e le scritture autobiografiche delle maestre e dei maestri*, a cui hanno lavorato Borruso, Di Giacinto e Silvestri con la collaborazione di Maria Cristina Morandini dell’Università di Torino e di Francesca Davida Pizzigoni di INDIRE con l’obiettivo di individuare, analizzare e catalogare i diari di scuola, editi e inediti, redatti da maestre e maestri, e le scritture autobiografiche, editi e inediti, il cui contenuto fosse incentrato sulla narrazione della propria esperienza didattica, svolta all’interno di strutture istituzionali, sia pubbliche che private, dall’età postunitaria all’anno 2001. I diari inediti sono stati collocati nell’ambito delle memorie individuali; i diari e le autobiografie editi sono confluiti nell’ambito delle memorie collettive poiché divenuti patrimonio di un vasto pubblico di lettori a seguito della loro pubblicazione, spesso accompagnata da un apparato critico.

I diari di scuola così come le autobiografie, per quanto si connotino come *fonti impervie* come tutti i documenti autobiografici (Lejeune, 1975), si rivelano preziose per una serie di ragioni: in primo luogo, si tratta di fonti *dirette, primarie o originali*, redatte da testimoni privilegiati della relazione educativa, che permettono una ricostruzione della memoria scolastica “dal basso”, capace di intercettare la voce dei ceti subalterni, i quali acquistano – in sede di inda-

gine storiografica – una visibilità che altrimenti non avrebbero avuto. Inoltre si tratta di fonti che forniscono informazioni dettagliate sulla quotidianità della vita scolastica, raccontano della *materialità educativa* e rendono possibile intercettare il mutamento di carattere pedagogico-educativo nello snodo fra teoria e prassi che si realizzava all'interno della vita e delle pratiche scolastiche.

Dall'osservazione delle fonti prese in esame, si è notato che il diario può declinarsi nella forma 1. del diario privato, ossia una scrittura privata della propria esperienza didattica, nella quale si esprime la riflessione 'meta' sui processi della formazione posti in essere, sul proprio agire educativo, la 'cura di sé' e l'auto-rappresentazione della propria condizione docenti; 2. del diario istituzionale, ossia del diario redatto sulla base di un obbligo istituzionale; 3. del diario redatto per la preparazione di una lezione. Nel caso delle memorie autobiografiche, il racconto dell'esperienza didattica si colloca all'interno di una narrazione esistenziale certamente più complessa e sfaccettata, che coinvolge tutta o gran parte della vita professionale dell'autore o autrice.

Il gruppo di lavoro ha attinto da diversi fondi archivistici presenti nel territorio nazionale per garantire la consultazione di fonti diversificate dal punto di vista della provenienza geografica. Un buon numero di documenti proviene dal patrimonio diaristico del Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre (MuSEd), la più antica istituzione museale italiana dedicata alla storia della pedagogia e alla storia della scuola, e, in particolare, dai seguenti fondi:

- Archivio Didattico Lombardo Radice (33 diari inediti 1925-1937): si tratta, questo, di un fondo di particolare importanza, che contempla 159 quaderni di scuola elementare provenienti dalle più diverse realtà italiane, realizzato dallo studioso siciliano dal 1936 al 1938, gli anni in cui assunse la direzione dell'allora Museo Pedagogico nato dalle spoglie del più antico Museo di Istruzione e di Educazione fondato nel 1874. Giuseppe Lombardo Radice progetta la collezione di quaderni per verificare gli esiti della Riforma Gentile del 1923, a cui aveva partecipato redigendo i programmi per la scuola elementare. Il Fondo annovera anche diari di maestri dal 1910 al 1937, un vero e proprio tesoro di informazioni sulla scuola italiana di inizio Novecento, così come lo definiva lo stesso filosofo. Tra questi, vi sono anche i 50 faldoni contenenti i materiali didattici inviati da Giuseppina Pizzigoni e prodotti dagli allievi della Scuola Rinnovata di Milano, fondata dalla stessa pedagogista secondo principi educativi neopositivisti e legati all'attivismo.
 - Fondo Bernardini.
 - Fondo Bernasconi.
 - Fondo Teresa Vergalli.
 - Miscellanee (3 diari editi su riviste magistrali).
- Ulteriori documenti sono stati reperiti nei seguenti archivi:
- Liceo Classico Dante Alighieri (Latina).
 - Fondo Arturo Arcomano (Roma).

- Fondazione Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano (AR).
- Unione nazionale per la Lotta all'Analfabetismo UNLA (Roma).
- Archivio di Stato Centrale di Roma.
- Archivio della Fondazione Dante Alighieri (Roma).
- Biblioteca del MIUR (Roma).
- Museo della Liberazione (Roma).
- Biblioteca Centrale (Roma).
- Circolo Culturale Prenestino R. Simeoni (Palestrina, Roma).
- Biblioteca provinciale Alberto Bragaglia (Frosinone).
- Archivio Storico della Tavola Valdese (Torre Pellice, TO).

Il gruppo di ricerca ha selezionato un centinaio di fonti, di cui circa sessanta tra diari inediti e circa quaranta tra diari e autobiografie editi.

3. *Le opere d'arte sulla scuola.*

4. *Le illustrazioni sulla scuola.*

A questi due ultimi ambiti di ricerca hanno lavorato Cantatore, Cappelletti, Lepri e Valecchi. Conscio della sostanziale diversità delle due tipologie di fonti (opere d'arte e illustrazioni), il gruppo ha collaborato in stretta sinergia nella scelta e nella selezione dei "prodotti" dell'immaginario artistico e iconografico individuando, sempre nell'arco temporale 1861-2001, 1. opere d'arte nell'accezione più ampia attualmente in uso (dipinto, scultura, fotografia, grafica, architettura, arti applicate, collage, installazione, performance); 2. illustrazioni, ovvero corredi iconografici rintracciati in testi letterari destinati all'infanzia e alla gioventù, nella manualistica scolastica e nei periodici, connotati dal carattere della *riproducibilità tecnica* (Benjamin, 1970), riconoscendone appieno il valore documentario nel tentativo di indagare gli eventi educativi attraverso i repertori visuali che li raccontano (Burke, 2017; Colleldemont, 2010; Fischman, 2001).

Nel primo caso si è trattato di rintracciare opere d'arte di autori italiani che permettessero di attribuire un significato di testimonianza o di interpretazione del vissuto scolastico in riferimento alla cultura e alla memoria adulta in un determinato momento della storia nazionale. Si sono osservati così dipinti (Silvestro Lega, Telemaco Signorini, Duilio Cambellotti, Lorenzo Viani), pitture murali (Renato Guttuso), disegni architettonici e *design* industriale (di edifici scolastici, arredi scolastici: Alessandro Marcucci, Aldo Rossi, Zanuso e Cini Boeri, Giuseppe Terragni), sculture (Arturo Martini), installazioni (Maria Lai e Maurizio Cattelan) e fotografie (Luigi Ghirri, Gianni Berengo Cardin).

Nel secondo caso, si è assunta l'accezione che di illustrazione dà Paola Pallottino quando scrive che essa è un "multiplo ottenuto tramite la riproduzione a stampa di un artefatto di natura grafico-pittorica, commissionato dall'industria editoriale, e pertanto reperibile nei relativi prodotti come libri e periodici" (Pallottino, 2017, p. 17). La ricerca ha così permesso di isolare capitoli particolarmente significativi della storia dell'illustrazione per l'infanzia e di interpretarla, rispetto al tema di nostro interesse, quale nutrimento straordinariamente vitale dell'immaginario sulla vita scolastica. Il reperimento

di illustrazioni significative ha consentito anche il recupero di testi letterari che storiograficamente rappresentano passaggi imprescindibili, veri e propri *topoi* dell'identità culturale nazionale come nel caso del *Cuore* deamicisiano e del suo peculiare apparato iconografico. Ma la ricerca ha attinto anche da riviste letterarie, di divulgazione, professionali e scientifiche (per l'infanzia, per i maestri) e sussidi didattici (copertine di quaderni, cartelloni), giochi cartacei (figurine, come la serie Liebig su Montessori, individuata da Fabrizio Bertolino dell'Università della Val d'Aosta); inoltre, per ampliare le tracce iconografiche della memoria scolastica fino a tempi più recenti intercettando canali comunicativi e narrativi molteplici, si è scelto di includere nel repertorio una campionatura di fumetti e di albi illustrati. Si è quindi delineata una profonda oscillazione dei prodotti culturali dalla dimensione elitaria a quella popolare e di consumo. In quest'ultimo caso, spesso vi è l'anonimato dell'autore, che tra Otto e Novecento non assurge ancora ai "settori elevati dell'ufficialità pittorica" (Faeti, 1972, p. 4), fino alla piena maturazione registratasi nell'ultimo cinquantennio attraverso la quale l'illustratore conquista una consapevolezza e una dignità del tutto autoriali, come anche un pieno riconoscimento di critica. L'indagine ha dunque preso le mosse dai "figurinai" come Chiostrini e Mazzanti, primi illustratori di *Pinocchio*; quindi ha guardato al lavoro di illustratori del calibro di Mussino, Tofano, Jacovitti, sino a intercettare le ultime generazioni di illustratori del Novecento tra cui annoveriamo Roberto Innocenti, Francesco Tullio Altan, Alberto Rebori, Federico Maggioni, Nicoletta Costa, a loro modo interpreti di un'immagine di scuola a noi vicina.

Relativamente alla presenza di fumetti e albi illustrati si è inteso considerare il documento nella sua complessità e integrità iconica e verbale, ovvero si è guardato all'oggetto libro e all'intero "pacchetto" verbo-visivo di cui si compone, per cui l'immagine è stata recepita non disgiunta dalla testualità verbale di riferimento. A titolo esemplificativo, ciò è accaduto nell'analisi delle filastrocche sulla scuola di Gianni Rodari, magistralmente illustrate da Bruno Munari, le cui immagini astratte ed essenziali stabiliscono un mirabile dialogo col testo tipografico.

Si è trattato, sia per le illustrazioni che per le opere d'arte, di preziose fonti vive che hanno consentito di sviluppare una serie di piste di ricerca volte a coniugare l'asse tematico della memoria e del vissuto scolastico-educativo con gli orizzonti del sommerso, del sogno, della fantasia, della creatività, dell'immaginario, della denuncia o della parodia, anch'essi storicamente determinati e interpretabili nella loro stessa natura di rappresentazioni.

Sul piano quantitativo, si sono censite circa sessanta illustrazioni e sessanta opere d'arte.

3.1. *Le banche dati*

Per censire e catalogare le fonti selezionate, l'Unità romana ha proceduto alla costruzione di schede catalografiche e tassonomiche in sintonia con le altre Unità.

Le specificità delle 4 tipologie di fonti documentarie interpellate ha richiesto la creazione di quattro distinte schede di *input*, poi divenute a tutti gli effetti banche dati elettroniche, ciascuna delle quali ha consentito di descrivere e indicizzare l'opera nei suoi elementi fisici e semantici, in quest'ultimo caso non soltanto attraverso il campo aperto della sinossi, ma anche attraverso l'uso di *tags*, ossia di veri e propri *items concettuali* in grado di descrivere la fonte e di stabilire connessioni intertestuali tra le centinaia di schede presenti all'interno del portale web. Si sono inoltre aggiunti identificatori di tempo e di nome, tra i quali sono stati inclusi personaggi realmente esistiti o figure d'invenzione che appartengono all'immaginario collettivo, come nel caso di Pinocchio o di Enrico Bottini.

A partire dal progetto di *input*, l'Unità locale ha creato 4 banche dati, pubblicate sul portale del PRIN www.memoriascolastica.it, il cui editore è la Roma TrE-Press in collaborazione con il MuSEd:

1. *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola.*

Responsabile intellettuale: Carmela Covato.

Comitato di referaggio: Fulvio De Giorgi (Università di Modena e Reggio Emilia), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Maria Vittoria Sebastiani Tessitore (Università degli Studi Roma Tre).

2. *Banca dati dei diari e delle autobiografie sulla scuola.*

Responsabile intellettuale: Francesca Borruso.

Comitato di referaggio: Fulvio De Giorgi (Università di Modena e Reggio Emilia), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Maurizio Ridolfi (Università della Tuscia).

3. *Banca dati delle opere d'arte sulla scuola.*

Responsabile intellettuale: Lorenzo Cantatore.

Comitato di referaggio: Fulvio De Giorgi (Università di Modena e Reggio Emilia), Laura Iamurri (Università degli Studi Roma Tre), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano).

4. *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola.*

Responsabile intellettuale: Chiara Lepri

Comitato di referaggio: Fulvio De Giorgi (Università di Modena e Reggio Emilia), Walter Fochesato (Accademia di Belle Arti di Macerata), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano).

In accordo con le altre Unità ideatrici di banche dati presenti nel portale, si è quindi proceduto a fornire le schede catalografiche prodotte di un codice DOI e le banche dati di un codice ISSN che le configurasse a tutti gli effetti come pubblicazioni seriali digitali online. La natura scientifica delle pubblicazioni è stata attestata dalla presenza di un Comitato di referaggio costituito da esperti di chiara fama in grado di assicurare la procedura di *peer review* dei con-

tenuti pubblicati al loro interno. La Roma TrE-Press, insieme alle altre case editrici universitarie coinvolte, è divenuta protagonista del processo consentendo all'Unità romana di diffondere i propri risultati scientifici in forma gratuita online: l'attribuzione dei codici DOI alle schede catalografiche e dei codici ISSN alle banche dati ha infatti permesso di realizzare repertori elettronici *open access* nel rispetto di quanto previsto dall'art. 7 del bando PRIN 2017. Il portale e le otto banche dati in esso contenute sono quindi divenuti a tutti gli effetti una *infrastruttura di ricerca* in quanto in grado di fornire risorse e servizi alla comunità scientifica di riferimento per promuovere la ricerca e l'innovazione.

3.2. Il software “Mnemosine”

Nei primi due anni del progetto di ricerca l'Unità locale ha collaborato alla progettazione e alla realizzazione del *software* per la catalogazione, la descrizione fisica e l'indicizzazione semantica delle forme di memoria descritte all'interno delle otto banche dati pubblicate all'interno del portale www.memoriascolastica.it stabilendo uno stretto raccordo tra la Commissione per la progettazione e implementazione delle banche dati del PRIN, coordinata da Juri Meda e composta, per l'Unità di Roma, da Lepri e da Meta, e gli sviluppatori della ditta informatica Elicos s.r.l., incaricata della realizzazione del portale e delle banche dati sulla base di un bando competitivo. La Commissione per la progettazione e implementazione delle banche dati ha elaborato una bozza dell'ontologia formale delle maschere di *input* relative a ogni banca dati, consistenti in una struttura dati gerarchica contenente tutti i campi descrittivi rilevanti, le tassonomie associate ad essi, le relazioni esistenti fra di essi, le regole, gli assiomi e i vincoli specifici. Ogni scheda di immissione dati è stata sviluppata in base alle caratteristiche specifiche delle forme di memoria che avrebbe dovuto descrivere, estremamente diversificate e dotate di peculiarità uniche, vista l'eterogenità del materiale catalogato (testimonianze orali, diari editi e inediti, autobiografie, opere letterarie, opere d'arte, pellicole cinematografiche e trasmissioni televisive, decorazioni, onorificenze, targhe, busti, monumenti, francobolli e monete). L'Unità romana ha provveduto alla realizzazione di quattro bozze di maschere di *input*, le quali, insieme alle bozze elaborate dalle altre Unità locali, sono state consegnate a Elicos s.r.l. per lo sviluppo del *software* informativo utile per l'immissione nei repertori elettronici dei dati utili ad implementare le schede catalografiche. Il *software* – denominato *Mnemosine*, la titanide che nella cultura greca rappresentava la personificazione della memoria e aveva dato alla luce le nove muse – è stato sviluppato sulla base del CMS *open source* Drupal 9.1.9 e registrato all'interno del *Registro pubblico speciale per i programmi per elaboratore* della SIAE il 10 giugno 2021 con numero di registro D000015049 quale opera dell'ingegno a nome degli autori: Paolo Alfieri (Università Cattolica di Milano), Anna Ascenzi (Università di Macerata), Gianfranco Bandini (Università di Firenze), Alberto Barausse (Uni-

versità del Molise), Carmela Covato (Università Roma Tre), Anna Debè (Università Cattolica di Milano), Carla Ghizzoni (Università Cattolica di Milano), Chiara Lepri (Università Roma Tre), Juri Meda (Università di Macerata), Chiara Meta (Università Roma Tre), Maria Cristina Morandini (Università di Torino), Stefano Oliviero (Università di Firenze), Roberto Sani (Università di Macerata), Fabio Targhetta (Università di Macerata), Giuseppe Zago (Università di Padova) e Luca Levantesi (Elicos s.r.l.).

3.3. Accordi di collaborazione

Il congresso internazionale *The School and its Many Pasts: School Memories between Social Perception and Collective Representation*, che si è svolto presso l'Università di Macerata dal 12 al 15 dicembre 2022 in collaborazione con l'Università di Firenze, l'Università Roma Tre e l'Università Cattolica di Milano, ha ottenuto il patrocinio delle due società scientifiche nazionali del settore: il Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE) e la Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE).

Attualmente risulta allo studio un accordo-quadro tra le Università di Macerata, Università Roma Tre, Università di Firenze, Università Cattolica di Milano, Università di Padova, Università di Torino e Università del Molise per la gestione del portale web www.memoriascolastica.it e delle banche dati per garantire la continuità dell'infrastruttura di ricerca anche attraverso la partecipazione a ulteriori bandi di finanziamento nazionali e internazionali.

Bibliografia

- ASCENZI, A. (2019). *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Pisa: ETS.
- BANDINI, G., OLIVIERO, S., BRUNELLI, M., BIANCHINI, P., BORRUSO, F. (Eds.) (2022). *La Public History tra scuola, università e territorio*. Firenze: FUP.
- BENJAMIN, W. (1970). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Einaudi.
- BURKE, P. (2017). *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*. Roma: Carocci.
- COLLEDEMONT, E. (2010). La memoria visual de la escuela. *Educatio Siglo XXI*, XXVIII, 2, 133-156.
- COVATO, C. (1996). *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi, 1996.
- COVATO, C. (2004). La vita privata nella storia dell'educazione. *Studi sulla formazione*, 7 (1), 73-85.
- ESCOLANO BENITO, A. (ed.) (2002). Memoria de la educación y cultura de la escuela. In J.M. Hernández Díaz, A. Escolano Benito (eds.). *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 19-42). Valencia: Tirant lo Blanch.
- FAETI, A. (1972). *Guardare le figure*. Torino: Einaudi.
- FEBVRE, L. (1983). *La sensibilità e la storia*, in *Problemi di metodo storico*. Torino: Einaudi.
- FISCHMAN, G. (2001). Reflection About Images, Visual Culture, and Educational Research. *Educational Research*, 30, 8, 28-33.
- LEJEUNE, PH. (1975). *Il patto autobiografico*. Bologna: Il Mulino.
- MEDA, J. (2019). The "Sites of School Memory" in Italy between memory and oblivion: a first approach. *HECL*, 14 (1), 25-47.
- ORLANDO, F. (1993). *Gli oggetti desueti nelle immagini della letteratura. Rovine, reliquie, robbaccia, luoghi inabitati e tesori nascosti*. Torino: Einaudi.
- PALLOTTINO, P. (2010). *Storia dell'illustrazione italiana*. Firenze: La Casa Usher.
- RAMOS ZAMORA, S. (2021). Debates on Memory and the History of Education in the 21st Century. *HSE – Social and Education History*, 10 (1), 22-46.
- SANI, R. (2019). A pesquisa sobre o patrimônio histórico e educacional na Itália. *Revista Linhas*, 20, 44, 197-216.
- ULIVIERI, S. (1996). *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- VÍÑAO FRAGO, A. (2005). La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 12, 19-33.

YANES CABRERA, C., MEDA, J., VIÑAO, A. (eds.) (2016). *School Memories. New Trends in the History of Education*. Cham: Springer, 2016.

Pubblicazioni della ricerca

Articoli

BORRUSO, F. (2019). La scuola nella letteratura per l'infanzia del secondo Novecento. *Pedagogia oggi*, 1, 159-170.

COVATO, C. (2020). Scuola, memoria, storia. *HECL*, 15 (2), 755-760.

Capitoli di libro

BARSOZZI, S. (2020). Tra i banchi di scuola. Rappresentazione narrata di un'istituzione tra Otto e Novecento. In R. Fresu, G. Murgia, & P. Serra (Eds.), *Trasmettere il sapere, orientare il comportamento* (pp. 351-361). Firenze: Cesati

BORRUSO, F. (2019). Letteratura e narrazione autobiografica. In S. Ulivieri (Ed.), *Le donne si raccontano* (pp. 71-78). Pisa: ETS.

CANTATORE, L. (2019). La museologia storico-educativa e la funzione della memoria nella scuola di oggi. In G. Elia, S. Polenghi, & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali* (pp. 35-46). Lecce: Pensa Multimedia.

CANTATORE, L. (2020). L'histoire et la mémoire du nazisme et du fascisme. In A. Schneider (Ed.), *La littérature de jeunesse, veilleuse de mémoire* (pp. 43-60). Mont-Saint-Aignan: Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

COVATO, C. (2020). In viaggio. Essere maestre in Italia fra 800 e 900. In C. Sindoni (Ed.), *Itaca. In viaggio fra Storia, Scuola, Educatori* (pp. 111-123). Lecce: Pensa Multimedia.

COVATO, C. (2019). La dimensione storiografica dell'autobiografia femminile. In S. Ulivieri (Ed.), *Le donne si raccontano* (pp. 7-22). Pisa: ETS.

BORRUSO, F., CANTATORE, L. (2021). The school notebooks collection of the Lombardo Radice Educational Archive. In J. Ströter-Bender (Ed.), *The Children's Heritage. Provenance Research and the History of Children's and Youth Drawings Collections Museums, archives, private holding and "lost collections"* (pp. 154-162). Baden-Baden: Tectum Verlag.

DI GIACINTO, M., POCE, A. (2021). Tra ricerca e memoria. In A. Poce (Ed.), *Veicolare l'inclusione attraverso il patrimonio* (pp. 59-84). Napoli: ESI.

Volumi collettanei

ASCENZI, A., COVATO, C., MEDA, J. (Eds.) (2020). *La pratica educativa*. Macerata: EUM.

ASCENZI, A., COVATO, C., ZAGO, G. (Eds.) (2021). *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021). Macerata: EUM.

BORRUSO, F. (Ed.) (2021). *Memoria, infanzia, educazione*. Roma: Roma TrE-Press.

BANDINI, G., OLIVIERO, S., BRUNELLI, M., BIANCHINI, P., BORRUSO, F. (Eds.) (2022). *La Public History tra scuola, università e territorio*. Firenze: FUP.

Banche dati

I membri e i collaboratori dell'Unità di ricerca di Roma Tre hanno inoltre pubblicato 326 schede di catalogo nelle 4 banche dati del progetto accessibili online all'indirizzo www.memoriascolastica.it, così ripartite:

– 139 nella *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola* (ISSN: 2785-4485)

– 60 nella *Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie* (ISSN: 2785-5007)

– 64 nella *Banca dati delle opere d'arte sulla scuola* (ISSN: 2785-4477)

– 63 nella *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola* (ISSN: 2785-5015)

La raccolta delle schede catalografiche pubblicate nelle singole banche dati hanno dato luogo alla pubblicazione *open access* nella collana "Storia e Museologia della Scuola e dell'Educazione" diretta da Francesca Borruso, Carmela Covato e Lorenzo Cantatore presso Roma TrE-Press di 2 volumi pubblicati per ciascuna banca dati:

BORRUSO, F. (Ed.) (2022). *Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie*. Vol. 1. Roma: Roma TrE-Press.

BORRUSO, F. (Ed.) (2022). *Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie*. Vol. 2. Roma: Roma TrE-Press.

CANTATORE, L. (Ed.) (2022). *Banca dati delle opere d'arte sulla scuola*. Vol. 1. Roma: Roma TrE-Press.

CANTATORE, L. (Ed.) (2022). *Banca dati delle opere d'arte sulla scuola*. Vol. 2. Roma: Roma TrE-Press.

COVATO, C. (Ed.) (2022). *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola*. Vol. 1. Roma: Roma TrE-Press.

COVATO, C. (Ed.) (2022). *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola*. Vol. 2. Roma: Roma TrE-Press.

LEPRI, C. (Ed.) (2022). *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola*. Vol. 1. Roma: Roma TrE-Press.

LEPRI, C. (Ed.) (2022). *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola*. Vol. 2. Roma: Roma TrE-Press.

Nell'aprile del 2024 è stato pubblicato in lingua inglese da EUM, Macerata, il cofanetto *The School and its Many Pasts. School Memories between Social Perception and Collective Representation*, composto dai 4 volumi di seguito elencati, nei quali figurano i 9 contributi presentati dai membri dell'Unità di Roma Tre (di cui al punto 12 nella sezione successiva) nell'ambito della omonima International Conference svoltasi presso l'Università di Macerata dal 12 al 15 dicembre 2022:

- Vol. 1 *The Different Types of School Memory*, a cura di L. Paciaroni (2024). Macerata: EUM.
- Vol. 2 *Official and Public Memories of School*, a cura di J. Meda e R. Sani (2024). Macerata: EUM.
- Vol. 3 *Collective Memories of School*, a cura di J. Meda e R. Sani (2024). Macerata: EUM.
- Vol. 4 *Individual Memories of School*, a cura di J. Meda e R. Sani (2024). Macerata: EUM.

Comunicazioni della ricerca a convegni e seminari

- BARSOTTI, S., LEPRI C. (2022). Cuore “inquieto” e durevole. *Letture di un classico tra testo e immagini*. BORRUSO, F. (2022). *Vita scolastica e diari magistrali. Echi della Riforma Gentile nei diari dell’Archivio Didattico Lombardo Radice tra teorie pedagogiche e prassi educative*. CANTATORE, L., SILVESTRI, L. (2022). *Fonti iconografiche e storia della scuola italiana tra Otto e Novecento*. CAPPELLETTI, G. (2022). *Architetture e arredi scolastici in Italia, 1950-1970. Forme e luoghi di una memoria collettiva*. COVATO, C. (2022). *Diventare maestra fra Otto e Novecento: la scuola normale fra destino ed emancipazione nelle narrazioni letterarie e nelle carte d’archivio*. GARGANO, T., DI BIASIO, S. (2022). *La scuola collodiana. Atmosfere scolastiche nelle opere di Carlo Lorenzini*. GILSOUL, M. (2022). *I diari di Irene Bernasconi: esperienze nella scuola per i contadini dell’Agro Romano (1915-1020)*. META, C. (2022). *Essere insegnanti in Italia nel secondo dopoguerra fra permanenze e mutamento nelle narrazioni autobiografiche e letterarie*. PACELLI, S., VALECCHI, V. (2022). *La rappresentazione della vita scolastica nelle immagini fotografiche della collana “biblioteca di lavoro” di Mario Lodi*. Relazioni alla International Conference *The School and its Many Pasts: School Memories between Social Perception and Collective Representation*, Università di Macerata, 12-15 dicembre 2022.
- BORRUSO, F. (2022). *Banca dati dei diari magistrali. La scuola italiana nella scrittura diaristica degli insegnanti*. Relazione alla IV Conferenza annuale AIPH, Venezia-Mestre, 29 maggio-2 giugno 2020.
- COVATO, C. (2019). *La rappresentazione letteraria del passato scolastico e la memoria collettiva*. Relazione al I Seminario nazionale PRIN *Le forme della memoria scolastica: prospettive euristiche e indicazioni metodologiche*, Università di Macerata, 27-28 giugno 2019.
- COVATO, C. (2020). *Coordinamento dei lavori del II Seminario nazionale PRIN Le forme della memoria scolastica: primi interventi in ambito nazionale e alcune prospettive internazionali*, Roma Tre, 17 gennaio 2020.
- COVATO, C. (2020). *La memoria scolastica ed educativa nelle fonti letterarie*. Relazione al III Seminario nazionale PRIN *Le forme della memoria scolastica e educativa*, Università degli Studi di Firenze, 17 settembre 2020.

- COVATO, C. (2021). Comunicazione al IV Seminario nazionale PRIN *Le forme della memoria scolastica. Primi affondi interpretativi*, Università Cattolica di Milano, 26 febbraio 2021.
- COVATO, C. (2021). *La banca dati delle opere letterarie sulla scuola*. Borruso, F. (2021). *La banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie*. Cantatore, L. (2021). *La banca dati delle opere d'arte sulla scuola*. Lepri, C. (2021). *La banca dati delle illustrazioni sulla scuola*. Relazioni al Seminario nazionale di presentazione ufficiale delle banche dati sulla memoria scolastica, Roma Tre, 5 novembre 2021.
- LEPRI, C., META, C. (2020). *Linee guida per la compilazione delle banche dati sulle memorie letterarie, diaristiche e artistiche*. Relazione al I Seminario PRIN dell'Unità di ricerca Roma Tre, Roma Tre, 25 febbraio 2020.
- LEPRI, C., META, C. (2020). *Questioni metodologiche*. Covato, C. (2020). *Le fonti letterarie*. Borruso, F. (2020). *Le fonti diaristiche*. Cantatore, L. (2020). *Le fonti artistiche*. Relazioni al II Seminario PRIN dell'Unità di ricerca Roma *Le fonti letterarie, diaristiche e artistiche: linee interpretative e questioni aperte*, Roma Tre, 12 maggio 2020.
- LEPRI, C. (2022). *Rethinking the History of the School through Literary, Iconographic and Autobiographical Memories*. Relazione al Convegno internazionale *Rescued Memories, Reconstructed Identities*, Universidade de Lisboa, 21-22 aprile 2022.
- LEPRI, C., META, C. (2022). *Memoriascolastica.it e le banche dati: un portale web per la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo*. Borruso, F. (2022). *Memoria scolastica: itinerari di Public History per un rinnovamento delle prassi formative*. Relazioni al Seminario *Dagli archivi della memoria scolastica agli itinerari della public history*, Roma Tre, 13 maggio 2022.
- LEPRI, C., META, C. (2022). *Memoriascolastica.it: un portale per la valorizzazione di nuovi percorsi di ricerca e per la conservazione del patrimonio storico-educativo*. Borruso, F. (2022). *La Public History e il rinnovamento delle prassi formative*. Relazioni al Seminario *La memoria della scuola: archivi di testimonianze, ricordi e documenti. Itinerari di Public History*, Roma Tre, 14 ottobre 2022.
- LEPRI, C. (2023). *Presentazione delle banche dati in memoriascolastica.it*. Relazione al Congresso nazionale SIPED *Sistemi educativi, orientamento, lavoro*, Università di Bologna, 4 febbraio 2023.

2.

Potere, partecipazione e lavoro interprofessionale nelle Unità di Valutazione Multidimensionale Disabilità (UVMD) in Toscana: primi esiti da una ricerca empirica

Andrea Bilotti, Caterina Degl'Innocenti

1. Introduzione¹

Dal nostro punto di vista la disabilità non è un generico tema, un mix di bisogni espressi o inespressi, una condizione o chissà cos'altro ancora. Non può nemmeno essere affrontata solo nella cornice utilizzata in campo medico e sociale – ovvero sia come assenza, restrizione, compromissione di una o più capacità nello svolgere un'attività con delle performance ritenute normalmente attese a seconda dell'età, del sesso, delle caratteristiche psicofisiche e del contesto socio-culturale di riferimento (Di Santo, 2013). Il nostro lavoro è orientato a considerare la disabilità come fenomeno sociale, politico, culturale, sempre indissolubilmente agganciato al contesto storico e geografico e, quindi, come costruito sociale dalla forte e imprescindibile connotazione culturale (Stiker, 2000; Genovesi, 2005; Davis, 2006; Genova, 2023; Bilotti, Dondi 2024).

In questa prospettiva le rappresentazioni sociali che vengono proposte della disabilità contribuiscono largamente alla costruzione e al perpetuarsi di una determinata immagine collettiva delle persone con disabilità, alla dinamica di inclusione o marginalizzazione sociale e alla strutturazione di un habitus culturale che incide sulle relazioni, sull'identità (Gardou, 2006; Vadalà, 2013) e infine sul sistema di welfare che ne deriva. In linea con la prospettiva dei Disability Studies (DS), per poter cogliere il fenomeno nella sua complessità e impostare un'analisi adeguata, è necessario un approccio multidimensionale alla disabilità (Medeghini *et al.*, 2013) e alla sua rappresentazione, che la consideri a partire dalle relazioni, dai contesti e dalla restrizione sociale di cui si ha esperienza (Oliver, 1996).

Per approfondire il ruolo e le responsabilità dei professionisti del welfare (sociale e sociosanitario) nell'ambito della disabilità, abbiamo condotto una ricerca empirica sulle Unità di Valutazione Multidimensionale Disabilità (UVMD) in Toscana. Nell'occasione dell'implementazione del nuovo modello di valutazione e accompagnamento delle persone con disabilità attuato da Regione Toscana (DGR 1055/2021), un'equipe di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre ha avuto possibilità di avviare un percorso

¹ Adottando la consuetudine delle attribuzioni, il lavoro sul presente testo si può così suddividere: Andrea Bilotti per i paragrafi 1, 2, 4 e Caterina Degl'Innocenti per i paragrafi 3, 5. Le Conclusioni sono frutto del lavoro condiviso degli Autori.

innovativo di ricerca sociale sui temi del lavoro interprofessionale nelle UVMD e sulla partecipazione e co-definizione del percorso di presa in carico delle persone con disabilità in Regione Toscana. Il *role play* formativo-riflessivo che abbiamo proposto è stato un momento capacitante di attivazione, condivisione e confronto per la maggior parte dei partecipanti alla formazione regionale, stimolando un dibattito che ha fatto emergere molte domande e molte risposte e che ha effettivamente incoraggiato una reinterpretazione della propria esperienza professionale su alcuni temi chiave. Da un'analisi iniziale dei contenuti, condotta attraverso l'approccio ermeneutico, emergono come centrali i temi della partecipazione e del potere nel lavoro dei professionisti delle UVMD toscane, fornendo preziosi spunti per ulteriori approfondimenti e sviluppi futuri.

La ricerca si inserisce nel dibattito in corso sui DS e contribuisce ad esplorare il punto di vista dei professionisti del welfare (sociale e sociosanitario). Attraverso l'analisi del loro posizionamento rispetto a temi chiave quali la partecipazione della persona con disabilità alla co-costruzione del progetto di vita, il ruolo del lavoro interprofessionale nel processo di valutazione e accompagnamento delle persone con disabilità, ad esempio, abbiamo iniziato ad approfondire le complesse relazioni di potere che si intrecciano all'interno delle UVMD e il ruolo che i professionisti svolgono nel promuovere o meno l'attivazione e l'empowerment delle persone con disabilità.

I risultati di questa ricerca forniscono interessanti spunti di riflessione per migliorare la formazione e la pratica dei professionisti del welfare, nonché per promuovere modelli di valutazione, accompagnamento e sostegno delle persone con disabilità che sia più partecipativo, inclusivo e rispettoso dei diritti.

2. Disability studies, dibattito e temi di discussione

Nel più ampio dibattito dei DS, la prospettiva sociologica sulla disabilità compare nel mondo anglosassone in conseguenza della nascita dei primi movimenti sociali delle persone con disabilità (Hunt, 1966; UPIAS, 1976; Tremain, 2005; Shildrick 2009; Goodley, 2010; Thomas, 2017; Goodley *et al.* 2018). Questa corrente intende far emergere tutte quelle forme e tipologie di esclusione (di natura legislativa, culturale, comportamentale, ecc.) radicate nel sistema sociale e atte alla riproduzione delle forme di discriminazione. I contributi degli studiosi che si rifanno a questo framework, piuttosto che combattere le carenze individuali, mirano all'identificazione delle condizioni discriminanti – quali la povertà, la disoccupazione, le politiche educative e sociali disabilitanti, le barriere architettonico-comunicative e culturali e gli atteggiamenti sociali – che produrrebbero in tal logica l'esclusione della persona dalla cittadinanza attiva, in quanto non corrispondenti alle aspettative abiliste. Riguardo al modello sociale della disabilità Berghs *et al.* (2019) sostengono quanto questo sia da rielaborare in vantaggio di un "modello sociale dei diritti umani" il quale, specificano citando Williams *et al.* (2018), non debba creare speciali dispositivi o norme per le per-

sone con disabilità ma portare al cambiamento della società, una società dove sia possibile affermare ciascuno i propri diritti. Su questo è importante il contributo di Zaks (2023) che propone una riflessione che sostiene invece il modello sociale della disabilità criticando la cosiddetta “normalizzazione” della condizione, proponendo una prospettiva della differenza. Zaks, infatti, citando Bunbury (2019, p. 40), sottolinea come «*until society recognizes difference and accepts that the definition of “normal” does not exist...social exclusion will still remain*». Nel panorama italiano, il recente saggio di Genova intitolato “Disabilità. Tra barriere istituzionali e violenza simbolica” (2023) si configura come un punto di riferimento significativo nello studio delle disabilità, specialmente nell’ambito sociologico. Questo volume, attraverso l’analisi di dati di ricerca empirica, contribuisce a una nuova riflessione sulle sfide imminenti per il sistema di welfare italiano, nel contesto del cambiamento di paradigma introdotto dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Genova propone una trasformazione paradigmatica delle istituzioni e dei servizi affinché, come suggerito da Colleoni (2016), cessino di fungere da ostacoli e diventino piuttosto promotori di diritti, avviando così un processo di de-utentizzazione e di smantellamento dell’infantilizzazione delle persone con disabilità, concetto definito dall’autrice come “violenza epistemica”. Utile ricordare che anche Bilotti e Dondi nel loro recente saggio “Oggi è domani. Proposte di welfare responsabile per costruire insieme il durante e dopo di noi” (Bilotti, Dondi 2024), suggeriscono l’adozione delle lenti concettuali dell’unicità della persona e della relazionalità per la progettazione e la co-costruzione di servizi e opportunità nei territori destinati alle persone con disabilità. Essi presentano esperienze concrete come il profilo del disability manager e l’approccio del community social work come volano per rimettere al centro il paradigma dei diritti e della qualità della vita della persona con disabilità e della sua famiglia nell’ottica di un welfare responsabile (Cesareo, Pavesi 2019).

3. Politiche e disabilità, cenni di contesto

Com’è noto il 13 dicembre 2006 viene approvata dall’Assemblea generale delle Nazioni Unite la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (CRPD) definendola come «*an evolving concept and [...] results from the interaction between persons with impairments and attitudinal and environmental barriers that hinders their full and effective participation in society on an equal basis with others*». Definita la “bussola dei diritti” (Marchisio, 2023), la CRPD fornisce le indicazioni a livello sovranazionale che permettono di concepire, a livello politico e sociale, il fenomeno della disabilità in modo diverso, partendo dal presupposto che la persona vada messa al centro², vada ascoltata in tutte le fasi del processo che la riguardano.

² Simon Duffy (2010), una delle figure chiave nel dibattito sui disability study, ha illustrato questa evoluzione concettuale come una transizione che va dal cosiddetto “professional gift model” (in cui fondi pubblici si trasformano in servizi offerti agli utenti come un regalo, appunto) al “citizenship

Seppur l'adozione da parte dell'Italia nel 2009 della CRPD abbia avviato l'auspicato processo di inclusione della disabilità nel sistema dei diritti umani, la prassi e le esperienze raccolte fino a questo momento testimoniano che il cambiamento culturale non risulta ancora del tutto consolidato ed omogeneo nel nostro Paese, continua a predominare un approccio medico a cui sfuggono i principi di accessibilità, fruibilità e Universal Design³ (FID, 2016).

Ulteriore impulso proviene dall'adozione, a marzo 2021, della "Strategia per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030"⁴, che sulla scia della CRPD, intende potenziare l'azione europea nel migliorare la vita delle persone con disabilità. Gli obiettivi della Strategia possono essere raggiunti solo attraverso un'azione coordinata a livello nazionale ed europeo, con un forte impegno degli stati membri e delle autorità regionali e locali.

L'approvazione della legge 227/21, "*Delega al governo in materia di disabilità*", segna un punto di svolta nella promozione dei diritti e della cittadinanza delle persone con disabilità in Italia. Questa legge ha preparato il terreno per una profonda riforma dei servizi destinati alle persone con disabilità che culmina con la recente pubblicazione della D.lgs. n.62/2024 che indica ai professionisti come procedere per la costruzione di un Progetto di Vita (PdV) partecipato, insieme alle persone con disabilità; con l'obiettivo di superare in modo netto pratiche assistenzialiste e istituzionalizzanti rendendo effettivamente esigibili in Italia i diritti stabiliti dalla CRPD.

In questo quadro, Regione Toscana, anticipando i decreti nazionali della Legge delega, con l'approvazione della Legge Regionale 60/2017 prima e con la DGR 1449/2017⁵ poi, ha inteso promuovere un approccio metodologico innovativo per quanto riguarda la valutazione e la presa in carico della persona con disabilità, puntando su una visione integrata dell'individuo e sulla promozione dell'autodeterminazione di questo, guidata da strumenti partecipativi. Nello specifico, l'obiettivo della Delibera del 2017 è stato quello di individuare, mediante tavoli di confronto, strumenti di programmazione organizzativi comuni ed efficaci da implementare gradualmente, affinché quanto già esistente a livello normativo potesse trovare una reale e sostenibile attuazione sui terri-

model": un approccio nell'ambito dell'intervento sociale in cui l'assistenza economica viene erogata direttamente al cittadino, concedendogli il pieno diritto di decidere attraverso quali canali ricevere il necessario supporto.

³ In italiano "Progettazione Universale" è il termine internazionale con cui ci si riferisce ad una metodologia progettuale che ha per obiettivo fondamentale la progettazione e la realizzazione di edifici, prodotti e ambienti che sono di per sé accessibili a ogni categoria di persone, al di là dell'eventuale presenza di una condizione di disabilità.

⁴ Al punto 3, 4 e 7 si riscontra esplicitamente come il concetto di "partecipazione" sia fondamentale per permettere alle persone con disabilità di godere di tutti i diritti su un piano di parità con gli altri, partecipando alla vita politica, vedendosi assicurata una vita indipendente, servizi sociali e alloggi accessibili fino ad arrivare ad un'adeguata ed efficace elaborazione delle politiche come frutto di consultazioni e partecipazione durante l'intero processo.

⁵ DGR titolata "Percorso di attuazione del modello regionale di presa in carico della persona con disabilità: il Progetto di vita"

tori. Attraverso queste prime azioni normative si è andato ad affermare, coerentemente con lo Statuto regionale, un ruolo forte del servizio pubblico come pianificatore, assicurando contemporaneamente il coinvolgimento attivo dei cittadini. Regione Toscana dispone così il rafforzamento della partecipazione attiva delle persone con disabilità e il coinvolgimento delle loro organizzazioni come uno dei principali obiettivi da perseguire. L'idea è che l'intera comunità diventi parte attiva nella definizione degli ambiti d'intervento e nella valorizzazione delle risorse da introdurre; in questo modo le politiche potranno essere definite attivanti e capacitanti sia a livello comunitario che individuale. Di seguito, con la Delibera della Giunta Regionale n. 1055/2021, Regione Toscana ha approvato gli strumenti, le procedure e le metodologie a supporto delle UVMD. Obiettivo del modello regionale è quello di unificare le procedure di presa in carico delle persone con disabilità predisponendo un percorso che metta a sistema, mediante l'elaborazione del Progetto di vita, gli aspetti sanitari, sociali, ambientali e relazionali. A partire dal 2023 i territori toscani stanno così procedendo con il graduale inserimento delle nuove modalità di lavoro.

4. La ricerca empirica

Come stabilito dalla DGR 1055/2021, tra l'ottobre del 2022 e il gennaio 2023, Regione Toscana ha implementato un percorso formativo per approfondire l'utilizzo degli strumenti, delle metodologie e procedure per la presa in carico della persona con disabilità da parte dei professionisti delle UVMD. Le nove giornate formative, cui hanno partecipato trecento professionisti sanitari e sociosanitari delle UVMD della Toscana (medici, assistenti sociali, educatori, psicologi), sono state affidate ad un team regionale di professionisti per l'illustrazione degli strumenti operativi della DGR 1055/21 e a un'équipe di ricerca del Laboratorio su Politiche sociali e servizi sociali dell'Università Roma Tre⁶. In seguito alla condivisione della proposta formativa con la Direzione regionale, è stata offerta la possibilità di presentare una sessione di lavoro pomeridiana di role play (RP) finalizzata ad affrontare i temi formativi con il diretto coinvolgimento dei partecipanti in una prospettiva metodologica orientata a sollecitare dal basso, grazie a domande stimolo, la creazione di nuovi punti di vista, nuovi orientamenti, necessarie negoziazioni di significato in un processo creativo particolarmente innovativo. Nello specifico, l'obiettivo era quello di esplorare quali fossero gli orientamenti etico-professionali di fondo, le metodologie e gli atteggiamenti dei partecipanti sul tema della partecipazione della persona con disabilità al processo di presa in carico e del lavoro interprofessionale. L'équipe di ricerca ha quindi costruito un RP proposto nelle nove sessioni che sono state registrate integralmente

⁶ Composta da Andrea Bilotti (coordinatore scientifico), Caterina Degl'Innocenti, Maria Alessandra Molè.

(video/audio), sbobinate e analizzate attraverso metodo CAQDAS (*Computer assisted qualitative data analysis software – MAXQDA 2020*) per l'analisi del contenuto che ha permesso di conferire robustezza alle inferenze a partire dai materiali di ricerca (trascrizioni dei video integrali delle sessioni di RP, trascrizioni audio del RP, note di campo dei ricercatori) (La Rocca, 2009). Il Role-Playing (RP) si distingue come una tecnica versatile all'interno della ricerca sociale, adattabile a una varietà di contesti formativi e di studio. La sua flessibilità lo rende uno strumento adattabile a diverse situazioni, con l'obiettivo di offrire ai partecipanti un'esperienza formativa unica, anche se è utile ricordare che non sembrano esserci esperienze particolarmente significative di utilizzo del RP per la ricerca sociale. Attraverso il gioco, il RP consente di esplorare dinamiche relazionali e aumentare la consapevolezza delle motivazioni personali che influenzano i comportamenti, contribuendo così a una comprensione più approfondita delle interazioni sociali (Pacifici, 2004). In un contesto lavorativo di cura, come quello delle equipe multiprofessionali per la presa in carico della persona con disabilità, questi meccanismi riflessivi e di dibattito sono risultati sfidanti e al contempo alquanto fruttuosi. Tra colleghi, con alla base strutture di sapere professionale e ruoli diversi, diversità di esperienze, di personalità e di modalità di rapportarsi alle persone, si rileva spesso come possano scaturire difficoltà di comunicazione e di confronto andando a rilevare però anche la necessità latente di «trovare uno spazio di confronto, sia per ascoltare che per farsi ascoltare, rispetto ai problemi di gestione e di rapporto fra loro, sia per discutere in maniera più approfondita di temi che guidano la pratica quotidiana» (Pacifici, 2004: 92).

All'interno della cornice dei nove incontri tematici è stato richiesto ai professionisti toscani delle UVMD una riflessione sul loro modo di lavorare in gruppo, in équipe, nonché di ridefinire il significato del termine “partecipazione”; vista questa come pratica non solo prescritta, ma attuabile nel lavoro quotidiano. In questo modo è stato poi possibile osservare grazie al RP, un processo relazionale che riconosce come le trasformazioni dell'atteggiamento nei confronti della professione avvengano non solo grazie all'accrescimento delle conoscenze e delle abilità specifiche richieste ma anche, e soprattutto, grazie alle stesse riflessioni circa l'agire professionale quotidiano. La formazione assume pertanto le caratteristiche di processo che si esprime in un apprendimento frutto della pratica esperta e di un'acquisita consapevolezza nella riflessione su di essa (Mennato, 2018).

La peculiarità e l'interesse scientifico di questo momento si sono manifestati su più livelli: da un lato, i professionisti erano chiamati a discutere e riflettere su temi cruciali per il loro lavoro quotidiano, il che ha portato alla luce dubbi, insicurezze e criticità. Dall'altro lato, sono emerse dinamiche specifiche all'interno delle quali gli individui si confrontavano, generando spunti di riflessione sia per i partecipanti diretti sia per chi osservava il dibattito da una prospettiva esterna e analitica. Questa esperienza ha assunto i termini e le dimensioni di una “metariflessione fenomenologica” (Schütz 1967, Bateson 1972, Sclavi

2000), un'esperienza formativa che ha chiamato i partecipanti a mettersi in gioco riflettendo in modo attivo sulle proprie pratiche professionali e sulle valutazioni che quotidianamente accompagnano il loro lavoro, generando dubbi e risignificando concetti. L'attività proposta è stata anche un'occasione per i professionisti di costruire un pensiero riflessivo e provare a decostruire concetti, valori e ruoli che costituiscono modalità di lavoro. Questo non poteva che avvenire confrontandosi con altri modi di raccontare e raccontarsi, l'autoriflessione, infatti, aiuta di conseguenza il professionista della relazione di aiuto, aiutandolo ad attribuire significato alle cose e ai fatti. Questa esplorazione di sé è sia riflessione sull'esperienza sia soprattutto riflessione su sé, in quanto non è possibile aver cura dell'altro senza aver cura della propria individualità (Zanini & D'Oria, 2018).

Prima di presentare i risultati della ricerca è utile soffermarsi su una prima analisi delle dinamiche di gruppo e delle strategie comunicative adottate dai singoli individui nel corso del RP. Lavorare in gruppo abbandonando una visione strettamente gerarchica e funzionale dei ruoli ha fatto sì che il comportamento, le idee di ciascuno abbiano costruito informazione per gli altri, producendo la possibilità di nuove connessioni e nuove idee non gerarchicamente orientate (per cui il coordinatore ha spesso ragione o un camice bianco *de facto* il più autorevole del gruppo). Tale processo è stato facilitato grazie al coinvolgimento dell'osservatore esterno, un supervisore che ha funzionato da stimolo per il lavoro collettivo e da "contenitore" per i temi che emergevano (Demasi, 2012). Una delle strategie comunicative emerse è quella dell'ascolto attivo: sono molteplici i momenti in cui uno dei protagonisti del RP, per far sì che si arrivasse ad un confronto ragionevole e si potesse passare al tema successivo, conducendo il dialogo e dando parola agli altri, cercava in qualche modo un distacco dalla propria cornice di partenza:

«Esatto, completamente d'accordo, però io ho capito come hai interpretato questa frase. Ma ora che noi ti abbiamo offerto il nostro punto di vista e siamo qui a lavorare in squadra, facciamo che noi siamo una équipe professionale e dobbiamo prendere una decisione insieme, ora che ti, che vi, abbiamo offerto il nostro punto di vista, non siete disposti a....?» (G3)

Le discussioni hanno portato a generare nuovi pensieri, spesso un pensiero di gruppo. Attraverso il RP abbiamo avuto la conferma che il lavoro interprofessionale, per funzionare davvero, necessita di un preliminare impegno di ognuno sull'accettazione, sul non-giudizio, sul rispetto reciproco, in modo che l'équipe diventi così un organo con una sua propria identità (Nucera, 2012). Questo può avvenire se viene assunta tale concezione non solo da coloro che la vivono ma anche da coloro che la gestiscono a livello manageriale, pensando e provvedendo alla costruzione di momenti formativi e di supervisione dove l'obiettivo è proprio la riflessione attiva.

5. Primi risultati della ricerca empirica

Dall'analisi ermeneutica delle trascrizioni raccolte, è emerso come il tema del "potere" abbia fatto affiorare diffidenza e disaccordo nei partecipanti portando molti a sostenere che non si potesse parlare di "potere" nelle professioni di aiuto e di cura in quanto «*non c'è potere da parte degli operatori che costituiscono il progetto di vita*» oppure che «*si co-costruisce, non si cede potere*».

Durante uno dei dibattiti, un medico, esplicitando in modo netto la sua appartenenza professionale, ha sostenuto che non si dovesse parlare di «*potere ma responsabilità: responsabilità come consapevolezza del ruolo nei confronti del singolo e del sistema nella sua interezza*» (S1).

Altra modalità con cui è stato preferito intendere il potere è quello della co-costruzione, utilizzando tale modello come alternativo all'esistenza di un potere, o poteri, all'interno di un gruppo di lavoro all'interno del quale si collabora per costruire un progetto. A tal proposito, Gazzi (2020) sostiene come gli stessi professionisti sociali nel rappresentarsi tra loro e con gli altri, nonché nei confronti delle altre professioni, mostrino scarsa consapevolezza dell'incisività e della reale importanza della professione che ricoprono; che si riscontra di conseguenza nella difficoltà ad individuare il potere che detengono. Nel momento del confronto finale, mentre rielaboravano alcuni punti salienti del dibattito, alcuni partecipanti si sono fatti spesso avanti riconoscendo di avere in realtà un'influenza rilevante come professionisti: «*sarebbe da ipocriti dire che non ce l'abbiamo*» (F20). Lo hanno fatto solo dopo aver superato un'idea negativa nei confronti del concetto stesso di potere, che ritenevano non essere politicamente corretto: «*non è politicamente corretto dire di avere potere*» (J33). In realtà, proprio come professionisti, è arrivando alla consapevolezza di possederlo che si potrebbe giungere ad usarlo in modo consono il potere, avendo come fine ultimo quello di creare con le persone che si hanno davanti relazioni di fiducia: «*tenete sempre a mente il potere che avete, con le vostre parole e i vostri comportamenti, di rinforzare sia la fiducia sociale, sia quella interpersonale. La fiducia è una chiave di volta della relazione*» (Premoli De Marchi, 2017).

Quindi riconoscere, nel ricoprire un ruolo di potere, un ruolo di possibilità, un ruolo dal quale è possibile, accedendo alle risorse professionali, instaurare quella relazione con la persona che permette di far partecipare ed includere nella co-costruzione del percorso.

«Ma non solo perché c'è un progetto di vita ma perché la famiglia partecipa alla predisposizione, ha una possibilità in più. Per me potere è possibilità. Per noi potere è possibilità.» (G3)

«Se la vuoi tradurre così la puoi tradurre così Potere cosa significa? Voce del verbo potere, io posso fare qualcosa, io posso partecipare, posso decidere, posso.» (G3)

Un professionista, un'assistente sociale, può evitare il rischio di abusarne e/o di non utilizzarlo, se saprà essere consapevole del proprio potere, che nasce «non solo dal lavoro diretto con un certo numero di persone, ma dal fatto di dare voce a quelle persone. [...] Denunciare le iniquità non significa solo organizzare singole azioni, ma saper proporre soluzioni» (Gazzi, 2020), rendere partecipi, permettere la co- costruzione.

Il secondo dei temi emersi riguarda la “partecipazione”, declinata come partecipazione della persona con disabilità e della sua famiglia, nella durata del processo di presa in carico da parte dei servizi e, più nello specifico, nella costruzione del Progetto di Vita. Nel dibattere su una delle frasi proposte “La partecipazione della persona disabile è per lo più un principio ideale che nella realtà dei servizi è difficilmente attuabile” è stato spesso sostenuto come sia:

«un principio fondamentale ed è difficilmente attuabile, [ma] è un principio ideale perché nella realtà dei servizi, non siamo sempre in grado di ascoltarli» (M1).

Nella maggior parte dei casi è stato condiviso unanimemente come il principio della partecipazione sia fondante e necessario per un processo di presa in carico sostenibile ma che spesso il principio guida professionale si scontra con la realtà, o organizzativa del servizio riguardo a tempi e modalità, o riguardo il *commitment* della famiglia e della persona coinvolta. La partecipazione risulta quindi come una modalità costruttiva di un percorso, difficile da organizzare, se non si vanno a costituire le necessarie condizioni per portarla avanti.

Altro asserto utilizzato nel RP si focalizzava, invece, sul significato del termine “partecipazione” proponendo come spiegazione il fatto che questo riguardava, all'interno dei servizi, prioritariamente l'ascolto dei bisogni. Questa è risultata l'assunto più discusso in quanto ha portato a riflettere sul significato di “bisogno”

«c'è da chiarire che i bisogni non sono quelli che individuiamo noi in base alla valutazione sanitaria, la valutazione sociale ecc., ma sia quello che esprime il disabile e la sua famiglia, insomma, per cui allora questo senso qui diventa una disquisizione filosofica dire i bisogni o dire le aspettative e i desideri perché possono essere in qualche modo insomma» (G2)

e sul cosa si intenda con “ascoltare il bisogno” all'interno di un contesto come quello dell'équipe multidisciplinare

«non significa rispondere ai bisogni espressi al 100% ma che la persona sia coinvolta e si cerchi di renderla partecipe al lavoro dell'UVMD, se non è così è da cambiare il metodo di lavoro per arrivare a questo obiettivo» (F1)

«ci sembrava che fosse appunto importante ascoltarne i bisogni ma che non fosse l'unico modo di partecipare da parte della persona disabile e della sua famiglia alla definizione del progetto. [...] non è solo ascoltare i bisogni c'è anche dell'altro perché portano risorse, abbiamo visto che ci sono tante altre cose» (G3)

Tuggia e Zanon (2017) sostengono a tal proposito come le radici dei processi partecipativi possano essere considerate da sfondo per connettere l'intervento di cura e protezione a una concezione della persona come soggetto competente e agente del proprio cambiamento. L'operatore che acquisisce uno sguardo divergente sui bisogni della persona riesce a trasformare i bisogni stessi della persona in incentivi al cambiamento portando alla luce i desideri di questa, nominandoli come tali e ascoltandoli. Il professionista che riesce a fare ciò diventa quindi un facilitatore dei processi di empowerment e promotore di una local knowledge, che riconosce nei familiari e nella persona i primi conoscitori delle proprie difficoltà, a discapito della expert knowledge, approccio secondo il quale sarebbero i servizi competenti a definire e decidere sulla situazione (Tuggia & Zanon, 2017).

«“ascoltarne i bisogni” quindi è chiaro che non sono i bisogni che hai valutato tu ma che sono i bisogni che la famiglia ti porta. Quindi ascoltare un bisogno cosa significa? Ascoltare quello che la famiglia viene lì a rappresentarci, che può essere un bisogno di frequentare un'attività di socializzazione o qualunque altro bisogno, ma comunque diventa un desiderio. A quel punto quel bisogno è un desiderio, un'aspettativa» (G3).

Qui un esempio di come spesso, nell'argomentare tale asserto, è stato fatto riferimento esplicito alla DGR 1055/2021, dove alla voce “Partecipazione” viene indicato come debbano essere “indagati sia i bisogni che le legittime aspirazioni della persona, tenendo conto dei suoi desideri, aspettative e preferenze”. Altro aspetto indagato sul tema “partecipazione” è stato se questa consista nel fornire informazioni alla persona, e alla famiglia, sul lavoro svolto dalla UVMD. In questo caso le risposte si sono spesso unificate, sostenendo che

«l'informazione è importante ma non è necessaria, cioè, non mi sono spiegata bene, non è sufficiente. Non è sufficiente informare la persona, ma è importante coinvolgerla per fare cose insieme, non limitarsi alla semplice informazione» (P2).

L'informazione viene percepita come il punto di partenza, la soglia minima dalla quale andare a costruire un rapporto con la famiglia e creare una buona partecipazione:

«la partecipazione fondamentale e di conseguenza informarla e coinvolgerla.» (F1)
«per garantire la partecipazione, come minimo [la famiglia] deve essere informata, è il primo passo.» (P1)

6. Provvisorie conclusioni e sviluppi della ricerca

Da questa prima analisi dei dati raccolti, il percorso di ricerca conferma che l'équipe multiprofessionale dell'UVMD, il lavoro interprofessionale, non si possa esaurire nell'immagine di persone/professionisti che si incontrano per lavorare insieme su uno stesso obiettivo. Durante le sessioni di RP i partecipanti hanno esplicitato chiaramente quanto sia fondamentale che ci sia rispetto e stima, che si possa/debba lavorare sull'accettazione, sul non giudizio, sulla reciprocità e sulla negoziazione in modo che l'équipe diventi uno spazio terzo con una sua specifica identità, come peraltro definito dal dibattito scientifico in materia di lavoro interprofessionale (Nucera, 2012; Raineri, 2004; Allegri 2012). Questo può avvenire se viene assunta tale accezione non solo da coloro che la vivono, ma anche da coloro che la gestiscono a livello manageriale, pensando e provvedendo alla costruzione di momenti formativi e di supervisione dove l'obiettivo è stimolare processi di riflessività e ascolto attivo.

Nell'affrontare una ricerca esplorativa sui temi del lavoro interprofessionale e della partecipazione nelle UVMD, l'équipe di ricerca si è trovata a dover gestire temi complessi che inducono a riflettere su quanto ancora sia da indagare su questo tema. Nello specifico sarà necessario comprendere con maggior approfondimento 1) quali siano i riverberi del nuovo modello regionale di presa in carico della persona con disabilità in Toscana, quali le parole chiave, quali le innovazioni e le buone prassi situate nei diversi contesti territoriali; 2) quale sia l'effettivo coinvolgimento della persona con disabilità e della sua famiglia nell'attuale e nel nuovo modello di presa in carico e quali possibili pratiche di costruzione condivisa dei progetti di vita e del budget di salute; 3) quale sia l'impatto reale sulle vite delle persone disabili in toscana nella prospettiva della qualità di vita; 4) quale profilo di conoscenze, competenze, atteggiamenti dei professionisti delle UVMD, ovvero c'è davvero bisogno in questo momento di una iperspecializzazione dei saperi o sarà utile lavorare su metodologie che sostengano le equipe in modelli e approcci ecologico-comprendenti?

Su tali temi le università possono svolgere un ruolo importante come interlocutori tra questi due mondi – gli organi centrali e i servizi territoriali – questo sia attraverso la promozione e la gestione di progetti, sia attraverso momenti formativi e di supervisione metodologica come prassi per aprire nuovi spazi di intervento.

In ultimo, grazie ai frutti generosi della nostra esperienza, che meritano certamente un'indagine più approfondita anche utilizzando metodi che permettano di standardizzare certi orientamenti e possibilità di sviluppo sul tema,

auspichiamo che nel contesto nazionale si apra e consolidi una riflessione metodologica sull'utilizzo del RP come strumento di ricerca sociale capace di svolgere non solo una riconosciuta funzione di stimolo al pari di altri strumenti e tecniche creativi già collaudati (Kara, 2015; Moretti V. 2022; Kunt, 2020), ma anche come spazio di co-costruzione del pensiero, e di pratiche di riflessività.

Riferimenti bibliografici

- ALLEGRI, E. (2012). Equipaggi senza orizzonti? criticità ed aspetti positivi del lavoro di équipe, *Rivista trimestrale di scienza della amministrazione*, 4, 2012, 67-81.
- BATESON, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.
- BERGHS, M., ATKIN, K., HATTON, C., & THOMAS, C. (2019). Do disabled people need a stronger social model: a social model of human rights? *Disability & Society*, 34(7-8), 1034-1039.
- BILOTTI A., DONDI A. (2024). Oggi è domani. Proposte di welfare responsabile per costruire insieme il durante e dopo di noi. Open Access. Milano: FrancoAngeli Editore.
- BUNBURY, S. (2019). Unconscious Bias and the Medical Model: How the Social Model May Hold the Key to Transformative Thinking about Disability Discrimination. *International Journal of Discrimination and the Law* 19 (1), 26-47.
- COLLEONI, M. (2016). Immaginabili Risorse. Un network che si adopera per rendere effettivi i diritti di cittadinanza delle persone con disabilità. In Id. (a cura di), *Immaginabili risorse. Il valore sociale della disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- DAVIS, L.J. (2006). Constructing Normalcy: the bell curve, the novel, and the invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century. In L.J. Davis (ed.), *The disability studies reader* (pp. 3-16). New York: Taylor & Francis Group.
- DELLA RATTA-RINALDI, F. (2007). L'analisi multidimensionale dei testi. In L. Cannavò, L. Frudà (eds.), *Ricerca sociale. Dall'analisi esplorativa al data mining* (pp. 133-150). Roma: Carocci.
- DEMASI, M. (2012). Lettura sistemica del lavoro in équipe. Paradigmi sistemici nei contesti di cura, *Rivista dell'Istituto di Psicoterapia Sistemica Integrata*, volume 1/2012, pp. 87-91.
- DI SANTO, R. (2013). *Sociologia della disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- DUFFY, S. (2010). Citizenship Theory of Social Justice – Exploring the Meaning of Personalization for Social Workers, *Journal of Social Work Practice*, 24, 3, pp. 253-267.
- FID. (2016). Primo Rapporto alternativo del Forum Italiano sulla Disabilità al Comitato delle Nazioni Unite sulla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità. www.osservatoriodisabilita.gov.it. Ultimo accesso 16 aprile 2024.
- GARDOU, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Gardolo-Trento: Edizioni Erickson.

- GAZZI, G. (2020). Ripensare la professione, riscoprire il potere. *DROMO. Rivista per un terzo pensiero*, <https://dromorivista.it/ripensare-laprofessione-riscoprire-il-potere>. Ultimo accesso 16 aprile 2024.
- GENOVA, A. (2023). *Disabilità. Tra barriere istituzionali e violenza simbolica*. Bologna: Il Mulino.
- GOODLEY, D. (2010). *Disability Studies: an Interdisciplinary Introduction*. London, Sage.
- GOODLEY, D., D'ALESSIO, S., FERRI, B., MONCERI, F., TITCHKOSKY, T., VADALÀ, G., VALTELLINA, E., MIGLIARINI, V., BOCCI, F., MARRA, A.D., MEDEGHINI, R., (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento, Erickson.
- HUNT, P. (1966). *Stigma: The experience of disability*. London: Chapman.
- KARA, N. (2021). A systematic review of the use of serious games in science education. *Contemporary Educational Technology*, 13(2), ep295
- KUNT, Z. (2020). Art-based methods for participatory action research (PAR). *Interactions: Studies in Communication & Culture*, 11(1), 87-96.
- LA ROCCA, G. (2009). Organizzare l'informazione etnografica. Il ruolo dei CAQDAS. *Rassegna italiana di sociologia*, 50(1), 133-160.
- MARCHISIO, C. (2023). La sfida della legge delega sulla disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22, 1-4.
- MEDEGHINI, R., D'ALESSIO, S., MARRA, A., VADALÀ, G., VALTELLINA, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Edizioni Erickson.
- MENNATO, P.D. (2018). Prefazione. In Zannini L., D'Oria M., *Diventare professionisti della salute e della cura*. Milano: FrancoAngeli.
- MORETTI V., SCAVARDA A. (2021). Graphic Medicine. Una disciplina in cerca di autore. *Rassegna Italiana di Sociologia* (ISSN 0486-0349) Fascicolo 3, luglio-settembre, doi: 10.1423/102890
- NUCERA, V. (2012). Contesti di cura e cura dei contesti. *Paradigmi sistemici nei contesti di cura*, 7-11.
- OLIVER, M. (1996). *Understanding Disability: from theory to practice*. London: Macmillan.
- PACIFICI, B. (2004). Il gioco di ruolo. Gruppi: nella clinica, nelle istituzioni, nella società. Fascicolo 2, 2004, Milano: FrancoAngeli.
- PREMOLI DE MARCHI, P. (2017). L'etica del potere come fondamento della fiducia nelle relazioni di cura / Power ethics founds trust in care relationships. *Medicina E Morale*, 66(3), 325-343.
- RAINERI, M.L. (2004). Lavoro d'équipe e lavoro di rete nel welfare mix: differenti stili di interazione e di coordinamento. *Sociologia e politiche sociali*, 2001/3.
- SCAVARDA, A. (2022). Quale sociologia della disabilità? Per una proposta teorica post-convenzionale allo studio della disabilità. *Quaderni di Teoria Sociale*, (2).
- SCHUTZ, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press.

- SHILDRICK, M. (2009), *Dangerous Discourses of Disability, Subjectivity and Sexuality*. New York, Palgrave Macmillan.
- STIKER, H.J. (2000). *A History of Disability*. Michigan: University of Michigan Press.
- THOMAS, C. (2017). *Sociology of Disability and Illness. Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*. New York: Palgrave Macmillan.
- TREMAIN, S.L. (2005) (a cura di). *Foucault and the Government of disability*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- TREMAIN, SHELLEY. (2006). *Foucault and the Government of Disability*. The University of Chicago Press. 8. 10.1080/15017410600570972.
- TUGGIA, M., ZANON, O. (2017). La partecipazione della famiglia al proprio percorso di accompagnamento: quali competenze per i professionisti dei servizi? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*. n° 2 luglio-dicembre
- UPIAS (1976). *Fundamental principles of Disability*. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation.
- VADALÀ, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini et al., *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson, pp 125-148.
- WILLIAMS, V., B. TARLETON, P. HESLOP, S. PORTER, B. SASS, S. BLUE, V. MASON-ANGELOW (2018). Understanding Disabling Barriers: A Fruitful Partnership between Disability Studies and Social Practices? *Disability & Society*, 33: 157-174.
- ZAKS, Z. (2023). Changing the medical model of disability to the normalization model of disability: clarifying the past to create a new future direction. *Disability & Society*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2255926>.
- ZANNINI, L., D'ORIA, M. (2018). Introduzione. In Zannini L., M. D'Oria, *Diventare Professionisti della salute e della cura*. Milano: FrancoAngeli.

3. Abilismo, dis/abilità, intersezioni, corpi e rappresentazioni mediali

Fabio Bocci, Martina De Castro, Valentina Domenici,
Ines Guerini, Umberto Zona¹

*Able people do not see their ableism.
But they practice it.
Rest assured: they don't say it
but they practice it.*
(Joanna Rowena Illings, 1994)

1. Introduzione

Da diversi anni, come gruppo di studiosi e studiose del *Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale* (Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre), stiamo conducendo studi e indagini in merito alle rappresentazioni socio-culturali, in modo particolare mediali (nell'accezione più ampia) della disabilità, della diversità e dell'alterità in genere (a titolo esemplificativo: Bocci, 2013; 2020a; Bocci, Domenici, 2019; Bocci, Bonavolontà, 2020; Bocci, 2020b; Zona, De Castro, Bocci, 2021; De Castro, Zona, Bocci, 2022; Bocci, Guerini, 2022; Bocci, Valtellina, 2023).

Il primo presupposto di partenza del nostro agire è dettato dalla convinzione che l'indirizzarsi verso culture, politiche e pratiche inclusive (quale tensione ideale e forza istituyente) richiede un lavoro sistematico di decostruzione dei contenuti che veicolano la rappresentazione dell'altro, del non conforme, del diverso (che non a caso assume denotazioni socio-culturali precise: il disabile, lo straniero, l'omosessuale, il povero, ecc...) così come dei dispositivi e dei meccanismi mediati i quali tali contenuti sono veicolati.

Il secondo presupposto, sinergico e consequenziale al primo, concerne il fatto che è quantomai opportuno disarticolare il politicamente corretto che domina la rappresentazione dell'alterità. Se, infatti, la presenza di *figure altre* nella narrazione mainstream e nei suoi canali è oggi un dato di fatto, occorre

¹ Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto di autrici e autori. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, si chiarisce che è da attribuire a Fabio Bocci l'*Introduzione*, a Martina De Castro il paragrafo *Abilismo nella prospettiva intersezionale*, a Ines Guerini il paragrafo *Rappresentazioni mediali e corpi disabilitati*, a Umberto Zona il paragrafo *Rappresentazione dei corpi altri nelle politiche di marketing*, a Valentina Domenici il paragrafo *Raccontare la disabilità sui social: nuovi immaginari e ambivalenze*.

altresì chiedersi e approfondire cosa sia accaduto e stia accadendo nel momento in cui queste *figure*, in passato confinate e censurate, sono passate dal periferico al mainstream stesso. Dal nostro punto di vista (Bocci, 2020), constatiamo che tale passaggio non sia né neutro né indolore, in quanto la presenza nel mainstream determina l'espulsione di tutte quelle componenti sovversive presenti invece nella narrazione periferica. I corpi altri nel palinsesto mainstream sono addomesticati, edulcorati, politicamente corretti, per l'appunto, in modo da non determinare spaesamento, sconvolgimento dei canoni. Tale aspetto è tipico del modo con il quale si sta peraltro intendendo l'inclusione oggi, ossia come processo di assimilazione e normalizzazione di chi è considerato fuori norma, il/la quale per essere presente nei luoghi di tutti deve necessariamente volere essere come tutti e lasciare che questi tutti (ai quali evidentemente chi è altro ancora non appartiene) lo/la ritengano degno/a di appartenere alla norma. Il che richiede un atteggiamento mansueto, non urticante, conforme alle regole prestabilite alla sua (non prevista inizialmente) presenza.

Il terzo presupposto è di carattere epistemologico-metodologico. Ha a che vedere con il nostro approccio che è quello dei Disability Studies nella prospettiva intersezionale. Il nostro sguardo di ricerca indaga e interpella questioni che attengono l'abilismo, il razzismo, il sessismo, l'omolesbobitransfobia, così come le questioni attinenti all'appartenenza a una determinata classe sociale, con tutti i loro correlati, che sfociano, come oggi stanno sfociando, in culture e posture (individuali ma anche istituzionali) patriarcali, discriminatorie, sovraniste e quant'altro.

In pieno accordo con la prospettiva di studio intersezionale, riteniamo che queste dimensioni, e le pratiche che le abitano, vadano analizzate congiuntamente, che non debbano essere oggetto di indagine e di analisi critica differenziata per campi o ambiti disciplinari (la pedagogia speciale, la pedagogia interculturale, la pedagogia di genere, la sociologia ecc.), ma rappresentino un corpo di studio unico, nella sua articolata composizione, e quindi abbisognino di una postura di ricerca transdisciplinare.

Del resto, ed è quello che nei paragrafi che seguono cercheremo di evidenziare, i processi di dis/abilitazione riguardano non solo le persone con impairment fisici, psichici sensoriali, comunicativo-relazionali, ecc. (come una certa visione scientifico-culturale ci ha abituati a considerarli), ma le tante minoranze oppresse che abitano oggi il nostro pianeta e che sono l'esito di una struttura della società (a trazione capitalista nell'attuale fase neoliberista) che premia gli abili, i sani, i maschi, i bianchi, i ricchi o benestanti, gli eterosessuali ecc., in quanto produttivi e performativi, e marginalizza ed esclude (anche attraverso pratiche meramente assistenzialistiche o *speciali*) chi non rientra all'interno di questi canoni, chi non è considerato rispondente alle richieste di una società competitiva e selettiva qual è la nostra, sia per alcune sue *caratteristiche* che lo connotano e denotano come diverso, sia perché sceglie di non conformarsi.

2. L'abilismo nella prospettiva intersezionale

Il termine abilismo è un neologismo derivante dall'inglese *ableism*. Con esso ci si riferisce al sistema di oppressione che riguarda le persone disabili e che si sostanzia in episodi di macro e micro esclusione (Medeghini et al. 2013; Bellacicco et al., 2022). Ad esempio, barriere architettoniche, istituti segreganti, atteggiamenti e comportamenti pregiudizievole o, ancora, utilizzo di retoriche discorsive svalutanti.

Difatti, adottando la lente interpretativa intersezionale (Crenshaw, 1989), quella della disabilità è una delle molteplici variabili identitarie (oltre a sesso, genere, razza, etnia, classe sociale, orientamento sessuale, età, ecc.) che definiscono e contraddistinguono un individuo, e la sua soggettività, e lo collocano in una posizione di vantaggio o svantaggio all'interno di società caratterizzate da sistemi di privilegio e oppressione come quelle all'interno delle quali viviamo (Oliver, 1990; Hall, 2011; Connor, Ferri, Annamma, 2016; Schalk, 2022; De Castro, 2023).

L'abilismo, dunque, al pari di sessismo, razzismo, classismo e omolesbobi-transfobia, si fonda sull'idea che esista una tipologia di corpi – nello specifico, quelli normali, abili, conformi a standard medici e culturali – preferibile ad altri. Nei confronti di questi ultimi, l'abilismo può assumere una forma individuale, che si concretizza in atti vessatori sporadici che interessano una singola persona e che, solitamente, giungendo alla ribalta delle cronache, vengono duramente condannati dall'opinione pubblica, o istituzionalizzata. Infatti, al pari del sistema patriarcale e del razzismo sistemico, l'abilismo sistemico ha ripercussioni su diversi piani.

Quello *politico*, in quanto la struttura di potere costituita da persone “abili” prende decisioni che hanno un impatto sulle vite di quelle disabili. Nel nostro Paese, ad esempio, nonostante nel 2018 sia stato istituito il Ministero per le disabilità, il cui fine è quello di curare *gli adempimenti necessari per la realizzazione degli interventi connessi all'attuazione delle politiche volte a garantire la tutela e la promozione dei diritti delle persone con disabilità e a favorire la loro piena ed effettiva partecipazione e inclusione sociale, nonché la loro autonomia, in coerenza con la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità e la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, i ministri e le ministre che si sono avvicendati/e in questo ruolo non hanno un impairment e, di conseguenza, continuano ad arrogarsi il diritto di parlare e di interpretare i bisogni e le rivendicazioni delle persone disabili da una posizione di privilegio.

Il piano *economico*, poiché i binomi abile/disabile e produttivo/improduttivo nascono con il/nel sistema capitalistico (Oliver, 1990; Federici, 2015; De Castro, Zona, Bocci, 2022). Ancora oggi, in Italia, le persone disabili non autosufficienti (quindi improduttive) vivono con un'indennità di accompagnamento irrisoria e sono anche costrette a sentirsi considerate come un *costo eccessivo da ridurre* (Witty Wheels, 22/07/2021).

Il piano *socio-culturale*. Non sfugge come alcuni vocaboli, quali “disabile”,

“handicapato”, “minorato”, “non normale” siano ancora tramandati per via relazionale e utilizzati in senso dispregiativo per offendere e sminuire.

Concentrandoci prevalentemente sull’ultimo dei tre piani, quello socio-culturale, nei prossimi paragrafi condurremo un’analisi critica dei molteplici modi in cui l’abilismo condiziona l’immaginario collettivo e, in particolare, del rischio che le rappresentazioni medialità divengano vettore di stereotipi e pregiudizi riguardanti i corpi e le persone dis/abili. In effetti, l’industria culturale tradizionale e, più recentemente, i social network dimostrano quanto alcuni costrutti simbolici e concettuali inerenti alle soggettività altre siano persistenti nelle culture occidentali e non facciano che rinforzare le gerarchie sociali. Questo pericolo è maggiore se le narrazioni riguardanti l’impairment sono mediate da “abili”, ma non solo, in quanto – parafrasando bell hooks (2022) e traslando il ragionamento dalle questioni razziali a quelle concernenti la dis/abilità – ogni persona disabile collude almeno in parte con il sistema esistente, anche coloro che si dichiarano antiabilisti/e radicali, in quanto ciascuno e ciascuna di noi è il prodotto della cultura in cui vive e, pertanto, ha fatto proprie le forme di socializzazione e acculturazione considerate normali nella nostra società. Per decostruire i punti di vista egemonici, perciò, è importante che pensatori e pensatrici, critici e critiche, attivisti e attiviste – in sinergia con quelli/e antisessisti/e, antirazzisti/e, anticapitalisti/e, antimperialisti/e, ecc. – immaginino e diano vita a rappresentazioni alternative e inclusive, rispettose della moltitudine di alterità identitarie. In assenza di questa capacità «come possiamo esortare i nostri amici e alleati non neri [*non disabili*] a guardarci in modo diverso, a rinunciare allo sguardo colonizzatore?» (hooks, 2024, p. 10).

3. Rappresentazioni medialità e corpi disabilitati

Diverse sono le forme che lungo i secoli hanno caratterizzato le rappresentazioni della dis/abilità; in estrema sintesi possiamo, difatti, affermare che «dall’esposizione delle *mostruosità* (di ciò che era ritenuto *non conforme*) si è giunti all’esaltazione della tolleranza del *diverso/disabile*» (Centrone et al., 2023, p. 362). Se, dunque, attorno al 1500 si era soliti esibire i *corpi altri* nelle cosiddette *Camere delle Meraviglie* (*Wunderkammer*, nella dizione tedesca originaria) e tre secoli dopo (e per tutto il Novecento) si sono sviluppati i cosiddetti *Freak Show* (Fiedler, 2009; Bocci, 2013; Bocci, Guerini, 2022; Bocci, Valtellina, 2023), oggi si assiste a quei meccanismi per cui i corpi dis/abili vengono inseriti nelle rappresentazioni medialità a testimonianza di una presunta cultura inclusiva di autori e autrici, sceneggiatori e sceneggiatrici, registi e registe, ecc. Tuttavia, ciò che spesso ne consegue è esattamente l’effetto contrario in quanto, nelle narrazioni in cui la dis/abilità è rappresentata, emergono atteggiamenti pregiudizievole e retoriche compassionevoli che mettono a rischio la possibilità che quelle narrazioni fungano da *mediatori educativi* (Canevaro, 2008) per lo sviluppo dell’inclusione.

Più precisamente, a seconda del paradigma interpretativo della *disabilità* adottato, si addivene a un particolare tipo di rappresentazione. Dalla concettualizzazione medica, ad esempio, derivano rappresentazioni medialità secondo cui la disabilità è un'alterazione della persona che la rende inabile (Gardou, 2006) e rappresentazioni che riducono la disabilità alla protesi (Morvan, 1988). Siamo a tutti gli effetti dentro a meccanismi *normalizzanti* il corpo dis/abile; pertanto, le protesi sono il frutto delle pressioni originatesi nella società dove performatività, indipendenza, successo e abilità plasmano il mito del corpo abile (Straniero, 2020). Ne sono un esempio *Martino* e *Sdentato*, protagonisti di due narrazioni per l'infanzia: l'albo illustrato *Martino piccolo lupo* (Bernasconi, Mulazzani, 2015) e il film d'animazione *Dragon Trainer*. Martino – un lupo che ama le ciliegie, ha paura delle farfalle e non è solito ululare – è accettato dal resto del branco solo quando (come un vero lupo) mette in fuga una volpe. Sdentato è un drago che ha perso la capacità di volare e solo grazie alla protesi fornitagli da Hiccup (un giovane vichingo fuori dalla norma, perché non vuole uccidere i draghi), può sentirsi meno estraneo.

Numerose rappresentazioni medialità sono inoltre espressione della retorica del *super-crip* (Vadalà, 2013). Si pensi, ad esempio, ai talent show, nei quali sovente la dis/abilità dei e delle concorrenti diviene elemento di stupore e meraviglia (come se fossero nuove *Wunderkammer*) delle giurie e del pubblico, nonché ragione per il raggiungimento della vittoria. Al contempo, non è raro imbattersi in rappresentazioni medialità che restituiscono l'idea di dis/abilità come esito di una punizione/maledizione, inflitta a seguito di comportamenti errati agiti dal personaggio dis/abile (la strega che punisce il principe né *La Bella e la Bestia* per il suo egoismo, ad esempio).

Infine, assistiamo a rappresentazioni medialità della dis/abilità dove forte è «l'idea che a prendersi cura del corpo disabile siano generalmente le donne» o in cui scoviamo la «pregiudizievole rappresentazione della persona con disabilità come triste, sola e frustrata» (Guerini et al., 2022, p. 75). Ciò emerge chiaramente in due cortometraggi animati: *Cuerdas* e *The Present*. Nel primo vediamo come sia Maria (e solo lei) a interessarsi di Nicolàs, il suo compagno di classe con paralisi cerebrale, e a cercare – in tutti i modi – di comunicare con lui. In *The Present*, invece, il protagonista è un bambino con impairment motorio che trascorre le giornate da solo a giocare ai videogames nella sua camera buia. Il bambino appare molto cupo e interessato esclusivamente ai videogiochi fin quando la madre si presenta a lui con un regalo (da qui il titolo del corto), una scatola al cui interno vi è un cane con tre zampe. Tuttavia, la visione dell'assenza di una zampa infastidisce il bambino che (immedesimandosi nel cagnolino disabile) rifiuta «di giocare con l'animale lasciandolo da parte con sdegno [e] lanciandolo persino a terra con una certa aggressività» (Guerini et al., 2022, p. 81).

I meccanismi mediante i quali si generano le rappresentazioni medialità fin qui discusse sono, a nostro avviso, frutto di quei processi (socio-culturali) per cui un corpo *altro* viene disabilitato (Monceri, 2017; Guerini, 2018) dalle

prassi agite nella comunità in cui la persona si trova a vivere. Da quanto delineato, si evince come le narrazioni per l'infanzia mostrino le medesime rappresentazioni che si ritrovano nelle narrazioni destinate a un pubblico adulto. In ragione del forte impatto che le narrazioni (specie quelle animate) hanno su bambini e bambine, come educatori ed educatrici, insegnanti, pedagogisti e pedagogiste dovremmo dedicare particolare attenzione a questo fenomeno. Difatti, se da un lato, albi illustrati e cartoni animati hanno il merito di suggerire utili occasioni per facilitare l'incontro con la dis/abilità, dall'altro (se utilizzati senza il dovuto approfondimento critico da parte di genitori, insegnanti, educatori ed educatrici) possono configurarsi come «un mezzo di trasmissione culturale di quegli stereotipi che, una volta interiorizzati, divengono modelli attorno ai quali, per similarità o per contrasto, costruire la propria identità e orientare l'agire quotidiano» (Centrone et al., 2023, p. 366).

4. Rappresentazione dei corpi altri nelle politiche di marketing

Un altro ambito di analisi intersezionale è quello della rappresentazione dei corpi nelle politiche di marketing (Bocci et al., 2023). Già negli anni Settanta, molte attiviste afroamericane hanno affrontato il tema dell'imposizione dei modelli estetici bianchi e il rischio di un loro tacito apprendimento da parte delle nuove generazioni, mettendo peraltro in risalto come l'esportazione globale del canone estetico occidentale – soprattutto eurocentrico – costituisca un potentissimo vettore del colonialismo e del razzismo. I movimenti di lotta dell'America Nera hanno compreso che i percorsi di liberazione passano attraverso la riappropriazione di un immaginario identitario autonomo, fondato sulla rivendicazione di un proprio ideale di bellezza. Un evento seminale – in tal senso – è l'elezione di *Miss America Nera* nel 1968 ad Atlantic City, in dissidio con la contestazione organizzata dal movimento femminista bianco contro l'elezione di *Miss America*. Mentre le femministe si radunano dinanzi alla Sala dove si tiene il concorso, a pochi isolati di distanza le attiviste afroamericane inscenano un concorso alternativo per celebrare la bellezza delle donne nere e protestare contro l'esclusione di quest'ultime da *Miss America*. Si tratta di una scelta politica radicale, in quanto «alcune caratteristiche dei capelli, del vestito, del colore della pelle e della fisionomia erano considerate standard di bellezza desiderabili dalle singole donne di colore, poiché veicolavano significati sociali più ampi su classe, razza e genere» (Welch, 2015, p. 72). L'ostentazione della *black beauty*, inoltre, ha contribuito a segnare il superamento della cosiddetta *politica della rispettabilità* – adottare costumi e maniere borghesi nella lotta per la libertà dei neri – le cui radici affondano nella fine del XIX secolo, quando le donne battiste afroamericane la utilizzano per contrastare i luoghi comuni sull'arretratezza della popolazione di colore (Higginbotham, 1994, in Welch, 2015).

I valori borghesi della politica della rispettabilità vengono travolti proprio

dalla *politica della bellezza* dei movimenti afroamericani degli anni '60, in particolare dalle *Pantere Nere*, che incoraggiano i militanti a portare i capelli al naturale e ad avere una grande attenzione all'abbigliamento. I militanti neri sono estremamente *cool*: indossano giacche di pelle nera, camicie blu polvere, pantaloni attillati, occhiali scuri, basco nero (Zona, De Castro, Bocci, 2021). Le donne dell'organizzazione, invece, indossavano nelle manifestazioni pubbliche una sorta di uniforme, consistente in un tailleur nero adornato da una cintura bianca. Tutto l'insieme evocava «l'immagine di una milizia coesa, determinata e disciplinata» (Zona, De Castro, Bocci, 2021, p. 237). Da allora, la rivendicazione della *blackness* e l'attenzione alla cura dell'aspetto estetico – a partire dall'amore per i capelli naturali – non hanno più abbandonato la cultura afroamericana.

Oggi i social network sembrano assicurare maggiore libertà in tema di rappresentazione del sé e nell'ultimo decennio anche il settore pubblicitario si confronta con nuovi *ecosistemi* (YouTube, Instagram, TikTok ecc.). Ciò riconfigura la modalità di scelta dei modelli culturali ai quali ispirarsi. Le aziende, dal canto loro, profilano meglio i potenziali clienti con tecniche di *microtargeting*, tenendo traccia dei comportamenti in Rete ma anche di dati personali (sesso/genere, età, orientamento sessuale...). I clienti, infatti, sono più propensi ad acquistare un certo prodotto quando si identificano e/o si riconoscono nelle immagini e nei messaggi.

Tuttavia, come emerge da una indagine di Adobe del 2019 su oltre 2.000 consumatori australiani, britannici e statunitensi sul grado di rappresentatività percepita in pubblicità diversificate per sesso, genere, razza, orientamento sessuale, ecc. e sull'incidenza sui comportamenti d'acquisto e di fidelizzazione ai brand, le aziende sovrarappresentano alcune variabili identitarie. Il 66% degli afrodiscendenti americani intervistati, infatti, si ritiene rappresentato in modo stereotipato.

D'altra parte, il superamento degli standard di bellezza bianchi è un fenomeno relativamente recente e in pubblicità le persone nere sono state a lungo utilizzate come controparte negativa di quelle bianche. La nerezza, in effetti, è sempre stata qualcosa da nascondere, da occultare con la vernice bianca, come in una pubblicità degli anni Trenta della *Elliott Paint & Varnish Co.* (Fig. 1); oppure da mondare utilizzando specifici saponi, come suggerito dalla *Fairbank Company* negli anni Quaranta (Fig. 2).



Fig. 1 – <https://www.bridgemanimages.com/it/noartistknown/usa-black-racist-stereotypes-used-in-a-elliott-s-paint-and-varnish-company-advertisement-1935/nomedium/asset/1189326>



Fig. 2 – <https://piqueshow.com/home/2017/7/30/questionable-ads-from-the-past>

Anche nell'Italia degli anni Sessanta la madre rassicura il pulcino Calimero: «Tu non sei nero, sei solo sporco», dopo averlo lavato con il sapone da bucato *Ava* (Fig. 3).



Fig. 3 – <https://www.youtube.com/watch?v=iVhv7TxUYDQ&t=28s>

Questi cliché razzisti continuano a essere apprezzati dalle aziende che operano nel campo della cosmesi. Nivea, ad esempio, nel 2011 ha pubblicizzato un prodotto della linea uomo con un video in cui un ragazzo afrodiscendente si leva dal viso una maschera con le sue sembianze incorniciate da barba e capelli afro, accompagnando il tutto con la scritta *Re-Civilize Yourself* (Fig. 4). Parimenti, nel 2017, ha reclamizzato un prodotto capace di sbiancare la pelle delle donne nere (Fig. 5).



Fig. 4 – <https://blog.apaonline.org/2021/11/03/a-critique-of-the-colonial-cleanliness-crusade/>



Fig. 5 – https://www.huffpost.com/archive/ca/entry/nivea-skin-lightening-ad_ca_5cd51073e4b07bc729746e9f

Anche in due pubblicità della *Dove* (Figg. 6-7) il corpo nero è sporco e da sbiancare. Nella prima (2011), l'immagine suggerisce che la donna nera (*before*) diviene bianca (*after*) dopo l'utilizzo della lozione. Nella seconda (2017), una donna nera con una maglietta marrone si spoglia per lasciare spazio a una donna bianca con una t-shirt dello stesso colore.



Fig. 6 – <https://thesocietypages.org/socimages/2011/03/21/the-pitfalls-of-marketing-race-and-beauty-in-a-dove-ad/>

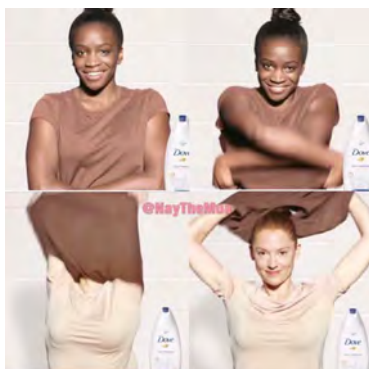


Fig. 7 – <https://taliawhyte.com/2017/11/15/why-the-advertising-industry-still-lacks-diversity/>

Infine, in un'altra pubblicità del 2017 della *Nivea* (Fig. 8) appare una donna di spalle con indosso un accappatoio bianco e la scritta *White is purity*.

Del resto, le politiche razziste da sempre assegnano il posto che spetta nella società sulla base della pigmentazione della pelle: più si è vicini al bianco più si è in alto nella scala sociale. Come insegna Frantz Fanon, l'inconscio collettivo rappresenta l'insieme dei «pregiudizi, dei miti, delle attitudini collettive di un gruppo determinato» (Fanon, 2015, p. 171) e, per questo, non può che essere

culturale: se il bianco rappresenta la purezza o il candore, il nero è la quintessenza dei sentimenti più bassi, delle attitudini più retrive, insomma del lato oscuro dell'anima.



Fig. 8 – <https://ethicalmarketingnews.com/nivea-faces-backlash-white-purity-ad>

«Nell'inconscio collettivo dell'*homo occidentalis*, [...] il colore nero simboleggia il male, il peccato, la miseria, la morte, la guerra, la carestia» (Fanon, 2015, pp. 173-174). L'introiezione di questo senso di inferiorità da parte di coloro che non rientrano nel gruppo egemonico determina in loro il desiderio di *lattificare* la propria razza. Dunque, chi, pur non essendo bianco vive in contesti dominati dai bianchi, ne assorbe la cultura, fa suo l'inconscio collettivo, giungendo – metaforicamente – a indossare una maschera bianca a copertura dell'*indesiderabile* colore del proprio volto.

5. Raccontare la dis/abilità sui social: nuovi immaginari e ambivalenze

Come abbiamo visto, la questione della rappresentazione dei corpi non conformi alla presunta "norma", seppur non nuova, è molto discussa soprattutto all'interno della sfera pubblica digitale. I social media, in particolare, stanno agendo da tempo da cassa di risonanza di questa e di altre questioni sociali, offrendo visibilità ad attivisti e attiviste e a narrazioni che trovano invece poco spazio nei media mainstream.

A questo proposito, come è stato evidenziato, le pratiche di attivismo in Rete sono allineate con un mercato che punta in realtà più sull'individualismo che sulla collettività, attraverso una retorica dell'*empowerment* personale che passa però, spesso, attraverso l'imperativo del consumo (Banet-Weiser, 2012).

Tra i fattori che possono aumentare la fiducia verso attivisti, attiviste e *social creators* vi sono la concordanza di valori, la percezione di autenticità e l'identificazione, che possono essere rafforzate grazie alla capacità di sfruttare le potenzialità delle piattaforme digitali (Abell, Pittman, 2021).

Per questi motivi osservare il modo in cui sui social si racconta la disabilità e si rappresenta il corpo disabile può rivelarsi utile per riflettere sulle connessioni tra storytelling e design delle piattaforme, e sulla costruzione (o decostruzione) di certi immaginari.

Partendo da queste premesse, nel quadro di una ricerca esplorativa del panorama nazionale dei creator impegnati nella rappresentazione della disabilità, sono stati presi in esame i profili social di alcune attiviste disabili: Giulia Gazzo (@lunnylunnylunny) e Marina Cuollo (@marina_cuollo), seguite oggi su Instagram da più di 43 mila persone, Elena e Maria Chiara Paolini (@WhittyWheels), attive anche su TikTok.

I profili scelti sono molto diversi tra loro: Gazzo fa soprattutto divulgazione sull'autismo; Cuollo, scrittrice e giornalista, si interessa di sessualità e diritto al lavoro delle persone disabili; Elena e Maria Chiara Paolini sono formatrici e autrici di volumi sull'abilismo.

Dalla nostra osservazione, svolta attraverso una lente prettamente mediologica², emerge come ciascun profilo aderisca perfettamente all'*estetica* di Instagram (Highfield, 2016; Manovich, 2017), che vede spesso l'alternanza di fotografie più spontanee ad altre più accurate. In tutti i casi, per esempio, lo stile visuale è costruito a partire da un motivo cromatico ricorrente che rende i profili riconoscibili, e che si allinea con i diversi stili comunicativi delle attiviste.

Lo storytelling si dispiega però soprattutto attraverso il linguaggio audiovisivo: le attiviste costruiscono video-racconti (le *stories* di Instagram) delle loro esperienze quotidiane, denunciando pregiudizi e stereotipi legati alla disabilità. Nel *paradigma presentativo* dei media digitali (Marshall, 2010) queste forme brevi di comunicazione favoriscono il coinvolgimento, fondamentale nelle pratiche del *Social Media Activism*.

In questo senso, l'obiettivo delle attiviste è costruire delle contro-narrazioni della disabilità, che vengono poi declinate attraverso formule espressive che rispecchiano i rispettivi caratteri: Gazzo e Cuollo adottano un tono sarcastico, mentre lo stile delle sorelle Paolini è meno ironico e questo elemento caratterizza interamente il loro modo di fare divulgazione sui social.

Le sorelle si servono anche di TikTok, e ciò permette una riflessione ulteriore sugli utilizzi e le caratteristiche delle diverse piattaforme intese come motori di attivismo (Denicolai, Domenici, 2023). Su TikTok le *Whitty Wheels* si limitano a un'operazione rilocativa dei contenuti condivisi su Instagram, sfruttando poco le potenzialità del social cinese, la cui attrattività risiede soprattutto nella facilità con cui si può costruire, manipolare e diffondere un prodotto audiovisivo nel flusso dei contenuti, gestiti poi dall'algoritmo e indicizzati con un hashtag.

In questo modo i loro video si allontanano dai trend della piattaforma, con

² Le due principali prospettive critico-metodologiche di riferimento qui sono quelle dei *Social Media Studies* e dei *Platform Studies*.

l'effetto di avere una diffusione meno capillare; osservando, infatti, l'impatto, a livello di reperibilità e visibilità, del loro profilo, appare chiaro come un utilizzo diverso della piattaforma rispetto alle modalità per cui è stata progettata finisca con il sottrarre potere al discorso, limitandone la portata. Da ciò si rafforza l'idea per cui proporre delle narrazioni alternative nell'ambiente digitale (in cui libertà espressiva e controllo si intrecciano e confondono), sia un'operazione particolarmente complessa, che implica sempre vantaggi e limitazioni allo stesso tempo.

Se da un lato, del resto, i social hanno dato visibilità alle identità che escono dalle norme definite e alle narrazioni che le raccontano, dall'altro ne hanno minato anche il potenziale sovversivo; i pattern imposti dalle piattaforme (comunicativi, visuali, che influenzano, evidentemente, anche i messaggi della comunicazione), infatti, non possono che produrre una tendenza al conformismo.

Si tratta di un processo strutturale che, come emerge anche dall'analisi complessiva da noi svolta, coinvolge in primis l'universo del visuale e delle immagini, che tendono ad apparire "addomesticate" per essere velocemente consumabili (Han, 2015). Da questo punto di vista è inevitabile rintracciare queste tendenze anche nei profili intenzionati ad offrire rappresentazioni *altre* della disabilità, che non possono comunque sottrarsi alle logiche estetiche e algoritmiche dell'ambiente digitale in cui si muovono.

Se è vero, quindi, come ricorda bell hooks, che le immagini sono un luogo di lotta e che non è facile includere tutte le voci nei testi che creiamo, per produrre oggi un discorso davvero contro-egemonico bisognerebbe, forse, riscoprire la dimensione del margine come spazio creativo radicale, non solo auto-referenziale ma teso davvero verso l'altro/a da noi.

Bibliografia

- ABELL, A., PITTMAN, M. (2021). More Trust in Fewer Followers: Diverging Effects of Popularity Metrics and Green Orientation Social Media Influencers. *Journal of Interactive Marketing*, 56(1), 70-82.
- BANET-WEISER, S. (2012). *Commodity Activism. Cultural Resistance in Neoliberal Times*. New York: New York University Press.
- BELLACICCO, R., DELL'ANNA, S., MICALIZZI, E., PARISI, T. (2022). *Nulla su di noi senza di noi. Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- BERNASCONI, G., MULAZZANI, S. (2015). *Martino piccolo lupo*. Milano: Carthusia.
- BOCCI, F. (2013). I freaks nelle immagini fotografiche tra Ottocento e Novecento. In F. Bocci, (a cura di), *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità* (pp. 107-121). Lecce: Pensa Multimedia.
- BOCCI, F. (2020a). L'abilismo e i corpi intralciati nella rappresentazione mediale. In F. Gomez Paloma (a cura di), *Embodiment & School* (pp. 126-133). Lecce: Pensa Multimedia.
- BOCCI, F. (2020b). Altri corpi nei "Film di mezzanotte". Visioni e analisi delle rappresentazioni della disabilità e della diversità. In F. Bocci, A.M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (pp. 15-52). Roma: Roma Tre-Press.
- BOCCI, F., BONA VOLONTÀ, G. (2020). Tecnologia e diversità nelle rappresentazioni mediali. Un'analisi di due prodotti seriali per la televisione. *Ricerche Pedagogiche*, LIV(214), 53-68.
- BOCCI, F., BULGARELLI, A., DE CASTRO, M., ZONA, U. (2023). La colonizzazione dell'immaginario nell'ecosistema social. Un'analisi intersezionale della rappresentazione delle differenze estetico-culturali nelle politiche di marketing dei brand. *Educazione Interculturale*, 21 (2), 77-96.
- BOCCI, F., DOMENICI, V. (2019). La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII(2), 416-429.
- BOCCI, F., GUERINI, I. (2022). *Noi e l'Altro*. Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies. In F. Bocci, L. Cantatore, C. Lepri, A. Quagliata (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded* (pp. 17-34). Roma: Roma TrE-Press.
- BOCCI, F., VALTELLINA, E. (2023). Freakery. Spettacolo di corpi straordinari. Una introduzione. *Minority Reports*, 16(1), 7-16.

- CANEVARO, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Trento: Erickson.
- CENTRONE, B., TRAVAGLINI, A., GUERINI, I. (2023). Disabilità e narrazioni animate. *Luci e ombre* su cui riflettere. *Q-Times*, 2(1), 361-375.
- CONNOR, D.J., FERRI, B.A., ANNAMMA, S.A. (2016). *DisCrit. Disability Studies and Critical Race Theory in Education*. New York and London: Teachers College Press.
- CRENSHAW, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.
- DE CASTRO, M. (2023). *Culture, intersezioni, reti. Riflessioni pedagogiche e esperienze di formazione per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- DE CASTRO, M., ZONA, U., BOCCI, F. (2022). Corpi irrepresentabili. Streghe, storpi e pirate nella cultura del potere e nell'immaginario popolare. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 110-133.
- DENICOLAI, L., DOMENICI, V. (2023). Comunicare la sostenibilità: Dall'attivismo social alla figura del green influencer. *Mediascapes Journal*, 21(1), 171-187.
- FANON, F. (2015). *Pelle nera, maschere bianche*. Pisa: Edizioni ETS.
- FEDERICI, S. (2015). *Calibano e la strega. Le donne, il corpo e l'accumulazione originaria*. Sesto San Giovanni (Mi): Mimesis.
- FIEDLER L. (2009). *Freaks. Miti e immagini dell'io segreto*. Milano: Il Saggiatore.
- GUERINI, I. (2018). Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? Processi di marcature delle identità e possibilità di esistenza autodeterminata. In V. Biasi, M. Fiorucci (a cura di), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 113-124). Roma: RomaTrE-Press.
- GUERINI, I., RUZZANTE, G., MONTANARI, M., TRAVAGLINI A. (2022). I cortometraggi animati quali mediatori educativi per l'inclusione: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X(1), 73-85.
- HALL, K.Q. (a cura di) (2011). *Feminist Disability Studies*. Bloomington: Indiana University Press.
- HAN, B-C. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Milano: Nottetempo.
- HIGGINBOTHAM, E.B. (1994). *Righteous Discontent: The Women's Movement in the Black Baptist Church, 1880-1920*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- HIGHFIELD, T. (2016). *Social Media and Everyday Politics*. Cambridge: Polity Press.
- HOOBS, B. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi, 2022.
- HOOBS, B. (2024). *Sguardi neri/Black Looks. Nerezza e rappresentazione*. Milano: Meltemi.
- MANOVICH, L. (2017). *Instagram and Contemporary Image*. <http://manovich.net/index.php/projects/instagram-and-contemporary-image>. Ultimo accesso 20 febbraio 2024.

- MARSHALL, P.D. (2010). The promotion and presentation of the self: celebrity as marker of presentational media. *Celebrity Studies*, 1(1), 35-48.
- MEDEGHINI, R., D'ALESSIO, S., MARRA, A.D., VADALÀ, G., VALTELLINA, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- MONCERI, F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- MORVAN, J.S. (1988). *Représentations des situations de handicap et d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service et les enseignants spécialisés en formation*. Paris: PUF.
- OLIVER, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- SCHALK, S. (2022). *Black Disability Politics*. Durham and London: Duke University Press.
- STRANIERO, A.M. (2020). Dal deforme al supercrip. La costruzione/rappresentazione sociale dei corpi con disabilità. In F. Bocci, A.M. Straniero (a cura di), *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (pp. 57-90). Roma: Roma TrE-Press.
- VADALÀ, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini et al. (a cura di), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 125-148). Trento: Erickson.
- WELCH, G.P. (2015). "Up Against the Wall Miss America": Women's Liberation and Miss Black America in Atlantic City, 1968. *Feminist Formations*, 27 (2), 70-97.
- WITTY WHEELS (22/07/2021). Le persone disabili in Italia sono considerate un costo da ridurre. Blog | Le persone disabili in Italia sono considerate un costo da ridurre (wittywheels.it). Ultimo accesso 07 aprile 2024.
- ZONA, U., DE CASTRO, M., BOCCI, F. (2021). Female Hip Hop Activist. Un incrocio intersezionale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 11(1): 227-258.

4.

Impegno civico e benessere degli anziani in una prospettiva di genere: una rassegna della letteratura¹

Camilla Caporali

1. Introduzione

L'aumento dell'aspettativa di vita e la conseguente crescita della popolazione anziana hanno reso il tema dell'invecchiamento della popolazione sempre più rilevante, anche a causa delle molteplici sfide che ne derivano: sia per quanto riguarda il sistema di *welfare* e la sua sostenibilità sia per le ricadute nell'ambito dei rapporti familiari e intergenerazionali. La crescente variabilità dei corsi di vita e delle biografie, unitamente all'affermarsi dell'importanza di aumentare gli anni in buona salute e la conseguente responsabilità individuale a mantenere comportamenti considerati salutari, hanno contribuito a cambiare i diversi passaggi esistenziali legati all'età anagrafica in modelli sempre più personali connessi con l'innovativo concetto di stili di vita (Cockerham, 2005). Se la visione statica e standardizzata del fenomeno dell'invecchiamento si è dimostrata, in passato, inadeguata per comprendere la complessità di questo evento², è oggi pienamente condiviso l'approccio che lo considera invece un processo che cumula le esperienze vissute durante tutto il corso di vita³ (Elder & George, 2016) e caratterizzato da un elevato grado di individualizzazione proprio a partire dalle scelte operate e le attività svolte.

La crescente eterogeneità degli stili di invecchiamento, determinata dalla commistione di caratteristiche biologiche e determinanti sociali, di decisioni individuali e *chance* disponibili (Cockerham, 2005), ha contribuito ad alimentare il dibattito sull'importanza di invecchiare in maniera sana e attiva. Di conseguenza, anche il ruolo dell'anziano all'interno della società ha subito una progressiva evoluzione: da mero portatore di bisogni a soggetto capace non solo di mantenere a lungo uno stile di vita autonomo ma anche di dare supporto ai familiari e alla comunità a diversi livelli. Soprattutto in quei sistemi di *welfare* caratterizzati da forte familismo (Naldini & Saraceno, 2011), gli anziani rappresentano a tutti gli effetti una risorsa fondamentale per ri-

¹ La presente rassegna della letteratura è stata svolta nell'ambito del progetto di Dottorato dal titolo "Invecchiamento e Partecipazione: il ruolo del corso di vita in una prospettiva di genere", finanziato con borsa di ricerca di Dipartimento dal Dipartimento di Scienze della Formazione.

² Si pensi alla inadeguatezza della teoria del *disengagement* (Cumming et al., 1960) a comprendere gli stili di invecchiamento della popolazione femminile, vista la generale minore rilevanza dell'ambito del lavoro salariato nei loro corsi di vita.

³ Per un approfondimento sulla rilevanza del genere nella prospettiva di corso di vita Cfr. Moen (1996)

spondere ai bisogni di cura familiare: nei confronti dei nipoti ma anche, spesso in contemporanea, verso genitori o parenti “grandi anziani” fragili o non autosufficienti e tali oneri di assistenza intergenerazionale continuano a essere maggiormente a carico della popolazione femminile, nonostante un progressivo aumento dell’impegno di cura a carico degli uomini, e si riflettono anche in asimmetrie di genere nell’uso del tempo, come rilevato dai dati ISTAT (2019).

Secondo l’approccio *active ageing* (Zaidi et al., 2012)⁴ e in linea con quanto sostenuto anche dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (WHO, 2002), infatti, è fondamentale che la popolazione anziana continui a contribuire attivamente alla vita comunitaria. L’associazionismo e le attività di volontariato rappresentano il terreno ideale per una presenza attiva, non solo perché tali esperienze rafforzano l’identità e il senso di appartenenza in una fase della vita nella quale è più probabile sperimentare un ridimensionamento dei ruoli precedentemente occupati, ma anche per il valore che tale impegno rappresenta per il miglioramento dei “funzionamenti societari” cioè delle modalità di realizzazione e di riconoscimento sociali della persona anziana.

Se la quantità di ore dedicate a questo tipo di attività è significativa dell’esperienza di partecipazione degli anziani, persistono tuttora differenze di genere nell’uso del tempo, rispetto ai diversi livelli di istruzione e di inserimento lavorativo. Le statistiche nazionali (ISTAT, 2023) evidenziano una minore presenza della popolazione anziana femminile alle riunioni e all’organizzazione di eventi socioculturali e una maggior propensione a trascorrere del tempo in solitudine all’interno delle mura domestiche, come conseguenza di stili di vita meno indirizzati alla “socialità” e più improntati a rispondere alle necessità familiari, in linea con la funzione svolta.

Inoltre, come sottolinea anche Boccacin (2016), la dimensione relazionale e comunitaria, che sarebbe centrale nel concetto di invecchiamento attivo, è spesso messa in secondo piano da interpretazioni che tendono a concentrarsi maggiormente sugli aspetti individuali dell’essere attivi in età avanzata (come avere uno stile di vita non sedentario o allenare la memoria con esercizi mirati).

Sebbene siano molteplici i contributi che evidenziano un nesso tra volontariato in età anziana e benessere, la questione dell’impegno civico in età matura si presenta sfaccettata e complessa, sia da un punto di vista di inquadramento teorico, per via dei numerosi aspetti di cui tener conto, sia a causa dei risultati spesso tra loro divergenti e non univoci ai quali sono giunte le ricerche empiriche condotte in ambito nazionale e internazionale. Al contrario, sono ancora limitati gli studi che approcciano tale questione in prospettiva di genere e che si propongano, quindi, non solo di mettere in luce i divari di genere presenti ma anche di indagare il nesso tra benessere in età anziana, impegno civico e oneri di cura, soffermandosi sulla persistenza di una doppia

⁴ I termini “*active ageing*” e “*successful aging*”, sebbene siano spesso usati come sinonimi, hanno alla base concettualizzazioni diverse (per un approfondimento si veda Foster e Walker, 2015).

(o tripla) presenza femminile anche nelle coorti di età più avanzate. Muovendo da queste premesse, il presente saggio si propone come rassegna della letteratura esistente sul tema del volontariato e dell'impegno civico quale elemento chiave per sostenere il benessere della popolazione anziana e di contribuire, adottando una prospettiva di genere, allo sviluppo di piste di ricerca che indaghino il fenomeno considerando anche la diversa allocazione dei compiti di cura e la persistenza di differenze di genere nell'uso del tempo di anziani e anziane.

2. Volontariato e benessere in età anziana

Con il termine ombrello “impegno civico” si intendono diverse forme di attività, quali “la partecipazione associativa”, “il volontariato sociale” e “il consumo culturale a finalità di socializzazione” (Accorinti, 2015, p. 154). Sebbene recentemente l'Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL), abbia proposto, in occasione della pubblicazione e divulgazione del *Manuale sulla misurazione del lavoro volontario*, una definizione standard di «lavoro volontario»⁵ nonché una metodologia omogenea per la raccolta dei dati, sussistono difficoltà nelle comparazioni tra nazioni, a causa della persistenza di diverse definizioni, anche legislative, del concetto di “organizzazioni di volontariato” e “volontariato” utilizzate nei vari paesi (Ascoli & Pavolini, 2017).

In ambito europeo, un corpo significativo di studi comparati si è sviluppato muovendo le fila dal progetto SHARE (Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe⁶). A partire da questi dati Haski-Leventhal (2009) ha determinato una correlazione positiva tra volontariato e benessere, misurato attraverso i valori di salute percepita, soddisfazione, aspettativa di vita autonoma e resistenza a stati depressivi, che in alcune nazioni è più forte rispetto ad altre. L'analisi evidenzia inoltre come il tasso di volontariato della fascia di età 61-70 anni sia, in quasi tutti i paesi, maggiore rispetto alla fascia 50-60 anni (che vede più persone ancora impegnate in occupazioni salariate) e a quella degli *over 71*, dove il valore cala di circa la metà in paesi come l'Olanda (25.7% dei 61-70enni a fronte del 13.9% degli *over 71*)⁷, la Francia (18.1% dei 61-70enni a fronte del 9.9% degli *over 71*) e il Belgio (20.6% dei 61-70enni a fronte del 10.0% degli *over 71*) e ancora più significativamente in Austria (10.1% dei 61-70enni a fronte del 3.6% degli *over 71*) e Germania (13.2% dei 61-70enni a fronte del 5.5% degli *over 71*). Anche l'Italia rientra in quest'ultima categoria: se nella fascia 50-60 anni i volontari sono l'8.8%, il

⁵ Secondo l'Organizzazione, per lavoro volontario si intende: «Lavoro non retribuito e non obbligatorio; ossia, tempo donato da individui in assenza di retribuzione per svolgere attività tramite un'organizzazione o direttamente per altri al di fuori della propria famiglia» (ILO, 2011, p. 23)

⁶ Il progetto ha lo scopo di indagare gli effetti delle politiche sanitarie, sociali, e ambientali sul corso di vita dei cittadini europei. Ulteriori informazioni possono essere reperite sul sito web di riferimento: <https://share-eric.eu/> ultimo accesso in data 15/03/2024.

⁷ I dati si riferiscono alla “seconda ondata” del progetto SHARE e l'anno di riferimento è il 2007.

valore aumenta fino al 9.3% tra i 61-70enni per poi calare a circa un terzo (3,1%) negli *over 71*⁸.

Ricerche recenti hanno evidenziato quanti e quali effetti positivi possa comportare lo svolgimento di attività volontarie sulla salute e sul benessere degli anziani. Non solo i volontari percepiscono il proprio stato di salute come migliore rispetto a quello dei non volontari, ma questo divario è particolarmente significativo nella popolazione anziana (Wit, Qu & Bekkers, 2022). Il volontariato in età avanzata sembra rappresentare un mezzo per dotare di significato una fase delicata del corso di vita, fondamentale per il benessere emotivo e psicologico e correlato inversamente anche alla mortalità (Jenkinson et al., 2013), all'incidenza di depressione (Tang, Morrow-Howell & Choi, 2010) e alla presenza di limitazioni funzionali (Anderson et al. 2014).

Gli effetti positivi sulla salute sono anche di tipo indiretto, un esempio in questo senso è lo studio condotto da Jirovec (2005) che evidenzia come i volontari anziani si rechino dal medico con più frequenza rispetto ai non volontari, pratica che può fare la differenza in termini di prevenzione e mantenimento della salute.

Sebbene sia ormai appurata la correlazione di tali elementi, è più complesso determinare quanto il migliore stato di benessere sia dovuto agli effetti benefici del volontariato in sé e quanto invece dipenda dalla maggior propensione a svolgere tali attività nella popolazione che gode di migliore salute, come evidenziato anche da Wilson (2000, p. 232): «Volunteering improves health, but it is also most likely that healthier people are more likely to volunteer. Good health is preserved by volunteering; it keeps healthy volunteers healthy». Non solo, quindi, gli anziani in buona salute partecipano con più frequenza alle attività sociali, ma al contempo i coetanei in cattiva salute vedono peggiorare velocemente le loro condizioni anche a causa del mancato beneficio dell'impegno civico sul loro benessere (Sirven & Debrand, 2012).

3. Partecipazione civica e ruoli di genere

Sebbene molteplici analisi si soffermino sulla relazione tra attività civica e benessere, l'approccio di genere allo studio del volontariato non è stato, fino ad oggi, particolarmente utilizzato, come evidenziato anche da Einolf (2011, p. 1093): «Although there has been much research on volunteering and charitable giving in general, there has been surprisingly little research on how and why participation in these activities varies by gender». Gli studi empirici che si sono soffermati su questo aspetto hanno offerto, inoltre, risultati differenziati e spesso tra loro contraddittori, anche a causa delle molteplici ulteriori variabili

⁸ Alcuni paesi non seguono questo *trend*: è il caso della Spagna dove il tasso nelle diverse fasce rimane costante su livelli molto bassi (intorno al 2%) e la Svizzera dove la popolazione di 50-60 anni è più attiva (19.9%) rispetto alle fasce più anziane (che si attestano rispettivamente a 11.2% e 9.3%).

che entrano in gioco nel determinare tali valori (Fyall e Gazley, 2015). Se alcune ricerche mostrano come siano più le donne a svolgere attività volontarie⁹, nonostante risultino significative all'interno della popolazione femminile le differenze relative all'età, allo stato occupazionale e familiare, all'appartenenza etnica, ecc. (Wilson & Musick, 1997; Mesch et al., 2006; Einolf, 2011); altri autori (Gomez & Gunderson, 2003) giungono a conclusioni opposte. In altre analisi, infine, non vengono evidenziate differenze di genere significative (Hook, 2004; Wilson, 2000) oppure esse vengono giustificate sulla base di altri elementi.

Mentre alcune ricerche hanno evidenziato differenze sulle motivazioni alla base dell'impegno civico tra uomini e donne (Gil-Lacruz, Marcuello & Saz-Gil, 2019), altre si sono soffermate sul diverso impatto che eventi significativi del corso di vita possono avere sull'attività volontaria, mettendo in luce quanto, ad esempio, la transizione alla genitorialità aumenti la propensione al volontariato per gli uomini ma non per le donne (Rotolo, 2000).

Nel contesto italiano, nonostante l'esponentiale aumento della componente femminile sul totale dei volontari, analizzando i dati per fasce di età è possibile evidenziare la persistenza di divari di genere a favore della popolazione maschile tra i più anziani. Infatti, secondo i dati ISTAT (2023), nel 2022 a svolgere "attività gratuite in associazioni di volontariato"¹⁰ sono stati l'11.6% degli uomini tra i 65 e i 74 anni e il 7.1% degli *over74* a fronte del 8% e del 3.9%, rispettivamente, delle coetanee.

Anche la *cluster analysis* di Boccacin e Lombi (2017) definisce profili differenziati rispetto al genere tra i volontari italiani, mettendo in luce come mediamente i volontari anziani di genere maschile siano più giovani e "giovani" (dichiarano, infatti, di non sentirsi anziani), maggiormente attivi fisicamente e con più probabilità sposati. Inoltre, mentre le volontarie, che oltre a essere più anziane sono più frequentemente vedove e maggiormente religiose, si dedicano generalmente a compiti solidaristici e educativi, indirizzati in particolare verso i bambini, percependo l'azione volontaria come impegno "prosociale" nei confronti di altre persone, gli uomini sono più attivi nell'ambito dello sport e vivono l'impegno civico maggiormente come un'opportunità di socializzazione. Ciò sembrerebbe mostrare una riproduzione dei ruoli di cura tradizionalmente affidati alla componente femminile e ulteriormente accentuati dalla ritrosia del *welfare* italiano. Anche altre analisi, mettendo in relazione la pro-

⁹ A livello globale è possibile parlare di un vero e proprio "Reverse Gender Gap" (Bellido, Marcén e Morales 2021), in quanto, secondo le stime ONU (Mukwashi, Chrobok e Minani 2018), a svolgere attività di volontariato sono il 57% delle donne contro il 43% degli uomini. Analisi comparative che prendano in esame i singoli Paesi evidenziano come in alcuni, quali Svezia e Francia, i volontari siano maggioritari, mentre in altri, come Olanda e Svizzera, siano le volontarie a rappresentare il gruppo più numeroso (Erlinghagen e Hank 2006).

¹⁰ Per tutti gli altri indicatori di partecipazione sociale ("riunioni in associazioni ecologiche, per i diritti civili, per la pace", riunioni in associazioni culturali, ricreative o di altro tipo", "attività gratuite in associazioni di non volontariato", "attività gratuita per un sindacato") sussiste tale gap a favore degli uomini (ISTAT 2023).

pensione femminile al volontariato con il grado di uguaglianza presente nel Paese di riferimento, hanno evidenziato come nei paesi dove quest'ultima è più sviluppata, le donne sono più coinvolte nel volontariato (Themudo, 2009) e con più probabilità svolgono attività lontane dai ruoli considerati tradizionalmente femminili (Wemlinger & Berlan, 2016).

La prospettiva di genere è spesso utilizzata, in questo ambito di studi, anche per riflettere sull'interrelazione tra volontariato formale, volontariato informale e compiti di cura¹¹. La pratica del volontariato è, infatti, esaminata in alcuni contributi in termini di «terza presenza»¹² tale da rappresentare, per le donne, «(...) uno spazio aggiuntivo di auto-espressione nella sfera civile, che si affianca alla «doppia presenza» nel lavoro e nella famiglia» (Cappadozzi & Fonović, 2019, p. 308)¹³. Come sottolineato anche da Hook (2004, p. 115), l'impegno volontario «(...) is not allocated in isolation from paid work and domestic work, but is part of the gendered household labor allocation process determined, in part, by time constraints».

A partire da questa impostazione, le ricerche che si sono soffermate sull'interconnessione dei molteplici ruoli hanno portato alla teorizzazione di due modelli contrapposti. Da una parte alcuni autori e autrici suggeriscono una relazione positiva (o almeno non negativa) tra attività di *caregiving* e volontariato (Moen & Flood, 2013) e evidenziano come, tra gli anziani, i *caregiver* siano con più probabilità volontari rispetto ai non *caregiver* (Hank & Stuck, 2008). Secondo questa ipotesi, del “*role enhancement*” o “*role extension*”, ciò potrebbe dipendere dal fatto che i *caregiver* hanno più possibilità di sviluppare una rete di relazioni estesa che risulta utile anche per iniziare a svolgere attività volontarie (Burr et al., 2005). Per Rozario, Morrow-Howell e Hinterlong (2004) ciò sarebbe determinato dal fatto che i *caregiver* si dedicano al volontariato come meccanismo di sfogo per lo stress accumulato con l'attività di cura. Secondo un ulteriore approccio questa relazione può essere compresa teorizzando la presenza di un gruppo di “*multi-helper*” sul totale della popolazione. In questa categoria sono compresi anziani e anziane in buona salute che sono molto attive sia nel dominio pubblico sia nell'ambito privato del sostegno familiare (Jegermalm e Jeppsson Grassman, 2009) e hanno, con più probabilità, le seguenti caratteristiche: essere donne, avere un *partner*, un alto livello di educazione, vivere in aree rurali, essere religiose e avere un numero maggiore di amici (Hämäläinen, Tanskanen & Danielsbacka, 2023).

L'approccio del “*role overload*” o “*role strain*”, invece, sostiene che essere *caregiver*, in particolare per persone disabili o molto anziane, impedisce o limita

¹¹ Le analisi, soprattutto quelle condotte negli Stati Uniti, includono in genere anche le attività di lavoro salariato, sebbene quest'ultimo assuma rilevanza minore nel caso di studi sulla popolazione anziana, soprattutto nel contesto europeo.

¹² Riprendendo la celebre espressione “doppia presenza” di Balbo (1978), secondo la quale la popolazione femminile vive una condizione nella quale il ruolo relativo all'ambito lavorativo e quello relativo alla sfera domestica e di cura coesistono fino a risultare, talvolta, in conflitto.

¹³ Si veda anche Menniti e Demurtas (2015).

le possibilità di essere coinvolti in attività di volontariato (Taniguchi, 2006). L'impedimento è più forte nei casi in cui il *caregiver* coabita con il destinatario delle cure (spesso il *partner*), se l'impegno è esteso sia in termini di tempo sia di stress emotivo (Choi et al., 2007) e se svolto senza il sostegno -formale o informale- di altre persone. Se a un primo sguardo i due approcci sembrano contraddittori, una riflessione più approfondita permette di comprendere quali altri elementi entrino in gioco. Infatti, se l'ipotesi dei ruoli complementari può essere meglio applicata a chi svolge attività di *caregiving* fuori dalle mura domestiche e per poche ore, coltivando anche altri interessi, l'approccio escludente è più adeguato a comprendere quelle situazioni di *caregiving* intenso e continuativo che non permette di impegnarsi in altri tipi di attività. Anche i dati raccolti in Europa sembrerebbero confermare tale ipotesi, infatti, nei paesi dove gli obblighi di cura informali sono meno intensi e -almeno in parte- scelti e non imposti per mancanza di servizi, i *caregiver* svolgono più volontariato dei non-*caregiver*, mentre in altri paesi, tra cui l'Italia, non ci sono differenze rilevanti tra i tassi di volontariato di *caregiver* e non *caregiver* e la teoria dei *multi-helper* non trova conferma (Strauss, 2021).

Tale interpretazione è avvalorata anche da altre analisi che evidenziano come l'effetto positivo delle attività di volontariato sulla mortalità sia elevato solo per chi svolge tali attività in una sola organizzazione e per un numero limitato di ore annue e non anche per i volontari che svolgono un numero di ore più elevato e nell'ambito di più organizzazioni (Musick, Herzog e House, 1999). Un impegno eccessivo, infatti, potrebbe aumentare il rischio di conflitto di ruoli o *burnout* e, secondo questo approccio, sembrerebbe essere l'identità di volontario o volontaria di per sé a garantire un beneficio sulla salute, così che l'aumento di ore di volontariato svolte, non solo non contribuirebbe a incrementare l'effetto positivo, al contrario sembrerebbe mitigarlo (Morrow-Howell et al., 2003).

In conclusione, come anticipato, sebbene una letteratura consolidata si soffermi sui benefici che derivano dal ricoprire più ruoli in contemporanea, mentre essere impegnati in ambito volontario rappresenta un'attività che, al netto del rapporto costi e benefici, apporta sempre un effetto positivo (o in ogni caso mai negativo) sul benessere dell'anziano che la svolge (Moen, Dempster-McClain & Williams, 1992), le conseguenze del lavoro di cura sulla salute sono molto più controverse (McMunn et al., 2009).

4. Attivismo nell'età anziana: alcune conclusioni

L'analisi della letteratura sul volontariato in età matura evidenzia come anziani e anziane che svolgono attività di volontariato sperimentino uno stato di benessere maggiore rispetto ai coetanei che non partecipano a queste attività, e tale risultato è validato anche dalle numerose ricerche sul campo richiamate. Non solo i volontari presentano problemi di salute meno gravi e una minore

incidenza di mortalità, ma soffrono con meno probabilità di depressione e più frequentemente svolgono attività di prevenzione. Sebbene, naturalmente, tale correlazione sia motivata in parte dal fatto che uno stato di buona salute è il prerequisito per poter essere attivi in ambito associazionistico, emerge comunque chiaramente che svolgere attività volontarie ha un effetto positivo sul mantenimento in salute dell'anziano e sul suo benessere.

In aggiunta, l'adozione di una prospettiva di genere per lo studio del fenomeno permette di aprire strade di ricerca interessanti e ancora non molto battute. Infatti, se la rassegna della letteratura svolta ha avuto il fine di inquadrare il problema dell'interrelazione tra benessere in età anziana e impegno civico mettendo evidenza le più recenti ricerche condotte sul tema e i principali risultati ottenuti, come evidenziato, minori sono ancora i contributi che analizzano tale relazione in prospettiva di genere, includendo l'elemento del tempo dedicato ai compiti di cura. A questo scopo, la rassegna si pone come obiettivo quello di rappresentare un primo passo a partire dal quale da una parte ampliare il dibattito su anzianità e benessere in ottica di genere e dall'altra sviluppare piste di ricerca che affrontino il tema dell'invecchiamento anche a partire dalla complementarità -fino a conflittualità- dei ruoli che anziani e anziane si trovano a ricoprire nel quotidiano. Infatti, come evidenziato anche nel testo, non solo dover far fronte a impegni di cura, spesso su più livelli, può avere effetti negativi sulla salute di anziani e anziane, ma nel caso in cui gli oneri siano particolarmente gravosi potrebbero anzi contribuire a limitare -fino ad impedire- l'attività di volontariato, rinunciando così anche ai molteplici benefici che, anche alla luce di quanto fin qui sostenuto, simili attività hanno sul benessere e sulla salute nell'anzianità. Aprire piste di ricerca che sviluppino tale riflessione risulta sempre più necessario e impellente anche al fine di rendere più efficaci i programmi e le misure che intendano promuovere il benessere degli anziani e delle anziane a tutto tondo attraverso l'adozione di stili di invecchiamento "attivi" e di successo.

Bibliografia

- ASCOLI, U., PAVOLINI, E. (2017). Chi sono i volontari oggi in Italia. In *Volontariato e innovazione sociale oggi in Italia*, 111-48. Bologna: Il Mulino.
- ACCORINTI, M. (2015). Partecipazione civica e socialità degli anziani in Italia. In M. Accorinti & E. Pugliese (a cura di), *Generazioni solidali*. Giovani e anziani nell'Italia della crisi (pp. 153-171). Roma: Liberetà.
- ANDERSON, N.D., DAMIANAKIS, T., KRÖGER, E., WAGNER, L.M., DAWSON, D.R., BINNS, M.A., ET AL (2014). The benefits associated with volunteering among seniors: A critical review and recommendations for future research. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1505-1533.
- BALBO, L. (1978). La doppia presenza. *Inchiesta*, 32, 3-6.
- BANFIELD, E.C. (2010). *Le basi morali di una società arretrata*. Il Mulino.
- BELLIDO, H., MARCÉN, M., MORALES, M. (2021). The Reverse Gender Gap in Volunteer Activities: Does Culture Matter? *Sustainability*, 13(12), 6957.
- BOCCACIN, L. (2016). Essere Volontari in Età Anziana: Un Esempio di "Active Ageing". *Studi di Sociologia*, 54(2), 139-152.
- BOCCACIN, L., LOMBI, L. (2017). Seniors and Volunteering: An Italian Study into Gender Differences. *Social Sciences*, 7(1), 36.
- BURR, J.A., CHOI, N.G., MUTCHLER, J.E., & CARO, F.G. (2005). Caregiving and Volunteering: Are Private and Public Helping Behaviors Linked? *The Journals of Gerontology: Series B*, 60(5), 247-256.
- CAPPADOZZI, T., FONOVIC, K. (2019). Volontarie d'Italia: la terza presenza, tra (non)lavoro e lavoro familiare. *Politiche Sociali*, (2), 307-316.
- CHOI, N.G., BURR, J.A., MUTCHLER, J.E., CARO, F.G. (2007). Formal and Informal Volunteer Activity and Spousal Caregiving Among Older Adults. *Research on Aging*, 29(2), 99-124.
- COCKERHAM, W.C. (2005). Health Lifestyle Theory and the Convergence of Agency and Structure. *Journal of Health and Social Behavior*, 46(1), 51-67.
- CUMMING, E., DEAN, L.R., NEWELL, D.S., MCCAFFREY, I. (1960). Disengagement: A tentative theory of aging. *Sociometry*, 23, 23-25.
- EINOLF, C.J. (2011). Gender Differences in the Correlates of Volunteering and Charitable Giving. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(6), 1092-1112.
- ELDER, G.H., GEORGE, L.K. (2016). *Age, Cohorts, and the Life Course*.
- ERLINGHAGEN, M., HANK, K. (2006). The Participation of Older Europeans in Volunteer Work. *Ageing & Society*, 26(4), 567-584.
- FOSTER, L., WALKER, A. (2015). Active and Successful Aging: A European Policy Perspective. *The Gerontologist*, 55(1), 83-90.
- FYALL, R., GAZLEY, B. (2015). Applying Social Role Theory to Gender and Volunteering in Professional Associations. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 26(1), 288-314.

- GIL-LACRUZ, A.I., MARCUELLO, C., SAZ-GIL, M.I. (2019). Gender differences in European volunteer rates. *Journal of Gender Studies*, 28(2), 127-144.
- GOMEZ, R., GUNDERSON, M. (2003). Volunteer Activity and the Demands of Work and Family. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, 58(4), 573-589.
- GUIDI, R., FONOVIC, K., CAPPADOZZI, T. (2017). Volontari e attività volontarie in Italia. Una ricerca a più voci. In *Volontari e attività volontarie in Italia*. (pp. 11-36). Bologna: Il Mulino.
- HÄMÄLÄINEN, H., TANSKANEN, A.O., DANIELSBACKA, M. (2023). Who Are 'Multi-Helpers'? Profile of Older Adults Engaging in Multiple Help-Giving Activities. *Journal of Population Ageing*.
- HANK, K., STUCK, S. (2008). Volunteer work, informal help, and care among the 50+ in Europe: Further evidence for 'linked' productive activities at older ages. *Social Science Research*, 37(4), 1280-1291.
- HASKI-LEVENTHAL, D. (2009). Elderly Volunteering and Well-Being: A Cross-European Comparison Based on SHARE Data. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* 20 (4), 388-404.
- HOOK, J.L. (2004). Reconsidering the Division of Household Labor: Incorporating Volunteer Work and Informal Support. *Journal of Marriage and Family*, 66(1), 101-117.
- ILO (2011). *Manuale sulla misurazione del lavoro volontario*. Roma: ILO.
- ISTAT (2019). *Le condizioni di salute della popolazione anziana in Italia. Anno 2019*. <https://www.istat.it/it/files/2021/07/Report-anziani-2019.pdf>.
- ISTAT (2023). *Multiscopo sulle famiglie: aspetti della vita quotidiana*. <http://dati-anziani.istat.it/#>
- JEGERMALM, M., GRASSMAN, E.J. (2009). Caregiving and Volunteering Among Older People in Sweden—Prevalence and Profiles. *Journal of Aging & Social Policy*, 21(4), 352-373.
- JENKINSON, C.E., DICKENS, A.P., JONES, K., THOMPSON-COON, J., TAYLOR, R.S., ROGERS, M., BAMBRA, C.L., LANG, I., RICHARDS, S.H. (2013). Is volunteering a public health intervention? A systematic review and meta-analysis of the health and survival of volunteers. *BMC Public Health*, 13(1), 773.
- JIROVEC, R.L. (2005). Differences in Family Functioning and Health Between Older Adult Volunteers and Non-Volunteers. *Journal of Gerontological Social Work*, 46(2), 23-35.
- MCMUNN, A., NAZROO, J., WAHRENDORF, M., BREEZE, E., ZANINOTTO, P. (2009). Participation in Socially-Productive Activities, Reciprocity and Wellbeing in Later Life: Baseline Results in England. *Ageing & Society*, 29(5), 765-782.
- MENNITI, A., DEMURTAS, P. (2015). La giornata degli anziani. In M. Accorinti & E. Pugliese (a cura di), *Generazioni solidali. Giovani e anziani nell'Italia della crisi*. Roma: Liberetà.
- MESCH, D.J., ROONEY, P.M., STEINBERG, K.S., DENTON, B. (2006). The Effects of Race, Gender, and Marital Status on Giving and Volunteering in Indiana. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 35(4), 565-587.

- MOEN, P. (1996). A Life Course Perspective on Retirement, Gender, and Well-Being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(2), 131-144.
- MOEN, P., DEMPSTER-McCLAIN, D., WILLIAMS, R.M. (1992). Successful Aging: A Life-Course Perspective on Women's Multiple Roles and Health. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1612-1638.
- MOEN, P., FLOOD, S. (2013). Limited Engagements? Women's and Men's Work/Volunteer Time in the Encore Life Course Stage. *Social Problems*, 60(2), 206-233.
- MORROW-HOWELL, N., HINTERLONG, J., ROZARIO, P.A., TANG, F. (2003). Effects of Volunteering on the Well-Being of Older Adults. *The Journals of Gerontology: Series B*, 58(3), S137-S145.
- MUKWASHI, A.K., CHROBOK, V., MINANI, M. (2018). 2018 State of the World's Volunteerism Report (SWVR) TEAM.
- MUSICK, M.A., HERZOG, A.R., HOUSE, J.S. (1999). Volunteering and Mortality Among Older Adults: Findings from a National Sample. *The Journals of Gerontology: Series B*, 54B (3), S173-S180.
- NALDINI, M., SARACENO, C. (2011). *Conciliare famiglia e lavoro. Vecchi e nuovi patti tra sessi e generazioni*. Bologna: Il Mulino.
- ROTOLO, T. (2000). A Time to Join, A Time to Quit: The Influence of Life Cycle Transitions on Voluntary Association Membership*. *Social Forces*, 78(3), 1133-1161.
- ROZARIO, P.A., MORROW-HOWELL, N., HINTERLONG, J.E. (2004). Role Enhancement or Role Strain: Assessing the Impact of Multiple Productive Roles on Older Caregiver Well-Being. *Research on Aging*, 26(4), 413-428.
- SIRVEN, N., DEBRAND, T. (2012). Social capital and health of older Europeans: Causal pathways and health inequalities. *Social Science & Medicine*, 75(7), 1288-1295.
- STRAUSS, S. (2021). Multiple Engagement: The Relationship between Informal Care-Giving and Formal Volunteering among Europe's 50+ Population. *Ageing & Society*, 41(7), 1562-1586.
- TANG, F., MORROW-HOWELL, N., CHOI, E. (2010). Why Do Older Adult Volunteers Stop Volunteering? *Ageing & Society*, 30(5), 859-878.
- TANIGUCHI, H. (2006). Men's and Women's Volunteering: Gender Differences in the Effects of Employment and Family Characteristics. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 35(1), 83-101.
- TANSKANEN, A.O., HÄMÄLÄINEN, H., ARPINO, B., DANIELSBACKA, M. (2022). Prosocial Activity in Later Life: Are Informal Help and Care Associated with Volunteering and Charity? *Ageing & Society*, 1-36.
- THEMUDO, N.S. (2009). Gender and the Nonprofit Sector. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(4), 663-683.
- WEMLINGER, E., BERLAN, M.R. (2016). Does Gender Equality Influence Volunteering? A Cross-National Analysis of Women's Volunteering Habits and Gender Equality. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Non-profit Organizations*, 27(2), 853-873.

- WILSON, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 215-240.
- WILSON, J., MUSICK, M. (1997). Who Cares? Toward an Integrated Theory of Volunteer Work. *American Sociological Review*, 62(5), 694-713.
- WIT, A. DE, QU, H., BEKKERS, R. (2022). The Health Advantage of Volunteering Is Larger for Older and Less Healthy Volunteers in Europe: A Mega-Analysis. *European Journal of Ageing*, 19(4), 1189-1200.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2002). *Active ageing: a policy framework*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>, ultimo accesso 01/04/2024.
- ZAIDI, A., GASIOR, K., HOFMARCHER, M.M., LELKES, O., MARIN, B., RODRIGUES, R., ET AL. (2012). *Active Ageing Index 2012. Concept, Methodology and Final Results*. Vienna: European Centre.

5.

Senza diventare adulti: forme di adattamento e pratiche di resistenza giovanile in un'area interna del Molise

Vincenzo Carbone, Mirco di Sandro¹

1. Premessa

“C'è voluto del talento per riuscire ad invecchiare senza diventare adulti” cantava Franco Battiato su note e parole di “La chançon des vieux amants” di Jacques Brel. Prendiamo a prestito questa espressione per analizzare un tratto della condizione giovanile contemporanea, ovvero il suo prolungamento indefinito, la sua difficile e osteggiata transizione all'adulthood. Questo contributo prende le mosse da una ricerca di campo (Carbone & Di Sandro, 2023), cofinanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione Roma Tre e da organizzazioni ed enti che operano nel territorio di indagine: l'Alta Valle del Volturno, un'area semimontana e liminare del Molise. La ricerca si sviluppa attraverso un impianto di intersezione di due piani di marginalità: quello sociale, che riguarda la condizione giovanile contemporanea e quello territoriale, che investe molte delle aree interne del Paese (Barca, 2015; Carrosio, 2019; Cersosimo & Nisticò, 2020). Interpella i vissuti di mobilità spaziale, il senso di appartenenza e i legami che si stabiliscono con i luoghi dell'abitare, al fine di analizzare il processo di costruzione biografica e la definizione dei progetti di vita futuri dei “giovani di paese”. In questo paper intendiamo dar conto e discutere le due posture prevalenti rilevate nella ricerca di campo, che definiscono le forme del presidiare, dell'appropriarsi, del significare e del trasformare i luoghi della quotidianità. *Adattamento e resistenza* rappresentano, infatti, i vertici entro cui si dispiegano atteggiamenti, visioni e immaginari che condizionano le esistenze precarizzate e iper-marginalizzate della contemporaneità, delineando sistemi di condotte “tipici” dei soggetti marginali nel loro abitare i margini.

2. Tra il partire, il restare e il tornare: esperienze intermedie, ricorsive e multilocalizzate

Negli ultimi anni, sollecitati dai processi di *immobilità involontaria* (Carling 2002) imposti dalla gestione pandemica, si è rivolta nuova attenzione pubblica

¹ La ricerca dal titolo “Aree fragili e piccoli comuni. Un'indagine sulla condizione giovanile nell'Alta Valle del Volturno (Molise)” è stata cofinanziata attraverso un assegno dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Ateneo Roma Tre e da alcuni Enti Locali e di Terzo settore dell'area di analisi.

e politica alle aree interne e marginali del Paese che, con una torsione paradigmatica, da luoghi di partenza, sono stati riconcepiti come luoghi di ritorno, di nuovo arrivo e di restanza (Teti, 2002). Si è dibattuto molto delle esperienze giovanili di contro-esodo, delle loro potenzialità trasformative e della loro capacità di invertire il trend di spopolamento, impoverimento e marginalizzazione che investe le aree di confine della geografia dello sviluppo differenziale del Paese. Sebbene sia difficile individuarle e conteggiarle, sebbene siano state contingenti ai periodi più intensi del confinamento domestico e delle limitazioni alla vita pubblica, tali esperienze permangono al di là della loro fattiva realizzazione: l'orizzonte del ritorno ha condizionato gli immaginari e le aspettative future di molti giovani partiti, sollecitando nuovi flussi – temporanei e raramente definitivi – di soggetti in entrata.

La crescente letteratura sulle aree interne ha riposto nuova attenzione a tali processi, pervenendo a distinguere le esperienze dell'abitare i piccoli paesi sulla base delle condotte e delle inclinazioni al movimento che si definiscono attraverso i sistemi di relazione dei soggetti con il luogo. Più che su chi parte (esperienze quantitativamente in aumento), molta attenzione è stata riposta all'esperienza di chi torna, di chi arriva o chi ha deciso di restare (Membretti *et al.*, 2023). Nell'analizzare le condizioni giovanili, sebbene sia utile distinguere analiticamente questi profili, è opportuno rilevare che tali esperienze non sono mai stabili e definitive, ma continuamente ridiscusse sulla base dei sistemi di risorse, vincoli e opportunità in cui quotidianamente ci si imbatte (Giardiello & Capobianco, 2021).

L'introduzione del “nuovo paradigma della mobilità” (Sheller & Urry, 2016) contribuisce a concettualizzare i nuovi movimenti umani non solo come mezzi per migliorare le prospettive di occupazione e di carriera ma anche come esperienze relazionale (Cuzzocrea, 2020; Impicciatore & Panichella, 2019; Robertson, Harris & Baldassar, 2018) che determina nuove negoziazioni dell'appartenenza, dell'identificazione nel luogo, del senso di casa e nel sentirsi a casa (bell hooks, 2023), condizionando la formazione della personalità e la definizione delle traiettorie e dei progetti di vita dei giovani della contemporaneità. L'accesso alla mobilità spaziale, però, non è un diritto universalmente garantito e i percorsi di mobilità non sono interpretati in modo univoco e coerente dai soggetti che ne intraprendono i movimenti. I profili essenzializzati di giovani partiti, tornati e restanti, infatti, raramente si incontrano nella realtà di vita quotidiana dei paesi: le loro esperienze si connotano solo in modo contingente rispetto al luogo e al tempo, acquisendo senso e significato solo nel “qui e nell'adesso”.

Sempre più comune è l'intermittenza esperienziale, l'atto di condurre esistenze e residenze frammentate, parallele e multisituate. Con l'espressione “abitare multilocale” (Duchêne-Lacroix *et al.*, 2013) si intende delineare una prospettiva *mobilisedentaria*, che interseca il piano della mobilità con quello delle forme dell'abitare, designando quel sistema di pratiche che induce molti giovani (agevolati dalla remotizzazione degli studi e del lavoro) a soggiornare

con regolarità tra due o più residenze in modo abituale. L'abitare multilocale scuote i canoni della sedentarietà e della stabilità di dimora, mettendo in luce l'esistenza di un sistema profondamente asimmetrico nel modo di attraversare gli spazi e di farvi insediamento (Carbone & Di Sandro, 2024). Si definisce, infatti, sulla base di una relazione abituale con i luoghi della quotidianità, nei quali si proiettano ricordi, si dispiegano abitudini, si utilizzano servizi e si intrattengono relazioni interpersonali (Stock, 2006). A differenza del tema delle seconde case, che allude ad una relazione di consumo e di scarso radicamento (se non di attrito), l'abitare multilocale implica appartenere e partecipare attivamente (Rolshoven, 2006) alla vita sociale del luogo, con relazioni significative e coinvolgenti. Chi abita multilocalmente, dunque, non soggiorna in modo disinteressato nei luoghi, ma matura solide forme di radicamento e di appartenenza, anche a fronte dei continui spostamenti che sceglie, o è costretto a compiere.

3. Mobilità spaziale e adulità

I vissuti di mobilità, le aspettative e gli immaginari ad essi connessi, condizionano il processo di transizione all'adulità. Si tratta di un assunto dato spesso per scontato e trascurato dalla letteratura, ma che nella ricerca sulle condizioni giovanili nei piccoli paesi e nelle aree interne rivela una significativa importanza. In altro senso, la propensione a spostarsi e la definizione delle mutevoli geografie abitative hanno una forte incidenza sul raggiungimento dell'autonomia personale, sulla realizzazione dei progetti di vita e sulla concezione che si assegna al "divenire adulti".

Nella ricerca di campo nell'Alta Valle del Volturno, ai giovani è stato spesso chiesto di indicare "quando si diventa adulti?" o, in alternativa, chi sono i soggetti – riferendosi alla propria cerchia di conoscenze – che definirebbero adulti. Nelle difficoltà incontrate nel fornire risposte si celano numerose incertezze esistenziali e definitorie, ma ciò che emerge con chiarezza è che nella conduzione di vite mobili e nel mancato raggiungimento di una stabilità, intesa come stanzialità e fissità di dimora, si riflette l'estensione indefinita della condizione giovanile. Sebbene, come suggerisce Heinz (2009: 3), «il *timing* e la durata delle transizioni tra infanzia, adolescenza, gioventù, adulità e vecchiaia sono meno dipendenti dall'età, e richiedono la serie di decisioni individuali», si rileva che i passaggi da una fase all'altra non sono più netti e scanditi da obiettivi tangibili e raggiungibili, tanto che nell'ambito degli *Youth Studies* sono sempre più diffusi neologismi come *kidult*, *adultescent*, *young adult* (Spanò, 2018). I marcatori tradizionali della transizione oggi sembrano aver perso il loro valore fattuale e simbolico. Nemmeno l'ipotesi di un passaggio da una condizione di dipendenza ad una di indipendenza riesce ormai a cogliere il "divenire adulti", in quanto il raggiungimento dell'autonomia personale risulta negato e si assiste ad un prolungamento di una condizione di *semi dipendenza* (Furlong & Car-

tmel, 2007) che interessa un numero sempre più elevato di soggetti in una fascia d'età che si estende sempre più verso l'alto. "La giovinezza si è così trasformata da età del possibile a età dell'impossibile", come affermano Dal Lago e Molinari (2001, 21): pur conquistando progressivamente nuovi margini di autonomia, i soggetti "faticano" a divenire completamente autosufficienti e sono ciclicamente indotti a ricorrere a risorse e capitali della famiglia d'origine. I confini tra la componente giovanile e il "mondo degli adulti", in questo senso, è sempre più vischioso e sfumato, deducibile solo attraverso una puntuale analisi intergenerazionale, contestuale a luoghi, gruppi, bisogni (Besozzi, 2012).

Questa fase intermedia e indefinita, che tradizionalmente connotava la definitiva transizione all'adulthood, si configura come un *emerging adulthood* (Arnett, 2000), una condizione incompiuta di tensione verso l'adulthood che si caratterizza per la continua ricerca di possibilità di vita future. Autori come Wyn e Woodman (2006), invece, ponendosi in contrasto con le tesi di Arnett e di quanti definiscono l'allungamento della fase giovanile e il ritardato accesso all'adulthood (la *delayed adulthood thesis*), hanno sostenuto la necessità di un mutamento del paradigma interpretativo. Secondo questi autori, infatti, l'affermazione dell'esistenza di una nuova fase dello sviluppo biografico, così come la tesi del ritardo, non segnalano altro che un'incapacità di leggere il cambiamento. Si rende necessario, invece, ridefinire i poli stessi del processo di transizione (lo status di giovane e di adulto), riflettere sui caratteri di una *New Youth* (Leccardi & Ruspini, 2006) e di una *New Adulthood* (Wyn, 2004; Wyn & Woodman, 2006), prendendo atto che anche l'adulthood non è più assimilabile ad una condizione di stabilità estensiva nel tempo.

4. Abitare i margini

Le condizioni di vita dei giovani nei territori marginali non possono dirsi uniformi e generalizzabili. Nell'individualizzazione, nell'incertezza, nella precarietà esistenziale, nelle asimmetrie esistenti nella dotazione di risorse e opportunità si determinano esperienze e progetti di vita molto differenziati (Beck, 1992; Fumagalli, 2011; Standing, 2011; Castel, 2015). La costante propensione al movimento che caratterizza le forme dell'abitare – non solo giovanili – nei piccoli paesi stravolge i canoni dell'appartenenza e dell'identificazione nel luogo, diffondendo modi nuovi del "sentirsi a casa".

L'appartenenza può genericamente definirsi come il legame tra il soggetto e il suo ambiente di riferimento, come la forma di attaccamento degli individui al luogo in cui conducono la propria esistenza, o parte di essa. Gli psicologi ambientali Altman e Low (1992) sostengono che il concetto di *place attachment* può essere spiegato solo a partire da un approccio multidisciplinare finalizzato a identificare un'ampia gamma di fattori ed aspetti che spaziano dalla sfera affettiva ed emotiva a quella cognitiva e razionale (conoscenze, opinioni), oltre a quella delle relazioni sociali che gli individui coltivano nel luogo stesso. L'at-

taccamento al luogo, dunque, si può evincere dalla tendenza a conservare vicinanza ad esso, in virtù di un legame fisico alle caratteristiche del luogo e sociale, riferibile alla sfera relazionale, che connette gli elementi e le esperienze del passato al presente, nell'auspicio che si conservino anche in futuro (Lewicka, 2014). È un legame soggettivamente interpretato, che si consolida sulla base dei ricordi, dei vissuti, delle relazioni che gli individui associano al luogo, parallelamente alle caratteristiche fisiche e alle composizioni del luogo stesso. In questo senso la geografia umana elabora i concetti di «topophilia», «rootedness», «sense of place» (Tuan, 1977) e «insideness» (Relph, 1976) al fine di caratterizzare la relazione affettiva e il coinvolgimento emozionale tra i soggetti e luoghi amati.

Come rileva De Nardi (2012), in queste forme plurali di attaccamento è insita l'appartenenza, il sentirsi parte e il far parte della vita sociale del luogo: farlo proprio e appropriarsene fisicamente e simbolicamente, riconducendovi le trame della personale esistenza. Nel luogo di appartenenza (*place-belongingness*), anche se in molti modi possibili, ci si «sente a casa» ovvero in un «symbolic space of familiarity, comfort, security, and emotional attachment» (Antonsich, 2010, 646), che però – fa notare De Nardi (2012, 59) – è «ben diverso dallo «spazio domestico» di cui la geografia femminista ha messo in luce la natura ambigua». Antonsich invita ad intendere l'appartenenza come la percezione di un legame – individualmente o collettivamente interpretato – che si struttura a partire dall'interconnessione di fattori relazionali, autobiografici, culturali (linguaggio, riferimenti, avvenimenti, ricorrenze), economici e legali.

Districandoci nell'ambito della ricerca nei piccoli paesi con forme di localismo autoreferenziali che affiorano da più parti, facciamo propria una concezione del luogo positiva che, sebbene sia densa di contraddizioni interne, può dirsi armonica e condivisa, perché riconoscibile dai soggetti come riferimento spaziale in cui localizzare azioni, percezioni, narrazioni e immaginari. *Essere in un luogo* equivale al porsi in relazione rispetto non ad un punto fermo, ad una località minimale e rigidamente circostanziata, ma *appartenere* ad un «sistema di luoghi» che si dispiega in uno spazio tutt'altro che liscio, bensì multidimensionale e transdimensionale. In altre parole, si è di un piccolo paese, mentre ci si riconosce come soggetti appartenenti anche ad un territorio o un'area più vasta, ad una provincia e ad una regione, ad uno Stato e ai suoi tanti livelli sovra-nazionali. Nel linguaggio comune, *l'essere di un luogo* può esplicitarsi attraverso due espressioni sintatticamente divergenti: *io sono di un luogo* si alterna spesso alla locuzione *il mio luogo è*. Per fare un esempio, un abitante della città capitale d'Italia si presenta e si rappresenta sia con l'espressione «sono di Roma» che con «la mia città è Roma»: nel primo caso ribadisce letteralmente l'appartenenza all'entità (geografica e di senso) nominata Roma, nel secondo caso si appropria del luogo. Si identifica nel luogo, collocandosi all'interno, nel primo caso, quasi come ad annullare la propria soggettività in favore di una collettività che il concetto di Roma – nel nostro esempio – veicola; agendo sul luogo, nel

secondo caso, come a proiettarsi sopra, in posizione di dominio, di controllo, di impossessamento del luogo stesso. Appartenenza e appropriazione, dunque, pur alludendo ad azioni diverse, sono inscindibilmente connesse nella costruzione del legame tra i soggetti e il proprio luogo di riferimento.

La casa è tetto e mura (Amendola, 1984), ripara dall'alto e isola dal basso circoscrivendo una intima spazialità fisica e sociale. Offre protezione, dunque, dividendo la sfera pubblica da quella personale e familiare, attraverso un sistema di barriere fisiche e architettoniche, ma anche simboliche ed emotive. La casa è l'*habitat* e la dimora, ovvero lo spazio in cui abitare nel senso di apprendere, socializzare e condurre, al contempo, l'esperienza personale e sensoriale della vita domestica, personale, introspettiva, interiore. La casa, oltre che un complesso di pietra è anche lo spazio ideale in cui si costruisce la soggettività, essendo il luogo per eccellenza in cui si esplica la primordiale funzione relazionale e riproduttiva (il concepimento, la nascita, la crescita personale), ma anche il luogo in cui si costruisce la personalità (l'educazione, l'apprendimento, la riflessività). La casa è anche il luogo dell'appropriazione e dell'identificazione, il luogo in cui si proietta nel mondo e si puntualizza l'appartenenza ad un ambiente di riferimento, il luogo che conserva gli oggetti personali, i ricordi e le emozioni. In questo senso, afferma Staid (2022, 8) che «l'abitare è la dimensione diacronica della presenza, una presenza allungata nel tempo che si guarda indietro per trovare i propri punti di riferimento non solo nello spazio circostante, ma nello spazio vissuto», cosicché la casa diviene «uno dei luoghi universali da cui ripensare noi stessi e il mondo che abitiamo: è diventata di fatto, un reale laboratorio di comprensione e trasformazione del mondo» (Molinari, 2016, 12).

L'abitare, dunque, è quell'esperienza che armonizza il nesso tra soggettività, collettività e ambiente di riferimento (Turner, 1976). Rappresenta un bisogno primario e un diritto di cui tutti dovrebbero poter beneficiare in modo dignitoso, per questo le politiche pubbliche devono necessariamente definire un adeguato piano di interventi per l'abitare. La domanda sociale dell'abitare si concentra essenzialmente su due questioni interconnesse: quella dell'*house* e quella dell'*housing*, che attengono ovvero ad una dimensione individuale/personale, l'una, e collettiva/pubblica, l'altra. In questo senso, la concezione dell'abitare che assumiamo non può essere ricondotta alla sola esperienza soggettiva dei giovani, ma tiene conto della congruenza di bisogni e aspettative dei singoli e delle capacità di pianificazione, progettazione e intervento del pubblico.

Sebbene oggi la casa non rappresenti più una certezza, un dato, un elemento di stabilità che si fa immediatamente segno distintivo di status e di una posizione sociale raggiunta, o mancata (Granata & Lanzani, 2006), è ancora lo spazio della socialità più intima, la risorsa in grado di soddisfare «un'ampia gamma di bisogni di tipo sociale, economico e simbolico alla base del benessere degli individui» (Poggio, 2005, 282).

5. Sentirsi a casa, tra adattamento e resistenza

Sentirsi a casa è il titolo di un recente lavoro di bell hooks (2023) in cui l'autrice riflette sulla sua esperienza di vita, il distacco e il recente ricongiungimento con la sua terra di origine, il Kentucky. Quei paesaggi volutamente lasciati in giovane età, quelle abitudini, quelle relazioni che bell hooks ritrova, seppur mutate, al suo rientro, rappresentano gli elementi costituenti il “senso di casa” e la personale “cultura dell'appartenenza”: una cultura caratterizzata da «intima connessione con la terra in cui si è nati, relazione empatica con gli animali, autocontrollo, conservazione, intenzionalità, equilibrio, espressività, generosità, egualitarismo, reciprocità, affinità verso modalità alternative di conoscenza, giocosità, inclusività, risoluzione nonviolenta dei conflitti e spiritualità» (Flinders, 2003, citato in bell hooks 2023, 23). Sebbene ci si possa sentire a casa in ogni luogo, “la terra in cui si è nati” rappresenta la prima casa, quella che forma e plasma gli individui e le personalità, quella che si porta appresso nel proprio errare attraverso quei linguaggi, abitudini e posture che mantengono vivo il legame con le origini.

Nell'esperienza dei giovani partiti, il paese è casa, abitudine, certezza. La certezza di conoscere l'esistente e ritrovare i luoghi, le abitudini, gli altri e sé stessi. Nelle scienze sociali, infatti, è sempre più diffusa una nuova visione che intende la casa con una valenza spaziale più estesa rispetto alle mura domestiche (Duyvendak, 2011; Boccagni, 2017), prestandosi ad essere ridefinita come un tipo particolare di relazione sociale tra le persone e gli ambienti in cui vivono (Hayward, 1977): una relazione marcata da sicurezza, familiarità, controllo. Quindi il paese, quello in cui si è nati e in cui si conservano ancora relazioni significative, è il luogo del benessere – come afferma uno degli intervistati – quello in cui si ritrovano gli elementi che “ti fanno stare bene con te stesso”. Tali elementi caratterizzano la vita quotidiana in paese, oltre il lavoro (i partiti, infatti, soddisfano altrove tale bisogno e quelli connessi). Sono prioritariamente dimensioni di tipo relazionale: la socialità e la “vita di piazza”, il bar, le amicizie, i parenti, le feste e le cene in famiglia. Sono fattori legati alle proprie biografie e vissuti: i ricordi “da bambino”, le emozioni provate nel rivedere “quelle montagne che eri abituato a vedere ogni mattina”. Sono anche motivi culturali – per rifarsi al modello di Antonsich (2010) – ovvero legati alla condivisione di linguaggi, conoscenze, riferimenti, oppure alla partecipazione ad eventi sociali e culturali (feste, riti e celebrazioni rappresentano l'occasione principale del richiamo per far ritorno in paese, per tutti gli intervistati).

Anche per chi pratica l'abitare multilocale, “sentirsi a casa” e “fare casa” rappresentano temi pregnanti che contribuiscono a comprendere le forme dell'appartenenza e del radicamento che si determinano anche in condizioni di instabilità geografica e in assenza di un luogo stabile di soggiorno. La letteratura invita, infatti, a concepire le persone senza fissa dimora o senza luogo stabile di soggiorno come soggetti non in condizione di deprivazione, a cui manca qualcosa (Tosi Cambini, 2004; Wacquant, 2002; Tosi, 1993), bensì come abi-

tanti che assegnano significati diversi al proprio abitare. Così come per l'abitare migrante (Petrillo, 2018; Gargiulo, 2018; Avallone & Torre, 2016; Boccagni, 2017), anche l'abitare giovanile, in assenza di stanzialità e in condizione di transitorietà esistenziale, non sfugge alle regole dell'appropriazione e dell'adomesticamento degli spazi in cui si vive (Della Puppa, Sanò & Storato, 2021).

Dai riscontri raccolti sul campo si evince che il radicamento e il legame con il luogo si esplica all'interno di un asse teorico – segmentato e differenziato al proprio interno – che oscilla dalle condotte adattive (non necessariamente passive) a quelle oppostive. Si tratta di una varietà di atteggiamenti che, come interpretate dalla letteratura, alludono ad atteggiamenti e posture della resilienza e della resistenza. Benché spesso siano utilizzati come sinonimi, i due concetti esplicano sistemi di pratiche e visioni differenziate. Mentre la resistenza ha un portato politico e si costruisce sulla base del rifiuto della subalternità, la resilienza è un concetto che depolitizza le scelte e i comportamenti (Olsson *et al.*, 2015) e si realizza nella sconfitta e nella deprivazione, ricostruendo dalle ceneri (il “rimboccarsi le maniche”), in un orizzonte del possibile ormai limitato. La gamma di azioni che si identificano nei due universi di senso è molto ampia e afferisce all'uno o all'altro sulla base dei fini più che dei mezzi. Vale a dire che le pratiche di resistenza sono orientate al ribaltamento della condizione di marginalità con l'obiettivo di generalizzare il benessere collettivo, mentre le pratiche di resilienza – più spesso connotate da una valenza soggettiva – sono orientate all'accettazione non passiva della marginalizzazione, con l'obiettivo di limitarne il danno e di agire al proprio interno iniziative tese più alla sopravvivenza che all'annientamento. In altro modo, se le pratiche di resistenza sono decise e radicalizzate, quelle di resilienza appaiono meno drastiche e più temperate, epurate dalla logica del contrasto in favore dell'adeguamento alle condizioni sistemiche che mutano (in negativo).

In questa duplice veste, i giovani di paese possono mettere in campo sia iniziative di impresa che azioni associative e di volontariato, sia fronteggiare tentativi di sfruttamento e devastazione ambientale o progettare interventi sostenibili e autonomi, possono, altresì, intraprendere azioni di “patrimonializzazione dal basso” o costituire gruppi di pressione per sollecitare l'intervento istituzionale. Agiscono, in tal senso, nel campo dell'economia, della politica, della cultura e della solidarietà, promuovendo un agire innovativo e inatteso rispetto ad un passato che ha distinto le aree interne, ed i piccoli paesi, come luoghi del disinteresse, della passività e dell'immobilismo.

6. Senza diventare adulti. Considerazioni conclusive

Dar conto delle posture e delle condotte dei “giovani di paese” in tema di appropriazione e significazione dei luoghi della quotidianità, costituisce il focus della ricerca. La problematizzazione della nozione di marginalità, attraverso l'intersezione dei piani analitici (sociale e territoriale), e la messa in tensione

delle categorie adottate nello studio delle condizioni giovanili (plurali e dinamiche), ci ha condotto al tentativo di superare le concezioni deterministiche e lineari tradizionalmente attribuite alle forme dell'abitare giovanile con particolare riferimento alle aree interne. Tali forme, infatti, non rivelano esclusivamente l'orientamento alla "sopravvivenza" nei contesti di deprivazione sociale e culturale (vulnerabilità, insicurezza e rischio) – ma alludono anche ad innovativi processi partecipativi e trasformativi della vita quotidiana dei luoghi. Alcune istanze di trasformazione sono indotte da regimi discorsivi e da misure di politica pubblica orientate alla ripresa ed al contrasto dello spopolamento con la promozione del "ritorno produttivo" alle aree interne.

Il protagonismo giovanile "emergente" ha pervaso sia una parte della letteratura, sia il discorso pubblico, esponendoli al rischio di un utilizzo incauto di alcune categorie. Tra le altre, l'impiego della nozione di "resilienza" evidenzia la "striatura semantica" tipica di un "concetto ombrello" – dal significante polisemico – poiché ricorre, con significazioni non univoche, in diversi ordini discorsivi (dal soggetto, alle comunità, dal sistema delle imprese fino alle linee programmatiche promosse dalle misure di politica economica nazionale). Allo stesso modo, la nozione di "restanza", da categoria di analisi antropologica, è stata assunta come "bandiera" di chi resiste ai processi di marginalizzazione, ma anche da chi li subisce nell'immobilismo. Vito Teti (2022) aveva messo in guardia da tale rischio di slittamento semantico e del suo progressivo svuotamento politico.

La riproduzione di tali retoriche risulta, infatti, utile alla legittimazione delle asimmetrie (nuovi e vecchi poteri e localismi) in quanto la rimozione delle pratiche di resistenza conferma la debolezza di agency e voice degli orientamenti alternativi. Questa componente critica esprime nuovi modelli di condotta e consolida innovative forme di abitare i luoghi. Tra adattamento e resistenza, con diffusione striata negli spazi geografici e pubblici (Saitta, 2015), si costruiscono, cioè, biografie orientate alla località (pur sempre frammentate e mobili) e progetti di vita che assegnano nuovi significati all'adulità ed all'agire sociale al margine. Giovani e meno giovani, in questi casi, condividono saperi e visioni nelle comuni pratiche di territorializzazione (Mubi Brighenti, 2013), assottigliando differenze e disuguaglianze attraverso l'esercizio dell'intergenerazionalità: "gli adulti non esistono più", afferma un giovane intervistato, alludendo alla vischiosità ricorsiva delle transizioni, all'incessante giovinezza e all'irraggiungibile autonomia.

Bibliografia

- ALTMAN, I., LOW, S.M. (1992), *Place Attachment*. New York: Plenum.
- AMENDOLA, G. (1984). *Uomini e case. I presupposti sociologici della progettazione architettonica*. Bari: Dedalo.
- ANTONSICH, M. (2010). Searching for Belonging. An Analytical Framework. *Geography Compass*, 4 (6), 644-659.
- ARNETT, J.J. (2000). Emerging Adulthood. *American Psychologist*, 55(59), 469-480.
- AVALLONE, G., TORRE, S. (2016). Dalla città ostile alla città bene comune. I migranti di fronte alla crisi dell'abitare in Italia. *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, 115, 51-74.
- BARCA, F. (2015). *Disuguaglianze territoriali e bisogno sociale*. Modena: Fondazione Gorrieri.
- BECK, U. (1992). *Risk Society*. London: Sage.
- BELL HOOKS (2023). *Sentirsi a casa*. Milano: Meltemi.
- BESOZZI, E. (2012). Verso una riconcettualizzazione della condizione giovanile. *Studi di Sociologia*, 50 (1), 3-16.
- BOCCAGNI, P. (2017). Fare casa in migrazione. Una chiave di lettura dei processi di integrazione e di riproduzione sociale quotidiana in contesti multietnici. *Tracce Urbane. Italian Journal of Urban Studies*, 1, 60-68.
- CAPOBIANCO, R., GIARDIELLO M. (2022). Può la mobilità determinare un cambiamento sociale? Il caso studio dei giovani calabresi. *Meridiana*, 103, 205-230.
- CAPOBIANCO, R., GIARDIELLO, M. (2021). Le contraddizioni e i paradossi della mobilità giovanile italiana. *Studi di sociologia*, 59 (1), 71-87.
- CARBONE, V., DI SANDRO, M. (2023). Giovani e aree interne, due nozioni problematiche per le geografie dei luoghi e delle vite al margine. In B. De Angelis, V. Carbone, L. Azara, F. Pompeo (a cura di), *Quaderni della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, Vol. I (pp. 219-232), Roma: Roma Tre Press.
- CARBONE, V., DI SANDRO, M. (2024). Abitare multilocale. Giovani e vita quotidiana tra aree interne e spazi urbani. *Tracce Urbane*, Vol.11 (15), 363-385.
- CARLING, J. (2002). Migration in the age of Involuntary Immobility: Theoretical Reflections and Cape Verdean Experiences. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(1), 5-42.
- CARROSI, G. (2019). *I margini al centro*. Roma: Donzelli.
- CASTEL, R. (2015). *L'insicurezza sociale*. Torino: Einaudi.
- CERSOSIMO, D., NISTICÒ, R. (2020). L'Italia interna tra contrazioni e segni di rinascita. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 4, 143-158.

- CUZZOCREA, V. (2020). A place for mobility in metaphors of youth transitions. *Journal of Youth Studies*, 23 (1), 61-75.
- DAL LAGO, A., MOLINARI, A. (2001). *Giovani senza tempo. Il mito della giovinezza nella società globale*. Verona: OmbreCorte.
- DE NARDI, A. (2012). Paesaggio, identità e senso di appartenenza al luogo. Un'indagine tra gli adolescenti italiani e stranieri. *Rivista geografica italiana*, 119 (1), 33-57.
- DELLA PUPPA, F., SANÒ, G., STORATO, G. (2021). Fare casa nella città interstiziale, tra dinamiche attrattive e forze espulsive. Condizioni abitative e strategie della vita quotidiana di richiedenti asilo e rifugiati senza dimora a Trento. *Sociologia urbana e rurale*, 124, 138-155.
- DUCHÊNE-LACROIX, C., HILTI, N., SCHAD, H. (2013). L'habiter multilocal: discussion d'un concept émergent et aperçu de sa traduction empirique en Suisse. *Revue Quetelet*, 1(1), 63-89.
- DUYVENDAK, J.W. (2011). *The Politics of Home. Nostalgia and Belonging in Western Europe and the United States*. New York: Palgrave Macmillan.
- FLINDERS, C.L. (2003). *Rebalancing the world*. New York: Harper Collins.
- FUMAGALLI, A. (2011). La condizione precaria come paradigma biopolitico. In: Chicchi F. e Leonardi E. (a cura di), *Lavoro in frantumi*. Verona: Ombre Corte.
- FURLONG, A., CARTMEL, F. (2007), *Young People and Social Change: New Perspectives. Maidenhead*. London: McGraw-Hill/Open University Press.
- GARGIULO, E. (2018). Una filosofia della sicurezza e dell'ordine. Il governo dell'immigrazione secondo Marco Minniti. *Meridiana*, 91, 151-173.
- GIARDIELLO, M., CAPOBIANCO, R. (2021). Le contraddizioni e i paradossi della mobilità giovanile italiana. *Studi di Sociologia*, 59(1), 71-88.
- GRANATA E., LANZANI A. (2006), Metamorfosi dell'abitare. *Impresa e Stato*, 77, 71-75.
- HAYWARD, D.G. (1977). Psychological Concepts of "Home". *HUD Challenge*, 8, 10-13.
- HEINZ, W.R. (2009). Youth Transitions in an Age of Uncertainty. In Furlong, A. (eds). *Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas*. Lonon: Routledge.
- IMPICCIATORE, R., PANICHELLA, N. (2019). Internal Migration Trajectories, Occupational Achievement and Social Mobility in Contemporary Italy. A Life Course Perspective. *Population, Space and Place*, 25 (6).
- LECCARDI, C., RUPINI, E. (2006). *A New Youth*. Aldershot: Ashgate.
- LEWICKA, M. (2014). In search of roots: Memory as enabler of place attachment. In L. C. Manzo, P. Devine-Wright (Eds.), *Place attachment: Advances in theory, methods and applications*. London: Routledge, 49-60.
- MEMBRETTI, A., LEONE, S., LUCATELLI, S., STORTI, D., URSO, G. (2023). *Voglia di restare. Indagine sui giovani nell'Italia dei paesi*. Roma: Donzelli.
- MOLINARI, L. (2016). *Le case che siamo*. Milano: Nottetempo.
- MUBI BRIGHENTI, A. (2013). Teoria dei territori. *Scienza & Politica*, XXV (48), 175-183.

- OLSSON, L., JERNECK, A., THOREN, H., PERSSON, J., O'BYRNE, D. (2015). Why Resilience is unappealing to social science. Theoretical and empirical investigations of the scientific use of resilience. *Advanced Science*, 1(4), www.science.org. Ultimo accesso: 15/05/2024
- PETRILLO, A. (2018). La crisi dell'abitare migrante in Italia. Una prospettiva storica. *Sociologia urbana e rurale*, 117, 19-37.
- POGGIO, T. (2005). La casa come area di welfare. *Polis*, 2, 279-305.
- RELPH, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion.
- ROBERTSON, S., HARRIS, A., BALDASSAR, L. (2018). Mobile transitions: A conceptual framework for researching a generation on the move. *Journal of Youth Studies*, 21(2), 203-217.
- ROLSHOVEN, J. (2006). Woanders daheim. Kulturwissenschaftliche Ansätze zur multilokalen Lebensweise in der Spätmoderne. *Zeitschrift für Volkskunde*, 102, 179-194.
- SAITTA, P. (2015). *Resistenze. Pratiche e margini del conflitto nel quotidiano*. Verona: Ombre Corte.
- SHELLER, M., URRY, L. (2016). Mobilizing the new mobilities paradigm. *Applied Mobilities*, 1(1), 10-25.
- SPANÒ, A. (2018). *Studiare i giovani nel mondo che cambia concetti, temi e prospettive negli Youth Studies*. Milano: FrancoAngeli.
- STAID, A. (2022). Housing primer Resistenze e cambiamenti nell'abitare contemporaneo. In CISAV-APS (a cura di), *Saperi territorializzati. Abitare le aree fragili tra accessibilità e consapevolezza*, Colli a Volturno: CISAV Edizioni.
- STANDING, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury.
- STOCK, M. (2006). *L'hypothèse de l'habiter poly-topique: pratiquer les lieux géographiques dans les sociétés à individus mobiles*. EspacesTemps.net.
- TETI, V. (2022). *La restanza*. Torino: Einaudi.
- TOSI CAMBINI, S. (2004). *Gente di sentimento. Per un'antropologia delle persone che vivono in strada*. Roma: CISU.
- TOSI, A. (1993). *Immigrati e senza casa. I problemi, i progetti, le politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- TUAN, Y. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- TURNER, J.F. (1976). *Housing by people. Towards autonomy in building environments*, London: Marion Boyards.
- WACQUANT, L. (2002). Scrutinizing the Street: Poverty, Morality, and the Pitfalls of Urban Ethnography. *American Journal of Sociology*, 107, 1468-1532.
- WYN, J. (2004). Becoming Adult in the 2000s. *Family Matters*, 68, 6-12.
- WYN, J., WOODMAN, D. (2006). Generation, Youth and Social Change in Australia. *Journal of Youth Studies*, 9 (5), 495-514.

Pubblicazioni della ricerca

- CARBONE, V., DI SANDRO, M. (2024). Abitare multilocale. Giovani e vita quotidiana tra aree interne e spazi urbani. *Tracce Urbane*, in corso di pubblicazione.
- CARBONE, V., DI SANDRO, M. (2024). *Sui bordi del qui e adesso. Un'indagine sulla condizione giovanile nelle aree interne*. Pacini Editore, in corso di pubblicazione.
- DI SANDRO, M. (2023). Lavorettare. Giovani dei paesi al bivio. *Nautilus – Lavoro*, 28.
- CARBONE, V., DI SANDRO, M. (2023). Giovani e aree interne, due nozioni problematiche per le geografie dei luoghi e delle vite al margine. In B. De Angelis, V. Carbone, L. Azara, F. Pompeo (a cura di), *Quaderni della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, Vol. I (pp. 219-232), Roma: Roma Tre Press.
- DI SANDRO, M. (2023). Confini, confinamenti e incursioni oltre confine. Lo spaesamento dei giovani di paese. *Nautilus – Confini*, 22.
- DI SANDRO, M. (2023). La Transizione passiva. In CISAV-APS (a cura di), *Saperi territorializzati: paesi in transizione e transizioni in paese*, Colli a Volturno: CISAV.
- CARBONE, V., DI SANDRO, M. (2022). Non è un paese per giovani. In CISAV-APS (a cura di), *Saperi territorializzati: aver cura dei paesi, partecipare, autodeterminarsi*, Colli a Volturno: CISAV.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- DI SANDRO, M. (2023). *Generazioni mobili*. Relazione presentata nell'ambito del Convegno al Parlamento Europeo di Bruxelles "Should I Stay or Should I go. Quale futuro per i giovani del meridione d'Europa?", 24 ottobre.
- DI SANDRO, M., CARBONE, V. (2023). *Sui bordi del qui e adesso. Una ricerca immersiva sulla condizione giovanile nelle aree interne*. Relazione presentata nell'ambito del Convegno "Settimana della Sociologia 2023" presso il Dipartimento di Scienze della Formazione Roma Tre, 17 ottobre.
- DI SANDRO, M., INCOLLINGO E. (2023). *Territorializzare i saperi e favorire la coscienza di luogo. L'esperienza del CISAV nell'alta valle del Volturno*. Relazione presentata nell'ambito del Convegno "SIAC 2023 – Il ritorno del sociale" presso la Facoltà di Lettere e Filosofia Sapienza Università di Roma Convegno, 21 settembre.
- DI SANDRO, M. (2023). *Le condizioni giovanili nei paesi del Molise*. Relazione presentata nell'ambito del Convegno "Marginalia. Il margine si fa centro" presso il Sagrato Chiesa Santa Maria Assunta, 18 agosto.
- DI SANDRO, M. (2023). Mobilità giovanili da e verso le aree interne. Relazione presentata nell'ambito del Convegno "Festival delle culture popolari. Un dialogo sulle aree interne", 29 luglio, Collelongo (AQ).

6. Contesti culturali e politici nel cuore della scienza del Novecento: Andrei Nikolaevich Kolmogorov (1903-1987) interviene nei problemi aperti della meccanica classica

Isabella Fascitiello¹

La seconda metà del Novecento offre grandi temi alla storia delle scienze, quali la nascita della *big science* (grandi e numerosi investimenti, scienziati, installazioni e istituti) con protagonismo della fisica, l'emergere della tecnoscienza, l'ascesa delle scienze della vita e un crescente ruolo della matematica in alleanza con l'informatica. La scienza si è trovata immersa più che mai nelle vicende belliche – guerre combattute e Guerra fredda – politiche, economiche e sociali/antropologiche. Nel corso di questi decenni la matematica ha cambiato la nostra vita ed è diventata presente e alleata in una miriade di ricerche scientifiche, incluse le scienze umane e sociali. Dietro l'imponente dispiegarsi della potenza della scienza, si nascondono tensioni concettuali, riconfigurazioni disciplinari, mode o alternarsi di temi *mainstream*, anche nelle scienze "esatte".

Cosa è rimasto, in questa esplosione di conoscenze e applicazioni, del grande sogno dei «sonnamboli» – come li ha chiamati il letterato ungherese Arthur Koestler (1905-1983) –, i facitori della Rivoluzione scientifica da Galileo a Newton?² Essi cercavano – sognando a occhi aperti – lo svelamento della meccanica dell'universo, attraverso le equazioni differenziali e altri strumenti della matematica, con la convinzione soggiacente di poter giungere a una spiegazione determinista dei fenomeni che si evolvono nel tempo e di avere, pertanto, la previsione e forme di controllo futuro degli eventi.

La storia di questo grande progetto, dai fondatori alla fine dell'Ottocento, è stata oggetto di numerosi studi monografici e di saggi complessivi, oggi classici della storia della scienza, da *L'evoluzione della meccanica* (1905) di Pierre Duhem, alla *Storia della meccanica* (1950) di René Dugas, fino a *Saggi di storia della meccanica* (1968) di Clifford Truesdell³. D'altra parte, la meccanica nel-

¹ Ricerche finanziate nell'ambito dell'assegno di ricerca "Aspetti della matematica novecentesca nella genesi della Teoria KAM: discipline, culture, riformulazioni e svolte teoriche", con supervisore Ana Millán Gasca e parzialmente finanziato dal PRIN 2020 "Hamiltonian and dispersive PDEs", con Michela Procesi coordinatrice locale del Dipartimento di Matematica e Fisica di Roma Tre.

² Nel romanzo *The sleepwalkers* (1959); si veda la nuova edizione italiana *I sonnamboli. Storia delle concezioni dell'universo* (Koestler, 2021). Koestler aveva studiato ingegneria e fisica nel Politecnico di Vienna, prima di dedicarsi alla scrittura e al giornalismo. Si veda la recensione sul *New York Times* (Frankel, 1959).

³ Una revisione della ricerca fino alla metà degli anni Novanta è (Fraser, 1994). Tra gli altri lavori più recenti si vedano (Barrow-Green, 1997; Panza, 2003; Pulte, 2003; Israel, 2015; Fraser & Nakane 2023).

l'epoca medievale è stata anche oggetto di molte ricerche, fra cui ad esempio quelle di Marshall Claggett (Claggett, 1959). Molto più diradati sono gli studi sul destino del grande progetto fondatore della scienza moderna nel secolo scorso. Quale percorso è stato fatto nelle ricerche novecentesche su questioni sul mondo naturale che segnarono la nascita della scienza moderna in Europa, a cavallo fra la fisica, l'astronomia e la matematica?

1. Una domanda di ricerca sulla scienza del Novecento: il declino e la rinascita della “meccanica classica” e le origini della moderna teoria dei sistemi dinamici

Lo scienziato canadese H. Scott Dumas, in un saggio molto documentato e incisivo, che ha ispirato la mia ricerca, ha sottolineato che nei primi decenni del Novecento si aprì una spaccatura forte tra comunità scientifiche, legata all'emergere delle celebri teorie della relatività e meccanica quantistica, di cui ancora si sentono le conseguenze ai primi del XXI secolo (Dumas 2014, introduzione). Attorno a queste nuove frontiere si è costituita una comunità di “fisici teorici”, e quasi di colpo è calato l'interesse verso gli studi di meccanica di meccanica secondo l'impostazione precedente – si iniziò allora a chiamarli di “meccanica classica” – che erano comunque ancora in pieno sviluppo, in particolare quelli dello studioso francese Henri Poincaré (1854-1912), alieno da questi steccati disciplinari. Un saggio celebre risalente al 1904 (la seconda edizione del 1917), e ancora molto letto nonostante l'intensa obsolescenza della letteratura nelle scienze esatte, ci offre una fotografia dello stato degli studi di meccanica classica ai tempi delle grandi rivoluzioni della fisica teorica: si tratta di *A treatise on the analytical dynamics of particles and rigid bodies; with an introduction to the problem of three bodies* (Whittaker, 1917) del britannico Edmund T. Whittaker (1873-1956), studioso raffinato e di profonda cultura, si veda (Coutinho, 2014).

Sono questioni davvero rilevanti che colpiscono l'immaginazione profondamente. Ad esempio, è stabile il nostro sistema solare, vale a dire, il nostro pianeta insieme al Sole e altri corpi celesti che interagiscono attraverso la gravitazione universale, rimarrà per sempre nella configurazione attuale, in cui gli astri non collidano tra loro o non *fuggano* dalle proprie orbite, come ha avanzato Newton? Sorprendentemente, in mezzo ai trionfi cui la scienza novecentesca ci ha abituati, questa domanda è ancora aperta. Si è in grado di descrivere il movimento di un semplicissimo sistema di due corpi, come il movimento reciproco dell'interazione fra soli due corpi celesti (trascurando le forze di attrazione degli altri pianeti circostanti), ma appena si considerano tre corpi, le cose si complicano, e di molto. D'altra parte, gli studi di meccanica avevano avuto, fra Settecento e Ottocento, anche molte ricadute applicative (la meccanica applicata).

Oggi si parla in generale di “sistemi dinamici” (siano essi astronomici, mec-

canici, oppure chimici, economici), ossia un complesso di componenti che interagiscono e si evolvono nel tempo, nel quale possiamo individuare variabili misurabili. Questa nuova, ampia visione si trova in un saggio che si fece strada faticosamente nei primi del Novecento, *Dynamical systems* (1927) dello statunitense George David Birkhoff (1884-1944). Si tratta, riprendendo l'espressione che dà il titolo a un saggio di un erede intellettuale di Poincaré e Birkhoff, Stephen Smale (n. 1930), di una "matematica del tempo" (Smale, 1980).

I fisici hanno saputo raccontare le loro storie, scrive Dumas, mentre i matematici e gli astronomi non hanno saputo raccontare ciò che è venuto fuori di sorprendente e rivoluzionario nella meccanica classica nella seconda metà del Novecento. Come si spiega storicamente questa circostanza, e che cosa ci dice del divenire della scienza in quel periodo?

2. Un programma di ricerca rivoluzionario e la sua diffusione negli anni della Guerra fredda

Il saggio di Whittaker e le idee di Poincaré e di Birkhoff ricevettero molta attenzione in un contesto culturale dove la scienza moderna era stata a lungo tralasciata, ossia la Russia zarista ortodossa e il suo esteso impero, trasformatosi dal 1917 nella Unione delle Repubbliche Socialiste e Sovietiche (URSS). Per la verità, ciò si spiega anche con la circostanza che le nuove teorie relativistiche e quantistiche furono oggetto di critiche nell'ambito del tentativo, nel regime sovietico, di depurare la scienza dall'ideologia borghese. Si spiega anche con l'esigenza rivolta al mondo scientifico, da parte del potere, di contribuire alla costruzione di una nuova società offrendo sostegno allo sviluppo tecnologico, bellico e industriale: la meccanica classica appariva ancora foriera di molte applicazioni utili.

Non meraviglia quindi che sia stato uno dei più grandi scienziati russi, uno dei più grandi matematici della storia, Andrei N. Kolmogorov, ad aprire nuove vie insospettate alle indagini sui problemi della meccanica classica, attraverso un programma di ricerca che presentò per la prima volta alla comunità scientifica in patria e a livello internazionale nel settembre del 1954⁴: era trascorso poco più di un anno dalla morte di Stalin che aprì nuove tappe dopo un periodo terribile per la vita nell'URSS, segnato dalla mancanza di libertà, arresti indiscriminati e il gulag, la guerra e i suoi postumi. Ecco, nelle parole di Dumas, il paradosso che è stato illuminato dalle nuove idee di Kolmogorov:

⁴ Alcuni giorni prima era comparso sugli atti della Accademia delle Scienze dell'URSS un articolo di 4 pagine contenente due teoremi (con una dimostrazione esposta a grandi linee solo del primo di essi) che poneva la prima pietra nel programma di ricerca che Kolmogorov espose ad Amsterdam. Su questo lavoro si veda (Chierchia & Fascitiello, 2024). Nel testo della conferenza egli fa esplicito riferimento a questo articolo (e ai suoi due teoremi) e a uno precedente, meno rilevante ma appartenente allo stesso programma di ricerca, che era uscito già nel 1953, a 9 mesi dalla morte di Stalin. Si veda il paragrafo 4, riguardo al significato di tale data nel sentimento di Kolmogorov.

Fin dall'inizio, dopo aver enunciato le sue leggi della meccanica e della gravitazione, Isaac Newton incontrò delle difficoltà nell'utilizzare queste leggi per descrivere il moto di tre corpi che si muovono sotto la reciproca attrazione gravitazionale (il cosiddetto "problema dei tre corpi"). Per i due secoli successivi, queste difficoltà resistettero alla soluzione, [...] verso la fine del XIX secolo, utilizzando i suoi nuovi metodi, Henri Poincaré affrontò di petto le difficoltà di Newton e scoprì una sorprendente forma di "irrisolvibilità", o caos, nel cuore del problema dei tre corpi. Questo ha portato a sua volta a un paradosso. Secondo Poincaré e i suoi seguaci, la maggior parte dei sistemi classici dovrebbe essere caotica; eppure, gli osservatori e gli sperimentatori non lo vedevano in natura, e nemmeno i matematici che lavoravano con sistemi modello riuscivano a dimostrare che fosse vero. Il paradosso è rimasto in piedi per più di mezzo secolo [...] (Dumas, 2014, p. 7 la traduzione è mia).

È stato Kolmogorov a imprimere una svolta a questi studi, applicando moderni metodi matematici come la teoria della misura e l'analisi funzionale, e introducendo un innovativo e sorprendente punto di vista.

Nella seconda metà del Novecento il programma di ricerca di Kolmogorov ha mobilitato molti studiosi nell'URSS, allievi di Kolmogorov – il quale dava un grande valore al nutrimento intellettuale di nuove generazioni per consolidare "scuole" scientifiche intese come comunità di studio e visione culturale – e alcuni studiosi sparsi al di là della Cortina di Ferro. Infatti, lo stringersi del rapporto fra scienza e potere, così come i nuovi equilibri con due nuove comunità scientifiche ascese al ruolo di leader della scienza, l'Unione Sovietica e gli Stati Uniti d'America, hanno compromesso durante gli anni della Guerra fredda i rapporti internazionali fra gli scienziati sparsi per il mondo, sempre più numerosi. Ad esempio, Kolmogorov presentò sì le sue idee in una solenne conferenza di chiusura del Convegno Internazionale dei Matematici ad Amsterdam il 9 settembre del 1954⁵, ma quando fu pubblicato il testo della sua conferenza negli atti, dopo tre anni, esso apparve in russo! Durante un viaggio l'anno seguente a Parigi, un giovane matematico francese si impegnò a tradurla in francese, ma apparve pubblicata negli atti ciclostillati di un seminario di ricerca della Sorbona. Solo nel 1963, in un saggio pubblicato negli Stati Uniti, *Foundations of mechanics* di Ralph H. Abraham con Jerrold E. Marsden (Abraham & Marsden, 1963), a quasi dieci anni di distanza, si ebbe una traduzione della conferenza in inglese in grado di garantire ampia circolazione internazionale. Sorprendente, visto dai tempi di Internet nel nostro secolo.

Il programma di ricerca di Kolmogorov diede origini a un intero settore di

⁵ Tali convegni si sono tenuti ogni quattro anni lungo il XX secolo e fino ai nostri giorni. Il convegno di Amsterdam era il primo al quale partecipava di nuovo una delegazione dall'URSS, dopo l'interruzione dovuta alla Seconda Guerra Mondiale e i suoi postumi.

ricerca, al confine fra altri (la teoria dei sistemi dinamici, la meccanica celeste, la meccanica classica), che oggi si chiama teoria KAM. Curiosamente, il nome che ha ricevuto è l'acronimo dei cognomi di uno dei più brillanti allievi di Kolmogorov, Vladimir Igorevich Arnold (1937-2010) e di un matematico tedesco, Jürgen Moser (1928-1999). Infatti, il saggio (open access, senza editore) di Dumas dal quale questa ricerca ha preso spunto si intitola *A KAM story*. Questo acronimo sembra cristallizzare le intenzioni di Kolmogorov, il grande fondatore, di proporre alla comunità scientifica un programma in grado di convogliare l'apporto di molti, attraverso le generazioni. Tuttavia, come spesso succede in matematica, questo acronimo si accompagna da alcune polemiche su priorità o meriti matematici fra i protagonisti che lo storico è chiamato a sciogliere – avvalendosi delle fonti, se le fonti lo consentono – o comunque a interpretare.

3. “The road to great discovery is itself a thing of wonder”. Le fonti per una ricostruzione delle origini culturali della teoria KAM nell'opera di Kolmogorov

Prendo in prestito il titolo della recensione sul *New York Times* del saggio *The sleepwalkers* di Koestler per riferirmi alla domanda che ho affrontato nella mia tesi di dottorato discussa nel giugno del 2023 (Fascitiello, 2023)⁶. La doppia domanda che si pone è, da una parte, perché Kolmogorov ha deciso di occuparsi di meccanica classica (le ragioni culturali, biografiche o altro) e, dall'altra, il collegamento e il significato delle sue ricerche nel contesto della storia della meccanica.

Per sostenere la mia indagine mi sono avvalsa della recente e della ricca letteratura sulla scienza nell'Impero russo, di cultura cristiana ortodossa, dalla monarchia zarista all'Unione Sovietica e, in particolare, della scienza sotto lo stalinismo. Sull'evoluzione tra la fine del XIX secolo e il XX secolo si vedano (Graham, 1993) e i più recenti contributi (Krementsov, 1997; Vucinich, 2000; Kojevnikov, 2002; Gordin et. al, 2008). Questi ultimi hanno proposto nuovi approcci, più maturi e basati sulle fonti della scienza sovietica, rispetto alle ricerche del decennio precedente in cui, inoltre, il binomio scienza-ortodossia veniva spesso percepito solo con accezioni negative. A tal riguardo, Alexei Kojevnikov, nell'introduzione a un fascicolo della rivista *Science in Context* dedicato alla storia della scienza in Russia, ha scritto:

In un ambito dominato così a lungo dalle potenti macchine della propaganda, la liberazione di un campo di ricerca accademico dalla mentalità della Guerra Fredda non è stata facile e deve ancora es-

⁶ Si veda anche (Fascitiello, 2022; Chierchia & Fascitiello 2024) e le comunicazioni a convegni elencate sotto. I seguenti articoli sono in preparazione: (con Ana Millán Gasca) *Biology against mathematics? Andrej N. Kolmogorov stepping in during the early phase of the rise of Lysenko in the Soviet Union* e (con Luca Biasco) *Kolmogorov's new perspective on classical mechanics: a metrical and spectral approach for a quasi-integrable Hamiltonian systems*.

sere completata. Gli stereotipi dell'ex Unione Sovietica sono ora meno problematici, ma una recrudescenza di alcuni vecchi stereotipi americani ha in parte riempito il vuoto ideologico. Il problema è forse ancora più acuto quando si tratta della letteratura sulla scienza sovietica disponibile in lingua inglese, con la sua opprimente fissazione su Lysenko, e, in misura minore, sullo shock dello Sputnik e le storie sullo spionaggio atomico. Al di fuori dell'area di alcuni argomenti trattati in modo intensivo, la ricca storia della scienza russa e sovietica rimane in larga misura inesplorata⁷.

Per quanto riguarda il profilo intellettuale di Kolmogorov, nonostante la sua fama universale, le fonti sono paradossalmente ancora scarse. Vi sono a disposizione le opere nei tre volumi *Selected works of A. N. Kolmogorov*, pubblicate nel 1985-87⁸ in russo e tradotte in inglese nel biennio 1991-93 e due volumi collettivi di analisi di suoi ex studenti e colleghi: *Kolmogorov in perspective* (AA.VV., 2000) e *L'héritage de Kolmogorov en mathématiques* (Charpentier et. al., 2004).

La breve analisi condotta da Graham nel volume *Science in Russia and the Soviet Union: A short history* (1993) appare alquanto fuorviante. Egli, infatti, sostiene che Kolmogorov appartenga alla frangia degli scienziati più interessata al Marxismo – insieme a Lev Semënovich Vygotskij (1896-1934), Aleksandr Ivanovich Oparin (1894-1980), Vladimir Aleksandrovich Fok (1898-1974) e Otto Yulyevich Schmidt (1891-1956) – e, per avallare la sua tesi, fa riferimento alla voce “Matematica”, scritta dal matematico russo nel 1936 per la *Grande Enciclopedia Sovietica*. Graham, confrontandola con l'approccio di voci analoghe pubblicate sulla *Encyclopedia Britannica* nell'edizione di 1941 (ma scritte anni prima) Frank Ramsey (1903-1930) da Alfred North Whitehead (1861-1947), sostiene che la visione di Kolmogorov fosse coerente con il materialismo dialettico leniniano e con la forte convinzione marxista della scienza al servizio del popolo (Graham, 1993, p. 18). In realtà, la prospettiva di Kolmogorov era perfettamente inserita nella sua formazione matematica, vuoi per il suo impegno nel campo della teoria della probabilità – disciplina matematica in stretta connessione con questioni economiche o di scienze della vita⁹ – vuoi per i suoi interessi, fin dalla gioventù, per ambiti matematici applicativi, quali la meccanica celeste e le nuove ricerche in biomatematica.

Un profilo di Kolmogorov più argomentato e prevalentemente basato su fonti dirette (perlopiù testimonianze di moglie, colleghi e amici più stretti, oltre ai ricordi autobiografici dello stesso Kolmogorov, come quello pubblicato

⁷ (Kojevnikov, 2002, p. 180, la traduzione è mia).

⁸ Editori dei volumi furono due allievi di Kolmogorov: Vladimir Mikhailovich Tikhomirov (b. 1934) del primo e Albert Nikolaevich Shirayev (b. 1934) dei II e III.

⁹ Nel 1933 pubblicò il saggio *Fondamenti della teoria della probabilità* (Kolmogorov, 1933), dove formalizza, da un punto di vista assiomatico, la teoria della probabilità.

alla morte del compagno di vita Pavel S. Aleksandrov) è un contributo relativamente sintetico redatto da Tikhomirov e pubblicato anche in inglese sulla rivista *Russian Mathematical Surveys* (Tikhomirov, 1988). Da questo studio emerge un Kolmogorov rappresentante dell'*intelligenza* russa, comunità illuminata e riformista, già presente nel regime tzarista e sopravvissuta alla Rivoluzione.

Ed è proprio da qui che trarrò l'inquadramento del prossimo paragrafo, nel quale mi sono avvalsa anche di altri contributi, in particolare alcuni studi sulla storia dell'insegnamento della matematica in Russia di Alexander Karp, una nota redatta dallo stesso Kolmogorov e pubblicata nel primo volume delle opere scelte nel 1985 (quindi scritta poco prima della sua morte), la bibliografia del testo della conferenza di Amsterdam¹⁰, la testimonianza dell'exallievo Yakov G. Sinai (n. 1935) e due testimonianze di Arnold riconducibili a una singola breve conversazione con il suo maestro risalente possibilmente al 1984, trent'anni dopo la conferenza ad Amsterdam (Fascitiello, 2022).

In questa sede mi soffermerò solo sulla prima parte della domanda sopra esposta. Kolmogorov era già un rispettato studioso, professore ordinario all'Università di Mosca e membro della prestigiosa Accademia delle Scienze dell'URSS – il fulcro della vita scientifica dell'Unione – dal 1939 (era stato nominato a 36 anni). Si era distinto per i suoi studi di probabilità e di analisi matematica e uno dei professori che ebbe maggior influsso su di lui, soprattutto nello studio di equazioni differenziali e della nascente teoria dei sistemi dinamici, fu Vyacheslav Vassilievich Stepanov (1889 – 1950), un seguace di Birkhoff¹¹.

Comunque, può risultare sorprendente che fosse la meccanica classica nelle sue connessioni con la moderna teoria dei sistemi dinamici il tema da lui scelto una volta invitato al prestigioso compito di chiudere il secondo congresso internazionale dei matematici del secondo dopoguerra, il primo con una delegazione sovietica.

4. Kolmogorov: un bambino lettore di divulgazione scientifica e un grande studioso, attraverso tempi tormentati

“Sia il genio che la personalità di Kolmogorov derivano dalla sua infanzia, adolescenza e giovinezza”, scriverà Aleksandr Abramov (Abramov, 2010, p. 89), riferendosi al suo supervisore, divenuto poi collaboratore nell'impegno sull'educazione a partire dagli anni Sessanta.

¹⁰ Nel 2003, nel centenario della nascita, sono stati pubblicati in russo tre volumi editi da Shiryaev, *Biobibliografia, Selezione dalla corrispondenza tra A.N. Kolmogorov e P.S. Aleksandrov e Dai diari* contenenti materiali d'archivio (lettere e diari). Alcuni estratti del diario di Kolmogorov sono tradotti in inglese (Duzhin, 2011).

¹¹ Si veda (Kendall, 1991).

Nato il 25 aprile del 1903, il giovane Kolmogorov fu cresciuto dalla famiglia di nobili proprietari terrieri della madre, morta di parto. Nella casa del nonno a Tunoshna, vicino Yaroslav, la zia Vera Yakolevna Kolmogorova (1863-1950) si prese cura di lui, “in un clima di amore e attenzione [...] che abbracciò le migliori tradizioni dell’intelligenza russa, coniugando un profondo interesse per la cultura con il rispetto del lavoro e l’adesione ai principi democratici” (Abramov, 2010, p. 89). Dai racconti autobiografici del matematico, riportati in (Tikhomirov, 1988), emergono piacevoli ricordi di gite nei boschi, investigazioni dei cieli notturni alla ricerca delle costellazioni e numerose letture infantili.

Tra i libri che hanno lasciato una traccia indelebile conosciamo un libro di astronomia di Camille Flammarion (1842-1925) e un libro del naturalista Kliment Arkadevich Timyriazev (1843-1920) sulla vita delle piante, al quale – come ricorda Tikhomirov – Kolmogorov stesso attribuiva la nascita della sua curiosità verso la ricerca scientifica. In una conversazione avuta con l’allievo Arnold, Kolmogorov metteva insieme la lettura infantile del celebre divulgatore francese¹² con letture scientifiche specialistiche susseguenti: “Avevo pensato a lungo ai problemi di meccanica celeste, fin dall’infanzia, da Flammarion, e poi – leggendo Charlier, Birkhoff, la meccanica di Whittaker, il lavoro di Krylov e Bogolyubov, Chazy, Schmidt.” (Arnold, 2000, p. 90). Egli fu iscritto all’età di 7 anni a un ginnasio privato a Mosca, l’Istituto “Repman”¹³ che applicava principi di pedagogia progressista. I fatti di ottobre del 1917 lo sorpresero ancora giovane allievo: cominciò a lavorare così molto presto come ferroviere (sia come bibliotecario che come fuochista) sul treno che correva tra Kazan ed Ekaterinburg (ora Sverdlovsk)¹⁴, mentre studiava per prepararsi a sostenere un esame da esterno nella sua scuola.

Il riflesso degli interessi infantili e dell’educazione secondo i principi della scuola moderna fino all’adolescenza lo ritroviamo nel Kolmogorov matematico, scienziato e uomo di cultura, che si interesserà a questioni moderne e classiche della matematica e della fisica matematica – fra cui le domande aperte in meccanica classica, con ricadute nell’ambito di meccanica celeste – e le applicazioni della matematica anche oltre il mondo inanimato – alla dinamica delle popolazioni e in genetica¹⁵.

¹² Il classico (Flammarion 1880) oppure l’opera per bambini (Flammarion 1908).

¹³ Fondato da due donne, Evgenja Albertovna Repman (1870-1937) (figlia maggiore di Albert Hristianovitch Repman (1834-1917), direttore dal 1889 della sezione di fisica applicata del Museo Politecnico di Mosca) e Vera Fedorovna Fedorova. Alexander Karp (che è stato visiting professor presso il Dipartimento di Scienze della Formazione nell’ottobre 2021) descrive l’influenza del movimento della “scuola moderna” sull’educazione matematica nell’impero russo (Karp & Vogeli, 2010), (Karp & Schubring, 2014).

¹⁴ (Tikhomirov, 1988, p. 7)

¹⁵ Si vedano approfondimenti a riguardo in (Fascitiello, 2023) e nell’articolo in preparazione Fascitiello & Millán Gasca, *Biology against mathematics? Andrej N. Kolmogorov stepping in during the early phase of the rise of Lysenko in the Soviet Union*, sopra menzionato.

Nonostante il cambio di regime nell'Impero russo, negli anni Venti e nei primi anni Trenta gli scienziati dell'URSS mantennero e svilupparono le relazioni internazionali in corso, in particolare con la Germania e la Francia, documentati dai viaggi di molti matematici russi, tra cui lo stesso Kolmogorov (Demidov, 2009). Ma nel tempo delle grandi purghe le connessioni crollarono quasi del tutto e l'intero mondo accademico scientifico fu travolto da eventi drammatici, fra cui il caso delle accuse contro il leader della matematica a Mosca, Nikolaj Nikolaevich Luzin (1883-1950) nel 1936, la devastante purga degli astronomi, che vide coinvolti più di due dozzine tra astronomi e meccanici celesti nel 1936¹⁶ e l'arresto e morte in prigione di Nikolai Ivanovich Vavilov (1887-1943), in mezzo alla spaccatura fra i pionieri della moderna genetica basata su metodi statistici e la scuola di Trochym Denysovych Lysenko (1898-1976)¹⁷.

In quegli anni tormentati fra le due guerre e oltre, Kolmogorov si dedicò anche in solitario alle questioni aperte in meccanica celeste, animato dalla passione che risaliva all'infanzia, senza però renderle pubbliche: sia per le incertezze teoriche che precedettero la sua radicale svolta, sia forse per la prudenza necessaria dopo il devastante attacco alla potente e internazionalizzata comunità degli astronomi (Arnold, 2000). Proprio a pochi mesi dalla morte di Stalin pubblicò la sua nuova visione, in lavori e conferenze negli anni 1953-58, non solo a Mosca ma anche all'estero.

Nel 1922, mentre era ancora studente iscritto all'Istituto di Matematica e Meccanica dell'Università di Mosca, Kolmogorov aveva lavorato come insegnante di matematica e fisica e educatore di collegio in una scuola secondaria della rete sotto l'amministrazione del Commissariato popolare per l'Istruzione (noto come Narkompros), guidato da Anatoly Lunacharsky (1875-1933) insieme alla moglie di Lenin, Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), anch'essi sostenitori delle moderne teorie pedagogiche. Il ventennio 1960-1980 è caratterizzato da un suo ritrovato interesse per l'istruzione superiore. Nel 1963 egli fu uno dei fondatori del collegio di fisica e matematica dell'Università di Mosca, il "Collegio Matematico n. 18".

¹⁶ Di questi temi si è occupato Efthymios Nicolaïdis, che è stato visiting professor per il Dipartimento di Scienze della Formazione nel novembre 2023. Ad esempio, Nicolaïdis, 1990.

¹⁷ Si vedano a riguardo gli studi: Joravsky, 1961; Graham, 2016; Seneta, 2004; Demidov & Lëvshin 2016; Kutateladze, 2013.

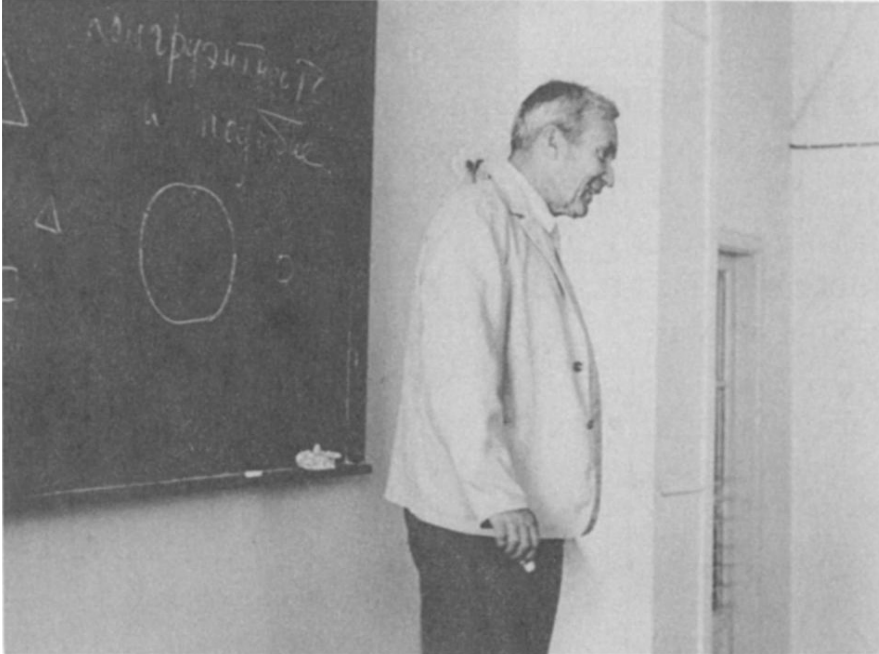


Fig. 1 – Kolmogorov in una classe di ragazzi e ragazze. Fonte: Kendall 1991, p. 311.

Lo scopo principale della scuola era, secondo Kolmogorov, aiutare i bambini con un talento per la matematica e la fisica che vivevano lontano dai centri scientifici a riunirsi per studiare scienze, per diventare studiosi. Non vi erano, infatti, alunni residenti a Mosca nel collegio; fu data netta preferenza ai bambini delle campagne e agli alunni delle piccole città e dei villaggi (Tikhomirov, 1988). Il Collegio n. 18 divenne poi rinominato “la Scuola di Kolmogorov”, in onore all’intenso impegno e contributo che egli dedicò a questo progetto.

Ringraziamenti

Ringrazio Ana Millán Gasca, per i preziosi consigli riguardanti la stesura di questo contributo. Voglio inoltre ringraziare lei e Luca Biasco per il loro costante lavoro di supervisori – durante i tre anni di dottorato e oltre – che mi ha permesso di esplorare e approfondire le ricerche scientifiche, attualmente in pieno sviluppo. Ringrazio Michela Procesi, presidente della mia commissione di Dottorato di Ricerca, per l’incoraggiamento e il costante supporto nei miei studi storico-matematici.

Bibliografia

- AA.VV. (2000). *Kolmogorov in perspective*. Providence, RI: American Mathematical Society.
- ABRAHAM, R.H., MARSDEN J.E. (1963). *Foundations of mechanics*. Reading, Mass.: Benjamin/Cummings.
- ABRAMOV, A. (2010). Towards a history of mathematics education reform in Soviet schools (1960s-1980s). In Karp, A., Vogeli, B. (eds.) (2010). *Russian mathematics education: History and world significance* (pp. 87-140). London/New Jersey/Singapore: World Scientific Publishing.
- ARNOLD, V.I. (2000). On A.N. Kolmogorov. In AA.VV. (2000) *Kolmogorov in perspective* (pp. 89-108). Providence, RI: American Mathematical Society.
- BARROW-GREEN, J. (1997). *Poincaré and the Three Body Problem*. Providence, RI: American Mathematical Society/History of Mathematics 11.
- BIRKHOFF, G.D. (1927). *Dynamical systems*. Providence, RI: American Mathematical Society.
- CHARPENTIER, E., LESNE, A., NIKOLSKI, N.K. (eds.) (2004). *L'héritage de Kolmogorov en mathématiques*. Parigi: Éditions Belin
- CHIERCHIA, L., FASCITIELLO, I. (2024). Nineteen Fifty-Four: Kolmogorov's New "Metrical Approach" to Hamiltonian Dynamics. *Regular and Chaotic Dynamics*, 29(4), pp. 517-535.
- CLAGETT, M. (1959). *The science of mechanics in the Middle Ages*. London: Oxford University Press.
- COUTINHO S.C. (2014) Whittaker's analytical dynamics: A biography. *Archive for History of Exact Sciences*, 68(3), 355-407.
- DEMIDOV, S.S. (2009). Les relations mathématiques Franco-Russes entre les deux guerres mondiales. *Revue d'Histoire des Sciences*, 62(1), 119-142.
- DEMIDOV, S.S., LĚVSHIN B.V. (2016). *The Case of Academician Nikolai Nikolaevich Luzin*. Providence, Rhode Island: American Mathematical Society.
- DUGAS, R. (1957). *Histoire de la mécanique*. Neuchâtel: Éditions du Griffon.
- DUHEM, P.M.M. (1905). *L'évolution de la mécanique*. Parigi: Librairie Scientifique A. Hermann.
- DUMAS, H.S. (2014). *The KAM story. A friendly introduction to the content, history, and significance of classical Kolmogorov-Arnold-Moser theory*. Singapore: World Scientific Publishing.
- DUZHIN, F. (2011). Excerpts from Kolmogorov's diary. *Asia Pacific Mathematics Newsletter*, 1(2), 22-24.

- FASCITIELLO, I. (2022). *Thirty years after: insights on the cultural origins of Andrej N. Kolmogorov's 1954 invariant tori theorem from a short conversation with Vladimir I. Arnold*. https://www.researchgate.net/publication/366205118_Thirty_years_after_insights_on_the_cultural_origins_of_Andrej_N_Kolmogorov's_1954_invariant_tori_theorem_from_a_short_conversation_with_Vladimir_I_Arnold (ultimo accesso 14 aprile 2024)
- FASCITIELLO, I. (2023). *Andrej N. Kolmogorov's 1954 theorem on the persistence of invariant tori: a historical perspective on its cultural roots and its meaning in the history of classical mechanics*. Tesi di dottorato inedita, Roma, Università Roma Tre. Url: <https://www.matfis.uniroma3.it/dottorato/tesi.php?dot-torato=matematica> (ultimo accesso 26 febbraio 2024).
- FLAMMARION, C. (1880). *Astronomie populaire: Description générale du ciel*. Paris: C. Marpon et E. Flammarion Éditeurs.
- FLAMMARION, C. (1908). *Initiation astronomique*. Paris: Librairie Hachette.
- FRANKEL, C. (1959). The road to great discovery is itself a thing of wonder. *The New York Times*, May 24.5.1959. Url:<https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/00/01/02/specials/koestler-sleepwalkers.html> (Ultimo accesso 14 aprile 2024)
- FRASER, C.G. (1994). Classical mechanics. In Grattan-Guinness I. (ed.), *Companion encyclopedia of the history and philosophy of the mathematical sciences* (vol 2, pp. 971-986). London/New York: Routledge.
- FRASER, C.G., NAKANE, M. (2023). Canonical transformations from Jacobi to Whittaker. *Archive for History of Exact Sciences*, 77, 241-343
- GORDIN, M. ET AL. (eds.) (2008). *Intelligentsia Science: The Russian Century, 1860-1960*. Osiris, 23(1). Chicago: Chicago University Press.
- GRAHAM, L.R. (1993). *Science in Russia and the Soviet Union: A short history*. New York: Cambridge University Press.
- GRAHAM, L.R. (2016). *Lysenko's ghost. Epigenetics and Russia*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- ISRAEL, G. (2015). *Meccanicismo*. Bologna: Zanichelli.
- JORAVSKY, D. (1961). *Soviet marxism and natural science 1917-1932*. London: Routledge and Kegan Paul.
- KARP, A., SCHUBRING, G. (eds.) (2014). *Handbook on the history of mathematics education*. New York: Springer.
- KARP, A., VOGELI, B. (eds.) (2010). *Russian mathematics education: History and world significance*. London/New Jersey/Singapore: World Scientific Publishing.
- KENDALL, D.G. (1991). Kolmogorov as I remember him. *Statistical Science*, 6(3), 303-312.
- KOJEVNIKOV, A. (2002). Introduction: A new history of Russian science. *Science in Context*, 15(2), 177-182.

- KOJEVNIKOV, A. (2008). *The phenomenon of Soviet science*. In M. Gordin et. al. (eds.) *Intelligentsia Science: The Russian Century, 1860-1960* (pp. 115-135). Chicago: Chicago University Press (Osiris, Vol. 23).
- KOLMOGOROV, A.N. (1933). *Grundbegriffe der Wahrscheinlichkeitsrechnung*. Berlin: Springer.
- KOLMOGOROV, A.N. (1963). Come sono diventato un matematico (In russo). *Ogonek* 48, 12-13.
- KOLMOGOROV, A.N. (1991-93). *Selected works of A.N. Kolmogorov*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers Group, 3 vols.
- KREMENTSOV, N. (1997). *Stalinist science*. Princeton University Press.
- KUTATELADZE, S.S. (2013). An epilog to the Luzin case. *Siberian Electronic Mathematical Reports*, 10, 1-6.
- NICOLAÏDIS, E. (1990). Astronomy and Politics in Russia in the Early Stalinist Period – 1928-1932. *Journal for the History of Astronomy*, 21, 345-351.
- PANZA, M. (2003). The origins of analytical mechanics in 18th century. In H. N. Jahnke (ed.), *A history of analysis* (pp. 137-153). Providence, R. I.: American Mathematical Society/London Mathematical Society.
- PULTE, H. (2003). L'Ottocento. Matematica. Meccanica analitica. In S. Petruccioli (dir.), *Storia della Scienza*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana. Url: [https://www.treccani.it/enciclopedia/l-ottocento-matematica-meccanica-analitica_\(Storia-della-Scienza\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/l-ottocento-matematica-meccanica-analitica_(Storia-della-Scienza)/) (Ultimo accesso il 14 aprile 2024).
- SENETA, E. (2004). Mathematics, religion, and Marxism in Soviet Union in the 1930s. *Historia Mathematica*, 31, 337-367.
- SHIRYAEV, A.N. (1989). Kolmogorov: Life and creative activities. *The Annals of Probability* 17(3), 866-944.
- SMALE, S. (1980). *The mathematics of time. Essays on dynamical systems, economic processes, and related topics*. New York: Springer Verlag.
- TIKHOMIROV, V.M. (1988). The life and work of Andrei Nikolaevich Kolmogorov. *Russian Mathematical Surveys*, 43(6), 1-39.
- TIMIRJAEV, K.A. (1912). *The life of the plant. Ten popular lectures*. London: Foreign Languages Publishing House.
- TRUESDELL, C. (1968). *Essays in the history of mechanics*. Berlin-Heidelberg-NewYork: Springer.
- VUCINICH, A. (2000). Soviet mathematics and dialectics in the Stalin era. *Historia Mathematica*, 27, 54-76.
- WHITTAKER, E.T. (1917). *A treatise on the analytical dynamics of particles and rigid bodies; with an introduction to the problem of three bodies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2nd ed.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari¹⁸

- FASCITIELLO, I., BIASCO, L., MILLÁN GASCA, A. (2021). *Il contributo culturale di A. N. Kolmogorov alla teoria dei sistemi dinamici e la nascita della teoria KAM*. Relazione presentata al XX Convegno della Società di Storia delle matematiche (SISM), Ferrara, 11-13 novembre.
- FASCITIELLO, I., BIASCO, L., MILLÁN GASCA, A. (2023). *The Soviet scholar Andrei N. Kolmogorov from youth to maturity: some reflections on his scientific/human trajectory in troubled times, arising from his celebrated 1954 theorem*. Relazione presentata al: 2nd Conference of the International Academy of the History of Science, Atene, (11-15 settembre).
- FASCITIELLO, I., MILLÁN GASCA, A. (2024). *Kolmogorov, Lysenko and mathematics in the life sciences. An episode in the Soviet Union (1939-1940)*. Relazione presentata al: 11th European Society for the History of Science (ESHS) Conference, Barcellona (4-7 settembre).

¹⁸ Ho intrapreso in quest'ultimo anno anche ricerche di storia dell'istruzione matematica: su questi temi ho presentato una relazione al XXII Convegno della Società di Storia delle matematiche (SISM), in collaborazione con Susanna Stramaccioni dal titolo *L'istruzione matematica infantile nell'opera di Emilia Santamaria Formiggini* (Roma, 25 novembre 2023); e ho presentato una comunicazione alla 8th International Conference on the History of Mathematics Education (ICHME), Varsavia (16-20 settembre), in collaborazione con Ana Millán Gasca, dal titolo *"In search of a fourth, unknown companion". The concept of ratio and the role of geometry in Maria Montessori's proposals for renewing of preschool and primary school mathematics in Psychoarithmetic*.

7.

La violenza simbolica come sistema sociale: genialità femminile e presenza negata nei canoni disciplinari della storiografia

Milena Gammaitoni¹

1. Premessa

Per violenza simbolica come sistema sociale si intende non solo il controllo sociale totale² (Priulla, 2021; Calabresi, 2022) nella vita quotidiana delle donne che ha pervaso secoli della storia universale (rare eccezioni per alcune comunità), ma anche una violenza diventata sistema culturale e mentale, legittimata con l'esordio dell'enciclopedismo e della specializzazione di diverse discipline, fenomeno affermatosi tra il '700 e l'800, dove non solo i manuali del buon galateo definivano per iscritto i ruoli e gli status delle donne, ma queste venivano di fatto omesse dalla storia della scienza, della cultura e delle arti.

Entrambe le dimensioni di violenza simbolica sono presenti, in forme e dinamiche diverse, ma soprattutto la seconda è ancora pervasiva.

Semplici ricerche bibliografiche permettono la riscoperta delle loro opere intellettuali, scientifiche e creative, ma prima bisogna superare un *doppio pregiudizio*: se le donne non sono citate e ricordate nella manualistica è perché non poterono produrre nulla; ma quando si scoprono le loro opere si pensa, in prima istanza, che non furono tanto geniali da essere ricordate e tramandate.

La censura e/o sottovalutazione della genialità e del valore femminile non solo influenza fortemente la costruzione dell'identità di donne e uomini che fin dalla scuola entrano nel mondo della conoscenza con la convinzione di non avere alle proprie spalle un'identità storica sedimentata anche dalla presenza delle donne, ma è anche la legittimazione di un'assenza passiva e una tale mancata consapevolezza storica-sociale non può in alcun modo contrastare la violenza maschile e i femminicidi: attualmente una donna ogni 3 giorni viene uccisa in Italia, nel mondo una ogni 12 minuti. La *violenza di prossimità*, che è quella che più caratterizza i femminicidi (Bartholini, 2017)³ non è altro che

¹ La ricerca è stata finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre – FONDI 2022.

² Le donne fino agli anni '70 non potevano uscire da sole... ecc. Rare eccezioni di donne famose hanno raggiunto maggior libertà di movimento, Ildegarda di Bingen nel medioevo ebbe il permesso del Papa per predicare in pubblico, interdetto alle donne e attraversare da sola territori esterni al Monastero. Ancora oggi una donna che cammina sola per strada si sente preda di attenzioni anche molto invadenti e a volte aggressive e violente. Il 77% su 1057 intervistati in una ricerca del 2020, ha affermato di aver subito molestie per strada.

³ Nel 62,7% dei casi gli stupri sono commessi da partner e il 70% i femminicidi sempre da parte di

il prodotto di modelli culturali e famigliari secondo i quali la donna non è protagonista della grande storia e dunque non ha diritto all'autodeterminazione.

Il nostro ruolo di intellettuali e di docenti universitari non può esimersi dall'affrontare questo vuoto storiografico e il mandato educativo per le nuove generazioni e per la formazione continua degli adulti. Il Ratto delle Sabine non può essere raccontato come una tappa dello sviluppo della città di Roma, senza spiegare chiaramente che si trattò di sequestri e di stupri di giovani donne, per matrimoni forzati per lo sviluppo demografico. Pur se le rappresentazioni artistiche si ispirano ad una leggenda, sappiamo quanto sia potente l'immaginario mitologico della storia umana, a partire da Zeus che a sua volta rapisce e fa sue, con la forza del Dio supremo, le dee-donne che più desidera... anche la giovane Europa, trasformandosi in un toro bianco per ingannarla e farla sua.

Nelle narrazioni mitiche la violenza sessualizzata o l'ingravidamento non consensuale portano, non solo alla nascita di nuove divinità o eroi, ma anche alla fondazione di nuove istituzioni: per esempio la dea Athena nasce da uno stupro di Zeus su Metis (che divora incinta temendo la detronizzazione per la nascita di un figlio maschio. Invece il feto resiste e nasce Athena dal suo cranio), sarà la fondatrice di Atene e rappresenterà qualità di forza e virtù; Romolo figlio di Rea Silvia, frutto della violenza sessuale da parte di Marte. Il mito del Dio stupratore e fecondatore, legittima il potere autoritario e violento sul femminile e nella lunga storia del patriarcato ha abituato le donne nel credere ad un destino di inferiorità e di fragilità, di trovarsi sempre in balia di una probabile violenza.

In ambito sociologico, le sociologhe di tutto l'800⁴ e dei primi del'900 sono ancora assenti nella storia della sociologia, nonostante l'importante letteratura internazionale (Lengermann & Niebrugge, 1991) che riguarda il loro contributo innovativo. Il fatto che continuino e restare fuori dal canone, sarà oggetto di future riflessioni e analisi sulle dinamiche di costruzione/riconoscimento sociale della genialità femminile, che in questa sede non è possibile sviluppare, ma che già si discute in molti ambiti disciplinari (Sesti, 2018; Cersosimo, 2022; Gammaitoni, 2021). Il paradosso di questa assenza storiografica, che come scrisse Bourdieu (2017) è il risultato di un dominio maschile formale nella gestione del potere e della vita accademica, ha portato ad una versione monolitica della storia, tutta al maschile, nonostante si trattasse spesso di stu-

un partner. Nel 2017 in Italia 4 milioni e 520.000 donne tra i 16 e i 70 anni hanno subito violenza sessuale (fonte Istat).

⁴ Per esempio Mary Wollstonecraft può essere tranquillamente collocata nella pre-sociologia, al pari del suo contemporaneo J-J Rousseau, perché in primis fu colei che nel 1700 descrisse le dinamiche sociali che influenzavano la mancanza di un'educazione egualitaria tra uomini e donne, precludendo a quest'ultime di poter esercitare il pensiero razionale e un agire libero nello spazio e nel proprio tempo; Martineau, a volte nominata solo come traduttrice inglese del *Corso di Filosofia Positiva* di Auguste Comte, fu la prima, quando Emile Durkhiem non era ancora nato, a svolgere un'approfondita ricerca empirica sulla realizzazione della democrazia negli Stati Uniti, dal 1834 e il 1837, e scrisse durante il lungo viaggio in nave, un dettagliato volume di metodologia sociologica.

diose celebri e stimate in vita dai loro contemporanei; non furono esistenze inespresse e/o sempre marginali al discorso pubblico, ma attive nei circoli intellettuali e editoriali della propria epoca.

È un dato di fatto che la storia della sociologia sia una storia al maschile, quando invece, nell'800 e nel '900, molte sociologhe attuarono visioni della società e ricerche empiriche originali, anticipando anche l'elaborazione di concetti, teorie e pratiche.

2. La violenza simbolica istituzionalizzata

Viviamo immersi in una comunicazione sociale e pubblica che ben sintetizza la violenza simbolica: dalle strade delle nostre città, alle pubblicità, ai social media⁵, ovunque si presentano in modo ripetuto immagini e definizioni dei ruoli femminili che passano dallo stereotipo tradizionale, ancora fortemente presente nella maggioranza delle favole per l'infanzia, fino a vere e proprie aggressioni violente nei social media, soprattutto se una donna famosa prende parola e afferma il suo pensiero (per es. Michela Murgia, Liliana Segre).

Nella pubblicità è emblematica di alcuni anni fa', scelta da Prada, che alludeva ad un probabile sesso di gruppo, dove anche l'ipotesi di uno stupro non sembra intimorire la modella, al contrario ha un'espressione seducente. Questa pubblicità era presente ovunque, dalle riviste alla cartellonistica delle grandi città. Pochi si sono allarmati per il contenuto di quel messaggio. Graziella Priulla denuncia questa situazione da molti anni: nel 2021, in 8 mesi si registra più di un milione di tweet contro le donne, in aumento dell'1,7% rispetto allo stesso periodo del 2018. Il 72% delle volte in cui si parla di donne su Twitter lo si fa in termini negativi.

Iniziamo dalle strade che attraversiamo durante il giorno: l'Associazione Toponomastica femminile ha censito le mappe di tutta Italia, rilevando che vie e piazze intitolate alle donne sono il 5%, agli uomini il 40%. A Roma su 16.079 strade e piazze, 659 sono dedicate alle donne, in zone spesso periferiche, di cui 56 a Madonne, 89 a sante, beate, martiri, 25 a suore, 29 a benefattrici, 92 a letterate, 17 a scienziate, 75 a donne dello spettacolo, 245 ad artiste, 135 a figure storiche, 77 a figure mitologiche/legendarie, 2 ad atlete, 5 ad imprenditrici, 33 legate a tradizioni locali (per es. vie delle Convertite o via delle zoccolette).

Vivere in luoghi declinati soprattutto al maschile concorre alla costruzione di una realtà e di un'identità collettiva che ha celato e passivizzato l'azione femminile e la storia delle donne. Questo semplice dato di fatto del nostro quoti-

⁵ In Europa una donna su 10, dall'età di 15 anni è stata oggetto di cyber violenza. "Esiste una galassia di gruppi, forum, siti e chat che crescono e alimentano il disprezzo nei confronti del genere femminile. Nascono soprattutto in Telegram chat dedicate alla cultura dello stupro, come le Cagnette, che invita le donne a spedire foto hot delle proprie amiche". Cfr. Graziella Priulla (2021), *Violate, sessismo e cultura dello stupro*. Catania: Villaggio Maori.

diano dell'abitare in determinati luoghi, si unisce alla violenza simbolica che ha censurato, e continua a farlo nella manualistica delle diverse discipline, le opere delle donne in ogni ambito della cultura. Questo sistema sociale di negazione del femminile agisce fortemente a livello inconscio e per scardinarlo si ha bisogno di ricostruire la storia sociale e di superare quel doppio pregiudizio.

Renzo Paternoster (2020) definisce questo processo come un disturbo culturale che ha istituzionalizzato una differenza biologica in una differenza culturale, è una disfunzione del sapere, dovuta ad una cattiva conoscenza delle cose, che porta ad una significativa indisposizione nell'ambito della sfera relazionale e affettiva di una persona, che conduce a una pericolosa asocialità e inumanità.

Mary Wollstonecraft (1792) scrisse di quanto il corpo femminile, riprodotto nell'iconografia del tempo, non fosse altro che un corpo fragile, inerme, ornato, cagionevole, perché effettivamente alle donne era impedito di sviluppare forza fisica: non potevano correre in giardino o fare ginnastica, né tanto meno esercitare la propria mente alla razionalità. E' evidente dunque che non solo la pittura e le arti plastiche, ma anche la letteratura e la musica non facessero altro che riflettere le loro debolezze...

“Oggi alle donne viene insegnato dalla più tenera età che la bellezza è il loro scettro, così che il loro spirito prende la forma del loro corpo e viene chiuso in quello scrigno dorato, ed esse non fanno che abbellire la loro prigioniera.”

(...) Per diventare rispettabili è necessario l'esercizio dell'intelligenza, che è elemento essenziale per l'indipendenza del carattere: intendo dire in forma esplicita che esse devono chinarsi solo all'autorità della ragione, non più modeste schiave dell'opinione” (Cantarella, 2010, pp. 56-57).

Oggi, scrive Eva Cantarella, conoscere quel passato costringe a chiedersi come e perché, a distanza di secoli, in contesti radicalmente diversi, possano riaffiorare (travestiti nei panni della modernità) aspetti arcaici del rapporto fra sessi, trasmessi dal sistema mediatico che implicitamente e subdolamente li propone come modello.

Le donne nella storia appaiono e scompaiono: appaiono nelle monografie e nella saggistica, scompaiono nella manualistica, quella che forma le nuove generazioni ad un sapere universale. Accade nella storia delle idee (filosofia, sociologia, psicologia, di meno nell'antropologia), nonostante l'enorme produzione monografica internazionale e nazionale, e nella storia delle arti (letteratura, teatro, musica, pittura, architettura, scultura). Per esempio, se in qualche antologia della letteratura italiana a volte appaiono Caterina Percoto, Sibilla Aleramo, nei manuali di storia della musica italiani non c'è alcuna traccia delle compositrici, invece, ampiamente citate nei dizionari e nelle antologie di tutti gli altri Paesi occidentali: nel *New Grove of Music* se ne contano 900, presso Oxford Library 1.500.

Joanna Russ, scrittrice di fantascienza, pubblica un saggio sociologico, *Vieta scrivere, come soffocare la scrittura delle donne*, nel quale analizza tutte le dinamiche sociali per le quali le scrittrici o restano fuori dalla storia, nella negazione dell'*agency*, o vengono falsamente ricategorizzate e dunque declassate, non entrano nel canone e non ne creano di nuovi per il mainstreaming, o si abbatte su di loro lo stigma dalla devianza.

La mancanza di consapevolezza delle proprie origini storiche sociali indebolisce ogni essere umano che si trova di fronte al proprio futuro e alla strutturazione della propria personalità.

«Le donne sono prima descritte e poi raccontate, molto prima che parlino esse stesse. Solo le immagini letterarie sembrano, a volte, godere di una maggiore profondità; votate nei secoli al silenzio della riproduzione, ombre nella storia, vivono l'arte nell'intimità dei conventi, sottomesse nelle loro case, un'arte che non vale la pena d'essere tramandata» (Duby & Perrot, 1990, p.V).

La giustizia sociale deve essere dunque ridefinita, re-immaginata e condivisa, utilizzando nuove narrazioni, ricostruendo universi simbolici.

E' però necessario ripercorrere la costruzione e la decostruzione del femminile a partire dall'antichità, perché da lì proveniamo.

In tutto il mondo esistono immagini di Dee smembrate: in India, tra i sumeri e in Messico. La loro distruzione e scomparsa rappresenta l'allontanamento da un mondo che ruotava intorno ad una Dea, in cui l'atto dello smembramento è sempre attribuito a un dio maschio che in ogni cultura ha preso il posto della Dea. In India, Indra uccise la Dea e ne disperse le parti del corpo per tutta la campagna, esse divennero santuari dove ancora oggi è venerata; in Babilonia, l'eroe Gilgamesh uccise la Dea oscura Tiamat e ne sparpagliò le membra per creare un nuovo mondo. In Messico, il dio della guerra Huitzilipoltli uccise sua sorella, la dea della Luna Coyolxauqui, e ne gettò il corpo fatto a pezzi dalla cima di una montagna per dimostrare la vittoria su di lei. Lo sterminio di nove milioni di streghe⁶, le guaritrici, in Europa durante il periodo dei roghi, quattro secoli troppo spesso sottaciuti nei libri di storia, poco prima dell'Illuminismo, ha contribuito all'amnesia collettiva e individuale, ma fa parte di una coscienza o inconscio collettivo, oggi risvegliato dai femminicidi che avvengono ogni giorno in ogni luogo del mondo.

Dirdin Robertson (1977) afferma che la parola Charis era originariamente il nome di una Dea. Significa Grazia e deriva dal termine allora usato per indicare il sangue mestruale, che divenne poi la radice stessa del termine eucarestia con cui condivide etimologia e assonanza semantica. Per antitesi e paradosso nella civiltà occidentale, per dieci secoli alle donne con le mestruazioni era stato proibito recarsi in chiesa.

Come può crescere una donna in una società che teme la sua naturale funzione biologica fondamentale, e non avere la sensazione di nascondere una grave colpa interiore?

⁶ Il termine strega o megera, deriva da una radice che significa donna sacra o boschetto sacro.

Nell'antichità quello stesso sangue era utilizzato per concimare il terreno ed era festeggiato dalle comunità con i cicli lunari, era il tramite di un vincolo spirituale della comunità, poi sostituito dalla circoncisione dei neonati.

Sempre nell'antichità, le donne in menopausa erano le nonne sagge della tribù, il cui sangue magico si accumulava nel corpo così come la saggezza nella psiche. Al contrario, oggi le donne sembrano solo logorarsi, trattate come vuoti a perdere...

Un medesimo potere sacro è quello attribuito alla Grande Dea dell'Europa antica, quella studiata dall'archeologa Maria Gimbutas. Si trattava di una Dea rappresentata in segni, simboli e immagini, fonti primarie essenziali per una comprensione della religione e della mitologia occidentali, l'archeomitologia (Gimbutas, 1989), utile alla visione del mondo pre-indoeuropeo. Le continue associazioni nei ritrovamenti in Medio Oriente, sud-est europeo, nelle aree del Mediterraneo, dell'Europa centrale, occidentale e settentrionale, rivelano la diffusione della religione di una medesima Dea. In molti studi è stata definita la Grande Madre che dal proprio ventre diede vita a tutte le cose:

“Le credenze delle popolazioni agricole relative a sterilità e fertilità, alla fragilità della vita e alla costante minaccia di una distruzione, nonché alla periodica esigenza di rinnovare i processi generativi della natura, sono tra le più durature. Vivono ancora oggi, così come vivono aspetti molto arcaici della Dea preistorica nonostante il continuo processo di erosione in era storica. Trasmesse da nonne e madri della famiglia europea le antiche credenze sopravvissero alla sovrapposizione dei miti indoeuropei e in seguito cristiani. La religione incentrata sulla Dea esisteva da moltissimo tempo, ben prima dell'indoeuropea e della cristiana (che rappresentano un periodo relativamente breve della storia umana), lasciando una impronta indelebile nella psiche occidentale (...).” (Gimbutas, 2008; p. XII)

Con l'assenza totale di immagini di guerra o di individui solitari, l'arte che rappresenta la Dea sembra riflettere un ordine sociale in cui le donne erano guida della comunità e sacerdotesse⁷.

Anche nella Bibbia le donne sono presenti, con ruoli forti e a volte ambigui fino a diventare ombre, come numerose di plurimo destino sono le donne del Nuovo Testamento. Emblematica tra tutte le storie delle donne, e sono tante, è quella di Zippora, moglie di Mosè, sua compagna fedele e salvatrice, che sa ben consigliarlo nel pericoloso scontro con Dio, divenendone protagonista:

“Zippora circoncide suo figlio e con quel frammento di prepuzio tocca i genitali del marito, pronunciando parole solenni che suonano quasi come un monito contro quel Dio inquietante: “mio sposo di sangue sei per me”. Sono le uniche parole che sentiamo pronunciate direttamente da Zippora. Hanno

⁷ Maria Gimbutas spiega che nel V millennio a.C. una cultura neolitica del tutto diversa “con cavalli addomesticati e armi letali, emerse nel bacino del Volga” tra la Russia meridionale fino all'occidente del Mar Nero. Questa nuova popolazione cambiò il corso della preistoria europea. “Io la chiamo cultura *Kurgan* (in russo *kurgan* significa tumulo), perché i morti venivano sepolti in tumuli circolari che coprivano le dimore funebri dei maschi importanti.” (Gimbutas, M. 1989, pp. XX-XXI)

il sapore di una formula liturgica che sembra voler stabilire le appartenenze: “Giù gli artigli da quest’uomo perché è mio!” L’esito del gesto placa l’ira divina. La vita di Mosè è salva” (Maggi, 2009; p. 42).

Zippora era figlia di un sacerdote, e si rivela a sua volta sacerdotessa compiendo un rituale che salva il marito. Ma da qui in poi Zippora diventa un’ombra, una labile traccia, fino a scomparire dalla vita di Mosè, che si risposa con un’altra donna più giovane.

Un’interpretazione della vita narrata di Zippora è quella di essere monito a non separare i progetti dagli affetti, la salvezza dalla comunione?

La donna del libro dei proverbi non è lodata per la sua bellezza. Ciò che conta è la forza, l’autonomia e la sapienza delle sue parole. La Scrittura ci propone uno sguardo alternativo, per certi versi rivoluzionario, come scrisse Walter Benjamin “la rivoluzione è un balzo di tigre nel passato”⁸.

E’ quanto tenteranno di affermare nel pieno Illuminismo Mary Wollstonecraft in Inghilterra e Olympe de Gouges in Francia, nel battersi per un’educazione delle donne non relegata alla sfera dei sentimenti, ma a quella dell’esercizio della razionalità. La loro condizione di inferiorità sociale non era una questione naturale, ma culturale, educativa.

In particolare, Mary Wollstonecraft dovrebbe entrare a pieno diritto nella storia dei precursori della sociologia, al pari del suo contemporaneo J-J Rousseau, perché in primis è colei che nel 1700 chiari e criticò le dinamiche sociali che influenzavano la mancanza di un’educazione egualitaria tra uomini e donne, precludendo a quest’ultime di poter esercitare il pensiero razionale e un agire libero nello spazio e nel proprio tempo.

“I due libri più letti dalle giovani erano *Prediche* e il *Legato di un padre alle sue figlie*; la storia, la filosofia, le lingue classiche erano troppo ardue, la botanica e la biologia proscritte e scabrose. All’infuori della danza e degli esercizi di portamento, le giovani non praticavano nessuna ginnastica, nessuno sforzo fisico, nessuna competizione, nessun gioco all’aperto. Il risultato è un angelo debole e cagionevole, con virtù esasperate in vizi costrette in gabbia come la razza piomata, lasciandosi le penne, muovendosi con ridicola maestà da un posatoio all’altro” (Wollstonecraft, 1792; p. 64).

Non è un caso che le donne cattoliche siano state le meno emancipate nella storia occidentale e che abbiano faticato molto di più per ottenere il riconoscimento delle libertà fondamentali riguardanti i diritti civili e politici, rispetto

⁸ “La donna dei proverbi non corrisponde certo all’antico detto veneziano: “Che piaccia, che taccia, che stia in casa”. Ha un carattere forte e intraprendente. Provvede ai bisogni familiari non soltanto gestendo la casa, ma intraprendendo attività commerciali. Nell’anno preso in considerazione si parla di prezzi, guadagni, compravendita, stima della mercanzia, produzione: “Guarda un campo e l’acquista, pianta una vigna, commercia con il frutto delle sue mani”. La donna ha contatti con mercanti che viaggiano in paesi lontani e le aprono nuovi orizzonti. Vende loro la merce da lei prodotta. Una donna così ha necessariamente una forte autonomia, pur inserita nel contesto patriarcale. Certo, si tratta di un’immagine idealizzata. Tuttavia, il lettore contemporaneo dovrà interrogarsi sugli ideali odierni, su quali immagini di donne suggerisca la nostra realtà emancipata”. Op. cit., p. 131.

alle protestanti o ebrei. Questa differenza viene spiegata (Duby & Perrot, 1990) come il risultato dei dogmi della Chiesa, delle consuetudini e dunque per il vissuto della dottrina: il protestantesimo e l'ebraismo chiedono ai fedeli di saper leggere e scrivere e interpretare anche in modo autonomo e solitario le sacre scritture. Nel cattolicesimo la mediazione del sacerdote, sia per l'interpretazione dei testi sacri, che per la confessione, è centrale e non demandabile all'autonomia del singolo, e soprattutto non era richiesta alle donne, alle quali era consentito imparare a leggere, ma non a scrivere.

E' esattamente il caso di Hildegard von Bingen (1098-1179), la quale nel monastero potè imparare a leggere, ma non a scrivere: dettò tutte le sue memorie e saperi al suo segretario. Hildegard monaca benedettina, mistica e profetessa, ma anche cosmologa, erborista e guaritrice, linguista, naturalista, filosofa, musicista e compositrice, chiese e ottenne la fondazione di un monastero esclusivamente femminile e la possibilità di suonare, danzare, cantare, creare miniature e musiche in onore di Dio e della vita (Gammaitoni, 2013). Riuscì a realizzare una libertà impensabile per una donna del Medioevo: viaggiò in Germania in qualità di profetessa, in un secolo in cui le donne non potevano facilmente viaggiare e avere diritto di parola pubblica, sulla porta dello sterminio di tutte quelle donne condannate al rogo come streghe.

Hildegard è rispettata e ricercata come consigliera di re e regine, si rivolge agli uomini e alle donne del suo tempo, predica pubblicamente con il prestigio e l'austerità della profetessa. Arrivò anche a denunciare l'incapacità o l'indolenza dei ministri della chiesa. Nel 2012 Papa Benedetto XVI ne estese il culto liturgico alla Chiesa Universale, proclamandola Santa Ildegarda di Bingen Dottore della Chiesa Universale.

La genialità della donna è stata recentemente riconosciuta e rivalutata pubblicamente da San Giovanni Paolo II con un prezioso documento *In primis Mulieris dignitatem*, aprendo la riflessione sulla "Teologia della donna", auspicata anche dall'attuale Papa Francesco.

Non per caso Simone de Beauvoir sosteneva che lo sguardo, il giudizio degli uomini crea l'identità privata e sociale delle donne.

3. Harriet Martineau (Norwich 1802- Ambleside 1876). La sociologa che svolse la prima ricerca empirica nella storia della sociologia

Harriet Martineau credeva negli ideali del socialismo e del liberalismo, ponendosi in difesa delle classi più deboli della società, contro la schiavitù, in quanto immorale ed economicamente inefficiente, contro la prostituzione e criminalizzazione delle donne e la loro oppressione, escluse dai diritti della cittadinanza in quanto genere considerato debole e inferiore rispetto agli uomini, contro il maltrattamento dei detenuti in carcere, contro il lavoro minorile.

Riguardo alla condizione delle donne afferma:

Tra i diversi criteri per giudicare la civilizzazione di un popolo, non ve n'è uno più certo della condizione di quella metà del genere umano sulla quale l'altra metà esercita il suo potere in base al diritto del più forte. (...) Mentre l'intelletto della donna è compromesso, i suoi principi morali schiacciati, la sua salute rovinata, le sue debolezze incoraggiate e la sua forza punita, le si dice che essa abita nel paradiso delle donne... (Odorisio, 2019, p. 41).

Le opere più rilevanti di Martineau per la storia della sociologia sono indubbiamente *Society in America 2 voll.* (1836) pubblicato con gli stessi editori inglesi di de Tocqueville, e *How to Observe Morals and Manners* (1838).

A queste è sempre parallela l'attività letteraria e divulgativa in ambito economico e politico.

Tra il 1834 e il 1836 soggiornò negli Stati Uniti per svolgere una capillare ricerca sul campo, nella quale rilevare le condizioni di vita della popolazione, il grado di giustizia e di benessere diffuso nei diversi strati della società come diretta esemplificazione dei principi della Costituzione americana e dunque della realizzazione della democrazia.

E' lo stesso periodo in cui Alexis de Tocqueville scrisse sulla *Democrazia in America* (1835), vivendoci però per soli sei mesi di osservazione diretta sulle reali condizioni di vita degli americani.

Le sue analisi sulle condizioni di vita degli anglosassoni e degli americani anticipano Karl Marx, Emile Durkheim, Max Weber, in quanto fa emergere con chiarezza le ingiustizie sociali subite dagli operai e operaie, e dalle classi più povere e marginali della società; progetta e mette in atto una ricerca multidimensionale e multivariata, concettualmente orientata, per rilevare quali fossero i valori morali alla base delle istituzioni sociali, politiche, religiose.

Il metodo che propone per misurare il progresso nella società segue tre dimensioni di analisi: 1) lo status di coloro che detengono il minor potere nella società; 2) le visioni popolari dell'autorità e dell'autonomia; 3) l'accesso alle risorse che consentono una vita dignitosa.

“In un'ipotetica lista dovrei citare quasi tutti gli uomini politici più influenti e gli scienziati e autori più importanti, come dovrei citare anche quasi tutte le donne illustri degli Stati Uniti. Ho rispettato e amato amici di ogni partito politico e di ogni confessione religiosa. Fra loro, vi sono proprietari di schiavi, colonizzatori e abolizionisti, agricoltori e allevatori, avvocati, commercianti, professori e ministri del clero. Ho vissuto presso alcune tribù indiane, e quando mi trovavo negli stati meridionali, ho frequentato continuamente le persone di colore.

Queste sono state le mie fonti di informazione. Sulle mie capacità di farne buon uso, mi restano ancora alcuni punti da precisare. Spesso mi è stato chiesto se l'essere donna abbia costituito, per

me, uno svantaggio. E l'essere già un personaggio celebre, un altro. Non condivido nessuna di queste affermazioni. Sono certa di aver assistito a molte più scene di vita domestica di qualunque altro gentiluomo. La stanza dei bambini, il salottino privato, la cucina, sono delle scuole eccellenti per apprendere i costumi e i principi morali di un popolo” (Conti Odorisio, 2019, pp. 48-49).

La sua produzione intellettuale ha una capacità di visione micro e macro sociale, approfondisce lo studio delle religioni, senza esprimere giudizi di valore, ma come continuo atto di comprensione weberiana nel ripercorrere la storia del giudaismo, del cristianesimo, dell'islam (in *Vita Orientale presente e passata* (1838) e in *Letters on the Laws of Man's Nature and Development*).

La sua attività politica fu fondamentale per due riconoscimenti: l'accesso delle donne ai consigli scolastici e il *Married Woman Act* che decretava l'autonomia delle donne sposate nel gestire i propri soldi.

Fin dal 1837, ben prima del *La Soggezione delle donne* di J. Stuart Mills (1870) Martineau definì un progetto politico: in primis le donne dovevano associarsi per perseguire l'autodeterminazione e la concretezza oggettiva di diritti collettivi, per ottenere, in tal modo, che il parlamento riformasse tutte le leggi che le riguardassero: mancanza di pari istruzione, di libertà di lavorare, la parità con gli uomini in ambito civile, penale e politico, l'abolizione di matrimoni combinati e della prostituzione legalizzata. Facendo così emergere, chiaramente, quanto la condizione femminile fosse un nodo irrisolto della democrazia.

4. Conclusioni

“Siamo figlie e figli di una lunghissima storia che ha visto uno standard fatto di innumerevoli strategie precauzionali: confini, divieti, limitazioni, esclusioni, interdetti, negazioni, mortificazioni, repressioni, costrizioni, sospetti, prescrizioni, espropriazioni sono stati giustificati dalla naturale vulnerabilità femminile, implicita nella dicotomia forte/debole, attivo/passiva” (Priulla, 2020, p. 97).

Ancora oggi ci confrontiamo con le difficoltà dei tribunali nel discernere le violenze subite dalle donne, in particolare lo stupro ha percorso lunghi corridoi di norme e interpretazioni giuridiche, nelle quali facilmente si scade in giudizi di colpevolizzazione delle vittime, per supposti comportamenti che avrebbero facilitato la violenza, fino a metterne in dubbio la veridicità. Immaginiamo, dunque, quanto sia difficile riconoscere la violenza simbolica sulle donne nella storia delle idee e delle arti.

Quella stessa violenza che rimuove il problema della tratta di esseri umani,

della loro schiavitù nella prostituzione forzata, perché in fondo è il più antico lavoro del mondo... tanto che occasionalmente si sente riproporre l'idea di riaprire case chiuse per salvaguardare il "decoro" urbano.

È un lungo cammino che sta entrando in nuove politiche editoriali scolastiche e universitarie, per rompere il mito della tradizione più reazionaria, ma anche quella mentalità che si rifugia nel comodo ignorare, nutrendo il disturbo e il ritardo culturale, molto più forte in Italia, rispetto ad altri Paesi occidentali.

Bibliografia

- AVERSANO, L., CAIANIELLO, O., GAMMAITONI, M. (a cura di) (2021) *Musiciste e Compositrici, Storia e storie di vita*. Roma: SEdM.
- BOCK, G. (2001). *Le donne nella storia europea*. Roma: Laterza.
- BOURDIEU, P. (2017). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli.
- CALABRESI, G. (in press). *Lo street harrasment e la costruzione sociale dei corpi. Dominio e pratiche di resistenza nello spazio urbano*. Tesi di Dottorato in Teoria e ricerca educativa e sociale. Università Roma Tre.
- CANTARELLA, E. (2010). *Mary Wollstonecraft, Sui diritti delle donne*. Milano: RCS.
- CAVARERO, A. (1990). *Nonostante Platone, figure femminili nella filosofia antica*. Torino: Editori Riuniti.
- CERSOSIMO, G., RAUTY, R. (2023). *Una presenza dimenticata, donne e analisi sociale negli Stati Uniti tra XIX e XX secolo*. Napoli: Liguori.
- CONTI ODORISIO, G. (2019). *Harriet Martineau, La società in America*. Roma: Armando.
- DEEGAN, M.J. (1991). *Women in Sociology; a Bio-Biographical Sourcebook*. Chicago: Greenwood Press.
- DIRDIN ROBERTSON, L. (1977), *Communion with the Goddess, The temples of Italy*, San Diego, Clonegal Enniscorthy press.
- DUBY, G., PERROT, M. (1990). *Storia delle donne, 4 voll.*, Roma-Bari: Laterza.
- FECI, S., SCETTINI, L. (2017). *La violenza contro le donne nella storia*, Roma, Viella.
- GAMMAITONI, M. (2013). *Storie di vita di Artiste Europee, dal medioevo alla contemporaneità*. Padova: Cleup.
- GIMBUTAS, M. (2008). *Il linguaggio della dea*. Roma: Città Nuova.
- LENGERMANN, P.M., NIEBRUGGE, G. (1998). *The Women Founders, Sociology and Social Theory 1830-1930*. Chicago (IL):Waveland Press.
- MARTINEAU, H. (1837). *Società in America*, 3 voll. London: Saunders and Otley.
- MARTINEAU, H. (1838). *How to observe Morals and Manners*. London: Knight.
- MARTINEAU, H. (1838). *Retrospect of Western Travel*, 3 voll. London: Saunders and Otley.
- MARTINEAU, H. (1848). *Vita orientale: presente e passato*, 3 voll. London: Edward Moxon.
- MARTINEAU, H. (1849). *The History of England during the thirty years' peace, 1816-1846*. London: Knight.
- MARTINEAU, H. (1853). *La filosofia positiva di Auguste Comte*, 2 voll. London: Chapman.

- MARTINEAU, H. (1877), *Autobiografia di Harriet Martineau*, 2 voll, ed Maria Weston Chapman, London, James R. Osgood & Co.
- MARTINEAU, H. (1832-34). *Illustrazioni di economia politica*, 9 voll. London: Charles Fox.
- MURGIA, M. (2011). *Ave Mary. E la Chiesa inventò la donna*. Torino: Einaudi.
- PATERNOSTER, R. (2021). *Il vizio dello stupro, l'uso politico della violenza sulle donne*. Lucca: Tralerighe.
- PRIULLA, G. (2019). *Violate, sessismo e cultura dello stupro*. Catania: Villaggio Maori.
- RUSS, J. (2021). *Vietato scrivere, come soffocare la scrittura delle donne*. Milano: Enciclopedia delle donne.
- SESTI, S., MORO, L. (2018). *Scienziato nel tempo, più di 100 biografie*. Milano: Ledizioni.
- VICKI, N. (1991). *Il risveglio della Dea*. Milano: Corbaccio.
- WOLLSTONECRAFT, M. (1787). *Thoughts on the Education of Daughters: With Reflections*. London: Joseph Johnson.
- WOLLSTONECRAFT, M. (1972). *A Vindication of the Rights of Woman with Strictures on Moral and Political Subjects*. London: Joseph Johnson.

Pubblicazioni della ricerca

- GAMMAITONI, M. (in corso di stampa). *Manuale di Sociologia*. Torino: UTET.
- GAMMAITONI, M. (in corso di stampa). La modernità di Mary Wollstonecraft e Harriet Martineau alle origini del pensiero sociologico. In F. Antonelli (a cura di), *Teorie sociologiche e mutamento sociale*. Roma: Morlacchi.
- GAMMAITONI, M. (2023). La violenza simbolica come Sistema sociale: il caso delle artiste. In C. Acidini & A. Cecchi (a cura di), *Artemisia Gentileschi: l'Inclinazione per Michelangelo Buonarroti il Giovane*. Firenze: Fondazione Buonarroti.
- GAMMAITONI, M. (2024). *La violenza simbolica come Sistema sociale e culturale*, Rivista Fuori Luogo, Vol.16, num. 3, Napoli.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- GAMMAITONI, M. (2023). *Sfide epistemologiche: le sociologhe nella storia della disciplina e l'attualità del loro pensiero per l'analisi del presente*. Convegno AIS Teorie Sociologiche, *Modernità e modernizzazione in un mondo in cambiamento*. Nuove sfide teoriche, 30 novembre -1 dicembre 2023, Dip. Scienze Politiche, Università Roma Tre.
- GAMMAITONI, M. (2023). *Harriet Martineau alle origini del pensiero sociologico*. Salotto di Toponomastica Femminile, 20 febbraio 2023, online.

GAMMAITONI, M. (2022). *La violenza simbolica sulle artiste nei percorsi di istruzione in Italia: riflessioni sociologiche*. Convegno AIS Sezione studi di Genere, Differences and Social Change, Education, Training and Communication in the digital society, Università di Torino (17-18 marzo).

Studiare le “guerre dell’acqua”: spunti per un nuovo paradigma

Giorgio Musso

1. Introduzione

Nell’era della crisi climatica, il tema delle “guerre dell’acqua” viene spesso sollevato quale una delle principali preoccupazioni per la stabilità globale. L’ultimo Rapporto mondiale delle Nazioni Unite sullo sviluppo delle risorse idriche sintetizza le sfide legate all’acqua nei seguenti termini:

La scarsità idrica, aggravata dai cambiamenti climatici, potrebbe comportare per alcune regioni un costo pari al 6% del proprio prodotto interno lordo (PIL) entro il 2050, a causa degli impatti legati all’acqua su agricoltura, salute e reddito. Ciò potrebbe potenzialmente causare un incremento dei flussi migratori, se non addirittura conflitti. Sotto l’effetto combinato della crescita della popolazione, dell’aumento dei redditi e dell’espansione delle città, si prevede che la domanda di acqua aumenterà esponenzialmente, mentre l’approvvigionamento diventerà più irregolare e incerto (UNESCO, 2023, 16).

Un solo estratto non rende giustizia di un rapporto ben più articolato, ma è difficile sottrarsi all’impressione che le analisi riguardanti l’acqua, anche da parte di autorevoli istituzioni internazionali, continuino a muoversi all’interno di un perimetro concettuale neo-malthusiano, secondo cui l’interazione tra clima, risorse e demografia, in un futuro prossimo, genererà inevitabilmente conflitti. Tale preoccupazione non è evidentemente del tutto infondata, ma è il determinismo di questo quadro concettuale che va superato, per elaborare un’analisi che includa tutti gli attori coinvolti nelle politiche idriche e le asimmetrie di potere che contraddistinguono le loro relazioni, soppesi le conseguenze delle loro scelte e sia capace di leggere i diversi piani di scala in cui esse si dispiegano.

Questo breve contributo costituisce parte di una più ampia ricerca sui conflitti di natura idrica che hanno interessato il bacino del Nilo in età contemporanea. A partire da tale caso studio, ci concentreremo su alcune problematiche di natura metodologica che riguardano il cosiddetto campo dell’“idropolitica”. Esamineremo inizialmente la genesi e le premesse teoriche di tale corrente scientifica; secondariamente, passeremo ad un’analisi critica di una categoria affermata negli ultimi quindici anni come centrale nell’analisi dei conflitti idrici, ossia il concetto di “idro-egemonia”; mostreremo infine

come alcuni eventi che hanno coinvolto il bacino del Nilo mettano in discussione tale paradigma, richiedendo una sua revisione dal punto di vista teorico e metodologico.

2. Quando la politica incontra l’acqua: l’“idropolitica”

Il primo studioso a mettere in relazione la gestione delle risorse idriche con l’organizzazione delle società fu Karl Wittfogel (1957) con il suo celeberrimo volume sul dispotismo orientale, in cui conìò le espressioni “società idrauliche” e “civiltà idrauliche”. L’analisi dello studioso tedesco, pionieristica per il periodo in cui venne scritta, peccava di un eccessivo determinismo nella relazione tra condizioni ecologiche e istituzioni politiche, oltre a utilizzare sin dal titolo categorie orientalistiche stereotipate.

I moderni studi riguardo a quella che oramai è nota come “idropolitica” hanno avuto uno sviluppo decisivo a partire dagli anni Novanta. Essi hanno preso le mosse proprio dal rifiuto di ogni determinismo tra fenomeni naturali e sociali, e, parimenti, di ogni approccio tecnocratico che consideri la politica come un ostacolo nei confronti di una corretta gestione delle risorse idriche (Warner et al., 2017). L’idea di idropolitica si basa sull’assunto che l’acqua, analizzata nella sua relazione con le società umane, non è esclusivamente una risorsa naturale. Essa viene utilizzata, riprodotta, rappresentata nel contesto di un insieme di rapporti di natura politica, economica, culturale. Osservati attraverso il prisma delle risorse idriche, natura e società non sono due ambiti distinti, ma compenetrati e in relazione dialettica (Menga, 2017; Rogers & Crow-Miller, 2017). In questa prospettiva, la scarsità idrica non appare come il frutto di fenomeni climatici e demografici ineluttabili, ma di scelte politiche in merito alla distribuzione delle risorse, ai loro utilizzi e alla loro monetizzazione. Alcuni autori, in questo senso, parlano di “ciclo idrosociale”, per sottolineare come le variabili sociali, economiche e politiche debbano essere viste come parte integrante del ciclo dell’acqua (Linton & Budds, 2014).

Il termine “idropolitica” fu usato per la prima volta da John Waterbury in uno studio pionieristico sulle dinamiche politiche del bacino del Nilo (Waterbury, 1979) e da allora è entrato nell’uso comune tra gli specialisti. Lo studioso statunitense definì il suo neologismo attraverso una domanda di ricerca molto ampia: «come si intersecano idraulica e politica e con quali risultati per l’utilizzo di questa risorsa?». Più specificamente, egli si chiedeva: «come possono gli stati “sovrani”, perseguendo l’interesse nazionale e quelle politiche che apparentemente assicurano la sopravvivenza di un regime, far fronte alla sfida di un coordinamento bi- o multinazionale nell’uso di una risorsa comune?» (Ibid., 3). Alla base di tale approccio erano individuabili, pertanto, due presupposti: a) gli attori dell’idropolitica sono gli Stati-nazione; b) l’idropolitica riguarda principalmente le risorse idriche transfrontaliere, la cui presenza costringe gli Stati al negoziato, o li spinge al conflitto. L’idropolitica è nata quale

campo di studi nell'ambito della scienza politica e delle relazioni internazionali, postulanti l'esistenza dello Stato quale entità autonoma, coerente e capace di assumere decisioni razionali. Mettendo in discussione quest'ultimo assunto si è sviluppata, a partire da un articolo di Chris Sneddon e Coleen Fox (2005), una corrente di studi definita come "idropolitica critica". I suoi proponenti hanno ampliato il perimetro di analisi delle dinamiche idropolitiche agli attori non statali e a tutti i piani di scala, non solamente quello interstatale (Rogers et al., 2023).

L'idropolitica si è dimostrata essere un campo di studi prolifico e interdisciplinare. Tuttavia, a parere di chi scrive, c'è una domanda di fondo troppo spesso elusa dagli studiosi: è saggio considerare la politica delle risorse idriche come un campo distinto di analisi? Non si corre, così facendo, il rischio di isolarla dalle altre dinamiche che coinvolgono l'allocazione delle risorse all'interno di un paese, di una regione o del sistema globale? Sebbene non vi sia dubbio che l'acqua abbia un'importanza tale da non poter essere considerata alla stregua di una qualsiasi altra risorsa, le analisi di idropolitica potrebbero correre il pericolo di cadere in una sorta di strabismo, attribuendo alle risorse idriche una centralità e un'importanza eccessive, quando non totalizzanti, nel determinare le scelte dei diversi attori. Spesso, leggendo le analisi di idropolitica, si ha l'impressione che esse siano avulse da un più ampio contesto di *political economy*, in cui invece andrebbero sempre collocate. Ribadire queste domande non significa delegittimare un intero campo di studi, ma affermare come il sapere prodotto al suo interno vada sempre posto in connessione con un più ampio quadro analitico. Più che come un settore distinto, l'idropolitica andrebbe concepita come un particolare punto di vista su fenomeni complessi che coinvolgono una molteplicità di attori, nella consapevolezza che questi ultimi operano secondo logiche e interessi che non concernono esclusivamente l'acqua.

3. I bacini fluviali e l'"idro-egemonia"

Come visto in precedenza, a partire dagli studi di John Waterbury, il problema che ha maggiormente catalizzato l'attenzione degli studiosi di idropolitica è quello dei bacini fluviali transfrontalieri. I fiumi sono fondamentali per l'agricoltura, la produzione industriale, l'acqua potabile, i trasporti, e si snodano attraverso una molteplicità di Stati che differiscono per dimensioni, struttura economica, condizioni climatiche. Per queste ragioni, i bacini fluviali condivisi sono visti come la perfetta polveriera per le "guerre dell'acqua". La storia ci dice tuttavia che, ad oggi, tale eventualità non si è – fortunatamente – mai concretizzata. Cosa garantisce la stabilità dei bacini idrici transfrontalieri?

3.1 *Il London Water Research Group (LWRG) e la definizione di idro-egemonia*

Da circa quindici anni, il paradigma più diffuso per l’analisi dei rapporti di forza all’interno dei bacini transfrontalieri è quello dell’“idro-egemonia”, sviluppato dal London Water Research Group (LWRG), un gruppo di studiosi afferenti ad alcune università londinesi e radunatosi all’inizio degli anni Duemila su iniziativa di Tony Allan (Hayat et al., 2002; Warner et al., 2017). L’idea fondamentale alla base di tale approccio è quella di studiare le dinamiche di potere all’interno dei bacini transfrontalieri rifuggendo sia l’allarmismo delle “guerre dell’acqua” (Postel, 2000; Ward, 2002) sia le tesi, di segno opposto, di chi vede le risorse idriche condivise come un incentivo alla cooperazione tra Stati (Sadoff & Grey, 2002; Wolf, 2007). Constatando come la situazione dei bacini fluviali ondeggi sempre tra questi due estremi, senza mai sfociare in un confronto militare ma nemmeno stabilizzandosi attraverso forme di cooperazione permanente, gli studiosi del LWRG hanno sostenuto come l’equilibrio si raggiunga in presenza di un idro-egemone, ossia un attore che riesce a conseguire una posizione dominante all’interno del bacino (Zeitoun & Warner, 2006). Tale equilibrio non è né stabile né tantomeno permanente, in quanto, come ogni forma di egemonia, anche l’idro-egemonia è continuamente insidiata da iniziative revisionistiche (Cascão, 2008).

Rifacendosi all’elaborazione teorica di Antonio Gramsci, Zeitoun e Warner (2006, 438) hanno definito l’idro-egemonia come «egemonia a livello di bacino fluviale, ottenuta attraverso strategie di controllo delle risorse idriche quali la cattura, l’integrazione e il contenimento. Le strategie sono attuate attraverso una serie di tattiche (ad es. pressioni coercitive, trattati, costruzione della conoscenza, ecc.) che sono rese possibili dallo sfruttamento delle asimmetrie di potere esistenti in un contesto istituzionale internazionale debole» (Ibid., 435). Il paradigma dell’idro-egemonia tenta di cogliere l’intensità variabile dei conflitti idrici, superando la dicotomia conflitto-cooperazione e analizzando come le asimmetrie tra Stati rivieraschi influenzino le relazioni di potere. Parafrasando la nota definizione di politica di Harold Lasswell, Zeitoun e Warner sono partiti da una domanda di ricerca centrale: “chi ottiene quanta acqua, quando e perché?”, il cui rovescio della medaglia è inevitabilmente “chi viene escluso?”. Cascão e Zeitoun (2010) hanno ulteriormente elaborato la concettualizzazione dell’idro-egemonia visualizzandola come un architrave fondato su quattro pilastri: 1) la geografia (ad es. la posizione di uno Stato lungo il corso del fiume); 2) il potere materiale (militare, economico, ecc.); 3) il potere contrattuale (la capacità di influire sulle norme e i negoziati internazionali); 4) il potere ideativo (la capacità di imporre e legittimare una determinata narrazione che, ad esempio, attribuisca “diritti storici” a un determinato attore).

HYDRO-HEGEMONY FOUR PILLARS OF POWER			
GEOGRAPHY	MATERIAL POWER	BARGAINING POWER	IDEATIONAL POWER

Fig. 1 – I quattro pilastri dell'idro-egemonia secondo Cascão e Zeitoun (2010)

3.2 *La necessità di un paradigma multi-scalare*

Il paradigma dell'idro-egemonia ha il merito di aver messo in discussione alcune tesi basate su nozioni di Stato e potere eccessivamente semplificate. A sua volta, tuttavia, lo schema interpretativo elaborato dal LWRG lascia senza risposta alcune questioni fondamentali. Prima di tutto, esso si basa su un concetto di egemonia limitato ai rapporti interstatali, mentre, nella sua originaria accezione gramsciana, l'egemonia opera primariamente nella sfera delle relazioni tra Stato e società. In questo senso, a livello euristico il concetto di idro-egemonia sembra soffrire dello stesso limite già rilevato per gli studi di idropolitica nel loro complesso, ossia un'eccessiva focalizzazione sul piano interstatale. Secondo Kathryn Furlong, considerare lo Stato come «precedente la società e capace di contenerla» (Furlong, 2006, 442) costituisce una semplificazione del carattere complesso e ambiguo della rappresentanza politica. La costruzione di un discorso egemonico da parte della classe di governo si dispiega infatti sia nei confronti degli altri Stati che nei confronti della propria società, attraverso pratiche di potere discorsive, coercitive, di natura legale o di politica economica.

Introdurre nell'analisi attori e dinamiche che si muovono ad altri livelli rispetto a quello interstatale consente di problematizzare i concetti di conflitto e cooperazione, cogliendoli nella loro natura multidimensionale. Come notato da Selby (2005), mentre una *guerra dell'acqua* tra Stati non si è mai verificata, i *conflitti idrici* sono un evento frequente a livello locale. Questi conflitti possono essere l'effetto diretto o indiretto della cooperazione interstatale, poiché «quando si tratta di riproduzioni tecnosociali su larga scala di paesaggi d'acqua nazionali e internazionali, gli Stati e gli attori che detengono il potere possono infatti colludere con ripercussioni violente per particolari gruppi sociali all'interno delle società che si presume siano da essi rappresentate» (Furlong, 2006, 450).

3.3 *Cooperazione a beneficio di chi?*

Non necessariamente ogni forma di cooperazione si traduce in benefici egualmente distribuiti. Laddove, ad esempio, gli Stati cooperino l’uno con l’altro oppure con altri attori quali le grandi multinazionali alimentari o energetiche, bisogna chiedersi a chi tale cooperazione apporti beneficio e per chi, invece, possa rappresentare una minaccia. Egitto e Sudan, ad esempio, hanno collaborato dal punto di vista diplomatico e tecnico nel bacino del Nilo sin dalla fine degli anni Cinquanta. Tale cooperazione ha reso possibile la costruzione dell’Alta diga di Assuan e, in anni più recenti, della diga di Meroe nel Sudan settentrionale (oltre che di svariate altre opere di minore entità). Pur avendo avuto benefici per lo sviluppo dell’agricoltura e dell’industria, queste due infrastrutture idrauliche hanno sommerso la più antica civiltà dell’area, quella nubiana, costringendo decine di migliaia di famiglie a trasferirsi altrove, sommergendo villaggi e antichi monumenti (Schmidinger, 2017). Un altro esempio dell’ambiguità del concetto di cooperazione è quello della Grand Ethiopian Renaissance Dam (GERD) – di cui si parlerà diffusamente in seguito – da parte del governo etiopico. Da quando è iniziata la sua edificazione, nel 2011, la GERD ha attirato su di sé i riflettori della stampa e della diplomazia internazionale quale probabile *hotspot* di una guerra tra Egitto ed Etiopia che, fortunatamente, non si è ad oggi verificata. La diga è stata esaltata dal governo etiopico come un futuro strumento di integrazione regionale, perché consentirà ad Addis Abeba di esportare energia elettrica, favorendo l’interconnessione tra le reti dei paesi del Corno d’Africa. Il rovescio della medaglia è che la GERD non è stata pensata come uno strumento per promuovere uno sviluppo endogeno dell’Etiopia – paese con un tasso di elettrificazione ancora molto basso, nonché noto per le ricorrenti crisi alimentari – ma come un generatore di rendite da esportazione, riproducendo quella che Jean-François Bayart ha definito l’”estraversione” dello Stato africano¹. Le rendite rafforzano la capacità di appropriazione e il potere redistributivo dello Stato centrale e della classe dirigente che lo controlla, a discapito delle istituzioni periferiche e dell’*empowerment* delle comunità locali.

Questi esempi suggeriscono un cambio di prospettiva, da un’analisi imperniata esclusivamente sul livello interstatale, in cui conflitto e cooperazione hanno significati univoci, a una logica multi-scalare che permette di problematizzare queste due nozioni e di mettere in luce la natura redistributiva delle politiche dell’acqua e dei conflitti ad esse associati.

¹ Per “estraversione”, lo studioso francese intende la tendenza degli Stati africani a perseguire un modello di sviluppo basato sulla ricerca di rendite derivanti dalla collocazione dell’Africa nel sistema globale degli scambi. L’”estraversione” è una strategia di accumulazione da parte delle élite dirigenti che rivela la subalternità dell’Africa nel sistema internazionale e al tempo stesso contribuisce a mantenerla. Si veda Bayart (2000).

4. Il bacino del Nilo tra cooperazione e unilateralismo

4.1 *Lineamenti fondamentali del bacino del Nilo*

Il Nilo è, sulla carta, il modello perfetto di bacino idrico suscettibile di generare conflitti. Con i suoi 6.825 chilometri è infatti il fiume più lungo al mondo e si estende longitudinalmente attraversando fasce climatiche eterogenee. Esso ha due rami principali: il Nilo Azzurro, che sgorga dal Lago Tana sull'altopiano etiopico, e quello Bianco, originato dal bacino idrografico dei Grandi laghi. I due affluenti si congiungono nella capitale sudanese Khartoum. Si stima che il Nilo Azzurro e gli altri tributari che scendono dall'altopiano etiopico contribuiscano per l'86% dell'acqua che sfocia nel Mediterraneo, a causa dell'elevata evaporazione che caratterizza il corso del Nilo Bianco. La portata annua del Nilo è di 84 miliardi di metri cubi (bcm) d'acqua, molto ridotta se confrontata con quella del Rio delle Amazzoni (1.250 bcm) o, per restare in territorio africano, con quella del Niger (180 bcm) (Swain 2008). Questo quadro si complica ulteriormente passando dalla cartina fisica a quella politica, che evidenzia come il bacino del Nilo interessi ben undici paesi: Tanzania, Ruanda, Burundi, Repubblica Democratica del Congo, Kenya, Uganda, Sud Sudan, Etiopia, Eritrea, Sudan ed Egitto. Non è solamente il numero degli Stati a dare adito a un problema di azione collettiva nella gestione delle acque, bensì il fatto che si tratti di Stati caratterizzati da condizioni ecologiche, economiche e demografiche estremamente eterogenee. Si consideri ad esempio come l'Uganda abbia un'estensione territoriale pari a un quinto e una popolazione equivalente a meno della metà di quella dell'Egitto, ma possa contare sul quadruplo delle terre arabili e su una piovosità che è ventitré volte superiore a quella del paese nordafricano. O si pensi al fatto che l'Etiopia, che per estensione territoriale equivale all'Egitto e ha una popolazione superiore ad esso del 10%, produce una ricchezza annua che è solamente il 15% di quella egiziana. Al tempo stesso, il paese dell'altopiano ha una disponibilità di terre arabili che è quasi trenta volte superiore a quella dell'Egitto e una piovosità che è diciassette volte più abbondante. Non stupisce pertanto che il Cairo importi annualmente una quantità di grano e mais che è ben dieci volte maggiore di quella etiopica².

Il Nilo sgorga nella regione equatoriale e sull'altopiano etiopico, due aree che possono contare su un'ampia diversificazione delle fonti di approvvigionamento idrico (piogge, laghi, altri corsi d'acqua, etc.). Ciò significa che i paesi *upstream* – più vicini alle sorgenti, e pertanto capaci di alterare il flusso d'acqua a valle – sono anche quelli che hanno meno bisogno di sfruttare le acque del

² Dati tratti dai database online World Bank – World Development Indicators (WDI), <https://datacatalog.worldbank.org/search/dataset/0037712/World-Development-Indicators>; Food and Agriculture Organization (FAO) Aquastat <https://www.fao.org/aquastat/en/>; World Food Programme (WFP) – Dataviz, <https://dataviz.vam.wfp.org>

Nilo, quantomeno in termini relativi. Il fiume giunge nella fascia climatica arida all’altezza del 13° parallelo nord, in Sudan, dove si congiunge ad esso l’Atbara, l’ultimo dei suoi affluenti. I paesi *downstream* – in particolare Sudan ed Egitto – oltre ad essere impossibilitati a influire sulla quantità d’acqua che entra nei loro confini, sono anche quelli per cui il Nilo costituisce l’unica fonte di approvvigionamento idrico (Waterbury, 2002).

In estrema sintesi, si può dire che i tre elementi fondamentali che caratterizzano il bacino del Nilo sono: 1) un quantitativo di acqua relativamente scarso in rapporto alla sua ampiezza; 2) la compresenza al suo interno di condizioni ecologiche estremamente diverse; 3) la competizione tra una molteplicità di attori con caratteristiche fortemente asimmetriche.

4.2 *La costruzione dell’egemonia egiziana*

L’equilibrio geopolitico verificatosi nel Novecento nel bacino del Nilo è in linea con i principali assunti del paradigma dell’idro-egemonia: i paesi *downstream*, e in particolare l’Egitto, hanno potuto compensare gli svantaggi derivanti dalla loro posizione geografica grazie a un potere economico, militare, diplomatico e ideale/discorsivo molto più forte di quello dei paesi *upstream*. Riprendendo la raffigurazione di Cascão e Zeitoun, si può dire che i governi del Cairo hanno fondato il loro predominio su tre dei pilastri dell’idro-egemonia – potere materiale, potere contrattuale e potere ideativo – senza che l’assenza del quarto – la geografia – facesse crollare l’architrave. Lo snodo storico fondamentale per il consolidamento dell’egemonia egiziana è da ricercare nella firma di un trattato con Sudan nel 1959, propedeutico alla costruzione dell’Alta Diga di Assuan, edificata nel decennio seguente. La denominazione ufficiale di tale accordo diplomatico era eloquente: “Accordo tra la Repubblica del Sudan e la Repubblica Araba Unita sul pieno utilizzo delle acque del Nilo”. Due paesi, sugli undici del bacino, autoproclamavano il proprio diritto ad uno sfruttamento completo delle acque attribuendosi rispettivamente 55,5 e 18,5 miliardi di metri cubi d’acqua³. L’atto di forza di Egitto e Sudan si spiega con il particolare contesto storico in cui ebbero luogo tali avvenimenti. Tra la fine degli anni Cinquanta e l’inizio degli anni Sessanta, infatti, questi due paesi erano, assieme all’Etiopia, gli unici Stati indipendenti del bacino del Nilo, mentre i restanti territori si trovavano ancora sotto la sovranità dell’impero coloniale britannico (Tvedt 2004). Il *negus* Hailé Selassié tentò di protestare contro l’azione unilaterale dei governi del Cairo e di Khartoum, ma non disponeva di alcun potere contrattuale di fronte all’iniziativa di un paese militarmente ed economicamente molto più potente, guidato da un leader carismatico al-

³ Considerando 10 miliardi di metri cubi d’acqua persi per evaporazione nel bacino della diga di Assuan (fenomeno che aveva costituito una delle principali critiche alla realizzazione dell’opera) e stimando la portata media annua del fiume a 84 miliardi di metri cubi, le quote attribuite ad Egitto e Sudan esaurivano il totale dell’acqua reclamabile.

l'apogeo della sua popolarità come Gamal Abdel Nasser. Da allora, l'Egitto è riuscito con successo a sventare qualsiasi tentativo dei paesi *upstream* – ad oggi non riconoscono la validità del trattato del 1959, essendo stato firmato prima della loro indipendenza – di ottenere un accordo che stabilisca una più equa ripartizione delle acque del fiume.

4.3 *L'Etiopia e la sfida contro-egemonica*

Il fatto che nel 2011 l'Etiopia abbia iniziato a costruire – e al momento di scrivere quasi ultimato – una mega-diga sul Nilo azzurro, la già citata Grand Ethiopian Renaissance Dam (GERD), costituisce un punto di rottura senza precedenti nella storia del bacino. L'azione etiopica è anche, ma non solamente, il frutto del fallimento di una via negoziale finalizzata ad una più equa ripartizione delle acque del Nilo. Il principale tentativo in questo senso è stata la Nile Basin Initiative (NBI), un forum di cooperazione intergovernativa creato nel 1999 dalla World Bank cui hanno preso parte tutti gli Stati del bacino (Arsano 2011). La NBI ha portato alla stesura della bozza di un accordo denominato Cooperative Framework Agreement (CFA), che avrebbe dovuto costituire la base per una gestione integrata del bacino. A causa di divergenze insanabili tra paesi *downstream* e *upstream*, tuttavia, è stato impossibile giungere ad un testo definitivo e, nel 2010, Etiopia, Tanzania, Uganda e Ruanda hanno deciso unilateralmente di firmare il CFA a fronte del persistente ostruzionismo di Egitto e Sudan. Ad essi si sono uniti successivamente Burundi e Kenya, che tuttavia hanno firmato il trattato senza ratificarlo. In mancanza della ratifica di almeno sei paesi il CFA non può entrare in vigore e, ad oggi, appare lettera morta, anche perché superato dagli eventi sul campo.

Tornando alla GERD, non v'è dubbio che la firma di un accordo avrebbe creato un contesto più favorevole alla sua edificazione e successiva gestione. Tuttavia, la diga è da considerarsi come un'iniziativa che la leadership al potere ad Addis Abeba era comunque determinata a realizzare per portare a compimento un'opera prospettata sin dai tempi del *negus* (Whittington et al. 2014). Più che dal collasso della NBI, il tempismo dell'iniziativa etiopica sembra essere stato dettato dalla finestra d'opportunità creatasi con l'esplosione delle rivolte del gennaio 2011 in Egitto e le convulsioni politiche che ne sono seguite, sino alla restaurazione operata da Abdel-Fattah al-Sisi nel luglio 2013.

La posa del primo mattone della GERD è avvenuta nell'aprile 2011 con una cerimonia dal forte impatto emotivo (Seide & Fantini, 2023). Da allora, sebbene l'Etiopia abbia attraversato non poche turbolenze, la GERD è rimasta l'unico punto capace di registrare il consenso unanime dell'opinione pubblica e dei diversi governi succedutisi al potere. Questo perché è diventata, come lo fu l'Alta diga di Assuan per l'Egitto, un simbolo di autodeterminazione nazionale sia sul fronte interno, in virtù degli enormi sacrifici richiesti ai cittadini per finanziarla, che su quello esterno, considerata l'ostilità di numerose potenze regionali e internazionali (Musso, 2025). Sebbene in questi anni, su insistenza

dell’Egitto, siano state intavolate svariate trattative per indurre l’Etiopia ad una serie di compromessi – ridurre l’entità del progetto, rallentare il riempimento dell’invaso, accettare una gestione congiunta con altri paesi del bacino, etc. – Addis Abeba non ha mai dato l’impressione di volersi piegare ad alcuna pressione.

Lidropolitica, specialmente quando riguarda le grandi infrastrutture elettriche, è molto spesso una politica del fatto compiuto, e la GERD non fa eccezione. Ciò è coerente con il paradigma dell’idro-egemonia, qualora a imporre un’azione unilaterale sia l’idro-egemone, ma è più difficile da spiegare in caso contrario. Certamente, come si è notato, gli studiosi non hanno mai escluso la possibilità di azioni contro-egemoniche da parte di attori desiderosi di sovvertire equilibri di potere che li penalizzino. Tuttavia, la relativa rapidità, l’indisponibilità al compromesso e non da ultimo l’efficacia mostrata dalla strategia etiopica mettono in dubbio la validità euristica del concetto di idro-egemonia. Si può veramente continuare a parlare in termini di “egemonia” di fronte a un potere che si è mostrato così fragile?

5. Conclusioni

L’idea di idro-egemonia, è bene ricordarlo, si fonda su quattro pilastri: 1) la geografia; 2) il potere materiale; 3) il potere contrattuale; 4) il potere ideativo. Uno dei limiti di questo paradigma è la difficoltà di ponderare l’influenza di questi quattro fattori. Tra gli autori che hanno sviluppato tale approccio, molto spesso provenienti da studi di geopolitica critica, vi è la tendenza a enfatizzare gli aspetti normativi e ideativi del potere, trascurando i fattori materiali e soprattutto l’elemento geografico. Nel 2008, una delle più attente osservatrici del bacino del Nilo, Ana Cascão, sosteneva come il paradigma dell’idro-egemonia permettesse di «spiegare perché il potere è più decisivo della geografia (ossia la posizione lungo il bacino) nell’allocazione e nella gestione delle acque nel bacino del Nilo» (Cascão, 2008, 14). Filippo Menga, in un importante articolo del 2017, ha altresì affermato come «nel contesto dei bacini transfrontalieri, è ormai riconosciuto che la posizione geografica di uno dei membri del bacino sia un fattore meno determinante della sua capacità di utilizzare il potere» (Menga 2017, 102). In realtà, le recenti vicende del bacino del Nilo sembrano suggerire come la posizione geografica abbia ancora una forte importanza nel determinare gli equilibri di potere tra i paesi che condividono un corso d’acqua transfrontaliero. Innanzitutto, la collocazione geografica è l’unico degli elementi dell’idro-egemonia a non poter mutare e su cui i governi coinvolti non hanno alcun tipo di controllo. Secondariamente, essa crea una condizione di asimmetria oggettiva che restringe le opzioni a disposizione dei paesi *downstream* per difendere i loro diritti (o presunti tali). La posizione geografica non dovrebbe pertanto essere considerata alla pari degli altri pilastri dell’idro-egemonia, ma come una preconditione che definisce il ventaglio di opzioni a disposizione di ciascun soggetto di un bacino.

Il secondo limite del paradigma dell'idro-egemonia è quello, rilevato a più riprese in questo contributo, della mancata considerazione dei fattori politici interni ai singoli paesi. L'Egitto ha tentato in ogni modo di impedire la costruzione della GERD o sottoporla a condizioni restrittive, ma non è riuscito in alcun modo a incidere in tal senso. Ciò è dovuto al fatto che la decisione etiopica di procedere con la costruzione della mega-diga è da ricondurre esclusivamente a ragioni interne inerenti allo sviluppo economico, al prestigio internazionale, alla legittimazione del potere e alle relazioni tra il centro e le periferie nel paese dell'altopiano (Musso, 2025). Al tempo stesso, la crisi politica attraversata dall'Egitto proprio negli anni in cui è stato avviato il cantiere della GERD ha compromesso la capacità di reazione del governo del Cairo.

Le dinamiche idropolitiche di un bacino fluviale non possono essere analizzate solamente in quanto interdipendenze sistemiche, ma vanno necessariamente viste come un "gioco a due livelli" (Putnam, 1988) in cui le determinanti interne – che molto spesso vanno a toccare aspetti estremamente sensibili in termini di sovranità – spingono gli attori ad assumere decisioni che confliggono con le logiche di un'azione collettiva efficiente.

Allo stato attuale, il paradigma dell'idro-egemonia sembra capace di fotografare i rapporti di potere tra gli attori di un bacino, rischiando tuttavia di comunicare l'idea, fuorviante, dell'egemonia come un equilibrio statico. Solo tenendo conto dei fattori di natura interna si possono comprendere le azioni revisionistiche messe in atto dagli attori non egemoni, ed è per questo che essi devono essere incorporati nel quadro analitico sviluppato dal LWRG. Non si tratta di aggiungere un nuovo pilastro al paradigma, quanto di trovare il modo di analizzare la natura dinamica di quelli già individuati quali costitutivi dell'idro-egemonia: potere materiale, potere contrattuale, potere ideativo. Sono infatti la *volontà* e la *capacità* degli Stati di fare ricorso a tali forme di potere (a loro volta dipendenti da una serie di fattori interni più o meno contingenti), o di resistere ad esse, a generare mutamenti nell'equilibrio a livello di bacino.

Bibliografia

- ARSANO, Y. (2011). *Negotiations for a Nile-cooperative framework agreement*. ISS Paper 222. Pretoria: Institute for Security Studies (ISS).
- BAYART, J.F. (2000). Africa in the world: a history of extraversion. *African Affairs*, 99(395), 217-267.
- CASCÃO, A.E. (2008). Ethiopia – Challenges to Egyptian hegemony in the Nile Basin. *Water Policy*, vol. 10(S2), 13-28.
- CASCÃO, A.E., ZEITOUN, M. (2010). Power, hegemony and critical hydropolitics. In A. Earle, A. Jägerskog, J. Öjendal (a cura di), *Transboundary water management: Principles and practice* (pp. 27-42). Londra: Earthscan.
- FURLONG, K. (2006). Hidden theories, troubled waters: International Relations, the ‘territorial Trap’, and the Southern African Development Community’s transboundary waters. *Political Geography*, 25(4), 438-458.
- HAYAT, S., GUPTA, J., VEGELIN, C., JAMALI, H. (2022). A review of hydro-hegemony and transboundary water governance. *Water Policy*, 24(11), 1723-1740.
- LINTON, J., BUDDS, J. (2014). The hydrosocial cycle: Defining and mobilizing a relational-dialectical approach to water. *Geoforum*, 57, 170-180.
- MENGA, F. (2017). *Hydropolis: Reinterpreting the polis in water politics*. *Political Geography*, 60, 100-109.
- MUSSO, G. (2025). Dighe e potere nella valle del Nilo. Modernità, sviluppo e autoritarismo da Assuan alla GERD. *Afriche e Orienti*, 27(2), in corso di pubblicazione.
- POSTEL, S.L. (2000). Entering an era of water scarcity: The challenges ahead. *Ecological Applications*, 10(4), 941-948.
- PUTNAM, R. (1988). Diplomacy and domestic politics: the logic of two-level games. *International Organization*, 42(3), 427-460.
- ROGERS, S., CROW-MILLER, B. (2017). The politics of water: a review of hydro-political frameworks and their application in China. *WIREs Water*, 4(6), 1-12.
- ROGERS, S., FUNG, Z., LAMB, V., GAMBLE, R., WILMSEN, B., WU, F., HAN, X. (2023). Beyond state politics in Asia’s transboundary rivers: Revisiting two decades of critical hydropolitics. *Geography Compass*, 17(4), 1-15.
- SADOFF, C.W., GREY, D. (2002). Beyond the river: The benefits of cooperation on international rivers. *Water Policy*, 4(5), 389-403.
- SCHMIDINGER, T. (2017). Spatial control, modernization and assimilation: Large dams in Nubia and the arabization of Northern Sudan. In A. Fischer-Tahir, S. Wagenhofer (a cura di), *Disciplinary Spaces. Spatial Control, Forced Assimilation and Narratives of Progress since the 19th Century* (pp. 165-186). Bielefeld: Transcript Verlag.

- SEIDE, W.M., FANTINI, E. (2023). Emotions in Water Diplomacy: Negotiations on the Grand Ethiopian Renaissance Dam. *Water Alternatives*, 16(3), 912-929.
- SELBY, J. (2005). The geopolitics of water in the Middle East: Fantasies and realities. *Third World Quarterly* 26(2), 329-349.
- SNEDDON, C., FOX, C. (2007). Rethinking transboundary waters: A critical hydropolitics of the Mekong basin. *Political Geography*, 25(2), 181-202.
- SWAIN, A. (2008). Mission not yet accomplished: Managing water resources in the Nile River basin. *Journal of International Affairs*, 61(2), 201-214.
- TVEDT, T. (2004). *The River Nile in the age of the British: Political ecology and the quest for economic power*. Londra: I. B. Tauris.
- UNESCO (2023). *Rapporto mondiale delle Nazioni Unite sullo sviluppo delle risorse idriche 2023. Partenariati e cooperazione per l'acqua*. Parigi: UNESCO.
- WARD, D.R. (2002). *Water Wars: Drought, Flood, Folly, and the Politics of Thirst*. New York: Riverhead Books.
- WARNER, J., MIRUMACHI, N., FARNUM, R.L., GRANDI, M., MENGA, F., ZEITOUN, M. (2017). Transboundary 'hydro-hegemony': 10 years later. *WIREs Water*, 4(6), 1-13.
- WATERBURY, J. (1979). *Hydropolitics of the Nile Valley*. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press.
- WATERBURY, J. (2002). *The Nile Basin: National determinants of collective action*. New Haven: Yale University Press.
- WHITTINGTON, D., WATERBURY, J., JEULAND, M. (2014). The Grand Renaissance Dam and prospects for cooperation on the Eastern Nile. *Water Policy*, 16(4), 595-608.
- WITTFOGEL, K. (1957). *Oriental Despotism: A Comparative Study of Total Power*. New Haven e Londra: Yale University Press.
- WOLF, A.T. (2007). Shared waters: conflict and cooperation. *Annual Review of Environment and Resources*, 32(3), 241-269.
- ZEITOUN, M., WARNER, J. (2006). Hydro-hegemony – a framework for analysis of trans-boundary water conflicts. *Water Policy* 8(5), 435-460.

La “Biblioteca di Lavoro” come fonte storiografica trasversale

Silvia Pacelli¹

1. Memoria scolastica e “Biblioteca di Lavoro”

La “Biblioteca di Lavoro” è un progetto editoriale innovativo coordinato dal maestro Mario Lodi con educatori d'avanguardia, membri del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)², quali Fiorenzo Alfieri, Tullio De Mauro, Caterina Foschi Pini, Palmira Maccarini e Francesco Tonucci. Tra il 1971 e il 1979, grazie al lavoro del libraio e stampatore fiorentino Luciano Manzuoli, vengono pubblicati 130 fascicoli con il duplice obiettivo di divenire uno strumento metodologico alternativo e sostenere quei docenti desiderosi di rinnovare la propria didattica con pratiche nuove e, al contempo, costituire uno strumento agile per la ricerca.

La “Biblioteca di Lavoro” – ispirata alla *Bibliothèque de Travail*, creata nel 1932 dal pedagogista francese Célestin Freinet – nasce con l'intento di sostituire il libro di testo unico con una moltitudine di proposte per innovare la scuola intorno alle idee portate avanti dal MCE: stimolare la libertà di riflessione e la ricerca in classe e rendere la didattica più attiva e maggiormente legata agli interessi del bambino e all'ambiente nel quale egli vive. Per rispondere a quelli che sono gli obiettivi della “Biblioteca di Lavoro”, i fascicoli vengono suddivisi in tre categorie principali: i “documenti”, vere e proprie fonti per la ricerca dai temi più disparati, le “letture”, testi con anche spunti di riflessione su problematiche sociali e ambientali, e le “guide”, esempi pratici di percorsi già sperimentati in classe (Di Santo, 2022). Tutti i fascicoli sono accompagnati da disegni originali dei bambini, da illustrazioni o da immagini fotografiche in bianco e nero. La serie, graficamente molto riconoscibile, inoltre, non prevede una suddivisione rigida per ordini scolastici e fasce d'età e abbraccia contenuti dalla scuola dell'infanzia fino ai corsi delle “150 ore” per adulti, affidandosi alla capacità dell'insegnante di adattare le metodologie al contesto e al pubblico di riferimento.

La “Biblioteca di Lavoro” nasce negli anni Settanta, un decennio di grandi fermenti in un contesto politico in forte transizione connotato dalla critica fe-

¹ Il contributo si riferisce a una ricerca portata avanti nel corso dello svolgimento del dottorato 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.

² Fondato nel 1951, l'MCE è connessa alla *Federation Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne*. Per un approfondimento delle origini del MCE, si rimanda a Pettini, 1980 e Catarsi, 1999.

roce ai libri di testo, dalla sfida della scuola a tempo pieno e dalla riorganizzazione del sistema d'istruzione su base partecipativa (Galfré, 2017). La collana è una delle iniziative editoriali di alternativa ai libri di testo di maggiore spessore promosse nel nostro Paese, però, è ancora oggi poco studiata dalla storiografia educativa (Meda, 2022) e, purtroppo, raramente conservata nella sua interezza.

La ricerca nasce nell'ambito del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale dal titolo *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)* presentato nell'ambito del bando PRIN 2017. Il progetto si è focalizzato sulla memoria scolastica, intesa come pratica individuale, collettiva e pubblica di rievocazione di un comune passato scolastico e dell'immaginario collettivo legato alle pratiche educative scolastiche, ed è stato realizzato dalle unità di ricerca costituite presso l'Università degli Studi di Macerata, l'Università degli Studi di Roma Tre, l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e l'Università degli Studi di Firenze e da numerosi studiosi di altri atenei italiani.

Il progetto si è concluso a dicembre 2022 con una conferenza internazionale dal titolo *La scuola e i suoi molti passati. Memorie scolastiche tra percezione sociale e rappresentazione collettiva* presso l'Università degli Studi di Macerata. In tale occasione, con la studiosa Valentina Valecchi (Università degli studi di Roma Tre, Roma, Italia) si è presentato un contributo volto a indagare le rappresentazioni di vita scolastica nelle immagini fotografiche della serie “Biblioteca di Lavoro”.

Le immagini sono state esaminate in quanto fonti per la ricostruzione di una storia visuale della scuola (Meda, 2020), in un momento storico di grande trasformazione nazionale, alla luce degli studi, tra gli altri, di Peter Burke (2001), Gustavo E. Fishman (2001), Roberto Farnè (2021), Roland Barthes e John Berger (1972). Nello studio delle immagini si è soffermata l'attenzione sull'attività svolta, sul setting didattico, sui gesti e la prossemica e sul focus dell'attenzione per riflettere su quale messaggio si è voluto trasmettere attraverso la fotografia (Mitchell, 2005).

Le fotografie mostrano le pratiche educative applicate dai docenti del MCE in classe rivelando il clima sociale e politico dell'epoca. La collana, quindi, testimonia visivamente una vera e propria “rivoluzione copernicana” degli educatori che desiderano diventare organizzatori di cultura con i bambini, liberando le loro capacità espressive, logiche e creative. Le immagini contribuiscono a offrire una testimonianza visuale di momenti di una scuola diversa e, tuttavia, realizzabile (Mottana, 2009).

Un articolo sul tema è stato pubblicato in un volume collettaneo per Edizioni Università di Macerata (EUM) (Pacelli, Valecchi, 2024). L'aspetto della memoria visuale della scuola è stato, però, solamente il primo studio storiografico effettuato a partire dalla collana di Lodi, una fonte che si è rivelata straordinariamente ricca e utile nella ricerca storico-educativa.

2. Sguardi ulteriori sulla collana editoriale

In seguito alla consultazione della collana e a questo primo contributo, è stata realizzata un'intervista semistruutturata con Francesco Tonucci, pedagogista, ricercatore associato presso il CNR di Roma e autore di alcuni dei fascicoli della "Biblioteca di Lavoro". Il colloquio ha permesso di ricostruire, attraverso una testimonianza diretta, la nascita, l'evoluzione e la chiusura della collana, i legami, i meccanismi e le scelte interne; inoltre, ha portato alla luce, ancora una volta, le ampie potenzialità del prodotto editoriale.

I fascicoli della "Biblioteca di Lavoro" in seguito sono stati esaminati, quindi, in quanto fonte storiografica da molteplici ulteriori prospettive sulle quali si relaziona brevemente di seguito.

2.1. *La nuova scuola a tempo pieno*

Attraverso una selezione dei fascicoli della collana editoriale, sono stati esaminati i primi esperimenti di scuola a tempo pieno. Il mondo scolastico italiano, infatti, alla fine degli anni Sessanta si trova a rispondere a nuove esigenze educative legate alla scolarizzazione di massa ed è coinvolto da un inedito processo di trasformazione dal basso (Angelini, 2012; Tornesello, 2006), che conduce alla realizzazione di sperimentazioni locali mirate a ridurre la carica autoritaria dell'istituzione scolastica, ponendo al centro lo studente, che non trovano risposte adeguate sul piano legislativo (Dei, 1993). I fascicoli *Cooperative a scuola* (Foschi Pini, 1969), *Il tempo pieno: per affermare una scuola al servizio dei lavoratori* (Gruppo d'insegnanti torinesi, 1973) e *Una grande scuola: la città* (Alfieri, 1978), in particolare, presentano le innovative esperienze di giornata scolastica piena realizzate a Torino dagli insegnanti del MCE come condizione preliminare per l'applicazione delle tecniche freinetiane e per coltivare atteggiamenti democratici.

Infatti, il tempo pieno non nasce come cambiamento quantitativo, ma come strumento per realizzare una trasformazione profonda nei contenuti culturali, nei metodi e per sopperire alle mancanze della scuola tradizionale.

La "Biblioteca di Lavoro" permette di ricostruire la visione pedagogica alla base della richiesta di una scuola a tempo pieno portata avanti dai maestri del MCE e da Bruno Ciari (1961; 1973), ideatore della collana purtroppo scomparso prematuramente, e la sua evoluzione storica e normativa. La legge 820 del 1971 è preceduta, infatti, da oltre un decennio di discussioni e la battaglia per il tempo pieno si struttura in più fasi (Buoro, 1978), testimoniate anche dai fascicoli della collana curata dagli insegnanti del MCE. I fascicoli testimoniano anche l'incontro difficile con le istituzioni (Tornesello, 2006, p. 17) e un crudo risveglio per gli insegnanti del MCE, costretti a riconoscere che la legge 820, risultato di lotte e sperimentazioni, in realtà «non vuole cambiare la scuola» (Gruppo d'insegnanti torinesi, 1973, p. 15). La ricostruzione storica della conquista di una scuola a tempo pieno ricalca, con le sue ambiguità e

contraddizioni di fondo, la storia di altri provvedimenti legislativi che negli anni Settanta apportano cambiamenti nella rigida struttura dell’istruzione svuotandosi però del contenuto realmente rivoluzionario che ne aveva spinto la nascita, come accade per i Decreti Delegati.

Un contributo sul tema dal titolo *Visioni di scuola a tempo pieno nella collana “Biblioteca di Lavoro”: antiautoritarismo e protagonismo studentesco* è stato pubblicato sul primo numero del 2024 della Rivista di Storia dell’Educazione.

2.2. Educazione e mondo del lavoro

In occasione del Convegno Nazionale SIPED *Sistemi educativi, orientamento, lavoro* tenutosi presso l’Università di Bologna dal 2 al 3 febbraio 2023, la “Biblioteca di Lavoro” è stata esaminata in quanto fonte per ricostruire le idee politico-pedagogiche dei docenti del MCE e la rappresentazione del mondo del lavoro nei fascicoli della collana. Le pagine della serie, infatti, non censurano i problemi politici e sociali, ma anzi lasciano largo spazio alle riflessioni su temi educativi e civili: molti sono, per esempio, i fascicoli che illustrano mestieri antichi e nuove professioni nella convinzione che scuola e società non possano essere scisse. Alle tecniche dell’obbedienza (il voto, il dettato, il libro di testo unico) la “Biblioteca di Lavoro” e gli educatori del MCE contrappongono le tecniche di liberazione dell’infanzia che, attraverso il testo libero, le conversazioni collettive e i giornali di classe, consentono di stimolare le capacità critiche degli alunni su temi a lui vicini.

L’opera *Cominciare dal bambino* (Lodi, 1977) è risultata significativa per poter leggere criticamente la collana e per fornire uno sfondo ideologico ai numeri pubblicati. L’assunto centrale è che per cambiare la società sia necessario cambiare prima di tutto la scuola, la quale sarebbe dovuta divenire un’istituzione inclusiva – e non più selettiva su base di classe – volta alla formazione di un uomo “sociale”, in grado di leggere criticamente la realtà e le contraddizioni al suo interno (Lodi, 1977, p. 17). Alcuni dei fascicoli mostrano lo stretto rapporto nell’attività didattica con i movimenti operai e la vita della fabbrica (Testo collettivo, 1972), mentre molti altri mostrano come gli insegnanti del MCE utilizzassero la ricerca d’ambiente con i bambini per leggere la realtà e come, attraverso questa, anche i problemi del mondo del lavoro, di cui i bambini erano già testimoni tramite l’esperienza in famiglia, divenissero centrali nella scuola (Vitali, 1975).

Le rappresentazioni del mondo del lavoro nella collana sono molte e alternano un recupero del passato e una visione critica del presente; le due prospettive non vengono, però, poste antitetivamente, ma contribuiscono entrambe a promuovere il ruolo attivo che l’individuo può assumere nel cambiamento delle condizioni sociali. Sebbene la visione politica e ideale presente nell’esperienza e nel pensiero di Lodi e dei maestri del MCE fosse strettamente legata al momento e al contesto storico dell’Italia degli anni Settanta, la proposta pe-

dagogica e didattica delineata continua a essere un importante stimolo di riflessione per la scuola attuale.

Quanto emerso dall'esame dei fascicoli, brevemente presentato alla Junior Conference del Convegno Nazionale SIPED, è stato ulteriormente approfondito e presentato in un contributo pubblicato nel primo numero del 2024 della rivista *History of Education & Children's Literature* con il titolo *Una scuola per leggere la vita: il mondo del lavoro nella collana "Biblioteca di Lavoro" e nei giornali di classe di Mario Lodi*.

2.3. Oltre il libro di testo per dare la parola all'infanzia

Come già sottolineato, la collana "Biblioteca di Lavoro", grazie allo stretto legame tra testo, immagini e contesto culturale e sociale e all'ampio numero di fascicoli pubblicati, ben si presta come strumento di esame storiografico variegato in un momento storico complesso e sfaccettato, coprendo quasi l'intero decennio degli anni Settanta. Il focus centrale della collana rimane, però, l'intento educativo e divulgativo delle pratiche attuate dal MCE per una didattica attiva e di rottura rispetto alla scuola tradizionale. Da un punto di vista storico-educativo, quindi, i fascicoli si rivelano ancor più preziosi per indagare i momenti di passaggio e le molteplici spinte sociali al cambiamento. Infatti, come sostiene Vovelle, le fonti letterarie si rivelano uno «strumento elettroscopico» (1980, p. 50) in grado di ricevere e registrare con maggiore velocità i brividi della sensibilità collettiva.

La "Biblioteca di Lavoro" è stata ancora oggetto di studio in occasione del Convegno Nazionale SIPED dal titolo *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Lorenzo Milani* tenutosi presso l'Università degli Studi di Firenze nel mese di giugno 2023. Nella presentazione, pubblicata poi negli atti del convegno, si è ricostruito il significativo incontro avvenuto nell'estate del 1963 tra Lodi e don Milani e le rispettive esperienze educative per dare la parola ai giovani: il loro colloquio rappresenta un momento chiave che ebbe un forte impatto sull'operato di entrambi e che segnò la pedagogia italiana (Lodi & Tonucci, 2017) all'indomani dell'istituzione della scuola media unica, con la legge 31 dicembre 1962, n. 1859, e in uno dei momenti di più grande trasformazione del sistema scolastico italiano.

In questo caso, i fascicoli esaminati sono stati quelli relativi alla categoria delle "Lecture" e, in particolare, quei numeri che ripropongono storie scritte e illustrate collettivamente dagli alunni a scuola e forniscono indicazioni metodologiche ai docenti lettori. Lodi nella collana presenta le tecniche creative già sperimentate per la scrittura di *Cipi* (1961) e portate avanti per tutta la sua vita con le sue classi e non solo.

Come scrive Lodi in *C'è speranza se questo accade al Vho* (1963), la scuola non deve soltanto istruire, ma soprattutto educare, formare cittadini capaci di inserirsi nella società, di esporre le proprie idee e di ascoltare le opinioni degli

altri, pertanto un’idea nuova di scuola democratica (Meda, 2020) non può basarsi su una relazione dominante docente-discente e sul libro di testo come unico strumento di studio.

La “Biblioteca di Lavoro” si colloca all’interno del dibattito intorno al rifiuto del libro di testo in Italia. Nelle più generali tensioni e rivolgimenti che hanno riguardato la società e la scuola dopo il ‘68, l’uso del libro di testo è stato un tema centrale nel dibattito sociale riguardante l’educazione e tale oggetto è divenuto il simbolo di una scuola autoritaria e omologante (Alberti, 1972). Anche se negli anni ‘70 i libri di testo divennero oggetto di una gigantesca opera di controinformazione europea, in Italia questa ha assunto dei connotati particolarmente dirompenti come residuo della dittatura fascista e del libro di stato, ancora ravvicinato nel tempo e fresco nella memoria.

In materia di educazione, la Costituzione italiana del ‘47 nell’articolo 33 sancisce che “l’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento”, ma al di là dei principi espressi la scuola, come sostengono i maestri del MCE (Masala, 2023), continua ad avere una struttura e un’impostazione fortemente tradizionale: non incoraggia le attitudini naturali degli studenti né le loro capacità creative e critiche.

Il dibattito sociale scatenatosi portò a tre principali sviluppi: numerose indagini sui libri di testo per dimostrare la loro inadeguatezza ed arretratezza (Bonazi & Eco, 1972); esperienze di “contro-testi” come la “Biblioteca di Lavoro”; conseguenti modifiche normative, come il D.P.R. n. 419 del 1974 che sancisce i criteri della sperimentazione e della ricerca educativa a scuola lasciando agli insegnanti la libertà di compiere innovazioni metodologico-didattiche e poi la legge 517/77 che prevede l’adozione alternativa al libro di testo.

I maestri d’avanguardia del MCE divengono tra i più forti contestatori del libro di testo. Se in principio essi si limitarono a contestare il contenuto di questi, dopo poco giunsero a rifiutarne l’idea stessa. Tale rifiuto, strettamente collegato alla nascita della collana editoriale “Biblioteca di Lavoro” (Lodi, 1975), è stato approfondito presentando un contributo dal titolo *The Italian Dispute Over the School Textbook and the Legitimation of Alternative Adoption* per la Conferenza annuale dell’International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) sul tema *History of Education and Reform: Traditions, Tensions and Transitions* tenutasi nel 2023 all’Università di Budapest. Lo studio è stato poi pubblicato nel 2024 nella rivista QTimes.

Come si è voluto sottolineare, la “Biblioteca di Lavoro” rappresenta una fonte storiografica di straordinaria ricchezza e che si presta a numerose analisi trasversali, di cui molte ancora da compiere, che permettono di esaminare più dettagliatamente i profondi mutamenti che hanno connotato il decennio degli anni Settanta in Italia.

Bibliografia

- ALBERTI, A. (1972). *I libri di testo della scuola elementare*. Roma: Editori Riuniti.
- ALFIERI, F. (1978). Una grande scuola: la città. *Biblioteca di Lavoro*, VII (88).
- ANGELINI, M. (2012). Formidabile, quella scuola. Come nacque il “tempo pieno” a Sant’Angelo di Piove di Sacco (Padova). *Venetica. Rivista di storia contemporanea*, XXVI(2), pp. 159-182.
- BARTHES, R. (1980). *La Chambre Claire. Note sur la photographie*. Paris: Seuil.
- BERGER, J. (1972). *Ways of Seeing*. London: Penguin Books.
- BONAZZI, M., ECO, U. (1972). *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*. Rimini: Guaraldi.
- BUORO, S. (1978). *La nuova scuola a tempo pieno*. Roma: Editori Riuniti.
- BURKE, P. (2001). *Eyewitnessing. The Use of Images as Historical Evidence*. London: Reaction Books.
- CATARSI, E. (a cura di) (1999). *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*. Firenze: La Nuova Italia.
- CIARI, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- CIARI, B. (1973). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- DEI, M. (1993). Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent’anni. In S. Soldani (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell’Italia contemporanea* (pp. 87-127). Bologna: il Mulino.
- FARNÈ, R. (2021). *Pedagogia visuale*. Milano: Cortina Raffaello.
- FISCHMAN, G.E. (2001). Reflections About Images, Visual Culture, and Educational Research. *Educational Researcher*, 30(8).
- FOSCHI PINI, C. (1976). Cooperative a scuola. *Biblioteca di Lavoro*, V(60-61).
- GALFRÉ, M. (2017). *Tutti a scuola! L’istruzione nell’Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- GRUPPO D’INSEGNANTI TORINESI (1973). Il tempo pieno: per affermare una scuola a servizio dei lavoratori. *Biblioteca di Lavoro*, I(18).
- LODI C., TONUCCI F. (a cura di) (2017). *L’arte dello scrivere. Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco – Mario Lodi.
- LODI, M. (1963). *C’è speranza se questo accade al Vho*. Torino: Einaudi.
- LODI, M. (1975). Schedario. *Biblioteca di Lavoro*, 4.
- LODI, M. (1977). *Cominciare dal bambino*. Torino: Einaudi.
- LODI, M. E I SUOI RAGAZZI (1961). *Cipi*. Milano: Messaggerie del gallo.
- MASALA, A. (2022). *Mario Lodi maestro della Costituzione*. Trieste: Asterios.
- MEDA J. (2020). Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968). In A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall’Unità ad oggi* (pp. 87-101). Milano: Franco-Angeli.

- MEDA, J. (2020). Memoria Magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato. In G. Zago, S. Polenghi, L. Agostinetto (a cura di), *Memorie ed Educazione Identità, Narrazione, Diversità* (pp. 25-35). Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- MEDA, J. (2022). Prefazione. La Biblioteca di Lavoro di Mario Lodi tra ortodossia freinetiana, indipendenza intellettuale e specificità culturale. In M.R. Di Santo, *Mario Lodi e la “Biblioteca di Lavoro”: una proposta didattica alternativa ancora attuale* (pp. 1-9). Bergamo: Edizioni Junior.
- MITCHELL, W.J.T. (2005). *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago: University of Chicago Press.
- MOTTANA, P. (a cura di) (2009). *L'immaginario della scuola*. Milano: Mimesis.
- PETTINI, A. (1980). *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1952-1958)*. Milano: Emme Edizioni.
- TESTO COLLETTIVO (1972). L'indagine operaia. *Biblioteca di Lavoro*, I(21).
- TORNESELLO, M.L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Pistoia: Petite Plaisance.
- VITALI, C. (1975). Monterosso. Indagine sulla condizione operaia. *Biblioteca di Lavoro*, IV(41-42).
- VOVELLE, M. (1980). Storia e lunga durata. In J. Le Goff (a cura di), *La nuova storia* (pp. 47-80). Milano: Mondadori.

Pubblicazioni della ricerca

- PACELLI, S. (2023). Mestieri e professioni antiche e nuove nella collana “Biblioteca di Lavoro” di Mario Lodi. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (a cura di), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 196-198). Lecce: Pensa MultiMedia.
- PACELLI, S. (2023). The Italian Dispute Over The School Textbook and the Legitimation of Alternative Adoption. In I. Garai, B. Vincze, Z. Polyák (a cura di), *History of education and reform* (pp. 614-615). Budapest: Hungarian Reform Pedagogical Association.
- PACELLI, S. (2024). Dal dibattito italiano sul libro di testo scolastico alla legittimazione dell'adozione alternativa. *QTimes*, 3, pp. 237-249.
- PACELLI, S. (2024). L'incontro tra don Milani e Mario Lodi e la scrittura collettiva per dare la parola. In V. Boffo, G. Del Gobbo, P. Malavasi (a cura di), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 381-385). Lecce: Pensa Multimedia.
- PACELLI, S. (2024). Una scuola per leggere la vita: il mondo del lavoro nella collana “Biblioteca di Lavoro” e nei giornali di classe di Mario Lodi. *History of Education & Children's Literature*, 1, pp. 377-395.

- PACELLI, S. (2024). Visioni di scuola a tempo pieno nella collana “Biblioteca di Lavoro”: antiautoritarismo e protagonismo studentesco. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 11(1), pp. 89-96.
- PACELLI, S., VALECCHI V. (2024). School Life Representation in the Photographic Images of the Dossier Series *Biblioteca di Lavoro* by Mario Lodi. In J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani (a cura di), *The School and its many Pasts* (pp. 67-76). Macerata: EUM.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- PACELLI, S. (2023). *L'incontro tra don Milani e Mario Lodi e la scrittura collettiva per dare la parola*. Relazione presso il Convegno Nazionale SIPED “Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Lorenzo Milani” all'Università degli Studi di Firenze, 15 giugno.
- PACELLI, S. (2023). *Mestieri e professioni antiche e nuove nella collana “Biblioteca di Lavoro” di Mario Lodi*. Relazione presso il Convegno Nazionale SIPED “Sistemi educativi, orientamento, lavoro” all'Università degli Studi di Bologna, 2 febbraio.
- PACELLI, S. (2023). *The Italian Dispute Over The School Textbook And The Legitimation Of Alternative Adoption*. Relazione presso ISCHE 2023 Annual Conference “History of Education and Reform: Traditions, Tensions and Transitions” all'Università di Budapest, 24 luglio.
- PACELLI, S., VALECCHI, V. (2022). *La rappresentazione della vita scolastica nelle immagini fotografiche della collana “Biblioteca di Lavoro” di Mario Lodi*. Relazione presentata alla Conferenza Internazionale “The School and its many Pasts. School Memories Between Social Perception and Collective Representation” all'Università degli Studi di Macerata, 12 dicembre.

10. La tormentata rinascita delle istituzioni ebraiche nell'Italia liberata tra il 1944 e il 1945

Gabriele Rigano

1. La liberazione e il ritorno dei contrasti degli anni Trenta tra sionisti e antisionisti

La storia degli ebrei italiani è dominata da quello che definirei il paradigma dei blocchi contigui: si tratterebbe cioè della storia dei rapporti tra la minoranza e la maggioranza. Poca attenzione è stata prestata alla dialettica interna dei due “blocchi”, che spesso ad una attenta analisi si rivelano meno monolitici di quanto supposto. La dialettica interna all'ebraismo italiano è stata dominata dagli inizi del Novecento da un fenomeno transnazionale come il sionismo, che ne ha ridefinito l'identità in una dimensione ebraico/nazionale intrecciandosi in maniera problematica con la dimensione ebraico/religiosa che ne facilitava invece l'integrazione nelle rispettive comunità nazionali. Un momento di cesura in questo confronto, nell'ebraismo italiano, è stato il periodo tra il 1944 e il 1945¹. Particolarmente significativi in questo senso furono i primi nove mesi a partire dalla Liberazione di Roma, esattamente dal 4 giugno 1944 fino al 18 marzo 1945, una fase certamente complessa e delicata per le dinamiche interne al gruppo dirigente dell'ebraismo italiano diviso sull'opzione sionista e sulle posizioni politiche assunte durante il ventennio (Luzzatto 1997; Sarfatti 1998; Pavan & Schwarz 2001; Toscano 2003; Schwarz 2004; Pavan 2022).

Come si è detto il termine *a quo* è rappresentato dalla liberazione di Roma e dalla rinascita della vita istituzionale dell'ebraismo italiano; il termine *ad quem*, invece, è stato individuato nelle elezioni del 18 marzo 1945, che segnarono la fine del periodo commissariale della Comunità ebraica romana e la ripresa della sua normale vita amministrativa. Questo breve periodo fu segnato da lotte intestine all'interno della compagine ebraica nei territori liberati, in particolare a Roma, dove erano concentrati molti ebrei sfollati da altre città e le istituzioni più importanti dell'ebraismo italiano: l'Unione delle Comunità Israelitiche Italiane e l'amministrazione della più importante Comunità della penisola, quella di Roma.

Partiamo dal termine *ad quem*. In che senso, la data del 18 marzo 1945

¹ Questo saggio presenta i risultati di una pista di ricerca che prende avvio originariamente con Rigano 2006 e Rigano 2009, fino a Rigano 2018, riveduto e ampliato in Rigano 2021. Le linee essenziali del saggio sono state riviste nell'attività del DREST, Unistrapg (Università per stranieri di Perugia), 2023.

può essere considerata una cesura? Nell'immediato dopoguerra all'interno della dirigenza ebraica si ripresentarono più o meno gli schieramenti che si erano contesi il potere nelle istituzioni ebraiche sin dagli anni Trenta. Da una parte il gruppo filo fascista e antisionista (negli anni Trenta si era raccolto attorno alla rivista "La Nostra Bandiera" e successivamente nel Comitato degli italiani di religione ebraica), ripresentatosi nel dopoguerra in veste patriottico-antisionista, e paradossalmente, antifascista. Esso infatti poteva sostenere di avere osteggiato l'attività dell'Unione della Comunità Israelitiche Italiane, creata con il Regio Decreto 1731 del 1930, e additata come creatura fascista, organica al sistema di potere totalitario del regime (Ventura, 2002; De Felice, 1993⁴, 229-232; Sarfatti, 2018³, 110-118, 142-151; Del Regno, 2002-2002; Bernardini, Luzzatto Voghera & Mancuso, 2007; Italy's Fascist Jews, 2017; Rigano, 2018; Rigano, 2021). I "bandieristi" durante il periodo fascista si erano contrapposti all'Unione perché questa partecipava, seppur in maniera formale, alla vita sionistica internazionale, come previsto dal suo statuto. Nel dopoguerra invece avrebbero strumentalmente sottolineato il carattere fascista dell'Unione. Dall'altra c'era il gruppo sionista raccolto attorno alla rivista "Israel", che fino al 1938 aveva avuto un rapporto complesso con l'Unione, fra attrazione e repulsione, e che nel 1939-40, con Dante Almansi all'Unione e Ugo Foà nella Comunità di Roma, avrebbe avuto un ruolo centrale sotto la guida di Raffaele Cantoni². Ma nel dopoguerra la partita non aveva solo attori nazionali: oltre al Governo italiano, infatti, c'era il Governo Militare Alleato e la sua componente ebraica, come il capitano Maurice Neufeld, stretto collaboratore del colonnello Charles Poletti, commissario della regione Lazio-Umbria dell'amministrazione alleata, e i rabbini militari Berman, inglese, e Hochman, americano, nonché le truppe palestinesi aggregate all'esercito britannico, le organizzazioni internazionali sioniste, da una parte, e americane di soccorso dall'altra. Inoltre, un fattore destabilizzante che ebbe il suo peso, fu il "caso Zolli".

2. La polemica sul rabbino Zolli e il commissariamento della Comunità israelitica di Roma

Le prime questioni sorsero nei giorni immediatamente successivi alla liberazione, con lo scontro tra il Rabbino capo della comunità di Roma Israele Zolli e la dirigenza laica, guidata da Ugo Foà. Di fronte alle accuse di aver abbandonato il posto nel momento del pericolo, il Rabbino passò al contrattacco

² I due presidenti erano espressione dell'alta borghesia ebraica assimilata alleata al gruppo sionista guidato da Raffaele Cantoni. Sul sionismo in Italia vedi Bidussa, Luzzatto, Luzzatto Voghera 1992; Cavaglioni 1997; Caviglia 1996, 106-119, 170-196; Della Seta & Carpi 1997; Toscano 1992. Sul legame tra alcuni settori della borghesia ebraica italiana assimilata e i gruppi sionisti in reazione alla campagna antisemita, vedi Rigano 2006, 166-185. Su Cantoni vedi Minerbi 1992. Sul cambio della guardia all'Unione nel 1939, con l'elezione di Almansi alla presidenza, vedi De Felice 1993⁴, 426-427 e Sarfatti 2018³, 240.

sollevando la questione delle liste degli ebrei di Roma, cadute in mano ai nazisti il 29 settembre 1943, durante la prima invasione degli uffici della Comunità da parte delle truppe tedesche, poco prima della razzia avvenuta il 16 ottobre 1943. La polemica fu molto violenta, ma il destino di Zolli sembrava segnato, dopo la sospensione dall'incarico decretato dalla giunta Foà (Rigano, 2006).

A capovolgere la situazione intervenne però il Governo Militare Alleato, che il 7 luglio 1944 “considerando il fatto che il Consiglio della Comunità di Roma era stato eletto durante il regime fascista e nel periodo della persecuzione razziale”, sciolse il consiglio stesso e nominò Commissario governativo, su suggerimento, tra gli altri, dello stesso Zolli, l'avv. Silvio Ottolenghi. Questi reinsediò subito Zolli al suo posto, con l'appoggio degli Alleati, suscitando un forte malcontento in buona parte della Comunità (Rigano 2006, Newman 1945; Waagenaar 1972; Sillampoa & Weisbord 1992; Coen 1993; Dezza 1981; Zolli 1954 (1996-1997); Zolli 2004). Fu un complesso gioco politico quello in cui il Governo italiano e il Governo Militare Alleato, a causa della pregiudiziale antisionista cara all'Inghilterra (Donno, 1992, 41-43; Donno, 1995, 56), si trovarono a sostenere il gruppo realmente compromesso con il regime, ma inequivocabilmente antisionista (il Commissario Governativo della Comunità di Roma, Silvio Ottolenghi, era stato “bandierista” e uno degli aderenti del Comitato degli italiani di religione ebraica). Inoltre agli occhi di influenti rappresentanti delle autorità alleate, tutti si erano compromessi, chi prima chi dopo, con il regime, che fossero sionisti o meno. Questo era il giudizio di Neufeld e Poletti. Anche il rappresentante dell'American Jewish Joint Distribution Committee a Roma, Arthur Greenleigh, la pensava allo stesso modo³. In questa situazione la vittoria della corrente sionista non era assolutamente scontata, essendo osteggiata dagli alleati⁴.

Senza dubbio le forze antisioniste all'interno dell'ebraismo italiano agirono sempre in ordine sparso e non riuscirono mai a darsi una rappresentanza unitaria⁵. Generalmente si appoggiavano al Commissario della comunità romana

³ Su Neufeld vedi Library of Congress (Washington), Manuscript Division, Neufeld Papers (d'ora in poi LC, MD, NP), b. 5, fasc. *Correspondence family. Neufeld a Hinda Cohen* July-December 1944, Lettera di Maurice Neufeld a Hinda Cohen del 10 settembre 1944. Su Greenleigh vedi la testimonianza di Settimio Sorani che, in veste di rappresentante della DELASEM a Roma, lavorò a stretto contatto con il rappresentante del Joint, in “Shalom” n. 2 1980, p. 34 tra le lettere al Direttore. Per il punto di vista del Governo Militare Alleato vedi Archivio Centrale dello Stato (d'ora in poi ACS), Allied Control Commission, indicator 10000, sub indicator 143, scatola 109, bobina 243a, fascicolo 1933 Personalities. Italian jews, Memorandum del 24 novembre 1944 di Charles Poletti, n. 2659, ivi, Headquarters Allied Commission-Public Safety sub Commission-Security Division to Vice President-Civil Affairs Section, SD/140.30 Subject: Italian Jews, 27 novembre 1944.

⁴ È di parere diverso Schwarz 2004, 53.

⁵ Per le attività del gruppo antisionista nel dopoguerra vedi Schwarz 2004, 28-35, 52-54; Toscano 1990, 23-24; Della Seta & Carpi 1997, 1359-1360; Del Canuto 1981, 202-204, 205-208; Rigano 2006, pp. 252-317. Sulle divisioni sorte in seno all'ebraismo romano vedi anche ACS, Presidenza del Consiglio dei Ministri (d'ora in poi PCM), Alto Commissariato per le Sanzioni contro il fascismo (d'ora in poi ACSF), titolo I, fasc. 63, Prima relazione [del Commissario governativo della Comunità di Roma, Silvio Ottolenghi] a un mese dalla nomina [grazie ad elementi interni la relazione si può

Silvio Ottolenghi. L'unico serio tentativo in tal senso venne promosso dallo stesso Commissario in vista delle prime elezioni indette per il 22 ottobre 1944, rimandate poco prima della data stabilita per intervento del Governo Militare Alleato, quasi sicuramente per evitare che vincessero la lista sionista⁶.

3. Le liste elettorali dell'ottobre 1944

La lista promossa da Ottolenghi, in cui il Commissario governativo però non si presentava, era composta da Renzo Alatri, Guido Coen, Vittorio Coen, Emanuele Della Rocca, Angelo Di Castro, Mosè Di Cori, Ettore Di Veroli, Vitale Milano, Arturo Minerbi, Edoardo Modigliani, Fernando Pontecorvo, Oscar Scazzocchio, Marco Segrè, Andrea Tabet, Oscar Tedeschi⁷. Tutti personaggi non direttamente compromessi con il regime e con le formazioni nazionaliste e antisioniste degli ebrei italiani precedenti alla guerra, come anche gli uomini che, durante il regime commissariale, Ottolenghi chiamò a collaborare all'amministrazione della Comunità, cercando di mantenere, almeno ufficialmente, una posizione *super partes*⁸. Nella lista sionista compaiono invece i nomi di Odo Cagli, Anselmo Colombo, Angiolino Della Seta, Enrico Della Seta, Mosè Di Segni, Ruggero Di Segni, Vito Fano, Ugo Foà, Dario Levi, Renzo Levi, Vitale Milano, Settimio Pavoncello, Sergio Piperno, Attilio Pontecorvo, Goffredo Roccas⁹. Questa lista riproponeva nove su quindici componenti del consiglio della Comunità di Roma guidata da Ugo Foà prima che fosse sciolto dagli Al-

datate tra il 16 ed il 20 luglio 1944], pp. 10-11.

⁶ Vedi ACS, PCM, ACSF, titolo XVI, 11, fasc. 104 *Ugo Foà*, ACSF, Nucleo di Polizia Giudiziaria all'Alto Commissario Aggiunto per la punizione dei delitti del fascismo, n. prot. 406 pol., Relazione su Ugo Foà datata Roma 4 dicembre 1944, p. 4; LC, MD, NP, b. 5, fasc. *Correspondance family. Neufeld a Hinda Cohen*, Lettera di Maurice Neufeld a Hinda Cohen del 10 settembre 1944; Morris Norman Kertzer, *With an H on my Dog Tag*, Behrman House, New York 1947, p. 64; Memorandum di Hochman dell'11 marzo 1945, in Archives for the History of the Jewish People, Gerusalemme, fasc. *Italy* 1295.

⁷ Il comitato elettorale antisionista era composto da Franco Castelnuovo, Manlio Castelnuovo, Angelo Della Torre, Enzo Di Cave, Mario Fano, Mario Fuà, Giuseppe Nathan, Ugo Ottolenghi, Alberto Toscano, Giorgio Zevi. Vedi Carte De Angelis, b. 4, fasc. 48, in Archivio dell'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane (d'ora in poi AUCEI). Nello stesso fondo si trova il volantino elettorale con riferimenti ai "supremi interessi della Patria e della Comunità", senza alcun cenno al sionismo. Ringrazio il dott. Carlo Di Cave per avermi segnalato i documenti. Vitale Milano presente nella lista non è stato identificato, al contrario di quello presente nella lista sionista, che diventerà successivamente presidente della Comunità di Roma.

⁸ *Relazione del Commissario straordinario della Comunità Israelitica di Roma, avv. Silvio Ottolenghi, letta nel salone della Scuola "Vittorio Polacco" il giorno 19 ottobre 1944*, pp. 2-4, in ACS, PCM, ACSF, titolo I, fasc. 63. La relazione si trova anche in ACS, PCM, Gabinetto 1944-47, 3.2.2.12573.

⁹ Il comitato elettorale sionista era composto da Aldo Bises, Giuseppe Campagnano, Angelo Della Torre, Isacco Di Porto, Graziano Limentani, Piero Modigliani, Pacifico Moresco, Lello Piattelli, Marco Piattelli, Alberto Piperno, Giovanni Terracina. Vedi Carte De Angelis, b. 4, fasc. 48, in AUCEI. Nello stesso fondo si trova il volantino elettorale con riferimenti ai "rappresentanti delle organizzazioni ebraiche delle Nazioni Unite e della Palestina, oggi così numerosi fra noi".

leati (sei dei sette componenti della giunta Foà), quel consiglio che era frutto dell'alleanza tra borghesia ebraica assimilata e sionisti del 1939. Si trattava di una lista che rappresentava esplicitamente una sfida alle autorità alleate dato che comprendeva praticamente tutta la giunta Foà del 1939-44 (lui compreso), che insieme al consiglio era stato sciolto dagli Alleati poco dopo la liberazione di Roma. Nel volantino elettorale la cosa era esplicitata quasi in maniera provocatoria: "La passata amministrazione – vi si leggeva – i cui componenti in gran parte vi invitiamo a rieleggere..."¹⁰. Mentre nessuno dei componenti della lista antisionista proveniva dal consiglio sciolto. Cinque componenti della lista antisionista erano collaboratori di Ottolenghi nell'amministrazione straordinaria commissariale. Della lista sionista nessuno era invece coinvolto nella gestione commissariale¹¹. La divisione tra i due gruppi appare totale. Una cosa interessante da notare è che nel comitato elettorale della lista antisionista figura anche Giuseppe Nathan, che venne nominato successivamente Commissario governativo dell'Unione. Anche l'Unione infatti fu terreno di scontro tra le due fazioni. Tra i motivi che spinsero il presidente Almansi a chiedere il commissariamento dell'Unione il 1° ottobre 1944 ci fu senza dubbio la graduale affermazione nel consiglio di posizioni antisioniste (Del Canuto, 1981, 200; Schwarz, 2004, 31-32 e 35). La componente sionista avrebbe voluto vederlo riconfermato come Commissario Governativo, ma al suo posto venne scelto Giuseppe Nathan¹², personaggio conosciuto ma, per tradizione familiare (figlio di Ernesto), lontano dalla vita ebraica della capitale (Nathan era così digiuno di questioni ebraiche che dovette chiedere la nomina di vicecommissari che lo coadiuvassero nel suo lavoro)¹³. Sappiamo però che nel dopoguerra Nathan si era avvicinato alla corrente antisionista legata a Ottolenghi. Quella che sembrava la scelta di un "tecnico" era in realtà una chiara opzione politica tra i gruppi che si contendevano il potere all'interno del gruppo ebraico italiano. Questo spiega anche la forte contrarietà suscitata nel gruppo sionista dalla nomina di Nathan.

¹⁰ *Ai correligionari tutti*, volantino per le elezioni del 22 ottobre 1944, in AUCEI, Carte De Angelis, b. 4, fasc. 48.

¹¹ Due componenti del comitato promotore della lista sionista (Giuseppe Campagnano per la beneficenza e Pacifico Moresco per il culto) avevano fatto parte della gestione commissariale di Silvio Ottolenghi.

¹² Alla luce di tutto questo è difficile concordare con Guri Schwarz quando attribuisce ad Almansi "un misto di diffidenza e sospetto" verso l'"Israel", confondendo le posizioni del presidente con quelle del suo Consiglio (e probabilmente anche all'interno del Consiglio andrebbero fatte alcune distinzioni). Vedi Schwarz 2004, 35.

¹³ In AUCEI, fondo dell'Unione delle Comunità Israelitiche Italiane dal 1934 (d'ora in poi fondo UCID), b. 11F *Presidenza dell'Unione*, fasc. *Giuseppe Nathan Comm. Gov/vo*, vedi la lettera di Almansi del 1° ottobre 1944 e il decreto di nomina di Nathan del 17 novembre 1944. Ricordiamo, inoltre, che Almansi era stato candidato da Raffaele Cantoni alla presidenza dell'Unione nel 1939. Su questa vicenda e sulle speranze di riveder confermato Almansi negli ambienti sionisti, dopo la richiesta di commissariamento, vedi Cantoni 1949 e Viterbo 1973.

4. Il commissariamento dell'Unione delle Comunità Israelitiche Italiane

La vicenda del commissariamento dell'Unione presenta poi dei risvolti poco noti, che chiariscono ancora di più la posizione di Almansi, che non si collocava certo nel campo antisionista. È probabile che il presidente dell'Unione avesse intuito o fosse stato informato che il Ministero dell'Interno, di concerto con il Governo Militare Alleato, e su pressioni del gruppo antisionista, stesse avviandosi in modo autonomo sulla strada del commissariamento sul modello della linea d'azione seguita con la Comunità di Roma. Per evitare un'azione unilaterale, che sarebbe suonata come una sconfessione del suo operato, Almansi avrebbe potuto agire d'anticipo, facendo pervenire la domanda di commissariamento prima che il Ministero potesse intervenire di propria iniziativa. Questa la cronologia dei fatti: tra la fine di luglio e i primi di agosto arrivò a Poletti una lettera a firma di Mario Tedeschi, in cui si chiedeva “la sostituzione dell'Almansi che non gode la fiducia di quegli ambienti israelitici che avevano tenuto, anche prima delle leggi razziali, atteggiamento di opposizione al fascismo”. Poletti il 9 agosto girò la lettera al Ministero degli Interni. Il capo di gabinetto del Ministro, Berruti, il 24 agosto fece inviare la lettera al Prefetto di Roma, Giovanni Persico, “per informazioni e proposte”. Il 1° ottobre 1944 Almansi si dimise e richiese il commissariamento al Ministero degli Interni, per mancanza del numero legale in consiglio. Ma il 30 settembre il Prefetto di Roma, interpellato precedentemente dal Ministero dell'Interno sulla lettera di Tedeschi, aveva inviato risposta al quesito di Berruti, “prospettando l'opportunità dello scioglimento dell'Amministrazione in carica”¹⁴. È molto probabile quindi che nel commissariamento dell'Unione, più che considerazioni d'ordine amministrativo, abbiano pesato motivazioni di natura politica.

Nell'autunno del '44, intervenne anche il World Jewish Congress, presso

¹⁴ L'autore della lettera va quasi sicuramente identificato in Mario Tedeschi di Torino, membro del Consiglio della Comunità di Torino e dell'Unione dal marzo al dicembre 1938. Vedi ACS, Ministero dell'Interno (d'ora in poi MI), Direzione Generale di Pubblica Sicurezza, Divisione Affari Generali e Riservati (d'ora in poi DGPS, Div. AGR), G1, b. 192 *Torino*, fasc. 447, sfasc. 55 *Torino. Comunità israelitiche* e AUCEI, fondo UCII, b. 13B *Consiglio*, fasc. *Consiglio* 1938-39, sfasc. *Membri dimessi dalla carica*, ssfasc. *Mario Tedeschi-Torino*. L'avv. Mario Tedeschi di Torino non era certo la persona più adatta per farsi interprete dei sentimenti degli ebrei antifascisti essendo stato un esponente del “Comitato degli italiani di religione ebraica”, di cui abbiamo già parlato. Vedi AUCEI, fondo UCII dal 1934, b. 13B *Consiglio*, fasc. *Consiglio* 1938-39, sfasc. *Membri dimessi dalla carica*, ssfasc. *Mario Tedeschi-Torino*; ACS, Ministero della Cultura Popolare, Gab., b. 12, fasc. *Razzismo-Appunti vari*, Comunità Israelitica di Torino, Ordine del giorno del 7 giugno 1937 e ACS, Segreteria Particolare del Duce, carteggio riservato, 480/R, b. 146, fasc. *Varie*, sfasc. 3 *Disposizioni particolari*, Il Comitato degli italiani di religione ebraica al Duce, Torino 5 dicembre 1937. Sulla lettera di Tedeschi, e il suo iter tra Poletti, il Ministero degli Interni e il Prefetto di Roma vedi ACS, MI Gab. 1944-46, fasc. corr. b. 11, fasc. 757, Quartiere Generale. Governo Militare Alleato. Regione IV al MI Gab., oggetto: Problema ebraico, 9 agosto 1944. Il testo della lettera non è stato ritrovato, ma ne conosciamo il contenuto grazie ad un promemoria conservato tra le carte di Neufeld, riportato in Appendice documentaria. Vedi LC, MD, NP, b. 26, fasc. *AMG. Lazio-Umbria (Rome)* 1945 January-April, *Promemoria. Unione delle Comunità Israelitiche Italiane*, Roma 17 ottobre 1944. Per la risposta del Prefetto, di cui non conosciamo il testo, vedi le note riassuntive in ivi.

cui fin dal 1941 operava un Comitato di rappresentanza italiano (Italian Jewish Representative Committee), guidato da Angiolo Treves, di cui faceva parte anche Renato Almansi, figlio di Dante Almansi. Il Comitato di rappresentanza italiano, per tramite del World Jewish Congress, tentò di influire, per altro senza successo, sulla politica del Governo Militare Alleato, per rimuovere la pregiudiziale antisionista che lo animava¹⁵.

5. Le elezioni del marzo 1945 e la resa dei conti definitiva

Lo scontro tra la corrente antisionista al potere e quella sionista all'opposizione, scontro che affondava le sue radici nella storia ebraica d'anteguerra, fu senza esclusione di colpi, con reciproche denunce all'Alto Commissariato per le sanzioni contro il fascismo. La situazione trovò uno sbocco nel marzo del '45, con il sopravvento del gruppo sionista. È da notare che proprio in quella fase sopraggiunse un evento tanto inaspettato quanto doloroso per la comunità ebraica; evento che delegittimò la corrente antisionista anche agli occhi del Governo Militare Alleato: lo sconcertante gesto del Rabbino capo di Roma, Israele Zolli, che il 13 febbraio 1945 ricevette in segreto il battesimo nella basilica di Santa Maria degli Angeli (Rigano, 2006). La notizia venne diffusa il 14 suscitando sconcerto ed indignazione nel mondo ebraico. È possibile, anzi più che probabile, che questo evento abbia influito sulla vicenda politica che abbiamo visto. Non è stata trovata documentazione che attesti tutto ciò, ma la cronologia non sembra lasciare molti dubbi in proposito.

La fase di scontro tra le due fazioni venne definitivamente chiusa con le elezioni del consiglio della Comunità di Roma, che si tennero il 18 marzo 1945, e con la definitiva uscita di scena di Silvio Ottolenghi e della fazione antisionista, screditata dal passato legame con il rabbino apostata. Solo a partire da questa data si può dire con Schwarz, che “non mancarono sentimenti antisionisti in seno all'ebraismo italiano, ma essi rimasero per lo più racchiusi nella sfera privata” (Schwarz, 2004, 53). Il risultato uscito da quelle elezioni stabilì una linea di tendenza di lunga durata, per cui il sionismo divenne uno dei punti di riferimento identitari costanti della dirigenza ebraica italiana, che trovò conferma nella dichiarazione dell'ONU del 29 novembre 1947, che sanciva il diritto degli ebrei ad avere un proprio stato in Palestina, e una definitiva consacrazione nella nascita dello Stato di Israele il 14 maggio 1948 (Schwarz, 2004, 51-54; Toscano, 2019).

Una precisazione va poi fatta su un'ulteriore vicenda locale. Il gruppo di Azione Ebraica Italiana, che subito dopo la liberazione aveva diffuso nella ca-

¹⁵ Sugli interventi presso il Governo Militare Alleato vedi Archivio dell'American Jewish Joint distribution Committee, Italy 1933-44, fascicolo 716, Lettera del World Jewish Congress a Maurice Neufeld del 20 ottobre 1944. Il primo a richiamare l'attenzione sul Comitato di rappresentanza italiano presso il World Jewish Congress è stato Toscano 2003, 198-199.

pitale l'opuscolo *Decidersi!*, di intonazione inequivocabilmente patriottico-antisionista, non è riconducibile all'attività di Aldo Ascoli¹⁶, presidente della Comunità di Roma prima di Ugo Foà e su posizione nettamente antisionista. Sotto quella sigla infatti si nascondeva Gino Ben Amozegh (nipote del ben più noto rabbino Elia Benamozegh) giornalista legato in passato a Farinacci e al "Regime Fascista" e ferocemente antisionista¹⁷. Dopo quest'ultima apparizione sotto mentite spoglie, che ebbe per altro poco seguito, Ben Amozegh uscì di scena.

In conclusione risulta chiaro che fin dai primi giorni dopo la liberazione la dirigenza delle comunità ebraiche italiane fu attraversata da suggestioni diverse e da spinte contraddittorie, che trovavano la loro ragion d'essere nelle diverse concezioni del vissuto ebraico professate: quella nazionale sionista oppure quella religiosa assimilazionista (Rigano 2021, 241-243). Nei cruciali e convulsi nove mesi dal giugno 1944 al marzo 1945, si decisero i rapporti politici e di forza all'interno della compagine ebraica italiana; rapporti centrati sull'antifascismo e sul sionismo, che si sarebbero stabilizzati in un equilibrio durato, tra alterne vicende, fino alla metà degli anni Ottanta del Novecento.

¹⁶ Per l'estraneità di Ascoli al Movimento di cui sopra vedi Archivio del Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea, Fondo Ascoli, fasc. 17 Istituzioni ebraiche nel mondo, sfasc. 17 C Istituzioni ebraiche nel mondo dopo la II^a Guerra mondiale, Lettera del 10 luglio 1944 ai dirigenti del Movimento "Decidersi" e lettera senza data all'esecutivo di Azione Ebraica Italiana di Roma, Via Flaminia 259 Roma, minute non firmate, ma grazie alla calligrafia, attribuibili ad Ascoli. L'opuscolo si trova in Archivio del Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea, fondo Ascoli, fascicolo 7. Il primo a segnalare la vicenda in sede storiografica fu Del Canuto 1981, 202-204. Max Varadi, dirigente sionista, scrisse in proposito: "A liberazione avvenuta (1944), l'Ascoli proponeva ancora di privare gli ebrei sionisti della cittadinanza". Varadi, non citandolo, doveva riferirsi all'opuscolo in questione, che tra le altre cose, avanzava questa proposta. Per la citazione da Max Varadi vedi Varadi 1984, 402. Successivamente la vicenda è stata ripresa da Daniel Carpi, in Della Seta & Carpi 1997, 1359-1360, il quale afferma anche che l'opuscolo è "generalmente attribuito alla penna di Aldo Ascoli". Schwarz infine (Schwarz 2004, 53-54) attribuisce ad "alcuni esponenti dell'ebraismo romano, capeggiati da Aldo Ascoli" il tentativo di dar vita al gruppo Azione Ebraica Italiana.

¹⁷ Sul Movimento antisionista degli anni Trenta promosso da Gino Ben Amozegh, vedi ACS, MI, DGPS, Div. AGR, G1, b. 21, fasc. 226 *Fronte Nazionale Ebraico Antisionista* [1936]. Si è risaliti al nome di Gino Ben Amozegh come estensore dell'opuscolo *Decidersi!* e animatore del movimento di Azione Ebraica Italiana, grazie all'indirizzo trovato su una lettera di Aldo Ascoli inviata all'esecutivo del Movimento di Azione ebraica italiana, Via Flaminia 259; stesso indirizzo trovato sul foglio di adesione al Fronte Nazionale Ebraico Antisionista, inviato da Ben Amozegh a molti ebrei italiani nel 1936. Ben Amozegh continuò ad abitare in via Flaminia 259 fino al dopoguerra. Per la lettera di Ascoli vedi sopra, per il foglio di adesione al Fronte Nazionale Ebraico Antisionista vedi il fascicolo 226 *Fronte Nazionale Ebraico Antisionista*, citato sopra.

APPENDICE DOCUMENTARIA*

PRO – MEMORIA
UNIONE DELLE COMUNITÀ ISRAELITICHE ITALIANE

Il Presidente dell'Unione, Consigliere della Corte dei Conti Dante Almansi, con lettera in data 1° corrente, diretta al Ministero dell'Interno, ha rassegnato le dimissioni dalla carica, proponendo la nomina di un Commissario straordinario.

Il Prefetto di Roma, dal canto suo, con lettera in data 30/9 u.s. ha formulato analoga proposta, prospettando l'opportunità dello scioglimento dell'Amministrazione in carica.

Il Prefetto ha altresì trasmesso al Ministero un esposto, a firma dell'avv. Mario Tedeschi, diretto al Colonnello Charles Poletti, in cui si chiede la sostituzione dell'Almansi che non gode la fiducia di quegli ambienti israeliti che avevano tenuto, anche prima delle leggi razziali, atteggiamento di opposizione al fascismo.

°
° °

Premesso quanto sopra, si osserva che, allo stato delle cose, il punto di vista espresso dal Prefetto di Roma appare pienamente accoglibile.

Quanto alla persona che dovrà essere scelta per la funzione di Commissario Straordinario dell'“Unione” è evidente che essa dovrà essere immune da ogni censura di carattere politico, ed idonea all'ufficio.

In tal senso saranno senz'altro impartite istruzioni alla Direzione Generale dei Culti.

Roma, 17 ottobre 1944

* Library of Congress (Washington), Manuscript Division, Maurice Neufeld Papers, b. 26, fasc. AMG Lazio-Umbria (Roma) 1945 January-April. Il documento sembra essere stato redatto da autorità italiane per l'Allied Military Government.

Bibliografia

- BERNARDINI, P.L., LUZZATTO VOGHERA, G., MANCUSO, P. (a cura di). (2007). *Gli ebrei e la destra. Nazione, Stato, identità, famiglia*. Roma: Aracne
- BIDUSSA, D., LUZZATTO, A., LUZZATTO VOGHERA, G. (1992). *Oltre il ghetto: momenti e figure della cultura ebraica in Italia tra l'Unità e il fascismo*. Brescia: Morcelliana
- CANTONI, R. (1949). Dante Almansì. *Israel*, 34 (14-15), 13
- CAVAGLION, A. (1997). Tendenze nazionali e albori sionistici. In Corrado Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Annali 11. Gli ebrei in Italia*. tomo II, Torino: Einaudi, 1293-1320
- CAVIGLIA, S. (1996). *L'identità salvata. Gli ebrei di Roma tra fede e nazione. 1870-1938*. Roma-Bari: Laterza
- COEN, F. (1993). *16 ottobre 1943*. Firenze: La Giuntina
- DE FELICE, R. (1993⁴). *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*. Torino: Einaudi
- DEL CANUTO, F. (1981). La ripresa delle attività sionistiche e delle organizzazioni ebraiche alla liberazione (1944-1945), *La Rassegna Mensile di Israel*, 47 (1-6), 174-219
- DEL REGNO, F. (2002-2002). Tendenze politiche, religiose e culturali nella Comunità ebraica di Roma tra il 1936 e il 1941. *Zakhor*, 5, 87-108
- DELLA SETA, S., CARPI, D. (1997). Il movimento sionista. In Corrado Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Annali 11. Gli ebrei in Italia*. tomo II, Torino: Einaudi, 1321-1368
- DEZZA, P.S.J. (1981). Eugenio Zolli: da Gran Rabbino a testimone di Cristo. *La Civiltà Cattolica*, 3136, 340-349
- DONNO, A. (1992). *Gli Stati Uniti, il sionismo e Israele (1938-1956)*. Roma: Bonacci
- DONNO, A. (1995). Roosevelt e la questione ebraica. II: 1942-45. In id. (a cura di), *Gli Stati Uniti, la Shoah e i primi anni di Israele (1938-1957)*. Firenze: La Giuntina
- ITALY'S FASCIST JEWS: INSIGHTS ON AN UNUSUAL SCENARIO. (2017). *Quest. Issues in Contemporary Jewish History*, 11 [DOI : 10.48248/issn.2037-741X/36]
- LUZZATTO, A. (1997). Autocoscienza e identità ebraica. In Corrado Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Annali 11. Gli ebrei in Italia*. tomo II, Torino: Einaudi, 1829-1900
- MINERBI, S. (1992). *Un ebreo fra D'Annunzio e il sionismo: Raffaele Cantoni*. Roma: Bonacci
- NEWMAN, L.I. (1945). *A "Chief Rabbi" of Rome becomes a Catholic*. New York: Renaissance Press

- PAVAN, I., SCHWARZ, G. (a cura di). (2001). *Gli ebrei in Italia tra persecuzione fascista e reintegrazione postbellica*. Firenze: Giuntina
- PAVAN, I. (2022). *Le conseguenze economiche delle leggi razziali*. Bologna: il Mulino
- RIGANO, G. (2006). *Il caso Zolli. L'itinerario di un intellettuale in bilico tra fedi, culture e nazioni*. Milano: Guerini e Associati
- RIGANO, G. (2009). Gli ebrei e la destra, la destra e gli ebrei. *Studi Storici*, 50 (1), 85-99
- RIGANO, G. (2018). Italian Jews and their 'political' reactions to the fascist regime's anti-Semitic campaign. *Journal of Modern Italian Studies*, 23 (5), 573-602
- RIGANO, G. (2021). Fascismo e antisionismo nell'ebraismo italiano 1934-1939. *Storia e politica. Annali della Fondazione Ugo La Malfa*, 36, 211-254
- SARFATTI, M. (2018³). *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*. Torino: Einaudi
- SARFATTI, M. (a cura di). (1998). *Il ritorno alla vita: vicende e diritti degli ebrei in Italia dopo la seconda guerra mondiale*. Firenze: Giuntina
- SCHWARZ, G. (2004). *Ritrovare sé stessi. Gli ebrei nell'Italia postfascista*. Roma-Bari: Laterza
- TOSCANO, M. (1990). *La "Porta di Sion". L'Italia e l'immigrazione clandestina ebraica in Palestina (1945-1948)*. Bologna: il Mulino
- TOSCANO, M. (1992). Ebraismo, sionismo, società: il caso italiano. In Sofia F. & Toscano, M. (a cura di). *Stato nazionale ed emancipazione ebraica*. Roma: Bonacci
- TOSCANO, M. (2003). *Ebraismo e antisemitismo in Italia. Dal 1848 alla guerra dei sei giorni*. Milano: FrancoAngeli
- TOSCANO, M. (2019). «Un avvenimento grandioso e stupefacente»: gli ebrei italiani e la nascita dello Stato di Israele. *La Rassegna Mensile di Israel*, 85 (3), 79-118
- VARADI, M. (1984). 1936-1940: nitidi e nebulosi ricordi. In Del Canuto F. *Israel. "Un decennio" 1974-1984. Saggi sull'ebraismo italiano*. Roma: Carucci, 393-406
- VENTURA, L. (2002). *Ebrei con il duce. "La nostra bandiera" (1934-1938)*. Torino: Zamorani
- VITERBO, C.A. (1973). I lettori ci scrivono. *Israel*, 58 (30), 3
- WAAGENAAR, S. (1972). *Il ghetto sul Tevere*. Milano: Mondadori
- WALLACE, P.S., WEISBORD, R.G. (1992). *The Chief Rabbi, the Pope and the Holocaust*. London: New Brunswick
- ZOLLI, E. (1954). *Before the Dawn*. New York: Sheed e Ward (riedito con il titolo *Why I Became a Catholic*, New York: Roman Catholic Books, s. d. [1996-1997])
- ZOLLI, E. (2004). *Prima dell'alba. Autobiografia autorizzata*. cura di Latorre A., Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo

SEZIONE 3

MOBILITÀ E ACCOGLIENZA:
PRATICHE E PROSPETTIVE

1. Sistema di accoglienza e integrazione: l'Atlante delle professioni sociali¹

Marco Accorinti, Monia Giovannetti²

1. La ricerca Roma Tre – Cittalia Fondazione ANCI

L'indagine dal titolo “Sistema di accoglienza e integrazione: l'Atlante delle professioni sociali” è stata realizzata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre insieme a Cittalia Fondazione ANCI per comprendere quanto e come le azioni e gli interventi realizzati dagli operatori del *Sistema nazionale di Accoglienza e Integrazione* (SAI) contribuiscano allo sviluppo del welfare locale. La nascita del *Sistema nazionale*, avviato con la sperimentazione del *Programma nazionale asilo* (Pna) e poi istituzionalizzato nello Sprar (*Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati*) con la legge n. 189 del 2002, ha segnato un momento epocale nella storia dell'asilo in Italia, in primo luogo perché per la prima volta si è iniziato a pensare e a programmare in termini di “sistema”, in secondo luogo perché l'accoglienza è uscita dalla dimensione privata per entrare in quella pubblica-nazionale. Il Sistema di accoglienza degli Enti locali, coordinato dal Ministero dell'Interno in collaborazione con ANCI, l'Associazione Nazionale dei Comuni Italiani, è stato riformato e ridenominato nel 2018 e successivamente nel 2020: da SPRAR a SIPROIMI all'attuale SAI³. L'oggetto della ricerca nasce dalla consapevolezza che l'efficacia degli interventi e il buon esito dei progetti di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati promossi dal SAI dipendano dalla capacità dei professionisti del sociale di realizzare percorsi adeguati alle esigenze delle persone e dall'effettiva erogazione di servizi da parte del sistema locale di welfare.

La ricerca si è articolata in tre componenti principali cui hanno corrisposto tre differenti strumenti di analisi: la somministrazione di un questionario strutturato, la realizzazione di interviste in profondità e un focus tematico.

La ricerca è stata avviata nel febbraio 2022 con l'invito agli operatori e alle

¹ Il presente contributo fa riferimento al progetto di ricerca dal titolo “#iosostengo. Ricerca sul sistema di accoglienza e integrazione: l'Atlante delle professioni sociali”, cofinanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre e da Cittalia- Fondazione ANCI. Il saggio è frutto del lavoro condiviso da entrambi gli autori.

² Marco Accorinti è Docente del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, Monia Giovannetti è Responsabile del Dipartimento Dati statistici e Studi tematici di Cittalia Fondazione ANCI.

³ Per una ricostruzione relativa all'evoluzione del Sistema di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati in Italia si permetta di rinviare a Giovannetti, M. (2019) e Giovannetti, M. (2021).

operatrici dei Progetti della rete SAI a compilare il questionario volontariamente e in forma anonima. Il questionario è stato disponibile on line per due mesi (fino al 30 aprile 2022) e alla data di scadenza sono stati raccolti 1.033 questionari compilati.

Il presente testo riporta gli elementi principali delle caratteristiche personali e professionali di chi opera nel SAI. Si fa presente che una trattazione più ampia è contenuta nel nostro volume dal titolo “Agire l’Accoglienza. Percorso di ricerca sul lavoro sociale all’interno del Sistema di accoglienza e integrazione (SAI)” edito nel 2023 da Roma TrE Press (Accorinti, M., & Giovannetti, M., 2023).

Nel panorama professionale italiano l’operatore dell’accoglienza rappresenta, come vedremo, una figura connotata da un elevato grado di complessità e varietà di competenze. La categoria *operatore dell’accoglienza* comprende profili eterogenei estensibili a dipendenti pubblici o privati, a dirigenti o impiegati, a personale sul campo addetto all’assistenza o alla formazione, a personale operante in *back-office* o coinvolto in attività di progettazione e coordinamento. Il “*Manuale operativo*” del SAI inquadra l’operatore come colui il quale ha il mandato di mettere in pratica: «*un approccio olistico volto a favorire la presa in carico della singola persona nella sua interezza e nelle sue tante sfaccettature, a partire dall’identificazione e valorizzazione delle sue risorse individuali*» (AA.VV., 2018, p.7). Oltre agli aspetti materiali dell’accoglienza quotidiana, l’operatore deve possedere capacità e competenze necessarie a offrire a persone di diversa provenienza culturale servizi di orientamento, informazione, accompagnamento e assistenza, mirati a innescare efficaci processi di inserimento e inclusione sociale, favorendo le azioni di integrazione e sviluppo sul territorio in cui la persona vive. All’operatore dell’accoglienza è richiesta inoltre la capacità di mettere in atto strategie e azioni utili a pro-attivare e a interconnettere i tanti soggetti afferenti alla comunità locale (cittadinanza, istituzioni pubbliche, Terzo settore, imprese, ecc.). Si tratta quindi di un ruolo professionale multidimensionale, *aperto*, totale e, spesso, totalizzante, che per essere agito necessita di un bagaglio di conoscenze e competenze interdisciplinari che lo rendono unico nel panorama professionale. Tutte queste competenze sostanziano il concetto fondamentale di “Accoglienza Integrata”, che rappresenta il cardine del Servizio di Accoglienza e Integrazione (SAI) della rete degli enti locali.

L’azione degli operatori, come emerge dalla ricerca, svolge un ruolo cruciale nella “messa a terra” degli interventi di natura socio-assistenziale che compongono il sistema locale di welfare e più in generale il sistema nazionale di accoglienza e integrazione. L’efficacia di tali interventi e il buon esito dei progetti di accoglienza dipendono fortemente dalla capacità degli operatori di realizzare percorsi adeguati alle esigenze dei protetti e dall’effettiva erogazione di servizi da parte del sistema locale di welfare. La multidimensionalità del ruolo dell’operatore dell’accoglienza, se da un lato offre ampi margini di manovra e creatività nella realizzazione del proprio mandato, dall’altro pone sulle spalle del professionista un importante carico di responsabilità, di non facile comprensione e gestione.

2. Caratteristiche formative e professionali degli operatori SAI

Dalle risposte ricevute emerge in primo luogo che la maggioranza delle persone rispondenti sono donne: gli uomini sono solo il 28,7% mentre la componente femminile supera il 70%. La maggioranza dei rispondenti ha un'età compresa fra i 35 e i 44 anni (37,9%) oppure fra i 25 e i 34 anni (36,8%). Le Regioni più rappresentate fra gli operatori sono la Sicilia (13,6%), la Puglia (10%) e la Lombardia (9,4%).

Le persone che hanno risposto al questionario lavorano in gran maggioranza per gli Enti attuatori (80,2%): prevalentemente in progetti per Ordinari (72,3%) e per Minori stranieri non accompagnati (21,9%), solo in minima parte in SAI per vulnerabili (5,8%). Le principali mansioni rappresentate sono: coordinatore d'equipe (23,5%), operatore dell'accoglienza (22,7%), educatore (15,2%) e operatore dell'integrazione (11,2), in maniera minore hanno risposto anche tutte le altre figure professionali che compongono le equipe interdisciplinari.

2.1 *Il percorso di studi*

Il livello di studi fra le persone che hanno risposto al questionario risulta essere molto alto, il 76% ha infatti dichiarato di essere in possesso di un titolo di laurea prevalentemente in scienze del servizio sociale, psicologia, scienze dell'educazione ma anche in cooperazione internazionale, giurisprudenza, lingue, sociologia e antropologia. Oltre il 10% dei rispondenti sono attualmente studenti universitari: la maggior parte frequenta facoltà inerenti alle scienze politiche e sociali (41%) oppure facoltà inerenti le scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche (37%).

Un terzo degli operatori rispondenti al questionario ha dichiarato di appartenere a un Albo professionale o possedere un'abilitazione, fra questi la maggioranza è iscritta all'Albo degli Assistenti Sociali (44,1%) e degli Psicologi (28,6%).

La gran parte degli operatori (93%) ritiene che gli studi universitari conseguiti (o in corso) siano utili allo svolgimento del loro lavoro. In particolare il 20,7% ritiene che l'università abbia fornito utili nozioni pratiche, il 65% ritiene di aver appreso utili nozioni teoriche, il 49% ritiene di aver acquisito maggiore capacità relazionale grazie agli studi intrapresi e il 13% ritiene di essere stato agevolato nell'inserimento nel mercato del lavoro grazie agli studi universitari.

2.2 *Esperienze lavorative*

Molti operatori hanno risposto in modo articolato al quesito a risposta aperta che indagava le motivazioni che hanno spinto a intraprendere questa professione sociale. In molti casi le risposte comprendono una molteplicità di

motivi fra i quali emerge in prevalenza che il lavoro intrapreso è stato scelto perché rispecchia i valori nei quali l'operatore crede fortemente.

Quasi la metà dei rispondenti lavora nel settore dell'accoglienza e/o delle migrazioni da meno di 5 anni, ma oltre il 37% ha un'esperienza lavorativa nel settore compresa fra 6 e 10 anni e più del 15% da oltre 10 anni.

Il rapporto di lavoro prevalente nell'arco della loro attività lavorativa è stato da dipendente a tempo indeterminato (56%), per il 27,6% da dipendente a tempo determinato mentre per il 11,4% con contratto di collaborazione. Attualmente, in qualità di operatore del Sistema di accoglienza e integrazione, il 90,5% dei rispondenti dichiara di avere un contratto da dipendente e più specificatamente a tempo indeterminato il 70,5% e determinato il 20%.

Gli operatori ritengono di essere adeguatamente preparati a svolgere il proprio lavoro: oltre l'80% ritiene che le proprie competenze siano utili e vengano valorizzate. Il 93% degli operatori reputa vi sia corrispondenza tra la mansione che svolge nel progetto e la propria capacità/competenza professionale tuttavia il 62% degli operatori ritiene di fare di più rispetto alla mansione assegnata.

Per quanto riguarda le prospettive di lavoro futuro oltre la metà dei rispondenti vorrebbe rimanere nello stesso ambito e ruolo (55,5%). Il 29,7% vorrebbe mantenere lo stesso ambito ma con un ruolo diverso e solo il 14,8% vorrebbe cambiare ambito di lavoro.

2.3. L'ambito della formazione professionale

Un elemento importante dal punto di vista formativo e professionale è che il 55% degli operatori intervistati nell'ultimo anno ha frequentato un corso di formazione (di almeno 8 ore) relativo al settore immigrazione e/o accoglienza. Secondo il 37,8% dei rispondenti la formazione professionale acquisita nell'ultimo anno era prevista in buona parte dal progetto SAI. Oltre il 60% ritiene adeguata la formazione che viene fornita nell'ambito SAI e molti sono favorevoli all'aumento delle attività formative su temi specifici attraverso corsi brevi (ambito legale, antropologico, psicologico, diritto e ricerca del lavoro). Molti chiedono più tempo da destinare alla formazione, la possibilità di conciliarla maggiormente con gli orari lavorativi e la possibilità di avere formazione gratuita. È molto richiesta anche la possibilità di avere nozioni ed esercitazioni pratiche e c'è una grande necessità di confronto e scambio di buone pratiche con altre esperienze anche attraverso le occasioni formative offerte dal Servizio Centrale. Fra i consigli espressi dagli operatori nelle risposte aperte del questionario emerge l'esigenza di “fare formazione congiunta tra diversi attori territoriali per integrare maggiormente il progetto SAI nel sistema territoriale di welfare”.

3. La figura dell'operatore SAI nel sistema di welfare

Nel corso di appena venti anni si è passati da interventi di accoglienza pret-

tamente fondati sul volontariato e sulla estemporaneità, alla delimitazione della specifica figura dell'operatore dell'accoglienza del SAI che, senza perdere la spinta solidaristica e l'impegno umanitario, ha abbandonato ogni connotato di improvvisazione in nome di un profilo professionale caratterizzato da preparazione, aggiornamento, approfondimento e capacità trasversali. Una figura sostenuta da un forte coordinamento centrale che negli anni ha sviluppato crescenti strumenti formativi, di monitoraggio e di assistenza tecnica, proponendo, ad esempio, manuali operativi e di rendicontazione che ne accompagnano e codificano le azioni all'interno del Progetto SAI.

Nel panorama professionale italiano l'operatore dell'accoglienza rappresenta pertanto una figura connotata da un elevato grado di complessità e varietà di competenze. La categoria operatore dell'accoglienza comprende profili eterogenei estensibili a dipendenti pubblici o privati, a dirigenti o impiegati, a personale sul campo addetto all'assistenza o alla formazione, a personale operante in *back-office* o coinvolto in attività di progettazione e coordinamento. Il "Manuale operativo" del SAI inquadra l'operatore come colui il quale ha il mandato di mettere in pratica: «un approccio olistico volto a favorire la presa in carico della singola persona nella sua interezza e nelle sue tante sfaccettature, a partire dall'identificazione e valorizzazione delle sue risorse individuali» (AA.VV., 2018, p.5). Oltre agli aspetti materiali dell'accoglienza quotidiana, l'operatore deve possedere capacità e competenze necessarie a offrire a persone di diversa provenienza culturale servizi di orientamento, informazione, accompagnamento e assistenza, mirati a innescare efficaci processi di inserimento e inclusione sociale, favorendo le azioni di integrazione e sviluppo sul territorio in cui la persona vive. All'operatore dell'accoglienza è richiesta inoltre la capacità di mettere in atto strategie e azioni utili a pro-attivare e a interconnettere i tanti soggetti afferenti alla comunità locale (cittadinanza, istituzioni pubbliche, Terzo settore, imprese, ecc.). Si tratta quindi di un ruolo professionale multidimensionale, aperto, totale e, spesso, totalizzante, che per essere agito necessita di un bagaglio di conoscenze e competenze interdisciplinari che lo rendono unico nel panorama professionale. Tutte queste competenze sostanziano il concetto fondamentale di "Accoglienza Integrata", che rappresenta il cardine del Servizio di Accoglienza e Integrazione della rete degli enti locali.

L'azione degli operatori svolge un ruolo cruciale nella "messa a terra" degli interventi di natura socio-assistenziale che compongono il sistema locale di welfare e più in generale il sistema nazionale di accoglienza e integrazione. L'efficacia di tali interventi e il buon esito dei progetti di accoglienza dipendono fortemente dalla capacità degli operatori di realizzare percorsi adeguati alle esigenze dei protetti e dall'effettiva erogazione di servizi da parte del sistema locale di welfare. La multidimensionalità del ruolo dell'operatore dell'accoglienza, se da un lato offre ampi margini di manovra e creatività nella realizzazione del proprio mandato, dall'altro pone sulle spalle del professionista un importante carico di responsabilità, di non facile comprensione e gestione.

Gli operatori SAI coinvolti nella ricerca hanno, in prevalenza, maturato

una consolidata esperienza nel settore dell'accoglienza e in generale delle migrazioni in quanto oltre la metà dei rispondenti ha risposto che vi lavora da oltre 5 anni e nello specifico il 36,8% ha un'esperienza lavorativa nel settore compresa fra i 6 e i 10 anni e più del 16,6% da oltre 10 anni. La ricerca fa emergere che il lavoro nel SAI è caratterizzato da pratiche e azioni che trasformano l'operatore e che coinvolgono l'intera dimensione vitale: oltre la metà dei rispondenti vorrebbe rimanere nello stesso ambito e ruolo (55,5%); il 29,7% vorrebbe mantenere lo stesso ambito ma con un ruolo diverso e il 14,8% vorrebbe cambiare ambito di lavoro.

Per rispondere a tutte le complessità legate alla presa in carico multidimensionale dei beneficiari e per rimanere aggiornati sul mutevole quadro normativo e geopolitico di riferimento, gli operatori del SAI, seppur ritengano di svolgere una mansione adeguata e corrispondente alla propria competenza, mostrano chiara e onesta consapevolezza circa la complessità nella quale la loro capacità professionale è calata quotidianamente. Per leggere, affrontare e interpretare la realtà delle migrazioni “forzate”, gli strumenti formativi debbono necessariamente essere continuamente rivisti per rispondere ai bisogni dei beneficiari e per adattarsi a un fenomeno in rapida trasformazione e che richiede anche un'apertura culturale. Essere operatore dell'accoglienza significa “lavorare nella e con la complessità” e avere competenze afferenti al lavoro sociale e al contempo padroneggiare aspetti giuridici e procedurali (legati alla pratica della richiesta di asilo, permessi di soggiorno, iscrizione ai servizi sul territorio ecc.), sociologici, antropologici oltre che progettuali e amministrativi.

I rapporti di collaborazione con il territorio sono considerati fondamentali da tutti gli operatori ascoltati e si sostanziano attraverso la creazione di rapporti diretti con gli operatori degli altri servizi o delle altre realtà organizzative pubbliche e private. Tra le istituzioni pubbliche di maggior contatto emergono: la Questura, la Prefettura, le Forze dell'Ordine in genere, il Tribunale (soprattutto nel caso dei minori stranieri non accompagnati), i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). Invece, tra i servizi pubblici locali a maggiore interlocuzione su tutti spiccano il Servizio Sociale territoriale, l'Ufficio Anagrafico, i Centri per l'impiego, i Centri di Servizio per l'Immigrazione (laddove presenti) e le Aziende sanitarie e ospedaliere (nelle differenti denominazioni in cui è organizzato il Servizio sanitario a livello regionale), con in particolare i Centri di Salute Mentale, la medicina territoriale (ambulatori e poliambulatori) e i Consultori. Considerando invece gli attori privati, il Terzo settore rappresenta circa l'80% degli organismi con cui gli operatori sono in contatto: le Cooperative/imprese sociali rappresentano il 39,2% dei contatti a cui seguono le Associazioni (con il 29,8% del totale), e il mondo dell'imprenditoria for profit (con il 17,3%).

Gli operatori che hanno risposto al questionario hanno dichiarato che gli attori istituzionali con i quali entrano più frequentemente in contatto nell'ambito del Progetto SAI sono prevalentemente Enti o istituzioni pubbliche locali (44,6%), nel 13,6% dei casi entrano in contatto con medici di base e poliam-

bulatori e nell'8,6% dei casi con i CPIA. I temi, questioni o aspetti che influiscono maggiormente nel rapporto con ciascuno degli stessi sono prevalentemente ascrivibili all'accoglienza integrata, agli aspetti amministrativo-burocratici e al sostegno ai beneficiari per le loro difficoltà linguistiche.

Per quanto riguarda gli attori privati e/o del Terzo settore, gli operatori dei progetti SAI hanno dichiarato di entrare più frequentemente in contatto con cooperative e imprese sociali (39%), con associazioni (30%), con imprese (17,3%) e con organizzazioni di volontariato (8,7%). I temi che influiscono maggiormente nel rapporto con ciascuno degli stessi, oltre alle pratiche burocratiche e ai fattori trasversali dell'accoglienza, sono ascrivibili all'integrazione sociale e alla comunicazione. Si riscontra inoltre una forte propensione a confrontarsi con gli aspetti inerenti la formazione e il lavoro dei migranti per favorirne l'autonomia e l'integrazione e le tematiche sanitarie e legali.

La maggioranza degli operatori valuta il rapporto professionale con gli attori del welfare del territorio in cui opera come partecipativo e collaborativo (49%) e di scambio e confronto sui singoli casi (28,6%). Oltre il 40% degli operatori considera il rapporto tra il progetto SAI per il quale lavora e il sistema di welfare locale pienamente integrato e collaborativo.

Secondo gli operatori i fattori che giocano un ruolo cruciale per la buona riuscita di un progetto di accoglienza sono prevalentemente ascrivibili a: un'equipe collaborativa e funzionale (68,8%), alla competenza professionale degli operatori (66,8%) e alla capacità degli enti locali di lavorare in rete (43%).

Gli operatori rispondenti ritengono che gli aspetti che risultano determinanti per un'efficiente accoglienza integrata sono: i percorsi di inserimento socio-lavorativo (45,6%), l'apprendimento della lingua italiana (33,7%) e i percorsi di orientamento legale (29%). Gli ambiti che sarebbe utile rafforzare per migliorare il servizio sono: i percorsi di inserimento socio-abitativo (36,9%), le azioni sul territorio di promozione della cultura dell'accoglienza (30%) e la presa in carico del disagio mentale (29%).

4. Elementi relativi al lavoro sociale con richiedenti asilo e rifugiati

I dati e le testimonianze raccolte dalla ricerca sono l'autentica espressione di una comunità di professionisti che rende la rete SAI un mondo vitale, promotrice consapevole di innovazione nell'integrazione sociale. In un contesto dinamico come quello migratorio, gli operatori del SAI hanno assunto una funzione di mediazione sociale e istituzionale e la loro presenza su un territorio è diventata condizione essenziale per la crescita di una cultura dell'accoglienza.

Dalla lettura delle caratteristiche del gruppo dei professionisti SAI emerge la dimensione olistica dell'accoglienza che si declina in attività quotidiane volte all'inserimento sociale dei beneficiari, per il quale il tempo di cui gli operatori dispongono risulta, molto spesso, essere insufficiente a fronte della pressione delle responsabilità istituzionali e rispetto alla necessità di personalizzare i per-

corsi di accoglienza. Il lavoro sociale degli operatori del SAI, inoltre, spesso non si limita a espletare le pratiche necessarie all'accoglienza ma viene svolto con l'obiettivo di rendere il territorio più accogliente per facilitare l'integrazione dei migranti. Risultano quindi indispensabili interventi complessi e flessibili, in sintonia con piani individualizzati da realizzarsi attraverso un approccio integrato che contempli una presa in carico volta a promuovere percorsi d'inclusione finalizzati all'autonomia e percorsi di supporto post accoglienza da realizzarsi all'interno del sistema di welfare territoriale.

In tal modo, il SAI si dimostra un sistema “flessibile” e “reattivo”, capace di sostenere i percorsi di accompagnamento e inclusione nei diversi territori, in cui l'azione coordinata di tutti gli operatori, viene garantita dal sistematico coinvolgimento degli Enti locali in tutte le decisioni. Con la propria testimonianza personale gli operatori mostrano come sia possibile essere agenti attivi di promozione nell'ambito del sistema locale di welfare, all'interno del quale il Progetto diventa non solo il luogo di lavoro ma anche il segno della crescita dei territori.

Lavorare nello strutturare la rete locale e l'essere parte di un sistema nazionale coordinato sono i due pilastri sui quali i Progetti si sono costruiti negli ultimi vent'anni e che hanno consentito agli operatori di poter rispondere alle richieste sempre più complesse provenienti dai cambiamenti del fenomeno migratorio. Chi lavora nel SAI ha chiaro che la domanda di accoglienza e integrazione dei richiedenti asilo e rifugiati debba trovare risposte prima di tutto all'interno dei sistemi territoriali di welfare e secondariamente con la crescita di una cultura di accoglienza anche a partire dal confronto e dallo scambio di chi quotidianamente ci opera.

Bibliografia

- AA.VV. (2018). *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria*. Roma: Servizio Centrale, from <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf>
- ACCORINTI, M., GIOVANNETTI, M. (2023). *AGIRE L'ACCOGLIENZA. Percorso di ricerca sul lavoro sociale all'interno del Sistema di accoglienza e integrazione (SAI)*. Roma: Roma TrE-Press.
- GIOVANNETTI, M. (2019), La frontiera mobile dell'accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati. Vent'anni di politiche, pratiche e dinamiche di bilanciamento del diritto alla protezione, *Diritto, immigrazione e cittadinanza*, n. 1.
- GIOVANNETTI, M. (2021), Giro di boa. La riforma del sistema di accoglienza e integrazione per richiedenti e titolari di protezione internazionale, *Diritto, immigrazione e cittadinanza*, n. 1.

2.

Partecipazione civica all'Esquilino: trasformazioni urbane, regimi narrativi e pratiche di mutualismo

Lorenzo Baldasseroni, Vincenzo Carbone¹

Premessa

L'articolo analizza, in chiave sociologica, alcune forme innovative di partecipazione che caratterizzano il Rione Esquilino. Un territorio centrale di Roma investito da intensi processi di *trasformazioni urbane* e di *marginalizzazioni socio-spaziali*. L'iniziale descrizione del contesto tende alla problematizzazione dei fenomeni di cambiamento delle funzioni e delle attività urbane che lo attraversano. Successivamente si prova a dar conto dei principali regimi narrativi che contribuiscono, insieme alle altre pratiche spaziali, a produrlo come "luogo" di vita quotidiana. Il lavoro si concentra, in particolare, sui processi partecipativi "dal basso" che, faticosamente, hanno condotto all'istituzione del Polo Civico Esquilino (Poleis) e sugli interventi mutualistici "messi in campo" per soggetti e comunità che, diversamente, attraversano, abitano e significano la territorialità.

Focalizzare l'attenzione sull'analisi degli sviluppi delle forme di partecipazione civica nel Rione Esquilino (Simone 2021) implica considerare la porzione di spazio urbano come contesto "conteso" che, nel fuoco di crisi della "città interculturale" (Ostanel, 2018), è caratterizzato da specifici "modelli di produzione di territorialità" (Mubi Brighenti, 2009). Le plurali domande di città, le crisi delle funzioni assegnate agli spazi urbani e dei modelli di abitare (La Cecla, 2020) nell'attuale scenario di politica economica nazionale (PNRR) e di governo della città (grandi eventi Giubilari) esprimono la necessità di adottare nuove prospettive di ricerca. L'analisi del governo dei territori ha necessità di partire dalle forme di partecipazione civica locale per dare conto dei processi di formazione delle decisioni che riguardano l'accesso alle principali risorse urbane: casa, servizi, spazio pubblico e sfera pubblica.

Appare, tuttavia, già delineato il ricorso a misure declinate sulle "retoriche della sicurezza e del decoro" (De Giorgi, 2015; Pitch, 2013, Wacquant, 2000) associate all'ideologia della "valorizzazione del patrimonio culturale" (Magnani Cianetti *et al.*, 2019) con la museificazione e vetrinizzazione escludente della città e delle sue perimetrazioni (Zukin, 1995; Atkinson, 2003). In un quadro

¹ La ricerca: *Esquilino e partecipazione civica: organizzazioni "dal basso" e funzionamento civico "am-maestrato"* (finanziata nel 2023) prosegue una linea di studi e di interventi (anche di terza missione) sul rione che ospita il Dipartimento di Scienze della Formazione. Il saggio è stato scritto a quattro mani vincenzo.carbone@uniroma3.it, lorenzo.baldasseroni@uniroma3.it.

persistente di interventi residuali e asistemati in campo sociale: basati sempre già frequentemente sugli orientamenti filantropici, paternalistici e disciplinanti, promossi e realizzati a “basso costo” realizzati dall’associazionismo civico di terzo settore. Oltre l’analisi critica dei regimi discorsivi e di significazione dei luoghi, appare imprescindibile mettere a tema la *giustizia spaziale*, intesa non semplicemente come misura di impianto redistributivo, quanto azione di sistema orientata alla realizzazione concreta delle “capacità” e dei “funzionamenti” (Sen, 1992).

Nel quadro della società neoliberale (Mezzadra & Neilson, 2014), che negli ultimi decenni ha visto la perdita delle funzioni di governo e di rilievo dello spazio pubblico come sede degli investimenti collettivi e sviluppo del bene comune (Scandurra, 2012; Cellamare, 2008), gli spazi si dispiegano nell’articolazione di forme di selezione implicita (Zukin, 1995; Atkinson 2003) e di esplicita securizzazione e rimozione (Wacquant, 2006, 2016), basate sul controllo civico e poliziesco, ossia su parole d’ordine come “decoro” e “sicurezza” (De Giorgi, 2015; Wacquant, 2000). Un processo, questo, che si sta configurando come l’effetto di spazializzazione di un doppio standard di cittadinanza urbana che tende a segregare ed espellere le persone sulla base del censo e, frequentemente, della differenza culturale (Gargiulo, 2017).

1. Il contesto

L’Esquilino ricopre una posizione centrale nella metropoli non solo per gli abitanti di Roma, ma anche per *turisti, city user, stranieri* (di passaggio e residenti) e *persone senza dimora*. Al rione è, infatti, associata l’idea di “porta d’accesso” alla città e di “area di frontiera” per la prossimità alla Stazione Termini, principale hub della mobilità italiana, per la presenza di strutture alberghiere/ricettive che, insieme al ricco patrimonio storico-monumentale e di sedi istituzionali, connotano il territorio congiuntamente ai servizi sociali finalizzati all’accoglienza e al contrasto all’emarginazione sociale. Nell’area è, infatti, storicamente consolidata la presenza di una costellazione di associazioni, organizzazioni non profit, comitati cittadini etc. caratterizzata da differenti identità sociopolitiche, da *vision* e *mission* diversificate, che rispecchia la connotazione multipla e mutevole del luogo rendendo le forme della partecipazione civica ed il protagonismo una peculiarità dell’Esquilino rispetto alle altre zone della metropoli. Tra la fine del 2021 e l’inizio del 2022, circa quaranta compagini di Terzo settore hanno partecipato al percorso di co-progettazione per la creazione di un *ecosistema partecipativo territoriale* dando vita al Polo Civico.

L’Esquilino è caratterizzato dall’eterogeneità sociodemografica, tanto da essere una delle aree della capitale con maggior incidenza di cittadini stranieri (il 31% sui residenti al 2018), in cui predominano la comunità cinese (35%) e quella bangladese (21%). Le trasformazioni demografiche degli ultimi decenni hanno determinato un significativo “svecchiamento” dei residenti: la

classe d'età dei giovani è, infatti, aumentata (+ 9%) polarizzandosi tra la componente anziana-autoctona (21% di over 65enni) e quella, in rapida ascesa, di giovani con *background* migratorio (15% di minori), una fenomenologia, questa, che caratterizza frequentemente i quartieri di edilizia residenziale pubblica (Maggio 2021). La distribuzione della popolazione evidenzia particolari dinamiche di segmentazione e concentrazione dei gruppi sociali nello spazio urbano. La dimensione abitativa, infatti, mette in luce un sistema di segregazione residenziale fortemente razzializzato, dove la presenza di cittadini stranieri e poveri risulta particolarmente significativa in aree specifiche del territorio. Un altro dato da sottolineare è la presenza consistente di persone *senza dimora ed in movimento*, alle quali corrisponde la localizzazione di strutture di assistenza e accoglienza nel rione. Uno studio realizzato da *MappaRoma*² sull'esclusione sociale³ evidenzia la caratterizzazione dell'area da specifici elementi di marginalità sociale. L'Esquilino, anche se ha un medio basso indice di *disagio sociale*⁴ (-5,73), mostra infatti un alto tasso di persone che *non hanno completato la scuola secondaria di secondo grado* (6%), di *NEET*⁵ (22%, uno dei più alti in città), di famiglie con potenziale *disagio economico* (tra 2,85 e 7,55 %) ed un alto indice di *disagio edilizio* (1,45). Questi dati sembrano avere un'incidenza maggiore nelle aree del rione in cui sono concentrate le componenti straniere.

Altro elemento rilevante dell'Esquilino è la concentrazione di "affitti a breve", una delle zone di Roma (secondo solo al centro storico propriamente inteso) con la maggior presenza di posti disponibili su AirBnB (3.800). Il processo di *airbienbizzazione*, consacrato negli 2000 con i lavori di riqualificazione del Giubileo, ha visto la crescita esponenziale dell'offerta di posti alloggio temporanei, case vacanze, B&B oltre ai più tradizionali alberghi. I turisti vi sono richiamati sia per il patrimonio artistico-museale e per la prossimità al centro storico ed alla Stazione Termini, sia per le "varietà etniche" del quartiere "più multiculturale" della Capitale.

Negli ultimi anni si è, infatti, consolidato anche un immaginario attrattivo ed un marketing territoriale che promuove un senso di etnicità desiderabile e di alterità accettabile, per esempio nei generi alimentari e di abbigliamento venduti al Nuovo Mercato e, più in generale nella ristorazione etnica e nelle possibilità di accesso al consumo di esperienza d'incontro e di scambio interculturale. Secondo questa prospettiva l'Esquilino è divenuto progressivamente un'icona dell'etnicità ed una merce per il consumo esperienziale (Ferraresi & Schmitt, 2018; Di Nallo, 2006). La *turistificazione* e la valorizzazione com-

² L'analisi in questione ha ripreso un lavoro iniziato da *#mapparoma* con le mappe dedicate alle differenze territoriali in termini di istruzione, occupazione, valori immobiliari, sviluppo umano, alloggio, pari opportunità e case popolari, etc.

³ Intesa come fenomeno che vede individui e gruppi totalmente o parzialmente esclusi dalla piena partecipazione alla società.

⁴ Calcolato sulla base di disoccupazione, occupazione, concentrazione giovanile e scolarizzazione.

⁵ *Not [engaged] in Education, Employment or Training*, cioè giovani tra 15 e 29 anni che non studiano, non sono in formazione e non sono sul mercato del lavoro.

merciale della *multietnicità* si accompagna alla sempre più crescente tendenza all'espulsione dall'area dei residenti delle classi popolari e medie e dei cittadini "non desiderati" (stranieri, poveri, in condizione di disagio e senza dimora). Il rapporto tra posti letto offerti su Airbnb ed i residenti dell'Esquilino (42%) attesta che per ogni due residenti stabili corrisponde un posto letto a breve, considerando anche gli alberghi il rapporto diventa del 240% (Grazioli, 2020, Di Sandro, 2020, *Mapparoma*).

2. Un laboratorio di pratiche urbane: Processi narrativi e significazione dei "luoghi esquilini"

L'Esquilino faticosamente, non senza frizioni e conflitti, sta attraversando i processi localizzati e contraddittori della globalizzazione della società neoliberale. I fattori principali del mutamento risiedono nell'economia dei flussi transnazionali, nei processi di *turistificazione* e *mercificazione dell'urbano*, con fenomenologie specifiche che mostrano gli impatti diversificati sulla vita dell'area. Un luogo, dunque, di particolari *contese spaziali*: le pluralità di pratiche spaziali e simboliche producono, e riproducono, regimi rappresentativi molto differenziati, dotati di scalari capacità di mettere "in forma" i caratteri territoriali. Nei processi di significazione socio-spaziale s'impongono, cioè, specifiche chiavi interpretative, che alludono a distinte costellazioni di esercizio di "potere". Esiste una gerarchia mobile del potere d'influenza mediatica e comunicativa, all'interno della quale si eleggono *narrazioni* e *voce* egemoni che riescono ad imporsi grazie all'ampiezza dei canali e alla performatività dei linguaggi e dei codici espressivi utilizzati. Risulta perciò indispensabile considerare i processi di *territorializzazione* – intesi come capacità dinamiche, distribuite in modo disomogeneo tra soggetti e gruppi sociali – nella produzione e nella significazione di un luogo e negli effetti di *stigmatizzazione* e *criminalizzazione* di un territorio e dei suoi abitanti, di *turistificazione*, *museificazione* e di *gentrificazione* che coinvolgono l'Esquilino.

Nell'immaginario più comune esso è rappresentato, innanzitutto, come una delle zone più "insicure e degradate" della capitale, per la "percezione" dei fenomeni di microcriminalità (borseggi, furti, spaccio), per la diffusione di attività considerate estranee alla "tradizione del luogo" (commercio asiatico e cinese in particolare) e per la presenza di "soggetti indesiderabili" (stranieri-poveri, rovistatori, persone senza dimora ed in condizione di disagio). La stampa cittadina ed alcune associazioni attive sui *social media* contribuiscono, nonostante i dati sulla criminalità non abilitino tali inferenze, ad alimentare e consolidare tale regime narrativo condizionando nell'opinione pubblica il framework interpretativo e le percezioni prevalenti sul rione (Simone, 2021).

Negli ultimi decenni è aumentato il numero di cittadini, comitati e associazioni che denunciano e segnalano quotidianamente situazioni, condotte e pratiche di persone ritenute "degradanti", attraverso iniziative singole e comu-

nitarie che tendenzialmente invocano logiche securitarie e repressive e che hanno consentito la formazione di ronde civiche di quartiere e le richieste continue, in nome del decoro urbano, di una crescente militarizzazione dell'area. Tali spinte e le pratiche realizzate sul terreno hanno tendenzialmente rafforzato le forme di segregazione urbana (Oberti & Prêteceille, 2021) e le molteplici disuguaglianze, agite anche attraverso i numerosi tentativi di espulsione dei cittadini *non legittimi* (Sassen, 2015), considerati anche poco consoni all'uso turistico e commerciale del rione. Si è consolidata negli anni una narrazione, che trova ampio credito in una parte consistente degli abitanti (anziani, bianchi, ricchi e colti) che induce a considerare lo straniero-povero-migrante come la causa principale di tutti i problemi che caratterizzano l'Esquilino. Più recentemente, nonostante la vigenza del Patto per la sicurezza, mentre crescono gli investimenti pubblici su videosorveglianza, presidi militari e dissuasori urbani, si consolida un protagonismo civico rivendicativo "a mezzo diffida". Alcune centinaia di cittadini dell'Esquilino, tra questi molti intellettuali, creativi e notabili locali, attraverso l'apposizione della firma o agendo il potere di influenza nella comunicazione, hanno sostenuto delle diffide⁶ alle amministrazioni comunali Raggi e, più recentemente, Gualtieri.

La retorica del degrado si inserisce nel sistema avanzato dall'economia imateriale neoliberista fondato sulla valorizzazione produttiva delle risorse del rione, che ha fatto dell'Esquilino un'area museale per le emersioni archeologiche, per le aree di pregio architettonico ed urbanistico, ma anche un'area di consumo di luogo, per le esperienze di alterità a casa propria, in cui ammirare l'etnico e cogliere il fascino opportunità di consumo delle diversità culturali. Si è consolidato, cioè, un immaginario che, alludendo alle forme armoniche di convivenza multiculturali, insieme alla messa a valore del patrimonio urbano della *città di pietra*, ne ridefinisce l'organizzazione simbolica. La messa a profitto del valore del territorio si è diffusa in seguito allo sviluppo impetuoso, a partire dagli anni duemila, delle attività di ristorazione, somministrazione e vendita di prodotti agro-alimentari fortemente connotata su base etnica, considerata un settore di punta dell'economia del quartiere. Il Nuovo Mercato Esquilino, infatti, rappresenta un'icona dell'incontro "multiculturale", concepito come un luogo in cui le differenze sono riconosciute, apprezzate e vendute sotto forma di alimenti, spezie e profumi (Morrone, Piombo & Scardella, 2010). Il settore eno-gastronomico ha rappresentato, negli ultimi anni, un vettore per rilanciarne l'economia attraverso la promozione del senso di etnicità che si ritrova nel cibo venduto sui banchi del Nuovo Mercato, nei sapori esotici dei fast-food, nell'esperienza dell'incontro e dello scambio culturale. Analizzando i codici espressivi e rappresentativi adottati dagli operatori turistici (anche attraverso le recensioni o nei contenuti dei prosumer digitali) l'immaginario confezionato sul quartiere si propone come meccanismo di cattura, di offerta

⁶ <https://www.diarioromano.it/degrado-allesquilino-gli-abitanti-inascoltati-raccolgono-le-firme-per-una-nuova-diffida/>

intrigante. L'etnicità diviene, quindi, merce disposta sul territorio per un consumo esperienziale. Questo meccanismo di promozione di un "etnico socialmente desiderabile" (Carbone & Di Sandro, 2018), vendibile e profittevole, ordinato e disciplinato nei canoni di un ordine sociale che risponde alle esigenze del mercato. Una narrazione intrecciata alla retorica del degrado secondo cui lo straniero è "accettabile" solo se rispetta determinati canoni.

I molti i modi di concepire e rappresentare l'Esquilino plurale, le trasformazioni delle funzioni urbane, i tanti fuochi di crisi, danno luogo al rischio distorcente di attribuire responsabilità a categorie di soggetti (turisti mordi e fuggi, migranti, homeless, soggetti marginali), a tipologie di attività localizzate (servizi per la mobilità e il turismo, per l'affitto a breve, il commercio – soprattutto - cinese o bangladese e persino alle sedi di associazioni di Terzo Settore). È possibile, tuttavia, sintetizzare i regimi interpretativi dominanti che assegnano all'Esquilino significazioni specifiche che rimandano a distinte retoriche, fondate sulle categorie del:

- *Degrado*, secondo cui l'area sarebbe caratterizzata da abbandono ed incuria e, soprattutto da "eccessi di presenze" ritenute incompatibili con una vita quotidiana desiderabile e civile. La declinazione assume talvolta posture esplicitamente razziste, con un richiamo alla sicurezza ed al decoro.
- *Eredità culturale*, per un patrimonio poco tutelato e scarsamente valorizzato, secondo cui l'assenza di politica dell'identità culturale del luogo ne impedirebbe la piena fruizione degli abitanti e dei turisti. Una visione museificata, vetrinizzata per una porzione di città che si offre al consumo selettivo e che, perciò, tende ad escludere ed espellere le presenze ritenute incompatibili.
- *Multiculturalismo ingenuo* che, valorizzando la differenza culturale insediata nel territorio, si offre come esperienza dell'alterità "a casa nostra", per un consumo della città multiculturale tendenzialmente estetizzante, per vivere esperienze di etnicità addomesticate e desiderabili. Una visione pacificata, dove armonicamente coesistono le presunte "differenze culturali".

Queste visioni retoriche dell'urbano, è bene sottolinearlo, non restituiscono la densità e le processualità della vita quotidiana. Rischiano di nascondere, piuttosto, i diversi usi e le diverse domande di città e l'intreccio problematico tra l'intervento informale e associativo del welfare parallelo e le risposte istituzionali, sempre più rarefatte e meno abilitanti. Per queste ragioni è necessario spostare l'attenzione dal *decoro* e *sicurezza*, dal *consumo museale* della città di *pietra* e dalle retoriche dell'*incontro culturale di un'alterità compatibile*, sulla vita quotidiana dei soggetti individuali e collettivi, per centrarla sull'individuazione e quindi sul contrasto ai fenomeni di esclusione e marginalizzazione, sulle domande diversificate di città, per situare e valorizzare le azioni che privato sociale e pubblico mettono già in campo e che auspicabilmente possono accrescere e potenziare se fatte dialogare e messe in rete.

In opposizione alle narrazioni dominanti, si vanno consolidando nel rione

alcune visioni non assoggettate all'individualismo che caratterizza la società neoliberale, che raffigurano il luogo attraverso pratiche spaziali, relazionali e comunicative generativamente proiettate all'apertura, all'ospitalità, all'inclusione. L'Esquilino è, infatti, ricco di soggettività associative connotate in chiave antirazzista ed antifascista, che promuovono iniziative di mutualismo, solidarietà e partecipazione finalizzate all'inclusione sociale. Questi interventi, prima frammentati e dispersi, hanno creato nel tempo e non senza difficoltà e frizioni, un dispositivo rappresentativo contro-narrativo che ha permesso l'incontro generativo di esperienze di condivisione e di rigenerazione informale degli spazi urbani e delle funzioni loro assegnate (passeggiate collettive, laboratori sul campo, manifestazioni culturali, festival, orchestre multiethniche, occupazioni abitative e per l'espressività culturale), ma anche di servizi di mediazione sociale e culturale, di tutela e presa in carico di situazioni problematiche di soggetti e collettività. Tali pratiche mutualistiche, le immagini ed i dispositivi contro rappresentativi adottati da quest'insieme eterogeneo e mutevole di associazioni e gruppi hanno sedimentato, negli anni, tracce di comunità possibili e tentativi di produzione di un senso di appartenenza ad un luogo *meticcio*, inclusivo, democratico, contrastando le idee secondo cui lo straniero ed il povero sono causa di tutti i mali del rione e che l'etnico è "desiderabile" solo se rispetta specifici criteri di desiderabilità sociale.

3. Polo civico

La collaborazione tra le organizzazioni mutualistiche ed antirazziste presenti all'Esquilino si è maggiormente strutturata durante il periodo del COVID-19, rinsaldando la frammentazione che aveva caratterizzato l'agire associativo negli anni precedenti. Con l'emergenza sindemica e con l'acuirsi delle disuguaglianze sociali già presenti (occupazione, povertà, cura, abitazione, educazione), è stato avviato il processo di formazione di una rete informale (*Portici Aperti*) di coordinamento operativo finalizzata a conseguire il comune obiettivo della solidarietà alimentare. La configurazione di modelli collaborativi tra le associazioni si è sviluppata, inizialmente, attraverso spinte di tipo *top down*: ovvero, con modalità di ingaggio e cooptazione di gruppi ed associazioni e con realizzazione da parte del Primo Municipio di un Patto di Comunità⁷ per la costituzione di una *cabina di regia* territoriale. L'esperienza di Portici Aperti ha, invece, rappresentato un'innovazione per i caratteri di autorganizzazione dal basso e di cooperazione interassociativa, di tipo *bottom up*. Un'occasione in grado di sollecitare aiuti spontanei ed informali e, soprattutto, in grado di riconfigurare i modelli del welfare comunitario, con l'effetto di contribuire a realizzare pratiche spaziali e simboliche che agiscono anche sui processi di significazione del territorio in prospettiva inclusiva e solidale.

⁷ <https://www.retsolidali.it/roma-municipio-i-un-patto-di-comunita-contro-solitudine-e-rabbia/>

Intercettare situazioni di bisogno degli “invisibili” agli operatori del welfare istituzionale (sex workers, individui in condizione di fragilità sociale, senza dimora, famiglie in emergenza alloggiativa, prive di reddito migranti non regolari) contribuisce, tuttavia, al rafforzamento dei processi inclusivi con misure di welfare informale che attenuano le carenze di quello istituzionale caratterizzato dal progressivo disinvestimento. La rete informale territoriale ha modulato i processi organizzativi e le metodologie d'intervento alle contingenze del momento, strutturando un percorso di mutuo-aiuto e di attivazione di soggetti e risorse, promuovendo su larga scala i processi partecipativi solidaristici ed inclusivi (Carbone 2020; 2021). Tra i soggetti particolarmente attivi si annoverano l'associazione Genitori della scuola Di Donato, l'intero arcipelago di SpinTime⁸, Nonna Roma, Slow Food, Casa dei diritti Sociali, Cesv-Lazio e Solid Roma.

Successivamente, tra il 2021 ed il 2022, circa quaranta organizzazioni e gruppi di volontari⁹, con servizi e attività differenti (migranti, senzatetto, attività culturali, formative, ricreative e sportive) hanno iniziato a riunirsi, anche con il supporto della Casa del Volontariato dei CSV¹⁰ per ipotizzare la configurazione di una rete locale che ha dato vita al Polo Civico. La Legge Regionale 11/2016 del Lazio¹¹ (art. 33 comma w) lo individua quale strumento pensato come forma organizzativa realizzata in collaborazione tra istituzione locale e mutualismo; modo di promuovere lo sviluppo di modelli e pratiche sostenibili e salutari, incentrati sul benessere della comunità e sulla cura dell'ambiente attivando e tutelando, in primo luogo, i beni comuni urbani connessi al verde e alla mobilità, alla socialità e alla cultura, all'alimentazione e all'integrazione. In questo senso, i poli civici assolvono la funzione di catalizzatori di istanze e luoghi di produzione di servizi, di attivazione e promozione sociale, spazi in cui i cittadini possano contribuire alle scelte che interessano lo sviluppo del territorio, oltre che soddisfare i loro bisogni primari. Servono, cioè, a promuovere e favorire la partecipazione attiva della cittadinanza ed elevare il livello di qualità della vita quotidiana degli abitanti.

⁸ SpinTime è una occupazione abitativa informale che ospita una pluralità di associazioni e di iniziative sociali e culturali: Re-work, spazio per lo studio e il coworking; sportello legale migranti; tutela sociale; spazi per student* medi; slow food; opera padre Gabriele; sentieri verso l'altro; sartoria; sala asl; scuola popolare; scomodo; illoco teatro; coro; osteria, auditorium; serigrafia; falegnameria, camera oscura, studio di registrazione e sala prove, museo e sale espositive; ecc.

⁹ Associazione Genitori Di Donato APS, Slow Food Roma APS, Spin Time Labs APS, CIES MaTeMù, Casa dei Diritti Sociali ODV, CNCA LAZIO- Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza, Nonna Roma ODV, Associazione Culturale Scomodo, Rete Studenti Medi Lazio, Stalker, Comitato Piazza Vittorio Partecipata, Solid Roma ODV, Sentieri verso l'altro ODV, SUNIA Roma, SICET Roma e Lazio, Rete G2-Seconde Generazioni APS, Rete Studenti Medi del Lazio, Reorient ODV, Icbie Onlus, Stalker, RES, Comitato Piazza Vittorio Partecipata, Refoodgees - Roma Salva Cibo, Binario 95, Esquilino Vivo, Fest, 4Hopes4Rome, Action, Black Lives Matter, Comunità di S.Egidio, MAD'O, Ora d'Aria, Osservatorio Casa Roma, Padre Gabriele, Portici Aperti, Rete Esquilino Solidale, Volontari.app.

¹⁰ <https://volontariatolazio.it/>

¹¹ <https://www.consiglio.regione.lazio.it/?vw=leggiregionalidettaglio&cid=9293&sv=vigente>

La costituzione del Polo Civico, però, non è stata un processo agevole e lineare a causa della sua significativa eterogeneità interna. Ad assolvere un importante ruolo di connettori e mediatori sono stati anche molti ricercatori e studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione che, tra tirocini, tesi di laurea ed attività di volontariato, hanno contribuito alla definizione di strumenti operativi e metodologie di intervento, conducendo la rilevazione per la costituzione e l'aggiornamento del sistema informativo territoriale¹².

Il Polo Civico nasce per perseguire obiettivi comuni non focalizzati esclusivamente sullo sviluppo di azioni di supporto alle carenze del welfare istituzionale, ma indirizzati ad accrescere la partecipazione al governo del territorio, resistere alle logiche dell'estrattivismo turistico ed alle retoriche che ne legittimano l'agibilità. Poleis si consolida sia sulla *vision* politica trasformativa, fondata sul riconoscimento sostanziale e, quindi, sull'accesso ai diritti sociali, a partire proprio dalla partecipazione e dalla *voice*, di chi ne esercita meno; sia su *mission* specifiche e diversificate, che mirano alla strutturazione di un welfare informale parallelo a quello istituzionale che segue una prospettiva d'intervento non segmentaria nella presa in carico dei soggetti.

Un percorso davvero faticoso quello di condividere un comune approccio e far sintesi tra le diverse componenti associative del Polo, considerando anche le sensibilità ed i posizionamenti più filantropici e caritatevoli, talvolta stridenti e poco inclini alle rivendicazioni conflittuali avanzate dalle altre componenti "di movimento". Grazie allo sviluppo di un lungo ciclo di incontri, che dal gennaio 2022 prosegue a cadenza periodica, sono stati promossi la conoscenza reciproca, lo scambio di idee e visioni che sono confluiti nella definizione di una prima piattaforma di obiettivi condivisi. Gli incontri preparatori sono stati articolati in lavoro di gruppi tematici: *abitare e rigenerazione urbana e sociale; cittadinanza ed esercizio dei diritti; comunità educante; food policy*. Uno dei principali strumenti di servizio al Polo è stata la progettazione e realizzazione della Banca dei Servizi e delle Attività dell'arcipelago di associazioni e dei gruppi attivi sul territorio¹³ che, ad oggi, non può dirsi ancora completa ed esaustiva. Alcune difficoltà si sono presentate anche durante l'organizzazione della manifestazione "LiberAzione, la prima festa dell'Esquilino" (dal 21 al 30 aprile del 2022): nonostante la ricca partecipazione, a causa della perdurante divisione tra le componenti associative, si sono riscontrati problemi nella progettazione del festival e nella comunicazione. Il risultato è stato che ciascuna delle compagini aderenti al polo ha animato e promosso i propri eventi in modo autonomo, tanto che la manifestazione non è stata percepita come un evento comune, ma come l'esito di tante iniziative diffuse e poco dialoganti.

¹² Tra i collaboratori di *Transizioni: Laboratorio di ricerca su mutamenti sociali e nuove soggettività*, Mirco Di Sandro, Francesco Maria Pezzulli e Flavia Lucidi; tra gli studenti, tirocinanti, laureandi e dottorandi, tra gli altri: Enzo Mammarella, Guido Lanternari, Riccardo Lanzoni e Lorenzo Baldasseroni.

¹³ Operazione complessa che ha dato luogo ad elaborazioni ed aggiornamenti continui.

Nell'ottobre 2022 Poleis si è costituito come Ente del Terzo Settore (ETS)¹⁴ di II livello, anche per ovviare ai problemi di rappresentanza che interessavano molte soggettività aderenti e sprovviste di statuto giuridico formale. Si è dotata di statuto e di organi¹⁵ con cariche elettive di durata triennale. Nelle votazioni, per garantire la democraticità del processo decisionale è stato stabilito, infine, l'attribuzione di pesi non differenziati, in ragione della numerosità delle singole compagini.

Da inizio del 2023 il progetto è sostenuto dalla *Fondazione Charlemagne*¹⁶ attraverso il Programma Periferia Capitale. A luglio il Primo Municipio di Roma ha riconosciuto l'importanza del ruolo che svolge Polo Civico come promotore di welfare di comunità ed economia di prossimità, attraverso la concessione in comodato d'uso gratuito di alcuni locali. Il Polo Civico, nell'ambito di tale progettualità sarà impegnato su quattro assi principali: migliorare il coordinamento delle realtà sociali nel territorio; coinvolgimento della cittadinanza; creare un'economia di prossimità; rafforzare la cooperazione con le istituzioni. Per realizzare il coordinamento tra le organizzazioni mutualistiche e l'interconnessione dei servizi, Poleis ha previsto la creazione di un *Laboratorio diffuso dei Servizi di Prossimità*. Uno spazio per la condivisione e la semplificazione del lavoro svolto da ciascuna associazione, con l'obiettivo di rendere i servizi attivati dalla rete mutualistica più fruibili e interconnessi al fine rispondere in maniera più efficace alle domande del territorio. Un'altra iniziativa in programma del Polo Civico è la creazione di un *Community hub*. Una struttura a servizio della comunità in cui si co-producono servizi (di partecipazione cittadina, culturale, sensibilizzazione ambientale etc.). Per incrementare la capacità d'intervento dal basso e la coesione. Il *Community Hub* è inteso come agenzia di attivazione di collaborazioni e di progetti comunitari con l'obiettivo di creare legami di comunità nel rione di sostegno ai processi partecipativi su proposte culturali e sulle trasformazioni urbane che incidono sul territorio. È prevista anche un'azione di comunicazione sociale che si occuperà di supportare le attività del Polo Civico e la creazione, inoltre, di un Patto di collaborazione con il Primo Municipio, attraverso l'istituzione di un Tavolo di lavoro permanente.

Come si è mostrato, si tratta di un lavoro complesso ed ambizioso, per la promozione di spazi di relazione di vita quotidiana inclusive, un processo che interpella tutti e che tutti insieme sapremo conquistare, resistendo alle logiche

¹⁴ <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2017/Decreto-legislativo-03072017-n-117-Codice-del-Terzo-settore.pdf>

¹⁵ Assemblea degli Associati, Consiglio Direttivo, Presidente, Organo di Controllo.

¹⁶ La Fondazione Charlemagne, attraverso il programma *Periferiacapitale* interviene, a favore di organizzazioni e istituzioni che operano per la comunità. Il Programma si articola in finanziamenti alle organizzazioni, percorsi di formazione, co-progettazione e co-finanziamenti. Opera per l'ecosistema della città di Roma rivolgendosi alle organizzazioni impegnate per lo sviluppo sociale ed economico, l'ambiente e la cultura. Interviene in tutti i municipi della città per stimolare processi comunitari, attivismo, volontariato e partecipazione civica. <https://www.periferiacapitale.org/>.

mercantili ed ai funzionamenti civici ammaestrati. È importante contribuire alla costruzione di una comunità di relazioni di vita quotidiana e di pratiche includenti e mutualistiche, contribuendo anche per questa via alla definizione del luogo urbano e sociale. Il territorio Esquilino, infatti, non è essenza, tradizioni e memorie, ma il risultato delle pratiche urbane materiali, relazionali e simboliche. Un processo dinamico che si dipana nelle interazioni quotidiane, tra conflitti e negoziazioni di stili di vita, comportamenti, linguaggi, usi e costumi diversificati e meticci. La vivibilità dell'Esquilino dev'essere sostenuta dai percorsi partecipati di rigenerazione sociale, dai prassi di inclusione e dalle forme del mutualismo quotidiano. Risorse di cui il rione è ampiamente dotato e che risultano indispensabili per la produzione e riproduzione di beni relazionali e per la valorizzazione della città intesa, non come merce, ma come *bene comune*.

Bibliografia

- ATKINSON, R. (2003). Domestication by cappuccino or revenge on urban space?, *Urban Studies*, n. 40, 1829-1843.
- CARBONE, V. (2020). L'esquilino ai tempi del covid-19: le forme dell'esclusione e della solidarietà. In: Carbone, V. – Di Sandro, M. (a cura di), *Op. Cit.* (pp. 395-414). Roma: Romatpress.
- CARBONE, V. (2021). Cosa succede in città. <https://www.lavoroculturale.org/cosa-succede-in-citta/vincenzo-carbone/2021/>.
- CARBONE, V., DI SANDRO, M. (2018). Esquilino. Per un 'etnico' socialmente desiderabile. In *IDOS, Osservatorio Romano sulle Migrazioni, XIII* (pp. 259-264). Roma.
- CARBONE, V., DI SANDRO, M. (2020). *Esquilino, esquilini. Un luogo plurale*. Roma: Romatpress.
- CELLAMARE, C. (2008). *Fare città. Pratiche urbane e storie di luoghi*. Milano: Elèuthera.
- DE GIORGI, A. (2015). Dalla tolleranza zero al decoro. <https://www.dinamo-pess.it/news/dalla-tolleranza-zero-al-decoro/>.
- DI NALLO, E. (2006). Il consumo come area esperienziale. *Sociologia del lavoro*, 93 (pp. 71-81).
- DI SANDRO, M. (2020). Un rione diviso. Disuguaglianze sociali nello spazio dell'Esquilino. In V. Carbone, M. Di Sandro (a cura di), *Op. Cit.* (pp. 207-234). Roma: Romatpress.
- FERRARESI, M., SCHMITT, B.H. (2018). *Marketing esperienziale: come sviluppare l'esperienza di consumo*. Milano: FrancoAngeli.
- GARGIULO, E. (2017). "Ben ordinata, sicura, possibilmente omogenea": visioni della comunità locale in alcuni piccoli e medi comuni italiani (pp. 77-94), *Mondi Migranti*, 1.
- GRAZIOLI, M. (2020). Esquilino come spazio del politico: dalla 'lotta al degrado' alla piazza di Roma meticcia. In Carbone V. – Di Sandro M. (a cura di), *Op. Cit.* (pp. 259-282). Roma: Romatpress.
- LA CECLA, F. (2020). *Perdersi. L'uomo senza ambiente*. Milano: Meltemi.
- MAGGIO, M. (2021). Spazializzazione dell'Edilizia Residenziale (ERP) e mix sociale a Bologna. In M. Castrignanò (a cura di), *Sociologia dei quartieri urbani* (pp. 63-93). Milano: FrancoAngeli.
- MAGNANI CIANETTI, M., PETRAROIA, P., SALVO S.M.C. (2019). Esquilino chiama Roma! Strategie per una conoscenza condivisa e applicata volta alla rigenerazione urbana attraverso la formazione di una Heritage community (pp.169-180). In *Il patrimonio culturale in mutamento. Le sfide dell'uso*. Marghera: Arcadia.
- MEZZADRA, S., NEILSON, B. (2014). *Confini e frontiere*. Bologna: Il Mulino.

- MORRONE, A. SCARDELLA, P. PIOMBO, L. (2010). Alimentazione Multiculturale. In P. Binetti, M. Marcelli, R. Baisi (a cura di), *Nutrizione Individuo Popolazione*. Roma: Universo.
- MUBI BRIGHENTI, A. (2009). *Territori migranti. Spazio e controllo della mobilità globale*. Verona: Ombre corte.
- OBERTI, M. – PRÉTECEILLE, E. (2016). *La segregation urbaine*. Paris: La Decouverte.
- OSTANEL, E. (2018). La città interculturale. In I. Giuliani, P. Piscitelli P (a cura di), *Città, sostantivo plurale* (pp. 155-171). Milano: Feltrinelli.
- PITCH, T. (2013). *Contro il decoro*. Roma-Bari: Laterza.
- SASSEN, S. (2015). *Espulsioni. Brutalità e complessità nell'economia globale*. Bologna: il Mulino.
- SCANDURRA, E. (2012). *Vite periferiche. Solitudine e marginalità in dieci quartieri di Roma*. Roma: Futura.
- SEN, A. (1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- SIMONE, A. (2021). Identità e cittadinanza: viaggio etnografico tra alcuni comitati di quartiere romani. In A. De Nicola, Foschi R., A. Simone, et al. (a cura di). *Sulla sindrome identitaria. Nuovi razzismi e cittadinanza attiva* (pp. 71-96). Torino: Rosenberg & Sellier.
- WACQUANT, L. (2000). *Parola d'ordine: tolleranza zero*. Milano: Feltrinelli.
- WACQUANT, L. (2006). *Punire i poveri*. Roma: Deriveapprodi.
- WACQUANT, L. (2016). *I reietti della città*. Pisa: Ets.
- ZUKIN, S. (1995). *The culture of cities*. Cambridge: Blackwell.

Sitografia

<https://www.mapparoma.info/roma/>
<https://www.facebook.com/polocivicoesquilino/>

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- CARBONE, V. (2023). *Esquilino un laboratorio di pratiche urbane*. Relazione presentata ad Accogliamo tutti... e bene! Una città che sa accogliere bene e in rete accoglie tutti, nell'ambito del Festival Multi (Piazza Vittorio – Roma) 29 settembre 2023.

3.

La partecipazione dei soggetti fisici e giuridici Rom Sinti e Caminanti all'attuazione della Strategia Nazionale d'Inclusione 2012-2020

Livia Bazu, Laura Cecchini¹

1. Introduzione

La questione relativa alla partecipazione effettiva delle categorie escluse o marginalizzate, in particolare, la comunità Rom, Sinti e Caminanti (di seguito RSC), al centro del presente saggio – rappresenta un nodo cruciale per valutare l'efficacia dei numerosi programmi di inclusione promossi a diversi livelli istituzionali; essa si impone come tema di riflessione sia per i decision maker sia per la comunità scientifica. La partecipazione di tutti i cittadini e le cittadine costituisce elemento fondamentale delle moderne democrazie, ed è anche alla base degli ordinamenti normativi nonché dei sistemi di *governance* delle politiche sociali.

Lo scopo del presente saggio è quello di approfondire l'analisi del livello di partecipazione della/e comunità RSC alle azioni della *Strategia Nazionale d'Inclusione dei Rom, Sinti e Caminanti 2012-2020* (da ora in poi *Strategia*), sulla base dei dati e delle testimonianze raccolte nel corso del lavoro di ricerca valutativa dell'impatto della *Strategia* stessa, affidata dall'UNAR² a CNR-IRPPS in collaborazione con l'Università degli Studi Roma Tre.

La *Strategia* nasce in attuazione della Comunicazione della Commissione Europea 173/2011, e l'UNAR ne è il referente nazionale. Nel documento di indirizzo politico con il quale la si istituisce (UNAR, 2012) i termini Rom, Sinti e Caminanti sono utilizzati, in linea con la stessa Comunicazione, per indicare un'ampia gamma di popolazioni di origine *romaní*, quali Roma, Sinti, Kale, Manouche, Romanichel, Boyash/Rudari e altri, accomunati dalla lingua *romanes* in tutte le sue varietà. Tali gruppi, provenienti dal subcontinente in-

¹ Il presente articolo è frutto di un lavoro di approfondimento originale svolto nell'ambito del progetto denominato EVALU-ACTION – *Attività di valutazione della Strategia Nazionale d'Inclusione dei Rom dei Sinti e dei Caminanti 2012-2020* – Programma PON Inclusione 2014-2020 Azione 11.3.3 – Linea 3, realizzato dal CNR-Irpps in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre nell'arco del 2022-2023. EvaluaAction – Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali (cnr.it)

Laura Cecchini è autrice del paragrafo 2, Livia Bazu del paragrafo 3, mentre l'Introduzione e le Conclusioni sono frutto di riflessioni comuni.

² "Ufficio per la promozione della parità di trattamento e la rimozione delle discriminazioni fondate sulla razza o sull'origine etnica, brevemente denominato UNAR – Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali Fonte: <https://unar.it/portale/web/guest/che-cos-e-unar>

diano e attestati per la prima volta in Europa intorno al XIV secolo, sono spesso identificati dalle popolazioni europee maggioritarie mediante esonimi dispregiativi, quale “zingaro” in italiano, nel quadro di un pluricentenario processo di alterizzazione radicale. Oggi i gruppi RSC costituiscono una delle comunità linguistiche e culturali più marginali delle società europee, bersaglio delle forme più radicali di stereotipizzazione da parte del resto della popolazione (Bravi, 2009). Nel corso del secolo scorso e dei primi anni del 2000, per motivi legati prevalentemente alla guerra nella ex-Jugoslavia e successivamente all'allargamento dell'UE, molte persone RSC si sono mosse dall'Europa orientale verso i paesi dell'Europa occidentale. Pertanto, dal punto di vista giuridico le persone RSC presenti sul territorio italiano possono essere: cittadine italiane (di antico o nuovo insediamento), cittadine dell'Unione Europea, cittadine europee non comunitarie o apolide. Questa molteplicità di *status* e provenienze è unica rispetto ad altri gruppi sociali auto o etero-identificati. Unica è anche la situazione abitativa delle persone RSC in Italia, caratterizzata dalla presenza dei campi istituzionalizzati (ECRR, 2000).

La *Strategia* aveva dunque l'obiettivo di intervenire per ridurre tale condizione di marginalità, attivando interventi di inclusione sui quattro assi di criticità indicati dall'UE (abitazione, salute, lavoro, istruzione), ma anche di contrasto all'antiziganismo e di promozione della cultura romani (UNAR, 2021 p.1-2). A conclusione del periodo di riferimento l'UNAR ha quindi affidato l'indagine valutativa d'impatto degli interventi compresi nella *Strategia* a CNR-IRPPS in collaborazione con l'Università degli Studi Roma Tre.

L'indagine, di stampo prettamente qualitativo, ha analizzato un campione di 27 progetti, distribuiti lungo tutto l'arco temporale della *Strategia*, sul territorio nazionale e in vari ambiti di intervento: abitazione, salute, scuola, lavoro, *governance* e antiziganismo. I progetti sono stati indagati attraverso attività di ricerca *desk* e *on the field*. Quest'ultima è consistita in oltre 30 interviste di profondità a un totale di 36 persone informate e testimoni privilegiati, da anni coinvolti nell'implementazione delle iniziative comprese sotto l'ombrello della *Strategia*.

2. La scelta metodologica dei criteri per l'analisi della partecipazione

L'interesse della comunità scientifica (Bobbio, 2006; Burgalassi, 2012; Nanz & Fritsche, 2014) per il tema della partecipazione dei cittadini ai processi decisionali si è intensificato a partire dagli anni '90, a seguito delle sperimentazioni di pratiche di coinvolgimento dei cittadini e delle cittadine sulle questioni di carattere pubblico, consolidandosi, in alcuni casi, come nella programmazione delle politiche sociali, in azioni sistemiche richiamate dalle normative.

Tuttavia, rimane ancora un nodo cruciale la questione della effettiva partecipazione dei cittadini e delle cittadine nella definizione delle politiche e di azioni in grado di: soddisfare il loro bisogno in modo efficace, attivare processi di *empowerment*, innescare processi virtuosi di solidarietà sociale.

Le direttrici sulle quali si sono mosse le analisi sulla qualità della partecipazione riguardano le metodologie, le persone coinvolte, gli strumenti, i luoghi e i tempi.

Queste variabili comportano un diverso grado di coinvolgimento delle persone ai processi decisionali che alcuni autori (Arnstein, 1969; Nanz & Fritsche, 2014; Alexander, 1986; Hart, 1992) hanno classificato in “scale della partecipazione”, anche in base all’ambito di applicazione (sociale, urbano, per target).

La scala di Arnstein (1969), costituisce il punto di riferimento delle successive interpretazioni che hanno trovato una sintesi ampiamente condivisa nel documento OECD “Citizens as Partners” (2001)³ il cui obiettivo è la definizione dei flussi informativi tra pubblica amministrazione e cittadini.

La proposta OECD prevede sinteticamente tre forme di partecipazione civica sulla base del tipo di relazione tra pubblica amministrazione e cittadini e cittadine, come presupposto del livello di qualità del coinvolgimento dei soggetti, singoli o associati, coinvolti nei processi decisionali, che è possibile schematizzare nel seguente modo (Burgalassi, 2012):

Partecipazione attiva - coprogettazione	Soggetti pubblici	↔	Cittadini Singoli o associati
Consultazione	Soggetti pubblici	→ ←	Cittadini Singoli o associati
Informazione	Soggetti pubblici	→	Cittadini Singoli o associati

Fonte: nostra rielaborazione da Burgalassi (2012).

Sulla base di queste premesse teoriche è stato individuato un criterio di classificazione, applicabile alla partecipazione delle persone RSC ai progetti della Strategia, visualizzabile nel seguente schema:

³ Manuale dell’OECD sull’informazione, la consultazione e la partecipazione del pubblico all’elaborazione delle politiche. *Fonte:* Citizens as Partners: OECD Handbook on Information, Consultation and Public Participation in Policy-Making | READ online (oecd-ilibrary.org)



Scala della partecipazione – nostra rielaborazione da Lewanski (2019)⁴

In base alla direzione dei flussi informativi e ai gradi di partecipazione è possibile così distinguere 6 livelli di coinvolgimento delle persone RSC, singole o associate:

A (non partecipazione); B (informazione); C (consultazione); D (coinvolgimento); E (cooperazione) ed infine F (capacitazione/*empowerment*).

Inoltre, gli stessi livelli di partecipazione sono ascrivibili a tre macro-livelli che indicano i gradi di asimmetria di potere secondo la direzione dei flussi comunicativi.

I primi due livelli, A e B, sono caratterizzati dall'unilateralità dei flussi informativi e decisionali con lo scopo di persuadere le persone alle scelte precedentemente decise; i livelli C e D sono categorie nelle quali rientrano i livelli di consultazione e coinvolgimento nelle proposte ma senza generare alcun effetto decisionale da parte dei cittadini e delle cittadine; infine, i livelli E ed F comportano una responsabilizzazione dei partecipanti ai processi decisionali, la bidirezionalità dei flussi informativi e, nel grado più alto, un trasferimento di potere decisionale dal soggetto pubblico alla cittadinanza (Burgalassi, 2012).

La proposta di Burgalassi (2012) fa inoltre emergere come ad alti livelli di partecipazione comunicativa e decisionale corrisponda l'attivazione di processi socioaffettivi che rimandano al *far parte*, *appartenere*, ad una società/un gruppo organizzato, aspetto particolarmente rilevante e critico per quanto riguarda le persone RSC.

⁴ Fonte: <https://www.politicipercaso.it/wp-content/uploads/2020/04/Slide-Lewansky.pdf?x73136> - Camera dei Deputati, Roma 15 luglio 2019

Contestualizzando l'analisi della partecipazione nell'ambito della *Strategia* si impone, prima di tutto, una avvertenza.

I progetti della *Strategia* hanno natura e struttura molto diversa tra di loro, per ambito di intervento, metodologie, enti promotori, obiettivi e contesti socioculturali. Pertanto, è stato considerato il livello di partecipazione ai flussi comunicativi e decisionali all'interno delle azioni progettuali, secondo la struttura di ciascun intervento e l'idea di azione sociale che mette in essere. Importante sottolineare, inoltre, che il presente studio focalizza solo il livello di partecipazione delle persone RSC.

Tra i progetti analizzati sono presenti alcuni che non coinvolgono direttamente persone RSC, come ad esempio nei casi di professionisti (medici e avvocati) che erogano formazione a pubblici funzionari (personale di Enti locali, Prefetture o ASL) sui temi inerenti alla *Strategia*. Per il solo obiettivo della presente indagine, essi saranno considerati a partecipazione nulla (livello A), pur svolgendo un ruolo fondamentale all'interno della *Strategia*. Allo stesso modo, saranno considerati di livello A anche quei progetti nei quali le persone RSC hanno un ruolo di beneficiari passivi, senza essere nemmeno adeguatamente informate sugli interventi implementati a loro favore.

Proseguendo nell'analisi sono stati classificati di livello B quei progetti in cui le persone RSC sono informate, consapevoli e aderiscono agli obiettivi progettuali ma non hanno alcun potere decisionale.

Il livello C è assegnato nei casi in cui è stata avviata una fase di consultazione delle persone RSC, tenendo in considerazione i loro desiderata e i loro punti di vista nella definizione e implementazione delle azioni progettuali. Lo stesso livello è stato assegnato per quei progetti dove è stata prevista la presenza di persone RSC aventi il ruolo di mediatori con il resto della comunità per assicurarne l'aderenza agli obiettivi progettuali, ma non vi è negoziazione dei suddetti obiettivi o delle modalità di intervento.

Il livello D indica un coinvolgimento che prevede un certo margine di negoziazione rispetto alla struttura e alla conduzione delle azioni, ma non nella fase di ideazione. Si prendano, ad esempio, quei progetti in cui sono stati coinvolti soggetti RSC esperti, formatori, tutor, *role model*; in questi casi, il loro ruolo è di produttori e non di destinatari dei contenuti progettuali. Altresì a questo livello si situano i mediatori/facilitatori con possibilità di negoziazione degli obiettivi e delle modalità di intervento e di proposizione di contenuti per gli *output* progettuali. Tuttavia, la progettazione e la gestione dell'intervento è amministrata da attori non RSC.

Il livello E è quello in cui gli obiettivi e la modalità di intervento vengono negoziati a monte con la comunità RSC o con alcuni suoi membri, che possono svolgere ruolo di *advocacy*, o in cui la comunità RSC svolge ruolo di impulso, chiedendo l'attivazione di specifici interventi e potendone in varia misura determinare le modalità.

Infine, il livello F è stato assegnato a quei progetti in cui le persone RSC sono ideatrici e organizzatrici delle attività, definendone gli obiettivi, amministrando i fondi assegnati e le modalità di coinvolgimento degli altri attori.

3. Analisi della partecipazione effettiva delle persone RSC alle iniziative progettuali della *Strategia*

L'analisi per l'assegnazione del livello di partecipazione RSC ha prima individuato i soggetti promotori e i destinatari di ciascun progetto, fattori determinanti, che ci consentono di contestualizzare la direzione dei flussi informativi e decisionali.

È opportuno considerare che le comunità RSC esprimono organismi di rappresentanza e di azione sociale, tipicamente costituiti come Enti del Terzo Settore⁵ (da ora ETS). I destinatari dei progetti promossi da tali organizzazioni possono essere sia persone RSC, sia la cittadinanza allargata, sia i *policy maker*, quali interlocutori per le azioni di *advocacy* sul riconoscimento dei diritti RSC.

In altri casi, il soggetto promotore è un ETS a composizione mista, e i destinatari possono anche in questo caso essere RSC, *gagé*⁶ o entrambi. Tra i 27 progetti indagati 2 sono quelli implementati da ETS a titolatura RSC, 2 da ETS a composizione mista, 8 da ETS senza soci RSC, 6 da un Ente locale (Comune o Città metropolitana), 2 da Università pubbliche, 1 da un'Università privata, 1 da un partenariato di Licei e Istituti superiori e 5 da Istituzioni pubbliche di livello nazionale o europeo.

I testimoni pertanto appartengono a diverse categorie: rappresentanti di Associazioni *no profit*, dipendenti di Amministrazioni a vario titolo e livello, esperti incaricati da queste ultime, ricercatori o docenti universitari, insegnanti di vario ordine e grado. Essi esprimono punti di vista diversi rispetto alle politiche di inclusione, alle modalità operative, agli stessi processi partecipativi. Un dato rilevante è che, tra i 36 testimoni, soltanto 4 sono RSC (per autoidentificazione, nel corso dell'intervista o per la natura pubblica del proprio ruolo).

Le testimonianze raccolte sono dunque caratterizzate da una marcata pluralità di sguardi. Descrivono inoltre un quadro di estrema complessità ed eterogeneità dei progetti anche per quanto riguarda la durata, la territorialità, l'articolazione delle linee di azione. L'obiettivo fondamentale per poter assegnare i livelli è stato dunque rintracciare nelle narrazioni: i ruoli specifici che gli RSC hanno avuto nel quadro delle attività progettuali; il loro livello di adesione agli obiettivi della *Strategia* del progetto; la qualità del dialogo con le istituzioni e con la comunità *gagé*, come percepiti e riferiti dall'intervistato/a.

⁵ Gli Enti del Terzo Settore sono qualificati giuridicamente come enti associativi che non perseguono scopi di lucro ma operano per perseguire finalità civiche, di utilità sociale o solidaristiche (no profit), secondo quanto previsto dal D.Lgs. 307/2017 n. 117.

⁶ *Gagé* è il termine con cui i parlanti *romanes* indicano le persone non RSC.

Le interviste avevano lo scopo di valutare complessivamente gli *outcome* dei progetti e il loro impatto trasformativo a medio e lungo termine. La traccia era aperta e flessibile. La prima parte era narrativa: i testimoni raccontavano la storia del progetto, mentre nelle parti successive si analizzavano: il rapporto tra obiettivi proposti e risultati raggiunti, le metodologie adottate, i punti di forza e debolezza ravvisati dai testimoni, le ragioni del percepito successo o insuccesso dell'intero progetto o di sue parti/azioni. Infine, i testimoni hanno risposto a domande relative al coinvolgimento della comunità RSC e del territorio e a suggerimenti/cambiamenti auspicati per il futuro.

Rispetto agli obiettivi del presente saggio, sono state prese in considerazione, per tutte le interviste, la parte narrativa e le risposte specifiche sul coinvolgimento della comunità RSC. Sono state infine prese in considerazione le risposte sulle metodologie e le ragioni del raggiungimento, o mancato tale, degli obiettivi, laddove i testimoni menzionavano spontaneamente aspetti riconducibili al livello di coinvolgimento delle persone RSC.

In alcuni casi è emerso che le persone RSC hanno assunto ruoli diversi nelle differenti azioni e contesti territoriali di uno stesso progetto. Il valore della scala della partecipazione per ciascun progetto è stato assegnato perciò considerando l'insieme delle azioni previste e il loro rispettivo peso in termini di persone coinvolte, durata, ampiezza dell'ambito territoriale, risorse dedicate. L'assegnazione del livello rappresenta dunque un giudizio contestualizzato, basato sul complesso di informazioni e *insight* acquisiti durante la ricerca; ciò ha permesso di ridurre la complessità a un modello che consentisse la comparabilità dei progetti per poi elaborare delle conclusioni generali.

Di seguito si riporta la tabella sinottica dei progetti presi in esame, distinti per ambito di intervento, e della loro valutazione in base alla scala della partecipazione presa a modello:

<i>Ambito di intervento</i>	<i>Numero di progetti analizzati e livello di partecipazione assegnato</i>							<i>Totale progetti</i>
	A	B	C	D	E	F	Non assegnato	
Abitazione							1 ⁷	1
Salute			1					1
Istruzione	5	1	3	1				10
Lavoro	3	1	1					5
Governance	1	1			2			4
Antiziganismo				3		2	1 ⁸	6
<i>Totale progetti</i>	9	3	5	4	2	2	2	27

Come si può osservare, i livelli più alti di partecipazione si registrano in ambito Antiziganismo e *Governance*. In particolare, i due progetti che raggiungono il massimo livello di *empowerment* afferiscono entrambi all'area Antiziganismo, e sono difatti i soli progetti implementati da soggetti attuatori a titolarità RSC. Si tratta in un caso di un premio artistico assegnato ad opere che esprimono e valorizzano la cultura e la storia RSC, e nell'altro di un progetto che, tra le altre attività, organizza diversi eventi di sensibilizzazione in varie città italiane, perseguendo l'obiettivo del riconoscimento istituzionale dello *status* di minoranza linguistica. Il testimone, presidente dell'Ente attuatore e coordinatore del progetto, afferma che tale riconoscimento è l'obiettivo principale su cui l'attivismo RSC dovrebbe concentrarsi, riconoscimento dal quale "verrà tutto il resto", intendendo con ciò una piena inclusione socioeconomica dei gruppi RSC nella società, un'inclusione non eterodiretta, ma autopromossa, per il quale il principale ostacolo è l'antiziganismo. L'affermazione è da ritenersi importante in relazione al fatto che l'organizzazione che il testimone presiede ha perciò scelto di non occuparsi più di attività di inclusione sociale di base, e questo, come si chiarirà più avanti, non è un fatto isolato. Nel campione di progetti analizzati gli attivisti ed esperti RSC sono tutti coinvolti proprio negli ambiti del contrasto all'antiziganismo e della *Governance*. Sono sporadici ed episodici i casi in cui intervengono nei progetti afferenti alle quattro aree cri-

⁷ Il progetto si configura come indagine conoscitiva realizzata dall'ISTAT, senza alcun impatto trasformativo o attivazione di processi sociali che possano dunque essere analizzati sono l'aspetto della partecipazione.

⁸ L'intervista si configura come una disamina e una valutazione complessiva dello stato dell'arte delle tematiche RSC odierne in Italia e degli auspici della testimone, ricercatrice RSC tra le più autorevoli sul territorio nazionale.

tiche segnalate dall'Unione Europea e che inizialmente costituirono gli assi portanti della *Strategia*.

Gli altri tre progetti che afferiscono all'ambito Antiziganismo si situano al livello D. Si tratta di iniziative di impostazione accademico-sociale (ricerca-azione per il recupero di una narrazione/rappresentazione negata, in particolar modo sul *Porrajmos*⁹) nei quali attivisti e reti associative RSC sono coinvolti da Università o Istituti Superiori in qualità di testimoni, esperti, formatori, ricercatori informali e studenti con cui costituire gruppi di lavoro sulla definizione dei fenomeni sociali connessi all'antiziganismo, nonché *advocators* e co-organizzatori di eventi. Le testimonianze fornite, ricche di riferimenti incrociati, rendono conto di come gli intervistati siano interconnessi in un *milieu* caratterizzato da un certo grado di coesione delle relazioni e senso di appartenenza, in cui attivisti, ricercatori, artisti e volontari, interagiscono e perseguono fini comuni.

Oltre ai cinque progetti precedentemente menzionati, ulteriori tre iniziative si collocano nei livelli superiori della scala della partecipazione. Si tratta di due progetti nazionali nell'ambito della governance, entrambi classificati al livello E, che hanno coinvolto enti pubblici e rappresentanti della comunità RSC nella co-progettazione di politiche e in attività di capacity building per la Pubblica Amministrazione, e di un progetto territoriale focalizzato sull'inclusione sociale in ambito educativo, posizionato al livello D. Complessivamente, questi progetti rappresentano solo 8 iniziative su un totale di 27.

Sui primi tre livelli si situano invece ben 17 progetti, e tra essi 9 sono al livello più basso, mentre 3 si collocano al livello B e 5 al livello C. In questa categoria troviamo tutti i progetti territoriali di inclusione sociale di base (con la sola eccezione già citata), in tutti gli ambiti di intervento (salute, istruzione e lavoro). La partecipazione più bassa si registra quando è un Ente locale (Comune o Città metropolitana) a implementare il progetto e i destinatari sono RSC in condizione di forte marginalità abitativa. Si tratta di 6 progetti, tutti afferenti all'ambito Istruzione: 4 si attestano al livello A, 1 al livello B e 1 al livello C. Come prima anticipato, non si riscontrano in questi progetti attivisti o formatori RSC. Le persone RSC in questi contesti sono solo portatori di bisogni, beneficiari di iniziative su cui raramente sono consultati e coinvolti. Unica eccezione, un facilitatore/mediatore citato come molto importante per la riuscita del progetto di livello C: "Lui è molto riconosciuto dalla comunità [...] e questo ci ha aiutati molto, lui ha cominciato a parlare bene di noi, [...] ci ha messi un po' insieme". I progetti gestiti dagli Enti locali descrivono e agiscono (in) un quadro sociale completamente diverso da quello dei progetti afferenti all'ambito Antiziganismo e *Governance*.

I progetti gestiti da ETS senza membri RSC hanno un esito comparabile: si tratta di 7 progetti (4 afferenti all'ambito Lavoro, 2 Istruzione e 1 *Governance*), di cui 4 si situano sul livello A, 1 sul livello B e 2 sul livello C (presta-

⁹ Il termine, che significa "divoramento" in *romanes*, indica lo sterminio nazifascista degli RSC, che ha contato circa un milione di vittime

zione leggermente migliore degli Enti locali). Anche in questo caso gli RSC sono tuttavia principalmente portatori di bisogni di base, sebbene il mondo del *no profit* si caratterizzi per una maggiore prossimità ai portatori di bisogno e per relazioni più orizzontali tra operatori e beneficiari.

I due progetti gestiti da ETS a composizione mista hanno invece esiti contraddittori. Il primo riguarda il già citato, unico progetto di impostazione sociale a raggiungere il livello D. La comunità RSC residente in un campo chiede attivamente interventi per l'inclusione scolastica dei figli e li co-progetta insieme all'Associazione, che è percepita come parte integrante della comunità: "Voi siete come noi, voi *fate parte* di noi!", dicono gli abitanti del campo alle socie non RSC, testimoniando così un senso di appartenenza (Burgalassi, 2012), che muove però i *gagé* verso la comunità marginale, e non viceversa, come implicato dalle architetture ideologiche e metodologiche delle politiche di inclusione. Il secondo caso registra invece un livello A poiché il progetto, di fatto, non è stato realizzato, dal momento che l'Associazione che ha vinto il bando ha rifiutato il finanziamento. Così riferisce l'esperienza il testimone (RSC), membro del Comitato Direttivo dell'Associazione:

"Bisognava fare lo scouting, che è la cosa più difficile, perché la gente nei campi ormai non si fida più di nessuno [...] Quindi bisognava spiegare loro, convinti noi in primis che non era una bufala, che ci sarebbe stata sicuramente assunzione ... convincere persone sfiduciate, imbrogliate da tutti, a dire: guarda che stavolta... Poi abbiamo capito che le aziende in realtà non si stavano trovando e che non era affatto sicuro che si assumeva. Poi hanno continuato a fronte di mail con pec... l'ultima chiamata, loro dicendo: sentite, voi dovete accettare, non vi preoccupate, i soldi li prendete, come va va, non c'è problema. Che mi importa dei soldi, come gli ho spiegato esattamente, dando un taglio così non si lavora! Io non ho nessuna garanzia."

La ragione per cui si è ritenuto di assegnare comunque un valore sulla scala di partecipazione ad un progetto non avviato è stata la considerazione che il processo stesso di rifiuto del finanziamento e il suo racconto certificava una insormontabile difficoltà di dialogo e divario di obiettivi e di modalità operative comuni con l'Ente pubblico finanziatore, ritenuto rilevante rispetto al parametro della qualità del dialogo con le istituzioni.

Un tale quadro sinottico, con 8 progetti sui tre livelli superiori della scala di partecipazione adottata e 17 su quelli inferiori (con una netta prevalenza del livello A), ci consente di affermare che complessivamente la partecipazione RSC all'attuazione delle iniziative della *Strategia*, desumibile dai dati e dalle testimonianze raccolte, non raggiunge livelli soddisfacenti per la definizione di relazioni autenticamente democratiche.

Quali cause possono essere individuate per dar conto di queste evidenze? Interrogando le stesse testimonianze emergono alcuni temi che esprimono percezioni molto diffuse tra coloro che lavorano sul campo. La testimonianza sopra riportata riferisce gli abitanti del campo come "persone sfiduciate, imbrogliate da tutti". Il primo tema infatti – per numero di testimoni che lo sol-

levano (23) – è quello della grande difficoltà di costruzione di relazioni di fiducia, sia nelle relazioni quotidiane tra privati RSC e *gagé*, sia in quelle tra operatori sociali e beneficiari, sia, infine, tra comunità RSC e istituzioni. Si riportano di seguito alcune riflessioni di una testimone privilegiata, ricercatrice RSC, da molti anni impegnata sulle tematiche pertinenti al nostro saggio:

“Quello che diventa più essenziale è creare anche un meccanismo di fiducia, soprattutto tra le istituzioni e le comunità, e questo spesso manca. Ah, le relazioni di fiducia a livello nazionale non sono così tante. [...] Lì però sarebbe interessante sentire anche le loro riflessioni, quelle delle comunità [...] Talvolta possono risultare fastidiosi, però va bene, perché magari ti dicono: cos'è che non va? Dei progetti, no? Tante volte dicono basta, ci avete stancati coi progetti perché voi continuate a scrivere papiri e papiri e papiri, ma noi continuiamo a rimanere nei guai... quello che è importante è la rete, fare in modo che ci sia una rete fra le comunità e le istituzioni, che spesso non c'è tanto, perché spesso sono le istituzioni che sono antagoniste ai Rom e sono anche i Rom antagonisti alle istituzioni. Però sarebbe interessante fare quello. Ci sono dei modelli che funzionano. Eh? Prato insegna. Basterebbe guardare, ribadisco, nel piccolo.”

Il riferimento ai progetti di inclusione qualificati come “papiri e papiri e papiri”, puntualizza, all'interno del macro-tema della fiducia nelle istituzioni, la mancanza di fiducia di molte persone RSC nelle politiche di inclusione, riferita da un numero significativo di testimoni (si annoverano tra di essi ben 3 dei 4 testimoni RSC). La testimone riferisce inoltre rapporti di antagonismo tra istituzioni e comunità RSC, anch'essi menzionati da più intervistati. Naturalmente, se non c'è fiducia, ma, al contrario, relazioni di antagonismo, non è possibile creare autentiche relazioni di dialogo e avviare processi partecipativi efficaci.

Successivamente, nel citare il caso di Prato, valutato come eccezione positiva rispetto ad altre realtà, la testimone tocca in maniera incidentale un secondo tema, sviluppato anch'esso da numerosi altri testimoni: l'estrema variabilità di orientamento e di pratiche delle diverse Amministrazioni comunali sulle tematiche RSC, e a volte di una stessa Amministrazione in un breve arco di tempo. Più volte gli intervistati descrivono il ruolo ritenuto positivo di un singolo funzionario e il vuoto di comunicazione e di operabilità che interviene con la medesima amministrazione in seguito al suo allontanamento.

Altri testimoni evidenziano la scarsa formazione degli operatori sociali delle Amministrazioni comunali sulle tematiche RSC, sia dal punto di vista sociale, storico e culturale, sia dal punto di vista giuridico. A volte sono gli operatori stessi a confessare di essersi trovati impreparati e a richiedere iniziative di formazione, in altri casi sono testimoni appartenenti ad altre categorie a riferire,

valutandone in maniera negativa la conoscenza delle tematiche RSC. A ciò si connette, quasi come conseguenza diretta, il tema della presenza di operatori che condividono del tutto o in parte gli stereotipi dell'immaginario collettivo antizigano. Alcuni testimoni, prevalentemente volontari di ETS, ne segnalano la presenza nelle Amministrazioni con cui hanno interagito nell'attuazione del progetto. Specularmente, in alcune interviste rilasciate proprio da operatori sociali degli Enti locali, i testimoni esprimono considerazioni sugli RSC in buona parte consonanti con gli stereotipi antizigani. Un operatore comunale dichiara:

“Purtroppo l'Amministrazione ha investito tanto in questa comunità, che però è molto particolare e chiusa [...] se fossero un altro tipo di... migranti, per esempio, saremmo già alla terza quarta generazione di medici o avvocati.”

Un altro operatore, di una differente Amministrazione, afferma anch'egli:

“La comunità romena [Rom romeni, n.d.r.], va considerato questo aspetto culturale, ha appunto uno stile di vita molto più romeno che Rom, e quindi non abbiamo avuto grandi problemi di convivenza.”

L'affermazione implica che se avessero avuto uno stile di vita “più Rom”, sarebbero sorti problemi di convivenza.

4. Conclusioni: una dicotomia della partecipazione da risolvere

Il focus sui livelli di partecipazione ai progetti individuati nell'ambito dell'indagine per la valutazione d'impatto della Strategia Nazionale RSC 2012 - 2020 ha fatto emergere alcuni elementi informativi importanti.

Gli attivisti RSC risultano impegnati quasi esclusivamente nei progetti di contrasto all'antiziganismo o afferenti all'ambito della *Governance*, dove il loro livello di partecipazione è elevato e i flussi comunicativi e decisionali sono pienamente bidirezionali. I progetti di inclusione sociale, di base rivolti ai cittadini RSC in condizione di marginalità, sono invece implementati in maniera nettamente prevalente da persone e soggetti giuridici non RSC e registrano livelli molto bassi di partecipazione e coinvolgimento democratico delle persone RSC, che rimangono per lo più confinate nel ruolo di beneficiari passivi.

Le ragioni di questo divario possono essere individuate nelle dichiarazioni di molti attivisti RSC che segnalano il superamento del pregiudizio come propeedeutico all'inclusione di base (in primo luogo abitativa e lavorativa). L'antiziganismo rappresenta un ostacolo significativo alle relazioni quotidiane tra le comunità Rom, Sinti e Caminanti (RSC) la popolazione residente nei territori

in cui queste comunità sono insediate. L'assenza della reciproca fiducia, frequentemente evidenziata dagli intervistati, costituisce un ulteriore fattore che limita fortemente le opportunità dei cittadini RSC di accedere al mercato del lavoro e a quello immobiliare; ancor più difficile la costruzione di un sé sociale pienamente appartenente alla società allargata.

Si rileva dunque una dicotomia della partecipazione, che delinea un dialogo da ricostruire dal basso, partendo dagli operatori sociali e dai loro interlocutori RSC sul territorio, cui è auspicabile che i *decision maker* rispondano per assicurare il successo della nuova Strategia Nazionale RSC 2021-2030.

Questa dicotomia tra la partecipazione nei progetti di area culturale e quella nei progetti di area sociale può essere messa in relazione anche con una cultura paternalistica ancora molto diffusa tra operatori sociali e *decision maker*, che tende a sottovalutare le risorse e le aspirazioni dei soggetti beneficiari dei servizi, ipotesi che suggerisce ulteriori approfondimenti di ricerca.

Bibliografia

- ALEXANDER, E.R. (1986). *Introduzione alla pianificazione: Teorie, concetti e problemi attuali* (2nd ed). (F.D. Moccia, Ed.). Napoli: CLEAN.
- ARNSTEIN, S.R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- BOBBIO, L. (2006). Dilemmi della democrazia partecipativa. *Democrazia e diritto*, 4, 1000-1016.
- BRAVI, L. (2009). *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei Rom e dei Sinti in Italia*. Milano, Trezzano sul Naviglio: Unicopli.
- BURGALASSI, M. (2012). *Politica sociale e welfare locale*. Roma: Carocci.
- CAHN, C., CARLISLE, K., FREGOLI, C., KIURANOV, D., PETROVA, D. (2000). Campland: Racial Segregation of Roma in Italy. *Country report series*, (9). Budapest: European Roma Rights Centre.
- HART, ROGER, A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF International Child Development Centre.
- ISTAT. (2021). *Abitare in transizione: Indagine sui progetti di transizione abitativa rivolti alle popolazioni Rom, Sinte e Caminanti*. Roma: ISTAT.
- NANZ, P., FRITSCHÉ, M. (2014). *La partecipazione dei cittadini: Un manuale. Metodi partecipativi: protagonisti, opportunità e limiti*. (Mengozi, A., Mengozzi, R. & Passarelli G. Eds.). Bologna: Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna.
- UNAR. (2012). *Strategia Nazionale d'Inclusione dei Rom dei Sinti e dei Caminanti 2012-2020*. Roma: UNAR.
- UNAR. (2021). *Strategia Nazionale d'Inclusione dei Rom dei Sinti e dei Caminanti 2021-2030*. Roma: UNAR.

4.

Percorsi sociali, formativi e lavorativi dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA)

Lavinia Bianchi, Aurora Bulgarelli, Francesca Gabrielli, Veronica Riccardi¹

1. Il disegno di ricerca

L'indagine sui "percorsi sociali, formativi e lavorativi dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA)" ha indagato la valenza di una doppia dimensione metodologica e strategica nei percorsi sociali, formativi e lavorativi dei MSNA: una presa in carico olistica capace di ottimizzare i percorsi e un'azione di facilitazione sociale, culturale ed informativa che deve caratterizzare l'erogazione dei servizi a favore dei MSNA.

Dal punto di vista territoriale, la ricerca è stata svolta attraverso la collaborazione con organizzazioni leader dell'accoglienza dei MSNA attive in tre regioni: Lazio, Emilia-Romagna e Puglia.

La metodologia adottata nella ricerca è di tipo qualitativo, utile per individuare ed esplorare situazioni problematiche ed esperienze significative, andando in profondità nell'analisi.

Il disegno della ricerca ha previsto, in particolare, i seguenti strumenti: analisi della letteratura, dei dati di sfondo e di ogni altra documentazione disponibile, 15 gruppi focus rivolti a testimoni privilegiati (presidenti e operatori di organizzazioni attive nel campo dell'accoglienza e inclusione dei minori stranieri non accompagnati, attori istituzionali e politici, esperti e ricercatori).

Rispetto al campionamento, non si è proceduto ricercando la rappresentatività tipica di una scelta metodologica quantitativa ma un campionamento a scelta ragionata o a valanga (Bichi, 2007) capace di testimoniare un universo nascosto di dinamiche, così ricche e complesse da non essere riducibili a forme complessive manifeste; per cui non è tanto importante intervistare un gran numero di soggetti, ma scegliere alcuni campioni sui quali agire in profondità. Lo stesso rigore metodologico dell'intervista viene garantito dalla qualità del comportamento verbale dell'intervistatore, che deve approfondire i punti rilevanti per le finalità della ricerca (Kanizsa, 1998, p. 75).

Per quanto concerne, infine, l'analisi del materiale raccolto nella ricerca, si è proceduto attraverso i seguenti passaggi: lettura di ogni gruppo focus; selezione dei passi significativi, sulla base della lettura delle trascrizioni; raccolta

¹ Il progetto coordinato da Marco Catarci fa riferimento alla Ricerca biennale sui "Percorsi sociali, formativi e lavorativi dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA)". L'intero contributo è frutto del lavoro condiviso delle autrici. Lavinia Bianchi ha scritto i paragrafi 1 e 2; Francesca Gabrielli ha scritto il paragrafo 3; Aurora Bulgarelli ha scritto il paragrafo 4; Veronica Riccardi, il paragrafo 5.

in “contenitori tematici”; costruzione di classificazioni semplici e crociate; interpretazione dei dati raccolti.

2. Stato dell’arte

Dal 2011, anno delle *Primavere Arabe*, l’attenzione sul tema dei MSNA è stata crescente, come dimostrano i rapporti di ricerca e i dossier prodotti semestralmente e mensilmente dai numerosi osservatori: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali; Ministero dell’Interno; Alto Commissariato UNHCR; enti e organizzazioni no profit; agenzie non governative; servizi sociali dei Comuni che hanno in carico i minori; onlus; osservatori della rete delle scuole migranti etc.

Per un periodo di tempo iniziale, la letteratura disponibile è stata prevalentemente di tipo descrittivo/statistico e normativo: copiosità dei flussi, provenienza, età, status, kit-passaporto dei diritti, carte internazionali, convenzioni di protezione internazionale; si tratta di una letteratura che indaga il fenomeno in maniera tecnica e privilegia gli aspetti legati ai dati quantitativi, alle provenienze, all’indagine socio-anagrafica e statistica.

Tra i riferimenti tecnico/quantitativi più utili e sistematici, troviamo il Report elaborato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali che aggiorna mensilmente il censimento delle presenze di MSNA, ne mostra la distribuzione ed evidenzia alcune informazioni relative a età, genere, status giuridico e provenienza.

Per una prima comprensione del fenomeno, possiamo considerare le pubblicazioni annuali di Save the Children, come ad esempio *Percorso migratorio e condizioni di vita dei minori non accompagnati egiziani in Italia* (2013); *Atlante Minori Stranieri non accompagnati in Italia* (2017); *Piccoli schiavi invisibili* (2023); sia i report dell’Osservatorio Romano sulle Migrazioni (IDOS) e le pubblicazioni del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca.

Esistono documenti di lavoro accessibili online *situati* in questo specifico momento, tra i quali è interessante il lavoro di Anzaldi A. Guarnier, T., (2014), *Viaggio nel mondo dei minori stranieri non accompagnati. Un’analisi giuridico-fattuale*, Volumi I-III, Fondazione Basso; Save The Children, Accorinti M. (2013), *Minori stranieri non accompagnati e intervento sociale: l’Emergenza Nord Africa 2011*. Working Paper. IRPPS – CNR, Roma.

La letteratura di settore si configura, coerentemente con i lineamenti del fenomeno, complessa e multiprospettica: è possibile proporre l’individuazione di macroaree tematiche, orientamenti e relative categorie esplicative: report di monitoraggio, contributi di natura amministrativo/normativa e procedurale, esiti di ricerca, contributi teorici e analisi-restituzione di *buone prassi*.

Tentando di valorizzare la prospettiva pedagogica – seppur sempre in una cornice complessa e interdisciplinare – è possibile individuare sei macro-aree:

1. Tutela e presa in carico con attenzione procedurale (anche con riguardo all'accesso al SSN) e buone *prassi* situate;
2. Processi inclusivi, declinati in direzione del *benessere*;
3. Processi inclusivi, con particolare riguardo all'inserimento scolastico e ai bisogni formativi (presso i CPIA ed enti di formazione);
4. Transizione all'età adulta, *limbo* e riflessioni sul "dilemma" dell'età anagrafica;
5. Approfondimento della relazione con i tutori legali (dal 2017 Tutori volontari);
6. Lavori di sistema che affrontano l'iper-complessità dell'universo MSNA. Ai fini di questa trattazione si è proceduto valorizzando la letteratura di settore riferibile al Sistema Accoglienza Integrazione e quella di impostazione pedagogica critica e decoloniale, dando conto dell'aderenza con le analisi prodotte sui dati nell'avanzamento della ricerca, consapevoli che: «l'analisi della letteratura e la struttura teorica sono, infatti, 'luoghi' ideologici nei quali si afferma, localizza, valuta e difende la propria posizione» (Charmaz, 2014, p. 305).

3. L'accoglienza integrata per i MSNA: indagando sui percorsi sociali e formativi per l'inclusione

Il Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI) è ufficialmente ritenuto come il sistema di riferimento per l'accoglienza di tutti i minori stranieri non accompagnati sul territorio nazionale. Questo riconoscimento deriva dall'apprezzamento dell'approccio sostenuto dai progetti di accoglienza della rete, volto a promuovere una presa in carico integrata e orientata all'inclusione sociale dei minori.

L'attuale assetto per l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati in Italia è stato delineato con il *Piano nazionale per fronteggiare il flusso straordinario di cittadini extracomunitari adulti, famiglie e minori stranieri non accompagnati*, approvato in Conferenza Unificata il 10 luglio 2014, con l'obiettivo di inaugurare un nuovo sistema nazionale per la pianificazione, l'organizzazione e la gestione dell'accoglienza dei migranti e dei profughi. L'elemento chiave che ha guidato l'attuazione del *Piano* consiste nel graduale superamento dell'approccio emergenziale che ha caratterizzato il sistema di accoglienza italiano fino a quel momento. In particolare, l'accordo raggiunto durante la Conferenza unificata sottolinea l'importanza centrale del Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati – SPRAR (oggi SAI), identificandolo come il fulcro del sistema di accoglienza di secondo livello, sia per gli adulti che per tutti i minori stranieri non accompagnati, richiedenti asilo e non.

L'articolo 3 dell'Allegato A *Linee guida per il funzionamento del Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati (Siproimi)* del Decreto del Ministero dell'Interno del 18 novembre

2019 stabilisce che «il fine dei progetti rivolti ai minori stranieri non accompagnati debba essere quello di sviluppare servizi di accoglienza integrata, con l'obiettivo di promuovere l'acquisizione dell'autonomia individuale e di sostenere percorsi di integrazione e inclusione sociale. In particolare, viene disposto che i progetti presentati dagli enti locali ai sensi delle presenti Linee guida sono diretti alla predisposizione di servizi di accoglienza integrata di cui all'art. 4 per favorire il perseguimento dell'autonomia individuale e supportare i percorsi di integrazione e di inclusione sociale dei soggetti accolti».

Nello stesso documento, all'articolo 4 comma 1, viene specificato che «l'accoglienza integrata comporta la presa in carico dei beneficiari, singoli o con il rispettivo nucleo familiare e comprende i seguenti servizi minimi obbligatori, disciplinati nel capo VI:

- a) accoglienza materiale;
- b) mediazione linguistico-culturale;
- c) orientamento e accesso ai servizi del territorio;
- d) insegnamento della lingua italiana e inserimento scolastico per i minori;
- e) formazione e riqualificazione professionale;
- f) orientamento e accompagnamento all'inserimento lavorativo;
- g) orientamento e accompagnamento all'inserimento abitativo;
- h) orientamento e di accompagnamento all'inserimento sociale;
- i) orientamento e accompagnamento legale;
- j) tutela psico-socio-sanitaria».

Inoltre, al comma 2 dello stesso articolo si puntualizza che «per i progetti relativi all'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati sono garantiti, oltre ai servizi di cui al comma 1, i servizi specifici di cui all'art. 35», quali attività di sostegno agli affidamenti familiari, full-time e part-time, in linea con il progetto educativo individualizzato del minore, servizi destinati a sostenere e accompagnare il minore verso l'autonomia, attività che favoriscano un proficuo raccordo con i tutori volontari dei minori e servizi dedicati a minori con particolari fragilità (quali ad esempio minori vittime di tratta, minori con necessità di assistenza sanitaria specialistica e prolungata, minori con fragilità psicologica).

Pertanto, per "accoglienza integrata" si intende una presa in carico dei soggetti olistica, che tenga conto della complessità della persona e dei suoi bisogni e che garantisca una serie di servizi minimi, mirati a facilitare l'acquisizione di risorse per promuovere l'indipendenza e l'inclusione. Un'accoglienza che, mutuando Martha Nussbaum, si potrebbe dire essere caratterizzata da un'«irriducibile eterogeneità» (Nussbaum, 2011/2012, p. 41), che implica la necessità di garantire e tutelare tutti gli aspetti dei servizi minimi, uno a uno.

Un'accoglienza, inoltre, emancipante (Servizio Centrale del Sistema di Accoglienza e Integrazione, 2021, p. 4), finalizzata a promuovere la liberazione dal bisogno di assistenza, attraverso un approccio inclusivo all'*empowerment*, che «può essere collocato in continuità a sollecitazioni pedagogiche come quelle freireane, fortemente centrate su una prospettiva di emancipazione sociale e

personale» (Zoletto, 2020, pp. 90-91). Da questo punto di vista, l'esperienza di accoglienza dovrebbe dunque essere critica, problematizzante, trasformatrice, creatrice, liberatrice, finalizzata all'emancipazione, orientata verso la coscientizzazione e l'autodeterminazione, volta alla liberazione degli individui da ogni forma di oppressione (Freire, 1967/1977, 1968/2011, 1996/2004) e all'accrescimento delle capacità individuali (Nussbaum, 2011/2012; Sen, 1999/2000), al fine di «realizzare vite reali cui si possa a ragion veduta dare valore» (Sen, 1999/2000, p. 77).

Risulta dunque fondamentale, nel percorso di accoglienza, posizionare gli individui al centro del sistema: questi non dovrebbero essere semplici beneficiari di interventi approntati per loro, ma attivi protagonisti del proprio percorso di accoglienza e di inclusione sociale. Inoltre, emerge l'importanza del coinvolgimento di professionisti specializzati con competenze diverse, che collaborino per stabilire approcci e strategie condivise, al fine di consentire ai minori accolti di sviluppare un percorso di crescita, superare possibili traumi derivanti dall'esperienza vissuta nel Paese d'origine o dal percorso migratorio e favorire la loro inclusione nella comunità ospitante. Per questo motivo risulta essenziale fare riferimento a un team di progetto: gli operatori del SAI contribuiscono con le proprie competenze alla costituzione di un gruppo di professionisti che opera in modo coordinato, stabilendo obiettivi e metodi comuni sia nella direzione generale del progetto che nel supporto al percorso individuale di ciascun minore. Attraverso un approccio basato sulla collaborazione, è possibile offrire risposte educative coerenti, arricchite da varie prospettive, proponendo interventi appropriati costruiti in collaborazione con il singolo individuo.

Infine, emerge come una presa in carico così completa implichi che ogni progetto SAI sia strettamente integrato nel sistema di welfare locale: difatti, affinché il lavoro dell'équipe multidisciplinare sia realizzato con successo, è imperativo sviluppare e consolidare collaborazioni e sinergie con le figure competenti del territorio, quali la Questura, il Tribunale per i Minorenni e la Procura presso lo stesso Tribunale, i servizi sanitari locali, le agenzie educative pubbliche e i centri per l'impiego. Questi attori costituiscono interlocutori cruciali all'interno della rete locale, essenziali per il successo del progetto di accoglienza, rendendolo strategico e capace di raggiungere gli obiettivi prefissati.

A valle di questa ricerca sono stati elaborati sei contenitori tematici coerenti con i dati emersi dai focus group e dall'analisi comparativa di documenti e letteratura di settore, che mettono a fuoco i percorsi destinati ai MSNA, analizzando criticità e punti di forza. In questa sede, si restituisce un elenco di sintesi:

1. l'insegnamento della lingua italiana e l'inserimento scolastico: un diritto da conquistare;
2. la formazione e la riqualificazione professionale: l'utopia dell'individualizzazione e il peso dell'orientamento;
3. l'orientamento e l'accompagnamento all'inserimento lavorativo: una lotta impari con le economie informali e il fattore tempo;

4. l'orientamento e l'accompagnamento all'inserimento abitativo: un percorso spezzato;
5. la tutela psico-socio sanitaria: un sistema che fatica a sostenere le plurivulnerabilità;
6. il fattore tempo: un progetto che rischia di restare un mero passaggio.

4. Buone pratiche per l'inclusione dei MSNA

In Italia l'iter di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati è articolato in due fasi: la prima accoglienza, fornita da strutture governative e dagli enti locali convenzionati e che fornisce soccorso e protezione immediata; la seconda accoglienza, caratterizzata dalla collaborazione tra i Comuni, gli enti locali e il terzo settore che, insieme, progettano percorsi personalizzati di inclusione rivolti ai minori. La somma delle due fasi dell'accoglienza ha come obiettivo comune quello dell'*empowerment*, concetto che racchiude non solo l'acquisizione di "potere", ovvero degli strumenti e delle capacità per diventare autonomi, intendendo quindi una forma di potenziamento esclusivamente soggettivo, ma rappresenta il processo individuale e organizzato il cui fine è la trasformazione delle proprie capacità individuali e delle proprie potenzialità in opportunità nel Paese di immigrazione. Parlare di accoglienza integrata significa proprio questo: considerare l'accoglienza come un processo di *empowerment* inerente molteplici aspetti della vita della persona, come l'inclusione sociale, l'autonomia lavorativa, l'autonomia abitativa e i percorsi educativi e formativi, contestuali anche agli interventi materiali di base, come il vitto e l'alloggio. Infatti, il Sistema di Accoglienza e Integrazione – SAI, ovvero la rete degli enti locali che si occupa di realizzare i progetti di accoglienza integrata, ha individuato nove differenti aree entro le quali vengono realizzati gli interventi (SAI, 2022): (1) la mediazione linguistica e culturale; (2) l'accoglienza materiale delle persone migranti; (3) l'accompagnamento e l'orientamento legale; (4) la tutela sanitaria e psicologica; (5) la formazione e la ri/qualificazione professionale; (6) l'orientamento e l'accompagnamento ai servizi territoriali; (7) l'orientamento e l'accompagnamento all'inserimento lavorativo, (8) abitativo e (9) sociale. Inoltre, il SAI ha creato anche uno strumento molto utile per acquisire conoscenze sul minore e per monitorare le iniziative attivate in suo favore: il Piano Educativo Individualizzato (PEI). Questo strumento consente di personalizzare il progetto individuale e di valutare l'andamento del percorso educativo, formativo e di inclusione.

- *Pratiche di inclusione: l'educazione linguistica e le esperienze laboratoriali*

La multidimensionalità è un concetto chiave quando si tratta del fenomeno dei minori stranieri non accompagnati e delle varie figure professionali coinvolte nel loro processo di inclusione sociale e autonomia sul territorio di immigrazione. Per queste ragioni non si può che parlare di gestione integrata,

che si configura come un processo articolato che coinvolge una serie di attori e si estende su diverse dimensioni psicologiche e sociali, implicando la corresponsabilizzazione di diversi professionisti e servizi per la pianificazione delle azioni necessarie. Si può parlare quindi di un'accoglienza integrata e diffusa, che implica una collaborazione stretta e continua tra i vari attori coinvolti al fine di garantire un sostegno completo ed efficace ai minori stranieri non accompagnati nel loro percorso di integrazione sociale e di costruzione di una nuova vita nel paese di accoglienza:

io credo che almeno nella nostra esperienza ciò che ha garantito in alcuni casi la buona riuscita e soprattutto la tenuta dei percorsi e la tenuta del ragazzo all'interno del percorso è stato proprio questo lavoro integrato, sinergico tra le diverse tra le diverse realtà. Perché? Perché questo amplia, in maniera ordinata e coerente se viene fatto appunto così, amplia il numero degli interlocutori per i ragazzi e non genera confusione (FG1 – R1).

Inerentemente a quelle che sono le pratiche fondamentali per l'inclusione sociale dei minori stranieri non accompagnati, il primo aspetto che gli enti partner riportano come cruciale è quello della mediazione linguistica e culturale, che oltre a intervenire sugli aspetti prettamente comunicativi adempiendo ad una funzione di traduzione tra le lingue, è fondamentale per la sua componente culturale. La mediazione consente al minore di prendere coscienza del percorso di accoglienza e integrazione, avviando così il processo di negoziazione tra bisogni, desideri e opportunità:

al di là della facilitazione nell'interazione, nello scambio, nella comprensione reciproca, per quei ragazzi la cosa fondamentale è che loro, per riprendere proprio il termine consapevolezza, più volte citato, è proprio importante che loro digeriscano tutto quello che sta dietro, capiscano il senso profondo delle cose, che non è legato soltanto ai benefici concreti che ottengono, quindi vi garantisco l'autonomia, la casa... ma che loro facciano pace internamente. (FG 1 – R1).

Un secondo elemento funzionale all'inclusione sociale del minore riguarda l'apprendimento della lingua italiana. Infatti, mentre non è scontato l'inserimento scolastico, in quanto molto spesso i minori presi in carico dall'accoglienza sono a ridosso della maggiore età, infatti, dei 21.991 minori stranieri presenti sul territorio italiano il 26,4% ha 16 anni e il 47,5% ne ha 17⁴, lo stesso non si può dire dei percorsi di apprendimento della Lingua Seconda:

Credo che su Bologna per lo meno siano delle risorse importantissime perché come un po' abbiamo detto anche prima non è auto-

matico che ragazzi si inseriscano immediatamente in un percorso formativo formale come può essere il CPIA o una scuola di formazione professionale e in questo lasso di tempo in cui si attende, ecco, la partenza del percorso formale queste associazioni insegnano l'italiano i ragazzi in modo anche professionale talvolta, vien da dire, e impegnano il tempo dei ragazzi in questo momento in attesa che non è una cosa da poco, perché quando i ragazzi sono impegnati non stanno in giro per strada e quindi si evita il coinvolgimento in altri magari in situazioni poco tutelanti. (FG3 – R2).

Tutte le realtà coinvolte nella ricerca hanno sottolineato più volte come la lingua rivesta un ruolo fondamentale nei processi inclusivi e di cittadinanza per i minori stranieri non accompagnati. È attraverso la lingua che essi possono partecipare attivamente alla vita della comunità locale e acquisire gli strumenti necessari per la propria autodeterminazione nel nuovo contesto. Oltre a consentire la comunicazione quotidiana, la lingua rappresenta un mezzo attraverso il quale i minori possono comprendere appieno la realtà circostante e intervenire su di essa. La conoscenza della lingua del Paese di accoglienza non solo favorisce l'integrazione sociale e l'accesso a servizi essenziali, come l'istruzione e l'assistenza sanitaria, ma può anche essere uno strumento di emancipazione personale. Attraverso la padronanza della lingua, i minori stranieri non accompagnati hanno la possibilità di esprimere le proprie opinioni, difendere i propri diritti e partecipare attivamente alla costruzione della propria vita e del proprio futuro. Di conseguenza, investire nelle competenze linguistiche non solo favorisce il processo di inclusione, ma rappresenta anche un modo per promuovere la loro autodeterminazione e il loro pieno coinvolgimento nella società di accoglienza.

Un'altra tipologia di "buone pratiche" riguarda le esperienze laboratoriali, questo perché consentono di sviluppare contemporaneamente le capacità manuali, mentali e permettono di interagire e costruire relazioni con tutti i soggetti che vi partecipano. Nello specifico, all'interno del progetto, sono state restituite attività laboratoriali di diverse tipologie: ambito teatrale, per cui i ragazzi che vi hanno partecipato hanno contribuito oltre che allo spettacolo anche alla realizzazione della scenografia; ambito museale, per cui i minori stranieri hanno preso parte alle mostre in corso per poi partecipare ad una lettura pluriculturale dei significati delle opere esposte, reinterpretandole sulla base del proprio *background*; riqualificazione degli spazi, ovvero hanno contribuito a dare un significato identitario agli ambienti a loro dedicati all'interno di una delle strutture partner. L'esperienza laboratoriale, quindi, diventa una pratica di risignificazione del sé nel Paese di immigrazione e di costruzione e affermazione identitaria in quanto offre:

la possibilità di raccontarsi attraverso vari strumenti. Quindi tutti i laboratori espressivi [...] sembrano a volte cose marginali quando

parli di autonomia, di crescere, diventare grandi, ma in realtà sono proprio i luoghi in cui il ragazzo può fare quello, quello scatto “okay, ce la posso fare”. Cioè se mi sento riconosciuto in questa cosa mi sento supportato. Io credo che un po’ a tutti noi abbiamo bisogno di essere supportati in certe fasi della vita, a maggior ragione loro, ma magari non se ne rendono conto (FG13 – R2).

• *I minori adultizzati. L'autonomia lavorativa e abitativa a ridosso dei 18 anni*

Nei percorsi di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati spesso i progetti sono indirizzati alla preparazione del giovane destinatario a diventare autonomo. Infatti, i servizi e gli enti che si occupano del progetto di integrazione hanno l’urgente necessità di fornire ai giovani in accoglienza gli strumenti idonei a facilitare il loro cammino verso l’autonomia in vista del raggiungimento della maggiore età. Questo momento è cruciale, influisce direttamente sulla condizione giuridica dei ragazzi e delle ragazze destinatari degli interventi di accoglienza e che, al compimento del diciottesimo anno di età, vedranno una diminuzione delle protezioni loro rivolte in quanto non più subordinate allo status di minore, ma a quello di straniero (De Michiel, 2020). Da questo momento la vita dei giovani migranti sarà contrassegnata dall’«incertezza della propria condizione, l’attesa di un documento, il raggiungimento di una autonomia economica, sembrano essere tutti fattori centrali nel favorire forme di disagio e inquietudine» (Palmisano, 2022, p. 154).

Consapevoli del fardello che pesa sulle spalle dei minori stranieri non accompagnati, le realtà coinvolte hanno investito molte energie nella realizzazione di percorsi e progetti finalizzati al raggiungimento dell’autonomia abitativa e lavorativa. In entrambe le aree la formazione specifica sui temi del mercato del lavoro e di quello immobiliare ha rivestito un ruolo fondamentale nel fornire ai minori gli strumenti adeguati a prepararsi, ad esempio, ad un colloquio lavorativo e a ricercare offerte di lavoro:

percorsi dedicati ovviamente a, tendenzialmente, neomaggiorenni [...] perché è proprio dedicato solo ed esclusivamente all’ambito lavorativo...è un una costruzione di competenze, di valutazione anche delle stesse, di imparare ad affrontare un colloquio di lavoro, di costruire un CV, di avere degli strumenti molto più solidi da un punto di vista di mercato, del lavoro, no? Quindi quando esco di qui, se riesco a trovare un annuncio di lavoro, dove lo trovo? Posso andare al colloquio, come? Mi devo preparare, in che modo? (FG8 – R1).

Per quanto riguarda l’ambito lavorativo è stata particolarmente significativa la realizzazione dei *Talent Lab*, un percorso di formazione e di formazione in situazione costituito da 14 appuntamenti in cui l’agenzia per il lavoro Manpower ha messo a disposizione le proprie conoscenze riguardanti le risorse

umane, l'individuazione delle competenze e delle capacità lavorative e la gestione dei colloqui.

Come per l'area dell'autonomia lavorativa, anche per quella abitativa sono stati realizzati percorsi di formazione volti a far acquisire al minore/neo-maggiorenne abilità nel cercare case, educandoli a vivere i contesti condominiali, a pagare le utenze e a gestire le spese della convivenza:

L'altro lavoro è di educarli dal punto di vista delle responsabilità; quindi, a pagare l'affitto quando è l'ora di pagarlo, pagare le utenze. una cosa che abbiamo visto per esempio che per me non funziona e che vorrei modificare è che, prendendoci noi carico delle spese, spesso non hanno percezione di cosa voglia dire che è una bolletta del gas o della luce e quindi andavano in appartamento, a dicembre, e le bollette sfioravano i mille euro e questo è sbagliato e allora nella seconda fase del progetto prevederò che siano loro a farsi carico delle utenze, naturalmente con una riduzione dell'affitto, ma che siano loro a pagarsi le utenze a vedere com'è fatta una bolletta a capire quali sono le forme di risparmio. Questo è educativo bisogna insegnare ai ragazzi molto giovani a stare al mondo. (FG3 – R4).

5. Riflessioni conclusive

In questa breve disamina sono stati messi in luce, attraverso un'analisi molto ancorata allo sguardo e alle esperienze dei testimoni privilegiati, diversi limiti e criticità, potenzialità e slanci dell'accoglienza integrata dei minori stranieri non accompagnati.

Tra buone prassi, esperienze efficaci, fatiche burocratiche e attese normative, si configura un panorama eterogeneo, spesso quasi conflittuale e, comunque, non liquidabile con mere descrizioni generalizzanti.

Se, da una parte, nei territori si garantiscono percorsi efficaci e tendenti all'*empowerment*, dall'altra, la rincorsa per aver garantito il diritto all'istruzione, la mancanza di individualizzazione nelle proposte formative e l'attrattiva delle economie informali (spesso fenomeni predatori che si sviluppano in veri e propri sistemi di sfruttamento), vanno a complessificare il quadro generale.

La dimensione abitativa, ad esempio, si configura come un percorso spezzato, in cui i giovani migranti si trovano imprigionati tra le maglie dello sfruttamento lavorativo e abitativo. La tutela psico-socio-sanitaria si scontra con carenze di risorse, rendendo ancor più complessa la gestione delle plurivulnerabilità. Il tempo, in particolare, emerge come elemento critico, con i ragazzi che si avvicinano alla maggiore età, affrontando un periodo limitato per avviare percorsi di inclusione sociale. Il pericolo di rimanere "isole" vulnerabili per l'intera durata del percorso sottolinea l'urgente necessità di approcci di inclu-

sione flessibili e personalizzati. L'importanza del tempo nell'ascolto e nella costruzione di relazioni solide e di reciproca fiducia, sottolinea l'essenzialità di un approccio umanizzante e personalizzato nell'ambito dell'accoglienza integrata. Inoltre, il prosieguo amministrativo si presenta come una preziosa opportunità per garantire l'inclusione sociale del minore ma, spesso, difficilmente realizzabile a causa di insufficienti risorse.

In questo quadro, in cui variabili educative e relazionali si intrecciano con livelli di burocratizzazione non sempre gestibili, trovano spazio anche pratiche di eccellenza, percorsi che valorizzano lo sforzo comune di co-progettazione, la realizzazione di protocolli di rete, la partecipazione attiva dei soggetti e dei territori.

In conclusione, si manifesta chiaramente la richiesta di un sistema che, mantenendo il suo ruolo di riferimento per l'accoglienza sul territorio nazionale, possa essere ancora più strutturato e capace di fornire risposte differenziate e innovative all'inclusione di tutti i minori stranieri non accompagnati.

Per garantire queste risposte, è necessario promuovere una formazione interculturale per tutte le figure professionali implicate nei processi di inclusione; formazione che tenga conto della particolare condizione di estraneità propria dell'esperienza migratoria, alla quale si aggiungono le problematiche legate all'età critica per eccellenza: se l'adolescenza è *oggetto* socialmente e sociologicamente problematico, costruito relazionalmente, la sovrapposizione di questo stato ontologico con l'esperienza migratoria amplifica la complessità sociale e politica del minore straniero. Questa duplice criticità genera una "urgenza di controllo" – nel preteso rispetto del bene superiore del minore – e, contestualmente, un'ambivalenza di fondo (Bianchi, 2019).

Numerosi studi sulla minore età forniscono informazioni e descrizioni accurate su questo periodo della vita, con il rischio di presentarne implicitamente un'interpretazione stereotipata, come un periodo naturale, imprescindibile, dello sviluppo umano; il *minore migrante*, invece, assume le caratteristiche di un elemento di rottura e di messa a nudo dei nostri abituali paramenti definitivi: il minore migrante ci fornisce una lente per guardare il riflesso del nostro sistema socio-educativo.

Bibliografia

- ANZALDI, A. GUARNIER, T. (2014). *Viaggio nel mondo dei minori stranieri non accompagnati. Un'analisi giuridico-fattuale*. Volumi I-III. Roma: Fondazione Basso.
- BIANCHI, L. (2019). *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*. Roma: RomaTre-Press.
- BICHI, R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Roma: Carocci.
- CHARMAZ, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. UK: Sage Publication.
- DE MICHIEL, F. (2020). La protezione e l'inserimento lavorativo dei minori stranieri non accompagnati. *Lavoro e diritto*, 1, 91-115.
- FREIRE, P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori (Edizione originale pubblicata nel 1967).
- FREIRE, P. (2004). *La pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele (Edizione originale pubblicata nel 1996).
- FREIRE, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele (Edizione originale pubblicata nel 1968).
- KANIZSA, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Pearson.
- NUSSBAUM, M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale pubblicata nel 2011).
- PALMISANO, D. (2022). *Come soli dentro al mare. Storie di minori migranti*. Roma: RomaTre-Press.
- SAVE THE CHILDREN (2013). *Percorso migratorio e condizioni di vita dei minori non accompagnati egiziani in Italia*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/percorso-migratorio-e-condizioni-di-vita-dei-minori-non-accompagnati-egiziani-italia.pdf>. Ultimo accesso 13 marzo 2024.
- SAVE THE CHILDREN (2017) *Atlante Minori Stranieri non accompagnati in Italia*. <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/AtlanteMinoriMigranti2017.pdf>. Ultimo accesso 13 marzo 2024.
- SAVE THE CHILDREN (2023) *Piccoli schiavi invisibili*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/piccoli-schiavi-invisibili-2023> Ultimo accesso 13 marzo 2024.
- SAVE THE CHILDREN; ACCORINTI, M. (2013). 21. *Working Paper*. IRPPS – CNR, Roma.
- SEN, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori (Edizione originale pubblicata nel 1999).

- SERVIZIO CENTRALE DEL SISTEMA DI ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE (2021). *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale. Nuovo aggiornamento della sezione "La presa in carico dei minori stranieri non accompagnati"*. <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2021/11/SAI-Manuale-operativo-MSNA-2021.pdf>. Ultimo accesso 14 marzo 2024.
- SERVIZIO CENTRALE DEL SISTEMA DI ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE (2022). *Atlante SAI 2022*. <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2024/01/Rapporto-SAI-2022-nel-2023-compressed.pdf>. Ultimo accesso 14 marzo 2024.
- ZOLETTO, D. (2020). Nuovi bisogni o capacità fondamentali? Prospettive pedagogico-sociali sul concetto di povertà educativa. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 58(2), 87-100.

5. Processi di formazione e riformulazione dell'identità dei giovani in mobilità

Mauro Giardiello, Rosa Capobianco¹

1. Introduzione

Lo scopo di questo contributo è sviluppare una prospettiva teorica che contribuisca a una comprensione più complessa del processo di formazione dell'identità nel contesto della mobilità. Per farlo, ci concentriamo sulle esperienze dei giovani italiani, di età compresa tra 18 e 35 anni, emigrati in Australia nell'ultimo decennio. L'articolo, in particolare, intende analizzare l'interdipendenza tra la persistenza di un aspetto centrale, che persiste nel giovane indipendentemente dalle circostanze sociali che attraversa in un dato momento, e la parte dinamica mobile dell'individuo. Se la mobilità è stata considerata un ambito in cui l'identità si trasforma e si modifica, evidenziando soprattutto il fatto che essa non è costituita da una dimensione fissa, è altrettanto vero che i giovani in mobilità esprimono sempre più il desiderio di ancorarsi ad una dimensione stabile, fondamento della propria identità (Franceschelli, 2022).

L'approccio teorico utilizzato combina il concetto di post-identità performativa strutturalista (Butler, 1990) e quella del capitale culturale incarnato (Bourdieu, 1986).

Il contributo è diviso in due parti. Nella prima parte si esamina il rapporto tra mobilità e formazione dell'identità e si descrive l'approccio teorico secondo il quale l'identità è intesa come il risultato congiunto di pratiche incarnate e performative.

Nella seconda parte dell'articolo presentiamo il nostro studio di ricerca, seguito da una discussione dei risultati. Dall'analisi emerge che l'identità dei giovani italiani in Australia è costituita da una dimensione incorporata, costituita dalla base delle proprie radici, e da una parte performativa che rappresenta la dimensione mobile e soggetta a trasformazione durante il corso della vita. Ciò dimostra, in definitiva, come le risorse culturali che i giovani hanno incorporato nella propria identità vengano utilizzate per produrre ancoraggio ma anche processi di cambiamento e adattamento nei contesti di mobilità.

¹ Questo articolo è stato scritto dagli autori in collaborazione. Mauro Giardiello ha scritto i paragrafi 1-2-3-4-5-6-7; Rosa Capobianco ha elaborato il piano di campionamento e ha prodotto le analisi dei dati riportati nei paragrafi 4 e 5.

Ricerca finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, progetto ex60% "Italia In & Out. I nuovi paradigmi della mobilità".

2. Identità e mobilità

Lo sfondo concettuale da cui partire per comprendere la formazione di identità ibride, mutevoli, multiple e transnazionali nel mondo giovanile è rappresentato dall'affermazione, nelle scienze sociali, del paradigma della mobilità (Sheller e Urry, 2016). E' una strategia complessa attuata da un'agency riflessiva volta a risolvere il problema della precarietà del lavoro, a migliorare le competenze personali e a costruire una prospettiva occupazionale più luminosa, ma anche un processo che comporta una ristrutturazione delle identità in termini di flessibilità, adattabilità e capacità di rapida trasformazione. La mobilità può quindi essere considerata un campo in cui i giovani possono sperimentare e generare processi di cambiamento e negoziare e riposizionare la propria identità.

Recenti teorie sulla formazione dell'identità si sono concentrate sulla nozione di mescolanza, ibridità e identità multiple (Harris, 2013), mostrando come i giovani siano capaci di mescolare più culture e sviluppare molteplici sensi di appartenenza. In un contesto di interconnessione globale emergono identità transnazionali in cui le nuove generazioni tendono ad assumere gli elementi base per la formazione identitaria sia attingendo dai flussi della cultura globale sia dai contesti locali di appartenenza. Dunque la mobilità ha un valore fondamentale per l'identità e la progettualità di vita poiché assume il carattere di un sistema di relazioni sociali in cui i giovani si collocano in particolari reti di appartenenza, non come individui separati ma con un sé connesso. In questo senso, la prospettiva del transnazionalismo è diventata un campo importante per studiare la formazione dell'identità etnica all'interno di mondi sociali che abbracciano molteplici luoghi, ma ha anche contribuito ad analizzare come i giovani sviluppano nuove strategie volte a conciliare la tensione tra mobilità, identità, famiglia e luogo.

Recentemente si è sviluppata un'importante area di studio (Cuervo & Wyn, 2014) focalizzata sulla dimensione relazionale delle pratiche attraverso le quali i giovani costruiscono il proprio senso di appartenenza e affrontano la costruzione della propria identità nei processi di transizione. L'approccio sviluppato da Cuervo e Wyn (2014) utilizza la metafora relazionale per interpretare l'appartenenza, mostrando il ruolo fondamentale che gioca nella formazione dell'identità. Studi recenti hanno mostrato anche come queste connessioni si costruiscano attraverso appartenenze elettive in cui i giovani costruiscono il loro legame con il luogo e la propria identità sulla base di una decisione consapevole e non solo sulla base di legami storici o precedenti.

In questa prospettiva, la mobilità si presenta sempre più come il nuovo contesto in cui si attua una riformulazione di vecchie forme di appartenenza/identità (basate su classe ed etnia) nella direzione di nuove forme di identificazione e connessione; cioè modelli di appartenenza ibrida (Harris, 2013). Queste sono costituite da categorie culturali fisse e anche da processi dinamici. Ciò determina una disposizione interculturale che consente ai giovani di riconoscere la

propria appartenenza ma all'interno di un quadro sociale caratterizzato dalla diversità culturale. Un simile approccio transculturale apre uno spazio concettuale per una migliore comprensione della capacità dei giovani migranti di affrontare le differenze e lo svantaggio delle risorse.

Ciò richiede lo sviluppo di un approccio critico al concetto che concepisce la connessione tra mobilità, appartenenza e cultura di origine in termini conflittuali, statici e immutabili. Harris e Raffaetà (2021) mostrano che i giovani che si trovano "tra mobilità" sviluppano un concetto di appartenenza e di cultura che si costruisce sulla base di pratiche che connettono simultaneamente il loro luogo di origine con le nuove comunità. Al di là delle diverse concettualizzazioni sviluppate per definire l'identità dei giovani migranti, tutte queste categorie sono accomunate da una visione comune basata sull'idea che l'identità è un costrutto sociale che viene costantemente negoziato e rielaborato, soprattutto all'interno dell'esperienza migratoria.

In definitiva, ciò che emerge da questo spazio di ricerca è la necessità di evitare di scivolare in approcci binari nell'analisi dell'identità (essenzialismo versus post-strutturalismo) e di sviluppare una prospettiva interdipendente e soprattutto complessa dei processi di formazione dell'identità (Fisher et al., 2020), praticata dai giovani nel nuovo contesto di un mondo sempre più mobile.

3. L'approccio teorico

All'interno del campo di ricerca sulla mobilità, si ritiene che l'identità dei giovani possa essere modificata e modellata dalla capacità di essere mobile, ma anche produrre il desiderio di essere ancorati a una dimensione stabile e fondativa (Franceschelli, 2022). Nel contributo si sviluppa una prospettiva teorica come snodo di negoziazione tra l'autotrasformazione soggettiva dell'identità e il senso di appartenenza ad un luogo al fine di cogliere l'interdipendenza esistente tra la persistenza di un aspetto centrale e la parte dinamica e mobile dell'identità. Per esaminare questi due aspetti e fornire una visione più completa delle dinamiche di formazione dell'identità connessa alla mobilità, si intende utilizzare un approccio teorico che mette in relazione il concetto di identità performativa post-strutturalista [6, 46] con la categoria di cultura incarnata di Bourdieu (1986).

I teorici post-strutturalisti concepiscono l'identità (soggettività) come socialmente costruita e processuale ed evidenziano il ruolo dei fattori sociali e relazionali, piuttosto che dei tratti individuali, nella formazione dell'identità. Questo approccio rifiuta l'idea che l'identità sia una proprietà fissa ed essenziale degli individui destinati a diventare stabili una volta raggiunta la maturità. All'interno di questo quadro, le identità sono concettualizzate come incomplete, "costantemente in flusso". Questo concetto viene ampliato e approfondito da Butler (1990) attraverso la categoria della performatività, delineando una teoria sociale dell'agire che influenza la formazione dell'identità. Secondo Butler

(1997) la sequenza di atti (interazione di pratiche ritualizzate), in uno specifico contesto sociale, evidenzia come l'identità si costruisce attraverso un progressivo processo di incorporazione della dimensione sociale all'interno dell'individuo. Sebbene questo processo mostri come l'identità si formi attraverso pratiche ripetitive, forzate e talvolta inconse, ciò non significa che debba essere concepita in termini deterministici. In questa prospettiva, le identità possono essere ripensate e reinterpretate, favorendo un nuovo posizionamento sociale e un processo di auto-trasformazione.

Questa definizione di identità è in linea con il concetto di capitale culturale incarnato sviluppato da Bourdieu. Rappresenta una delle tre forme (capitale oggettivo, incarnato e istituzionalizzato), utilizzata principalmente per comprendere come la produzione e riproduzione della stratificazione sociale sia connessa alla distribuzione ineguale delle risorse culturali (conoscenze e competenze formali e informali). Mentre la teoria dei capitali (sociali, culturali ed economici) di Bourdieu (1986) è stata rivisitata e rielaborata attraverso l'utilizzo del concetto di capitale transculturale (Triandafyllidou, 2009) per interpretare le capacità dei giovani emigrati di mobilitare risorse (reti sociali, conoscenza e così via) e di applicarli selettivamente in nuovi contesti sociali; è da notare che raramente questo concetto è stato collegato al tema dell'identità giovanile mobile. Tuttavia, il capitale culturale incarnato richiama, come lo definisce Bourdieu (1986), forme durevoli di disposizione della mente e del corpo che costituiscono parte integrante dell'*habitus* del soggetto.

Il capitale incarnato si distingue dalle altre due forme in quanto presuppone alcune caratteristiche non riconducibili né al concetto di risorsa oggettivata (beni culturali) né alla forma istituzionalizzata ma come risorsa che costituisce parte integrante della formazione della personalità del soggetto (Bourdieu, 1986).

Si tratta di una risorsa dinamica basata su un'incorporazione performativa della cultura in cui la produzione e la trasmissione di conoscenza immediata praticata dagli agenti sociali si combina con l'interiorizzazione di modelli e forme culturali strutturate nel contesto sociale. Ciò significa che l'agente sociale, attraverso atti performativi ritualizzati prodotti nel tempo, incorpora la cultura oggettiva (esterna) come parte integrante del suo *habitus* attraverso un processo non pianificato ma continuo. Da questo punto di vista, sebbene il processo di incorporazione coinvolga apprendimento e socializzazione, produzione e riproduzione, può essere soggetto a cambiamenti dovuti alle pratiche performative messe in atto dall'agente sociale. In questo senso si può affermare che il capitale culturale incarnato è incorporato e performativo in quanto legato al corpo ma anche alle pratiche vissute quotidianamente dagli agenti sociali. In questa prospettiva, l'identità è il risultato del processo di incorporazione e di performatività che rappresentano due momenti di un processo più ampio e complesso in cui l'acquisizione della cultura diventa elemento stabile dell'individuo ma anche aspetto trasformativo.

4. Il caso studio

Questo lavoro si basa sui dati di un progetto *mixed methods* che ha esaminato la mobilità dei giovani italiani in Australia. È stato effettuato un sondaggio online, seguito da interviste semi-strutturate con un sottoinsieme di 25 partecipanti.

L'indagine è stata suddivisa in tre sezioni: dati demografici (sesso, età, provenienza territoriale, titolo di studio, background familiare, esperienze lavorative in Italia e Australia, condizioni di vita in Italia e Australia), relazionali (qualità delle relazioni con italiani e australiani, con istituzioni e comunità; senso di appartenenza/identità) e attitudinali (atteggiamenti verso gli altri, atteggiamenti degli altri verso se stessi, aspettative verso il futuro, norme e valori generali).

Per la somministrazione del questionario è stato adottato un piano di campionamento 'a valanga' non probabilistico pubblicando il questionario su diverse pagine Facebook di organizzazioni di Adelaide e Melbourne che hanno lo scopo di riunire i cittadini italiani in Australia – ad esempio, 'Italiani a Melbourne', il comitato italiano 'Nomit' (La rete italiana a Melbourne), e 'Italiani ad Adelaide'.

Il questionario è stato compilato da 79 partecipanti (51% uomini e 49% donne). L'età media è di 32,08 anni (dev.st.=4,62). Come detto sopra, si tratta di un'emigrazione recente, e quindi in media gli intervistati sono in Australia da circa 4 anni (media=3,9 e dev.st.=3,4). Il 52% degli intervistati proviene dal Nord Italia e il 23% dal Centro e Sud Italia. Il 2% degli intervistati viveva già in un paese straniero prima di trasferirsi in Australia.

Per quanto riguarda il titolo di studio, il 5% dei partecipanti ha il diploma di scuola media, il 33% ha il diploma di scuola superiore e il 62% ha almeno la laurea (la metà di questi individui ha conseguito anche un master e/o un dottorato).

Per l'analisi qualitativa sono state realizzate 25 interviste in profondità a giovani che lavorano/studiano ad Adelaide e Melbourne. Il reclutamento è avvenuto sia utilizzando contatti personali, sia attraverso la frequentazione di luoghi di lavoro e di aggregazione sociale e culturale (es. bar, quartiere italiano a Melbourne) di giovani italiani. Le interviste sono state effettuate face to face o via Skype dai ricercatori del progetto. La durata media delle interviste è stata di 50 minuti. Lo scopo delle interviste è stato quello di ricostruire l'esperienza migratoria dei partecipanti approfondendo le tematiche trattate nel questionario. Durante le interviste i partecipanti hanno raccontato il loro rapporto con il contesto di origine, la loro esperienza di mobilità, il processo di identificazione con l'Italia e l'Australia, i processi di adattamento e trasformazione della propria identità.

5. Giovani italiani in Australia

Come affermato in precedenza, l'identità dei giovani italiani in mobilità può essere vista come il risultato di un processo in cui il capitale culturale in-

carnato (Bourdieu, 1986) è associato alle pratiche performative vissute nel paese ospitante. L'utilizzo di questo quadro teorico, che integra il concetto di performatività (tratto dalla letteratura post-strutturalista) con la categoria di capitale culturale incarnato, permette di comprendere come le risorse culturali che i giovani hanno incorporato nella propria identità vengono utilizzate per produrre ancoraggi ma anche processi di cambiamento e adattamento nei contesti di mobilità.

Per verificare questa ipotesi teorica, abbiamo analizzato i risultati di un questionario somministrato a giovani italiani in Australia. A questo scopo, abbiamo chiesto ai partecipanti di esprimere il loro livello di accordo su una scala Likert (fortemente in disaccordo, in disaccordo, d'accordo, fortemente d'accordo, nessuna opinione) alle seguenti domande:

- 1) Sento di appartenere all'Italia;
- 2) Sento di appartenere all'Australia;
- 3) Sento di appartenere all'Italia e all'Australia;
- 4) Sento di appartenere all'Università dove studio;
- 5) Sento di appartenere al mio posto di lavoro;
- 6) Sento di appartenere al territorio in cui vivo;
- 7) Sento di appartenere a più di una cultura;
- 8) Per me è importante mantenere il mio patrimonio culturale;
- 9) Sento di appartenere alla comunità italiana in Australia.

Nel questionario l'appartenenza è stata considerata come risorsa costitutiva del capitale culturale incarnato che, attraverso un processo performativo, contribuisce a formare e riformulare l'identità dei giovani italiani in mobilità e a mostrare l'interdipendenza esistente tra la persistenza di un nucleo centrale (capitale culturale incorporato) e la parte dinamica, mobile e performativa dell'identità.

I risultati dell'analisi delle corrispondenze multiple (M.C.A.) hanno permesso di ricostruire le aree semantiche in cui si situano le risposte comuni e delineare una prima ricostruzione del processo di formazione dell'identità dei giovani italiani. Più specificatamente, nel secondo quadrante del grafico 1 sono presenti le voci 'multiculturale' e 'patrimonio culturale' – (“Sento di appartenere a più di una cultura” e “È importante preservare il patrimonio culturale”) per cui gli intervistati hanno espresso il massimo consenso. Il quadrante III comprende le voci “Italia” e “Italia & Australia” (“Sento di appartenere all'Italia” e “Sento di appartenere all'Italia e all'Australia”) su cui gli intervistati sono abbastanza d'accordo. Nei quadranti I e IV sono presenti gli item per i quali gli intervistati hanno espresso disaccordo o non hanno espresso alcuna opinione: non si sentono “appartenenti all'Australia” (‘Australia’), “al posto di lavoro” (“workplace”), “al luogo in cui vivono” (“residenza attuale”) e “alla comunità italiana in Australia” (“comunità italiana”). Nessun giudizio è stato espresso sulla voce “Sento di appartenere alla mia università” (“università”).

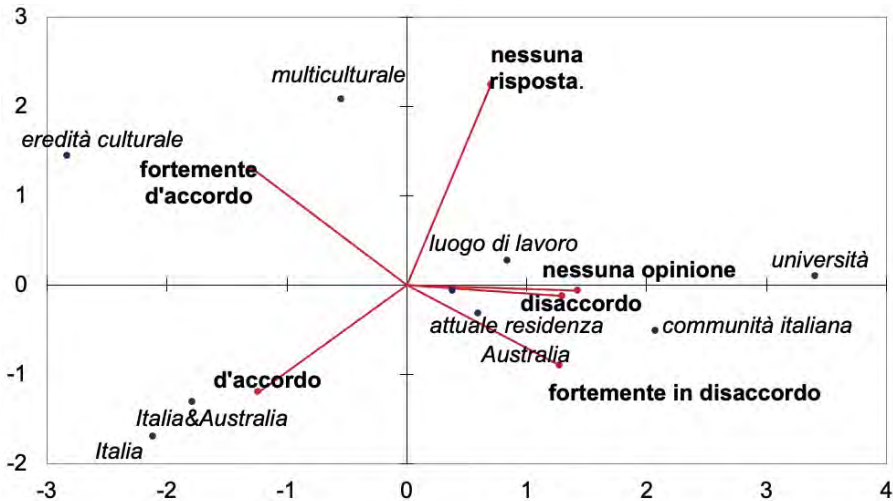


Fig. 1 – Modelli di formazione dell'identità e dell'appartenenza dei giovani italiani in Australia

Dall'analisi del grafico 1 l'identità emerge come un insieme complesso di livelli interconnessi composti da una dimensione incarnata che costituisce la base delle loro radici e dalla parte performativa che rappresenta la dimensione mobile soggetta a trasformazione nel corso dell'evoluzione della vita. L'aspetto interessante di questa lente interpretativa è che permette non solo di evidenziare come i due livelli siano essenziali per comprendere come il processo di incorporazione sia connesso a quello performativo e auto-trasformativo dell'identità, ma anche come la diversa combinazione degli aspetti fissi e mobili delineano diversi profili identitari (Fisher et al. 2020).

È possibile notare la presenza, in tutto il campione degli intervistati, di un nucleo centrale (“Sento di appartenere a più culture” e “È importante preservare il patrimonio culturale”). È interessante notare come questo nucleo fondamentale sia -come sostiene Bourdieu- segnato “dalle condizioni della sua prima appropriazione (socializzazione primaria) lasciando dietro di sé tracce più o meno visibili” (le radici della cultura italiana) (1986: p.18) Ma è anche il prodotto di successive incorporazioni secondarie compiute dagli individui nei nuovi contesti in cui si trovano a vivere (“sento di appartenere a più culture”).

La specificità di questo nucleo, caratterizzato da un processo incorporativo dinamico ed evolutivo, emerge chiaramente anche dalle interviste qualitative effettuate a giovani italiani emigrati in Australia. Alla domanda: “Cosa significa per te essere italiano in Australia?”, Marco, 32 anni, laureato alla LUISS a Roma ed emigrato in Australia nel 2014, ha dichiarato: “Io porto il mio Background culturale italiano, o meglio romano, all'interno di un sistema multi-

culturale. Le altre culture con cui sono entrato in contatto mi hanno arricchito ma ho mantenuto le mie radici culturali”.

La presenza di una cultura italiana incorporata nella pratica sociale rappresenta un ancoraggio da cui si sviluppa il processo di costruzione di nuove identità in un contesto multiculturale. Sebbene l'esigenza di riattivare il capitale culturale incorporato nasca dalla necessità di ricostruire un ambiente relazionale e culturale familiare, essa non avviene attraverso un rafforzamento dell'origine vissuta come fonte di sicurezza e difesa ma come un processo che aiuta a produrre nuovi ancoraggi. Questo aspetto emerge molto chiaramente dalla risposta di Rosa, 30 anni, bolognese, laureata in Economia, residente in Australia dal 2017: “Ho notato che in realtà, rispetto alle precedenti esperienze di studio e di lavoro, in Australia tendo a ricostruire un ambiente familiare con canoni culturali acquisiti fin dall'infanzia che hanno caratterizzato gran parte della mia vita, cercando però di avere una mentalità internazionale e più aperta alle altre culture”.

Questi giovani forniscono una comprensione complessa del processo di riproduzione culturale della loro identità. Dai dati emerge che non si tratta di una semplice trasmissione o spostamento da un luogo (casa) a un altro del proprio patrimonio culturale ma di un nuovo riposizionamento della propria identità in cui la dimensione culturale assume la funzione di identificazione con l'Italia. Questi risultati confermano quanto riportato da altre ricerche secondo cui i giovani italiani concepiscono l'Italia in termini culturali e non attraverso simboli nazionali e statali. Ciò è in linea con l'affermazione di Giacomo, 24 anni, laureato e originario di Cosenza: “Non mi sento di appartenere alla nazione italiana ma c'è una cultura di fondo che ci unisce. Non sono legato all'idea di Nazione o di confine, ma sento di avere molte cose in comune con gli altri italiani”.

A questo proposito, l'analisi quantitativa conferma la disgiunzione del processo di identificazione tra la dimensione culturale/relazionale e gli aspetti organizzativi e istituzionali presenti nei giovani italiani. Tra le domande poste nel questionario, abbiamo chiesto di assegnare un punteggio da 1 (per niente importante) a 10 (molto importante) ad alcuni item relativi ad aspetti culturali, sociali, organizzativi/istituzionali ed economici che meglio fanno emergere le differenze e somiglianze tra i due paesi. La Figura 2 mostra i valori medi ottenuti per ciascun item in base alle risposte: più alto è il valore medio più importante è la valutazione dell'item per gli intervistati.

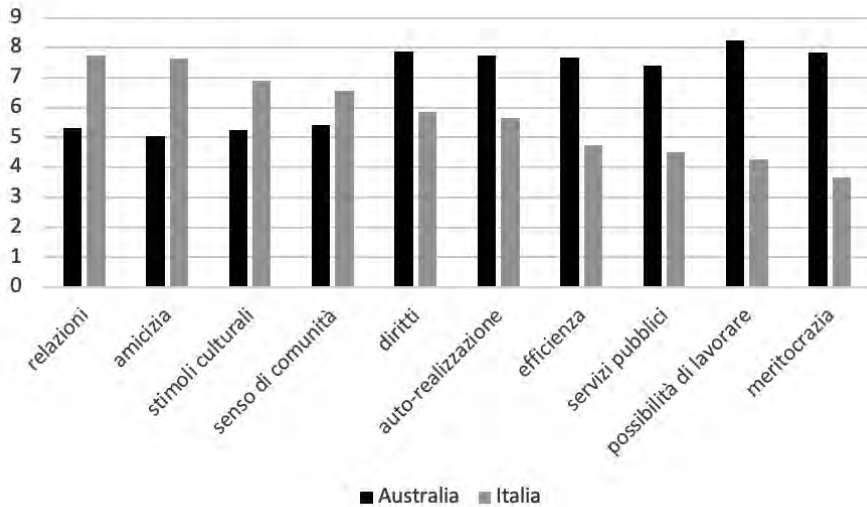


Fig. 2 – Un confronto tra Australia e Italia

Emerge una netta differenza tra Australia e Italia. Il primo paese si distingue per efficienza, meritocrazia, opportunità di lavoro, diritti, autorealizzazione e servizi al cittadino, mentre per il secondo prevalgono gli aspetti comunitari, sociali, relazionali ed emotivi. L'analisi delle risposte evidenzia come l'identità dei giovani italiani sia connessa all'incorporazione della dimensione culturale e simbolica e non agli aspetti organizzativi e istituzionali che caratterizzano l'Italia come nazione. A questo proposito esiste una vasta letteratura storica, sociologica e politica che ha messo in luce la debolezza dello Stato repubblicano italiano (vedi Rivista "Identità Italiana" a cura di Galli della Loggia E., il Mulino, Bologna).

6. I due profili dell'identità dei giovani italiani in Australia

I dati quantitativi mostrano che, partendo dall'aspetto centrale, è possibile definire due diversi profili identitari che comprendono le diverse modalità con cui i giovani italiani riformulano il proprio percorso identitario sulla base dell'esperienza vissuta nella società australiana. La prima è composta da coloro che si sentono appartenenti sia all'Italia che all'Australia; la seconda si riferisce a coloro che si percepiscono esclusivamente come italiani. Nel primo caso abbiamo un innesto all'interno del nucleo centrale di alcuni aspetti della cultura australiana. Questo è il prodotto di relazioni pratiche performative che emergono nell'interazione con il nuovo contesto generando, in alcuni dei giovani

intervistati, un processo di identificazione e interiorizzazione di nuove pratiche e stili di vita socio-culturali. Questo processo è descritto da Ruggero, 30 anni, che afferma: “Le mie radici sono italiane ma rispetto al mio modo di essere mi sento più vicino al sistema australiano che a quello italiano... È avvenuto un adattamento nel mio modo di essere, di comportarmi”.

La dinamica di adattamento del proprio bagaglio culturale alla nuova realtà sociale è ben descritta anche da Antonello, 31 anni, che afferma: “Quando sono arrivato in Australia volevo comportarmi come quando ero a Roma, poi ho capito che non ce n'era bisogno. Mi sono adattato alle regole del sistema australiano”. Non si tratta di un processo di adattamento strumentale volto semplicemente a svolgere al meglio i ruoli e le funzioni imposti dal nuovo contesto ma un processo da cui partire.

Nasce un modo diverso di essere italiani, una nuova italianità. Questo aspetto si vede dalla risposta di Stefano, 30 anni: “Sì, sì, mi sono sempre sentito italiano... ma OK, un italiano un po' diverso. Perché vedo l'italiano che è in Italia, poi vedo un italiano che magari viene da altri posti con origini diverse e italiani come me. C'è un italiano che all'estero è un po' diverso dagli italiani che vivono in Italia. Non migliore ma più attento, più consapevole di come è l'Italia, dei problemi che ha e, insomma, sorvola su certe polemiche...”.

L'aspetto che emerge da queste interviste è la presenza di una tensione tra il capitale culturale incorporato e il modo in cui i giovani lo utilizzano per dare stabilità e ancoraggio alla propria identità consolidata vissuta durante la mobilità. Non si tratta di una tensione conflittuale ma piuttosto di una dinamica evolutiva che non genera scissioni ma un costante processo di negoziazione in cui, attraverso una dinamica di continuo bilanciamento, convivono tratti e dimensioni che appartengono alla cultura italiana e aspetti della società australiana.

Ciò è illustrato dalla dichiarazione di Alessandro: “L'Australia ha cambiato la mia identità. Dal punto di vista culturale sono italiano ma ho adottato il modo di pensare australiano. Poi quando ti ritrovi in un sistema che funziona capisci che non è necessario trasgredirlo. E questo cambiamento resta anche se vai in un altro paese, anche quando torni in Italia”.

Il secondo profilo riguarda i giovani che definiscono la propria identità in modo più essenzialista basandosi sull'attaccamento alle radici e al patrimonio culturale dell'Italia. Lo si può individuare nell'affermazione di Antonio, 31 anni: “La tua identità la porti dentro quando nasci, se sei italiano rimani italiano, puoi promuovere chi sei e le tue tradizioni, se vai in un luogo rispetti il paese in cui vai e conosci le tue tradizioni”. La funzione di stabilità e di ancoraggio del capitale culturale incarnato dell'identità è confermata anche da Stefano, 27 anni: “Puoi essere italiano ovunque se mantieni la tua identità. L'identità ti fa sentire legato alle tue radici, quel sentimento che ti fa dire che anche se diventassi cittadino australiano, non sarò mai australiano, ho la mia cultura e le mie tradizioni in cui credo fermamente”. Sebbene la formazione di questo profilo sia ascritta durante la socializzazione primaria in famiglia o

nella comunità a cui si appartiene, è tuttavia caratterizzato da un processo dinamico piuttosto che di chiusura o di resistenza identitaria.

I dati mostrano come all'interno di un quadro identitario caratterizzato dalla ricerca di radici e stabilità, l'esperienza di mobilità produce e genera processi di riattivazione di risorse che nel contesto originario erano dormienti o non riconosciute. Si tratta di un processo di consapevolezza che potremmo definire dinamico e performativo, connesso a tre aspetti: in primo luogo, quando emerge la necessità di riprodurre il proprio bagaglio culturale; in secondo luogo, come viene riprodotto nel nuovo contesto; e in terzo luogo, all'attivazione del processo di riconoscimento del capitale culturale incorporato nel contesto della mobilità.

Per il primo aspetto, i dati mostrano come l'esigenza di trasmettere il proprio patrimonio culturale nasca nel momento in cui si diventa genitori. Questa dinamica è evidenziata dalla testimonianza di Giovanna, 33 anni: "Mantenere la cultura italiana è ancora più importante ora che abbiamo due figli... Essere italiani significa mantenere una serie di abitudini e modi di fare che appartengono alla cultura italiana, come il cibo che per noi italiani rappresenta un momento importante perché è un elemento sempre presente in ogni occasione". Il secondo aspetto riguarda l'attivazione di nuove forme di ritualità finalizzate alla trasmissione e all'incorporazione del capitale culturale alle nuove generazioni. Dai dati emerge che l'emergere del diverso contesto familiare attiva nuove pratiche rituali come l'organizzazione di feste familiari o momenti di convivialità. Lo sottolinea ancora Giovanna: "Da quando siamo genitori ci siamo posti il problema di come trasmettere la nostra cultura. Con i nostri figli e quelli di altri amici italiani cerchiamo di creare momenti di incontro come andare a pranzo al ristorante il sabato sera o fare feste con famiglie italiane".

Il terzo aspetto riguarda il necessario processo di riconoscimento sociale di cui i giovani hanno bisogno per recuperare la propria identità culturale e promuoverla. Ciò che emerge dalla ricerca è che la mobilità genera tra gli intervistati una transizione da una condizione di misconoscimento delle risorse soggettive (vissute nel contesto italiano) a una situazione di riconoscimento del proprio capitale culturale incorporato nel nuovo contesto australiano. Questo aspetto viene sottolineato da Michela: "Mi sento più italiana qui che in Italia, perché ho voglia di portare avanti le mie tradizioni e la mia cultura, cosa che in Italia non ho fatto. In Italia non mi sento tutelata, riconosciuta e non so se mai tornerò in Italia. È una domanda a cui non posso rispondere". L'apprezzamento della dimensione culturale come elemento incorporato dell'identità italiana diventa un segno riconosciuto e stimato in Australia. Lo sottolinea anche Giorgio: "Il nostro patrimonio culturale non è valorizzato dallo Stato italiano, tuttavia in Australia 'essere italiani' è un marchio positivo, che richiama l'arte, la cultura e il cibo, aspetti che sono penetrati nella società australiana grazie anche alla presenza degli italiani di prima generazione".

Da questi risultati emergono due aspetti importanti. Il primo riguarda il fatto che in Italia manca il riconoscimento del patrimonio culturale e dei sog-

getti che lo promuovono mentre in Australia la cultura italiana è riconosciuta come un brand. Il secondo aspetto riguarda la frattura, che ancora una volta emerge dai risultati, tra la dimensione culturale e quella dell'Italia come Stato. Questo discorso che collega il tema del riconoscimento all'esperienza della mobilità mostra come tra i giovani si verifichi un cambiamento nella percezione di sé stessi e del proprio grado di partecipazione come cittadini attivi con uno specifico capitale culturale riconosciuto valorizzato e promosso.

7. Conclusioni

Prendendo spunto dai dibattiti critici riguardanti il tema tra mobilità e identità e analizzando recenti studi sui processi di trasmissione e reinterpretazione della formazione dell'identità italiana in Australia, l'articolo offre una prospettiva teorica capace di fornire un quadro più complesso del processo di formazione identitaria della gioventù italiana in mobilità emigrata in Australia negli ultimi anni.

In particolare, l'interdipendenza tra la persistenza di un aspetto centrale e la parte dinamica e mobile dell'identità viene evidenziata combinando la prospettiva post-strutturalista [6] con la categoria del capitale culturale incorporato (Bourdieu, 1986). Ciò consente di formulare un modello euristico capace di tenere conto sia delle dinamiche creative e auto-trasformative dell'identità sia dei processi di incorporazione culturale incarnati nei giovani italiani in mobilità.

I risultati presentati in questo studio consentono non solo di comprendere l'identità come prodotto di processi di incorporazione e performatività in cui l'acquisizione della cultura italiana diventa un elemento stabile e trasformativo dell'identità dei giovani, ma anche di offrire un importante contributo alla caratteristica specifica dell'identità dei giovani italiani in Australia e più in generale sulla loro percezione e valutazione del proprio paese d'origine.

Bibliografia

- BOURDIEU, P. (1986). The forms of capital. In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Richardson, J., Westport, C.T., Eds.; Greenwood: Westport, CT, USA; pp. 241-258.
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*; Routledge: New York, NY, USA.
- BUTLER, J. (1997). *Excitable Speech: The Politics of the Performative*; Routledge: New York, NY, USA.
- CUERVO, H., WYN, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in Youth Studies. *J. Youth Stud.*, 17, 901-915
- FISHER, L., EVANS, M., FORBES, K., GAYTON, A., LIU, Y. (2020). Participative multilingual identity construction in the languages classroom: A multi-theoretical conceptualization. *Int. J. Multiling.*, 17, 448-466.
- FRANCESCHELLI, M. (2022). Imagined mobilities and the materiality of migration: The search for ‘anchored lives’ in post-recession Europe. *J. Ethn. Migr. Stud.*, 48, 773-789.
- HARRIS, A. (2013). *Young People and Everyday Multiculturalism*; Routledge: New York, NY, USA.
- HARRIS, A., RAFFAETÀ, R. (2021). Migrant youth “between mobilities”: Sexuality as a working concept. *Glob. Netw.*, 22, 822-836.
- ROBERTSON, S., HARRIS, A., BALDASSAR, L. (2018). Mobile transitions: A conceptual framework for researching a generation on the move. *J. Youth Stud.*, 21, 203-217.
- SHELLER, M., URRY, J. (2016). Mobilizing the new mobilities paradigm. *Appl. Mobilities*, 1, 10-25.
- Triandafyllidou, A. (2009). SUB-SAHARAN AFRICAN IMMIGRANT ACTIVISTS IN EUROPE: TRANSCULTURAL CAPITAL AND TRANSCULTURAL COMMUNITY BUILDING. *ETHN. RACIAL STUD.*, 32, 93-116

Pubblicazioni della ricerca

- GIARDIELLO, M., CAPOBIANCO, R. (2021). (Im)Mobility: The Calabrian young people experience in the ‘waiting room’ during the COVID-19 pandemic. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica. REINVENTING EDUCATION* (pp. 1127-1137).
- GIARDIELLO, M., CAPOBIANCO, R. (2021). Bourdieu’s theory and intersectionality: a new conceptual framework to interpret transition as social change of youth mobility. The case of young Italians. *Italian Journal of Sociology of Education*, 13(2), 39-64.

- GIARDIELLO, M., CAPOBIANCO, R. (2021). Le contraddizioni e i paradossi della mobilità giovanile italiana. *Studi di Sociologia*, LIX(1), 71-88.
- GIARDIELLO, M., CAPOBIANCO, R. (2022). Marginality at school: The experience of immigrant children in rural Italy. In (eds.) A. Lee Atterberry, D.G. McCallum, S. Tu, A. Lutz, *Children and Youths' Migration in a Global Landscape Sociological Studies of Children and Youth*, Volume 29, (73-93), New York: Emerald.
- GIARDIELLO, M., (2022). Youth mobility and social change. A case study on an internal area of Southern Italy. In R. Baikady, S.M. Sajid, V. Nadesan, J. Przeperski, M.R. Islam, G. Jianguo (a cura di), *The Palgrave Handbook of Global Social Change*. Londra: Palgrave Macmillan.
- GIARDIELLO, M., Capobianco, R. (2022). Può la mobilità determinare un cambiamento sociale? Il caso studio dei giovani calabresi, *Meridiana*, 103, 205-230.
- GIARDIELLO, M., CUERVO, H., CAPOBIANCO, R. (2022). *A study of Italian young adults' transnational mobility to Australia: The reproduction of unequal trajectories in the host society*. *International Migration*, 61(2), 283-296.
- GIARDIELLO, M. (2023). *Youth and Marginalization: A Social Justice Approach*. In J. Wyn (a cura di), *Handbook of children and youth studies* (pp. 1-13). Singapore: Springer.
- GIARDIELLO, M. (2023). *Appartenenza, mobilità e stanzialità nella trasformazione della comunità: un focus sui giovani*. In M. Burgalassi (a cura di), *Una comunità locale tra presente e futuro. Senso di appartenenza e coesione sociale nel territorio di Rosignano* (pp. 65-79), Roma: RomaTre Press.
- GIARDIELLO, M., CAPOBIANCO, R. (2023). *How the COVID-19 pandemic affected "the dream of mobility": Transitions of young people in rural Italy*. In A. Stapleton, E. Krzaklewska, D. Tillman (a cura di), *Transitions on hold? How the Covid-19 pandemic affected young people's transitions to autonomy* (pp. 91-104). Strasburgo: Council of Europe Publishing.
- GIARDIELLO, M., CAPOBIANCO, R. (2023). *Progetti di vita e mobilità dei giovani nelle aree rurali del Sud*. In D. Grignoli e N. Bortoletto (a cura di), *Paradigmi del locale come specchi del globale* (pp. 110-122). Milano : Franco Angeli.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- GIARDIELLO, M., CAPOBIANCO, R. (2021). *(Im)Mobility: The Calabrian young people experience in the 'waiting room' during the COVID-19 pandemic*. Seconda conferenza Internazionale della rivista Scuola Democratica, REINVENTING EDUCATION, 3 giugno 2021.
- GIARDIELLO, M. (2021). *L'eredità di Gino Germani nell'analisi della crisi della società contemporanea*, Relatore invitato alla conferenza "Germani entre Italia y Argentina – Memorias y vigencias de una agenda de indagaciones", Panel "Neoliberalismo, ciudadanía y marginalidad", 20 aprile 2021.

- GIARDIELLO, M. (2022). Membro del Comitato Scientifico della Conferenza “Il Coloquio su Gino Germani, Vigencia, actualidad y revision de su legado”, organizzato dall’Istituto di Ricerca Gino Germani (Buenos Aires), 19-20-21 ottobre 2022.
- GIARDIELLO, M., CAPOBIANCO, R. (2022). *Progetti di vita e mobilità dei giovani nelle aree rurali del Sud*, Relatore invitato alla conferenza “Paradigmi del locale come specchi del globale”, Università degli Studi del Molise, 28 settembre 2022.

6.

Mobilità giovanile, diritti e servizi. Riflessioni teoriche, analisi empiriche e impostazioni metodologiche

Rocco Marcello Postiglione¹

1. La ricerca

Punto di avvio è stata una ricerca biennale precedente, svolta dallo stesso gruppo di lavoro. L'immediato stimolo era costituito dalle trasformazioni che le due ondate di blocchi della socialità e degli spostamenti per il Covid-19 hanno imposto alla mobilità giovanile: rallentamento dei flussi migratori planetari, inversione di tendenza della mobilità italiana verso l'estero dopo un ventennio di aumento. Sono stati approfonditi anche in sede teorica i costrutti concettuali connessi alle problematiche della mobilità, approfondendo le definizioni e approcci, con il contributo delle diverse specialità disciplinari coinvolte, e allargando lo spettro dei fenomeni presi in considerazione. Da tempo la letteratura internazionale interpreta il fenomeno come una realtà complessa, diversificata e gerarchizzata in base alle classi sociali, l'etnicità, il genere e l'origine geografica, non sempre associabile ad un'idea positiva e lineare. La mobilità italiana era apparsa seguire una linea assai frastagliata, tra aspirazione alla mobilità (desiderata o reale) e condizioni strutturali che ne influenzano la riuscita (tra successi e precarietà). Il gruppo ha recepito quindi il superamento dello schema binario e del concetto di doppia assenza, esaminando l'esperienza del transnazionalismo come condizione pluridimensionale dei processi migratori.

La ricerca, preso atto della necessità di modelli multipolari di analisi, si è avvalsa quindi del concetto di "paradigmi della mobilità": le migrazioni viste come percorsi articolati, fatti di partenze, arresti temporanei, ritorni e ripartenze. Perde in questo modo di senso la divisione tra migrazioni interne e internazionali: l'una è sviluppo dell'altra. Si amplia il concetto di "cultura della migrazione". In questo quadro mutano profilo e fenomenologia dei flussi migratori, anche quelli dei giovani italiani: l'insieme di questi andamenti è stato visto anche in relazione ai servizi e alle possibilità offerte, che a loro volta retroagiscono alterando la percezione soggettiva dei percorsi possibili e quindi dei progetti migratori. Anche la rete dei servizi, offrendo o negando o dilazionando sostegno diretto o indiretto e imponendo limiti di tipo svariato, definisce concretamente le diverse condizioni della mobilità. Anche le scelte e le strategie individuali e di gruppo (*agency* dell'attore sociale) sono così ricollocate

¹ Progetto del Dipartimento di Scienze della Formazione. Lo staff era composto, oltre che dallo scrivente, da Rosa Capobianco, Vincenzo Carbone, Mauro Giardiello, Francesco Pompeo.

nel quadro teorico generale, superando l'immagine falsamente ugualitaria e "forzosamente miserabilista" dei movimenti migratori.

Una delle dimensioni cruciali del progetto era rappresentata dalla riflessione metodologica che ne ha accompagnato progettazione e andamento. Esso risente intimamente dell'intreccio tra pratiche di ricerca sociale e umana e ricadute operative in termini di policy e servizi: ricerca come protagonista cruciale dello spazio sociale, il cui esercizio produce ricadute, mediate o immediate, sia se il suo scopo è lo studio empirico di un fenomeno sia se si sviluppa all'interno di un intervento. Ogni intervento, concepito nella multiscalarità dei diversi piani dell'attuale spazio sociale, si poggia su una raccolta e su un uso, più o meno sistematico e intelligente, di dati. Tutte le entità euristiche, sui diversi piani che si compongono nella multiscalarità oggi osservabile, dai grandi player privati (Google, Facebook, Apple, Amazon) agli attori delle politiche internazionali e degli organismi sovranazionali (ONU, UE, Nato, OECD ecc.); le politiche nazionali, nelle varie loro subarticolazioni istituzionali (regioni comuni e simili, scuole e università, organismi giurisdizionali, agenzie pubbliche, centri di ricerca ecc.); gli stessi servizi concretamente erogati a utenti individuali o socialmente aggregati, e persino le strategie di individui e dei loro sodalizi pubblici e privati (associazioni, sindacati, patronati ecc.). In ognuno di questi livelli operano strategie di acquisizione dell'informazione e di conoscenza e rappresentazione dello spazio sociale che interagiscono e retroagiscono direttamente con la stessa capacità d'agire degli utenti, strutturandola e dirigendola. L'esercizio della ricerca teorica ed empirica in questi campi, così, è un effetto mobile della pluralità di eventi di conoscenza che si avvicendano sulla scena, tra i quali l'atto singolo di raccogliere dati e informazioni è solo uno dei momenti di una complessa interazione euristica e pratica.

Le conseguenze di questa interrogazione epistemologica e metodologica sono legate agli esiti della ricerca pedagogica e etnoantropologica.

2. I contributi delle varie discipline

Vediamo quindi il lavoro svolto nei diversi filoni del progetto.

2.1. *Il contributo della pedagogia. Primi risultati*

Lo specifico contributo pedagogico alla ricerca ha avuto tre filoni: riflessione teorica sulla mobilità, l'educazione e i loro nessi nella costruzione di soggettività e nel dipanarsi nell'esperienza individuale; analisi all'interno dei confini nazionali, con risvolti di natura sociale ed educativa, mediante le autobiografie utilizzate per l'orientamento al tirocinio in alcuni Cds del Dsf; esame di risultanze rilevanti tratte dall'inchiesta OCSE-Piaac.

L'apporto della pedagogia alla riflessione sulla mobilità riposa per intero sul nesso traslato e metaforico che legge ogni trasformazione individuale come un

movimento nel tempo e nello spazio. È all'interno di questa cornice di senso che si collocano i movimenti individuali di migrazione. In questa cornice, la riflessione pedagogica esamina ogni trasformazione individuale, ogni passaggio, ogni fase, ogni viaggio come educazione, come farsi e come esser fatti e costituiti dal vivere sociale. Educazione diffusa, educazione non intenzionale, auto-educazione. Ma educazione a pieno titolo. In questa cornice i progetti migratori, drammaticamente ricorrenti nei destini di tanti giovani italiani, possono esser fruttuosamente esaminati, sia nelle traiettorie più lontane sia in quelle di prossimità, che sconfinano a volte nel pendolarismo e nei flussi metropoli-provincia-campagna. La ricerca ha stimolato e guidato la riflessione teorica su questo nesso. La narrazione del viaggiare, dagli archetipi classici e biblici, è sorgente ed estuario di senso, messa in scena di avventure esistenziali che incrociano l'educativo sia nel cuore dell'agente, o del migrante, sia nei suoi intenti professionali. La ricerca ci ha costretti, nel confronto con il problema della mobilità, a tentare lo schiarimento di quanto e come essa smuove l'esistenza e il paidetico, nella vita dei futuri protagonisti dell'educativa sociale.

Accanto a questo contributo teoretico, la visione disciplinare pedagogica contribuisce alla ricerca attraverso l'analisi di autobiografie-progetto elaborate in preparazione al tirocinio degli iscritti di un corso di laurea del nostro Dipartimento (Scienze dell'educazione per educatori e formatori). Dispositivo di orientamento, coerentemente con una linea di lavoro ormai consolidata (orientamento narrativo, Batini, Giusti 2008), basato sull'autobiografia-progetto: l'universale atto linguistico del narrare (Bruner 2006) diviene istigazione a riflettere su di sé e, quindi, a narrarsi per progettarsi e scegliere. È quindi, anche qui, anche nell'analisi delle autobiografie-progetto (Postiglione 2019, Fiorito 2019), nell'educare e nell'educarsi come muoversi, spostarsi, essere mossi, che si trova il cuore del contributo a una ricerca sulla mobilità. Dove hanno rilievo le micro-migrazioni dei provinciali verso la Metropoli, così come gli spostamenti a gittata più lunga dei fuori sede, ma soprattutto le traiettorie esistenziali di uscita da famiglie e ambienti, attuate tramite l'esercizio dei saperi implicati nel paidetico (le scienze dell'educazione, ossia tutte le scienze sociali e umane) e anche di una professione educativa in senso stretto (nel nostro caso, educatore professionale nei servizi della legge 328/2000 e formatore).

Le autobiografie sono state raggruppate in base alla maggiore o minore prossimità della residenza dell'autore/autrice alla sede di studio: provincia di Roma, regione Lazio, fuori regione. L'analisi è stata in una prima fase puramente esplorativa, volta a definire elementi e modalità di pensiero, scelta o atteggiamento rilevanti o ricorrenti. Il lavoro più intenso e difficile è quello di prima lettura e categorizzazione delle autobiografie². Si è svolto attraverso l'esame delle relazioni finali (le autobiografie sono in ultimo integrate nelle re-

² A questa fase del lavoro ha collaborato la dott. Noemi Fiorito (DSF Roma Tre), cui si debbono molte delle idee relative all'uso dell'autobiografia-progetto per l'orientamento al tirocinio e all'analisi dei testi. Cfr. Fiorito (2019).

lazioni che gli studenti predispongono al termine del tirocinio, come attività di “tirocinio interno”). Sono state scelte, sulla base di una prima analisi sommaria e della memoria viva delle interazioni con gli studenti, alcune relazioni eccellenti per scrittura, elaborazione e approfondimento. Le categorizzazioni, ancora in corso, saranno presentate in un volume dedicato, in corso di pubblicazione. Va notato che questo lavoro di analisi testuale, che impiega anche strumenti di analisi letteraria come quelli richiamati da Fiorito (2019), delinea orizzonti semantici e stilistici che aiutano a delimitare ed esplorare le dimensioni di senso sottese a ciascun elaborato. Anche le dimensioni legate alla mobilità acquistano un peso e una dimensione diversi se esplorate a partire da una caratterizzazione semantica e formale degli elaborati nei quali appaiono. Per questo, ulteriori passaggi d’analisi saranno svolti quando questo lavoro preliminare, estremamente lungo, dispendioso e difficile, sarà giunto a un grado sufficiente di maturazione e avrà prodotto primi risultati soddisfacenti.

Ai fini della nostra ricerca, però, è stata impostata un’analisi di livello più superficiale, volta a misurare la presenza e la rilevanza del tema della mobilità nelle autobiografie degli studenti e delle studentesse la cui residenza è «fuori regione». Si tratta di 55 elaborati (nella coorte degli iscritti di 3 anni accademici: 2019-20, 2020-21, 2021-22), opportunamente raccolti ed esaminati. Le categorie d’analisi messe a punto, e utilizzate nella lettura dei testi, sono 4.

La prima è la presenza, nell’elaborato, del tema della mobilità. Risposta possibile: sì/no, 41 i sì, 14 i no. Non è secondario osservare come, in 2 autobiografie di residenti in regioni lontane che non elaborano né toccano in alcun modo il tema della loro mobilità, siano presenti elementi estrinseci che mostrano difficoltà legate alla distanza da casa (menzionate in altri passaggi della relazione finale): come se si volesse celare il proprio status o le proprie origini. Dato da approfondire in futuro, se nuovamente occorrerà.

La seconda è la rilevanza del tema. Da 0, mera menzione di provenienza da luoghi “fuori regione”; 1, dichiarazione di essersi spostati; 2, in cui si evince nell’autobiografia (o nella parte della relazione dedicata appunto al racconto autobiografico) l’importanza del fatto di essere in una città diversa e grande come Roma; 3, dove è presente una discussione delle ragioni e del senso della mobilità; 4, dove alla discussione si aggiunge enfasi sull’importanza, o si ritorna sul tema più volte, o entrambe le cose. Le categorie 0 e 1 sono state riscontrate entrambe 14 volte. La 2, la 3 e la 4 ciascuna 9 volte. Non ci sembra inutile riportare alcuni passaggi: «Nonostante questo, dopo il liceo, ho deciso di lasciare la realtà del paese per trasferirmi a Roma. [la cittadina d’origine, menzionata nel testo] non era, anzi, non è mai stato in grado di rendermi felice. Dunque, questo trasferimento ha avuto un forte impatto, in primo luogo sulla consapevolezza dell’acquisizione di nuove responsabilità, ma anche sull’essere indipendente e lontana dalla mia famiglia. Scelta che, sebbene sofferta, si è rivelata essere la migliore. Questo trasferimento mi ha resa matura, piena di nuove consapevolezze e ambizioni. [...] Da quando mi sono trasferita a Roma, timori e paranoie sono volati via e non vedo l’ora di iniziare a lavorare e a mettere in

pratica la teoria studiata nel mio percorso universitario». Una volontà ferma, e chiarezza di obiettivi e orizzonti. Un altro esempio di simili riflessioni: «Da qui la scelta di trasferirmi a Roma, lontano da casa, così da poter intraprendere una nuova esperienza di vita ed essere in grado di aprire i miei orizzonti e di responsabilizzarmi, trovandomi in una città così grande rispetto alla mia. Sono quasi due anni che vivo a Roma e ogni giorno mi ripeto che non avrei potuto fare scelta migliore». Sono numerosi i testi di questo tenore. Ma notevole è l'intreccio tra diverse vicende di mobilità. In un caso, lo spostamento in luoghi diversi d'Italia si associa a una provenienza familiare da un Paese straniero: «I miei genitori e soprattutto i miei nonni mi hanno raccontato un po' com'era la vita ai loro tempi in [Paese di origine della Famiglia] e la maggior parte [delle persone] voleva fuggire da quella che è stata allora la dittatura, per poter vivere meglio. Per questo poi mi sono appassionata al corso dove ho detto appunto che viene menzionata la mia terra [...], sapere anche che ancora oggi una percentuale della popolazione viene qua o che comunque ha problemi a vivere qua mi spinge ancora di più ad aiutarli»: la mobilità della famiglia d'origine diviene qui una precisa e inarrestabile spinta vocazionale. Prosegue: «Mia madre avrebbe tanto voluto continuare a studiare, era brava anche lei nelle lingue straniere ma anche nelle materie scientifiche, mentre mio padre avrebbe voluto continuare l'accademia militare, e hanno riposto fiducia in me e in mia sorella, che frequenta l'ultimo anno del liceo delle scienze umane, nel continuare un percorso che permetta a noi di realizzarci in un futuro che sia per noi migliore»: dove si evidenzia anche una spinta importante alla mobilità sociale³. Un altro caso, uno studente che ha vissuto la mobilità per molti anni, con grande varietà di destinazioni e scopi e con grande consapevolezza: «quello che più mi entusiasmava ai tempi era soprattutto l'inizio di una nuova esperienza-avventura, quella di andare a vivere da solo in una grande città come Roma. Qualche anno dopo, sfruttando il trasferimento di mia sorella a Londra, decisi di approfittare dell'occasione per imbarcarmi in questo viaggio, con l'intento sia di imparare meglio la lingua, sia di accrescere le mie esperienze personali, insomma volevo fare un po' di scuola di vita. Mi sono fermato all'incirca un anno, è stato un periodo intenso che mi ha fatto crescere molto. Ho svolto i miei primi lavori retribuiti e, lavorando come aiuto cuoco in un ristorante italiano, ho appreso i primi rudimenti di come si lavora in una cucina professionale. [...] Laureatomi nel 2008, ho viaggiato per un paio di anni in diverse capitali europee facendo i lavori più disparati, e continuando anche la forma-

³ Nelle 55 autobiografie esaminate è stata cercata anche la presenza di una ricerca di mobilità sociale, in questo caso evidentissima. Sono altre 2 le autobiografie dove esplicitamente si mostra un'aspirazione di questo genere, e la si argomenta ed enfatizza. Probabilmente lo status familiare di chi si sposta per studio presuppone una certa agiatezza economica e apertura d'idee anche da parte dei genitori, che *in toto* o almeno parzialmente sostengono i figli durante gli studi. In base all'esperienza e ai primi sondaggi, c'è da ipotizzare che nelle autobiografie dei residenti a Roma, provincia, e della Regione Lazio questo tema sia considerevolmente più presente.

zione in cucina»⁴. Non mancano vissuti almeno inizialmente negativi: «Inizialmente ero molto spaventata da questo nuovo percorso di vita che stavo intraprendendo perché vivendo in Toscana è stato necessario un trasferimento a Roma che ha comportato dei grandi cambiamenti nella mia vita».

Questa delle autobiografie è una miniera d'uranio che attende solo d'essere esplorata. Le difficoltà di tematizzazione e analisi, e la laboriosità nell'ottenere dati di supporto, motiva la parzialità dell'analisi ad oggi disponibile. Dovranno essere valutate anche possibilità di analisi automatizzata tramite intelligenza artificiale. Ma quanto mostrato finora giustifica gli sforzi finora compiuti.

Un terzo filone di indagine pedagogica riguarda i profili dei giovani che partono nella dimensione del possesso delle principali abilità simboliche, così come definite e rilevate dalle indagini PIAAC. L'importanza di queste elaborazioni, al di là dell'ovvio interesse di una comparazione tra chi si muove e chi rimane, va al cuore del problema pedagogico. Oltre a essere "risorse", elementi caratterizzanti del "capitale umano" che si muove, si trasforma e si sposta, quelle abilità circoscrivono il nucleo vivo della capacità di ciascuno di muoversi nel proprio spazio, di governare o almeno non subire troppo il proprio destino, di orientare i propri comportamenti. Rappresentano la bisaccia decisiva che ciascuno porta con sé nel proprio viaggio, e che probabilmente riflette anche la disponibilità e la prontezza a intraprendere lo scandaglio dei propri abissi. In questo senso, la prima operazione che abbiamo condotto è stata quella di interrogare e analizzare il Framework della ricerca, per considerare le diverse dimensioni che vengono formalizzate.

Il lavoro di predisposizione di un data base unitario e le difficoltà legate alle modalità di campionamento dell'indagine (i dati sono quelli del primo *round*, pubblicati nel 2013) ha assorbito gran parte del lavoro⁵.

L'età di immigrazione prevalente è 18-35 anni (51,6% di coloro che hanno indicato l'età di immigrazione), seguita da 0-17 anni (il 51,6%) e 36-63 anni (11,9%).

Il livello di istruzione è in media minore per gli immigrati. Tuttavia, le età intermedie e avanzate attenuano e talora rovesciano queste differenze.

Sia "born in country: no" sia immigrati (coloro che indicano un'età di immigrazione nel Paese di rilevazione) registrano per il livello "above high school" livelli simili se non superiori agli altri, nati nel Paese di rilevazione o non immigrati.

Questo andamento sembra avvalorato dalla tavola di contingenza per età. Gli immigrati di età 28-40, 41-52 e 53-63 hanno frequentato gradi di istruzione "above high school" (rispettivamente 43,9%, 42,1% e 40,6%) sostan-

⁴ È possibile che, esaminando le autobiografie di residenti a Roma e provincia sia maggiore il numero di coloro che hanno avuto un vissuto di mobilità formativa e occupazionale anche molto importante. Così come sarà possibile registrare l'esperienza degli studenti Erasmus (in queste 55 autobiografie ne abbiamo registrato solo una).

⁵ Svolto dal prof. Andrea Giacomantonio (Roma, Università Telematica Pegaso) che ha collaborato al progetto e che si ringrazia.

zialmente paragonabili, se non superiori, a quelle dei non immigrati e degli autoctoni. Mentre, com'è noto (OECD 2013, p. 124) i risultati di immigrati e non autoctoni sono decisamente inferiori, questa distribuzione per titoli di studio suscita qualche curiosità.

Quanto ai risultati rispetto alle varie abilità misurate dalle prove (*literacy*, *numeracy* e *problem solving*), è stato possibile elaborare solo i dati relativi a "born in the country" (che è una misura meno precisa di quella degli immigrati veri e propri, che dichiarano l'età d'immigrazione). I non autoctoni ottengono di media punteggi più bassi degli autoctoni: 21 punti in meno nelle prove *Literacy*, 21 meno *numeracy*, 12 meno *Problem solving*. Non prenderemo qui in considerazione queste differenze disaggregate per Paese di rilevazione (cosa che potrebbe avere interesse rispetto a tutta una serie di problemi: politiche migratorie in accoglienza, struttura del mercato del lavoro, *trend* demografici, politiche formative ecc.).

È invece direttamente pertinente l'esame della distribuzione dei punteggi medi per livelli di competenza. Qui si verifica un fenomeno interessante, abbastanza difficile da spiegare, quindi meritevole di ulteriori attente analisi. Mentre non vi sono, in nessuna delle aree d'abilità, immigrati che conseguono il livello più alto, il 5, i loro punteggi medi nei livelli 3 e 4 sono regolarmente simili (un punto in più o in meno) a quelli degli autoctoni, mentre sono inferiori nei livelli 1 (sensibilmente) e 2 (pochi punti). È molto difficile dare un'interpretazione a questo dato, e probabilmente, date le caratteristiche del lavoro di campionamento e le procedure che ne sono derivate nella definizione e nell'elaborazione dei punteggi, sarà difficile trovarne una spiegazione. Ma è una sorta di controtendenza rispetto al dato generale (le minori performance dei non nativi e degli immigrati) che merita almeno di suscitare quesiti e congetture. Così come sarebbe interessante, se il campionamento rendesse possibile questo livello minuto di disaggregazione, vedere la distribuzione dei risultati dei non autoctoni e degli immigrati per classe d'età. Interrogativi per future analisi.

2.2. *Il contributo della sociologia*

L'apporto della sociologia si è suddiviso in due filoni. Il primo, dedicato ai movimenti umani tra la Tunisia e l'Italia/Europa a partire dalla definizione di una mobilità qualificata all'interno di un approccio multiscalare. È stato realizzato uno studio di sfondo e sono state condotte interviste di approfondimento rivolte a testimoni privilegiati (italiani in Tunisia e tunisini in Italia) con l'obiettivo di individuare le tendenze contemporanee dei movimenti umani *skilled* nel Mediterraneo centrale nel nuovo contesto di regolazione e di accordi transazionali. Il focus della ricerca si è concentrato sull'analisi del sistema di vincoli e sulle risorse mobilitate nella prima configurazione, nella ridefinizione e nell'aggiornamento del progetto migratorio. L'analisi del contenuto delle interviste ha consentito di evidenziare il rilievo assunto dai *network*

informali e dal ruolo dei *Gate keeper*, concepite quali risorse determinanti nelle fasi che caratterizzano le processualità degli spostamenti e delle inserzioni nei contesti ospiti.

Al momento le risultanze di queste attività euristiche sono state utilizzate nell'ambito degli insegnamenti sociologici dei membri dell'équipe che li hanno realizzate.

Analisi del rapporto tra immobilità e mobilità nelle aree interne della Calabria, della Campania e del Molise e degli effetti della crisi pandemica sulla riconfigurazione delle strategie di mobilità adottate dai giovani e del nesso tra mobilità e stanzialità. I risultati di questa linea d'analisi sono esposti nel saggio di Mauro Giardiello e Rosa Capobianco "Processi di formazione e riformulazione dell'identità dei giovani in mobilità" contenuto in questo stesso volume.

2.3. *L'analisi antropologica. Riflessioni*

Sono stati esaminati i «regimi di mobilità», nel confronto con policies e governance urbana, anche in relazione all'elaborazione di una memoria della migrazione in Europa. Prospettiva che integra il territorialismo degli studi urbani, gli approcci dinamisti, l'antropologia topologica e la «prospettiva multiscale globale» che studia «le città non come unità di analisi o unità territoriali delimitate ma come attori istituzionali, politici, economici e culturali posizionati all'interno di più scale istituzionalmente strutturate di differenziati ma connessi domini di potere».

In relazione alle vecchie e nuove mobilità che la attraversano, la metropoli non appare davvero riducibile alla coesistenza e sovrapposizione di affiliazioni "etiche", meno che mai al teatro di un semplicistico quanto minaccioso "conflitto sul multiculturalismo". Piuttosto è spazio di vita, interazione ed espressione per una pluralità di soggetti, con profonde disuguaglianze in termini di accesso ai capitali, economici, simbolici e relazionali. A partire dai loro aspetti storici differenziali, le metropoli globali sono divenute luoghi di concentrazione intensiva delle opportunità come dei rischi di marginalizzazione (già Sassen 1994). In questo senso lo spazio urbano continua ad essere anche elemento di produzione di appartenenze ed esclusioni.

Sulla base di un'etnografia di ricerca-azione nella periferia storica romana, in particolare nel V Municipio (quasi un comune di 240.000 abitanti), corrispondente al Casilino-Prenestino, l'analisi antropologica dei processi migratori, partendo da Sayad (1999) al *transnazionalismo* (Basch, Glick Schiller, Szanton Blanc 1992) fino alla "diversificazione della diversità" (Vertovec 2007) ha ampliato l'ambito di ricerca alle esperienze di stabilizzazione, con le nuove forme di familiarità "mediata" nella spazialità frammentata dell'ecumene globale. Queste dinamiche si manifestano soprattutto a partire dalle cosiddette "secondo generazioni", definizione già criticata (Portes, Rumbaut 2001) chiamando in causa in senso ampio il concetto di cittadinanza (Ong 2003). In relazione a questi limiti la ricerca è arrivata ad investire l'esperienza della *neo-autoctonia*,

ossia di migranti e figli di migranti che vivono un nuovo legame con i territori e con lo Stato, rivendicando il rispetto di diritti fondamentali come quelli culturali, religiosi e politici.

L'analisi si è quindi estesa alle interazioni con le istituzioni, a partire dalla scuola, la rete dei servizi e del welfare mix, con il tessuto associativo, che si sono rivelate zone di trasparenza per contraddizioni vecchie e nuove rispetto ai diversi ruoli, alle *Policies* della migrazione come alla visione del futuro dei territori.

Nell'analisi multiscalare dei processi locali ha quindi assunto particolare importanza il confronto e la revisione antropologico-critica della nozione di rigenerazione urbana. Si tratta infatti di un riferimento ricorrente nel discorso pubblico, anche connesso alle nuove iniziative politico-economiche europee (PNRR, New Green Deal etc.), che riproduce una categoria polisemica: così nell'obiettivo vago della "rigenerazione" assistiamo sempre di più semplicemente ad una risemantizzazione più o meno cosmetica delle spinte alla finanziarizzazione e gentrificazione, soprattutto nelle periferie storiche; in questo modo le politiche riescono a tenere magicamente insieme gli opposti: ovvero sostenibilità e neoliberismo. Le strategie di risposta più avanzate, dei territori, si sono concentrate sulla partecipazione e sull'attuazione di una nuova governance condivisa. L'etnografia di ricerca-azione a lungo termine ha mostrato come una politica di governance e partecipazione basata prevalentemente sull'evocazione retorica o sulla convocazione/riconoscimento ma senza profondità analitica e, soprattutto, riflessività, presenti molti punti ciechi concettuali e contraddizioni di cui l'amministrazione locale fatica a tenere conto. Questo processo avviene spesso in modo contraddittorio tra il riconoscimento degli attori della cosiddetta "società civile" (*stakeholder*), dove entra in gioco l'esperienza, cioè la competenza, anche in contrasto con l'anonimato ideologicamente rivendicato della voce dei "cittadini". Le due interlocuzioni, evocate anche come forme di catarsi della politica, sul piano dei processi concreti realizzano infatti punti di convergenza tra la pratica dei populistici e quella dei tecnocrati: si tratta in definitiva della stessa de-politicizzazione, ovvero dello spostamento dal confronto con gli attori sociali, diversi per possibilità ed esigenze, ad un piano falsamente neutrale di modelli e metodi.

Su questa linea di attività, coerentemente con i tempi lunghi dell'indagine etno-antropologica, l'indagine si è incentrata sui aspetti teorico-riflessivi, che hanno sviscerato le costruzioni identitarie e le forme di immaginario e di memoria in cui le vicende migratorie si correlano agli schemi simbolici e istituzionali del dominio coloniale. Anche le forme di classificazione e di categorizzazione impiegate nel discorso antropologico risentono di questa presa simbolica che è anche una presa di potere, entrando nella stessa costituzione delle soggettività ma soprattutto dando spazio a momenti di critica e di riscossa. Allo stesso modo, l'elaborazione della memoria risente in modi scabrosi, nel caso dei massacri ruandesi degli anni '90, sia degli impianti categoriali sottesi agli apparati istituzionali della giurisdizione internazionale, sia delle forme

estenuate e tumultuanti della rappresentazione della memoria, che nei destini di emigrazione esplose in vissuti ancora strazianti e irrisolti.

Bibliografia

- BASCH, L., GLICK SCHILLER, N., SZANTON BLANC, C. (1992). Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. In *Annals of New York Academy of Sciences*, New York, 1-24.
- BATINI, F., GIUSTI, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- BRUNER, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Bari: Laterza.
- FIORITO, N. (2019). Analisi narratologica e autobiografia. Primi spunti di ricerca. In *Raccontare, dialogare. Autobiografia, progetto e supervisione pedagogica per il tirocinio curricolare* (pp. 75-91). Roma: Anicia.
- MINEO, S., AMENDOLA M. (a cura di), (2017). *Focus PIAAC: i low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale*. Roma, INAPP.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013. First results From the survey of Adult skills*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *The Survey of Adult Skills. Reader's Companion Second Edition*. Paris: OECD.
- ONG, A. (2003). *Buddha in Hiding: Refugees, Citizenship, and the New America*, University of California Press, Public Anthropology Series.
- PORTES, A., RUMBAUT, R. (2001). (Eds) *Legacies. The story of the immigrant second generation*, Russel Sage Foundation, New York.
- POSTIGLIONE, R.M. (2019). L'autobiografia-progetto. Attuazioni per l'orientamento al tirocinio curricolare. In *Raccontare, dialogare. Autobiografia, progetto e supervisione pedagogica per il tirocinio curricolare* (pp. 39-73). Roma: Anicia.
- SASSEN, S. (1994). *Cities in a World Economy*, Pine Forge Press, London; trad. it. *Le città nell'economia globale*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- SAYAD, A. (1999). *La double absence Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Editions du Seuil, Paris; trad. it. *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.
- SHORE, C., WRIGHT, S. (1997). (Eds) *Anthropology of policy: Critical Perspectives on Governance and Power*, London-New York, Routledge.
- VERTOVEC, S. (2007). *Super-diversity and its implications*, in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, n. 6, 1024-1054.

Pubblicazioni della ricerca

- GIARDIELLO, M., CUERVO, H., CAPOBIANCO, R. (2023). How young Italians negotiate and redefine their identity in the mobility experience. *Societies*. (forthcoming).
- GIARDIELLO, M. (2023). Youth and Marginalization: A Social Justice Approach. In Wyn J. (eds), *Handbook of Children and Youth Studies* (pp. 1-13). Singapore: Springer.
- GIARDIELLO, M., CAPOBIANCO, R. (2023). Progetti di vita e mobilità dei giovani nelle aree rurali del Sud, in Bortoletto, N., Grignoli, D., (a cura di), *Paradigmi del locale come specchi del globale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 110-122.
- GIARDIELLO, M. (2023). Appartenenza, mobilità e stanzialità nella trasformazione della comunità: un focus sui giovani, in M. Burgalassi (a cura di), *Una comunità locale tra presente e futuro*, Roma, Roma TrE-Press, pp. 65-80.
- FUSASCHI, M., POMPEO, F. (2023). Presentismi e rievocazioni testimoniali delle genocidarie rwandesi. Un altro genere di memorie?. *SCIENZA & POLITICA. Per una storia delle dottrine*, Roma, Roma Tre ePress, pp. 143-160.
- POMPEO, F. (2023). An Anti-Modern Woman in Power: Giorgia Meloni and the New Right Government in Italy. *Condition humaine / Conditions politiques* [On line], 5 | 2023, On line il 20 avril 2023, Accesso 03 décembre 2023. URL: <http://revues.mshparisnord.fr/chcp/index.php?id=1089>

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- GIARDIELLO, M. (2023). *Education as common good: marginality and social justice*. Relazione all'International Mid-term Conference of AIS-Sociology of Education Research Committee "Education as Commons. Democratic Values, Social Justice and Inclusion in Education", Università di Palermo, 13-14-15 aprile.
- GIARDIELLO, M. (2023). *Justicia social, juventud y marginalidad*. Relazione al Seminar del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 21 Marzo.
- POMPEO, F. (2022). *Les débousolés, c'est nous: migrants, culturalismes et gouvernance à Rome*. Relazione al seminario del Laboratoire d'Anthropologie Politique (LAP) dell'EHESS- CNRS di Parigi, 21 Giugno.
- POMPEO, F. (2023). *Il metodo etnografico nello studio delle marginalità urbane*. Relazione al seminario dell'Istituto Cubano de Antropologia e Fundacion Fernando Ortiz, l'Avana, 23 febbraio.
- POMPEO, F. (2023) *Corpi in transito e in prigione. Dall'espropriazione alla riappropriazione del sé*. Relazione al VII Coloquio Trans-Identidades, Género y Cultura organizzato dal Centro Nacional de Educación Sexual (CENESEX), l'Avana, 4-6 maggio.

- POMPEO, F. (2023). *Quale governance per quale rigenerazione. Pratiche e processi di trasformazione in una ex-periferia storica romana*. Relazione al V Convegno Nazionale della Società Italiana di Antropologia Culturale (SIAC) “Il ritorno del sociale”, 21-23 Settembre
- POMPEO, F. (2023). *Crise de la gouvernance ou gouvernance de la crise dans une périphérie romaine*. Relazione al Congres 2023 dell’ Association française d’ethnologie et d’anthropologie (AFEA), 1-4 Novembre.
- POMPEO, F. (2023). *Frizioni urbane, progetti e perifericità divergenti. Dinamiche antropologiche del “modello orientale romano”*. Relazione presentata al XI Convegno della Società Italiana di Antropologia Applicata (SIAA) “Usi sociali dell’ antropologia. Patrimoni, salute, territori”. Perugia 14-16 Dicembre.

7. Educazione interculturale nella scuola dell'infanzia. Il caso delle scuole comunali di Roma Capitale

Daniela Roggero

1. Introduzione e ragioni della ricerca

Il presente contributo espone una ricerca dottorale¹, sviluppata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di RomaTre nell'arco del triennio 2021-2023 (XXXVI ciclo), che ha permesso di approfondire il tema dell'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia nel contesto geografico-istituzionale delle Scuole comunali di Roma Capitale.

Il progetto nasce dalla volontà di esaminare se e quanto la scuola italiana, nella sua esperienza concreta e quotidiana, riesca a dare vita ad una proposta interculturale di qualità così come descritta in letteratura e nei documenti istituzionali: la prospettiva interculturale sembra essere una necessità irrinunciabile nel tempo attuale (Santerini, 2017), vista la presenza di alunni con origine migratoria ormai stabile, significativa e multiforme (Fiorucci & Catarci, 2015) e vista la rilevanza dell'intercultura nel sistema globale e complesso (Morin, 2017), ma alcune ricerche individuano la difficoltà di attuazione sistematica nel contesto scolastico italiano (Stillo, 2020).

La scuola pubblica nella società democratica è un luogo privilegiato (Dewey, 1917/2000) per contribuire alla rimozione degli ostacoli alle pari opportunità – come da articolo 3 della Costituzione della Repubblica Italiana – anche attraverso una precoce azione di recupero degli eventuali svantaggi dovuti alle fragilità del contesto familiare, sociale e culturale di provenienza (Council of the European Union, 2018).

Il divario che in passato era osservato tra le classi sociali (Gramsci, 1975) è oggi riscontrabile anche tra gli autoctoni e coloro che sono immigrati in Italia: questi ultimi rischiano con maggiore frequenza di trovarsi ai margini della società, con persistenti squilibri dal punto di vista giuridico, economico, socio-culturale, politico e della rappresentanza (Coccia & Di Sciullo, 2020).

Numerosi studi (Save the Children, 2015) evidenziano l'impatto della condizione migratoria per un profilo scolastico di alto rischio, con tassi maggiori di insuccesso, ritardo, dispersione (INVALSI, 2019) e una prevalenza di percorsi professionali nella scelta studi secondari (Catarci & Fiorucci, 2013); il

¹ Ricerca dal titolo *Educazione interculturale nella scuola dell'infanzia. Il caso delle scuole comunali di Roma Capitale*, tutor prof. Massimiliano Fiorucci e prof Alessandro Vaccarelli, Corso di dottorato in Teoria e Ricerca Educativa – XXXVI ciclo, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università RomaTre

mandato costituzionale della scuola (Frabboni, 1974) chiama però ad una decisa azione (Ulivieri & Tomarchio, 2015) di contrasto agli svantaggi dovuti al background familiare (Tarozzi, 2015). Si evidenzia allora la necessità di un'espressa considerazione dei bisogni specifici di coloro che hanno origine migratoria, in termini di accompagnamento e tutela nelle difficoltà, di sostegno al mantenimento della lingua materna (Favaro, 2005), di contrasto all'esclusione ed al razzismo (Ongini, 2019).

La prospettiva interculturale, come educazione rivolta a tutti gli alunni, è inoltre di grande rilevanza nel mondo odierno, complesso e interconnesso (Zoletto, 2012), in cui la relazione precoce con la diversità permette al singolo di sviluppare abilità sociali e cognitive più efficaci (Morin, 2000) e al sistema sociale di incrementare la qualità di integrazione e di benessere complessivo (Maalouf, 2008).

Si è scelto di dedicare specifica attenzione al segmento della scuola dell'infanzia, inserito nella più ampia prospettiva 0-6, per la rilevanza di questa fase dell'esperienza scolastica nell'acquisizione di competenze chiave in tutti gli ambiti dello sviluppo personale (Council of the European Union, 2018).

1.1 *Quadro teorico di riferimento: intercultura nella scuola dell'infanzia*

Per costruire un adeguato quadro teorico di riferimento sono stati presi in considerazione i documenti e la letteratura sull'educazione interculturale e sulla scuola per i più piccoli, rileggendo la proposta pedagogica per l'infanzia in chiave interculturale.

L'età infantile è unanimemente riconosciuta come periodo altamente sensibile in termini di acquisizioni di base e la mancanza di adeguati stimoli determina svantaggi irrecuperabili, per cui la proposta scolastica di qualità assume importanza centrale (Lenaerts, Vandembroeck, & Beblavý, 2018), come affermato anche negli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile al punto 4.2 (Organizzazione delle Nazioni Unite, 2015).

L'esperienza diretta di esplorazione, azione e socialità, possibile nel contesto intenzionalmente progettato della scuola (Bondioli & Savio, 2018), è posta a fondamento del processo di apprendimento, come già individuato da Piaget (Piaget, 1967) e poi rielaborato con la psicologia cognitiva e culturale di Bruner (Bruner, 1992).

Nel contesto italiano la scuola dell'infanzia non fa parte della fascia obbligatoria, ma se ne riconosce un ruolo fondamentale, perchè «*contribuisce alla formazione integrale dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con la scuola primaria*» (Legge 28 marzo 2003, n. 53 – Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale) anche in combinazione con la rinnovata attenzione pedagogica diretta alla prima infanzia e alla relativa costruzione di percorsi scolastici unitari 0-6 (Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 – Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni).

L'importanza dell'educazione della seconda infanzia è indicata come particolarmente forte per i bambini provenienti da ambienti svantaggiati, categoria in cui spesso rientrano i bambini di nazionalità non italiana: «*la mancata partecipazione di quasi un quarto dei bambini con origini migratorie [...] alla scuola per l'infanzia, un luogo educativo cruciale ai fini dell'apprendimento linguistico e di una buona integrazione, deve essere contrastata*» (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2015).

La scuola dell'infanzia in Italia, come attualmente delineata, è frutto di un cammino di elaborazione pedagogica che si è costruito in più di un secolo di riflessione e sperimentazione e si trova oggi a rappresentare un terreno particolarmente fertile per accogliere la prospettiva educativa interculturale (Pescarmona, 2021).

Osservando le fasi dell'evoluzione della normativa e delle indicazioni istituzionali è stato possibile evidenziarvi le influenze sia del pensiero pedagogico dominante sia della prevalente visione politica di ciascuna fase storica, e la relativa congruenza con la prospettiva interculturale.

La possibilità di attuare l'educazione interculturale in questo segmento del percorso di istruzione è individuata già nei primi anni '90 (Bertolini, 1993) e viene confermata a più riprese (Sani, 2023; Silva, 2011) anche in considerazione della scelta di integrazione tipica della scuola italiana (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007); nelle attuali *Linee pedagogiche* (Ministero dell'Istruzione, 2021) non mancano riferimenti a questa prospettiva. Se ne possono infatti rintracciare elementi in ambiti quali l'approccio alla diversità individuale e all'inclusione, la promozione di relazioni solidali e cooperative, il contrasto agli stereotipi. L'attenzione rivolta alla cura accogliente e alla predisposizione di stimoli molteplici e vari nell'ambito dei Campi di Esperienza (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012) permette di sostenere lo spirito di curiosità e apertura, grazie all'ampia esplorazione dei linguaggi, della realtà, delle relazioni.

La scuola dell'infanzia sembra quindi essere un luogo in cui la prospettiva interculturale è *particolarmente necessaria* e allo stesso tempo *già ampiamente possibile*, senza ricorrere a importanti revisioni del curriculum (Beacco et. al, 2016).

2. Obiettivi e domande di ricerca

Date le considerazioni teoriche espresse, l'obiettivo della ricerca è stato definito nell'individuazione, per lo specifico segmento della scuola dell'infanzia, delle modalità più efficaci per sostenere la realizzazione sistematica della prospettiva interculturale, partendo da una ricognizione sulla situazione attuale relativa a quanto le pratiche organizzative e didattiche rispondano – nel contesto esaminato – alle linee dettate da documenti e letteratura.

Le finalità della ricerca si sono delineate su due piani distinti: *descrivere* la

situazione *per meglio conoscerla*, e poi partire dalla descrizione *per una valutazione* su punti critici e su possibili piste di miglioramento, da offrire al mondo accademico e ai decisori politici come contributo per la definizione di future linee di intervento, in particolare attraverso l'identificazione dei bisogni organizzativi e di quelli formativi di insegnanti e coordinatori, nonché delle politiche che possano favorire la qualità della proposta interculturale e dell'accoglienza.

Le principali domande di ricerca sono così state formulate:

- *Quali sono i tratti della proposta educativa della scuola dell'infanzia che possono costituire la base della proposta interculturale?*
- *In che modo è attualmente vissuta la proposta interculturale nelle scuole dell'infanzia romane?*
- *Quali politiche possono favorire la qualità della proposta interculturale e dell'accoglienza?*

La ricerca ha esplorato sia il livello organizzativo sia quello pedagogico, articolando domande specifiche in relazione ai soggetti studiati (alunni e alunne, famiglie, insegnanti, istituzioni) e alle risorse e politiche indirizzate all'educazione interculturale. Si è dedicata attenzione a questioni emerse durante la ricerca e particolarmente rilevanti come l'insegnamento dell'italiano L2 e il mantenimento della lingua di origine, l'apporto della narrazione, l'utilizzo della categoria del Bisogno Educativo Speciale, l'educazione nelle emergenze.

2.1 Scelta dei soggetti

Il contesto geografico-istituzionale scelto è quello delle Scuole dell'infanzia comunali di Roma Capitale. Si tratta di un gruppo numericamente consistente, con caratteristiche di ampia varietà e contemporaneamente di omogeneità per il comune riferimento istituzionale.

Le 320 scuole dell'infanzia capitoline (A.S. 2019/2020) sono infatti ubicate in tutti i 15 Municipi della città, hanno un bacino di utenza territoriale e rispecchiano le diversità di una grande e multiforme realtà urbana. Si registra una presenza significativa di alunni con cittadinanza non italiana (quasi il 15% nell'A.S. 2019/2020), con distribuzione e incidenza fortemente disomogenea tra i plessi (tra 0 e 80%), a testimonianza degli squilibri esistenti tra i vari territori.

Allo stesso tempo le scuole comunali presentano caratteristiche unitarie in termini organizzativi (autonomia rispetto agli Istituti Comprensivi, struttura legata ai Municipi) e pedagogici/formativi (Modello Educativo e proposte formative per i docenti).

Le scuole capitoline dipendono dal Dipartimento XI del Comune, attualmente denominato *Scuola, Lavoro e Formazione Professionale*, e sono organizzate, all'interno di ogni Municipio, in Ambiti territoriali: ciascun Ambito comprende 2-3 scuole dell'infanzia e 2-3 asili nido. Nel periodo della ricerca (fino a dicembre 2023) ogni Ambito era coordinato da una POSES (Posizione Organizzativa Servizi Educativi e Scolastici), figura che assumeva un ruolo

chiave e che ha rappresentato uno dei soggetti cardine su cui si è sviluppata la ricerca, per le competenze sia pedagogiche sia organizzative e per la visione ampia sulle questioni scolastiche dovuta alla contemporanea gestione di più sedi, anche in prospettiva 0-6.

La tipologia di soggetti da coinvolgere nella ricerca è stata individuata, oltre che nelle citate POSES, negli insegnanti, perché responsabili dell'attuazione quotidiana della proposta scolastica; anche il soggetto istituzionale (Dipartimento XI di Roma Capitale) è stato un importante interlocutore, perché capace di promuovere l'indirizzo complessivo della scuola tramite la pianificazione della formazione, l'attuazione di iniziative e progetti, la visione politico-sociale.

Trattandosi di una ricerca relativa a un soggetto vivente – non considerabile *oggetto* – si è scelto fin dall'inizio di orientare il lavoro verso un approccio che fosse sia conoscitivo, e quindi accademico, sia formativo/politico, con l'idea di restituire ai partecipanti un'opportunità di maggiore consapevolezza per le scelte future (Asquini, 2018). Con *soggetto partecipante* si è inteso sia il complesso delle scuole capitoline (e quindi il Dipartimento che le gestisce) sia i singoli insegnanti e coordinatori coinvolti, a cui la ricerca è stata restituita in modo puntuale. Alle scuole coinvolte è stato inoltre offerto un secondo momento di incontro con la ricercatrice, nella fase finale del lavoro, per presentare gli esiti e per rilanciare la riflessione sull'intercultura, tramite un laboratorio sulla narrazione (Favaro, Negri, & Teruggi, 2018) e sullo scaffale multiculturale (Ongini, 1999), strumenti di autoformazione e didattica in ottica interculturale.

3. Metodologia e strumenti

Il disegno di ricerca è stato impostato in tre fasi distinte, ciascuna guidata da una delle tre macro-domande individuate.

La prima fase ha visto l'approfondimento della letteratura di riferimento, della storia e della normativa rispettivamente dei due ambiti di studio (educazione interculturale e scuola dell'infanzia), per metterli poi in relazione individuandone i tratti comuni, le possibili convergenze e le intersezioni.

Successivamente ci si è dedicati alla ricerca sul campo, utilizzando le indicazioni sulla struttura e le metodologie della ricerca qualitativa in ambito educativo e sociale di autori quali Lucisano (Lucisano & Salerni, 2002), Benvenuto (Benvenuto, 2018) e Corbetta (Corbetta, 2014). Per preparare le interviste si è invece fatto riferimento a Gianturco (Gianturco, 2005).

La prima parte del lavoro sul campo è stata orientata alla raccolta di dati, mirata a ottenere una fotografia della situazione delle prassi organizzative e didattiche nella specifica realtà delle scuole comunali capitoline. Lo studio ha abbracciato il periodo 1990-2023, prendendo come riferimento iniziale il primo anno in cui si è introdotto a livello nazionale il tema dell'intercultura a

scuola, con la Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205 – *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, e giungendo al periodo contemporaneo, con attenzione focalizzata agli anni più recenti, anche in considerazione degli avvenimenti legati alla pandemia da Covid-19.

Gli strumenti per questa fase sono stati molteplici, con l'intento di costruire un quadro ampio:

- pre-analisi statistica e descrittiva sulla popolazione romana e sulle scuole dell'infanzia capitoline, per il periodo 1990-2023, tramite gli Annuari statistici pubblicati dal Comune di Roma, accessibili on line nella sezione Roma statistica², e altre fonti di tipo anagrafico e istituzionale, come i dataset proposti nella sezione Open data³ dello stesso sito web di Roma Capitale;
- un questionario, inviato tra dicembre 2021 e giugno 2022 - tramite il Dipartimento XI – a tutte le 320 scuole dell'infanzia, per la raccolta diretta di informazioni sulle prassi organizzative e didattiche, a cui hanno risposto 62 scuole;
- analisi della documentazione prodotta da 238 scuole relativa alle attività svolte a distanza con gli alunni nel periodo marzo-giugno 2020 nell'ambito dell'iniziativa comunale *Aspettando che finisca*. Tale materiale documentale, disponibile on line sul sito del Comune di Roma⁴, ha rappresentato un'importante fonte di informazioni sulle tendenze progettuali e le scelte didattiche degli insegnanti ed è stato analizzato con l'intento di rilevare elementi quali la presenza di attenzioni alla diversità culturale e linguistica, alla tutela dei più fragili, all'attivazione di modalità cooperative;
- ricostruzione, attraverso l'analisi tematica dei documenti istituzionali archiviati on line nella sezione *Deliberazioni e Atti* del sito di Roma Capitale⁵ della strutturazione e dell'evoluzione nel tempo (1990-2023) del Dipartimento Comunale e dell'organizzazione della formazione in servizio per gli insegnanti delle Scuole dell'infanzia capitoline, con particolare attenzione alle tematiche proposte e alla coerenza con la prospettiva interculturale;
- colloqui con testimoni privilegiati del Dipartimento XI (operatori del Centro Documentazione e Responsabile della Formazione) e del Forum per l'Intercultura della Caritas diocesana di Roma, per raccogliere la loro rilettura e riflessione sulle scelte istituzionali in ambito interculturale;
- raccolta e catalogazione delle pubblicazioni conservate presso il Centro documentazione del Dipartimento XI e dal Forum per l'Intercultura;

² <https://www.comune.roma.it/web/it/dati-e-statistiche-pubblicazioni-annuari.page> (ultima consultazione 6 marzo 2024)

³ <https://dati.comune.roma.it/> (ultima consultazione 6 marzo 2024)

⁴ <https://www.comune.roma.it/web/it/scheda-servizi.page?contentId=INF561042> (ultima consultazione 23 giugno 2023)

⁵ <https://www.comune.roma.it/servizi2/deliberazioniAttiWeb/home> (ultima consultazione 19 luglio 2023)

- analisi di 612 documenti cartacei di un archivio scolastico comunale, relativi al periodo 2003-2009, catalogati in base alla tematica e approfonditi rispetto alle iniziative riconducibili alla proposta interculturale;
- analisi della strutturazione e dei contenuti della formazione offerta on line agli insegnanti nel periodo 2020-2022, con l'intento di individuare la presenza di tematiche riconducibili all'intercultura.

A partire da tale lavoro è stato possibile avviare la terza fase di approfondimento qualitativo, in dialogo con i protagonisti dell'azione educativa – insegnanti e coordinatori – per studiare le motivazioni delle scelte, le difficoltà incontrate, gli elementi più fragili e le buone pratiche a cui è possibile rifarsi, anche in termini di politiche e scelte istituzionali. La proposta di partecipazione è stata inviata a tutte le POSES, con lettere mirate e personalizzate; si è arrivati ad utilizzare un campionamento non probabilistico di convenienza/a cascata, includendo tutte le scuole che si sono rese disponibili (un totale di 20, di territori fortemente eterogenei e con presenza di alunni non italiani variabile tra 1,4% e 43%).

Gli strumenti in questa fase sono stati:

- osservazione del contesto e raccolta informazioni sulle scuole e sui territori di riferimento dei plessi partecipanti, tramite schede e check-list;
- interviste semi-strutturate a POSES (7), FSE (1) e insegnanti (14). Tutte le interviste sono state registrate e trascritte, poi analizzate tramite due letture distinte: una del documento singolo, alla luce delle schede di osservazione, per identificare gli elementi più rilevanti e inquadrarli nello specifico contesto, e una trasversale/sinottica, per tematiche, con l'ausilio di una matrice costruita in modo coerente con gli obiettivi di ricerca;
- laboratori di restituzione, con 77 insegnanti di 5 collegi, in cui sono stati proposti i risultati delle interviste e alcuni contenuti per la riflessione e l'autoformazione, in particolare rispetto all'uso della narrazione in ottica interculturale;
- un focus group con i genitori, richiesto da uno dei collegi docenti nel corso del laboratorio di restituzione, con la partecipazione di 9 genitori di cui 6 non italiani e 2 da coppie miste. Il focus group ha avuto come oggetto le stesse tematiche già esplorate con gli insegnanti, con l'intenzione di raccogliere il punto di vista dei genitori rispetto a tali questioni.

La ricerca sul campo ha incontrato alcune difficoltà per il persistere delle limitazioni dovute alla pandemia da Covid-19 (anno scolastico 2021-2022); l'utilizzo di più strumenti è derivato anche dalla necessità di raccogliere dati qualitativamente validi in base al principio della triangolazione.

4. Risultati

La combinazione di strumenti differenziati di lettura della situazione delle scuole capitoline (documenti di diversa tipologia, questionari, osservazione dei contesti, interviste) ha permesso di raccogliere dati che presentano elevato

grado di coerenza interna e che sono capaci di dare risposta alle domande di ricerca da cui si è partiti, seppur nella consapevolezza della complessità e continua evoluzione della realtà, che non può essere fissata in modo definitivo. Il lavoro ha portato ad individuare alcuni nodi chiave che hanno effettivo impatto sulla sistematica realizzazione della prospettiva interculturale.

La situazione dell'organizzazione/gestione delle scuole capitoline è complessa e non priva di criticità, e su questa si innesta la possibilità/difficoltà di attuare un approccio interculturale. Si rileva il bisogno di una più efficace organizzazione generale, che garantisca tempo e spazio a un lavoro riconosciuto come necessario ma troppo spesso lasciato da parte, vittima della quotidianità emergenziale.

È stato elevato l'impatto della pandemia da Covid-19, che ha provocato una forte chiusura in sé stesso di ogni nucleo scolastico (scuole, sezioni), ostacolando le relazioni ed il confronto. Le scuole hanno subito le restrizioni, anche in campo relazionale: gli sforzi attuati hanno garantito l'erogazione del servizio, ma solo raramente si è riusciti a compensare l'aumento delle disuguaglianze e a predisporre strumenti efficaci per raggiungere e supportare gli alunni e le alunne di origine migratoria. Le persone intervistate hanno riconosciuto, con amarezza, il fallimento su questo piano, motivato con la necessità inderogabile di concentrare l'attenzione su altre priorità.

L'intercultura è stata descritta come qualcosa di interessante e desiderabile ma difficilmente realizzabile nelle condizioni attualmente vissute.

La rilettura approfondita dei documenti che definiscono la base pedagogica e metodologica dell'educazione nelle scuole comunali romane ha portato a rilevarvi la presenza di caratteristiche tipiche della prospettiva interculturale (attenzione all'individuo, alla creazione di legami e di collaborazione solidale, valorizzazione di ogni diversità...); anche il corpo docente si posiziona in modo accogliente e aperto, con dedizione a ciascun bambino indipendentemente dalla provenienza. Tale contesto si presenta quindi come un terreno potenzialmente fertile per l'intercultura; si osserva però, tra i singoli soggetti incontrati e nel sistema nel suo complesso, la mancanza di esplicita consapevolezza sul significato e sulle caratteristiche dell'educazione interculturale così come oggi è intesa, con la conseguente carenza di intenzionalità e sistematicità nella pratica.

Un nodo chiave sta nella formazione in servizio degli insegnanti, che attualmente non risulta orientata alla prospettiva interculturale; si riporta però che lo sia stata in passato, nel primo decennio del Duemila. Si rileva oggi la mancanza di alcune conoscenze specifiche che possano supportare l'interazione con soggetti di origine migratoria (ad esempio sulle lingue, le religioni, i modelli relazionali); le iniziative di valorizzazione della differenza individuale sono presenti e generalizzate, ma senza l'assunzione di una specifica e intenzionale prospettiva interculturale. Le persone intervistate hanno evidenziato che la formazione proposta dal livello centrale non risponde sempre ai bisogni formativi effettivi dei docenti: è da notare però che questi bisogni vengono spesso indicati dagli interessati come operativi, legati alla soluzione di problemi pratici, più che alla consapevolezza o alla qualità pedagogica in generale.

Si apre allora, rispetto alla formazione in servizio degli insegnanti, una riflessione: al bisogno dell'acquisizione di informazioni e competenze sembra necessario affiancare un lavoro di tipo culturale, nello stile della ricerca-formazione, più profondamente connesso con i valori e con le idee sull'infanzia, sull'apprendimento, sulla diversità, sulla società che la scuola contribuisce a costruire. Emergono infatti alcuni nodi critici relativi alla cultura pedagogica, a meccanismi profondi che riguardano la capacità progettuale, le tendenze etnocentriche e razziste, la disponibilità a lavorare come collegio e non come singolo, che andrebbero affrontati apertamente affinché l'intercultura non sia sinonimo di folklore, ma di cambiamento sociale in senso democratico. L'approfondimento relativo alla categoria dei Bisogni Educativi Speciali, in cui vengono inclusi sia alunni con disabilità sia alunni con origine migratoria, ha rafforzato la riflessione sul rischio di *etichettare* e *separare* alcuni, considerati *meno normali* degli altri, accolti a parole ma in effetti lasciati al margine di molti processi. L'istituzione scolastica si conferma in parte rigida, con poca capacità di cambiare sé stessa in relazione alla presenza di soggetti che portano diversità: ne è un esempio il deciso monolinguisimo, che si indirizza tanto agli alunni con origine migratoria di cui non è valorizzata la lingua madre, tanto alle famiglie che non sono messe in grado di capire e comunicare.

Le scuole interpellate esprimono la richiesta di alcune risorse che facilitino comprensione e inter-comprensione (tra cui traduzioni, mediazione), che aprano alla curiosità non stereotipata sull'altro (iniziative, eventi, narrazioni di reciproca presentazione), che diano spazio alle relazioni (con le famiglie e i territori, compreso il mondo associativo e culturale). Emerge però che le risorse a disposizione per sostenere la proposta interculturale hanno subito nel tempo un notevole declino e risultano attualmente scarse: mancano i fondi a disposizione per la realizzazione di progetti, manca il coinvolgimento di soggetti competenti – tra cui mediatori culturali e associazioni –, mancano materiali specifici. Le reti territoriali, possibili risorse, sono state azzerate nel periodo della pandemia.

Risulta forte l'impatto delle decisioni e degli investimenti che dal livello centrale dirigono il lavoro delle singole scuole, determinando le condizioni organizzative e gli orientamenti pedagogici, al momento poco focalizzati su integrazione/intercultura. Le mancanze e fragilità in vari ambiti (accompagnamento del plurilinguismo, coinvolgimento delle famiglie migranti, attivazione di reti territoriali) sono in parte effetto del periodo pandemico, ma hanno radici più lontane nel tempo.

La narrazione più diffusa vede il ricordo – supportato da numerose prove documentali – di un periodo passato (a cavallo del Duemila) in cui il Comune di Roma portò avanti un processo di robusto investimento sulle scuole in generale e sull'intercultura in particolare, con il conseguente innalzamento della qualità delle scuole capitoline, ancora visibile nell'impostazione pedagogica incentrata sull'accoglienza e sulla promozione dell'individuo in relazione con gli altri. Si trattò di una combinazione di strumenti formativi e progettuali, attuati

sistematicamente per un lungo periodo, che vanno (andavano) dal menù scolastico *etnico* alle feste interculturali cittadine, dai corsi formativi tematici alla collaborazione costante con Associazioni attive nel settore, etc. Nel secondo decennio del Duemila, però, tali investimenti pubblici sono cessati, con un restringimento degli orizzonti in termini di formazione e progetti e il progressivo inserimento di limitazioni burocratiche e organizzative. Negli ultimi 10-15 anni il tema dell'integrazione/intercultura non è stato più posto come prioritario, provocando un declino dell'attenzione e quindi delle pratiche, soprattutto rispetto ad interventi complessi come la valorizzazione del bilinguismo o la promozione di un dialogo profondo con tutte le famiglie.

Le politiche che possono favorire la qualità della proposta interculturale sembrano esemplificate da quanto avvenuto in tale periodo – il primo decennio del Duemila – indicato come modello efficace, capace di innalzare la qualità complessiva della scuola romana e la sua attitudine nel relazionarsi con la presenza multiculturale, raggiungendo tutto il sistema e non solo alcune realtà.

La possibilità di una ripresa di questa attenzione efficace è connessa con scelte di tipo politico, a seconda delle priorità individuate dall'amministrazione capitolina, ma in parte anche dalla capacità della base di identificare le proprie difficoltà e di attivare percorsi di consapevolezza e professionalità riflessiva ed in evoluzione.

Proprio una maggiore consapevolezza su questi aspetti è l'esito principale della ricerca, condivisa con i soggetti che vi hanno partecipato; nel corso del lavoro si sono però aperte questioni che meritano nuove percorsi di studio e dialogo con i diretti protagonisti.

Il declino degli investimenti andrebbe meglio studiato: è un fatto locale della città di Roma, dovuto a priorità politiche? O una scelta nazionale? Perché si è smesso di investire, se la presenza multiculturale si è ampliata in quantità e complessità? Alcuni insegnanti interpellati hanno affermato che l'immigrazione nella scuola sembra diventata una condizione *normale*, non più meritevole di attenzione *speciale*: ma questo contrasta con le difficoltà che continuamente si propongono e ripropongono, alcune nuove (sostenere le seconde generazioni), altre identiche agli esordi (le prassi di accoglienza dei neoarrivati). Alcuni problemi sono rimasti irrisolti, alcune potenzialità continuano a non essere sviluppate.

Merita un approfondimento anche il tema dell'educazione linguistica: l'approccio nella scuola dell'infanzia è emerso come problematico, tra convinzioni errate e prassi inefficaci, ma potrebbero essere meglio studiati sia il vissuto e il pensiero degli docenti, sia il tipo di competenze e strumenti utili per l'insegnamento dell'italiano Lingua Seconda e per la valorizzazione delle Lingue di Origine e del plurilinguismo dei gruppi.

Si potrebbe proseguire l'elenco, perché la scelta iniziale dell'esplorazione ampia del tema dell'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia ha aperto numerose strade, tutte oggetto potenziale di lavoro ulteriore: le aspettative e i bisogni dei genitori, il razzismo latente, le pratiche narrative, per citarne solo alcune.

L'elemento centrale, tornando alla questione della sistematicità, sembra essere però la capacità di visione complessiva e di investimento coerente: sull'infanzia in generale, sull'intercultura in particolare.

Viste le premesse, che identificano nell'intercultura una via capace di essere contemporaneamente approccio democratico contro l'emarginazione e risorsa per la collettività per una buona relazione con la complessità, e nella scuola dell'infanzia un luogo centrale per l'acquisizione di competenze chiave nelle stesse prospettive, sembrerebbe un investimento valido, meritevole, capace di rispondere a bisogni molteplici e quindi decisamente da potenziare.

Bibliografia

- ASQUINI, G. (2018). *La Ricerca – Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- BEACCO, J.-C., ET. AL. (2016). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- BENVENUTO, G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- BERTOLINI, P. (1993). La prospettiva interculturale nella scuola dell'infanzia. In AA.VV., *Gli orientamenti per la scuola materna* (p. 111-120). Roma: Le Monnier.
- BONDIOLI, A., SAVIO, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- BRUNER, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- CATARCI, M., FIORUCCI, M. (2013). *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*. Roma: Armando Editore.
- COCCIA, B., DI SCIULLO, L. (A cura di). (2020). *L'integrazione dimenticata. Riflessioni per un modello italiano di convivenza partecipata tra immigrati e autoctoni*. Roma: IDOS.
- CORBETTA, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. (2018). *Integrated early childhood development policies as a tool for reducing poverty and promoting social inclusion – Council Conclusions*. Brussels.
- DEWEY, J. (1917/2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- FAVARO, G. (2005). *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- FAVARO, G., NEGRI, M., TERUGGI, L. (2018). *Le storie sono un'ancora*. Milano: Franco Angeli.
- FIORUCCI, M., CATARCI, M. (2015). *Il mondo a scuola*. Milano: Edizioni Conoscenza.
- FRABONI, F. (1974). *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- GIANTURCO, G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Scientifica.
- GRAMSCI, A. (1975). *Quaderni dal carcere, quaderno 12*. (a. c. Edizione critica dell'Istituto Gramsci, A cura di) Torino: Einaudi.

- INVALSI. (2019). Tratto da <https://www.invalsiopen.it/alunni-stranieri-risultati-prove-invalsi-2019/>
- LENAERTS, K., VANDENBROECK, M., BEBLAVÝ, M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture: Publication Office.
- LUCISANO, P., SALERNI, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- MAALOUF, A. (2008). *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*. Bruxelles: Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale promosso dalla Commissione Europea.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007). *La via Italiana per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. documento a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. Roma.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni ed alunne provenienti da contesti migratori*. (O. n. interculturale., A cura di) Roma: Ministero dell'Istruzione.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo dalla scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2015). *Diversi da chi? a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura del Miur*. Roma.
- MORIN, E. (2000). *La testa ben fatta. Per una riforma del pensiero e dell'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2017). *La sfida della complessità. Nuova ediz.* Firenze: Le Lettere.
- ONGINI, V. (1999). *Lo scaffale multiculturale*. Milano: Mondadori.
- ONGINI, V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Bari-Roma: Laterza.
- ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE (2015). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- PESCARMONA, I. (2021). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo*. Roma: Aracne.
- PIAGET, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- ROGGERO, D. (2022). *Aspettando che finisca nelle scuole dell'infanzia di Roma Capitale. Alunni con background migratorio e legami educativi a distanza. Educazione interculturale 20(2), 108-120.*
- SANI, S. (2007). *L'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia. Fondamenti teorici, orientamenti formativi e itinerari didattici*. Macerata: EUM.
- SANTERINI, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.

- SAVE THE CHILDREN (2015). *Illuminiamo il Futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Tratto da www.cepell.it/it/documenti/rapporti/117-save-the-children-2015-illuminiamo-il-futuro/file.html
- SILVA, C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- STILLO, L. (2020). *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*. Roma: RomaTrePress.
- TAROZZI, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale*. Milano: Franco Angeli.
- ULIVIERI, S., TOMARCHIO, M. (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- ZOLETTO, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*. Milano: Franco Angeli.

Pubblicazioni della ricerca

- ROGGERO, D. (2022). Aspettando che finisca nelle scuole dell'infanzia di Roma Capitale. Alunni con background migratorio e legami educativi a distanza. *Educazione Interculturale*, 20(2), 108-120
- ROGGERO, D. (2024). Educazione interculturale nella scuola dell'infanzia: come sostenerla? *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 036-047
- ROGGERO, D. (2024). "In effetti noi spesso lo straniero lo trattiamo come il disabile". Migrazione e disabilità, problemi aperti nelle scuole dell'infanzia di Roma Capitale. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 12(1), 185-196

8. Transnazionalismo e Mobilità Internazionale degli Studenti: un Caso Studio in Prospettiva Comparativa

Paolo Ruspini¹

1. Introduzione

Le migrazioni internazionali sono state a lungo permeate dal “nazionalismo metodologico” che ha influenzato la comprensione della realtà sociale e prodotto ricerche prettamente nazionali (Wimmer & Glick Schiller, 2002). Alla fine degli anni '90, il transnazionalismo migrante ha portato alla ribalta, prima negli Stati Uniti e poi in Europa, una nuova prospettiva che osserva i legami in essere con i paesi di origine, collega diverse località e pone sfide agli approcci strettamente orientati alla nazione (Amelina, Faist & Nergiz, 2013).

Negli studi su migrazioni e transnazionalismo gli studenti internazionali sono stati a lungo ignorati a favore di altre categorie di migranti per lavoro sia poco che molto qualificati. Nel frattempo, il numero degli studenti internazionali impegnati in un corso di formazione terziario a livello globale è aumentato significativamente passando da circa due milioni nel 1998 a 5.3 milioni nel 2017 (OECD, 2019). A seguire, la pandemia di COVID-19 ha avuto un impatto molto disomogeneo sui flussi di studenti internazionali tra paesi nel periodo 2019-2021. Mentre la percentuale di studenti in mobilità è diminuita di 6 punti percentuali in Australia e di 9 punti percentuali in Nuova Zelanda, è aumentata in diversi paesi ed è rimasta invariata in molti altri (OECD, 2023).

Con la definizione di “studente in mobilità internazionale” l'UNESCO (n.d.) intende “individui che hanno attraversato fisicamente un confine internazionale tra due paesi con l'obiettivo di partecipare ad attività educative nel paese di destinazione, dove il paese di destinazione di un determinato studente è diverso dal paese di origine”. La mobilità degli studenti internazionali denota in realtà caratteristiche transnazionali non solo fisiche come i viaggi tra il paese di origine, quello ospitante e altri paesi, ma anche virtuali come i contatti regolari, la comunicazione e gli scambi linguistici transfrontalieri e pratiche transnazionali come le rimesse o gli scambi di idee, ma anche i legami culturali e politici. La mobilità potrebbe eventualmente trasformarsi in migrazione in un secondo momento sia per il verificarsi di eventi significativi nella vita che come mezzo per raggiungere precisi obiettivi come la ricerca di un lavoro, possibilmente ben remunerato.

¹ “Transnazionalismo e mobilità internazionale degli studenti” è un progetto finanziato dal DSF.

Il transnazionalismo consente di osservare diverse pratiche dei migranti e delle persone in movimento inclusi gli studenti internazionali e l'impatto di queste pratiche sulla mobilità o l'inclusione sociale. La simultaneità sembra essere l'elemento di congiunzione in grado di spiegare la complessa relazione tra integrazione e transnazionalismo e questo dato potrebbe valere anche per gli studenti internazionali.

Sulla base di una ricerca qualitativa effettuata nel 2018 in Francia, di alcuni progetti internazionali in corso, dell'analisi della letteratura sul tema e di successive osservazioni empiriche dal carattere comparativo, si cercherà di fornire alcune risposte preliminari al nesso tra transnazionalismo e mobilità internazionale degli studenti².

2. La svolta transnazionale nella ricerca empirica sulle migrazioni

Come si è accennato, lo studio dei processi sociali e storici è stato a lungo permeato da un orientamento ideologico, vale a dire il "nazionalismo metodologico", che affronta questi processi come se fossero contenuti all'interno dei confini dei singoli stati-nazione (Glick Schiller, 2010). Per studiosi come Beck (2000) e Chernilo (2007), l'appartenenza a quegli stati implica la condivisione di una storia comune, un insieme di valori, norme, costumi sociali e istituzioni. Gli immigrati sono quindi considerati una minaccia fondamentale alla solidarietà sociale, se i confini sono pensati come confini sociali, secondo la logica metodologica del nazionalismo. Glick Schiller (2010, p. 111) sostiene inoltre che gli studiosi delle migrazioni hanno a lungo ignorato le divisioni sociali e culturali all'interno degli stati-nazione, comprese esperienze, norme e valori condivisi da migranti e nativi che sono "incorporati in processi sociali, economici e politici, reti, movimenti e istituzioni che esistono sia all'interno che all'esterno dei confini statali".

In questo ambito, alla fine degli anni '90 del secolo scorso appare per la

² L'articolo riferisce delle ricerche su transnazionalismo e mobilità internazionale degli studenti iniziate nel 2016 nell'ambito della rete di ricerca COST "Study Abroad Research in European Perspective" (SAREP, 2016-2020) e confluite a fine 2022 in un'altra rete COST "European Network on International Student Mobility: Connecting Research and Practice" (ENIS). Nel 2022, ENIS ha funto da moltiplicatore consentendo la partecipazione a convegni di progetti internazionali come la conferenza "Transitions and Mobilities. International Students' Aspirations" organizzata il 18 Luglio 2022 dalla Fulda University of Applied Sciences di Fulda in Germania o come il workshop "Connecting Research on Higher Education in ASEAN" organizzato il 23 Novembre 2022 da "European Union Support to Higher Education in the ASEAN region" (progetto SHARE) a Giacarta in Indonesia. Nel 2023, si è inoltre contribuito in rappresentanza del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre alla creazione presso University College Cork (Cork, Irlanda) di una nuova rete internazionale di ricerca "Transnational Mobility in Education (TramE)" che ha come obiettivo di esplorare i fattori che caratterizzano la mobilità transnazionale degli studenti di terzo livello [<https://www.ucc.ie/en/trame/#>]. Nello stesso anno, il finanziamento del DSF ha infine permesso di partecipare alla conferenza "Residence Abroad and Language Learning: Where Are We Now?", organizzata il 5 e 6 ottobre 2023 presso l'Université Côte d'Azur di Nizza (Francia).

prima volta l'approccio transnazionale alle migrazioni il cui concetto intrinseco di "transnazionalismo" è poi diventato comune negli ultimi decenni. Tuttavia, il termine non è né nuovo né limitato ai fenomeni legati alle migrazioni, ma si riferisce ad un'ampia gamma di azioni, processi e istituzioni che attraversano i confini degli stati o delle comunità nazionali. Nell'ambito delle migrazioni, la nozione di transnazionalismo è stata generalmente utilizzata per riferirsi ai legami in atto che i migranti mantengono con i paesi di origine.

Portes, Guarnizo e Landolt (1999, p. 217) sostengono che:

“mentre i movimenti circolari degli immigrati sono sempre esistiti, essi non hanno acquisito fino a tempi recenti la massa critica e la complessità necessarie per parlare di un campo sociale emergente. Questo campo è composto da un numero crescente di persone che vivono una doppia vita: parlano due lingue, hanno casa in due paesi e si guadagnano da vivere attraverso contatti regolari e continui oltre i confini nazionali.”

Le attività transfrontaliere delle organizzazioni non governative, i movimenti di protesta sociale, i flussi migratori che collegano specifici paesi di invio e di accoglienza, nonché i legami esistenti che i migranti mantengono con i loro paesi d'origine, appartengono tutti ad una diversa concettualizzazione dello stesso fenomeno transnazionale (Bauböck, 2008). Anche se non tutti i migranti sono migranti transnazionali, e non tutti coloro che svolgono pratiche transnazionali lo fanno regolarmente, l'attuale facilità d'accesso alle comunicazioni in tempo reale e ai trasporti rapidi ha cambiato la portata e l'ampiezza delle formazioni transnazionali (Levitt, 2004).

I nuovi modelli di migrazione circolare e di ritorno in Europa forniscono inoltre una serie di sfide alle politiche d'inclusione. In virtù della globalizzazione, del crescente transnazionalismo e del ruolo delle diaspore, è adesso necessaria una ridefinizione delle nozioni tradizionali di integrazione. Le nozioni di identità si stanno evolvendo man mano che cambia il senso di appartenenza degli individui a più di un paese e di una società.

I modelli di vita transnazionale sono anche la diretta conseguenza di approcci decisionali dall'alto verso il basso che possono essere osservati nei contesti geografici est-ovest e sud-nord in Europa. Le migrazioni transnazionali potrebbero dunque rappresentare non solo una possibile conseguenza della politica nazionale e sovranazionale "dall'alto", ma anche fornire un terreno fertile per la creazione di ulteriori legami e politiche transnazionali "dal basso" (Ruspini, 2011).

Una revisione critica delle principali teorie relative alle migrazioni transnazionali è dunque urgente a partire dalla cosiddetta "svolta transnazionale nella ricerca empirica sulle migrazioni" nonché dalla discussione in corso sui metodi di ricerca per stimare le "popolazioni fluttuanti". Muovendo proprio da questa svolta empirica che fornisce anche il titolo al paragrafo, è lecito chiedersi come

è possibile quantificare quella componente importante della popolazione che si presenta come transnazionale e “fluttuante” tra diversi contesti geografici? (Amelina, Faist & Nergiz, 2013). L’approccio transnazionale rigetta lo stato-nazione come unico punto di partenza per l’analisi empirica ovvero il presupposto del nazionalismo metodologico. Con un approccio metodologico transnazionale l’attenzione verte sulla simultaneità delle pratiche transnazionali di individui, organizzazioni e istituzioni che si svolgono in più località e questo sembra valere anche per la mobilità internazionale degli studenti.

3. Transnazionalismo, mobilità degli studenti e processi d’inclusione

Le traiettorie di mobilità degli studenti internazionali hanno oggi assunto caratteristiche di fluidità e circolarità nonché connotazioni multinazionali come risultato della globalizzazione, della pronunciata commercializzazione al ribasso dei costi dei vettori di trasporto aereo e ferroviario ed infine della spiccata internazionalizzazione delle istituzioni di formazione terziaria, spesso in competizione tra loro nel mercato della mobilità globale (Waters & Leung, 2022). Gli spostamenti degli studenti per programmi e corsi di studio all’estero evidenziano delle caratteristiche ripetute e multidirezionali che denotano una gerarchia nella scelta delle destinazioni. Le aspirazioni degli studenti alla fine del corso di studi all’estero si caratterizzano anche come il risultato di percorsi fluidi in cui l’acquisizione della residenza nel luogo in cui ci si è formati è solo un primo passo per garantirsi una certa stabilità e la possibilità di realizzare ulteriori progetti di mobilità in futuro, in altri termini il conseguimento della libertà di sentirsi “permanentemente temporaneo” (Bass, 2016; Liu Farrer, 2022; Paul, 2022).

La mobilità degli studenti denota dunque caratteristiche transnazionali riasumibili in contatti regolari, comunicazione e scambi linguistici transfrontalieri, viaggi tra il paese di origine, quello ospitante o tra più paesi, pratiche transnazionali come le rimesse, scambi di idee e legami politici e culturali. Pertanto, gli studenti possono essere definiti “agenti transnazionali” (sebbene non sempre migranti) inseriti in una complessa rete di istituzioni, attori e luoghi che forma una “spazialità della conoscenza” (Raghuram, 2013). Nel corso del tempo, la mobilità potrebbe eventualmente trasformarsi in migrazione come riferito dagli esempi precedenti tratti dalla letteratura in materia.

Il tempo e lo spazio della migrazione pongono poi sfide ai concetti apparentemente opposti di transnazionalismo e integrazione, sollevando domande sulla durata dei legami transnazionali con il passare del tempo e sul modo in cui integrazione e transnazionalismo si influenzano a vicenda (Faist, 2000; Bivand Erdal & Oeppen, 2013) incidendo anche sull’apprendimento linguistico e gli atteggiamenti sociali (Tyne, 2019).

Un approccio pragmatico sembra prevalere negli studi sulle migrazioni che comparano transnazionalismo e integrazione: i legami con il paese d’origine e

la società di accoglienza avvengono simultaneamente, quindi i migranti possono essere sia integrati che transnazionali (Levitt & Glick Schiller, 2004; Bivand Erdal & Oeppen, 2013; Mügge, 2016).

Questo vale davvero per ex-studenti internazionali divenuti migranti o per coloro che circolano tra il paese d'origine, ospitante o più paesi per imparare nuove lingue, vivere o cercare lavoro?

Tre quesiti di ricerca contraddistinguono il lavoro empirico che è presentato di seguito.

1) Qual è l'impatto dei modelli transnazionali di mobilità/migrazione sulle relazioni interculturali degli studenti internazionali?

2) Le istituzioni deputate alla mobilità degli studenti influenzano queste configurazioni transnazionali sia reali che virtuali e, se sì, in che misura?

Infine, (3) con il trascorrere del tempo della mobilità degli studenti come cambiano gli orientamenti interculturali e il senso di appartenenza e/o si trasformano in ritorno a casa, ulteriore migrazione circolare o a carattere più "permanente"?

La ricerca qualitativa effettuata nel marzo 2018 in Francia ha tentato di fornire delle prime risposte a queste domande.

4. Confronto di esperienze transnazionali e interculturali di studenti con diverse caratteristiche di mobilità

Il campione di ricerca individuato comprendeva studenti nella fascia di età tra 20-38 anni che stavano studiando per il conseguimento del Master in "Francese come lingua straniera" presso l'Università di Perpignan Via Domitia (UPVD) nel sud-ovest della Francia. Gli intervistati includevano studenti internazionali provenienti da Cina, Kazakistan, Algeria e francesi che disponevano di esperienze individuali di mobilità all'estero o nell'ambito del programma Erasmus.

I dati raccolti includono 18 interviste semi-strutturate in francese e inglese sull'esperienza migratoria, i legami transnazionali e le reti sociali degli studenti con focus sull'apprendimento della seconda lingua. Il lavoro sul campo è stato effettuato nella settimana dall'11 al 17 marzo 2018. I dati raccolti sono poi stati decodificati ed analizzati per temi.

Segue la presentazione dei risultati dell'analisi svolta in base ai quesiti di ricerca precedentemente descritti.

4.1. *Impatto dei modelli transnazionali di mobilità/migrazione sulle relazioni interculturali degli studenti internazionali*

Le pratiche transnazionali si svolgono principalmente a livello locale, viaggiando oppure attraverso supporti tecnologici (in particolare, social media, Skype, Messenger e WhatsApp). Gli stessi mezzi tecnologici sono a loro volta

utilizzati per l'insegnamento e lo scambio linguistico da alcuni degli stessi studenti cinesi intervistati all'Università di Perpignan che impartiscono lezioni di francese a connazionali in Cina.

Le relazioni interculturali avvengono in buona parte con gli altri studenti, gli insegnanti di lingue e i docenti universitari, gli studenti di lingue del paese d'origine o di altri paesi o con rappresentanti dell'ufficio di mobilità presso l'università francese ospitante. Nella vita quotidiana al di fuori dell'università sono stati segnalati episodi di "shock culturale" (come, per esempio, indicato dagli studenti cinesi a Perpignan) o la scoperta di una nuova cultura, nonché il cambiamento di prospettive culturali e linguistiche (nel caso degli studenti francesi che interagiscono e aiutano i loro compagni cinesi).

In breve, la mobilità o gli scambi di studio (compresi i programmi Erasmus) per gli studenti internazionali in Francia o all'estero per gli studenti francesi, hanno ampliato le reti sociali, le pratiche transnazionali e linguistiche degli intervistati oltre l'acquisizione della cosiddetta lingua "target" verso altre lingue come, per esempio, cinese, giapponese o hindi.

4.2. Impatto delle istituzioni di mobilità sulle configurazioni transnazionali sia reali che virtuali

Il ruolo delle istituzioni di mobilità è stato riconosciuto dagli intervistati come essenziale nel rendere possibile questa esperienza, almeno per la maggior parte dei partecipanti alla ricerca che si sono affidati a questi servizi per lo studio all'estero. Tuttavia, vi sono alcune lievi differenze tra gli studenti di diverse nazionalità nel valutare l'impatto istituzionale degli uffici di mobilità e le capacità dei funzionari incaricati di gestire le pratiche per i visti e più in generale per i programmi di mobilità all'estero.

Nel nostro campione, le configurazioni transnazionali e i legami degli studenti oltre i confini rappresentano più il risultato di contatti personali che di iniziative istituzionali ad hoc. Inoltre, gli studenti internazionali intervistati non disponevano di contatti con associazioni nel campo delle migrazioni sia nel paese ospitante che in quello di origine, ma solo legami transnazionali con familiari e amici.

Questo elemento sembra distinguere i percorsi degli studenti da altri tipi di mobilità ed in particolare da quelli dei migranti per lavoro meno qualificati o temporanei in cui il supporto delle reti etniche è spesso un tratto importante e distintivo. Nel caso degli studenti a Perpignan provenienti da un contesto post-coloniale come quello algerino le reti etniche non sono sempre garanzia di supporto ma possono rappresentare delle "trappole" in cui possono verificarsi degli abusi di posizione (per es. Boyd & Nowak, 2012). Una situazione che abbiamo raccolto dalla testimonianza di uno studente proveniente da Algeri, ingannato nel suo progetto migratorio da un parente a Marsiglia ed infine giunto a Perpignan dove il supporto generoso e volontario di persone del luogo

gli hanno infine consentito di trovare occasioni di lavoro e risorse per proseguire gli studi universitari.

4.3. Come cambiano l'interculturalità e il senso di appartenenza con il passare del tempo della mobilità per studio all'estero?

Dal nostro campione di ricerca emerge che il tempo del soggiorno di studio all'estero e gli incontri interculturali che ne derivano generano nuovi desideri linguistici e culturali, nonché nuove aspirazioni professionali come, per esempio, quella di uno studente francese che esprime il sogno di insegnare la sua lingua in Giappone. I soggiorni di studio fuori dal proprio contesto abituale di vita instillano anche il desiderio di viaggiare con più frequenza, a volte per tornare per qualche tempo nel luogo della precedente mobilità a ritrovare amici, o per visitare nuovi luoghi e fare nuovi incontri, imparare altre lingue o proseguire lo studio delle seconde lingue.

Allo stesso tempo, la maggior parte degli intervistati mostra un'inclinazione a rimanere con i piedi per terra e, sebbene costoro siano pronti a nuove esperienze interculturali, sembrano anche desiderosi di continuare gli studi e cercare un lavoro (per esempio, come insegnanti di lingue/docenti universitari) nel contesto d'origine. In effetti, questo è il luogo in cui sembrano scorgere il proprio futuro nel lungo periodo, nonostante la consapevolezza delle difficoltà a trovare un lavoro a tempo indeterminato nell'ambito dell'insegnamento.

5. Conclusioni preliminari in ottica comparativa

Il transnazionalismo migrante ci consente così di osservare diversi tipi di pratiche che agevolano la mobilità o l'inclusione sociale.

Seguendo il ragionamento di Faist (1999), gli spazi transnazionali includono la località in cui ci si trova e al contempo l'utilizzo di pratiche transnazionali. Pertanto, il concetto di "località" può essere costruito sulla base dei contatti e dei legami transnazionali. Come accennato poc'anzi, la simultaneità sembra spiegare la complessa relazione tra integrazione e transnazionalismo migrante.

Questo vale davvero per ex-studenti internazionali divenuti migranti di più lungo periodo o per coloro che continuano a dare vita a percorsi di mobilità circolare tra il paese d'origine, il paese ospitante o più paesi per imparare nuove lingue, fare nuove esperienze o cercare lavoro? Uno studio comparativo con partecipanti catalano-spagnoli e turchi conferma i risultati della ricerca svolta in Francia in tema di simultaneità (Ruspini, Borràs & Köylü, 2023).

In termini di identità europea e multiculturale, quale contributo può fornire la prospettiva transnazionale? Precedenti ricerche sui migranti bulgari mostrano che la migrazione ha un impatto significativo anche nella ricerca di una identità considerata "migliore" e in cui l'identità multiculturale si basa su un profilo

socio-demografico attivo volto ad acquisire una percezione positiva di sé (Mi-hailov, Richter & Ruspini, 2017). In quanto tale, i migranti bulgari altamente qualificati compresi gli studenti, si sentono più europei dopo un percorso migratorio.

Un simile senso di appartenenza multiculturale si è sviluppato tra gli studenti francesi di L1 (lingua madre) e L2 (seconda lingua) dopo un periodo di mobilità per studio all'estero. La ricerca con i partecipanti catalano-spagnoli e turchi mostra lo sviluppo di un'identità con tratti più spiccatamente sovranazionali a seguito di un periodo di crisi e di autorealizzazione del proprio senso di appartenenza culturale (ovvero nazionale) (Ruspini, Borràs & Köylü, 2023).

Il senso di appartenenza delle persone con esperienze transnazionali è in concorrenza con le identità nazionali (o regionali) più tradizionali? Per quanto riguarda il campione di studenti intervistati a Perpignan, i dati raccolti testimoniano una crescente sensibilità interculturale, un atteggiamento positivo verso ulteriori incontri interculturali e un crescente bisogno di apprendimento di più lingue. Questa predisposizione all'intercultura degli studenti intervistati non pare affatto contrapporsi ad elementi di appartenenza locali, in particolar modo nella regione catalana tra Francia e Spagna dove si trova Perpignan caratterizzata da tratti storici e linguistici di spiccata identità regionale transfrontaliera. Le esperienze interculturali sembrano in realtà arricchire di nuove prospettive le abitudini e comportamenti strutturati nel tempo di questi studenti di lingue.

In conclusione, tutte le attitudini interculturali acquisite sembrano fondate su una evidente volontà di trovare adeguate opportunità di lavoro nel proprio paese d'origine. Questo dato è invece in antitesi rispetto ai percorsi e strategie di studenti internazionali raccolti in altri contesti. È comunque opportuno precisare che questa osservazione è il risultato dei desideri e delle aspirazioni trasmesse in un preciso istante da un campione limitato di studenti con esperienze di mobilità in un contesto circoscritto come quello dell'Università di Perpignan Via Domitia nel sud-ovest della Francia. Sebbene il dato fornisca indicazioni interessanti per chi studia i percorsi di mobilità degli studenti in un arco temporale più ampio rispetto al periodo della mobilità, non è al contempo possibile generalizzarlo a fronte di altri e diversi percorsi di vita e migrazione degli studenti internazionali.

Bibliografia

- AMELINA, A., FAIST, T. & NERGIZ, D.D. (Eds.). (2013). *Methodologies on the Move. The Transnational Turn in Empirical Migration Research*, Abingdon, Oxon: Routledge.
- BAAS, M. (2016). "Becoming trans/nationally mobile: The conflation of internal and international migration in the trajectories of Indian student-migrants in Australia and beyond", *South Asia: Journal of South Asian Studies*, 39 (1), 14-28.
- BAUBÖCK, R. (2008). "Ties across Borders: The Growing Salience of Transnationalism and Diaspora Politics", *IMISCOE Policy Brief*, No. 13, October 2008.
- BIVAND ERDAL, M. & OEPPEN, C. (2013). "Migrants balancing acts: Understanding the interaction between integration and transnationalism", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39 (6), 867-884.
- BOYD, M., NOWAK, J. (2012). "Social networks and international migration". In M. Martiniello and J. Rath (Eds.), *An introduction to international migration studies: European perspectives* (pp. 79-105), IMISCOE Textbooks, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- CHERNILO, D. (2007). *A Social Theory of the Nation-State: The Political Forms of Modernity beyond Methodological Nationalism*, London: Routledge.
- FAIST, T. (1999). "Developing transnational social spaces: the Turkish-German example". In L. Pries, (Ed.), *Migration and Transnational Social Spaces* (pp. 36-72), Aldershot: Ashgate.
- FAIST, T. (2000). *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Space*, Oxford: Oxford University Press.
- GLICK SCHILLER, N. (2010). "A global perspective on transnational migration: Theorising migration without methodological nationalism". In R. Bauböck & T. Faist (Eds.), *Diaspora and Transnationalism: Concepts, Theories and Methods* (pp. 109-129), Amsterdam: Amsterdam University Press.
- LEVITT, P. (2004). "Transnational Migrants: When 'Home' Means More Than One Country", *Migration Information Source*, October 1, 2004.
- LEVITT, P., GLICK SCHILLER, N. (2004). "Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society", *International Migration Review*, 38 (3), 1002-1039.
- LIU-FARRER, G. (2022). "International students as transnational migrants". In B. S.A. Yeoh & F. L. Collins (Eds.), *Handbook on Transnationalism* (pp. 294-309), Cheltenham: Edward Elgar.
- MIHAILOV, D., RICHTER, M., RUSPINI, P. (2017). "Social Networks and Transnational Migration Practices". In M. Richter, P. Ruspini, D. Mihailov, V. Mintchev & M. Nollert (Eds.), *Migration and Transnationalism Between Switzerland and Bulgaria* (pp. 153-180), New York: Springer.

- MÜGGE, L. (2016). “Transnationalism as a Research Paradigm and Its Relevance for Integration”. In B. Garcés-Mascareñas & R. Penninx (Eds.), *Integration Processes and Policies in Europe. Contexts, Levels and Actors* (pp. 109-125), IMISCOE Research Series, New York: Springer.
- OECD (2019). *Education at a Glance*, Paris: OECD.
- OECD (2023). *Education at a Glance*, Paris: OECD.
- PAUL, A.M. (2022). “Connecting more than the origin and destination: Multi-national migrations and transnational ties”. In B. S.A. Yeoh & F. L. Collins (Eds.), *Handbook on Transnationalism* (pp. 340-354), Cheltenham: Edward Elgar.
- PORTES, A., GUARNIZO, L.E., LANDOLT P. (1999). “The study of transnationalism: Pitfalls and promise of an emergent research field”, *Ethnic and Racial Studies*, 22 (2), 217-37.
- RAGHURAM, P. (2013). “Theorising the spaces of student migration”, *Population, space and place*, 19, 138-54.
- RUSPINI, P. (2011). “Conceptualising Transnationalism: East-West Migration Patterns in Europe”. In C. Allemann Ghionda & W.D. Bukow (Eds.), *Orte der Diversität: Formate, Arrangements und Inszenierungen* (pp. 115-127), VS Verlag, Wiesbaden.
- TYNE, H. (2019). *Le temps comme facteur qualitatif dans l’immersion*, <https://langident.hypotheses.org/136>.
- UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (n.d.), *Glossary*. Accesso 15 Luglio 2024, <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/internationally-mobile-students>.
- WATERS, J., LEUNG, M.W.H. (2022). “Transnational Higher Education”. In B. S.A. Yeoh & F. L. Collins (Eds.), *Handbook on Transnationalism* (pp. 230-245), Cheltenham: Edward Elgar.
- WIMMER, A., GLICK SCHILLER, N. (2002). “Methodological nationalism and beyond: Nation-state building, migration and the social sciences”, *Global Networks*, Volume 2, Issue 4, 301-334.

Pubblicazioni della ricerca

- TYNE, H., RUSPINI, P. (2021). “International Student Mobility as Transnationalism”. In R. Mitchell & H. Tyne (Eds.), *Language, Mobility and Study Abroad in the Contemporary European Context* (pp. 13-21), London: Routledge.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- RUSPINI, P. (2023). *Transnazionalismo e mobilità internazionale degli studenti: un caso studio*. Relazione per la “Giornata della Ricerca” del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, 15 Dicembre 2023.

- RUSPINI, P., BORRÀS, J., KÖYLÜ, Z. (2023). *Language Practices and Intercultural Experiences of Transnational Mobile Students*. Paper for the conference “Residence Abroad and Language Learning: Where Are We Now?”, held at the Université Côte d’Azur, Nice, 5 October 2023.
- RUSPINI, P. (2023). *Contrasting trends of contemporary international migration and mobility*. Online paper for the TramE Network Launch and Workshop “Study Abroad: What’s the Point? Key challenges and methodologies for Study Abroad research post-pandemic”, held at the University College Cork, Cork, 4 September 2023.
- RUSPINI, P. (2022). *Practices and Aspirations of Transnational Mobile Students: A Case Study*. Presentation during the workshop “Connecting Research on Higher Education in ASEAN” held by the European Union Support to Higher Education in the ASEAN region (SHARE) project at the Le Meridien Hotel, Jakarta, 23 November 2022.
- RUSPINI, P. (2022). *Practices and Aspirations of Transnational Mobile Students: A Case Study*. Online paper for the international conference “Transitions and Mobilities. International Students’ Aspirations” held by Fulda University of Applied Sciences, Fulda, 18 July 2022.
- RUSPINI, P. (2021). *Transnational Patterns and Intercultural Experiences of Mobile Students in a Southern French University*. Paper for the hybrid/online conference “Between the Worlds: Migrants, Margins and Social Environment” held by the Institute of Ethnology and Folklore Studies with Ethnographic Museum, Bulgarian Academy of Sciences, Sofia, 1 December 2021.
- TYNE, H., RUSPINI, P. (2020). *International Student Mobility as Transnationalism*. Paper for the Final Joint Working Group Conference of the COST Action 15130: Study Abroad Research in European Perspective (SAREP), held at the COST Offices, Brussels, 3 February 2020.

Autori

Accorinti M. Professore ordinario di Sociologia generale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Coordinatore del Dottorato di ricerca in "Teoria e Ricerca Educativa e Sociale".

Baldasseroni L. Dottorando in Sociologia e Servizio Sociale, si occupa di processi di stigmatizzazione territoriale che investono i contesti periferici.

Barsotti S. Professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre dove insegna Letteratura per l'infanzia. I suoi studi hanno riguardato la fiaba, il rapporto tra narrazione e illustrazione e alcuni temi storico-educativi nel loro rapporto con la letteratura per l'infanzia. Tra le pubblicazioni la monografia *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente* (2016); la cura con L. Cantatore di *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo* (2019); il volume con L. Acone e W. Grandi, *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze* (2023).

Bazu L. Ha conseguito il Dottorato di ricerca in Linguistica e didattica dell'Italiano L2 presso l'Università per Stranieri di Siena, con la quale collabora nel quadro dei programmi europei POR FSE e FAMI. Dal 2015 è Project Manager presso Asinitas APS, per cui coordina iniziative multidisciplinari di formazione e inclusione sociale. Nel 2023 partecipa al progetto EVALUATION, condotto dal CNR in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

Bianchi L. Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I suoi interessi di studio e di ricerca sono relativi alla Pedagogia interculturale e di genere, alla prospettiva decoloniale e intersezionale. Per anni ha lavorato nei centri di accoglienza per minori stranieri non accompagnati e donne vittime di tratta e come insegnante di italiano L2.

Bilotti A. Professore associato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre dove insegna Principi e fondamenti del servizio sociale, Metodologie e pratiche innovative di servizio sociale, Digital social work. È membro della Rete nazionale del Welfare e Responsabile dalla sua fondazione. Partecipa a numerosi network di ricerca nazionali e internazionali nell'ambito del social work. Dal 2021 è consulente di World Bank presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per l'attuazione

e l'implementazione delle misure di contrasto alle povertà. Le sue linee di ricerca e le corrispondenti pubblicazioni fanno riferimento a temi di respiro sociologico focalizzati sul social work, innovazione sociale, processi partecipativi.

Bocci F. PhD, è Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, del quale è attualmente Direttore vicario e dove insegna Pedagogia Inclusiva e Disability Studies, Pedagogia Speciale, Laboratorio di Espressività Creativa. Direttore del Corso di Specializzazione per il sostegno è responsabile scientifico del Laboratorio di ricerca per lo sviluppo dell'inclusione scolastica e sociale. Socio Fondatore della SIPeS, è un esponente dei Disability Studies. È autore di 350 pubblicazioni scientifiche.

Borruso F. Professoressa ordinaria di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. È membro del Consiglio Scientifico del "Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng" (Università Roma Tre) dal 2015; dal 2021 è Coordinatrice Scientifica dell'Ufficio Tirocinio del Corso di Laurea Magistrale (a ciclo unico) in Scienze della Formazione Primaria. I suoi interessi di ricerca riguardano la storia della scuola e la storia sociale dell'educazione.

Bulgarelli A. Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove ha conseguito il Dottorato in Teoria e Ricerca Educativa. I suoi interessi di ricerca rientrano nella pedagogia generale e sociale, con uno specifico approccio interculturale, decoloniale e intersezionale all'analisi dei fenomeni educativi e sociali.

Cantatore L. Professore ordinario di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove dirige il MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" e il Master in Storia, teorie e tecniche della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Si è occupato in particolare della figura di Giuseppe Lombardo Radice, del quale ha curato una nuova edizione dell'opera *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (2022). È membro del comitato scientifico del Premio Strega Ragazzi e Ragazze.

Capobianco R. Professoressa associata di Statistica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove insegna Statistica Sociale e Metodi Statistici per la Ricerca Sociale. È autrice di numerosi saggi che vertono sui temi della Statistica Metodologica e l'analisi dei dati.

Caporali C. Dottoranda in Sociologia e Servizio Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I suoi principali in-

teressi di ricerca includono l'approccio di genere alla salute e agli stili di invecchiamento e l'analisi della partecipazione associativa come incentivo al benessere nell'anzianità.

Carbone V. PhD, Professore associato in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove dirige TRANSIZIONI, Laboratorio di ricerca su mutamenti sociali e nuove soggettività. I suoi interessi di ricerca e le pubblicazioni vertono su processi migratori, trasformazioni urbane e forme di precarietà. Tra i suoi ultimi lavori: *Sui bordi del qui e dell'adesso e Abitare multilocale* (2024); *Reti neurali* (2023); *Piattaforme digitali, politiche sociali e occupazionali: il case management nel "reddito di cittadinanza" in Italia* (2022); *Esquilino. Esquilini* (2020).

Casale E. Dottorando in Teoria e Ricerca Educativa presso il Dipartimento Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I suoi interessi di ricerca vertono sulla formazione continua e lo studio dell'ePortfolio come strumento/ambiente digitale per l'orientamento in ambito formativo e lavorativo.

Castellana G. Ricercatrice di tipo B in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. È docente di Metodologia della Ricerca e Pedagogia Sperimentale. Le sue linee di ricerca sono indirizzate ai temi della didattica metacognitiva della lettura e comprensione del testo, della ricerca-formazione, della valutazione degli atteggiamenti e apprendimenti e della costruzione di strumenti di rilevazione.

Castorina A. Dottore di ricerca in Iberistica, si dedica principalmente a studi traduttologici e terminologici; da alcuni anni ha ampliato le sue linee di ricerca interessandosi alla didattica delle lingue straniere, in particolare all'esposizione dei bambini in età prescolare a input linguistici qualitativamente mirati.

Cecchini L. Assistente sociale specialista e Dottore di Ricerca sociale teorica e applicata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, con il quale collabora come docente e assegnista di ricerca e partecipa al Laboratorio di Politiche Sociali. Ha collaborato al progetto EVALU-ACTION nel 2023. I suoi studi si concentrano sui processi partecipativi nella programmazione sociale e sul Servizio Sociale nella prospettiva di genere e antioppressiva.

Chistolini S. PhD, già Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale nell'Università Roma Tre, è direttrice della rivista scientifica *Il Nodo*. Per

una pedagogia della persona, indicizzata in ERIH PLUS e in Ulrichsweb & Ulrich's Periodicals. Come presidente dell'Associazione per la diffusione del Fondo Pizzigoni ETS promuove progetti culturali e corsi di formazione sulla pedagogia di Giuseppina Pizzigoni, sull'outdoor education e sulla Scuola Waldorf.

Ciraci A.M. PhD, Professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre dove insegna Didattica generale, Metodologia della ricerca didattica, Metodi, strategie e strumenti della ricerca didattica. I suoi interessi di ricerca riguardano la didattica inclusiva, la didattica per competenze, la valutazione e la certificazione delle competenze in ambito scolastico, la formazione degli insegnanti.

Covato C. Professoressa onoraria dell'Università Roma Tre, dove ha insegnato Storia della pedagogia nel Dipartimento di Scienze della Formazione. La sua attività di ricerca ha dato luogo alla pubblicazione di saggi e monografie su temi inerenti gli studi di genere, la storia della scuola, la storia della paternità, dell'infanzia e delle emozioni. Si segnalano *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione* (2018) e la nuova edizione del volume *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano* (2022).

De Angelis B. Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale, è Delegata del Rettore per il supporto all'inclusione e rappresentante dell'Università Roma Tre nei Gruppi di Lavoro della RUS (Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile). Dirige il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno (Università di Cassino) e il Master in Storytelling. Si occupa di processi inclusivi secondo un'ottica di ricerca teorico-applicativa con particolare riguardo ai dispositivi narrativi e alle dinamiche socio-emotive nell'azione educativa.

Degl'Innocenti C. Dottoranda in Sociologia e Servizio sociale all'Università Roma Tre, ha conseguito la laurea magistrale in Sostenibilità Sociale Management del Welfare presso dell'Università degli studi di Siena, dopo la triennale in Servizio sociale presso l'Università degli Studi di Firenze. Collabora con il *Laboratorio sulle Politiche e sui Servizi Sociali* (LAPSS) dell'Università Roma Tre e i suoi interessi di ricerca riguardano i Disability Studies nella prospettiva di Social Work, l'innovazione sociale, i processi e le pratiche partecipative e la formazione al Servizio sociale.

De Castro M. PhD, Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. È componente del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale, socia della SIPeS e della SIREM e membro del Comitato Scientifico di CNESA2030 (Comi-

tato Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità Agenda 2030 Unesco). I suoi interessi di ricerca spaziano dai temi dell'inclusione, in prospettiva intersezionale, all'innovazione tecnologica e didattica, ai Genre e Feminist Studies. È autrice di numerose pubblicazioni in volumi e riviste scientifiche.

De Nardo M.C. PhD, Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. La sua ricerca verte su temi trasversali alla filosofia morale e alla pedagogia, quali la relazione tra gli adolescenti e l'abitare, il radicamento e i cosiddetti "spazi virtuali". Tra le sue pubblicazioni: *The Home: A Creative Laboratory during Covid-19* (2022) e *Antropo-etica della vulnerabilità al tempo del Covid-19* (2021).

De Vincenzo C. PhD, Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I suoi interessi di ricerca si concentrano sul ruolo delle strategie metacognitive nei processi di apprendimento, sull'orientamento come strumento di prevenzione dell'abbandono degli studi universitari e sulla costruzione di strumenti di rilevazione.

Di Giacinto M. Pedagogista e storica dell'educazione. Le sue pubblicazioni hanno dato conto di studi e ricerche realizzati sui temi della pedagogia sociale e interculturale, in particolare sui temi del ruolo genitoriale in migrazione e della scuola come laboratorio d'integrazione. Nell'ambito della storia della pedagogia e della storia sociale dell'educazione ha realizzato studi e ricerche sui temi dell'educazione familiare, dell'educazione femminile e dell'educazione sentimentale nella contemporaneità. Negli ultimi anni ha condotto ricerche sull'esperienza estetica in educazione nella prospettiva di promuovere e valorizzare la dimensione inclusiva delle differenze attraverso i linguaggi dell'arte.

Di Rienzo P. Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Roma Tre e titolare della cattedra di Educazione degli adulti e Apprendimento permanente. Presidente del comitato scientifico di ateneo per la certificazione delle competenze, è responsabile scientifico del Centro di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti e dirige il Master di I livello HR SPECIALIST – Professionisti per le Risorse Umane.

Di Sandro M. PhD in Sociologia e Ricerca Sociale, si occupa di studi sulle disuguaglianze sociali e territoriali, sui processi di precarizzazione e marginalizzazione, con particolare riferimento alle aree interne e periferiche del Paese.

Domenici V. PhD, Professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, dove insegna Cinema, fotografia e televisione, Arti audiovisive per la Media Education e Discipline artistico-espressive e audiovisive. Presidente del VisualFest, è direttrice della collana

Cinema e cultura visuale (Armando) ed è stata docente di Storia del cinema presso l'Università Evry Val d'Essonne. È autrice di numerose pubblicazioni nel campo del cinema e dei media digitali, con una particolare attenzione alla Media Education e al rapporto tra infanzia e audiovisivi.

Fascitiello I. Laureata in matematica (Università della Campania “Luigi Vanvitelli”) e Dottore di ricerca in matematica presso l'Università Roma Tre, è docente di ruolo di matematica e fisica delle scuole secondarie. Attualmente è assegnista di ricerca e docente incaricata di Istituzioni di Matematica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Si occupa di storia della matematica, con particolare riguardo per la meccanica classica, e di storia dell'insegnamento della matematica.

Fernandes Bessa De Oliveira R. Laureata in Pedagogia presso l'Universidade Estadual Paulista (UNESP, Brasile), con un master in Insegnamento e Processi Formativi presso l'UNESP, è Dottore di ricerca in Educazione presso l'Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, Brasile), nell'ambito di un accordo di co-tutela e doppio titolo con l'Università Roma Tre. Ha pubblicato vari saggi sull'educazione dell'infanzia e formazione dei professionisti. Lavora come formatrice dei professionisti dell'educazione dell'infanzia e nel coordinamento pedagogico di un nido comunale nella città di São José do Rio Preto (San Paolo, Brasile).

Gabrielli F. Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove ha conseguito il Dottorato di ricerca in Teoria e ricerca educativa. I suoi interessi di ricerca si concentrano sulla pedagogia generale, interculturale e sociale, con un'attenzione particolare ai temi dell'equità e della giustizia sociale.

Gabrielli S. PhD, Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I suoi interessi di ricerca principali riguardano lo sviluppo e la riduzione dei pregiudizi; l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua; l'inclusione delle persone con background migratorio; lo sviluppo e la promozione della resilienza.

Gammaitoni M. Professoressa associata di Sociologia Generale, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I temi di studio riguardano la questione dell'identità, il ruolo sociale delle artiste e degli artisti, le migrazioni, la metodologia della ricerca sociale. Insegna Sociologia delle arti presso l'Università Roma Tre, l'“Università Jagellonica” di Cracovia, l'“Université d'Évry” e “LEcole National des Arts” di Parigi.

Giardiello M. Professore Associato di Sociologia dei processi culturali presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove

insegna Sociologia dell'educazione e Famiglie e reti sociali. È autore di numerosi saggi e libri che vertono sui temi dell'identità, della mobilità giovanile, della teoria di Bourdieu e dell'intersezionalità, della coesione sociale, della generatività e della marginalità.

Giosi M. Si è formato presso “La Sapienza” di Roma attraverso studi di Filosofia, perfezionandosi poi su temi pedagogici a Firenze, sotto la guida di Franco Cambi. Attualmente è Professore ordinario e insegna Pedagogia Generale, Filosofia dell'educazione e Pedagogia della cura tra famiglia e adolescenza presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Le sue ricerche e pubblicazioni vertono sui seguenti tre filoni: epistemologia pedagogica, valore formativo dell'esperienza estetica, cura di sé.

Giovannetti M. Responsabile del Dipartimento Dati statistici e Studi tematici di Cittalia-Fondazione Anci.

Guerini I. PhD, Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, dove insegna Pedagogia inclusiva e disability studies e Pedagogia e didattica per l'inclusione. È componente del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale. I suoi interessi di ricerca vertono sulla formazione degli insegnanti e sui processi inclusivi scolastici e sociali con particolare attenzione alla vita indipendente delle persone disabili. È autrice di numerose pubblicazioni scientifiche in volumi e riviste.

Lacerenza R.M. Neuropsichiatra infantile. Assegnista di Ricerca presso l'Università Roma Tre. Tra i suoi ultimi lavori: con M. Villanova, Profonda meraviglia, *Bioeducazione, Neuropedagogia, Epigenetica*, (2023); In Know X(For) Educate: Disorder and Pedagogical Complexity, *Itard Ed* (2023); con R. Donfrancesco *et al.*, Body image distortion: validation of a new scale for children and adolescents, *Minerva Pediatr*, Jun 15 (2022).

La Rocca C. Professoressa associata di Didattica presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. È co-direttrice della collana Psychology & Education edita dalla Roma Tre-Press. Svolge attività di ricerca su temi quali: ePortfolio, e-learning, progettazione didattica e feedback valutativo, tutoring, orientamento. È autrice di articoli scientifici, saggi, volumi e prodotti multimediali.

Lepri C. Professoressa ordinaria di Storia della Pedagogia e dell'Educazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove insegna Letteratura per l'infanzia e discipline inerenti alla storia dell'educazione. Si occupa di letteratura per l'infanzia con particolare riferimento ai diversi linguaggi artistico-narrativi e poetici. Ha pubblicato le

monografie *Parole in libertà. Infanzia e linguaggi poetico-narrativi* (2013); *Aedi per l'infanzia. Poeti e illustratori di oggi* (2015); *Le immagini raccontano. L'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile* (2016); *Di bugia in bugia. Tra le pagine di narrativa per bambini e ragazzi* (2020) e numerosi altri contributi in volumi collettanei e riviste scientifiche.

Maricchiolo F. Professoressa associata di Psicologia Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. È autrice e coautrice di diverse pubblicazioni scientifiche nazionali e internazionali e ad-hoc reviewer per differenti riviste scientifiche. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'identità sociale e gli effetti degli stereotipi sociali nei processi intra- e inter-gruppo; la psicologia ambientale; la psicologia di comunità; il benessere e la felicità.

Martini O. Insegna Didattica generale e Metodologie della scrittura presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Responsabile del Laboratorio di Tecnologie Didattiche del Dipartimento di Scienze della Formazione si occupa di forme della multimedialità e della comunicazione di rete con attenzione alle dimensioni femminili, in particolare di lettura e narrazione. Progetta e realizza con bambini e ragazzi attività educative che arricchiscono la sua identità accademica e professionale. Tra i suoi lavori pubblicati: *Scrivere a scuola con Montessori* (Ed.) (2023); *Dare corpo. Idee scorrette per una buona educazione* (2017).

Massullo C. PhD in "Cultura, Educazione, Comunicazione", Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre in un progetto che mira ad analizzare e diffondere le buone pratiche della Pedagogia dell'Espressione. Collabora alla ricerca del MimesisLab e di Roma Tre Mimesis (Compagnia di arti sceniche del Dipartimento). Aree di studio: educazione estetica, filosofia dell'educazione, epistemologia della complessità.

Meta C. Professoressa associata di Storia della pedagogia e di Storia dei processi culturali e formativi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Tra i suoi principali interessi di ricerca si segnalano: la storia delle istituzioni educative tra Otto e Novecento e dei modelli educativi destinati alle donne. Si è occupata anche del rapporto tra marxismo e educazione con una particolare attenzione al pensiero educativo di Antonio Gramsci. Tra le sue pubblicazioni, *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità* (2019); *Questioni educative, cultura di massa e formazione. L'influenza di Gramsci nel secondo dopoguerra nelle colonne di «Riforma della Scuola»*, in C. Covato, C. Meta, M. Ridolfi (a cura di), *Educazione e politica nell'Italia repubblicana* (2023).

Millán Gasca A. Professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e socio corrispondente della International Academy of History of Science. Si occupa di storia della matematica e di istruzione e cultura matematica.

Moretti G. Professore ordinario presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre; è titolare degli insegnamenti Organizzazione didattica e leadership educativa, Organizzazione didattica e processi valutativi, Didattica della lettura. È Direttore del Master di secondo livello in "Leadership e management in educazione" e Responsabile del "Laboratorio di Didattica e Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti".

Morini A. Ricercatrice (RTD-b) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Si occupa in particolare di tematiche legate alla promozione della lettura, all'uso integrato delle nuove tecnologie nella didattica e allo sviluppo professionale dei docenti. Più nello specifico, approfondisce le strategie per qualificare i processi di insegnamento-apprendimento, l'esercizio della leadership educativa e lo sviluppo del sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6.

Musso G. Ricercatore in Storia e Istituzioni dell'Africa presso l'Università Roma Tre. È stato assegnista di ricerca e docente presso le Università di Genova, Perugia Stranieri, SciencesPO-Menton e Pavia-IUSS. Membro del comitato di redazione della rivista *Afriche e Orienti*, interviene come esperto di politica africana su organi di informazione quali La Lettura, Limes, Radio24, Radio Svizzera Italiana (RSI) e altri. Le sue ricerche vertono sulla storia politica contemporanea dell'Africa nord-orientale, l'intreccio tra Islam e politica in Africa, i conflitti per le risorse idriche nel bacino del Nilo e le migrazioni tra Africa ed Europa. È autore della monografia *La caserma e la moschea. Militari e islamisti al potere in Sudan* (2016) e di numerosi saggi su riviste nazionali e internazionali.

Nirchi S. Professoressa associata di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre; Direttrice del Master di II livello in Valutazione scolastica, Qualificazione dei Sistemi di Istruzione e Innovazione didattica; Direttrice della Rivista di Fascia A Q-Times – Journal of Education, Technology and Social Studies e (con G. Domenici) della Collana editoriale "Cultura didattica e docimologia", edita da Anicia. Autrice di moltissime pubblicazioni tra volumi e papers su riviste nazionali e internazionali, conduce da anni studi e ricerche sui temi della valutazione dell'apprendimento tradizionale ed e-learning e sulle tecnologie applicate alla dimensione educativa.

Orlando A. Dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa, cultrice di materia in Pedagogia e didattica inclusiva e membro del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre. Si occupa di studi sul benessere e la cura in ambito socio-pedagogico, sulle tematiche relative l'inclusione scolastica e sociale e sulle competenze professionali di educatori e formatori inclusivi.

Pacelli S. Docente a contratto presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca in Storia della Pedagogia e delle Istituzioni Educative. Ha insegnato "Letteratura per l'infanzia" all'Università degli Studi di Siena. Nel 2024 ha concluso un Dottorato di Ricerca in "Teoria e storia della pedagogia, dell'educazione e della letteratura per l'infanzia" presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre. Ha pubblicato vari saggi, in particolare, sullo studio delle rappresentazioni nella letteratura per l'infanzia.

Patrizi N. Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale in Saint Camillus International University of Health Sciences – UniCamillus. I suoi interessi di ricerca concernono la pedagogia speciale, il bullismo, la relazione educativa, il benessere dello studente e le ricadute sui processi di apprendimento, le modalità di didattica online, il ruolo del tutoraggio e gli aspetti motivazionali coinvolti nei processi di insegnamento-apprendimento.

Perucchini P. Professoressa ordinaria di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, di cui è Direttrice. I suoi interessi di ricerca riguardano lo sviluppo sociale e cognitivo; lo sviluppo comunicativo e gestuale nell'infanzia; la validazione di interventi educativo-didattici volti a modificare atteggiamenti e conoscenze ingenui.

Postiglione R.M. Professore associato di Pedagogia generale. Si è occupato di formazione professionale, rapporti tra sistemi formativi, mercato del lavoro e sistemi produttivi, professioni educative e formative, politiche scolastiche e formative. Ha indagato i nessi fondativi tra educazione e politica e l'epistemologia della pedagogia e delle altre scienze dell'educazione. Studia Lorenzo Milani e Lev S. Vygotskij. Si occupa del tirocinio di alcuni corsi di studio universitario.

Riccardi V. Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove insegna Pedagogia Generale, Pedagogia Interculturale e Sociale. Collabora con il Creifos (Centro di ricerca per l'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo), concentrando le sue ricerche principalmente sull'educazione interculturale, in particolare nei servizi per la prima infanzia (0-6 anni), sull'educazione sociale e sull'educazione degli adulti.

Rigano G. Professore associato di Storia contemporanea presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dopo aver insegnato a lungo all'Università per stranieri di Perugia. È direttore della Collana scientifica "Storia e globalizzazione" della Perugia Stranieri University Press e condirettore della collana scientifica "Atlante storico" della All Arond editrice. Ha pubblicato vari saggi di storia religiosa e politica del Novecento, interessandosi di storia ebraica, rapporti tra ebraismo e cattolicesimo, antisemitismo, fascismo, movimento repubblicano, storia della Sardegna e storia del papato nel Novecento.

Rizzo A.L. Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. È Referente del Servizio di Tutorato per studenti con disabilità e con DSA dello stesso Dipartimento e componente del Gruppo di lavoro per l'Orientamento dell'Ateneo. Si occupa di studi e ricerche sull'organizzazione della didattica inclusiva in contesti nazionali e internazionali nella prospettiva dell'evidence based education.

Roggero D. Ha concluso il Dottorato in Teoria e Ricerca Educativa a febbraio 2024, con una ricerca dal titolo "Educazione interculturale nella scuola dell'infanzia. Il caso delle scuole comunali di Roma Capitale" presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Lavora dal 2009 con la Caritas di Roma, occupandosi di educazione alla pace, solidarietà internazionale e nelle emergenze, formazione dei volontari e lavoro di comunità.

Ruspini P. Professore associato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e ricercatore associato all'Istituto di Ricerche Sociologiche, Università di Ginevra. È autore di svariate pubblicazioni sulle migrazioni tra cui: *Migration in the New Europe: East-West Revisited* (2004); *Prostitution and Human Trafficking. Focus on Clients* (2009); *Migration and Transnationalism between Switzerland and Bulgaria* (2017); *Migrants Unbound* (2019); *Memoria e Migrazioni. Percorsi di Ricerca tra Svizzera e Italia in Prospettiva Transnazionale* (2024).

Schiavone A. Dottorando in Teoria e Ricerca Educativa e sociale per il curriculum "Teorie e ricerche didattiche e pedagogiche: didattica, pedagogia speciale e pedagogia sperimentale" e Tutor Senior nel Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA. Si occupa di studi nell'ambito della qualità dei nidi famiglia e dei servizi innovativi per l'infanzia, dell'inclusione sociale e della disabilità.

Serra G. Dottorando in Teoria e Ricerca Educativa nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre, dove è anche docente nel Master HR Specialist e svolge attività di ricerca sull'Educazione degli adulti.

Da oltre trent'anni è dirigente e formatore in organizzazioni e reti nazionali e locali del Terzo settore. Dal 2018 tiene un insegnamento denominato "Terzo settore" nella Facoltà di Scienze della Comunicazione della Pontificia Università Salesiana.

Sommerhalder A. Professoressa associata presso il Dipartimento de Teorias e Práticas Pedagógicas dell'Universidade Federal de São Carlos (São Paulo, Brasil), è docente del Dottorato e della Laurea magistrale. Dirige il CFEi – Centro di Ricerca sul bambino e sulla formazione di educatori per l'infanzia. Le sue linee di ricerca riguardano: nido e scuola dell'infanzia, pedagogie attive per l'infanzia. È stata visiting professor presso le università di Modena-Reggio Emilia e Roma Tre.

Svolacchia M. Si è occupato principalmente di fonologia, sintassi, lingua scritta e pregiudizi linguistici. Tra le sue pubblicazioni: *Somali as a Polysynthetic Language*. In L. Mereu (Ed.), *Boundaries of Morphology and Syntax* (1999); *Suoni, accento e intonazione dell'italiano* (manuale con 5 CD) (2000); *Phonological pitfalls in the business of getting a living: The strange case of Somali stops*. In M. Frascarelli, *A country called Somalia: Culture, language and society of a vanishing state. Studi somali 14* (2011); *Lingue e linguaggio tra mito e realtà. Corso di sopravvivenza contro miti e pregiudizi linguistici* (2024).

Torre A.V. Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Docente a contratto in Pedagogia della cura e metodologia Montessori e Docente a contratto nel Laboratorio di Psicometodologia Montessori dell'infanzia - Lumsa. Formata in Psicofisiologia e Neuroscienze Cognitive.

Valecchi V. Storica dell'arte, specializzata in didattica artistica e in storia della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Da oltre 15 anni progetta e conduce percorsi educativi legati all'illustrazione e alle arti visive, collaborando con associazioni, case editrici, librerie e istituzioni museali. Ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove è cultrice della materia in Storia dell'Educazione e dei Processi Comunicativi.

Vecchio G.M. Professore ordinario di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I suoi interessi di ricerca riguardano lo sviluppo e la promozione dei comportamenti prosociali nell'infanzia e nell'adolescenza, lo sviluppo dell'autoefficacia emotiva, gli interventi basati sull'evidenza per lo sviluppo di competenze socio-emotive a scuola.

Villanova M. Responsabile dell'Osservatorio Laboratorio Tutela Rispetto Emozionale Età Evolutiva (O.L.T.R.E.E.E.). Direttore del Master in Educazione Affettiva e Sessuale Infanzia, Adolescenza e Genitorialità. Tra i suoi ultimi lavori: State of mind as inclusion strategies in different education and training contexts, *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 8(N1) (2024); Affective and sexual Education through Emotions mediated by Artificial Intelligence. *Journal of inclusive methodology and technology in learning and teaching*, 4 (1/2024).

Zava F. Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I suoi interessi di ricerca riguardano lo sviluppo socio-emotivo durante l'infanzia. Nello specifico le sue ricerche focalizzano come promuovere l'adattamento socio-emotivo di bambini e bambine in condizioni di esclusione sociale, disuguaglianza, migrazione e povertà.

Zona U. Professore associato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Insegna Didattica Inclusiva e Progettazione didattica per la formazione in rete. Membro del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale è membro del Comitato Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità Agenda 2030 Unesco. Si occupa del rapporto fra processi di apprendimento e nuove tecnologie (anche in ottica inclusiva), della Social Network Analysis e degli Internet Studies, dei quali è autore di numerose pubblicazioni in volumi e riviste scientifiche.

Il volume raccoglie i numerosi contributi presentati nella Giornata della Ricerca 2023, nell'ambito delle attività del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Il lavoro, in un'ottica interdisciplinare ormai irrinunciabile per la ricerca, soprattutto nelle scienze dell'educazione e della formazione, testimonia un articolato panorama di progetti, metodologie di ricerca ed esiti che si muovono all'interno delle seguenti macro-aree tematiche: processi educativi e formativi; dimensioni storiche e mutamento socio-culturale; mobilità e accoglienza. I contributi raccolti, in una prospettiva di inclusione scolastica e sociale, promuovono la messa a punto di soluzioni scientificamente fondate per fronteggiare il fenomeno dell'emarginazione e affrontare i molteplici problemi che coinvolgono, in particolare, insegnanti, formatori e operatori socio-educativi.

Anna Maria Ciraci

PhD, è Professoressa ordinaria di *Didattica generale*, di *Metodologia della ricerca didattica* e di *Metodi, strategie e strumenti della ricerca didattica* presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Si occupa di processi didattico-valutativi in una prospettiva di inclusione scolastica e sociale; di didattica per competenze e di valutazione e certificazione delle competenze in ambito scolastico; di formazione degli insegnanti.

Valentina Domenici

PhD, è Professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre dove insegna *Arti audiovisuali per la Media Education*, *Cinema, fotografia, televisione e Discipline artistico-espressive e audiovisive*. Si occupa di cinema e media digitali, con una particolare attenzione alla Media Education e al rapporto tra infanzia e audiovisivi.

Antonio Petagine

PhD, è Ricercatore in Storia della Filosofia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre dove insegna *Storia della filosofia* e *Filosofia, formazione e società*. I suoi studi si dirigono principalmente sugli sviluppi della tradizione aristotelica, con particolare attenzione al periodo medievale e ad alcune sue riprese contemporanee.