

L'ECO

della scuola nuova

Organo della *Fnism*
Federazione Nazionale Insegnanti
fondata nel 1901 da
Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner

Periodico trimestrale con supplemento - Poste Italiane S.p.A. -
Spedizione in abbonamento postale 70% - DCB - Roma.
Abbonamento e iscrizione alla FNISM
su C.C.B. Unicredit - Iban IT 35 Y 02008 05198 000401020572
intestato a FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti

ISSN: 0012-9496

Sommario

Editoriale

di Domenico Milito

3

Deleghe al Governo per il sostegno e la valorizzazione della famiglia
di Vito De Filippo

6

Modelli di sviluppo della cultural literacy per il cambiamento culturale del territorio
di Francesco Milito

11

Alleanza educativa tra le Agenzie di Socializzazione Scuola - Famiglia - Istituzioni
di Maurizio Colangelo

14

Multiculturalità e pluriethnia come punti di forza per un domani migliore
di Rocco Romeo

15

Metamorfosi della cittadinanza
di Daniela Celestino

17

Centralità dell'alunno e relazione educativa facilitata
di Alisia Rosa Arturi

20

La transizione dall'infanzia all'età adulta: attribuzioni e caratteristiche psicologiche
di Maria Anna Formisano

27

Dai diritti dell'uomo ai diritti degli esseri umani. Un percorso filosofico di educazione civica
di Marco Chiauzza

30

Prospettive pedagogiche e contesto epidemiologico
di Giuseppe Sangerini

33

Don Milani evergreen
di Pasquale Gallo

35

La scuola sospesa
di Maria Clara Carnazza

36

La scuola inclusiva
di Sabrina De Bonis

41

EAS - Episodi di Apprendimento Situato
di Emiliana Lisanti

43

Dopo il silenzio
Per un ritorno al teatro in voce post pandemia
di Gennaro Colangelo

EDITORIALE

Povertà socio-economico-culturale, sostegno alle famiglie e ricadute sulla formazione per il futuro del paese

Nel nostro Paese, anche a livello parlamentare, si è aperto un interessante dibattito sul tema della povertà della famiglia.

Una problematica, questa, che investe migliaia di nuclei familiari e che assume per la FNISM particolare interesse: siamo consapevoli che la condizione di impoverimento economico provoca conseguenze allarmanti sul piano culturale e sociale, nonché sullo sviluppo e la crescita della Nazione. Recenti rilevazioni statistiche evidenziano l'incremento del fenomeno tanto della povertà assoluta quanto quello della povertà relativa.

Il miglioramento registrato nel corso del 2019 relativo al calo percentuale del dato in oggetto è risultato aleatorio, giacché è subentrata l'attuale controtendenza attribuita dagli analisti a fattori alquanto variegati, tra cui quelli connessi con la pandemia da Covid-19.

La situazione attuale sul versante della povertà relativa delle famiglie annovera tre milioni circa di persone che vivono al di sotto di un reddito minimo. Mentre per quanto riguarda la povertà assoluta essa investe due milioni di persone costrette a vivere in stato di povertà.

Vale la pena ricordare che la determinazione dell'indice di povertà è rap-

presentato dalla percentuale che si ottiene dal rapporto tra il numero di famiglie con spesa media mensile per consumi pari o al di sotto della soglia di povertà e il totale delle famiglie residenti su un dato territorio.

Elemento inedito è dato dalla forte incidenza di povertà presente nel Nord Italia a fronte della stabilità dei dati riguardanti il Mezzogiorno già di per se stessi preoccupanti. La condizione di povertà delle famiglie si fa più critica se in esse sono presenti figli conviventi e se di età anagrafica inferiore ai tre anni di vita o, ancora, se le famiglie hanno fisionomia monogenitoriale. I nuclei familiari degli under 34 risultano essere i più svantaggiati mentre ancor più marcato diventa il peso della povertà tra i minori, con un



valore assoluto di oltre un milione e centomila bambini considerati in stato di povertà.

Fra loro numerosi sono quelli che vivono in famiglie caratterizzate da fragilità dal punto di vista socio-culturale e che rimangono esposti a intollerabili privazioni di natura educativa, soprattutto con riguardo alla frequenza scolastica, alla possibilità di fruire di uno spazio domestico per studiare, all'accesso a corsi di lingue straniere o di educazione musicale, a centri sportivi e a ogni luogo della cultura, dal cinema al teatro.

L'insufficienza e la mancanza di risorse economiche innescano una sorta di circolo vizioso che, attraverso la privazione materiale, conduce a forme di povertà ben più profonde, come quella di natura educativa destinata a sommarsi a quella già preesistente, generando una spirale senza battute di arresto.

Tra l'altro, le privazioni di natura educativo-culturale sembrano essere destinate a reiterarsi da generazione in generazione. Infatti, è quasi scontato che chi nasce in una famiglia con pochi mezzi economici e priva degli strumenti necessari è destinato a non potersi emancipare.

Contrastare ogni forma di disuguaglianza, generata dalla mancanza di sostegno alle famiglie, rappresenta quindi un tema di forte interesse per la FNISM, che tra i suoi principi statutari annovera quello di promuovere la funzione esercitata dalla scuola quale istituzione deputata alla riduzione e all'abbattimento di ogni forma di disparità. Va da sé che modello ottimale è quello inclusivo, impegnato nell'abolizione di qualsivoglia forma di distinzione tra alunne e alunni, e fortemente determinato nel costituirsi come autentico baluardo contro ogni discriminazione e dispersione.

Anche rivolgendo l'attenzione a un panorama più vasto, è possibile constatare che a livello internazionale l'incidenza educativa ha meno successo in quelle realtà caratterizzate da un'elevata percentuale di bambini appartenenti a famiglie deprivate, rispetto al dato riguardante i coetanei più fortunati.

Da qui la convinzione che ridurre le disuguaglianze attraverso un miglioramento delle competenze dei bambini marginalizzati rappresenta la più urgente strategia per contrastare ogni povertà.

È opinione diffusa pensare che dare vita a contesti favorevoli attraverso la costruzione di ambienti familiari maggiormente stabili contribuisce in maniera determinante alla qualità dello sviluppo infantile.

A favore di tale interpretazione è intervenuta una ricca letteratura internazionale, fondata prevalentemente su prove di efficacia, che ha confermato l'idea secondo cui lo sviluppo umano rappresenta la risultante e la causa di un insieme di caratteristiche e condizioni familiari e sociali, piuttosto che il prodotto di fattori genetici. La condizione che la povertà educativa genera propaga i suoi effetti, volendo usare una metafora, al pari di un sasso lanciato in uno stagno: essa espone la nuova generazione al rischio di abbandonare precocemente la scuola e la formazione, di rimanere ai margini della società e priva di esercitare, attivamente e consapevolmente, il proprio diritto alla cittadinanza. Il potenziale educativo dei giovani risiede nelle famiglie e si espande alla comunità. Da qui il considerare ogni intervento a favore della famiglia come un'azione di giustizia sociale, utile a "interrompere il ciclo dello svantaggio sociale" (Raccomandazione della Commissione Europea. 112 del 20 febbraio 2013), poiché la "genitorialità positiva" rappresenta la forza trainante dello sviluppo umano. In tale direzione risulta di particolare interesse la Legge n. 46 dell' 1 aprile 2021, con cui il Parlamento ha dato delega al Governo per riordinare, semplificare e potenziare le misure a sostegno dei figli a carico attraverso l'assegno unico e universale. Scopi precisi risultano quelli di favorire la natalità, sostenere la genitorialità e promuovere l'occupazione, in particolare quella femminile. È prevista un'azione di sostegno alle famiglie mediante la quale promuovere alcune fondamentali funzioni destinate a ripercuotersi sulla crescita demografica, riguardanti le stesse famiglie e il so-

stegno all'autonomia dei giovani.

Gli interventi a favore della famiglia appaiono ancor più significativi qualora offerti durante i primi anni di vita dei bambini, dal momento della nascita sino al termine dell'obbligo scolastico, periodo ritenuto particolarmente cruciale per lo sviluppo.

Un minore su otto si trova a vivere in condizione di povertà che, per come ipotizzato prima, si riproduce per effetto del basso livello di istruzione del nucleo familiare di appartenenza.

La percentuale di minori in difficoltà educative è compresa nella fascia di età tra i sette e i tredici anni, interessando gli anni di frequenza dalla scuola primaria sino al termine della scuola secondaria di primo grado. È questa la realtà in cui si appalesano le condizioni di fragilità ormai affiancate a quelle sanitarie emerse a seguito della crisi generata dalla pandemia.

Le politiche a favore della famiglia di caratura sociale sono destinate a riguardare una pluralità di ambiti della vita delle persone. Le azioni di accompagnamento per fronteggiare situazioni di vulnerabilità si configurano come assoluta priorità per la tutela dei giovani. Da qui la necessità di interventi mirati a promuovere condizioni idonee alla crescita e alla prevenzione dei rischi ostacolanti il percorso di sviluppo, con lo scopo di supportare un percorso educativo e formativo orientato al domani.

Il sostegno economico alle famiglie è sostegno alle nuove generazioni: esso è indispensabile per costruire una nuova visione rivolta al futuro, che coaguli e mobiliti le energie utili a porre termine allo stato di difficoltà e disagio in cui molte persone conducono la propria esistenza.

Tanto premesso, la FNISM ritiene opportuno cogliere qualsiasi voce si sollevi in tale direzione, preoccupandosi di recepire, pubblicare e commentare qualsiasi intervento proveniente da organi istituzionali della Repubblica, dal volontariato, dal Terzo settore e da ogni altra realtà ritenuta significativamente rappresentativa.

Domenico Milito

Deleghe al Governo per il sostegno e la valorizzazione della famiglia (C. 2561)

Relazione per l'Assemblea

di Vito De Filippo*

Onorevoli colleghi, l'Assemblea avvia oggi l'esame di un disegno di legge importante e atteso, che reca deleghe al Governo per il sostegno e la valorizzazione della famiglia (cosiddetto *Family Act*). Come emergerà dall'illustrazione del contenuto, esso è volto a incidere su materie e ambiti diversi, con l'obiettivo unitario di valorizzare e sostenere la famiglia.

Il provvedimento si compone di nove articoli. Preciso subito che l'articolo 2 del testo originario, concernente l'istituzione dell'assegno universale e il riordino e la semplificazione delle misure di sostegno economico per i figli a carico, è stato soppresso in quanto, successivamente alla presentazione alla Camera del provvedimento in esame, è stata approvata la legge n. 46 del 2021, con la quale è stato introdotto nel nostro ordinamento l'istituto dell'assegno unico e universale. Tale strumento rappresenta il primo, fondamentale tassello di una riforma complessiva, che sarà completata con l'introduzione di misure di sostegno e servizi in favore della famiglia, attraverso l'approvazione del *Family Act*. L'esame del provvedimento presso la XII Commissione si è articolato in più fasi, partendo dallo svolgimento di un'ampia attività istruttoria, in cui si è avuto modo di approfondire i vari temi connessi alla delega in oggetto attraverso le audizioni di soggetti istituzionali, associazioni, esperti della materia. Rilevo l'atteggiamento collaborativo e propositivo dei deputati dell'opposizione, sia nel corso del dibattito scaturito dalle audizioni che

nella fase della presentazione e dell'esame delle proposte emendative presentate. In qualità di relatore ho cercato, insieme alla ministra Bonetti, di recepire diverse proposte emendative di tutti i gruppi parlamentari, molte delle quali peraltro intervenivano sugli stessi temi.

Per quanto concerne il testo risultante dalle proposte emendative approvate, che avete a disposizione, faccio presente che l'articolo 1 reca l'oggetto della delega - che consiste nell'adozione, il riordino e il potenziamento di norme dirette a sostenere la genitorialità e la funzione sociale ed educativa delle famiglie, per contrastare la denatalità, per valorizzare la crescita armoniosa e inclusiva dei bambini e dei giovani, per sostenere l'indipendenza e l'autonomia finanziaria dei giovani, nonché per favorire la conciliazione della vita familiare con il lavoro di entrambi i genitori e per sostenere, in particolare, quello femminile - e i principi e i criteri direttivi generali. Non mi soffermerò su tutti i criteri individuati ma ne richiamerò alcuni tra cui: promuovere la genitorialità e la parità tra i sessi all'interno dei nuclei familiari, favorendo l'occupazione femminile, l'armonizzazione dei tempi familiari e di lavoro e l'equa condivisione dei carichi di cura tra i genitori; affermare il valore sociale delle attività educative e di apprendimento, anche non formale, dei figli,



attraverso il riconoscimento di agevolazioni fiscali o esenzioni in relazione alle spese sostenute dalle famiglie; prevedere l'introduzione di misure che favoriscano l'individuazione dei servizi offerti e l'accesso delle famiglie ai medesimi, anche con riguardo ai servizi offerti da enti del Terzo settore. Mi sembra importante aver introdotto il principio per cui le misure previste devono essere attuate tenendo conto dell'eventuale condizione di disabilità delle persone presenti all'interno del nucleo familiare nonché il criterio per cui sono assicurati il monitoraggio e la verifica dell'impatto degli interventi previsti dalla presente legge da parte dell'organismo aperto alla partecipazione delle associazioni familiari maggiormente rappresentative.

Il nuovo articolo 2 reca una delega al Governo per il riordino e il rafforzamento delle misure di sostegno all'educazione dei figli e, conseguentemente, contiene ulteriori principi e criteri direttivi specifici. Tra questi ultimi evidenzio, anche a seguito delle modifiche apportate dalla Commissione, in sede referente: il rafforza-

mento dei servizi socio-educativi per l'infanzia e per l'adolescenza; l'attenzione verso le misure di contrasto della povertà educativa minorile; la previsione di misure di sostegno alle famiglie mediante contributi volti a coprire il costo delle rette relative alla frequenza dei servizi educativi per l'infanzia, che possono essere erogati anche con modelli gestionali e strutturali flessibili, in grado di considerare le varie esigenze dei genitori, ottimizzare i costi e coinvolgere attivamente i fruitori e la comunità locale; la previsione di contributi vincolati alle famiglie per le spese sostenute per i figli con disabilità, con patologie fisiche e psichiche invalidanti inclusi i disturbi del comportamento alimentare ovvero con disturbi specifici dell'apprendimento o con bisogni educativi speciali; la razionalizzazione delle misure di sostegno alle famiglie per le spese sostenute per i figli in relazione all'acquisto di libri, di biglietti di ingresso a rappresentazioni teatrali e cinematografiche e altri spettacoli dal vivo, musei, mostre ed eventi culturali, monumenti, gallerie, aree archeologiche e parchi naturali, anche in raccordo con altre misure di sostegno alla diffusione della cultura già adottate.

L'articolo 3, invece, reca una delega al Governo per la disciplina dei congedi parentali, di paternità e di maternità, prevedendo, di conseguenza, ulteriori principi e criteri direttivi specifici. Tra questi ultimi, sono stati inseriti, nel corso dell'esame in sede referente: la possibilità di usufruire dei congedi parentali fino al compimento del quattordicesimo anno di età del figlio; il riferimento alle famiglie monogenitoriali di cui tenere conto nell'ambito dell'introduzione di modalità flessibili nella gestione dei congedi parentali; la previsione di permessi per il coniuge, il convivente o il parente che accompagni la donna in occasione delle visite specialistiche durante la maternità; la previsione di misure che favoriscano l'estensione della disciplina relativa ai congedi parentali anche ai lavoratori autonomi e ai liberi professionisti; la previsione del congedo obbligatorio per il padre lavoratore nei primi mesi dalla nascita

del figlio di durata superiore rispetto a quanto disposto dalla legislazione vigente, prevedendone il progressivo incremento fino a novanta giorni lavorativi; la previsione dell'aumento progressivo dell'indennità di maternità fino al raggiungimento della copertura totale da parte dello Stato.

L'articolo 4 reca una delega al Governo per incentivare il lavoro femminile, la condivisione della cura e l'armonizzazione dei tempi di vita e di lavoro. Anche in questo caso, si prevedono ulteriori principi e criteri direttivi, che si aggiungono

a quelli generali, tra cui: l'aumento della percentuale di detraibilità delle spese sostenute dal contribuente per dipendenti, assunti con contratto di lavoro subordinato, addetti ai servizi domestici, all'assistenza di familiari, tenendo conto dell'ISEE del nucleo familiare, della presenza di figli minorenni e della condizione di disabilità di uno o più membri del nucleo familiare; la possibilità di corrispondere la predetta agevolazione anche sotto forma di incentivo diretto, mediante l'erogazione di una somma di denaro allo scopo vincolata; la previsione di un'indennità integrativa per le madri lavoratrici erogata dall'INPS, per il periodo in cui rientrano al lavoro dopo il congedo obbligatorio; la previsione di strumenti agevolati per la disciplina di lavoro accessorio riferite ad attività di supporto alle famiglie in ambito domestico e di cura e assistenza alla persona; la previsione di forme di detrazione per le imprese per le sostituzioni di maternità, per gli incentivi volti al rientro al lavoro delle donne e per le attività di formazione; la previsione per cui una quota della dotazione del Fondo di garanzia per le piccole e medie imprese sia riservata all'avvio delle nuove imprese femminili e al sostegno della loro attività per i primi due anni; la previsione di specifiche agevolazioni fiscali per le lavoratrici residenti nei territori con minore capacità fiscale, di ulteriori in-

centivi per favorire l'emersione del lavoro sommerso in ambito domestico, con particolare riferimento alla condizione delle lavoratrici del settore nonché di misure di sostegno alla formazione delle imprenditrici e alla digitalizzazione delle imprese.



L'articolo 5 reca una delega per sostenere la spesa delle famiglie per la formazione dei figli e l'autonomia finanziaria dei giovani, sulla base di una serie di specifici principi e criteri direttivi che prevedono: detrazioni fiscali per le spese documentate sostenute dalle famiglie, ovvero misure di sostegno diretto, anche in forma di bonus direttamente spendibile per l'acquisto di libri di testo universitari, anche su supporto digitale, per i figli maggiorenni a carico, iscritti a corsi universitari; detrazioni fiscali per le spese documentate sostenute dalle famiglie relativamente al contratto di locazione di abitazioni per i figli maggiorenni iscritti a corsi universitari, con particolare riferimento agli studenti fuori sede; agevolazioni fiscali per la locazione dell'immobile adibito ad abitazione principale o per l'acquisto della prima casa in favore delle giovani coppie; agevolazioni fiscali e incentivi per l'attuazione del diritto alla vita indipendente e all'autonomia abitativa per persone con disabilità, senza limiti di età; misure di sostegno per le spese documentate sostenute dalle famiglie per la frequenza di corsi di studio universitari, di corsi di specializzazione o di altri percorsi formativi, anche volti all'inclusione lavorativa, dei figli con disabilità, incluse le spese necessarie per accompagnatori, assistenti personali o altri operatori; interventi di rafforzamento

delle misure volte a promuovere l'autonomia, anche abitativa, dei figli maggiorenni dalla famiglia di origine. L'articolo 6, inserito nel corso dell'esame referente, introduce un'altra delega, al fine disostenerne e promuovere le responsabilità familiari. Si



tratta di un'integrazione importante, del tutto in linea con le finalità e il contenuto del provvedimento in oggetto. Gli ulteriori principi e criteri direttivi prevedono la promozione della diffusione di attività informative e formative volte a fornire la conoscenza dei diritti e doveri dei genitori nonché la diffusione di centri e servizi di supporto nelle diverse fasi della vita familiare e di sostegno alle scelte dei genitori, anche tramite attività di mediazione familiare, come quelle svolte dai consultori familiari.

L'articolo 7 disciplina il procedimento per l'adozione dei decreti legislativi. L'articolo 8 individua le risorse finanziarie da impiegare per l'attuazione delle deleghe, corrispondenti a risorse già stanziata e attualmente destinate a una serie di benefici che, nel corso dell'attuazione della delega, s'intende abolire o modificare. In prima istanza, si provvede nei limiti delle risorse dell'autorizzazione di spesa di cui al Fondo assegno universale e servizi alla famiglia. Concor-

rono inoltre al finanziamento degli interventi previsti dalle deleghe: a) le risorse rivenienti dalla modificazione o dall'abolizione delle seguenti misure: assegno al nucleo familiare con almeno tre figli minori; assegno di natalità (cosiddetto Bonus bebè); premio alla nascita; buono per il pagamento di rette relative alla frequenza di asili nido e altri servizi per l'infanzia (cosiddetto Bonus asilo nido); Fondo di sostegno alla natalità; b) le risorse provenienti dalla modificazione o dall'abolizione, nel quadro di una più

ampia riforma del sistema fiscale, delle seguenti misure: detrazioni fiscali per minori; assegno per il nucleo familiare; detrazione delle spese documentabili per i contratti di locazione stipulati da studenti universitari fuori sede, prevista del testo unico delle imposte sui redditi.

Si prevede inoltre che i decreti delegati che determinano nuovi o maggiori oneri privi di compensazione al loro interno o mediante l'utilizzo delle risorse sopra esposte, possono essere adottati solo successivamente o contestualmente all'entrata in vigore di provvedimenti legislativi recanti le necessarie coperture finanziarie.

L'articolo 9, inserito nel corso dell'esame referente, reca la clausola di salvaguardia.

In conclusione, auspico che anche in Assemblea il provvedimento possa essere sostenuto trasversalmente da tutti i gruppi parlamentari e che sia approvato in tempi rapidi, in modo da consentirne l'approdo presso l'altro ramo del Parlamento, nell'ottica della realizzazione di una riforma complessiva delle misure volte a sostenere le famiglie.

**Onorevole Camera dei Deputati*

L'ECO della scuola nuova

Fnism

- LEGGI
- DIFFONDI
- ABBONATI

PER DARE PIÙ FORZA ALL'ASSOCIAZIONISMO DEGLI INSEGNANTI

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione) 00185 Roma

c.c.b. Unicredit IBAN: IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Abbonamento ordinario € 25,00 - Abbonamento sostenitore € 50,00

Modelli di sviluppo della cultural literacy per il cambiamento culturale del territorio

Valutazione e metodologia di analisi

di Francesco Milito*

Il presente progetto di ricerca costituisce un o strumento finalizzato a incidere concretamente sul tessuto di alcune aree territoriali del Meridione, attraverso forme di strategie che vedano le istituzioni scolastiche svolgere un ruolo centrale in grado di capovolgere, la tendenza al declino.

Il decremento demografico, connesso con la denatalità e l'emigrazione interna ed esterna, nonché la povertà economica e socio-culturale rappresentano fattori rispetto ai quali la scuola non può ritenersi estranea. Su di essa ricade la responsabilità di dover svolgere un ruolo incisivo, muovendo dalla conoscenza, attraverso la lettura di dati oggettivi e attendibili, di determinati fenomeni e delle loro cause. Ciò al fine di adottare strategie mirate all'effettiva promozione della cittadinanza attiva, in sinergia con le altre istituzioni e con diverse realtà associative: l'obiettivo è tendere a rovesciare lo status quo e far sì che si vengano a determinare, una volta per tutte, il riscatto del Sud e il riequilibrio del territorio nazionale.

1. Le ragioni della ricerca

Le trasformazioni di ordine culturale ed economico, implicate anche dalla globalizzazione, che caratterizzano l'attuale impianto sociale, chiamano direttamente in causa l'esigenza di riflettere sulla formazione da un punto di vista antropologico, focalizzando, soprattutto, il concetto di cultura come costitutivo della soggettività umana. La cultura, come sostengono gli studiosi del settore, non può essere ricon-

ducibile soltanto alla singola persona, ma anche e soprattutto agli spazi di relazione che la legano agli altri, in particolari ambienti e contesti di vita, giacché sono proprio queste reti di relazioni che presentano caratteristiche di sistematica variabilità e diversità, su molteplici livelli⁽¹⁾.

In questa direzione, la scuola si configura come luogo educativo per veicolare messaggi culturali, che, necessariamente, devono essere ricondotti al concetto di *cultural literacy* in direzione emancipativa: vengono, infatti, a delinearsi nuovi significati riguardanti le sfere culturali di un territorio, inteso come ambiente fisico e come spazio in cui si svolgono le relazioni sociali, che condizionano, di fatto, la qualità della vita.

Si tratta di ripensare il modo di interpretare le realtà locali come risorsa, muovendo dalle rilevazioni di ciò che esiste attraverso l'interpretazione dell'immaginario giovanile.

Occorre, quindi, circoscrivere, dal punto di vista pedagogico, quegli elementi di esperienza educativa che possono essere compresi all'interno dell'alfabetizzazione culturale nel contesto scolastico e territoriale, a partire dalla rappresentazione mentale della propria realtà ambientale, per favorire l'incremento di uno sviluppo culturale attraverso l'intervento mirato dei processi educativi.

Si pone, così, il problema di promuovere la dimensione del binomio cultura-istruzione, muovendo dalla consapevolezza che nulla ha significato se non viene contestualizzato, giacché è proprio nell'ambiente in cui agisce che la

persona esplora il suo sistema di saperi come risposta alla conoscenza e alla costruzione di un percorso di crescita e di valorizzazione dell'ambiente stesso.

Ciò è ancora più importante se si considerano i dati rinvenibili in diverse fonti di carattere statistico e valutativo riguardanti l'area meridionale del Paese.

Basti pensare, a esempio, all'analisi delle caratteristiche del sistema di istruzione riguardanti le regioni del Sud sviluppata nel Rapporto del 2013 su "Istruzione e interazione scuola-imprese", successivamente ripresa e aggiornata nelle analisi preliminari alla valutazione ex-ante della programmazione 2014-2020⁽²⁾, che mosse dall'esigenza di approfondire gli aspetti relativi alla governance dei modelli regionali di istruzione e formazione con l'indicazione di possibili azioni di sistema.

Per quanto riguarda, infatti, il sistema di istruzione i numeri relativi al Sud, vi è da prendere atto che essi risentono del declino demografico e del processo di invecchiamento della popolazione. Cosicché, la contrazione della popolazione giovanile si traduce, di conseguenza, in una riduzione degli iscritti al sistema di istruzione.

A tale problema si aggiunge, nondimeno, il fenomeno dell'abbandono precoce degli studi ancora presente nella scuola secondaria di II grado, in particolare, negli istituti professionali, negli istituti tecnici e nell'area dell'istruzione artistica, anche se parte dei ragazzi che abbandonano la scuola, in partico-



lare nel caso degli istituti professionali, tende a transitare nel sistema regionale di istruzione e formazione professionale, adempiendo attraverso quel canale al diritto-dovere di istruzione⁽³⁾. Non ignorando, quindi, quanto già in tema di risultati di sviluppo culturale territoriale esiste, con l'attenzione particolarmente rivolta al nostro sistema di educazione, di istruzione e formazione, **l'azione di ricerca si avvarrà della ricognizione di fonti e di documentazione prodotta da diversi enti che hanno offerto un ampio ventaglio di interventi culturali, ritenuti positivi, per ipotizzare possibili strategie di sviluppo.**

culturale da implementare e potenziare, cercando di dimostrarne l'attendibilità.

In tale direzione, sarà molto importante rivolgere l'attenzione ai concetti di apprendimento formale, non formale e informale, evidenziati dalla Commissione delle Comunità Europee nel 2000, a seguito del Consiglio Europeo di Lisbona dello stesso anno, nel Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, ritenendo strategicamente essenziali l'istruzione e la formazione permanenti (lifelong learning and lifewide learning) in una società basata sulla conoscenza.

In particolare, per apprendimento for-

privato sociale. Il riferimento è, perciò, a un apprendimento connesso ad attività pianificate ma non esplicitamente progettate come apprendimento (quello che non è erogato da una istituzione formativa e non sfocia normalmente in una certificazione).

L'apprendimento informale, infine, è rappresentato dalle molteplici forme dell'apprendimento mediante l'esperienza risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia, al tempo libero; tale apprendimento non è organizzato o strutturato e non implica una certificazione. Cosicché, anche a prescindere da una scelta intenzionale, esso si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito dei diversi contesti.

È opportuno precisare che queste tre forme di apprendimento sono da considerare complementari, come, del resto, lo sono anche i diversi contesti (formale, non formale e informale) che puntino a valorizzare lo sviluppo pieno della persona, attribuendo effettivo valore ai saperi.

Tale orientamento trova i suoi pro-dromi già negli studiosi del Novecento che hanno evidenziato le relazioni esistenti tra apprendimento scolastico dei giovani studenti, background familiare e contesto.

Basti pensare al culturalismo dello psicologo russo Vygotskij⁽⁴⁾, secondo cui l'apprendimento è inteso come un processo che si delinea sulla base del contesto sociale e culturale⁽⁵⁾; alla psicologia culturale di Bruner⁽⁶⁾, con la quale l'antropologia, ancora una volta, torna a dialogare con la pedagogia, giacché le scelte del metodo e dei contenuti dell'insegnamento sono interdipendenti con la cultura di appartenenza di insegnanti e alunni.

Il rapporto fra condizioni socio-culturali e livello di apprendimento scolastico rappresenta, quindi, ancora oggi un aspetto di grande interesse nell'attuale dibattito delle politiche formative: accanto all'azione della famiglia e del contesto scolastico, è di notevole importanza considerare, infatti, l'influenza che il contesto socio-culturale



2. Scopo e prospettive per la realizzazione

Scopo precipuo della ricerca, muovendo dallo scenario delineato, è quello di rilevare i livelli culturali della popolazione, ivi compresa quella studentesca, presupposti come inadeguati rispetto alle concrete esigenze di sviluppo in una realtà globale caratterizzata dal repentino e incessante sviluppo dei saperi.

La ricerca permetterà di mettere in luce l'effettiva base di partenza, imprescindibile per formulare, così come saranno formulate, concrete e attendibili strategie funzionali all'incremento dello sviluppo culturale, base di quello civile, economico e sociale.

Sarà importante registrare, così, i livelli culturali della popolazione studentesca, presupposti come carenti e insufficienti in una società in repentina evoluzione.

L'azione di ricerca, in buona sostanza, tende a ipotizzare una base

male si intende, com'è noto, l'apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione, nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica; tale apprendimento si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta. Si tratta di quell'apprendimento che avviene in un contesto organizzato e strutturato (quale l'istituzione scolastica/formativa), esplicitamente pensato e progettato come apprendimento, implicando una qualche forma di certificazione.

Per quanto riguarda l'apprendimento non formale, vi è da evidenziare che esso è caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi formali, in ogni contesto che persegua scopi educativi e formativi, ivi compresi il volontariato, il servizio civile nazionale e il

in cui i giovani crescono, vivono e integrano eserciti sui loro livelli di apprendimento.

Proprio da queste premesse si vuole partire per ipotizzare possibili buone pratiche, che, al di là di interventi sporadici ed estemporanei, possano incidere tout court sui livelli culturali.

3. Processi educativi scolastici funzionali a veicolare messaggi culturali

Oggi più che mai, è ipotizzabile un significativo rinnovamento culturale che non può che partire dalla sinergia rinnovata tra il territorio e la scuola, intesa come comunità educante, testimonianza di una inedita *paideia* capace di coniugare identità e socialità, nel contesto di un percorso formativo democratico e partecipativo che diventa opportunità di sviluppo di una nuova cittadinanza.

Se da una parte è la scuola, intesa come istituzionale spazio educativo, il luogo dove contemporaneamente si realizza e si esercita il diritto all'istruzione e ci si educa al rispetto dei diritti, alla solidarietà, alla cittadinanza critica, alla partecipazione⁽⁷⁾, dall'altra anche le realtà istituzionali locali sono impegnate nell'adozione di strategie finalizzate alla conoscenza e alla valorizzazione delle risorse e delle strutture esistenti nel territorio con cui la scuola stessa è interessata a mantenere in una collaborazione sinergica. Interpretazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese, sembra essere l'obiettivo rispondente a trovare risposte adeguate alla crisi valoriale e comportamentale delle nuove generazioni; risposte che devono coinvolgere e impegnare l'intero il territorio locale di riferimento e l'intera società.

Tale prospettiva implica necessariamente il riferimento alla **ricerca educativa**, connotata da una funzione prettamente trasformativa, in quanto si configura come **ricerca esplorativa**, che mira alla comprensione approfondita di un determinato fenomeno edu-



cativo, ma soprattutto come ricerca operativa, che sperimenta ipotesi di lavoro sul campo e ne studia rigorosamente l'efficacia⁽⁸⁾.

Ciò vuol dire leggere con cognizione di causa le situazioni educativo-formative e dare forma ai problemi che emergono nella pratica, identificando le componenti principali, ipotizzandone le cause, analizzando criticamente le relazioni tra di esse e sviluppando un piano operativo strutturato e valutabile⁽⁹⁾.

La ricerca in educazione, come in tutte le scienze umane, non è uno strumento utilizzato per indicare univocamente cosa fare; essa può fornire dati che permettono di orientare la pratica in maniera significativa e più consapevole⁽¹⁰⁾.

In questa direzione, assume un ruolo fondamentale **la ricerca-azione, intesa come forma di ricerca partecipativa che coinvolge rappresentanti della comunità educativa e territoriale in un approccio che riesce a saldare il momento conoscitivo della ricerca con quello attivo dell'azione, finalizzato alla messa in pratica di un adeguato piano di intervento: la ricerca fornisce il supporto conoscitivo per l'azione che, a sua volta, modifica la situazione e rende necessaria nuova ricerca per delineare il nuovo quadro che si è creato.**

Ecco perché nella visione della ricerca-azione, il cui fine è quello di migliorare

la realtà educativa in cui ci si trova ad agire, non ha senso prefigurare un intervento distaccato dalla realtà studiata⁽¹¹⁾.

Risulta, allora, interessante conoscere la mission delle istituzioni scolastiche, configurate, ai sensi della Legge n. 107/2015, come laboratori permanenti di partecipazione, di educazione alla cittadinanza e di crescita culturale, tendente alla realizzazione di percorsi di conoscenza e di comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della realtà sociale di appartenenza, con un sguardo verso l'europeizzazione e la mondializzazione.

È questa una nuova prospettiva didattica, pedagogica e antropologica che rappresenta le scuole come un orizzonte di senso trasversale diretto a conferire particolare rilievo al concetto di alfabetizzazione culturale nel processo di formazione di cittadini autonomi, responsabili e consapevoli.

4. Modelli per lo sviluppo della cultural literacy: la misurazione dell'impatto sociale

Per lo sviluppo della cultural literacy è importante definire idonei modelli di valutazione come strumento di supporto all'attività di promozione della performance.

È necessario, pertanto, muovere dal concetto di impatto sociale. Cosicché, per impatto sociale si può intendere

la capacità di un'organizzazione di contribuire a un cambiamento in un determinato campo d'azione modificando lo status quo di una persona o di una comunità⁽¹²⁾. Ciò implica il riferimento all'insieme di risorse, input e processi adoperati nel perseguire specifici obiettivi sociali e alla differenza che un intervento può apportare nella crescita culturale di una persona e di una collettività di persone. È fondamentale essere chiari sull'obiettivo di partenza della misurazione; a tal fine è necessario stabilire se l'analisi di impatto che si intende svolgere è di tipo previsionale (ex-ante) o valutativo (in itinere o ex-post). È definita valutazione ex ante la valutazione effettuata prima dell'attuazione di un intervento, per stabilirne la fattibilità; durante il progetto si può realizzare una valutazione in itinere per esaminare i risultati parziali e rilevare eventuali scostamenti da correggere; la valutazione ex post, invece, si svolge al completamento del progetto operativo con l'obiettivo di verificare il conseguimento o meno degli obiettivi prefissati e individuare interventi correttivi.

Tra la vasta gamma di abilità, competenze ed esperienze necessarie per la misurazione di un impatto sociale, si individuano le seguenti:

- tecniche: sono le skills più analitiche, quali progettazione di un quadro concettuale, sviluppo di metodologie (qualitative e/o quantitative per raccolta dati), raccolta e analisi dati, interpretazione di risultati e reportistica;
- di comprensione: sono le competenze necessarie a comprendere, analizzare e interpretare il contesto di riferimento (politico, economico e sociale) relativo alla misurazione;
- di project management: sono tutte le hard e soft skills necessarie per gestire un processo di misurazione, quali il budgeting, l'identificazione e il coordinamento delle risorse necessarie, tempestività e risolutezza nel prendere decisioni e condurre l'analisi;
- interpersonali: sono competenze sociali e trasversali, quali la comunica-

zione scritta e orale, la negoziazione, l'intelligenza emotiva e la comprensione e l'inclusione delle diversità sociali e culturali;

- professionali: sono il comportamento, le norme e i valori che servono nel lavoro di valutazione, come integrità professionale ed etica.

Una volta stabilito il campo d'analisi, si passa alla fase di individuazione e coinvolgimento degli stakeholder, che nel caso specifico sono rappresentanti soprattutto dalle studentesse e dagli studenti. Il processo di coinvolgimento degli stakeholder è fondamentale per comprendere il cambiamento (potenziale o effettivo) derivante dall'intervento di ricerca-azione⁽¹³⁾.

La mappatura del processo di cambiamento e la sua rappresentazione avverrà attraverso la catena del valore dell'impatto (*impact value chain*), che, permettendo di individuare i diversi passaggi attraverso i quali si genera un determinato cambiamento nella vita delle persone (impatto sociale), evidenzierà gli elementi chiave del processo (input, attività, output, outcome, impatto).

Il processo di misurazione dell'impatto sociale si concluderà con l'elaborazione di un report, sulla base del quale impostare un piano di miglioramento per lo sviluppo culturale delle nuove generazioni.

5. Strumenti di indagine nelle scuole del Sud

La ricerca antropologico-educativa, a carattere quali-quantitativa, si avvarrà dell'utilizzo di strumenti procedurali, strumenti di rilevazione dei dati e strumenti di analisi e interpretazione dei dati stessi, giacché si ritiene indispensabile disporre di specifici strumenti per conoscere situazioni, contesti e soggetti in modo dettagliato e per progettare interventi mirati e specifici.

Da un punto di vista qualitativo, la ricerca è finalizzata alla conoscenza e alla comprensione di particolari fenomeni sociali non misurabili, quali possono essere lo stile personale di relazione, l'umano sentire delle persone.

È un tipo di ricerca in cui non si fa ricorso alla misurazione; importante è

l'interpretazione logica, intuitiva la comprensione emotiva dei fenomeni. La ricerca qualitativa, che si differenzia da quella quantitativa, in quanto permette di lavorare su molte variabili in un'ottica di ricerca-azione, si presta a essere applicata a situazioni micro-relazionali, reali, quindi osservabili e affrontabili da vicino, per cui sarà possibile raccogliere impressioni, rappresentazioni individuali o collettive di specifici fatti ed esperienze umane.

Da un punto di vista quantitativo, la ricerca è considerata come una metodologia di ricerca basata essenzialmente su dati statistici attraverso cui è possibile trarre dati oggettivi. Una caratteristica essenziale dell'analisi quantitativa è il formalismo delle procedure: la raccolta, il trattamento dei dati, l'impiego della matrice di dati e l'uso della statistica seguono dei protocolli definiti. Questa particolare formalizzazione consente di rilevare e immagazzinare una gran quantità di informazioni con strumenti standardizzati, che, nel caso specifico, sono riconducibili all'intervista e al questionario. In particolare, per quanto riguarda l'intervista è importante precisare che emergono due orientamenti: da una parte essa è vista come un puro mezzo di raccolta di dati, dall'altro come strumento di ricerca enfatizzante l'aspetto del rapporto interpersonale, dell'interazione e della comunicazione fra intervistatore e intervistato⁽¹⁴⁾.

È evidente che sul primo versante si attestano prevalentemente le scienze sociali, mentre sul secondo quelle umane. Elemento prioritario nell'intervista è l'autoreferenzialità, giacché l'informazione che l'intervistatore rileva non attiene a un contenuto/fatto/fenomeno in sé, bensì alla sua percezione assolutamente personale da parte dell'interlocutore. L'intervistatore è, solitamente, interessato non tanto ad acquisire notizie in merito all'oggetto trattato, quanto a fare esprimere l'interlocutore su quanto a suo avviso è soggettivamente significativo, a fronte di aspettative, bisogni, desideri che il soggetto può avvertire. Altro carattere costitutivo dell'intervista è la disponi-

bilità da parte dell'interlocutore a farsi intervistare⁽¹⁵⁾.

Nell'ambito del Progetto di ricerca antropologico-educativa proposto, si prevede di elaborare un format di intervista prefigurando domande in modo aperto e domande a risposta chiusa. Le domande formulate in modo aperto consentono all'intervistato di scegliere cosa dire o cosa non dire, fornendo una prima indicazione su come egli si rappresenti il problema. Le domande a risposta chiusa, invece, possono anche già prevedere le risposte all'interno delle quali l'intervistato può scegliere quella che ritiene più adatta a sé.

Per quanto concerne il questionario, si evidenzia che si tratta di una modalità rientrante nel metodo dell'inchiesta caratterizzato dal porre una serie di domande a un campione rappresentativo dell'intera popolazione che si vuole indagare.

A differenza dell'intervista, che, per quanto attiene il contenuto e la forma delle domande è connotata dalla flessibilità, il questionario ha carattere impersonale ed è contrassegnato dalla strutturazione, poiché in esso le variabili sono standardizzate e le risposte per lo più sono predefinite. Nella costruzione dello strumento di indagine è importante porre particolare attenzione al fine di evitare quelle fonti di errore che rendono particolarmente delicato l'uso del questionario come strumento di ricerca e che spesso giustificano le perplessità sull'uso di questa modalità di ricerca. La sua rigidità e la struttura predeterminata lo rendono, infatti, uno strumento ad alto rischio di errori, che possono essere accennati da una certa routine che induce, inevitabilmente, a ritenere la sua costruzione di una certa facilità e semplicità.

Nel contesto di questo Progetto di ricerca la **somministrazione** del questionario e dell'intervista è ritenuta molto importante per indagare sul terreno concreto e operativo del Meridione in relazione alla cultural literacy che ci consentirà di intervenire sulla valutazione della performance.

6. Utilizzo dei dati per l'interpretazione dei risultati come base per l'incremento dello sviluppo culturale

Le fasi conclusive di un processo di ricerca consistono, com'è noto, nella lettura e analisi dei dati. Con il primo termine ci si riferisce a qualunque procedimento (non solo statistico) di trattamento dei dati rilevati; con il secondo alle riflessioni che applichiamo ai risultati dell'elaborazione dei dati o che ci vengono suggerite dagli stessi. La lettura e l'analisi dei dati serviranno a descrivere i fenomeni rilevati in merito alla cultural literacy e a cercare relazioni tra le variabili costruite per rilevarli.

Le fasi finali della ricerca sono, pertanto, caratterizzate da due processi ben diversi tra loro. Da un lato con la lettura e l'analisi dei dati si concluderà un processo di progressiva riduzione della realtà alle nostre categorie concettuali (che presiedono sia alla rilevazione che alla lettura e all'analisi dei dati); dunque, un processo di scomposizione e parcellizzazione che apparentemente impoverisce la ricchezza informativa del mondo che si è deciso di conoscere. Dall'altro lato, i risultati della ricerca dovrebbero permettere una conoscenza più precisa e approfondita di quella di senso comune; una conoscenza, quindi, che dovrebbe arricchire la consapevolezza delle stesse persone dalle quali sono stati estrapolati i dati e alle quali saranno restituite le analisi degli stessi.

Affinché l'analisi giunga a buon fine, si provvederà a documentare dettagliatamente e con precisione i risultati, redigendo un rapporto di ricerca; solo così l'analisi quanti-qualitativa potrà fungere da solido punto di partenza per una valutazione pedagogica, antropologica e sociale della performance, dalla quale potrebbe scaturire l'elaborazione di un piano di miglioramento, sia dal punto di vista organizzativo che emotivo-motivazionale.

7. Cronoprogramma

La ricerca antropologico-educativa riguarda un progetto da realizzare nell'arco di un triennio, concernente

il settore della progettazione e della valutazione di interventi posti in essere per favorire lo sviluppo della cultura attraverso la valorizzazione delle buone pratiche che contraddistinguono le istituzioni impegnate nell'educazione, nell'istruzione e nella formazione delle nuove generazioni.

Bibliografia

- ¹⁾ Dei F. (a cura di), *Cultura, Scuola, Educazione; la prospettiva antropologica*, Pacini editore, Pisa, 2018.
- ²⁾ Rapporto di valutazione tematica Istruzione e interazione scuola imprese, Lattanzio e Associati-Proago, 2013.
- ³⁾ MIUR, Focus La dispersione scolastica, 2003.
- ⁴⁾ Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- ⁵⁾ Bruner J.S., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- ⁶⁾ Lerario A., Cosentino V., Armellini G. (a cura di), *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma*, Pratiche Editrice, Milano, 1998.
- ⁷⁾ Mortari L., Valbusa F., Ubbiali M., *La metodologia della ricerca educativa: un esempio di ricerca per i bambini in Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, vol. 6, n. 2, Erickson, Trento, 2020.
- ⁸⁾ Minello R., *Tendenze di ricerca educativa e formativa La prospettiva italiana nel contesto internazionale in Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching, Numero monografico La formazione alla ricerca educativa e formativa. Tendenze della ricerca educativa e formativa in contesti italiani e internazionali*, IX (3), 2011, 27-60, Pensa MultiMedia, Lecce, 2011.
- ⁹⁾ Trochim W., Donnelly J.P., *La base di conoscenza dei metodi di ricerca*, Atomic Dog Publishing Inc, Ohio, Stati Uniti, 2006.
- ¹⁰⁾ Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari, 2004.
- ¹¹⁾ Perrini F., Vurro C., *La valutazione degli impatti sociali. Approcci e strumenti applicativi*, EGEA, Milano, 2013.
- ¹²⁾ Impronta Etica, *Le linee guida per la misurazione dell'impatto sociale*, 2016.
- ¹³⁾ Emiliani F., Zani B., *Elementi di Psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- ¹⁴⁾ Notti A.M., *Strumenti per la ricerca educativa*, Edisud Salerno, Salerno, 2002.

*Ph.D. SSD M-PED/04

Alleanza educativa tra le Agenzie di Socializzazione Scuola - Famiglia - Istituzioni

di Maurizio Colangelo*

Lo scrivente **Maurizio Colangelo**¹ ha cercato, unitamente a **Rosj Guido**², di *catturare* la finalità legislativa della doverosa reintroduzione della materia di educazione civica nelle scuole.

Lo studio della educazione civica non deve essere solo una mera istruzione degli apparati costituzionali e legislativi, seppur importanti, ma deve divenire un esercizio intellettuale maggiormente profondo e mirato, che, tuttavia, rimane freddo e distaccato da parte dei ragazzi, se non si comprendono anche le tematiche, purtroppo, attuali quale quelle del Bullismo e Cyberbullismo, che devono essere analizzate ancor prima che dai docenti e genitori, dagli stessi ragazzi in fase di crescita.

La legge del 20 agosto 2019, n. 92 ponendo a fondamento dell'educazione civica la conoscenza della Costituzione Italiana, la riconosce non solo come norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. La scuola deve rafforzare la collaborazione con le famiglie al fine di promuovere comportamenti improntati a una cittadinanza consapevole, non solo dei diritti, dei doveri e delle regole di convivenza, ma anche delle sfide del presente e dell'immediato futuro. La norma richiama il principio della trasversalità del nuovo insegnamento, anche in ragione della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, non ascrivibili a



una singola disciplina e neppure esclusivamente disciplinari

Quale è il motivo di questo studio proprio quella di formare cittadini responsabili e attivi., promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri, sviluppare la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea... .. ma anche capire quali debbano essere i comportamenti dei "cives" conformi ai dettami normativi che regolano la società.

La didattica e l'approccio a queste tematiche devono essere affrontati con un supporto logistico concreto e con iniziative pragmatiche da parte di soggetti qualificati che si devono mettere realmente a disposizione dei docenti e dei ragazzi e noi autori del libro ci stiamo adoperando, in piena pandemia, per entrare in tutte le scuole italiane con progetti di sostegno ai docenti nella materia di educazione civica.

Il libro è integrativo, non sostitutivo della materia di educazione civica.

Il 2021 è l'anno contro il bullismo, proclamato dalle Istituzioni, ma lo scrivente pensa che ogni anno debba essere l'anno contro tale odioso fenomeno, che rappresenta una degenerazione del pensiero e delle azioni degli adolescenti, in quanto spesso non sono ben guidati e ispirati da modelli positivi.

La necessità di costruire politiche capaci di attivare percorsi di protezione e di strategie comuni e concordate nei confronti di adolescenti con vissuti di disagio indivi-

duale e sociale offre lo spunto per un analitico approfondimento di nuovi modelli valoriali e fondamenti etici per la prevenzione di un fenomeno vessatorio qual è appunto il bullismo e il cyberbullismo.

La pubblicazione del libro intende mettere a disposizione di tutti gli *attori dell'educazione* in età evolutiva alcune riflessioni sul tema, identificando gli strumenti più idonei per insegnare ai ragazzi ad affrontare i pericoli di "navigazione" in un mare agitato e tempestoso di prove e ostacoli, guidandoli alla ricerca di un "porto" sicuro per l'approdo, simbolo di certezza identitaria, rispetto e intrinseco benessere interiore, quali "marinai" ormai esperti e abili a orientarsi nella traversata burrascosa della vita.

In merito, vengono proposte metodologie specifiche per supportare linee di ricerca organicamente definite in funzione di una vera e propria progettualità strategica, in grado di pianificare appropriate azioni e obiettivi significativi, utili a impostare una solida alle-

anza educativa tra scuola, famiglia e istituzioni, di contrasto al fenomeno del bullismo, ma idonea ad accogliere ed elaborare le istanze di protagonismo emotivo, sociale e culturale dei giovani adolescenti.

All'interno del testo noi autori siamo riusciti a realizzare un questionario (*test di autovalutazione sia sotto il profilo psicologico sia giuridico con domande e risposte multiple*) che riteniamo di ausilio e utile per incoraggiare i bambini, i ragazzi e i giovani (oltre che i genitori e gli adulti connotati da tanti e diversificati profili professionali e per tanti aspetti interessati alla gravosa questione) ad acquisire per tempo le necessarie informazioni e riflettere su se stessi oltre che a imparare a interpretare i comportamenti degli altri resi ancor più complicati dal ricorso sovente all'uso delle dilaganti e pervasive tecnologie della comunicazione.

Il questionario, riteniamo sia da considerare utile per inibire l'insorgere di un fenomeno che va interpretato come pericolo onnipresente, camuffato sotto variegate forme. Esso, tra l'altro, diventa ancor più difficile da decodificare e svelare qualora indossi le vesti sibilline della violenza non tanto fisica quanto psicologica, soprattutto se il ruolo del carnefice esordisce con le apparenze di chi interviene con l'alibi di prestare aiuto a persone già fragili per i più svariati motivi e, quindi, interpretate dal carnefice come vittime in nuce da vessare.

Il volume delinea anche percorsi valutativi e nuove "tecniche di indagini" alla ricerca di risposte esaurienti ad alcuni fondamentali interrogativi.

- *Quali sono le cause che determinano il fenomeno?*
- *Quale significato affidiamo alla parola "educazione"?*
- *Perché il fenomeno, nonostante il gran flusso di informazioni e di processi "educativi", è in continua e costante crescita?*
- *Quali modalità di "relazioni educative e comportamentali" si ritengono opportune intraprendere perché i ragazzi siano seguiti e aiutati a "leggere" quanto accade dentro di sé e intorno a sé ed educati al rispetto e al valore dell'altro, della sua persona*

*e della sua dignità?*³

- *Che tipo di validità relazionale siamo indotti ad attribuire al binomio bullismo-educazione?*
- *Siamo veramente coscienti della pervasività-invasività dei nuovi strumenti mediatici?*

È uno studio a tutto campo, multidisciplinare, sociale, psicologico e giuridico, un preciso riferimento a un fenomeno particolarmente esteso, qual è appunto il bullismo, che si focalizza sulle complesse e ambigue dinamiche della società moderna, in un continuo interrogarsi e interrogare sul ruolo che insegnanti, educatori e famiglia si riconoscono e si appropriano nello sviluppo dei valori etico-sociali d'identità degli adolescenti e sui modelli educativi a cui mirare, in un contesto sociale che richiede, a tutti, responsabilità e competenze elevate.

In un tempo, qual è quello che viviamo, in cui l'individuo più che soggetto è oggetto, le dinamiche che guidano il nostro agire e danno significati ai nostri atteggiamenti, non possono non costituire oggetto di valutazione. Non può esistere crescita senza un'etica che diriga l'agire umano, poiché lo sviluppo è un'azione concertata di idealità e solidarietà che comprende aspetti politici, sociali e culturali. Se tale condotta non viene orientata da contenuti e obiettivi etici, produce conseguenze devastanti sull'intera collettività.

Non può quindi suscitare stupore una società degradata, frustrata, senza più anima che, in piena decadenza educativa e morale - dove l'obiettivo è primeggiare sempre e dovunque e che per questo è patologica - si rispecchi in una popolazione di ragazzi e giovani aggressivi, arroganti e maleducati. Il risultato che ne consegue è un appiattimento e un'omologazione dei comportamenti e degli stili di vita che impediscono di comprendere il vero significato dell'esistenza dell'uomo: *altruismo, generosità, empatia e prosocialità*.

Il propagarsi di un permissivismo basato sulla ricerca a ogni costo del soddisfacimento personale ha comportato una minimizzazione della dimensione etica, con effetti deleteri sullo sviluppo della società e della persona. E i gio-

vani, proprio per le loro caratteristiche, riflettono acutamente le trasformazioni e i cambiamenti in atto come "spie" di allarme: la società è in crisi e i giovani vivono questa crisi, la subiscono e cercano di difendersi in qualsiasi modo.

Tali approcci, se non ostacolati per tempo, portano i giovani a vivere altre e più gravi forme di disordine collettivo e disagio individuale. Il bullismo è, per definizione, una forma di prepotenza di gruppo: c'è il bullo, la vittima e chi, per evitare di essere vittima, si unisce al branco, o chi per paura, in passività, non denuncia e dunque favorisce comunque il bullo.

A questo naufragio morale, etico, educativo, la società tutta è chiamata a impegnarsi verso la direzione di un progetto di umanità o meglio di una umanità nuova, rinnovata, più compiuta, più all'altezza del momento storico in cui viviamo, entrando in una dinamica di dedizione all'essere e non esclusivamente all'avere. Il venir meno di questi valori, nell'idea che nessuno è responsabile delle proprie azioni e dove il concetto stesso di responsabilità è stato volutamente svuotato, fa sì che ogni individuo corra il rischio di trasferire questi atteggiamenti nel proprio comportamento, arrivando a perdere ogni senso del rispetto, di sé e degli altri.

Per tale motivo durante la *lezione di educazione civica* si deve affrontare indiscutibilmente il fenomeno del *bullismo* e *cyberbullismo* cercando anche nelle pieghe dell'animo dei giovani le motivazioni delle loro illecite azioni, spesso non comprese fino in fondo dagli stessi e il contesto scolastico diviene l'"*Habitat naturale*" per confrontarsi e suscitare anche un ulteriore responsabile confronto con i genitori spesso *meri spettatori* di un fenomeno non compreso.

Di fronte a questo scenario di "analfabetismo emozionale" e di "desertificazione delle coscienze", l'esigenza di porre in essere azioni e politiche competenti a originare strategie idonee all'inclusione e protezione di adolescenti con vissuti di disagio sociale, obbliga tutti noi a trovare spazi per la ricerca di modelli educativi cui ispi-

rarsi, di contrasto a un fenomeno qual è appunto il bullismo e il cyberbullismo.

Una problematica profonda, in crescente espansione, anche a motivo delle nuove forme legate all'utilizzo delle moderne tecnologie e connotata da comportamenti aggressivi, violenti e distruttivi non conformi alle regole sociali e volti ad arrecare danno e sofferenza agli altri. L'idea che sta alla base di questo malessere è che si è in presenza di un universo ancora poco esplorato, vasto, che implica fortemente un coinvolgimento personale di tutti gli attori interessati nella costruzione di una società includente, solidale, capace di migliorare la vita dei giovani perché possano realizzare sé stessi e il proprio futuro.

I dirigenti scolastici e i docenti non devono essere lasciati soli nel coltivare questi progetti educativi, noi autori siamo e saremo sempre a fianco di tutti i docenti e dirigenti scolastici nel percorso didattico, non solo con il testo ma anche personalmente, pronti a intervenire durante le lezioni di educazione civica con i ragazzi e disposti a ricevere i loro dubbi, riflessioni e domande cui daremo risposte in diretta. In questo momento ci stiamo adoperando per entrare in tutte le scuole italiane per spiegare direttamente il

fenomeno ai ragazzi a come riconoscerlo e, soprattutto, a come evitarlo e, la soddisfazione più bella per noi autori è ed è stata quella di poterci mettere in discussione e in confronto con i ragazzi: per questo, motivo al di là della semplice relazione che svolgiamo all'interno dei webinar, noi autori ci esponiamo e ci siamo esposti alle domande degli stessi ragazzi che spesso mettono in difficoltà, ma questa è la sfida più avvincente, poter raccogliere i dubbi e le provocazioni dei ragazzi e supportarli nella conoscenza.

Abbiamo fatto interventi in scuole nel Lazio, Campania, Calabria che ci stanno contattando da tutta Italia.

Abbiamo realizzato una esperienza pilota (*da portare in tutte le scuole di Italia*) all'interno di una scuola di Ostia, in cui abbiamo fatto simulare ai ragazzi un caso di bullismo rendendoli protagonisti della iniziativa e, conseguentemente alla simulazione, abbiamo spiegato ai ragazzi tutte le conseguenze sia giuridiche sia psicologiche, cui gli stessi si espongono.

Questi esperimenti nelle classi e scuole di tutta Italia hanno prodotto grandi risultati, perché non dimentichiamoci mai che i ragazzi hanno sete di sapere e noi adulti abbiamo il dovere di ascoltarli e mai abdicare al ruolo di educatori.

In tale ottica, il confronto che si è voluto offrire con il progetto editoriale si contestualizza e si è contestualizzato all'interno della cornice rappresentata dal quadro normativo italiano e sovranazionale, prendendo in esame la figura del "bullo", della "vittima" e il rapporto con l'apparato giudiziario.

È in cantiere anche un progetto editoriale nuovo che riporti tutte le riflessioni dei ragazzi a seguito degli incontri avuti con gli stessi.

Note

¹ Avvocato, Magistrato onorario di Tribunale, Docente a contratto Master primo livello Università Pegaso A.A 2020/2021 in materia "Bullismo, mobbing, Stalking e atti prevaricatori".

² Psicologa, psicoterapeuta, Ctu Procura e Tribunale e Docente a contratto Master primo livello Università Pegaso A.A 2020/2021 in materia "Bullismo, mobbing, Stalking e atti prevaricatori"

³ *Safeguarding children and young people.*

**Coautore del libro: "Modelli etico valoriali per la prevenzione del Bullismo e Cyberbullismo: una corresponsabilità educativa tra Scuola, Famiglia, Istituzioni", Albatros, 2020*



EGEA
GLOBAL SERVICES S.r.l.

EGEA Global Services s.r.l. - Con sede a Luzzi (CS) - è un'Azienda specializzata in attività di Ristorazione, Pulizia, Portierato, Gestione Bar e nella somministrazione di alimenti e bevande tramite Distributori Automatici.

L'esperienza in possesso di EGEA Global Services è frutto della tradizione e della competenza imprenditoriale portata da chi da anni opera in questo settore. La professionalità, la passione e l'entusiasmo che la componente umana mette nel proprio lavoro hanno reso Egea un'importante azienda del settore.

Multiculturalità e pluri-etnia come punti di forza per un domani migliore

di Rocco Romeo*

La società attuale definita dai sociologi pluri-etnica e multiculturale si trova ad affrontare oggi più che mai la sfida di trasformarsi in autenticamente inclusiva. Ruolo fondamentale in tale direzione spetta alla scuola. In effetti, la questione ha costituito un punto centrale del dibattito che ha caratterizzato il confronto tra le realtà politico-istituzionali, le forze sociali e le associazioni di volontariato, che hanno trovato un punto di convergenza nel momento in cui la scuola è stata configurata come detentrica di un ruolo fondamentale finalizzato a rendere possibile un clima di confronto e di convivenza fra le diverse culture di cui le persone, viventi in uno stesso territorio, sono portatrici. Chiaramente, ampliando il discorso, l'orizzonte diventa quello che è possibile profilare all'insegna della promozione della cittadinanza attiva, intesa come concreta possibilità di protagonismo da parte di chi si trovi a vivere e a convivere in uno spazio sociale, facendo proprie le regole su cui si regge il nostro assetto democratico e repubblicano. Di sicuro lo sguardo degli esseri umani viventi in qualsiasi latitudine del Pianeta travalica i semplici confini geografici, che si presentano ormai come effimeri: ciò, in buona parte, succede per effetto della proliferazione di tecnologie sempre più sofisticate, che rendono concreta l'idea di un mondo inteso come villaggio globale. Solo ingenuamente si potrebbe immaginare la situazione attuale come rosea e priva di complicazioni; nella concretezza, l'avvento di nuove tecnologie con la conseguente digitalizzazione dei rapporti sociali ha provocato preoccupanti distorsioni a cui bisogna porre argine soprattutto attraverso interventi educativi. Si pensi, per esempio, alla velocizzazione degli spostamenti implicante una nuova percezione

del tempo che scorre, provocando conseguenze non del tutto benefiche sulla capacità riflessiva delle nuove generazioni. Anche la digitalizzazione dei rapporti sociali, per effetto della quale ci si trova isolati e nel contempo connessi virtualmente, ha provocato notevoli problemi. Infatti, basta un solo momento di black out dei social, che viene a determinarsi una sorta di crisi esistenziale, implementata, tra l'altro, da un clima particolare come quello venutosi a determinare a seguito della pandemia. In altri casi, lo stato d'animo delle persone degenera in forme di vero e proprio sbandamento. Ma, a prescindere da questi particolari aspetti di criticità, ciò che sembra allarmante è dato dalla massificazione, sempre più evidente e generalizzata, intesa come fenomeno destinato a provocare una sorta di omogeneizzazione fra le diverse identità esistenziali ovvero provocando una distorta percezione delle diverse culture di cui vengono enfatizzati gli aspetti più radicali ed estremisti, provocando il diffondersi di una concezione avversativa rispetto "all'altro da sé", destinata a ostacolare un confronto che dovrebbe, quanto meno, essere ispirato al principio della tolleranza. Il punto di partenza di ogni processo educativo non può che essere, allora, se non quello di considerare che la diversità appartiene a ognuno di noi è che la fragilità è tipica, per quote diversificate di ogni persona. Proprio su tale quota è possibile fondare il concetto di potenza, da intendere come contrapposto a quello di forza: con la prima si vince, con la seconda si resiste. La potenza, all'interno



della nostra specie, così come insegna l'antropologia, è rappresentata dalla figura femminile, da ogni madre (biologica o meno), dotata della facoltà di condizionare il futuro dell'intera umanità, attraverso la gestione di una nuova vita. Si tratta di un'ipoteca che dura inizialmente nove mesi, ma che continua per l'intera esistenza. Proprio in questa dimensione temporale risiede la sacralità della nostro vivere e, perciò, anche della nostra fragilità. Gli allievi nella scuola saranno educati a considerare che grazie a quest'ultima si può fruire dell'occasione di chiedere aiuto a coloro che, in un preciso momento della loro esistenza, possono fornircelo. Ciò nella consapevolezza che la fonte di ogni vivere civile, a prescindere dai credi religiosi, è da rintracciare nella reciprocità e che quanto accade a una persona, in un determinato periodo dell'arco esistenziale, può succedere esattamente a un nostro simile in un periodo diverso. Sulla base di tale dinamica cognitiva ed esistenziale si configura come possibile intraprendere e portare avanti un discorso proiettato verso un mondo orientato a tradurre la multiculturalità e la pluri-etnia nei punti di forza, umanizzanti, dell'era tecnologica.

*Sezione Fnism
di Sant'Antimo (NA)

Metamorfosi della cittadinanza

Percorsi storici per l'insegnamento dell'educazione civica

di Daniela Celestino*

Nel sistema scuola italiano, dove alcune discipline come la storia dell'arte e la geografia hanno assunto un ruolo secondario e subordinato, riportare l'educazione civica come materia scolastica nelle scuole di ogni ordine e grado ha rappresentato un vero e proprio sospiro di sollievo.

Da settembre l'educazione civica è tornata, infatti, a essere una materia obbligatoria, dalla scuola dell'infanzia sino alla scuola secondaria di secondo grado.

È necessario ripercorrere l'iter delle vicende istituzionali della Repubblica per comprendere come questa sia legata in modo indissolubile con l'educazione delle nuove generazioni.

L'Assemblea Costituente, pochi giorni prima del voto finale, avvenuto il 22/12/1947, esprime all'unanimità parere favorevole circa l'odg presentato da Moro, Franceschini, Ferrarese e Sartori con il quale si chiedeva che la nuova Carta costituzionale trovasse un posto adeguato e consono nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado. Nel 1958 il Dpr 13/06/1958 n. 585, Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica, il cosiddetto decreto Moro, prevedeva che si insegnasse accanto alle discipline anche la Costituzione. L'opportunità più evidente di collegamento disciplinare si concretizzò, però, solo con l'insegnamento della storia e in modo del tutto inadeguato, tramite due ore al mese e senza un voto distinto. Don Milani in Lettera a una Professoressa del 1967 afferma che educazione civica è una materia che non viene svolta, probabilmente perché non la si conosce e non la si onora così come si onora la grammatica.

Questo desiderio così fortemente voluto in sede costituzionale nei successivi settant'anni ha trovato, dunque, ri-

sposte contraddittorie e a volte poco efficaci fino a quando l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione è stato introdotto nell'Ordinamento scolastico di ogni ordine e grado con il DL 137/08 convertito nella Legge 169/08.

Nell'articolo 2 si legge: "A decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, oltre a una sperimentazione nazionale, ai sensi dell'articolo 11 del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275, sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a "Cittadinanza e Costituzione", nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia.

Sempre nel DPR 275/1999 all'art 9 si afferma che grazie allo studio della Costituzione si possono raggiungere in modo più efficace ed efficiente gli obiettivi curriculari previsti dall'ampliamento dell'offerta formativa.

Il Ministero dell'Istruzione, poi, con nota prot. 2079 del 4 marzo 2009, ha emanato il "Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", che conserva a tutt'oggi una certa rilevanza e attualità e contiene utili orientamenti per la formulazione del curriculum.

Nel Documento del MIUR si traccia la storia che nei programmi scolastici e negli Ordinamenti hanno avuto gli insegnamenti di Educazione civica (DPR n. 585/1958; DM 9.2.1979 Programmi della Scuola Media) di Educazione alla Convivenza democratica (DPR n. 104/1985 Programmi della Scuola Elementare) e di ogni insegnamento analogo, tendente all'educazione alla



convivenza civile: Direttiva n. 58/1996; DPR 249/1998 Statuto delle Studentesse e degli Studenti, integrato e modificato dal DPR 235/2007.

Ciò che accomuna tutti i Documenti menzionati è il richiamo alla necessità che la scuola intervenga per supportare i giovani nella formazione di una cultura della cittadinanza attiva, della partecipazione alla comunità, della responsabilità personale e sociale e del rispetto della legalità.

L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione non ha lo statuto di disciplina autonoma: esso viene aggregato al gruppo di discipline storico sociali e, quindi, affidato al docente di storia; non ha un voto autonomo ma la valutazione delle attività a esso afferenti concorre alla formulazione del voto di storia.

Va da sé, dunque, che tale disciplina tende a favorire, già dall'anno scolastico 2008/2009, quindi in tempi non sospetti, un interscambio tra docenti verso quel co-teaching tanto ambito e richiesto, dal corpo docente, ai fini dell'inclusione scolastica che verrà menzionata, successivamente, nella Legge n. 170 del 2010.

La Legge n. 92/2019 rivede l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione con la reintroduzione dell'Educazione Civica. Tale legge asseconda l'orienta-

mento del Legislatore che ha così inteso rendere l'insegnamento quale disciplina autonoma con "non meno di 33 ore l'anno", con voto distinto e normandola con l'emanazione di apposite Linee guida, le quali hanno lo scopo di favorire, da parte delle Istituzioni scolastiche, una corretta attuazione dell'innovazione normativa la quale implica, ai sensi dell'articolo 3, una revisione dei curricoli di istituto per adeguarli alle nuove disposizioni.



Educazione Civica

La Legge, ponendo a fondamento dell'educazione civica la conoscenza della Costituzione Italiana, riconosce l'insegnamento non solo come cardine del nostro ordinamento, ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la piena partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Le finalità che si pone tale insegnamento sono molteplici e collegate ai tre assi intorno a cui ruota l'Educazione civica: lo studio della Costituzione, lo sviluppo sostenibile e l'educazione ambientale, la cittadinanza digitale.

Gli studenti debbono apprendere principi specifici quali il rispetto dell'altro e dell'ambiente che li circonda, utilizzare in maniera appropriata la rete e il web, riconoscere le *fake news*, essere formati sui temi dell'educazione ambientale, della conoscenza e della tutela del patrimonio e del territorio, tenere in debito conto gli ambiziosi obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU. Rientrano in questo asse anche l'educazione alla salute, la tutela dei beni comuni e i principi di protezione civile. Nelle linee guida ministeriali si legge che l'educazione civica è una "matrice valoriale" che orienta e raccorda verso

la formazione civile i contenuti delle diverse discipline e rende cittadini responsabili e attivi che partecipino pienamente e con consapevolezza alla vita civica, culturale e sociale della loro comunità, fornendo gli strumenti per utilizzare consapevolmente e responsabilmente i nuovi mezzi di comunicazione digitali, in un'ottica di sviluppo del pensiero critico e di contrasto al linguaggio dell'odio virtuale e non.

Il criterio della trasversalità, assunto esplicitamente dalla legge, intende affermare in modo più operativo di quanto sia avvenuto in passato il coinvolgimento di tutti i docenti, perché venga condivisa concretamente e interdisciplinariamente la dimensione formativa propria dell'educazione civica, sul piano delle conoscenze, degli atteggiamenti e dei comportamenti.

La complessità della scelta fatta dalla legge, che mette insieme le conquiste pedagogico-didattiche del passato trentennio (dalle "educazioni" raccolte nei Progetti Giovani e Ragazzi, allo Statuto dei diritti degli studenti, al "patto educativo di corresponsabilità", all'autonomia scolastica), seppur non garantisca da subito il reale funzionamento del disposto legislativo e delle relative Linee guida è ugualmente importante in quanto iniziativa di grande sensibilizzazione per bambini e ragazzi che non solo possono approfondire la conoscenza sulle Istituzioni e le leggi dello Stato, ma anche il concetto della legalità come valore dell'individuo: tutto questo risulta fondamentale per lo sviluppo della conoscenza e della comprensione dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società.

A quanti oggi può venire in mente che la nostra carta d'identità personale e sociale che ci riconosce titolari della di-

gnità di persone e cittadini di uno stato è la nostra Costituzione? Ecco, far conoscere la carta costituzionale ai nostri ragazzi vuol dire proprio questo: accettare ciò che ci hanno lasciato in eredità i nostri padri costituenti e farne dono alle generazioni future affinché queste lo preservino e lo difendano dall'oblio del tempo.

Bibliografia

- Corradini L., Mari G. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano 2019.
- Corradini L., *Educare alla cittadinanza nella scuola secondo Costituzione*, in C. Petracca (a cura di), *Per un'idea di scuola... educare insegnare apprendere*, Lisciani, Teramo 2019.
- Corradini L., *La dimensione etico-giuridica e culturale della cittadinanza*, in G. Cerini, S. Loiero, M. Spinosi (a cura di), *Competenze chiave per la cittadinanza Dalle Indicazioni per il curricolo alla didattica*, Tecnodid e Giunti Scuola, Napoli 2018.
- Corradini L., *Educare all'Europa, a partire dall'educazione civica e da Cittadinanza e Costituzione* in P. Corbucci M. Freddano (a cura di), *Diventare cittadini europei*, Loescher, quaderni, n.39, Torino 2018.
- Corradini L. (a cura di) *Cittadinanza e Costituzione. Disciplina e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale Una guida teorico-pratica per docenti*, Tecnodid, Napoli, 2009.
- Corradini L., Refrigeri G., *Educazione civica e cultura costituzionale, La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Don Lorenzo Milani, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze, 2001.
- DL 137/08, convertito in Legge 169/08: *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*, <https://www.camera.it/parlam/leggi/081691.htm>
- EduScuola, *Articoli su e civica e cittadinanza e costituzione e sue applicabilità*.
- MIUR - Allegato A - *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.
- MIUR Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"
- Orientamenti per un curricolo di cittadinanza e costituzione, USR Veneto: <https://istruzione-veneto.gov.it/>.

* *Referente Inclusione scolastica per la provincia di Cosenza*
USR CALABRIA

Centralità dell'alunno e relazione educativa facilitata

di Alisia Rosa Arturi*

Il rapporto dualico docente-discente, nel corso della storia, ha infiammato un dibattito che ha visto contrapposte posizioni finalizzate a sostenere la prevalenza ora dell'uno, ora dell'altro polo nel contesto del processo di insegnamento-apprendimento.

Le ricerche e gli studi condotti nell'epoca contemporanea hanno permesso di ridimensionare i termini della contrapposizione, anche alla luce della rivisitazione del ruolo dell'istituzione scolastica, del significato di educazione e dei fattori che nel soggetto-persona presiedono ai processi di sviluppo e di apprendimento.

Si tratta di un'evoluzione determinata dall'incidenza dei risultati della ricerca scientifica e dall'incontro di diverse culture che hanno contribuito sinergicamente al determinarsi di un orientamento pedagogico rivolto ad assegnare posizione di centralità all'allievo, ritenuto protagonista del suo processo di sviluppo e di apprendimento. In maniera speculare, la funzione del docente è andata sempre più affermandosi come declinata a svolgere una imprescindibile e incisiva azione sul versante della progettazione e della regia di ogni opportunità ritenuta funzionale al successo formativo dei discenti.

Lo scenario in cui tale concezione è venuta gradualmente affermandosi è stato quello caratterizzato dai rivolgimenti epocali registrati a livello culturale e politico-istituzionale nello scenario sia internazionale che nazionale. In ambito planetario basti pensare ai pronunciamenti dell'ONU e alle politiche in campo formativo adottate dall'Unione Europea, con le relative ricadute sugli Stati membri, a seguito della fine della Guerra fredda datata, emblematicamente, al 1989, anno in cui è avvenuta la caduta del muro di Berlino, coincidente con un altro evento epo-

cale che avrebbe sortito effetti stralvolgenti in tema di accesso, diffusione e implementazione delle conoscenze. Il riferimento è all'invenzione della rete Internet da parte del londinese, fisico del CERN, Tim Berners-Lee.



Per quanto concerne il quadro nazionale, il capovolgimento della situazione si è venuto a determinare per effetto del cosiddetto passaggio dalla prima alla seconda Repubblica, che sarebbe sfociato nella concretizzazione dell'impianto federalista della nostra Nazione con l'attribuzione alle scuole della cosiddetta autonomia funzionale assunta a dignità costituzionale in quanto citata nel Titolo V riformato.

Le conseguenze degli eventi succintamente prima richiamati sul modo di concepire il rapporto insegnamento-apprendimento sono da considerare quindi incisive e, per certi versi, determinanti, nel senso che, l'alunno di oggi, nativo digitale, approccia facilmente con le conoscenze, utilizzando con disinvoltura i linguaggi e gli alfabeti, che pervadono ormai la quotidianità e risultano essere tipici e contraddistintivi della società cosiddetta conoscitiva. A fronte di tale situazione, da più versanti ci si chiede allora in che cosa debba consistere l'azione del docente. Per cercare di orientarsi e trovare una plausibile risposta si ritiene opportuno richiamare le considerazioni esplicitate in merito da pensatori di chiara fama, alcuni dei quali nostri contemporanei. Per quanto concerne il cambio di una

certa mentalità, a cui si è appena accennato, si ritiene utile richiamare le parole dello psicologo umanista americano Carl Rogers¹.

Egli ebbe modo di asserire che rimase sbigottito, allorché, in età adulta, cercando di ripercorrere la sua esperienza di sviluppo e di crescita, arrivò alla conclusione che l'insegnamento gli fosse sembrato di poco conto, mentre l'apprendimento di fondamentale importanza.

Lo studioso arrivò, poi, a riconoscere che in epoca successiva tale considerazione non sarebbe più risultata sorprendente come allora.

Nell'epoca in cui Rogers avviò le sue ricerche, il ruolo della scuola era prevalentemente quello della trasmissione passiva di dati nozionistici.

L'istruzione veniva, quindi, impostata in forma tradizionale: l'insegnante si autolegittimava come protagonista del processo di insegnamento-apprendimento, in quanto depositario di conoscenze ritenute intramontabili. Il suo atteggiamento era marcatamente autoritario, finalizzato al controllo del gruppo-classe.

Le lezioni frontali e le interrogazioni orali apparivano come elementi procedurali e metodologici inconfutabili, consolidati e reiterati nel tempo.

La disciplina era ritenuta strumento funzionale a stimolare l'apprendimento con critiche, punizioni e biasimo nei confronti dell'allievo, qualora non si omologasse, obbligato ad assumere una posizione seduta e statica.

All'alunno non era concessa alcuna possibilità di sperimentare la libertà e la corresponsabilità del processo educativo, giacché gli veniva impedito di svolgere una parte, dichiaratamente attiva, per la costruzione del suo iter formativo.

Tale impostazione finiva con l'essere confutata con rigore dalla corrente fi-

losofica del pragmatismo, dall'attivismo pedagogico e dalla pedagogia scientifica, secondo cui l'educazione consiste nello strumento idoneo a promuovere la formazione di persone capaci di inserirsi consapevolmente nel processo di sviluppo della società in cui sono chiamate a vivere.

È appena il caso di evidenziare che Rogers, nella prima fase della sua attività di ricerca, aveva avuto modo di confrontarsi con i cardini di una nuova filosofia dell'educazione, in base ai quali la libertà è il presupposto, il metodo e il fine del processo educativo².

Tra l'altro, la persona è tale nella società e per la società in cui risulta integrata. Ne consegue che la scuola ha bisogno di conoscere il soggetto dell'educazione, mentre l'interesse ad apprendere è la conseguenza di un impulso interiore.

Per completare il quadro serve richiamare l'interpretazione che Dewey ha dato dell'educazione, intendendola come un processo che inizia fin dalla nascita e comprende sia l'aspetto psicologico che quello sociale.

Il primo stimola lo sviluppo delle attività psichiche e delle potenzialità del soggetto, mentre il secondo esige un'azione educativa, disponibile a tener conto delle condizioni sociali e dei mutamenti che incidono sulla vita e sull'esperienza dell'alunno stesso.

Già nei primi decenni del secolo scorso Dewey sosteneva che l'ambiente educativo non può prescindere dal basarsi sui reali interessi dell'allievo, configurandosi come una piccola comunità che ripete la vita sociale esterna in modo semplificato.

Già allora si segnalava la necessità che la scuola venisse a trasformarsi in ambiente vitale caratterizzato da esperienze educative e socializzanti.

Certamente, l'elaborazione filosofica deweyana ha contribuito notevolmente a far sì che si determinasse una considerazione del rapporto discente-docente proprio in virtù di una rivalutazione del significato e del ruolo dell'educazione: l'educazione è democrazia³.

Essa avviene mediante la riorganizzazione e l'incremento dell'esperienza e stimola il soggetto alla relazione so-

ciale, fornendogli gli strumenti per padroneggiare, interpretare, modificare la realtà e adattarsi ai mutamenti scientifici, tecnologici, sociali ed economici senza disorientamento e senza posizioni passive.

È nel pensiero del filosofo americano l'idea fondamentale che nella comunità scolastica debba instaurarsi un clima di collaborazione in grado di permettere all'allievo, sostenuto dall'insegnante, di apprendere attraverso il "fare" con interventi didattici programmati in adesione ai suoi bisogni, agli interessi e alle fasi di sviluppo fisico e psicologico.

L'attività veniva considerata, così, mai fine a se stessa, bensì finalizzata al processo evolutivo del discente all'interno di un continuum educativo.

Già da queste asserzioni, enunciate da Dewey nel 1916, emergeva che il compito dell'insegnante avrebbe dovuto riflettere quello di una presenza operante, non contraddistinto dalla mera trasmissione delle informazioni, bensì dalla capacità di stimolare l'apprendimento⁴.

Ritornando al pensiero di Rogers, bisogna prendere atto che altro elemento di svolta, nella considerazione del rapporto docente-discente è stato implicato dai risultati delle ricerche di J. Piaget sui fattori stimolanti l'apprendimento.

Allo psicologo ginevrino va riconosciuto il merito di aver dimostrato che la sfera cognitiva e quella affettiva sono complementari tra loro e, quindi, incidono alla pari nel processo di apprendimento; infatti, mentre l'intelligenza offre le strutture, l'affettività rende possibile la spinta motivazionale⁵.

Rogers tenne in buon conto che gli psicologi umanisti avevano svolto interessanti approfondimenti sulla motivazione, sottolineando quanto da essa possa dipendere il successo formativo. In effetti, veniva rilevato che il più delle volte il soggetto apprende, anche inconsapevolmente e senza sforzo, sulla base di ciò che succede nell'ambiente circostante e di quanto egli compie spinto dalla motivazione.

Maslow, fra gli psicologi umanisti, viene diffusamente considerato come colui

che ha influenzato maggiormente il pensiero di Rogers per avere analizzato a fondo il ruolo dei bisogni nel determinarsi della motivazione⁶.

Com'è noto, la ricerca di Maslow sarebbe poi sfociata nella classificazione dei bisogni: essa muove da quelli fisiologici, che sono i più forti, fino a giungere a quelli di sicurezza, che comprendono stabilità, dipendenza, protezione, libertà dalla paura, dall'ansia e dal caos, nonché il bisogno di struttura, di ordine, di norme, di limiti.

Quando questi bisogni vengono soddisfatti emergono quelli di affetto, di amore, di appartenenza. Infine, si perviene al bisogno di autorealizzazione. Da quanto sopra accennato scaturisce la visione pedagogica rogersiana, che, nel riconoscere la posizione di centralità dell'alunno nell'apprendimento, assegna al docente il ruolo di facilitatore in un contesto educativo caratterizzato dalla relazione.

I risultati delle ricerche prima richiamati hanno contribuito a far sì che la centralità dell'alunno potesse guadagnare un suo fondamento scientifico su cui innestare la legittimazione di aspetti deontologici e valoriali non condizionati da particolari ottiche derivanti da credi religiosi. Ormai è patrimonio diffuso condividere l'idea che ogni persona a prescindere dalla sua età vive in un mondo esperienziale in continua trasformazione di cui essa è il centro; l'organismo reagisce come un tutto organizzato a un determinato campo fenomenico, mentre il comportamento è da ritenere come l'insieme dei tentativi che l'organismo compie per soddisfare i propri bisogni, così come esso li vive, muovendosi nel campo così come esso lo percepisce.

Ne consegue che il punto di vista migliore per comprendere il comportamento è quello che si pone all'interno dello schema di riferimento della persona stessa⁷.

Va tenuto presente, altresì, che ogni essere umano è un insieme integrato e organizzato, che possiede una tendenza intrinseca per lo sviluppo integrale delle sue potenzialità⁸.

Tale tendenza si traduce in un processo direzionale e costruttivo, espresso mediante una serie di comportamenti ra-

zionali, finalizzati a soddisfare bisogni organici e psicologici. I bisogni rappresentano un aspetto della tendenza, da interpretare come l'energia che fa funzionare l'organismo, alla base di ogni motivazione.

Muovendo dal presupposto che l'alunno in fase di apprendimento è coinvolto protagonisticamente in un processo che investe tutta la sua persona, al docente compete assumere il ruolo di facilitatore.

L'allievo sperimenta, conosce, si emoziona, interagisce nella relazione con l'insegnante e i coetanei, percorrendo le tappe del processo evolutivo e di autorealizzazione⁹.

Un docente autenticamente efficace vive il rapporto con l'alunno in modo diretto, esprime i propri sentimenti e convinzioni, senza conformarsi al ruolo. Egli accetta l'alunno come persona, riponendo in lui fiducia e, rispettando il suo modo di essere, i suoi sentimenti e le sue idee, entra nella cornice di riferimento dell'alunno stesso e si prodiga cercando di inquadrare il mondo attraverso gli occhi dell'altro, senza giudicare i comportamenti.

È così che l'insegnante facilitatore contribuisce a creare un clima di libertà di espressione di sentimenti, di idee, di interazione reciproca e di desiderio di conoscere.¹⁰

Considerando il ruolo determinante svolto dalla motivazione nell'apprendimento, il docente diventa consapevole che alcune strategie metodologico-didattiche assumono un ruolo determinante.

Si tratta di rendere partecipe l'alunno, comunicando e spiegando gli obiettivi e le finalità del percorso personalizzato di apprendimento¹¹.

Su tale versante si è soliti diversificare i significati dei termini personalizzazione e individualizzazione. In effetti essi riflettono due strategie che fanno entrambe riferimento alla posizione di centralità che l'alunno assume durante il suo processo di apprendimento e di sviluppo.

Ciò che cambiano sono gli obiettivi specifici da perseguire, comparandoli a quelli prefigurati per l'intero gruppo classe. Nel caso dell'individualizzazione essi vengono considerati raggiungibili

da ogni allievo, mentre la personalizzazione comporta la prefigurazione di obiettivi ritenuti raggiungibili da un solo allievo nel rispetto e nella valorizzazione dei suoi stili, ritmi e tempi di apprendimento¹².

In ogni caso, si tratta di offrire gli strumenti necessari affinché l'allievo possa costruire le proprie conoscenze e sentirsi protagonista del processo.

A tal proposito una didattica protesa a garantire il successo formativo a ogni alunno, riconoscendo la sua posizione di centralità, tende a creare situazioni di lavoro collaborative e attività di gruppo in cui l'insegnante possa proporsi come persona-risorsa funzionale all'apprendimento.

Risulta imprescindibile soddisfare il bisogno di stima, valorizzando e riconoscendo l'impegno e il successo degli alunni, anche qualora parziali.

Altri accorgimenti riguardano il praticare la valutazione formativa, valorizzando i progressi dell'apprendimento senza stigmatizzare gli insuccessi, nonché porre l'alunno nelle condizioni di dichiarare e descrivere le difficoltà incontrate e le modalità adottate per approcciare con le conoscenze e appropriarsi di quelle ritenute utili e interessanti¹³.

Alla base di tutto bisogna considerare l'errore come connotato in ogni processo e come elemento che richiede nuove strategie per poter procedere proiettandosi in avanti¹⁴.

Le forme di intervento prima richiamate, sono da configurare nel loro complesso come supporto all'allievo all'interno di un positivo rapporto interpersonale: tale supporto viene indicato con l'espressione "relazione d'aiuto"¹⁵.

Il rapporto paritario fra alunno e docente, posto come carta vincente per favorire l'apprendimento e garantire il successo formativo, esige l'instaurazione di un clima positivo, inteso come condizione specifica all'interno della relazione; esso è determinato da atteggiamenti psicologici facilitanti, in grado di stimolare i processi di apprendimento e di cambiamento utili al funzionamento ottimale dell'organismo.

Un clima positivo, basato sulla sicurezza psicologica e sulla fiducia, tende

a facilitare, tra l'altro, la disponibilità al cambiamento e l'attivazione di un processo di conoscenza autonomo, personale e autentico, corroborato dalla metacognizione.

Non bisogna sottovalutare il fatto che da un buon clima dipende la qualità della relazione e della comunicazione. Vale l'avvertenza secondo cui un clima facilitante nell'ambito di un ambiente laddove l'altro si senta disposto ad aprirsi e ad affrontare nuove esperienze, non può essere condizionato da elementi di critica e di disapprovazione. La relazione educativa facilitata si fonda sull'ascolto, inteso come fattore fondamentale nella comunicazione e nella relazione¹⁶.

Di certo, si fa riferimento all'ascolto come atto avveduto e volontario.

Conseguentemente, è importante rendersi conto che quando si ascolta può succedere che lo stato emotivo agisca da filtro, facendo sentire solo in parte ciò che l'altro sta dicendo.

Altro rischio è dato dalla presunzione di interpretare, o credere di comprendere aprioristicamente, quanto viene detto dall'altro, mentre invece sono i significati di chi ascolta a essere proiettati sulla situazione di chi parla: lo stile di ascolto comunica l'atteggiamento e il comportamento dell'ascoltatore e ciò può rappresentare fattore di ostacolo o di facilitazione per la relazione.

È stato accertato che avere riguardo di queste avvertenze produce effetti positivi di cambiamento anche in colui che ascolta. Si tratta di fattori che permettono il diluire la tensione emotiva di chi parla, rassicurare l'interlocutore in virtù della presenza partecipata dell'ascoltatore e, infine, migliorare la qualità del rapporto interpersonale.

La condizione indispensabile per prestare ascolto all'altro resta, comunque, quella di rivolgere ascolto a se stessi, esprimere i propri sentimenti senza reprimerli, nella consapevolezza che la mancata espressione di ciò che si prova ostacola l'ascolto distraendo l'ascoltatore, mentre la chiarificazione consente di essere di nuovo liberi di ascoltare¹⁷. Nella relazione facilitata giocano un ruolo determinante due elementi di forza: l'empatia e l'amore.

La prima abbassa il volume della propria soggettività e reprime le aspettative sull'altro e l'insindacabilità di giudizio. Ne consegue la possibilità di un ascolto empatico, che aiuta ad assumere il ruolo e il punto di vista dell'altro, tanto da sentire e pensare come se fossimo l'altro. Essere costruttivamente operativi a livello di ascolto empatico significa ascoltare per comprendere, sentire l'altro, capire da dove parla e, soprattutto, andare verso di lui.

L'amore è la componente fondamentale del modello di orientamento educativo proposto da Rogers. Esso permette di conferire alla relazione educativa la dimensione di umanità.

L'amore, infatti, in ambito educativo è la forza che spinge ad aprirsi all'altro, ad accoglierlo, vedendo in lui riflessa la no-

stra immagine, orientata verso la costruzione di un comune futuro migliore¹⁸.

Note

- ¹ Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1982
- ² Rogers C. R., *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1970
- ³ Dewey J., *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia, Firenze, 1949
- ⁴ Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, Firenze, 1954
- ⁵ Piaget J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Giunti Barbera, Firenze, 1962
- ⁶ Maslow A. H., *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1973
- ⁷ Rogers C. R., *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1970
- ⁸ Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente*, Erickson, Trento, 2005
- ⁹ Milito D., *Problematiche psicologiche negli interventi educativi e psicopedagogia per l'integrazione degli alunni ospedalizzati*, Anicia, Roma, 2003
- ¹⁰ Milito D., *Processi e strumenti per una didattica inclusiva*, Anicia, Roma, 2013
- ¹¹ Milito D., Belsito F., *Strategie metodologiche per l'integrazione e l'inclusione*, Anicia, Roma, 2014
- ¹² Ferraris O., *La costruzione delle regole di convivenza in classe*, Raffaello Cortina, Milano, 2002
- ¹³ Notti A. M., *La valutazione nella scuola dell'autonomia*, Edisud, Salerno, 2000
- ¹⁴ Notti A. M., *Programmazione e valutazione nei processi formativi*, Anicia, Roma, 1998
- ¹⁵ Bloom B.S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma, 1979
- ¹⁶ Gordon T., *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti Lisciani, Firenze, 1991
- ¹⁷ Rogers C., *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1970
- ¹⁸ Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1983

*Presidente Collegio dei Garanti - Fnism

La transizione dall'infanzia all'età adulta: attribuzioni e caratteristiche psicologiche

di Maria Anna Formisano*

Abstract

Tutti i sistemi viventi durante lo sviluppo evolvono funzioni cognitive, sociali, affettive e relazionali al fine di interagire in maniera armonica con l'ambiente circostante. Crescendo, migliorano le funzioni che esercitiamo e perdiamo quelle che non esercitiamo più e che a livello strutturale risultano inutili e poco funzionali alla sopravvivenza. I processi di ontogenesi e filogenesi affermano che gli esseri umani sono migliorati nel modo di camminare, comunicare, parlare e pensare, per adattarsi all'ambiente circostante, ai fini della sopravvivenza stessa. Il nostro cervello è continuamente soggetto alle diverse stimolazioni ambientali, che influiscono sulle nostre capacità di percepire gli stimoli, com-

piere movimenti, pensare, apprendere, ricordare e pianificare strategie comportamentali dall'infanzia, all'età adulta. Sia l'infanzia sia l'adolescenza presentano delle caratteristiche psicologiche specifiche che vanno analizzate e approfondite.

Parole chiave: fattori genetici, sviluppo umano, plasticità cerebrale, infanzia, adolescenza

Keywords: genetic factors, human development, brain plasticity, childhood and adolescence

All living systems during development evolve cognitive, social, affective and relational functions in order to interact harmoniously with the surrounding en-

vironment. As we grow, we improve the functions that we exercise and lose those that we no longer exercise and that at the structural level are useless and poorly functional to survival. The processes of ontogenesis and phylogenesis claim that human beings are improved in the way of walking, to communicate, to speak and to think, to adapt to the surrounding environment, for the sake of survival itself. Our brain is continually subject to various environmental stimulations, which affect our ability to perceive stimuli, make movements, think, learn, remember and plan behavioral strategies from childhood to adulthood. Both childhood and adolescence have specific psychological characteristics that need to be analyzed and deepened.

Premessa

Nella letteratura psicologica lo sviluppo è considerato l'insieme dei processi complessi grazie ai quali gli organismi viventi crescono e cambiano nel corso della vita. Le teorie innatiste affermano che è in gran parte pre-determinato da una programmazione genetica. Piaget (1937) ha sostenuto che lo sviluppo è indipendente dall'apprendimento, al contrario di Vygotskij (1931) che ha evidenziato un'interconnessione tra sviluppo, insegnamento e apprendimento intendendo lo sviluppo come il risultato di una relazione tra il bambino, gli adulti e le conoscenze trasmesse.

Secondo la teoria dei sistemi dinamici, ogni sistema vivente è inserito in una gerarchia, che costituiscono un tutto. Sappiamo che crescendo, miglioriamo le funzioni che esercitiamo e perdiamo quelle che non esercitiamo più e che a livello strutturale risultano inutili e poco funzionali alla sopravvivenza.

cambiamenti che ciascuno incontra/affronta:

- cambiamenti normativi (quando sono dettati da fattori comuni a tutti o quasi tutti gli individui, quali lo sviluppo fisico o quelle tappe della socializzazione che sono regolate da leggi);
- quasi normativi (quando – pur non essendo inevitabili – sono diffusi nella popolazione);
- non normativi (quando riguardano poche persone, al limite anche un singolo individuo).

Lo sviluppo è un processo multidimensionale e dinamico che può procedere con velocità e tempi differenziati poiché non è solo crescita, ma anche involuzione e lungo tutta la vita implica miglioramenti e peggioramenti, guadagni e perdite.

Nel quadro che stiamo delineando gioca un ruolo chiave la definizione di sviluppo come processo interattivo e plastico, poiché il corso di vita non è deterministicamente segnato dalle

turo; lo sviluppo non si identifica con il tempo, ma avviene nel tempo, lungo il quale si snodano le funzioni e i processi psichici fondamentali. A esempio la preadolescenza e l'adolescenza non sono soltanto "fasi di transizione", ma complessi processi di riorganizzazione e costruzione della propria identità. In adolescenza la valutazione si presenta molto difficile (Freud, 1957) dato che la presenza di meccanismi primitivi in superficie e in continua trasformazione rende difficile l'orientamento. Ci sono situazioni in cui la fantasia dell'adolescente contiene desideri regressivi e vergognosi che gli impediranno di sperimentarsi e sperimentare il suo corpo e le sensazioni connesse (Laufer, 1984), riappropriandosene simbolicamente.

Alla luce di queste considerazioni si può ritenere che lo sviluppo non conosce fin dall'inizio la direzione in cui sta andando, poiché è il risultato di "sistemi biopsicologici" sinergicamente attivi e modificabili.



I processi di ontogenesi e filogenesi affermano che gli esseri umani sono migliorati nel modo di camminare, comunicare, parlare e pensare, per adattarsi all'ambiente circostante, ai fini della sopravvivenza stessa.

Ne deriva infatti che l'evoluzione delle specie risulta caratterizzata da lunghi periodi di equilibrio, interrotti da brevi ma intensi periodi di cambiamento evolutivo; questo schema definisce quella che viene chiamata causalità del processo.

Baltes (1987) sostiene che lo svolgersi della vita umana richiede una serie di successivi adattamenti ai numerosi

esperienze precoci ed entro certi limiti è possibile intervenire per modificare la traiettoria evolutiva di un individuo. Secondo la psicologia dello sviluppo la vita dell'individuo è divisa in varie fasi: prima infanzia, seconda infanzia, adolescenza, età adulta e vecchiaia. Ognuna di queste fasi è caratterizzata da specifiche esigenze psicologiche e problematiche diverse che richiedono interventi mirati. Va da sé che lo sviluppo riguarda tutta l'esistenza e la prospettiva del ciclo di vita mette in primo piano la dimensione tempo: non c'è più attenzione solo per il passato, ma anche per il presente e per il fu-

Aspetti psicoepigenetici della primissima infanzia

Lo sviluppo umano è dato dell'interazione sinergica e complementare di fattori genetici e fattori ambientali, che "amalgamandosi" generano l'individuo nella sua essenza e nella sua specificità. È un processo lungo, lento e graduale, che porta il soggetto a riconoscersi come individuo autonomamente sociale. Consiste nel diventare adulti.

Grazie all'interdipendenza tra le caratteristiche individuali (biologiche e psicologiche) e gli stimoli ambientali, tra quel congenito che andrà a incontrarsi con quell'acquisito il bambino vivrà un apprendimento e una esperienza. Gli esseri viventi sono dotati della capacità di auto-organizzazione il che implica che i "modelli apprenditivi" che emergeranno dallo scambio non possono essere specificati, né predeterminati aprioristicamente.

Nello specifico notevole importanza è stata data al modello di Piaget, fondatore dell'epistemologia genetica e creatore dello sviluppo stadiale. Gli studi dell'epistemologo ginevrino si concentrano sui processi cognitivi

umani, che secondo lo studioso hanno favorito l'adattamento della nostra specie all'ambiente circostante. Il modello piagetiano studia da un punto di vista prettamente qualitativo lo sviluppo dei processi intellettivi, che avvengono all'interno del soggetto; in tal modo si mettono in evidenza tutte le variabili che, nel corso dello sviluppo umano, influenzano l'intera gamma dei cambiamenti qualitativi. Questo tipo di approccio è strettamente correlato a tutti quei processi cognitivi funzionali all'apprendimento, alla formazione cognitiva dei concetti, alle strategie di problem solving e alle diverse modalità di utilizzo del pensiero, inteso come attività della mente e come capacità di elaborare le informazioni. Va da sé che ogni nuova organizzazione cognitiva è espressione dei diversi stadi evolutivi che l'individuo si trova ad attraversare, esplorare e perlustrare per promuovere processi di assimilazione e accomodamento.

Lo studioso ha analizzato il passaggio dalle azioni istintive, determinate dai riflessi innati, alle azioni coordinate perché frutto di una precedente riflessione, che è resa possibile dal sorgere del linguaggio e del pensiero che, dapprima incoerente, diventa attraverso fasi ben precise, pensiero logico.

Secondo Piaget lo sviluppo evolutivo del bambini è diviso in varie fasi (v. Tabella n.1).

I primi tre anni di vita sono fondamentali nell'esistenza di un bambino per creare i presupposti del pensiero e del linguaggio, la visione, gli atteggiamenti, le attitudini e altre caratteristiche tipiche di questo periodo evolutivo. Sin dalla nascita il bambino è vigile e reagisce agli stimoli esterni, gira la testa verso le voci, fissa gli oggetti segue ed esegue movimenti. Trevarthen (1978) e Stern (1985) sostengono che i bambini sono sensibili a corrispondenze non solo di forma, ma anche di tempo e intensità, in modo trasversale tra le modalità sensoriali. È opportuno ricordare che il bambino non necessita soltanto di cure adeguate e di un'alimentazione appropriata, ma anche di un ambiente "efficacemente stimolante" in cui possa sperimentare tutte le tappe del suo sviluppo, non solo per entrare in relazione con le sue figure di accudimento e per cercare la soddisfazione del piacere, ma anche per la ricerca dell' "oggetto" in sé (Fairbairn, 1970).

A partire dal concepimento le diverse esperienze che il bambino fa rappresentano il fulcro dello sviluppo mentale della persona, la matrice decisiva da cui originerà la futura persona adulta (Imbasciati & Cena, 2018), anche quando il bambino passa dall' esperienza di soddisfazione del bisogno-nutrito all'investimento del cibo come fonte di piacere (Freud, 1946). Ne deriva che i processi psicologici influenzano i processi genetici dell'organismo, quale unità biopsicofisica e

sociale, capace di formare specie discendenti diverse da quelle ancestrali (Darwin, 1882).

Sia le neuroscienze sia la teoria dell'attaccamento sono concordi nel ritenere che, a partire dal feto, nei primi anni di vita si sviluppano capacità basilari sulle quali si organizzerà tutta l'esperienza successiva, e che l'evoluzione del cervello è individuale nella sua microfisiologia e nella sua funzionalità (Imbasciati, 2015). Una ricerca della Brown University ha confermato attraverso la tecnica del brain-imaging che esiste un rapporto molto stretto tra allattamento al seno e sviluppo del cervello (Deoni, 2013).

Ciò evidenzia che le esperienze di vita che facciamo incidono fortemente sul corredo genetico. Gli studi scientifici affermano che manipolazioni ambientali iniziali agiscono anche a lungo termine sui sistemi neurobiologici (Dick, 2011). Nella relazione individuo-ambiente diventa fondamentale prendere in considerazione sia gli aspetti cognitivo-percettivi, sia quelli affettivi ed emotivi che legano l'individuo a determinati spazi (Russell e Lanius, 1984) e determinati tempi.

Ogni bambino è un sistema unico e irripetibile con punti di forza e di debolezza derivanti dalle sue caratteristiche personali e dagli ambienti relazionali di cui è partecipe. Per descrivere meglio il concetto, si evidenzia che durante il percorso evolutivo le richieste ambientali, continuamente mutevoli, richiedono repentini ri-adattamenti, in riferimento al ciclo di vita che si sta vivendo, per cui è possibile incontrare situazioni di crisi nei processi di adattamento. Dal punto di vista neuroscientifico la conformazione delle connessioni neuronali e la mutabilità delle stesse scolpisce il cervello fino a renderlo modificabile, plasmabile e funzionale alle esigenze del contesto socio culturale. Il comune denominatore è quello della diade genetica e ambiente che interagiscono anche se non è facile individuare quali e quanti geni cooperano nella specificazione di una data caratteristica (Boncinelli, 1998).

La struttura neurale rigenera neuroni in maniera significativa, se riceve dall'ambiente esterno stimoli adeguati. a

Tabella N. 1

Stadio	Età	Caratteristiche
Senso-motorio	0-2	L'apprendimento è concreto e attivo, dominato da interazioni senso motorie con l'ambiente. Il bambino «comprende» il mondo in base a ciò che può fare con gli oggetti e con le informazioni sensoriali
Preoperatorio	2-7	L'apprendimento diventa più riflessivo e il bambino sviluppa l'abilità di usare simboli e rappresentazioni verbali degli oggetti e degli eventi. Si rappresenta mentalmente gli oggetti e può usare i simboli (le parole e le immagini mentali)
Operatorio concreto	7-12	Maggiore comprensione della logica delle classificazioni e delle relazioni permette al bambino di cogliere le leggi della conservazione ammesso che l'oggetto possa essere visto e manipolato. Compare il pensiero logico e la capacità di compiere operazioni mentali (classificazione, sensazione, ecc.)
Operatorio formale	12 +	Capacità di applicare ragionamenti astratti a situazioni reali e ipotetiche. È capace di organizzare le conoscenze in modo sistematico e pensa in termini ipotetico-deduttivi

esempio, un bimbo di tre anni per raggiungere un giocattolo posto su uno scaffale troppo alto per lui, sistema quattro grossi mattoni colorati sotto la sua sediolina, vi sale sopra e afferra il giocattolo. Il piccolo ha avuto un insight di fronte a situazioni problematiche che richiedono una conoscenza immediata (intuizione). È chiaro che integrare questi dati con schemi cognitivi preesistenti consente la “generatività neurale”, sinonimo di plasticità cerebrale. Certamente come già detto in precedenza le differenze individuali nelle traiettorie di sviluppo sono influenzate dall'interazione tra il patrimonio genetico ereditato e il contesto ambientale (Sameroff, 2010). È tale da comunicare quanto è vero che il bambino è un essere agente che sa iniziare la propria autoregolazione e la propria auto-organizzazione, un elemento cruciale nell'iniziare il processo di differenziazione che sarà negoziato nei mesi a venire (Sander, 2000).

Il nostro cervello è continuamente soggetto alle diverse stimolazioni ambientali, che influiscono sulle nostre capacità di percepire gli stimoli, compiere movimenti, pensare, apprendere, ricordare e pianificare strategie comportamentali. L'analisi dello sviluppo del sistema nervoso permette di notare in modo chiaro che nei primissimi mesi di vita si colloca il periodo di massimo sviluppo e di massima potenzialità cerebrale; provocando modificazioni della struttura cerebrale che si riflettono nel cambiamento comportamentale in termini di apprendimento, crescita, recupero e adattamento.

La ricerca sulla genetica comportamentale dimostra l'importanza e l'incidenza dei fattori genetici al temperamento (Plomin, 1987); il cervello risponde all'esperienza ed è influenzato da quest'ultima.

Va da sé l'importanza della neurogenesi intesa come la vera e propria nascita di nuovi neuroni, che avviene nell'ippocampo e costituisce attività cognitiva di soggetti sani. Una lunga lista di dati su esperimenti comportamentali e strutturali fisiologici mette in evidenza il ruolo fondamentale dell'attività nella formazione di circuiti neu-

ronali e del loro adattamento alla propria funzione durante le prime tappe postnatali.

Grazie alle ripetute esperienze del bambino, l'intelligenza plastica accumula e codifica un gran numero di informazioni che consente al bambino, in maniera del tutto inconscia, di essere rapidamente in grado di prevedere la probabilità che un evento, sociale, linguistico o fisico, si produca o meno. Per quanto riguarda le abilità del bambino, si parte dal presupposto che sia possibile rintracciare, sin dalle prime settimane di vita, un'intelligenza sociale di matrice innata che lo rende pronto a interagire con i suoi partner (Trevvarthen, 1979). Tuttavia, tale predisposizione non sarebbe sufficiente a garantire lo sviluppo delle competenze relazionali del bambino senza il supporto delle interazioni precoci con i caretaker (Stern, 1998; Trevvarthen, 2001). La ricerca di relazioni diadiche e la presenza di una reciprocità relazionale costituirebbe una condizione necessaria, ma non sufficiente, per lo sviluppo delle abilità sociali precoci.

Il principio della plasticità cerebrale è riconosciuto dalla neuroscienza contemporanea, che individua i diversi cambiamenti neuronali come surrogati l'uno dell'altro e conduce gli scienziati ad avanzare la tesi di una “personalità neuronale”.

Numerosi studi dimostrano come, tra il bambino e gli adulti con cui questi si relaziona, le esperienze interpersonali precoci siano in grado non solo di sviluppare le capacità cognitive, ma anche di fungere da regolatori di ormoni che influenzano direttamente la trascrizione genica facendo sì che alcuni geni possano esprimersi e altri essere “silenziali”. L'esperienza precoce favorisce lo stabilirsi di nuove connessioni neuronali, la produzione di mediatori nervosi e di principi “trofici”, come il ben noto “fattore di crescita del sistema nervoso” (NGF) scoperto da Rita Levi Montalcini, che facilita la trasmissione dell'informazione, l'efficienza dei circuiti neurali e l'attivazione di funzioni cognitive. Nel corso del suo sviluppo, il cervello ha bisogno di fare esperienze multiformi perché si sviluppino le aree che rap-

presentano il punto di partenza per la maturazione delle aree superiori, quelle del linguaggio e del pensiero complesso. Molte ricerche indicano che esiste un rapporto significativo tra esperienza precoce e funzione cerebrale. Viceversa, l'assenza di esperienze o la carenza di cure educative possono esercitare effetti negativi sui contatti tra le cellule nervose (sinapsi) e sui circuiti neurali, riducendone la complessità. Lo sviluppo del cervello è un processo che dipende dall'esperienza, in termini sia positivi, sia negativi; è in grado di produrre costantemente neuroni e soprattutto connessioni influenzate dall'esperienza e dall'intersoggettività.

Il tema dell'intersoggettività ha rivoluzionato la visione del bambino nella prima infanzia, ponendo in luce le complesse competenze sociali emergenti nelle prime fasi del suo sviluppo (Stern, 1985). La mente del neonato sarebbe dunque organizzata in forma dialogica fin dalla nascita: la percezione del sé corporeo sarebbe operativamente accoppiata a quella di un “altro virtuale”; questa costante complementarietà, nei momenti di interazione con una persona reale, renderebbe capace il bambino di una percezione partecipante dei movimenti dell'altro (Braten, 1988, 1998; Trevvarthen, 1998).

Nello scenario dell'attuale neurocultura (Rolls, 2012; D'Alessio, 2014) è fondamentale analizzare l'approccio neuroscientifico alla comprensione del rapporto corpo-mente in una dimensione olistica. È per questa ragione che bisogna considerare la mente del bambino come il prodotto delle interazioni fra esperienze interpersonali, strutture e funzioni del cervello e in particolare quelle legate a relazioni interpersonali, che influenzano e modellano i programmi di maturazione geneticamente determinati del sistema nervoso. Ciò vuol significare che il contesto ambientale modula i correlati neurobiologici.

È evidente che durante lo sviluppo ci sono dei “relevant gates” che permetteranno successivamente l'espressione armonica e integrata del passaggio dall'infanzia alla pubertà, attraverso

una programmazione ambientale dell'espressione genica (Zhang & Meaney, 2010).

L'adolescenza tra aspetti psicologici e sociali

L'adolescenza è lo stadio evolutivo che comincia col cambiamento biologico e fisico della pubertà e termina nell'età in cui il soggetto raggiunge una indipendenza personale e sociale. Il periodo adolescenziale si caratterizza per la presenza di numerosi variabili individuali e sociali che influiscono sull'espressione del Sé e nella costruzione dell'identità. Oltre ai cambiamenti fisici e psicologici, l'adolescente vive profonde trasformazioni nello sviluppo delle funzioni cognitive, legate alla comparsa del pensiero operativo formale (che implica un deciso ampliamento dell'intelligenza (Piaget, 1926). L'adolescenza è un periodo stressante perché comporta una transizione fondamentale dalla dipendenza dall'infanzia

all'età adulta, con forti cambiamenti non solo fisici e cognitivi, ma anche affettivi e sociali. Erikson (1968) descrive l'adolescenza come una crisi d'identità che deve essere risolta per evitare problemi di sviluppo. Blos (1972) suddivide il periodo adolescenziale in varie sottofasi e ne trova la definizione vera e propria nel periodo tra i 15-18 anni in cui l'obiettivo primario è la formazione dell'identità sessuale e vi è un investimento narcisistico e con una morale che raggiunge il livello convenzionale, nel quale conta soprattutto il rispetto per le norme socialmente approvate. Il gruppo dei pari diventa luogo di scambio e di confronto sociale, grazie al quale rafforzare i processi di identificazione, di differenziazione-individuazione e di integrazione relazionale. Per inserirsi nell'esosistema sociale, l'adolescente è forzato a tener testa ai compiti evolutivi (Formisano, 2009) quali il distacco dal sistema familiare, l'unione ai gruppi formali e/o informali e la costruzione di un'identità di genere. Il ragazzo deve affrontare varie "sfide", denominate da Havighurst

"compiti di sviluppo" (1948), che possono riguardare: lo sviluppo corporeo, la maturazione sessuale, lo sviluppo del pensiero operativo formale, l'integrazione in un gruppo di coetanei e la preparazione a un'attività lavorativa. Quando molti compiti di sviluppo si presentano tutti in una volta, gli adolescenti hanno spesso difficoltà ad affrontarli e risolverli con successo (Palmonari, 1993), cercando di soddisfare i vari bisogni, fra cui:



a) incontrare coetanei dello stesso sesso o del sesso opposto per avere la possibilità di confrontarsi cogliendo le differenze individuali, le affinità caratteriali, comprendere qual è il modo di comportarsi e relazionarsi nei diversi contesti;

b) confrontarsi e conoscersi meglio per riflettere su se stessi, sulle proprie potenzialità o limiti e sul proprio sistema valoriale;

c) conoscere il mondo e la cultura giovanile di appartenenza senza la mediazione dell'adulto (Petter, 2007).

L'adolescente nel rapportarsi con l'altro sviluppa e rafforza competenze sociali e prosociali, cognitive e metacognitive, affettivo-relazionali ed empatiche che gli consentono di creare una rete di relazioni e di supporto indispensabili per la crescita personale.

In questo senso particolare importanza viene data alle figure genitoriali, che come modelli di ruolo e fornendo un'azione di tutor; danno sostegno e feedback, in modo che l'adolescente possa valutare il suo successo nell'affrontare i vari compiti evolutivi (Cico-

gnani e Zani, 2003). Nell'approccio del ciclo di vita lo sviluppo è inteso come un processo multidimensionale e dinamico in cui può procedere con velocità e tempi differenziati poiché non è solo crescita, ma anche involuzione e lungo tutta la vita implica miglioramenti e peggioramenti, guadagni e perdite.

Possiamo affermare che lo stato attuale di un sistema genera il suo stato successivo. Vale a dire, lo stato attuale è la causa dello stato successivo, che è

la causa dello stato successivo e così via.

La psicologia evolutiva considera il periodo della preadolescenza come uno snodo fondamentale per lo sviluppo del soggetto nel suo arco di vita. Un'attenzione particolare dev'essere posta tanto all'infanzia quanto alla preadolescenza e all'adolescenza. Rispetto a tale specificità, è importante sottolineare che la preadolescenza e l'adolescenza non sono soltanto "fasi di

transizione", ma si connotano come complessi processi di riorganizzazione e costruzione della propria identità. In adolescenza la valutazione si presenta molto difficile (Freud, 1957), dato che la presenza di meccanismi primitivi in superficie e in continua trasformazione rende difficile l'orientamento. Ci sono anche situazioni in cui la fantasia dell'adolescente contiene desideri regressivi e vergognosi che gli impediranno di sperimentarsi e sperimentare il suo corpo e le sensazioni connesse (Laufer, 1984), cercando di soddisfare i bisogni dell'io che tenta di fronteggiare l'esacerbazione pulsionale nel tentativo di ripristinare lo status di equilibrio (Freud, 1957).

In adolescenza, come all'inizio della vita, il ragazzo dovrà reinvestire narcisisticamente il suo corpo e riappropriarsene simbolicamente (Ruggiero, 2011) anche attraverso i compiti di sviluppo. I compiti di sviluppo non sono difficoltà che esistono per ogni adolescente, sempre uguali e inevitabili; in certe condizioni sono numerosi ma possono essere affrontati senza

drammi, in altre appaiono particolarmente difficili, creando frustrazioni, angoscia, senso di impotenza che portano irrequietezza, aggressività e, al limite, apatia. Più che parlare di singoli compiti di sviluppo, può avere senso considerare classi di compiti legate a quelli che sono i cambiamenti che definiscono l'adolescenza (Palmonari, 2011) e generano lo sviluppo dell'autonomia emotiva (Steinberg, 1990), una condizione di indipendenza affettiva nelle relazioni intime con i genitori (Lo Coco e Pace, 2009). L'adolescenza è un periodo ambiguo caratterizzato da segni e segnali ambigui e contorti, molte volte espressione di disagio e di devianza. È un dato ormai consolidato nella letteratura sugli adolescenti che i maschi sono più coinvolti in comportamenti devianti rispetto alle femmine (Bonino et al., 2003; Laird, Pettit, Bates e Dodge, 2003) e che queste ultime sono maggiormente monitorate dai loro genitori rispetto ai loro coetanei maschi (Jacobson e Crockett, 2000).

Il processo in atto di separazione e individuazione e il conseguente disinvestimento affettivo dei genitori, possono infatti spingere l'adolescente, per superare il senso di vuoto che ne deriva (Blos, 1967) a ricercare altri appoggi tali da fornire basi sicure per superare i momenti di disagio.

Alla luce di queste considerazioni si può ritenere che il cervello degli adolescenti, sia di fatto diverso da quello adulto, sia nella sua connettività, sia nella sua funzionalità (Jensen, 2015), con processi auto organizzanti di sistemi vitali continuamente attivi dove il preconcio che regola gli scambi tra il mondo interno e la realtà esterna diventa "più trasparente e più fragile" (Guignard, 1996). La letteratura neurofisiologica afferma che il cervello dell'adolescente presenta una sovrabbondanza di sostanza grigia, ossia di neuroni; possiede cioè abbondanza di mattoni per costruire l'edificio del pensiero, della percezione e del movimento, ma è solo parzialmente in grado di organizzarli e controllarli (Jensen, 2015). I comportamenti rischiosi e impulsivi (Steinberg, 2011) sono dovuti a funzioni esecutive e in

particolare ai processi che sono ancora in fieri (Powell, 2006). Per questo motivo l'adolescente ha bisogno, non solo di sentirsi accettato, compreso e supportato ma anche guidato attraverso pratiche educative orientate a uno scopo (Kerns, 2001).

Conclusioni

Nel presente contributo è stato preso in esame il tema delle caratteristiche tipiche dell'infanzia e dell'adolescenza e l'importanza di comprendere come grazie alle ripetute esperienze del bambino, l'intelligenza plastica accumula e codifica un gran numero di informazioni. Grazie allo studio della plasticità sinaptica è possibile avanzare la tesi di una "personalità neurale". Il Sé in evoluzione infatti, è una sintesi di tutti i processi plastici all'opera nel cervello, che permette di lavorare insieme e unificare la cartografia delle reti precedentemente richiamate.

Il principio della plasticità cerebrale è prontamente riconosciuto dalla neuroscienza contemporanea, che vede i diversi cambiamenti neuronali come surrogati l'uno dell'altro. Uno dei più comuni è supporre che i cambiamenti nella densità della colonna vertebrale riflettano i cambiamenti nella lunghezza dendritica e viceversa. Ciò risulta non essere un caso in quanto le due misure possono variare in modo indipendente e talvolta in direzioni opposte. Gli esseri umani hanno una vita di consapevolezza ed esperienze che iniziano prenatalmente e continuano fino alla morte. Queste interazioni sono bidirezionali e influenzano profondamente lo sviluppo del cervello. Una delle scoperte più notevoli del secolo scorso è che gli umani hanno dimostrato una certa quantità di apprendimento praticamente in ogni paradigma testato. Prove per il principio secondo cui, data la pratica appropriata, gli umani migliorano essenzialmente ogni compito, è prevalente in tutta la letteratura psicologica, spaziando dal dominio dell'apprendimento percettivo (Fahle & Daum 2002) a quello dell'apprendimento motorio (Karni et al., 1998) e formazione cognitiva. Dal momento in cui nasciamo

siamo immersi in un mondo fatto di stimoli nuovi: suoni, odori, sapori, stimoli tattili, volti, i nostri sensi ci aprono al mondo, a esperienze che, passo dopo passo, lasciano una traccia nell'intricata rete di trame nervose di cui è costituito il nostro cervello. All'inizio questa attività, che ci porta lentamente a dare un senso alla realtà, avviene in modo naturale, grazie all'equipaggiamento genetico e agli stimoli ambientali. Numerosi studi dimostrano ormai come, tra il bambino e gli adulti con cui questi si relaziona, le esperienze interpersonali precoci (in gran parte di tipo emozionale) siano in grado non solo di sviluppare le capacità cognitive, ma anche di fungere da regolatori di ormoni che influenzano direttamente la trascrizione genica facendo sì che alcuni geni possano esprimersi e altri essere "silenziali".

Bibliografia

- Akerlind I., Hornquist, J.O. (1992), *Loneliness and alcohol abuse: A review of evidences of an interplay*. Social Science and Medicine.
- Anolli L. (2002), *Le emozioni*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Baltes P.B. (1987), *Theoretical proposition on lifespan developmental psychology on the dynamics between growth and decline*, in *Developmental Psychology*, p.23.
- Blos P. (1972), *L'adolescenza. Un'interpretazione psicoanalitica*, Franco Angeli, Milano.
- Boncinelli E. (1998), *I nostri geni. La natura biologica dell'uomo e le frontiere della ricerca*, Einaudi.
- Boncinelli E. (2000), *Il cervello, la mente, l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*, Mondadori, Milano.
- Bowlby J. (1988), *Una base sicura*, Cortina, Milano.
- Brazelton B. Greenspan S. (2000), *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*, Cortina, Milano.
- Bucci W. (1997), *Psicoanalisi e scienza cognitiva*, Fioriti Editore, Roma, 1999.
- Chomsky N. (1996), trad. it. *Il potere. Natura umana e ordine sociale*, Editori Riuniti, Roma, 1997.
- Chugani H. T. (2006), *Biological basis of emotions: brain systems and brain development*, FrancoAngeli, Milano.
- Cicognani E., Zani B. (2003), *Genitori e adolescenti*, Carocci, Roma.
- Creswell John W. (2011), *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, Pearson, Boston.
- D'Alessio C. (2014b), *Antropologia, psicologia e*

- neuroscienze per una visione integrale della natura umana. AA.VV. La natura umana. Riflessioni transdisciplinari a cura del gruppo 'Quid est Veritas?'. Bisceglia B. (ed.), Collana Scientifica dell'Università di Salerno.
- Darwin C. (1875), Sulla origine delle specie per selezione naturale, ovvero conservazione delle razze perfezionate nella lotta per l'esistenza, Unione Tipografico-Editrice, Torino.
- Davies P.L., Rose J.D. (1999), Assessment of cognitive development in adolescents by means of neuropsychological tasks, *Developmental Neuropsychology*, 15, 2, 227-248.
- Deci, E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human Behavior*, Plenum Press, New York.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1995), Human autonomy: The basis for true self-esteem, in M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem*, Plenum Press, New York.
- Deoni S. C., Dean D. C., Piryatinsky I., O'Muirheartaigh J., Waskiewicz N., Lehman K., Han M., Dirks H. (2013), Breastfeeding and early white matter development: A cross-sectional study, *«Neuroimage»*, May 28, pp. 77- 86.
- Dick D. M. (2011), Gene-environment interaction in psychological traits and disorders, *Annual review of clinical psychology*, 7, 383-409.
- Dick D. M., Rose R. J., Viken R. J., Kaprio, J., & Koskenvuo M. (2001), Exploring gene-environment interactions: socioregional moderation of alcohol use, *Journal of abnormal psychology*, 110(4), 625.
- Doidge N. (2014), *Il cervello infinito*, Ponte alle Grazie, Firenze.
- Erikson E.H. (1968), *Identity, youth and crisis*, Norton, New York.
- Fairbairn W.R. (1950), *Studi psicoanalitici sulla personalità*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Fenoglio K.A., Brunson K.L., Baram T.Z. (2006), Neuroplasticità ippocampale indotta da stress precoce: aspetti funzionali e molecolari, *Frontiere in Neuroendocrinologia*, pp.180-192.
- Fregola C. (2010), *La formazione e i suoi sistemi*, Monolite, Roma.
- Freud A. (1957), *Adolescenza in: Anna Freud, Opere 1945-1964*, vol. 2. Bollati Boringhieri, Torino, 1979.
- Greenough W.T., Chang F.F. (1989), Plasticità della struttura e del pattern della sinapsi nella corteccia cerebrale, in: Peters A., Jones E.G., *Cerebral Cortex*, Vol 7, Plenum Press, New York.
- Guignard F. (1996), *Au vif de l'infantile*, Lausanne: Delachaux et Niestlé, trad. it. Nel vivo dell'infantile, FrancoAngeli, Milano.
- Imbasciati, A. (2006), *Constructing a Mind. A new basis for psychoanalytic theory*, Routledge, London.
- Jensen, E.J., Nutt, A.E. (2015), *Il cervello degli adolescenti: tutto quello che è necessario sapere per aiutare a crescere i nostri figli*, Mondadori, Milano.
- Kerns, K.A., Aspelmeier, J.E., Gentzler, A.L., Grabbill, C.M. (2001), Parentchild attachment and monitoring in middle childhood, *Journal of Family Psychology*, 15 (1), 69-81.
- Imbasciati, A. (1998), *Nascita e costruzione della mente*, UTET Libreria, Torino.
- Kolb B. (1995), *Cervello plasticità e comportamento*, Erlbaum, Mahwah.
- Kolb B., Gibb R. (2010), *La stimolazione tattile facilita il recupero funzionale e il cambiamento dendritico dopo lesione parietale frontale o posteriore mediale neonatale*, *Ricerca sul cervello comportamentale*, pp.115-120.
- Kuehn, S. et al. (2019), Predicting development of adolescent drinking behaviour from whole brain structure at 14 years of age.
- Laufer M., Laufer E. (1984), *Adolescenza e breakdown evolutivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Levi Montalcini R., Cohen S., Booker B. (1997), *The Saga of the Nerve Growth Factor. Preliminary Studies*, Discovery, Further Development, World Scientific, Singapore.
- Lickliter R. (1993), Timing and the development of perinatal perceptual organization in G. Turkewitz & D. A. Devenny (Eds.), *Developmental time and timing* (pp. 105-123), NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- Lo Coco A., Pace U., Zappulla C., Ingoglia S. (2000), Emotional autonomy in Italian adolescents, Poster presented at VII Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence, Jena, Germania.
- Mecacci L. (2001), (a cura di), *Manuale di psicologia generale*, Giunti, Firenze.
- Molinari L. (2007), *Psicologia dello sviluppo sociale*, Il Mulino, Bologna, p. 13.
- Montessori M. (1969), *La mente del bambino*, Garzanti Editore, Milano.
- Negri R (2012), *Il neonato in terapia intensiva. Un modello neuropsicoanalitico di prevenzione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Novelletton A. (1986), *Psichiatria psicoanalitica dell'adolescenza*, Edizioni Borla, Roma.
- O'Hare E.D., Sowell E.R. (2008), Imaging cambiamenti evolutivi nella materia grigia e bianca nel cervello umano, in: Nelson C.A., Luciana M., *Manuale di Neuroscienze cognitive dello sviluppo*, MIT Press, Cambridge, pp. 23-38.
- Palmonari A. (2011), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Milano.
- Papoušek, M. (2007), Communication in early infancy: An arena of intersubjective learning. *Infant Behaviour and Development*, 30, 258-266.
- Pellizzari G. (2010), *La seconda nascita. Fenomenologia dell'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Piaget J. (1955), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Editrice Universitaria, Firenze.
- Pietropolli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano.
- Plomin, R. (1987), *Developmental behavioral genetics and infancy in: Handbook of Infant Development*, ed. J. D. Osofsky. Wiley, New York.
- Powell K. (2006), How does the teenage brain work?, *Science*, 442, 865-867.
- Prever C. (2003), (a cura di), *La responsabilità dell'educatore professionale: etica e prassi del lavoro socioeducativo*, Carocci Faber, Roma.
- Rolls, E. T. (2012), *Neuroculture*, Oxford University Press, Oxford.
- Ruggiero I. (2011), *Corpo strano, corpo estraneo, corpo nemico: itinerari adolescenziali tra corpo, psiche e relazione*, *Rivista di Psicoanalisi*, anno LVII, n. 4, pp. 825-847.
- Sander L. W. (2000), Where are we going in the field of infant mental health? *Infant Mental Health Journal*, 21 (1-2), 5- 20.
- Siegel D.J. (2014), *Mappe per la mente. Guida alla Neurobiologia Interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze.
- Steinberg L., Silk J.S. (2002), Family life during adolescence, in J. Brooks-Gunn (a cura di), *Adolescent lives*, Harvard University Press, Cambridge.
- Stern D. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Stern D. (2005), *Il momento presente*, Raffaello Cortina, Milano.
- Stern, D. (1971), A microanalysis of mother-infant interaction. *J. Amer. Acad. of Child Psychiatry*, Torino.
- Trevarthen, C., & Hubley, P. (1978), Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol*, Academic Press, London.
- Triani P. (2002), *Sulle tracce del metodo: educatore professionale e cultura metodologica*, Università cattolica del Sacro Cuore, Milano.
- Trinchero R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Valletta J. (2007), *Pensiero critico e azione educativa: laboratori per una professionalità docente*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Vallino D. (1998), *Raccontami una storia*, Edizioni Borla, Roma.
- Van den Bergh B.R., Marcoen A. (2004), L'ansia materna prenatale elevata è correlata a sintomi di ADHD, problemi esternalizzanti e ansia nei bambini di 8 e 9 anni. *Sviluppo del bambino*, pp.1085-1097.
- Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari.
- Winnicott D. W. (1971), *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974.
- Winnicott D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1970.
- Zhang T. Y., Chrétien P., Meaney M. J., & Gratton A. (2005), Influence of naturally occurring variations in maternal care on prepulse inhibition of acoustic startle and the medial prefrontal cortical dopamine response to stress in adult rats, *Journal of Neuroscience*, 25(6), 1493-1502.
- Zoletto D. (2003), *Il doppio legame. Bateson, Derrida, Bompiani*, Milano.

*Presidente Fnism Valli-Sarno-Irno

Dai diritti dell'uomo ai diritti degli esseri umani. Un percorso filosofico di educazione civica

I precursori: dalla Rivoluzione francese all'Ottocento

di Marco Chiauzza*

Nel 1789 la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* proclamò che "Gli uomini nascono e rimangono liberi e uguali nei diritti". Ma che cosa si doveva intendere con il termine "uomini"? Tutti gli esseri umani oppure solo gli uomini in quanto distinti dalle donne? Le vicende successive si sarebbero incaricate di rispondere a queste domande: negli anni della Rivoluzione le donne vissero in Francia momenti di partecipazione mai visti prima, ma restarono escluse dal diritto di voto e dunque dai veri e propri diritti di cittadinanza. La contraddizione fra l'affermazione di principio

contenuta nella *Dichiarazione* e la realtà dei fatti non sfuggì alla militante rivoluzionaria Olympe de Gouges (1748-1793), che fin dal 1791 stese una *Dichiarazione dei diritti delle donne e delle cittadine*: essa estendeva coerentemente i diritti dell'uomo a tutti gli esseri

umani, indipendentemente dal sesso, e venne percepita da molti come un'insopportabile provocazione. Nel 1793 Olympe de Gouges morì sulla ghigliottina, dando così un valore quasi profetico alla frase più famosa della sua *Dichiarazione*: "La donna ha il diritto di salire sul patibolo; ella dovrà anche avere il diritto di salire sulla tribuna". La ragione ufficiale della condanna fu la sua vicinanza al partito girondino, ormai sconfitto e messo fuori legge; ma a tale destino non rimase estraneo il mal celato fastidio che aveva suscitato in molti la sua militanza a favore dei diritti delle donne.

"La donna ha il diritto di salire sul patibolo; ella dovrà anche avere il diritto di salire sulla tribuna"

Posizioni per alcuni versi analoghe a quelle di Olympe de Gouges furono sostenute anche dall'inglese Mary Wollstonecraft (1759-1797). Prima ancora che esprimerle nei libri, la scrittrice incarnò le proprie convinzioni, che precorrono per molti versi le moderne concezioni femministe, nella sua stessa vita. In particolare, intrattenne relazioni per l'epoca eccezionalmente libere - in cui si mescolavano passione e complicità intellettuale - con diversi uomini, dal pittore Heinrich Füssli al teorico dell'anarchismo William Godwin. Con quest'ultimo concepì anche

una figlia, Mary, ma morì poco dopo averla data alla luce: Mary sposerà il poeta Percy Bessie Shelley, e sarà l'autrice del romanzo gotico *Frankenstein*. Affascinata dal messaggio di libertà lanciato dalla Rivoluzione francese, nel 1792 Mary Wollstonecraft volle trasferirsi a Parigi per seguire da

vicino gli sviluppi di quel movimento. Nel 1791 era intervenuta con una *Rivendicazione dei diritti degli uomini*, nella quale, polemizzando con lo scrittore inglese Edmund Burke, si era schierata nettamente a favore della *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* proclamata dall'Assemblea Costituente francese nel 1789. Già in quel testo aveva auspicato che i diritti civili e politici fossero estesi anche alle donne; e proprio questo divenne l'argomento centrale della sua opera principale, la *Rivendicazione dei diritti delle donne*, pubblicata nel 1792. In essa, l'autrice non negava che uomini e donne presentassero differenze di na-



tura, in particolare per quanto riguarda la forza fisica; tuttavia - con un atteggiamento tipicamente illuminista - sottolineava come quelle differenze fossero state enormemente ingigantite dalle convenzioni sociali: proprio tali convenzioni dovevano dunque essere messe in discussione. Mary Wollstonecraft critica tutti gli aspetti della vita sociale che possono limitare la piena autonomia della donna, compreso il matrimonio, che non esita a considerare come una vera e propria forma di prostituzione istituzionalizzata. Nell'auspicato processo di emancipazione del genere femminile, fondamentale le appare il ruolo dell'istruzione, che a suo parere dovrebbe essere impartita a entrambi i sessi con le medesime modalità. La scrittrice contesta in particolare le forme di educazione femminile allora in voga - almeno per le ragazze dei ceti più elevati -, che miravano esclusivamente a favorire lo sviluppo delle qualità utili a rendersi gradite agli

uomini, dalla capacità di conversare in maniera brillante all'eleganza e alla cura della bellezza fisica. Per Mary Wollstonecraft, invece, la famiglia e la scuola pubblica dovrebbero collaborare nel fornire ai giovani di entrambi i sessi una formazione paritaria, sia sul piano intellettuale che su quello fisico, consentendo fra l'altro anche alle ragazze di praticare giochi all'aria aperta in compagnia dei propri coetanei. Le obiezioni allora più diffuse contro l'idea che le donne potessero ricevere un'istruzione di qualità analoga a quella fornita agli uomini si fondavano soprattutto sulla presunta inferiorità intellettuale del genere femminile. Mary Wollstonecraft capovolge tale argomentazione: la scrittrice non nega che molte donne siano sciocche e frivole, ma tali caratteristiche negative non possono essere prese a pretesto per negare loro una valida formazione, perché esse non sono connaturate alla natura femminile, ma devono esse stesse venire considerate come l'effetto negativo della mancanza di educazione o di un'educazione che inibisce lo sviluppo della capacità razionali.

Nel XIX secolo non furono molti gli uomini che rivendicarono esplicitamente quei diritti. Fra questi John Stuart Mill, filosofo e militante politico schierato su posizioni di liberalismo radicale. In *La servitù delle donne* (1869) egli vide nella subordinazione della donna una forma del più generale rapporto di schiavitù. Anche se alla sua epoca quest'ultima si avviava a scomparire, l'asservimento delle donne persisteva, in primo luogo all'interno della famiglia. Lo stesso matrimonio si configurava per Mill come una forma legalizzata di schiavitù della donna: per questo motivo, quando egli si sposò con Harriet Taylor, mise per iscritto la propria rinuncia formale a ogni forma di predominio che la legislazione di allora garantiva al marito sulla moglie, in termini di controllo sulla proprietà e sulla libertà della persona. Secondo Mill, tale predominio era del tutto ingiustificato, ma l'idea che esso fosse naturale era inculcata fin dall'infanzia nelle menti delle donne, le quali venivano educate a sottomettersi al controllo altrui.

Simone di Beauvoir: il fondamento filosofico del femminismo contemporaneo

Nel XX secolo si sviluppa un importante filone di pensiero sulla condizione delle donne. Fondamentale è l'opera della scrittrice francese Simone de Beauvoir (1908-1986), nell'ambito della quale occupa un posto di particolare rilievo *Il secondo sesso*, pubblicato nel 1949. La de Beauvoir sviluppa alcuni concetti dell'esistenzialismo, in particolare l'idea che l'essere umano progetta la propria esistenza a partire da una situazione data, la quale definisce il suo specifico essere-nel-mondo. Della situazione esistenziale la filosofa francese sottolinea la dimensione corporea: il fatto di nascere con un corpo femminile condiziona la libertà delle donne e la loro capacità di realizzare progetti, perché implica un insieme di regole che ne segnano il destino. Per la De Beauvoir, tuttavia, ciò non dipende dal corpo femminile in quanto tale, bensì da come esso viene interpretato culturalmente e socialmente.

Si tratta allora di mettere in discussione l'assoggettamento esistenziale delle donne al loro corpo, tentando di rispondere a domande come le seguenti: cosa significa essere un soggetto incarnato in un corpo di donna? Che conseguenze ha per la sua libertà? Il fatto stesso di doversi porre tali interrogativi testimonia la situazione di subordinazione della donna. a un uomo, infatti, non verrebbe in mente di scrivere un libro sulla condizione dei maschi nella società. Non vi è dunque reciprocità nel rapporto fra uomo e donna. Gli uomini non sono definiti per le loro caratteristiche sessuali bensì in quanto appartenenti alla specie umana; le donne, invece, si vengono definite sessual-

mente in relazione all'uomo. In tale situazione, egli è propriamente il Soggetto, lei è semplicemente l'Altro. Per approfondire tale aspetto, la filosofa francese si richiama, reinterpretandola, all'analisi della dialettica servopadrone condotta da Hegel nella *Fenomenologia dello spirito*. Essa si presenta come una lotta fra due autocoscienze per il proprio riconoscimento come soggetto; e ognuna di esse si può affermare attraverso il confronto e lo scontro con l'altra. Secondo la de Beauvoir quello fra i due sessi è invece un rapporto di asimmetrico, in cui la donna si presenta come



Simone di Beauvoir

"Cosa significa essere un soggetto incarnato in un corpo di donna? Che conseguenze ha per la sua libertà?"

assoluta Alterità, componente inessenziale nella coppia di termini: come tale, essa non può svolgere alcun ruolo effettivo nella relazione, e quest'ultima non si configura pertanto come dialettica. La filosofa si interroga allora sulla possibilità per la donna

di rifiutarsi di essere semplicemente l'Altra, sottolineando in primo luogo la difficoltà a porsi come soggetto collettivo: mentre per esempio i proletari dicono "noi", sono cioè consapevoli della propria identità e dei propri interessi di gruppo, non è così per le donne, che vivono disperse in mezzo agli uomini, legate ad alcuni di essi più strettamente che alle altre donne: le borghesi sono solidali con i maschi borghesi, e non con le donne proletarie, e diventano così complici della sottomissione dell'intero genere femminile.

La de Beauvoir riprende dall'esistenzialismo la coppia di concetti immanenza-trascendenza, sottolineando come ogni soggetto esista effettivamente in quanto, cercando di realizzare i propri progetti, mira a trascendere l'immanenza costituita da ciò che è meramente dato. Nel caso della donna, il corpo e la sua interpretazione culturale, che impongono comportamenti differenti a seconda che esso sia maschile o femminile, rischiano di ridurla a mera immanenza. Il corpo è considerato come una natura dalla quale la donna non può e non deve trascendere, oggetto di desiderio per la sua bellezza o la sua capacità di generare. Per mezzo dell'educazione si costruiscono gli uomini e donne come esseri differenziati. Fin dall'infanzia, i bambini e le bambine vestono abiti di colori diversi, ricevono in regalo giocattoli differenti, e vengono loro presentati i modelli del coraggio maschile e della civetteria femminile. La futura donna impara dalle favole l'amore romantico, nel quale la sua esistenza non dipende da lei, ma dall'irruzione di un uomo - il principe azzurro - nella propria vita. La struttura sociale e culturale impone alle donne di dedicarsi alla cura del marito e dei figli. Esse sono condannate al lavoro riproduttivo, che consiste appunto nella sola riproduzione della vita, e sono escluse da quello propriamente produttivo, che comporta la creazione di oggetti. Come dice Simone de Beauvoir, "Donna non si nasce, lo si diventa": ciò significa che nessun destino biologico definisce il suo ruolo nella società. La differenza sessuale è frutto di una costruzione culturale a partire dai corpi biologici, che non determinano però di per sé un comportamento concreto: la biologia di uomini e donne è certo differente, ma tale differenza non si deve tradurre in disuguaglianza sociale. La subordinazione del sesso femminile non trova il proprio fondamento nella funzione riproduttiva in quanto tale, bensì nella svalutazione culturale e sociale di tale funzione.

È dunque necessario cambiare le strutture sociali e culturali che impediscono la trascendenza delle donne. Secondo la filosofa francese, l'inclu-

sione della donna nel mercato del lavoro, pur importante, non è sufficiente alla sua effettiva emancipazione. Nell'attuale società, infatti, le donne entrano in un mondo lavorativo maschile e si devono adattare a orari pensati per gli uomini, che spesso hanno mogli che risolvono per loro le questioni della sfera domestica. Si pone quindi la necessità di un'evoluzione collettiva che coinvolga donne e uomini: in particolare la de Beauvoir sottolinea l'importanza di promuovere un'istruzione egualitaria, la libertà e la parità nelle relazioni sessuali e affettive, e una maternità pienamente libera. Di tali trasformazioni beneficerebbe l'intera società: in una ridefinizione paritaria del rapporto fra uomo e donna, entrambi si riconoscerebbero come pienamente soggetti.

L'eredità di Simone de Beauvoir

La riflessione di Simone de Beauvoir, ponendo l'esigenza di costruire una società in cui le donne non siano determinate dalla loro biologia, costituisce il momento fondativo della teoria femminista contemporanea, che si richiama alle concezioni della filosofa francese, ma per alcuni aspetti ne prende le distanze. In effetti, quello della de Beauvoir può essere definito come un femminismo dell'uguaglianza, fondato sulla convinzione che tutti gli esseri umani sono uguali, e che le differenze sessuali, concepite come costruzioni sociali, devono essere eliminate per raggiungere una sostanziale uguaglianza fra uomini e donne. Quello più recente è invece un femminismo della differenza: esso non mira a conquistare l'uguaglianza fra i sessi sulla base di valori tipicamente maschili, ma intende piuttosto rivendicare quelli specifici delle donne.

Esponente di tale femminismo è la filosofa belga Luce Irigaray, nata nel 1930, che rifiuta esplicitamente l'idea di uguaglianza: per le donne non si tratta di diventare simili all'uomo, rinunciando così alla propria identità, ma piuttosto di coltivare e sviluppare quest'ultima. La Irigaray sottolinea l'importanza per il mondo contemporaneo di alcuni valori di cui le donne sono portatrici, come la cura della na-

tura e la capacità di relazionarsi con l'altro. Per la filosofa si tratta di mantenere la differenza sessuale, costruendo un sistema di significati in cui la donna non si paragona sempre all'uomo, ma in primo luogo a sé stessa. La Irigaray, pur prendendo le distanze da Simone de Beauvoir, si riallaccia esplicitamente al suo insegnamento. In particolare, sviluppando alcuni spunti della filosofa francese, esplicita la distinzione fra sesso biologico e identità di genere. Il primo dipende dal corpo di uomo o di donna in cui si è nati, ma non implica necessariamente un certo comportamento sociale; l'identità di genere consiste invece nella percezione soggettiva che gli individui hanno di loro stessi per quanto riguarda il sentirsi uomini o donne. La società tende a imporre agli individui specifici ruoli e comportamenti sulla base del loro corpo maschile o femminile; ma nella riflessione di Luce Irigaray il riconoscimento della distinzione fra sesso biologico e identità di genere consente di aprire uno spazio pienamente legittimo a situazioni esistenziali in cui il primo non coincide con la seconda, come l'omosessualità - in cui, in contrasto con i ruoli socialmente accettati, si è attratti da persone dello stesso sesso - o la transessualità - in cui non ci si riconosce nella propria sessualità biologica.

Negli anni Ottanta la riflessione su sesso e genere compie un passo ulteriore. In particolare, la filosofa statunitense Judith Butler, nata nel 1956, mette in dubbio che la stessa sessualità biologica sia qualcosa di oggettivo e naturale, opposto al fattore soggettivo e culturale costituito dal genere. Per la Butler, infatti, l'idea che vi sia una rigida differenza fra due soli sessi è un risultato culturale, che deriva dall'identificazione socialmente imposta fra sessualità e funzioni riproduttive. La riflessione della filosofa mette quindi in discussione il dualismo sessuale, e riconosce la possibilità e la legittimità di generi e sessualità plurimi e non convenzionali.

**Vicepresidente Nazionale FNISM*

Prospettive pedagogiche e contesto epidemiologico

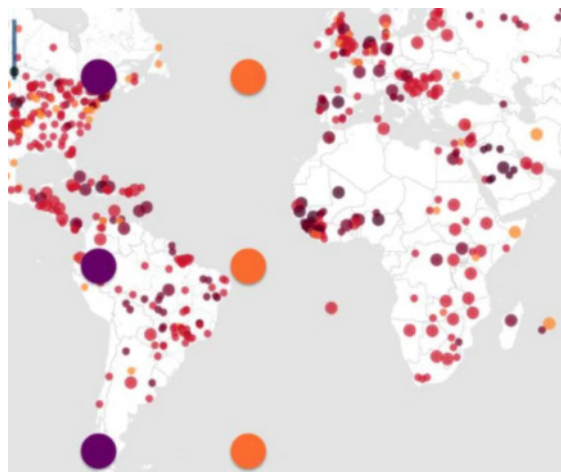
di Giuseppe Sangeniti*

L'attuale momento storico porta con sé un importante messaggio educativo in termini di relazioni umane e di gestione del tempo a disposizione, quest'ultimo incrementato notevolmente visto la possibilità di svolgere il proprio lavoro da casa. Riunioni a distanza e smartworking ci hanno restituito angoli di tempo da dedicare a noi stessi. Un cambiamento solo apparentemente banale se confrontato ai ritmi delle nostre solite quotidiane attività lavorative. Abbiamo avuto più tempo per osservare, riflettere, confrontarci. Abbiamo avuto tempo per rispolverare un pizzico di altruismo, mettere da parte il nostro individualismo ed egocentrismo per predisporci a un maggior confronto con l'altro, vicino o lontano che fosse. In altre parole, abbiamo dovuto imparare paradossalmente a ri-pensare le relazioni umane, a ri-educarci e a riscoprire e distinguere ciò che è veramente umano da ciò che invece è meramente virtuale. Ognuno di noi ha dovuto adeguare i propri comportamenti adattandoli a questo veloce cambiamento. La situazione pandemica tuttora in corso ci predispone a un effettivo ripensamento relativamente al valore delle relazioni umane e, allo stesso tempo, ci sta facendo riscoprire e rivalutare lo "spazio temporale personale" non soltanto facendone una particolare modalità di produzione, ma anche e soprattutto in quanto spazio entro cui sperimentare più profonde affettività nelle relazioni umane e familiari. Ciò in quanto la pandemia ci ha permesso di trascorrere più tempo con i nostri familiari, consolidare rapporti. Lo stare più tempo con gli altri ha contribuito a potenziare la forza del dialogo. In questi due anni di pandemia sono quindi venute fuori anche alcune debo-

lezze proprie dell'essere umano. I social hanno fatto trasparire messaggi di ansia, di protagonismo, di rabbia o prevaricazione. L'assenza di relazione e di conseguenza l'assenza di mediatori, quali i messaggi non verbali filtrati dal nostro corpo, hanno fatto venire meno la fisicità della comunicazione e l'autenticità delle emozioni.

Tutto ciò non deve essere pensato come ineludibile; occorre riappropriarci del nostro spazio relazionale e viverlo con autenticità e armonia. Ancora una volta alla scuola, quindi, il compito di insegnare non soltanto tecniche di elaborazione di saperi prettamente didattici, ma tecniche con le quali costruire, e dove occorre, ricostruire relazioni educative improntate al rispetto e alla solidarietà.

La didattica a distanza ben poco ha potuto relativamente a ciò. Le ragioni sono da ricercarsi principalmente nel fatto che da un punto di vista antropologico l'uomo non può fare a meno della vicinanza e del contatto umano. La gestualità, in tal caso, risulta essere una componente principale delle relazioni umane, tassello per trasformare ogni relazione in un'opportunità autenticamente educativa. Quest'ultima, infatti, si fonda necessariamente sul contatto fisico tra gli oggetti della conoscenza e i soggetti coinvolti all'interno del processo di insegnamento-apprendimento. Per quanto riguarda l'uso delle tecnologie, solo in parte hanno mitigato questo deficit di relazionalità, in quanto, per la maggior parte degli adolescenti e anche per molti adulti continuano a essere per lo più degli strumenti di svago. Allo stesso tempo questi strumenti tecnologici sono stati, pur-



troppo, anche evidenziatori di ancora esistenti divari economici e culturali riproponendo l'annosa questione della non equa distribuzione e uso di tali supporti. Sia gli apprendimenti che le competenze relazionali risentono di una distribuzione e di un uso poco omogeneo delle tecnologie avanzate sul territorio nazionale. L'emergenza sanitaria quindi, solo per alcune realtà scolastiche ha rappresentato un'occasione per ripensare tempi e ambienti di apprendimento. Il ministero ha investito molto nell'acquisto di dispositivi, ma ciò che è mancato in questi due anni è stato soprattutto la difficoltà di alcuni docenti a integrare queste nuove tecnologie all'interno della didattica tradizionale. Ecco perché molti definiscono la didattica a distanza una didattica dell'emergenza, che non potrà mai sostituire la relazione in presenza; la co-progettazione di saperi sono e saranno i principali strumenti con i quali aprirsi al mondo e imparare a conoscerlo.

Luci e ombre all'interno del rapporto fra didattica e tecnologia

La pandemia che stiamo vivendo ha messo definitivamente in luce alcune criticità del modello scolastico pur-

troppo ancora di stampo tradizionale ed essenzialmente trasmissivo. L'evoluzione della società, sia dal punto di vista pedagogico che psicologico, le nuove tecnologie, il bisogno di forme di apprendimento maggiormente multimediali e dirette diventato fattori imprescindibili se si vuole costruire un apprendimento più solido e maggiormente accattivante per i giovani. Tutti questi fattori contribuiscono, se ben integrati fra loro, a una significativa riduzione delle difficoltà e dei tempi di apprendimento. L'innovazione digitale poi, se sapientemente padroneggiata, diventa un valido strumento attraverso cui veicolare conoscenze senza per ciò dover tralasciare i metodi più tradizionali di insegnamento.

Fatta questa doverosa premessa, occorre ora prefissarsi precisi obiettivi. In questo nuovo scenario, occorre infatti educare i giovani a rapportarsi con i cambiamenti repentini della società con resilienza e flessibilità. E' in questo momento storico che dobbiamo ricorrere alla creatività e all'innovazione per fare in modo che la difficile situazione che stiamo vivendo possa essere sia una risorsa che un'opportunità.

I nuovi scenari ci impongono di ripensare le ormai consolidate strategie educative e intervenire definitivamente per trovare delle valide soluzioni alla situazione di ritardo dell'Italia rispetto all'Europa e in particolar modo della discrepanza tra nord e sud del nostro Paese. Attraverso la didattica a distanza abbiamo sperimentato e toccato con mano quanto sia importante "educare al digitale". Comunque, dobbiamo essere consapevoli che la tecnologia non potrà mai sostituirsi alla didattica tradizionale, essa semmai costituisce una forma di supporto all'insegnamento. Come molti studiosi hanno fatto notare, bisogna *porre particolare attenzione nel non sostituire il mezzo (i sistemi digitali) con il fine (educazione/istruzione)*.

Sicuramente, per poter sfruttare al massimo i benefici della tecnologia occorre innanzitutto far leva sulla formazione dei docenti e sull'importanza

dello scambio di competenze fra più e meno esperti. Da questo punto di vista, l'animatore digitale e il team digitale rivestono un importante ruolo per traghettare la scuola verso questi nuovi scenari. La difficoltà nell'uso della strumentazione digitale non è la sola a rappresentare l'ostacolo per una veicolazione del sapere attraverso sempre più sofisticate tecnologie.

La maggior parte delle scuole lamenta ancora l'assenza di strumenti tecnologici e infrastrutture in linea con le direttive europee. Alla difficoltà di utilizzo di questi strumenti da parte dei docenti si aggiunge poi, una diffusa carenza da parte delle famiglie in fatto di competenze digitali. Da entrambi questi fattori emerge dunque che in Italia è purtroppo ancora presente un problema di *digital divide*.

L'attuale fase che il mondo sta vivendo rappresenta a detta di molti la seconda rivoluzione educativa (la prima è stata quella della scolarizzazione di massa quasi duecento anni prima), frutto delle nuove tecnologie e dei nuovi paradigmi socio-educativi. In questa seconda rivoluzione i concetti di scolarizzazione e educazione si intrecciano fino ad annientarsi grazie proprio alla diffusione di questi strumenti che hanno permesso alle nuove generazioni di continuare a formarsi lungo tutto l'arco della loro vita.

Le nuove tecnologie: risorsa o ostacolo?

Siamo davvero sicuri che le nuove tecnologie facilitano il processo di insegnamento-apprendimento? O piuttosto finiscono per essere elemento di disturbo allontanandoci dalle vere priorità formative? Questi interrogativi ci portano ad approfondire un'altra importante tematica quale è appunto la dicotomia tra *tecniche didattiche* e *nuove tecnologie*. Il nodo cruciale dell'intero discorso rimane sempre lo stesso: se utilizziamo in modo funzionale e intelligente questi nuovi strumenti allora saremo in grado di mettere in atto un insegnamento motivante, solido all'interno del quale questi strumenti diventano una vera risorsa. Alcuni grandi pedagogisti, quali W. Kenneth Richmond, Bruner e Freinet,

hanno con forza sostenuto che occorre una rivoluzione dell'insegnamento e che questa è possibile soltanto se ci si affida in modo consapevole ai cambiamenti dettati dalla tecnologia. Mentre per Freinet è importante una modernizzazione degli strumenti scolastici, per Bruner il linguaggio dell'educazione, grazie al quale creiamo cultura, ha bisogno di mezzi validi e a passo con i tempi che finiscono per avere una profonda incidenza.

I sistemi simbolici messi in campo dagli strumenti tecnologici riescono a stimolare una molteplicità di parti intellettive perché ricorrono a una miriade di linguaggi. Ogni apprendente in questo modo, è posto nelle condizioni di scegliere il canale di trasmissione che meglio si adatta al proprio stile cognitivo e ai propri tempi di attenzione e di decodifica dell'informazione.

Con l'avvento delle nuove tecnologie quindi, l'apprendimento diviene personalizzato e aderente agli interessi e ai bisogni degli apprendenti; i nuovi strumenti diventano accesso immediato di nuove conoscenze a condizione però di essere capaci di saper ricavarle in modo consapevole e critico; sempre le tecnologie favoriscono un apprendimento pratico in quanto si lasciano manovrare in modo dinamico e interattivo estendendo il processo di apprendimento oltre i confini dell'aula scolastica.

L'apprendimento lineare dunque, essenzialmente frontale e trasmissivo, viene a essere affiancato da un apprendimento multitasking basato su immagini, suoni e giochi. Quest'ultimi in particolare, se impiegati sapientemente, permettono di attivare processi complessi e di costruzione del sapere in termini cooperativi, sollecitando allo stesso tempo risorse cognitive che altrimenti finirebbero per essere inutilizzate. Da non trascurare poi i risvolti positivi che le moderne tecnologie possono avere in termini di personalizzazione della didattica e di inclusività. I nuovi ambienti digitali infatti, sono la principale risposta alle differenze esigenze formative fornendo aiuto, maggiore tempo di assimilazione e riducendo eventuali disagi o ostacoli.

Nuovi legami e nuovi linguaggi: il ruolo delle emozioni

Partiamo dal presupposto che ogni processo comunicativo è fortemente influenzato dallo strumento di comunicazione che viene utilizzato. Quindi, se dovessimo cambiare strumento, inevitabilmente andremo a creare nuove forme di interazione sociale, con possibili ripercussioni sulla costruzione dell'identità e sui comportamenti sociali messi in atto.

La pandemia e i suoi risvolti quali la didattica a distanza e l'impossibilità delle riunioni in presenza, hanno dato nuovo valore e spazio alla comunicazione digitale ridefinendo gli aspetti tradizionali della comunicazione verbale. Scopo della comunicazione rimane sempre quello di catturare l'interlocutore, costruire con lui un processo empatico facendo leva su quegli aspetti para-verbali quali il tono, la velocità, il timbro e il volume della voce.

Con l'avvento delle nuove tecnologie il processo empatico è andato lentamente riducendosi a causa della scomparsa di quegli elementi para-verbali sopra descritti. Anche l'aspetto della comunicazione non verbale è passato in secondo piano. La comunicazione digitale infatti, nel veicolare il messaggio, tende a non avere più bisogno della postura, del tipo di vestiario, dei movimenti e della posizione occupata nello spazio rispetto all'interlocutore. In altre parole la comunicazione digitale, servendosi della tecnologia, ha ridotto le distanze sociali fino a farle scomparire e con esse, la necessità di avere un ambiente fisico da condividere.

Un aspetto che emerge in questo nuovo scenario comunicativo è quello dell'uso degli emoticons. Un fenomeno da approfondire e con il quale si è ormai soliti tradurre per iscritto componenti para-verbali che con la comunicazione digitale non avrebbero altrimenti avuto spazio.

Per quanto concerne il concetto di empatia, si comincia a parlare oggi di una sorta di empatia virtuale. Concetto non lontano da quello di intelligenza emotiva tanto caro a Gardner in quanto una delle sette varietà di intelligenza teorizzate nel 1983 e inserite nella sua

opera "Formae mentis". Concetto che è stato poi ampliato da Daniel Goleman descrivendolo come la *capacità propria dell'adulto e del bambino di riconoscere, rispettare e mettere in parola il mondo dei sentimenti e delle emozioni, per sviluppare in modo completo il funzionamento mentale e la comprensione della realtà, per far crescere le competenze sociali e relazionali, per dare una risposta, in termini di empatia e di aiuto, ai problemi e alle difficoltà dell'altro*.

Oggi si avverte il bisogno di insegnare a scuola l'*alfabeto emozionale* in quanto l'attuale generazione, anche a causa della pandemia, dimostra non pochi problemi legati alla sfera emozionale. La società, i media tendono ormai a ridurre il contatto interpersonale e, così facendo, i momenti trascorsi a scuola diventano i soli momenti in cui ci si relaziona con l'altro. Ecco perché occorre sfruttare al massimo il tempo trascorso a scuola favorendo lo sviluppo di competenze emotive grazie alle quali diventare individui *emotivamente intelligenti*. Quello delle emozioni è un aspetto che non bisogna tralasciare in quanto il buon funzionamento della mente si basa su un giusto equilibrio tra competenze cognitive e competenze emotive. Molto spesso invece tendiamo a enfatizzare le prime a discapito delle seconde. Le emozioni invece giocano un ruolo cruciale nel percorso di apprendimento. Studi recenti hanno dimostrato come *esperienze vissute con una partecipazione emotiva alta vengono catalogate nella nostra mente come importanti e hanno una buona probabilità di venire successivamente ricordate; se adeguatamente valorizzate dalla didattica, le emozioni possono trasformarsi in una potente risorsa, perché l'alunno non solo pensa ed elabora, ma sente e partecipa*.

E' questa per esempio la posizione della *warm cognition*, filone di ricerca che pone appunto le emozioni alla base del processo di apprendimento. Per la *warm cognition* ogni individuo tende a ricordare non i contenuti quanto le emozioni che essi hanno saputo suscitare nel preciso momento in cui li abbiamo appresi. Un approccio di tipo frontale da questo punto di vista tende a limitare il piacere

di apprendere, ecco perché occorre ripensare la relazione educativa e in particolar modo le metodologie e gli strumenti che la accompagnano. Per le neuroscienze infatti, una lezione condotta in modo esclusivamente frontale e trasmissivo, non produrrebbe quel piacere che abbiamo visto costituire una componente importante nell'ambito dell'apprendimento. Per la *warm cognition* anche le emozioni negative rivestono un ruolo cruciale in quanto alimentano in colui che apprende un sentimento di incapacità e inadeguatezza con dei risvolti negativi sull'autostima e l'autoefficacia. In psicologia questo fenomeno prende il nome di *fenomeno dell'impotenza appresa*.

L'importanza della Media Education

L'attuale situazione pandemica ha visto la corsa sfrenata di molte scuole nell'accaparrarsi il più alto numero di pc e tablet al fine di attivare in poco tempo la didattica a distanza. Se da un lato questo obiettivo è stato in qualche modo raggiunto, dall'altro però le azioni messe in campo hanno fatto registrare una serie di problematiche dovute all'assenza di una precisa strategia e direzione a livello politico. E' mancato e manca tutt'ora un dialogo costruttivo tra tradizione didattica e innovazione didattica attraverso il quale prendere coscienza delle potenzialità offerte dalle tecnologia e ridurre l'analfabetismo digitale che purtroppo ancora si registra all'interno del panorama scolastico italiano. Ad aiutare la scuola a costruire questo ponte educativo tra ciò che è tradizionale e ciò che è innovativo ci pensa la Media Education. Essa nello specifico favorisce il confronto e il dialogo tra sistemi educativi e universi mediali con l'obiettivo di ridefinire l'assetto educativo scolastico all'interno dei nuovi scenari. Senza questo dialogo tra tradizione e innovazione si corre il rischio di riempire le scuole di ulteriori e inutili attrezzature. Occorre inaugurare quindi un nuovo paradigma pedagogico in grado.

*Presidente Fnism Vibo Valentia

Don Milani evergreen

Torniamo a Barbiana per riscoprire la scuola della cura educativa

di Pasquale Gallo*

Abstract

La ripartenza, ai tempi della pandemia, richiede alle scuole di tornare a dare potere alla pedagogia della parola e della comunicazione. La cura e la relazione educativa devono essere prioritarie rispetto ai saperi contenutistici e alle dinamiche formative tradizionali. Un esempio concreto, per prendersi cura dei propri alunni e promuovere la scuola-comunità, è costituito dall'esperienza di Barbiana. Gli alunni e le famiglie trovano nella scuola un adeguato supporto anche per fronteggiare le problematiche connesse con i tempi che cambiano solo se i docenti sperimentano pratiche abilitative di senso, metacooperazione e team teaching.

The restart, at the time of the pandemic, requires schools to return to give power to the pedagogy of speech and communication. Care and the educational relationship must be prioritized over content knowledge and traditional training dynamics. A concrete example, to take care of their pupils and promote the school-community, is the experience of Barbiana. Pupils and families find in the school right support also to face the problems connected with the changing times only if the teachers experiment empowering practices of meaning, meta-cooperation and team teaching.

Parole chiave: inclusione, cura, relazione

Negli anni in cui "la scuola è un ospedale che cura i sani e respinge i malati" (cfr. Don Milani), nasce una nuova idea di educazione e di istruzione che ancora oggi influenza i processi educativi. È il 1967 e Don Lorenzo Milani, prete scomodo e anticonformista, scrive insieme ai suoi ragazzi "Lettera a un professore", un libro che mette alla



luce tutte le sozzure della scuola e, intanto, propone un modello pedagogico davvero capace di soddisfare tutti, anche e soprattutto gli ultimi del tempo. Don Milani è inviato a Barbiana per punizione e, proprio lì, avvia una esperienza ancora oggi viva e operante nella letteratura pedagogica e nella quotidianità didattica della scuola che cambia. La scuola di Barbiana accoglie e ospita, non ha banchi, favorisce i talenti dei singoli e propone modelli operativi di senso, vuole combattere l'analfabetismo e porre tutti nelle condizioni di stare bene. A Barbiana si sperimenta la pedagogia della parola e della comunicazione affinché ciascun bambino e ciascun ragazzo possa venir fuori per ciò che è, affermarsi a partire dalla narrazione di sé e dei suoi bisogni. Tutti hanno qualcosa da dire a Barbiana e tutti possono trovare in quel contesto ascolto e comprensione. "I care": tu mi riguardi, io mi prendo cura di te, tu mi appartieni; questo il motto, conosciuto e replicato in ogni parte del pianeta, che accompagna Don Milani e la sua scuola. A Barbiana non è importante promuovere o bocciare, valutare i bambini e i ragazzi attraverso voti e giudizi: ciò che conta è farsi carico della totalità della persona e accompagnare lo sviluppo attraverso la testimonianza e l'esempio. Dalla scuola di Barbiana na-

scono nuove idee che consentono di cambiare i paradigmi dell'educazione e di rendere concreti i dettami della pedagogia come scienza e della didattica in merito a integrazione e inclusione, accoglienza e ospitalità. Processi che, rivolgendosi immediatamente agli alunni con disabilità, hanno coinvolto poi

tutti, nessuno escluso. Dopo Barbiana, le Leggi n.517 del 1977 e n.104 del 1992, la Circolare Ministeriale del 27/12/2012 per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e una serie di fonti pedagogiche e normative che, accompagnate dalle migliori pratiche abilitative e didattiche, hanno consentito alla scuola di assumere nuove conformazioni e di essere luogo di cura prima ancora che contesto formativo. Don Milani e il suo modello di scuola hanno smosso le coscienze di chi pensava che la scuola fosse per pochi eletti e che a scuola si dovesse andare solo per accumulare saperi contenutistici.

Oggi è necessario e urgente scoprire ancora la pedagogia di Barbiana, attualizzarla e renderla viva per far sì che nessuno resti indietro o escluso dal processo formativo. Nell'epoca della società conoscitiva e multiculturale tante sono le situazioni che chiedono a insegnanti ed educatori di farsi carico, di prendersi cura dei propri alunni. Abbiamo bisogno di tornare idealmente a Barbiana per sperimentare la scuola della cura educativa, quella che antepone ai contenuti disciplinari la centralità della persona e i bisogni evolutivi di ciascuno. Viviamo in un periodo storico ricco di cambiamenti repentini e la pandemia, negli ultimi due anni scolastici, ha permesso di focalizzare ancora meglio l'atten-

zione su quali siano le emergenze educative di cui farsi carico e su quanti bisogni specifici attraversino le nostre aule e i nostri contesti. La scuola non è più solo un luogo fisico, la casa è diventata scuola mediante la Didattica Aumentata Digitalmente (cfr Rivoltella) e non poche sono state le difficoltà che bambini e ragazzi hanno dovuto affrontare. Le evidenze della Media Literacy e la Media Education solo in parte hanno compensato i bisogni di rispecchiamento emotivo e di vicinanza fisica necessari per la vita comunitaria. Mai come in questo tempo, a prescindere dall'apprendimento, l'isolamento fisico ha determinato nuove certezze sulla prosocialità e sul funzionamento adattivo della persona rispetto ai contesti. In questi anni, infatti, sono aumentate le situazioni di disagio e di abbandono scolastico; nuove frontiere dei BES chiedono l'attenzione dei contesti educativi. Basti pensare all'insorgenza di disturbi dell'umore, alimentari, del comportamento che sfociano, sempre più spesso, in gesti estremi da parte dei preadolescenti e degli adolescenti, lasciando tracce indelebili nella loro vita e segnando il loro futuro. Ci prepariamo ad affrontare un nuovo anno scolastico con queste e altre consapevolezza, la scuola non può voltare le spalle alla realtà del mondo, anche quando è difficile e complessa da conoscere e gestire. È un tempo prezioso, quello che ci è permesso di vivere, affinché i nostri alunni sperimentino l'apprendimento significativo e la necessità di trovare nella scuola-comunità un luogo capace di conoscere e accompagnare ogni bisogno. Come fronteggiare i cambiamenti? Quale pedagogia promuovere? Tornando a Barbiana, ci rendiamo conto che il rapporto osmotico tra insegnamento e apprendimento continua a passare per la più ampia presa in carico della persona nella sua totalità. Il vissuto emotivo, la storia personale e le eventuali problematiche connesse con le mutazioni sociali di questo tempo devono trovare nella scuola un adeguato supporto ed essere conosciuti dagli insegnanti. Un docente empatico e capace di riconoscere e gestire anche i corto-

circuiti emotivi dei propri alunni è una garanzia per il loro successo formativo. Sin dalla scuola dell'infanzia, quindi, è richiesto ai maestri e ai professori di promuovere una pedagogia inclusiva (cfr. Bocci, 2021) che, insieme alle migliori evidenze scientifiche contemporanee, supporti e promuova l'intero processo di cura. Parlare con i propri alunni per conoscerli e permettergli di conoscersi, trasmettere fiducia e fidarsi di loro, promuovere una relazione dialogica e circolare, costruire una comunità immersiva nella quale mettere in comune anche sentimenti ed emozioni potrebbero essere punti di partenza focali per ricominciare l'anno scolastico. Sembra ancora più importante, in tal senso, promuovere il team teaching come stile di insegnamento dominante e condividere, sin dalla progettazione dei curricoli, le risorse personali per favorire al meglio l'inclusione di tutti. I docenti che sono capaci di cooperare e metacooperare costruiscono e ricostruiscono prima e meglio la comunità, permettendo ai propri alunni di vivere un clima disteso e rassicurante. La metacooperazione dei docenti si riflette poi nella capacità degli alunni di adattarsi meglio al contesto per sperimentare gli aspetti positivi della relazione educativa. Tornare a Barbiana e riscoprire l'alto valore della cura significa anche accompagnare le famiglie sempre più disorientate e bisognose di trovare nella scuola risposte concrete rispetto alle difficoltà della genitorialità in questo tempo. La famiglia ha necessità di sapere che la scuola continua a essere dalla parte dei bambini e dei ragazzi e che nessuna distanza, anche fisica, può ostacolare la cura educativa e il rapporto tra insegnamento e apprendimento. Soprattutto i genitori di alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali devono trovare nella scuola un contesto nel quale la relazione e la cura siano prioritari per il benessere dei propri figli. In questi casi, la scuola rappresenta il punto di riferimento per eccellenza per il confronto, il dialogo e la messa in comune di pratiche abilitative. Torniamo a Barbiana, allora, e sentiamoci accomunati dal forte impegno

per una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza capace di promuovere le potenzialità dei bambini e la loro capacità di costruire apprendimenti mediante la relazione e la cura. Saltando il muro del banale, dell'ovvio del convenzionale, diamo potere ancora alla pedagogia per scoprire che "i ragazzi sono tutti diversi, sono diversi i momenti storici e ogni momento dello stesso ragazzo" (cfr. Don Milani) e che spetta a noi, docenti ed educatori, intercettare nelle loro diversità la vera ricchezza.

Bibliografia

- Bocci F., *Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istitutiva tra rischi e opportunità*, in *Italian Journal Special Education for Inclusion*, Pensa Multimedia, Lecce, 2021.
- Cinque M., Sartori L. (a cura di), *Gifted. Conoscere e valorizzare i giovani plusdotati e di talento dentro e fuori la scuola*, Magi, Roma, 2019.
- Gaspari P., *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Anicia, Roma, 2021.
- Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento, 2019.
- Milito D. (a cura di), *La cultura dell'inclusione per il soddisfacimento dei BES*, Anicia, Roma, 2015.
- Milito D., *Le nuove frontiere dei BES nell'era digitale*, Anicia, Roma, 2015.
- Milito D. (a cura di), *Le sfide della didattica: modularità, laboratori e ricerca*, Anicia, Roma, 2013.
- MIUR, Decreto ministeriale n. 254 del 16/11/2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR, Direttiva del 27/12/2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Rivoltella P. C., *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Morcelliana, Brescia, 2020.
- Rosati N., *Metacooperative Learning*, Anicia, Roma, 2018.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
- Sirignano F.M., *L'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*, ETS, Pisa, 2019.
- Smith E., Bem J. D., Nolen-Hoeksema S., *Fondamenti di Psicologia*, Bologna, Zanichelli, 2008.

*Docente a contratto
Università degli Studi di Palermo

La scuola sospesa

di Maria Clara Carnazza*

La pandemia da Covid 19 ha radicalmente cambiato tutti noi.

Ha investito con brutale forza la nostra quotidianità, ci ha imposto il distanziamento fisico, ci ha obbligati a riconsiderare e adattare la nostra vita... Ma ha modificato, profondamente, anche la scuola. In questo tempo così inedito è stata avviata la didattica a distanza (DaD). Il computer, il tablet e altri strumenti tecnologici sono diventati imprescindibili.

In una situazione di assoluta emergenza, non potendo fare diversamente, il ricorso alla DaD è stata una soluzione utile, ma vi è da considerare che non si tratta di vera scuola, non ci si trova di fronte a una condizione scolastica normale. Il computer non potrà mai sostituire la classe. La tecnologia potrà, semmai, essere strumento di supporto alle nostre lezioni in presenza.

La scuola - o per ricordare il termine greco *scholé* - non vuol dire "meccanico apprendimento di nozioni, non coincide con lo smanettamento di una tastiera, con la sudditanza a motori di ricerca" (M. Cacciari).

In questo spazio educativo si impara a vivere, a usare le conoscenze, a gestire i conflitti.

La scuola è prima di tutto contatto, corporeità, è una comunità sociale. Vuol dire crescita intellettuale e morale.

Ingabbiati dentro il monitor, non è possibile, a esempio, incrociare lo sguardo dell'altro e questa mancanza crea profonde carenze non soltanto sul piano dell'apprendimento, bensì anche e soprattutto sul piano dell'affettività.

Così come l'uso precoce e assiduo della tastiera ritarda la letto-scrittura, come ci dicono bene i dati scientifici.



Fatta questa doverosa premessa, vado a illustrare il percorso attuato dai bambini della classe primaria nella quale opero, durante il periodo più difficile dell'anno scolastico: il lockdown, in piena fase emergenziale.

Era importante individuare modalità di lavoro che consentissero di riallacciare i legami, di mettersi in contatto, di aprirsi a nuovi scambi... anche attraverso l'utilizzo dei nuovi dispositivi.

Nella consapevolezza, tuttavia, che l'aula virtuale non avrebbe potuto sostituire la classe, vero ambiente di apprendimento.

In diverse occasioni di dialogo, i bambini hanno conversato e manifestato il loro pensiero e i loro sentimenti, anche in questo spazio inconsueto.

Per ricordare un grande Maestro del '900, Gianni Rodari "La conversazione dei bambini fatta a scuola, non è riposo o vacanza dal lavoro serio, è un grave fraintendimento. Questo è invece il lavoro più serio".

Quanto attuali ed essenziali sono ancora il suo pensiero pedagogico e le sue strategie educative!

In questo tempo di distanziamento si va verso l'altro anche attraverso le parole scritte, che gettano un ponte, un contatto.

I bambini hanno così inventato storie, filastrocche, poesie e scritto pensieri

personali, paure, dubbi e speranze manifestati in questi splendidi elaborati, accompagnati da svariate e altrettanto splendide illustrazioni.

Il covid visto attraverso il loro sguardo sincero e curioso: per conservarne memoria è stato realizzato un libro, dal titolo appunto "La scuola sospesa". Nonostante il tentativo di rendere più "umano" lo spazio nel quale ci siamo mossi, è assolutamente evidente che i due metodi di insegnamento - in

presenza e online - non sono intercambiabili. Tuttavia noi ci abbiamo provato! Ora questa esperienza di scuola a distanza non deve essere dimenticata dai nostri dibattiti educativi. È importante, invece, avviare una riflessione sulle criticità emerse e stabilire un confronto tra docenti, esperti e famiglie nelle sedi collegiali opportune.

L'esperienza del covid deve costituire un'ulteriore ragione per rivedere la scuola, per individuare le priorità dei nostri percorsi educativi, per ristabilire i rapporti tra scuola e famiglia, per imparare ad affrontare i pericoli, non dimenticando che tutti i mali possono essere un'occasione di miglioramento! Questa pandemia ci ha insegnato che la libertà non è una proprietà privata, che essa non potrà mai essere dissociata dalla solidarietà, che la salvezza individuale non esiste, che non siamo i padroni della Terra.

Ci ha insegnato l'importanza della conoscenza, della ricerca e della scienza, e quanto fondamentale sia il rispetto per la natura.

Non dovremmo mai dimenticare questi fondamentali principi, che la pandemia ha chiamato alla ribalta.

*Insegnante di Scuola Primaria
FNISM - Torino

La scuola inclusiva

di Sabrina De Bonis*

È difficile, nella realtà che stiamo vivendo, non solo nel nostro Paese ma nel mondo intero, sebbene con le dovute eccezioni, discutere di inclusione: tutte le indagini antropologiche registrano dati che collocano il concetto di inclusività in posti molto lontani dalla vetta e mettono in evidenza la tendenza più o meno accentuata all'egoismo, all'appropriazione personale di beni, alla difesa dei privilegi e, in modo subdolo, nonostante la determinazione nel rifiuto del termine, al razzismo.

Queste condizioni rendono complicato il lavoro della scuola che, come bene mettono in evidenza i documenti sui quali essa è fondata (Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la Scuola del primo ciclo e per la scuola dell'infanzia - Linee guida per la scuola secondaria di secondo grado - Indicazioni Nazionali per i Percorsi liceali), incontra molte difficoltà a rendere praticabili i curricoli, che pure sono progettati in funzione di un contesto scolastico inclusivo, che si adatti continuamente proprio alla caratteristica dell'inclusione, la quale assume una connotazione dinamica che supera il concetto di inserimento e anche quello di integrazione, quest'ultimo caratterizzato da una stabilità che, certamente, può essere considerata frutto di un'inclusione scientificamente realizzata.

L'inclusione, infatti, non si realizza con le buone intenzioni; essa può essere realizzata solo se progettata scientificamente sulla base di precise "azioni" da compiere a fronte di chiare teorie psico-pedagogico-didattiche scientificamente riconosciute e codificate, tenendo conto altresì dei fenomeni sociali e culturali che connotano la società nei vari periodi di svolgimento della nostra storia.

Le radici dell'inclusione affondano negli anni '70, decennio di profonde trasformazioni sociali generate dalle manifestazioni del '68, durante i quali

avvengono molte e significative trasformazioni, frutto di precise leggi e normative espressamente emanate con lo scopo di affermare in modo significativo il diritto alla dignità della persona e avvicinare soprattutto la scuola ai propri utenti perché si facesse promotrice di tale cambiamento:

- in campo sanitario la Legge Basaglia pone fine alla segregazione degli ammalati mentali, abolendo i famigerati e temutissimi manicomi, luoghi di torture inimmaginabili che non avevano dato prova di essere capaci di preparare a un reinserimento positivo nella società le persone in essi ricoverati o, per dirla in modo più incisivo, "detenuti";
- in campo socio-educativo la scuola emana i Decreti Delegati del '74, attraverso i quali si apre alla partecipazione democratica delle famiglie e del territorio, che può essere considerato, senza dubbio, il primo passo della più organizzata inclusione scolastica, che caratterizza oggi il nostro Sistema Scolastico Nazionale.

Sono, queste, trasformazioni sociali e culturali che non avvengono in modo automatico alla luce dell'emanazione di una legge o di una direttiva, ma che hanno bisogno di essere sorretti da un adeguato sistema di formazione, rinforzato da un'adeguata formazione dei docenti e, soprattutto, sostenuto da un investimento economico capace di permettere la realizzazione di un complesso e idoneo impianto strutturale, che consenta il passaggio

- da una "scuola apparato", erogatrice di programmi nazionali, per ovvie ragioni non praticabili in molte situazioni sia per ragioni culturali che per problematicità legate alla geografia del territorio e all'organizzazione sociale di un Paese vasto e con infrastrutture inadeguate in moltissime località,
- a una "scuola servizio", in grado di

venire incontro alle esigenze degli utenti, accogliendo le loro richieste e "progettando una scuola su misura", più umana e rispettosa delle difficoltà incontrate dalle famiglie degli studenti.

Questa nuova sensibilità verso l'inclusione e l'accoglienza e verso le problematiche che investono la scuola sono alla base, altresì, di una successiva legge, che per la sua portata trasformatrice fu definita "miniriforma", cioè la n. 517 del 1977 che ha il merito di andare oltre le affermazioni di principio e stabilire "cosa" fare; "come" fare; "perché" farlo e, soprattutto, dare le direttive e gli strumenti per operare immediatamente:

- abolire le classi differenziali;
- "inserire" gli alunni di tali classi nelle classi comuni;
- formare gli insegnanti "specializzati per le attività di sostegno gli alunni con disabilità";
- elaborare una Programmazione Educativa e Didattica in grado di differenziare l'erogazione del programma nazionale.

Fino a questo punto, come si evince da quanto è stato riportato in questo elaborato, si può affermare che è stato fatto il primo passo di quello che sarà, successivamente, l'*integrazione*, che, come sarà ribadito in vari punti di questo stesso testo, ha un significato diverso da quello di *inserimento* e da quello di *inclusione*.

Nonostante le intenzioni, anche a livello politico, appaiano ottime, il percorso realizzativo non si dimostra all'altezza dello scopo e, ancora oggi, il mondo della scuola dimostra di non essere adeguatamente efficiente al punto da rendere efficace l'inclusione perseguita perché poco è stato fatto nel rendere adeguate le strutture scolastiche e per formare adeguatamente tutti gli insegnanti e, in particolare, quelli specializzati per le attività di sostegno che,

ancora oggi, molto spesso operano privi della specializzazione richiesta per l'insufficienza del numero, specialmente in alcune regioni italiane.

La qualità degli esiti cognitivi e formativi attesi da parte degli studenti non è, al momento, documentabile mediante dati certi, ma si manifesta una costante diminuzione degli alunni con disabilità nel passaggio fra ordini di scuola (D'Alonso & lanes, 2007) e tutto ciò, affermano gli autori, pone in condizione di separatezza molti di essi, con possibilità di ulteriore peggioramento della già grave situazione nella quale vivono.

Si registrano anche esiti molto positivi in alcune realtà, ma per la mancanza di coordinamento fra il Ministero, centro normativo e decisionale, e le singole scuole del territorio, la mediazione, che dovrebbe essere a carico degli Uffici Scolastici Regionali e degli A.T.P. si limita quasi esclusivamente all'aspetto amministrativo e alla gestione del personale, ma non a quello organizzativo

e didattico e a quello che riguarda la formazione dei docenti e il loro aggiornamento in servizio. Tutto ciò impedisce una generalizzazione a livello nazionale e produce una frammentazione del servizio scolastico con esiti molto diversificati che non permettono di poter affermare che tutto il Servizio Scolastico Nazionale risponda ai requisiti che stanno alla base del concetto di inclusione.

Tutto ciò per dire che non bastano le "buone intenzioni" e nemmeno la determinazione con la quale tantissimi esperti nei campi della pedagogia, della didattica, della psicologia e dell'antropologia continuano ad affermare il principio dell'inclusione e la necessità che sia la scuola a farne non una bandiera teorica, ma un percorso formativo per le nuove generazioni di un mondo che, indipendentemente dalla positività o dalla negatività che ciò può comportare, esiste e è destinato a essere sempre più plurale e complesso da vivere se la formazione dei giovani

non sarà orientata al riconoscimento dell'altro, al confronto, al rispetto delle opinioni e della dignità di ognuno.

Già in questo testo si è fatto cenno a un percorso che parte dall'*inserimento*, passa per l'*inclusione* e si aspetta che ogni soggetto, indipendentemente dalle problematiche che potrebbero connotarlo, desideri *integrarsi* nel contesto nel quale è stato *inserito*, accolto e reso partecipe di tutto ciò che fa il gruppo (*incluso*) perché non sarà stato mai considerato un soggetto aggiunto a una realtà esistente, ma un soggetto portatore di una diversità capace di

tazione, sulla verifica del risultato e sulla valutazione del processo che lo ha determinato, e giungano alla maturazione della metacognitività.

Quando ognuno degli studenti perviene a questo livello, allora si può parlare di inclusione.

Finora questo percorso non è realizzato appieno: spesso ancora oggi ci si ferma all'aspettativa della socializzazione, che a volte diventa un alibi per la scuola non all'altezza del compito, la quale attribuisce allo studente l'incapacità di apprendere e a proprio merito la realizzazione dell'obiettivo mi-

nimo della socializzazione.

L'integrazione, invece, presuppone una relazione biunivoca tra il soggetto integrato e il gruppo integrante e attribuisce allo scambio il valore determinante.

In questo caso, infatti, il soggetto integrato riceve qualcosa dal gruppo, ma offre a sua volta qualcosa al gruppo di appartenenza poiché il diverso riceve certamente un guadagno attingendo alle risorse del gruppo, ma anche il gruppo

dei soggetti cosiddetti "normali" riceve in cambio dal soggetto integrato qualcosa di diverso e, pertanto, arricchente. Quando qualcuno ha un diverso funzionamento, sicuramente impegna il gruppo in uno sforzo cognitivo e empatico che, però, risulta molto stimolante e migliorativo della condizione di tutti i membri che lo compongono.

Anche se oggi si tende a confondere i due termini "integrazione" e "inclusione" e soprattutto a sostituire il primo con il secondo, nella realtà essi fanno riferimento a due situazioni molto diverse: statica la prima; dinamica la seconda e proprio per questo la scuola si trova a dover affrontare una problematica complessa che la impegna in una progettazione molto articolata; in un'organizzazione molto dettagliata e in una scelta didattica differenziata e attentissima a connettere le caratteristiche apprenditive di ognuno degli studenti con gli apprendimenti da realizzare.

Occorre che la scuola si organizzi per



modificare la realtà esistente e la sua stessa situazione.

Non un adattamento del diverso:

- soggetto con disabilità;
- soggetto con D.S.A.;
- soggetto disadattato, perché straniero, perché vive in povertà o nella disponibilità quotidiana di tante cose che non trova a scuola;
- soggetto con problemi di salute;
- soggetto maltrattato in famiglia e/o bullizzato,

ma l'allestimento di un contesto

- nel quale possano incontrarsi limiti e potenzialità;
- nel quale ognuno può chiedere aiuto e può offrirne;
- nel quale l'insegnante svolge la sua attività come mediazione didattica;
- nel quale ogni componente è, in momenti diversi, tutor o tutee;
- nel quale tutti impiegano le loro energie e le loro capacità, frutto di abilità e conoscenze, trasformate in competenze da un'attività didattica cooperativa fondata sulla sperimentazione

accogliere ogni diversità in qualsiasi momento e è per tale ragione che articola un Piano Annuale di Inclusione, aggiornato di anno in anno sulla base delle difficoltà affrontate e degli esiti raggiunti, ma anche caratterizzato dall'attenzione alla previsione delle eventualità che potrebbero sempre presentarsi e dalla stipula di convenzione con le Università e gli altri Enti e Istituzioni operanti sul territorio a cui poter ricorrere in caso di necessità.

Includere, quindi, rappresenta la prima tappa di un processo di integrazione sicuramente più lungo e più articolato nel quale svolgono un ruolo determinante anche le famiglie e la volontà dei soggetti di volersi integrare in un gruppo.

È ovvio che non basta la buona volontà dei docenti e la loro intelligenza emotiva; occorre che siano progettati i curricula in funzione delle necessità richieste dalla compresenza di soggetti diversi e occorre, altresì, che siano adottate metodologie e strategie didattiche adeguate a contrastare eventuali difficoltà di apprendimento. È necessario, inoltre, che i componenti dei gruppi-classe diventino sensibili alle diversità con le quali interagiscono (Dovigo, 2007) perché se si torna indietro con la memoria ci si rende conto facilmente di una quantità di meccanismi di esclusione che hanno interessato soggetti con disabilità, soggetti con provenienza etnica diversa o con situazioni culturali o sociali diverse, soggetti di genere diverso. Tutto ciò ha determinato l'acquisizione di una visione negativa della differenza che, ancora oggi, purtroppo, fa fatica a essere abbandonata a favore di una visione inclusiva che vede nella differenza un elemento di arricchimento e di riflessione sulla condizione umana e sulla visione di un nuovo Umanesimo.

L'obiettivo della scuola, contesto formale di formazione, non è, dunque, "far posto al diverso" e alle differenze di cui è connotato in nome del principio della "tolleranza"; è, invece, quello di mettere al centro le diversità e di affermarle perché possano favorire una dialettica tra le molteplici differenze culturali, possano alimentare il confronto di abilità diverse, possano aprire

un dialogo tra i generi e le sensibilità che connotano ogni persona e dare vita a un contesto sociale caratterizzato da quella forma di "alleanza", cara alla nostra Carta Costituzionale.

Non sono necessarie classi costituite da un insieme di alunni "normali" nelle quali è presente qualcuno definito "speciale", ma classi nelle quali soggetti con disabilità, svantaggiati in campo sociale e economico, con disturbi specifici di apprendimento, con disagio emotivo o psichico, discriminati per l'appartenenza genetica, costituiscono la "normalità" di un contesto plurale nel quale la dignità della persona sia al centro del progetto formativo.

Il primo passo per la creazione di un contesto con le caratteristiche appena descritte è sicuramente costituito dall'accoglienza, considerata già dall'art. 4 del DPR 275/99 elemento fondamentale per il raggiungimento del successo formativo di ognuno degli alunni. Tale accoglienza è costituita da due dimensioni: una empatica e l'altra operativa perché non basta "riconoscere" l'eventuale sofferenza di un soggetto che trova difficoltà nell'apprendimento, ma occorre "operare", cioè mettere in campo tutte le strategie possibili e creare le condizioni che possano permettere al soggetto di utilizzare al meglio le potenzialità che possiede e registrare, magari in modo diverso dagli altri, lo stesso successo scolastico e, quindi, formativo dei compagni. Fare ciò impegna l'insegnante all'approfondimento dei problemi che emergono in situazioni differenziate e allo studio non solo degli aspetti che riguardano la conoscenza specifica del portatore delle criticità (psicologia generale e dell'età evolutiva), ma anche di quelli che possono favorire il processo di apprendimento e, quindi, di formazione (psicologia dell'apprendimento; mediazione e differenziazione didattica; docimologia; dinamiche di gruppo).

L'accoglienza presuppone, infatti, un clima relazionale positivo nel quale ognuno dei componenti del gruppo-classe possa avere la possibilità di mettere in evidenza le proprie caratteristiche; possa ricevere la giusta attenzione; possa avere occasione di

valorizzare i propri punti di forza e aiutato, non solo dall'insegnante ma da tutti i componenti del gruppo, a superare i propri limiti.

È necessario, dunque, che si crei nella classe un clima empatico diffuso nel quale sia sempre evidente la comprensione dell'altro, l'assenza di giudizio, la comprensione di pensieri e sentimenti. Occorre, però, che le classi siano allestite sul principio dell'eterogeneità controllata (Direttiva sui BES del 2012); che i docenti facciano gruppo e scambino conoscenze e esperienze professionali; che vengano coinvolte, e non solo informate, le famiglie; che venga adottata la differenziazione didattica (individualizzata, per assicurare a tutti il diritto all'apprendimento; personalizzata, per consentire a ognuno degli studenti di mettere in campo, nel processo di apprendimento, le caratteristiche personali che lo connotano. Tutto ciò riguarda l'aspetto operativo, a carico del docente, che deve adattare il curriculum, le metodologie, i contenuti, l'organizzazione e proporsi, mediante la sua intelligenza emotiva, come promotore di empatia e come soggetto in grado di alimentare il processo formativo che educi gli alunni a diventare anch'essi progressivamente empatici. Goleman, infatti, afferma che l'empatia è l'essenza dell'intelligenza emotiva e è proprio l'accoglienza, scientificamente progettata, la base di partenza di un processo, che durerà tutta la vita, dice ancora Goleman, e che avvierà gli alunni a diventare "possessori" di tale forma di intelligenza e a migliorarla continuamente sulla scorta delle vicende della vita nelle quali saranno coinvolti.

È ancora Goleman ad affermare che l'intelligenza emotiva si può insegnare, coltivandola a scuola al pari di quella intellettuale.

Allestire un contesto nel quale sia possibile educare al riconoscimento e al rispetto delle diversità richiede, come è stato già affermato in questo testo, la progettazione di un curriculum, costituito da tutti gli elementi già descritti e che costituiscano un sistema, un "modus operandi" da adottare per la gestione della classe e dell'istituzione scolastica nel suo insieme, per evitare

la frammentazione e l'occasionalità che sono esattamente il contrario dell'accoglienza e soprattutto dell'apprendimento metacognitivo, che costituisce la "conditio" senza la quale può registrarsi, probabilmente, il successo scolastico, ma certamente non il successo formativo e nessuna forma di intelligenza emotiva.

Il richiamo è, dunque, forte alle competenze professionali dei docenti, unici strumenti per consentire agli alunni di percorrere il cammino che, con ragionevole previsione di successo, li accompagnerà alla maturazione di una personalità ben definita.

Tali competenze sono le seguenti:

- competenza analitica (*capacità di individuare eventuali criticità e verificare l'esistenza delle condizioni di intervento*);
- competenza progettuale (*capacità di strutturare percorsi didattici finalizzati agli obiettivi, tenendo conto delle caratteristiche apprenditive degli alunni e delle risorse umane, professionali e strumentali a disposizione dell'istituzione scolastica*);
- competenza organizzativa (*capacità di allestire contesti di apprendimento significativo adeguati rispetto agli apprendimenti perseguiti e al clima socio-relazionale-cooperativo necessario*);
- competenza epistemologica (*conoscenza approfondita della disciplina insegnata*);
- competenza didattica (*capacità di diversificare la didattica in funzione dei bisogni apprenditivi di ognuno degli alunni, scegliendo e adottando, di volta in volta, le metodologie e le strategie più opportune*);
- competenza digitale (*capacità nell'uso delle tecnologie e, soprattutto, nella conduzione di attività funzionali all'educazione nell'uso sociale di tali strumenti in rapporto ai diritti e alla dignità delle persone*);
- competenza docimologia (*capacità di tenere sotto controllo i processi di apprendimento e di formazione per regolarli continuamente alla luce degli esiti, mano mano registrati dagli alunni*);
- competenza socio-comunicativo-relazionale (*capacità di entrare in sin-*

tonia emotiva con ognuno degli alunni e svolgere la sua funzione di mediatore nei processi di apprendimento e di formazione).

Il possesso e la capacità di utilizzarle contemporaneamente connotano il docente professionista che, proprio in virtù di tali capacità, diventa una risorsa sia per ognuno degli alunni, indipendentemente dalle difficoltà di cui sono caratterizzati, sia per l'istituzione scolastica nella quale opera perché contribuisce alla progettazione dettagliata e finalizzata del curriculum verticale.

Se ognuno degli alunni ha diritto a disporre di una scuola accogliente e scientificamente inclusiva, a maggior ragione ne hanno diritto, oltre che necessità, gli alunni che presentano Bisogni Educativi Speciali (B.E.S.), nei riguardi dei quali la scuola ha l'obbligo di intervenire in modo mirato, anche con strumenti normativi, oltre che pedagogico-didattici, capaci di offrire loro le migliori condizioni di apprendimento e di cooperazione attiva con il gruppo classe per il perseguimento degli obiettivi cognitivi e formativi ritenuti possibili dai loro "profili di funzionamento". Ognuno di questi alunni, a seconda della categoria di appartenenza (disabilità; D.S.A.; disadattamento; disagio, ecc.) dispone, rispettivamente, di un Piano Educativo Individualizzato; di una Piano Didattico Personalizzato o, comunque, di una particolare attenzione didattica che i consigli di classe o di interclasse dispongono per venire incontro alle esigenze presentate.

Questi strumenti si fondano sul principio che la scuola è generativa del futuro delle generazioni che la frequentano e che sia possibile dare vita a una scuola nella quale è possibile produrre la cultura inclusiva, che costituisce la base indispensabile per la costruzione delle prossime società civili.

L'inclusione, quindi, deve diventare sempre più la "mission" del Servizio Scolastico Nazionale e, almeno per quanto ci riguarda, del Servizio Scolastico Europeo e deve essere tradotta in pratiche coerenti con tale concetto e esplicitata dettagliatamente nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa che ogni istituzione scolastica redige

ogni tre anni e aggiorna continuamente.

A tale proposito Dario Ianes, già nel 2008 scriveva che "creare culture inclusive significa estendere l'intervento a tutte le componenti e a tutta l'organizzazione scolastica, ispirando ogni scelta al principio del credo pedagogico dell'inclusione".

Ciò significa:

- costruire comunità nelle quali interagire per un interesse comune, mettendo a disposizione dei loro membri le competenze e le capacità personali di ognuno al servizio di tutti per la realizzazione di un progetto condiviso e utile, sebbene in modo diversificato, a ognuno;
- affermare valori inclusivi sui quali realizzare un nuovo Umanesimo (Indicazioni Nazionali per il Curriculum della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di istruzione), nel quale l'uomo dovrà interagire con altri uomini, con le tecnologie, con le culture più diverse, con le religioni più rappresentative e utilizzare lingue e modalità relazionali e cooperative molto differenti, e dovrà rendersi conto, altresì, che il nuovo Umanesimo risponde al concetto di pluralità e di localizzazione diffusa;
- produrre pratiche inclusive perché l'inclusione non è un concetto astratto: è, invece, un modo di affrontare la realtà per come si presenta, utilizzando precisi mezzi cognitivi e strumentali in grado di approcciare scientificamente le situazioni che si presentano;
- organizzare il sostegno alle diversità perché queste presentano caratteristiche particolari e specifiche che non possono essere affrontate su basi dialettiche e culturali, ma hanno bisogno di azioni concrete e coerenti progettate dettagliatamente, condotte con professionalità, verificate nella loro validità e, eventualmente, regolate in funzione degli esiti.

La possibilità di costruire gradualmente non solo un sistema scolastico inclusivo, ma una *mentalità inclusiva*, disponibile al dialogo, alla cooperazione, all'aiuto reciproco, al rispetto della dignità personale e della cultura di appartenenza di ognuno, ha un

luogo di origine: la classe. È in essa che si concretizzano in azioni ben definite i concetti fondanti delle metodologie cooperative; si bandisce la competitività; si favorisce il tutoring; si utilizza il sistema di controllo (verifica e valutazione) non in funzione sanzionatoria, ma in funzione formativa e è sempre in essa che i docenti fungono da mediatori didattici; stabiliscono la relazione di aiuto; praticano il modeling e il prompting e, in collaborazione costante con gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno, progettano attività e le conducono partecipando attivamente, alla pari con gli alunni, all'insegna di un "fare insieme" rassicurante e stimolante.

Una classe così diventa il luogo nel quale si stemperano i conflitti fra singoli a differenze delle classi che non sono allestite su tale principio, nelle quali i conflitti si amplificano e sfociano in situazioni di convivenza difficile che alimentano le divisioni e creano solitudini.

Un primo esempio, che costituisce una traccia di lavoro anche per gli alunni, è offerto dalla collaborazione fra docenti e dalla stima reciproca che essi riescono a far percepire, sia nelle attività di progettazione che in quelle organizzative e didattiche.

Collegialità, contitolarità e corresponsabilità sono gli elementi fondanti della scuola inclusiva e, per quanto riguarda in modo particolare la corresponsabilità, occorre precisare che essa non è solo a carico degli insegnanti e della scuola, ma anche della famiglia, la quale deve essere tenuta in considerazione e soprattutto ascoltata con interesse perché è proprio questa che può fornire agli insegnanti le informazioni certe su cui progettare le attività e la relazione. Questo può concretizzarsi in modo permanente mediante un protocollo di accoglienza dei nuovi alunni e dei nuovi insegnanti perché gli uni e gli altri siano "accompagnati" a conoscere la struttura dell'istituzione scolastica, la mission perseguita, la sua organizzazione, le risorse di cui dispone e, quindi, ad ambientarsi al contesto.

La struttura scolastica, inoltre, può svolgere un ruolo significativo nella costruzione di un ambiente accogliente

se proprio essa apre i suoi spazi e mette a disposizione i suoi strumenti, anche in orario extra scolastico, per lo svolgimento di iniziative culturali, incontri formativi, attività ricreative, divenendo, di fatto, centro sociale di aggregazione e di confronto.

La normativa promuove e favorisce l'inclusione con l'emanazione della *Direttiva MIUR 27.12.2012 e C.M. n. 8/13*, mediante le quali prevede, come strumento programmatico, la formulazione del PAI, che deve essere predisposto dal GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione che comprende al suo interno il vecchio GLHI) e che deve essere approvato dal Collegio dei docenti. Nella nota allegata, che qui viene riproposta in forma rielaborata e sintetizzata, si legge:

"La scuola ha l'onere di proporre il Piano Annuale per l'Inclusività, relazionando sul processo di inclusività agito, sullo stato dell'arte in merito agli interventi inclusivi attivati in itinere e, ancor di più, ha il dovere di presentare una proiezione globale di miglioramento che essa intende realizzare attivando tutte le specifiche risorse in suo possesso.

Conseguentemente, il PAI è deliberato dal Collegio dei docenti e il dirigente scolastico ha il compito di individuare le figure strategiche che opereranno all'interno del GLI (Gruppo di lavoro per inclusione), sia per l'individuazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, sia per tutto quanto possa rivelarsi utile e inclusivo per la scuola. Non v'è dubbio che in questa prospettiva più ampia, il PAI allarghi la cerchia dell'integrazione tradizionale, compiuta dalla singola istituzione scolastica, verso un orizzonte più inclusivo, rinviando, prima di tutto, a un'analisi dell'effettiva inclusività della scuola. Più volte è stato, infatti, detto che il termine integrazione ha una valenza più statica, al contrario dell'inclusione che avrebbe "in corpore" una dinamicità sempre in progress e cangiante, anche in relazione ai contesti scolastici e alle diverse situazioni emerse".

Il P.A.I. persegue i seguenti obiettivi:

- individuare gli aspetti di forza e di debolezza delle attività inclusive

svolte dalla scuola;

- predisporre un piano delle risorse da offrire e richiedere a soggetti pubblici e del privato sociale per impostare per l'anno scolastico successivo una migliore
- accogliere gli alunni con particolare attenzione a quelli con diversi Bisogni Educativi Speciali.

Il PAI è parte integrante del PTOF di cui è, quindi, premessa.

Per questo la C.M. n. 8/2013 ha previsto che debba essere approvato annualmente entro Giugno.

Esso non va inteso come un ulteriore adempimento burocratico, bensì come uno strumento che possa contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi, per creare un contesto educante nel quale realizzare concretamente la scuola "per tutti e per ciascuno".

Esso è prima di tutto un atto interno della scuola autonoma, finalizzato all'auto-conoscenza e alla pianificazione, da sviluppare in un processo responsabile e attivo di crescita e partecipazione.

Questo saggio ha inteso dimostrare la necessità che riveste la scuola per l'apprendimento e la formazione delle nuove generazioni, ma ha voluto anche affermare la necessità, oggi inderogabile, proprio in virtù di quando espresso in apertura (analisi delle condizioni nelle quali versa la società odierna in rapporto alla relazione con le persone e con le culture presenti), di non privilegiare esclusivamente la conoscenza, ma di strutturare un processo di formazione capace di educare alla solidarietà, all'aiuto reciproco, alla responsabilità sociale, al rispetto delle diversità. Si tratta di svolgere un compito molto impegnativo, ma possibile a condizione che si curino alcuni aspetti fondamentali del sistema-scuola:

- la progettazione di un curriculum verticale sulla base delle esigenze diversificate manifestate dagli alunni;
- la scelta delle metodologie più appropriate in rapporto alle caratteristiche diverse degli alunni;
- l'organizzazione del contesto perché

si dimostri un facilitatore dell'apprendimento;

- la formazione dei docenti perché possano disporre di competenze professionali appropriate, come descritte in questo testo;
- il coinvolgimento delle famiglie nelle forme su descritte;
- il coordinamento professionale del dirigente scolastico, che svolge il ruolo di responsabile della qualità dell'istituzione che dirige.

Il riscontro di queste condizioni costituisce l'indicatore più attendibile della scuola inclusiva che tutti noi desideriamo.

Bibliografia

Chiappetta Cajola L., Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione, Anicia, Roma 2008

D'Alonzo L., come fare per gestire la classe nella pratica didattica, Giunti, Firenze 2012

Frabboni F., Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione, B.Monfadori, Milano 1999

Goleman D., Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici, BUR-Rizzoli, Milano, 2011

Ianes D., Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze, Erickson, Trento, 2001

Ianes D., Bisogni educativi speciali e inclusione, Erickson, Trento, 2005

Ianes D., La speciale normalità, Erickson, Trento, 2006

Ianes D. & Cramerotti S., Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6.3.2013, Erickson, Trento, 2013.

Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo ciclo di istruzione, 2012

*Docente di Scuola Primaria

Dai principi pedagogici dell'attivismo alle nuove metodologie didattiche: EAS - Episodi di Apprendimento Situato

di Emiliana Lisanti*

Il modo di intendere oggi l'apprendimento è il risultato delle ricerche e delle sperimentazioni che si sono susseguite nei trascorsi decenni nel campo delle diverse scienze dell'educazione. Certamente grandi meriti sono da assegnare al movimento dell'attivismo pedagogico, il cui esponente di riferimento resta il filosofo e pedagogista americano John Dewey, a cui va riconosciuto di avere affermato i principi ispiratori delle fondamentali metodologie attive e inclusive. Emblematico ciò che lo studioso ebbe a sostenere: *"Noi viviamo sempre nel nostro tempo e non in un altro! Solo estraendo in ogni momento il pieno significato di ogni esperienza presente ci prepariamo a fare altrettanto nel futuro"* (J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949, p. 34).

Certamente, altri pedagogisti hanno contribuito con le loro idee allo svi-

luppo del patrimonio indispensabile, ancora oggi, per dare senso e significato a un'azione educativo-didattica autenticamente orientata a garantire il successo formativo a tutti gli alunni, muovendo dalla concretezza della loro esperienza di vita quotidiana.

Tra gli altri studiosi alle opere dei quali si ispirano le strategie metodologiche inclusive, alquanto diffuse nella contemporaneità, sono da annoverare, solo per citarne alcuni, Friedrich Froebel, Maria Montessori, Cèlestin Freinet, Carleton Washburne.

Da loro promanano principi fondamentali a cui si ispiri a una scuola democratica, attenta ad accogliere gli ultimi.



Le fasi sono tratte da *"Fare didattica con gli EAS"* di Pier Cesare Rivoltella

Tali principi riguardano la centralità dell'alunno, l'interpretazione del docente progettista degli interventi formativi e facilitatore, il legame imprescindibile fra interessi e bisogni dell'allievo, richiamando la necessità di ricorrere alla personalizzazione dell'insegnamento, lo stretto collegamento e l'interdipendenza che sussistono fra la scuola e il contesto di vita degli alunni

fino a sostenere che l'apprendimento non è tale se non risulta funzionale ad affrontare ogni occasione esistenziale in cui ci si possa imbatte.

Non secondario appare il modo di considerare l'intelligenza operativa, ritenuta dall'attivismo pedagogico come il fattore da stimolare attraverso una ben calibrata e variegata attività laboratoriale.

Tra l'altro, vi è da prendere atto che le metodologie derivanti dall'attivismo pedagogico risultano particolarmente efficaci in un contesto come quello odierno, pervaso dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

È così il cooperative learning, la flipped classroom, l'Inquiry Based Learning (IBL) e gli EAS trovano ampio spazio nella didattica quotidiana.

Tali strategie metodologiche, supportate dall'uso delle tecnologie innovative, incoraggiano l'apprendimento significativo, assicurando a ciascuno allievo uno spazio personale coerente rispetto alle proprie peculiarità e possibilità.

In questa sede si cercherà, pur nei limiti dello spazio disponibile, di illustrarne una fra quelle citate, ritenuta particolarmente innovativa; essa, contraddistinta dall'acronimo EAS (Episodi di Apprendimento Situato), coniuga la flipped classroom con la didattica 3.0. Il metodo EAS si configura come alternativo rispetto alla didattica di stampo tradizionale.

Basti pensare che esso è da intendere come "una porzione di azione didattica da cui partire e intorno alla quale sviluppare un percorso che mette in gioco conoscenze, attitudini, capacità, competenze".

Un percorso di cui sia l'insegnante che lo studente sono consapevoli.

Il metodo EAS implica che il docente muova da una competenza individuata per giungere, attraverso la scomposizione degli elementi costitutivi dell'intervento didattico, a costruire l'episodio di apprendimento come momento determinante per la formazione della specifica dimensione di quella macro-competenza che si intende fare acquisire ai propri allievi.

Gli EAS si articolano in tre fasi.

1. Fase anticipatoria: l'insegnante seleziona e assegna agli studenti risorse multimediali relative all'argomento da trattare e utili a fornire un'idea complessiva, un framework concettuale; quindi, attribuisce compiti da svolgere. Gli alunni ne prendono visione e consultano le risorse. La situazione-stimolo funge da innesco alla motivazione, alla ricerca, al ragionamento individuale, all'interesse verso un argomento che il discente cerca di "fare suo". A casa egli ricerca, chiede informazioni, familiarizza, approfondisce il nuovo tema. Fattori significativi diventano l'eliminazione della presentazione "cattedratica" e il superamento, quasi completo, della lezione frontale, mentre al docente spetta il ruolo di guida nel momento in cui sceglie la situazione-stimolo e presenta il framework concettuale.
2. Fase operatoria: è il cuore degli EAS, che vede gli allievi svolgere il compito, creando prodotti finalizzati alla dimostrazione delle loro acquisizioni. Nell'applicazione della tassonomia di Bloom, questa fase corrisponde al livello in cui emerge la capacità di far uso dei materiali conosciuti per risolvere problemi nuovi. Gli alunni possono utilizzare diversi strumenti per dimostrare ciò che hanno appreso, ma è possibile riscontrare un ricorso sempre più frequente a sistemi di narrazione digitale (video, mappe, slideshow, storytelling, ecc). I discenti trovano la soluzione del problema utilizzando i sussidi presenti in classe o al di fuori di essa e, manipolando la situazione-stimolo, elaborano un contenuto. La novità della modalità di approccio, rendendo il momento alquanto difficile, richiede al docente un'attenta gestione delle dinamiche di classe: sostenere chi si scoraggia, suggerire nuovi stimoli a chi li ha già esauriti e guidare chi tende a non riflettere. L'insegnante assolve il compito di "orientatore-regolatore", offrendo suggerimenti e informazioni, rispondendo a domande e risolvendo dubbi;

3. Fase ristrutturativa: consiste nell'analisi nella discussione di quanto accaduto nelle fasi precedenti. Il docente revisiona e valuta i prodotti digitali elaborati dagli alunni, sottolinea i nodi concettuali emersi e, soprattutto, guida il gruppo classe verso una rielaborazione significativa degli apprendimenti realizzati durante gli EAS. La classe è chiamata ad acquisire la consapevolezza del percorso effettuato, fissando i concetti e sfatando le false credenze. A questo punto l'insegnante integra la spiegazione utilizzando i contributi offerti dai prodotti delle attività svolte dagli allievi. Il docente può fare ricorso a numerose strategie di conduzione e a materiali ritenuti idonei: mappe concettuali, brainstorming, parole-chiave e cartelloni. Gli alunni, costantemente coinvolti nel processo di apprendimento, hanno un ruolo centrale e attivo sia a livello emotivo che cognitivo. Il docente può tracciare nuove direzioni di ricerca e stabilire connessioni con successivi EAS, stimolare la riflessione sul percorso intrapreso e indicare agli allievi la possibile trasferibilità del processo in altre situazioni di apprendimento (imparare a imparare). La peculiarità del modello EAS, dal nostro punto di vista, consiste nel fatto che il metodo può essere adottato con successo sin dalla scuola primaria. Tanto sulla base della constatazione dei risultati che, concretamente, si è riuscita a ottenere, fino a convincersi che esso possa rendere possibile la realizzazione di buone pratiche.

Bibliografia

- Bloom B., *caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando editore, Roma, 2006
- Bruner J., *verso una teoria dell'istruzione*, Armando editore, 1967.
- Dewey J., *Democrazia e Educazione*, La nuova Italia, Firenze, 1949.
- Rivoltella P.C., *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2013.

*Presidente sezione Fnism
Montalbano Jonico (MT)

Dopo il silenzio

Per un ritorno al teatro di parola post pandemia

Progetto proposto alle scuole da Machina srl

di Gennaro Colangelo*

Premessa

Avviandoci alla fine di un durissimo periodo di isolamento per contenere il virus, nel tempo dell'interruzione delle relazioni interpersonali sostituite da incontri virtuali in cui il rapporto umano si riduce a un fatto meccanicistico, si impone il ritorno a un teatro imperniato sulla parola e sulla riflessione individuale e collettiva.

Il progetto proposto da **MACHINA Srl**, società di produzione che opera su tutto il territorio nazionale, si rivolge agli istituti scolastici superiori, per aiutarli a gestire il ritorno a relazioni non governate dai soli mezzi tecnologici ma dal fattore umano.

Dopo le repliche mattutine, viene organizzato un dibattito con gli artisti, nell'ambito della didattica integrata fondata su metodologie innovative, ai fini di una migliore preparazione degli studenti ai temi dello spettacolo.

L'esperienza di teatro/scuola, orientata proprio sulle problematiche emerse dalla pandemia, si incentra sul rapporto tra differenti generazioni.

Ispirandosi a un testo poco noto di Giuseppe Patroni Griffi, lo spettacolo porta in scena un conflitto latente tra un intellettuale e il suo mondo affettivo: isolatosi dalla sua casa e dalla famiglia, egli incontra casualmente un giovane disorientato e si confronta con i suoi modi di vita e di pensiero profondamente diversi.

Le scuole interessate sono invitate a far pervenire la propria candidatura all'indirizzo email: 11casaburi@gmail.com

SCHEDA DIDATTICA PER I DOCENTI

Gli studenti che partecipano allo spettacolo saranno chiamati a svolgere un lavoro in classe organizzato autonomamente da ogni scuola, imperniato sulla figura di un adulto maturo che costituisca per ogni giovane un esempio:

potrà trattarsi di un nonno, uno zio, un docente, uno scrittore, un influencer o un artista amato particolarmente o anche di un amico immaginario col quale si sono confrontati o che abbia rappresentato una guida nel loro percorso di crescita umano e culturale, allo scopo di monitorare i modelli di riferimento delle ultime generazioni.

I lavori più interessanti saranno selezionati dai docenti e letti in teatro durante il dibattito dagli attori, ma senza rivelare il nome dell'autore e rispettandone la privacy.

SCHEDA DIVULGATIVA PER GLI STUDENTI

Un maturo poeta ritiratosi dalla vita civile per una strana forma di disorientamento, incontra un giovane sradicato e ribelle e nel corso di una serie di serati colloqui sul senso dell'essere, i due personaggi rappresentativi del disagio contemporaneo si odieranno, si ameranno, si scontreranno, si racconteranno le loro vite in un denso confronto esistenziale senza esclusione di colpi.

Nel corso di questa amicizia, la moglie, il figlio e il maggiordomo dell'uomo cercheranno di interporli per richiamarlo in famiglia o indurlo a ritornare: ma sono sue allucinazioni, sogno o realtà...?

Dopo aver messo a nudo le loro anime, scoprendo le rispettive fragilità, l'intellettuale e il giovane sapranno comprendere la necessità del dialogo oppure condanneranno le loro vite randagie a un eterno e distruttivo conflitto generazionale?



Al termine di questo incontro/scontro intergenerazionale sempre teso e originale, siamo tutti chiamati a fornire una risposta, nell'epoca che sembra porci solo domande ...

Annotazione

Nel ruolo di protagonista il bravissimo **Graziano Piazza**, che ha lavorato con molti grandi registi fra cui Luca Ronconi e Peter Stein: un sensibilissimo attore capace di offrire in un ruolo complesso un'interpretazione eccellente.

Al suo fianco un giovane emergente, **Emmanuel Casaburi**, fra i migliori allievi dell'Accademia romana FONDAMENTA, capace di imprimere al giovane sbandato l'energia fisica delle sue provocatorie contestazioni.

Lo spettacolo si raccomanda per la drammaturgia innovativa, costruita come un gioco di linguaggi, e per il fatto curioso ma non del tutto raro che Piazza e Casaburi che recitano insieme, sono realmente maestro e allievo nella formazione teatrale.

Il progetto globale nasce sotto l'egida di un team di operatori della comunicazione e per iniziativa di alcuni esperti di filosofia dell'educazione.

*Docente LUMSA

L'ECO

della scuola nuova

Organo della *Fnism* Federazione Nazionale Insegnanti

DIRETTORE RESPONSABILE E SCIENTIFICO

Domenico Milito

COMITATO DIRETTIVO

Marco Chiauzza, Fausto Dominici,

Luisa La Malfa, Elio Notarbartolo.

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Francesco Paolo Casavola, John Polesel,

Maria Josè Martinez Segura.

COMITATO SCIENTIFICO NAZIONALE

Antonio Argentino, Alisia Rosa Arturi, Francesco Branca, Marika Calenda, Alessandro Casavola, Anna Maria Casavola, Susanna Capalbo, Agostino Carbone, Marco Chiauzza, Marcella Crudo, Vito D'Armento, Marta De Angelis, Claudio De Luca, Gaetano Domenici, Paola Farina, Maria Anna Formisano, Patrizia Gaspari, Rosa Iaquina, Tiziana Iaquina, Domenico Lenzi, Antonio Marzano, Francesco Milito, Paolina Mulè, Achille M. Notti, Francesco Panarelli, Simona Perfetti, Rossana Rossi, Francesca Salis, Stefano Salmeri, Giuseppe Sangeniti, Antonio Santoro, Carla Savaglio, Giuseppe Spadafora, Rosanna Tammara, Anna Tataranni, Donato Verrasto.

REDAZIONE

Anna Maria Casavola, Paola Farina, Rosa Iaquina, Emiliana Lisanti, Francesco Belsito, Vincenzo Scalcione.

DIREZIONE E REDAZIONE

"L'ECO della scuola nuova"

Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione)

00185 Roma

www.fnism.it - fnism@fnism.it

A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO

Alisia Rosa Arturi, Maria Clara Carnazza, Daniela Celestino, Gennaro Colangelo, Maurizio Colangelo, Marco Chiauzza, Sabrina De Bonis, Vito De Filippo, Maria Anna Formisano, Pasquale Gallo, Emiliana Lisanti, Francesco Milito, Rocco Romeo, Giuseppe Sangeniti.

EDITORE

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti, Registrazione del Tribunale di Roma n. 424/81 del 21/12/81

ABBONAMENTI

Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.

Il costo di un numero singolo è di € 7,00

È possibile sottoscrivere l'abbonamento su - c.c.b. UNICREDIT IBAN:

IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Quote: Abbonamento ordinario € 25,00

Abbonamento sostenitore € 50,00

La FNISM, Federazione nazionale Insegnanti – Ente Terzo Settore – fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner, è la prima associazione professionale di insegnanti costituita in Italia. Ha una struttura federale che si articola in sezioni territoriali e associa insegnanti delle scuole pubbliche di ogni ordine e grado, personale direttivo e ispettivo della P.I., ricercatori e docenti universitari strutturati e/o a contratto.

Offre ai propri associati l'opportunità di partecipare a progetti di ricerca e di innovazione pedagogico-didattica, a seminari e corsi di formazione e aggiornamento, a gruppi di lavoro impegnati a confrontarsi su problematiche culturali e politico-istituzionali.

La FNISM, che si richiama alla laicità come metodo di confronto e di vaglio critico delle conoscenze, è impegnata sul fronte della difesa e del potenziamento della scuola pubblica, della scuola di tutti, attraverso la valorizzazione della professionalità docente, del riconoscimento di uno status giuridico forte della componente studentesca, offrendo spazi di confronto con gli stakeholder e con il territorio.

La Federazione, quindi, è impegnata nel rendere forte e significativa la dimensione europea dell'educazione, con particolare attenzione rivolta alla formazione universitaria e post-universitaria e alla ricerca scientifica. Promuove, innesta e organizza rapporti di scambio e di partenariato con le associazioni di livello europeo e internazionale con cui condivide i principi statutariamente prefissati.

L'iscrizione si può effettuare versando la quota presso una delle sedi locali o utilizzando il

c.c.b. Unicredit IBAN: IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti.

Si dovranno indicare, oltre alla causale del versamento, nome e cognome, indirizzo, materia/e di insegnamento, eventuale sede di servizio.

Articoli, lettere, comunicazioni, messaggi, segnalazioni di mutamento di indirizzo vanno inviati a:

FNISM, Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione) 00185 Roma - oppure: presidente@fnism.it.

Gli articoli devono essere inviati su editore Microsoft Word o compatibile. Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.

Finito di stampare: Agosto 2021

GRAFICA, IMPAGINAZIONE E STAMPA

Grafica Di Marcotullio sas

Via di Cervara, 139 - 00155 Roma - tel. 06.4515569

info@graficadimarcotullio.com - www.graficadimarcotullio.com

Progetto grafico: Domenico Piccari

PUBBLICITÀ

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

Via Tasso, 145 - 00185 Roma