

L'ECO

della scuola nuova

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

Periodico quadrimestrale 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

Sommario

Editoriale

di Domenico Milito

4 Elementi di docimologia

di Vincenzo Bonazza

6 La metodologia che orienta.

Dal percorso formativo alla scelta professionale
 di Rosa Iaquina

10 In aula con le emozioni: il focus sul rapporto tra sentimenti e apprendimento

di Raffaele Sperandeo, Lucia Luciana Mosca

13 Stress lavoro-correlato e benessere organizzativo: aspetti psicologici

di Maria Anna Formisano

16 Adolescenza: la costruzione dell'identità attraverso l'immagine corporea

Fattori biologici, educativi e socioculturali
 di Elisa Robustelli

18 Cause della devianza e interventi di recupero

di Daniela Mangiulli

20 Strumenti metodologici Life skills e dinamiche di gruppo

di Marianna Bove

22 Educazione, integrazione e pari opportunità

di Paola Barone

24 Il metodo olistico di Maria Montessori

La mano come strumento di apprendimento
 di Gabriella Arruzzolo

26 Il Dirigente scolastico costruttore di alleanze educative nell'epoca della complessità

di Angela Marino

28 Educazione e comunità

L'esperienza di Amici dei bimbi Onlus
 nell'area ex Bastogi alla periferia di Roma
 di Gennaro Colangelo

32 Il Piano d'azione dell'UE per l'istruzione digitale 2021-2027

Colmare i divari digitali imparando
 dalla crisi pandemica
 di Mirko Riccelli

34 Dispersione scolastica, scuola inclusiva e strategie efficaci

di Claudia Russo

36 Il percorso normativo per una didattica inclusiva

di Alessandro De Rose

38 Valorizzazione del Sistema scuola nell'Atto di indirizzo del MIM

di Carla Savaglio

41 Gioacchino da Fiore tra San Bernardo di Clairvaux e Floris

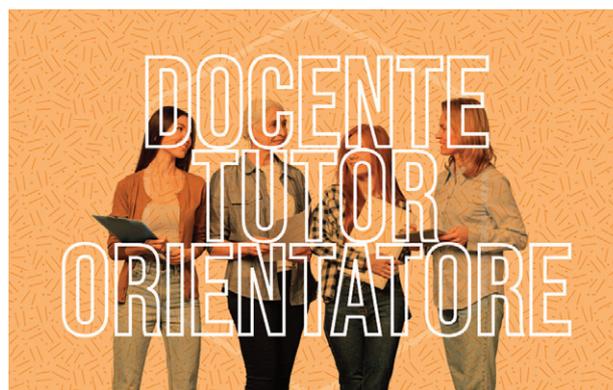
di Flaviano Garritano

Editoriale

Docente tutor, docente orientatore e formazione in servizio per la lotta alla dispersione scolastica

Il variopinto panorama della funzione docente, già alquanto complesso, per effetto della recente normativa emanata dal Ministero dell'Istruzione e del Merito viene a espandersi con due ulteriori nuove figure riguardanti il tutoring e l'orientamento.

Esse vanno ad affiancarsi a quelle già esistenti dei docenti assegnatari di funzioni strumentali al PTOF, all'animatore digitale (di cui al Piano Nazionale Scuola Digitale), agli operatori di riferimento per la prevenzione dei sinistri e per le misure antincendio nei luoghi di lavoro, al docente coordinatore dell'insegnamento di Educazione Civica, al consigliere di fiducia (Codice di condotta alla lotta contro le molestie sessuali), ai referenti di istituto per gli alunni con DSA (Legge n.71 del 29 maggio 2017 e conseguenti Linee guida), all'incaricato per il plico telematico ovvero al referente di sede per gli esami di Stato. Il tutto senza esclu-



dere dal ventaglio i referenti Invalsi e quelli dei progetti finanziati, a vario titolo, da Enti e Istituzioni di livello nazionale, europeo e internazionale. In ogni caso, per comprendere meglio cosa stia per accadere bisogna risalire alla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 28 novembre 2022, riguardante i percorsi per il successo formativo, che ha sostituito quella precedente, datata 28 giugno 2011, sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico. Il riferimento è alle Linee guida per l'orientamento adottate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito con proprio Decreto n.328 del 22 dicembre

2022, nonché al successivo Decreto n.63 del 5 aprile 2023 avente per oggetto “Individuazione dei criteri di ripartizione delle risorse finanziarie finalizzate alla valorizzazione del personale scolastico, con particolare riferimento alle attività di orientamento, di inclusione di contrasto alla dispersione scolastica, ivi compresa quelle volte a definire percorsi personalizzati per gli studenti, nonché quelle svolte in attivazioni del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, ai sensi dell’art.1, comma 561 della Legge 23 dicembre 2022 n.197 – bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2023”.

Altra fonte normativa di riferimento è la conseguente nota interdipartimentale n. 958 del 5 aprile 2023.

Le due figure di cui in narrativa traggono la loro origine dalle Linee guida per l’orientamento, o allorquando, al punto 11.2, si fa riferimento

ai “docenti tutor per l’orientamento delle scuole secondarie di primo e di secondo grado” nei riguardi dei quali veniva preannunciata la realizzazione di iniziative formative specifiche, secondo indirizzi istituiti dal Ministero dell’Istruzione e del Merito da attuare anche attraverso un programma ad hoc nell’ambito delle risorse del FSE+. Il successivo Decreto n.53 del 5 aprile 2023, ha fatto sorgere, invece, ben due diverse e specifiche figure, denominate rispettivamente docente tutor e docente dell’orientamento/orientatore.

Contestualmente lo stesso articolo fissa un compenso annuo prefigurato da un minimo di 2.850 euro a un massimo di 4.750 euro lordo stato per il docente tutor e da un minimo di 1.500 euro a un massimo di 2.000 euro lordo stato per il docente dell’orientamento/orientatore, mentre già nell’ar-

ticolo 4, al punto 3, risulta specificato che “l’emolumento riconosciuto ai docenti tutor/orientatore ha natura accessoria”.

Le necessarie risorse finanziarie derivano dalla Legge n.197 del 29 dicembre 2022, che, all’art.1 comma 561, ha provveduto a istituire per il Ministero dell’Istruzione e del Merito una dotazione iniziale di 150 milioni di euro per il 2023, somma che lo stesso Ministero, con il citato decreto n. 63 del 5 aprile 2023, ha allocato sul capitolo 2090 del proprio bilancio, denomi-



nandolo “Fondo finalizzato alla valorizzazione del personale scolastico con particolare riferimento alle attività di orientamento, di inclusione e di contrasto alla dispersione scolastica”.

Per quanto concerne i compiti che le due figure sono chiamate a espletare, vi è da considerare che nella stessa data del 5 aprile 2023 è intervenuta la citata nota ministeriale interdipartimentale n. 958 attraverso cui è stato precisato che il docente tutor è tenuto a svolgere prevalentemente due attività: aiutare ogni studente a rivedere le parti fondamentali che contraddistinguono il portfolio personale, ampiamente preso in considerazione e illustrato nel punto 9 delle Linee guida per l’orientamento, e costituirsi consigliere delle famiglie nei momenti di scelta dei percorsi formativi o delle prospettive professionali anche alla luce dei dati territoriali e nazionali e

delle informazioni contenute nella Piattaforma Digitale Unica per l’Orientamento.

Per la figura del docente dell’orientamento/orientatore vengono richiamati i compiti tratteggiati nel punto 10.2 delle citate Linee guida con l’incarico di raffinare e integrare i dati della Piattaforma rispetto a quelli specifici raccolti nei differenti contesti territoriali ed economici, mettendoli a disposizione delle famiglie, degli studenti e dei tutor.

L’attività di tutoring, originariamente prevista per tutte le classi della scuola secondaria di primo e secondo grado, con l’inizio del nuovo anno scolastico 2023/2024, sarà avviata nelle classi del secondo biennio e nel quinto anno.

Per quanto concerne la quantificazione dei tutor vi è da tener presente che in ogni scuola opererà un contingente rapportato a gruppi di

studenti oscillanti da un minimo di 30 a un massimo di 50 unità.

Per potere assumere la funzione di tutor e di orientatore è prevista la partecipazione a uno specifico corso di formazione propedeutico a cui è possibile aderire volontariamente. Al momento le scuole stanno procedendo alla registrazione dei docenti interessati. Nel webinar tenuto dai direttori generali dei Dipartimenti per il sistema educativo di istruzione e formazione e per le Risorse umane, finanziarie e strumentali è stato precisato che il numero minimo di docenti ammessi alla formazione di ciascuna istituzione scolastica è quello comunicato dalla Direzione Generali per i Sistemi informativi mentre non è stabilito un limite massimo di docenti da ammettere alla formazione. L’articolo 5 del Decreto n. 63 del 5 Aprile 2023 stabilisce i requisiti da

possedere, tra cui un minimo di 5 anni di servizio, comprensivi di ruolo e pre-ruolo, avere svolto compiti rientranti tra quelli attribuiti al tutor e all'orientatore, con la disponibilità a espletare la funzione per almeno un triennio.

La formazione avverrà online sulla base di un piano formativo articolato in due fasi. La prima prefigura la fruibilità di sei moduli riguardanti altrettanti ambiti tematici: promuovere la cultura dell'orientamento e affrontare i temi dell'incertezza; esplorare i futuri possibili e collegarli alle professionalità culturali ed emergenti; scelta del sistema terziario di istruzione, in particolare l'ITS Academy; il processo e gli attori coinvolti nel orientamento; fornire approcci concreti e consigli operativi per la didattica inclusiva e la sinergia con altri dispositivi e approcci già utilizzati nella scuola; elementi conoscitivi per l'uso della piattaforma unica digitale e dell'e-portfolio, nonché gli approcci metodologici che sostengono l'orientamento scolastico.

La seconda fase prevede la disponibilità degli stessi moduli da utilizzare in chiave autoformativa, nonché la raccolta e la condivisione di buone pratiche. Come sottolineato prima, la normativa in vigore non stabilisce un limite massimo di docenti ammessi alla formazione prevista per gli aspiranti tutor e orientatori. L'auspicio è che, in effetti, le adesioni corrispondano almeno al numero indicativo comunicato dalla Direzione Generale per i Sistemi informativi in virtù dell'ipotesi basata sul calcolo dei gruppi degli studenti che dovrebbero costituirsi, da affidare ad altrettanti tutor con l'aggiunta di un'unità per l'orientatore.

La normativa, dunque, dà per scontato che i numeri saranno alquanto ampi, tanto da ipotizzare una procedura selettiva per quanti avranno frequentato proficuamente il corso di formazione, che si concluderà con un esame finale.

Tale ottimismo deriva, forse, dal considerare come fattori incentivanti l'emolumento accessorio (certamente ipotizzato in adesione alla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 28 novembre 2022, che esorta a prendere in considerazione il riconoscimento e l'apprezzamento, anche finanziario, del lavoro del personale coinvolto), e l'acquisizione di un punteggio aggiuntivo ai fini della mobilità e delle graduatorie interne.

Ma non bisogna sottovalutare il rischio che possano venire a determinarsi intralci e contrattempi che necessita prevenire, facendo di necessità virtù. Noi interpretiamo la circostanza della formazione propedeutica come un'occasione da cogliere per ampliare il ventaglio delle possibilità di aggiornamento in servizio del personale docente. Uno sguardo di più ampio respiro ci permette di considerare che ogni circostanza, in ogni momento, possa essere ritenuta buona per favorire lo sviluppo professionale degli insegnanti impegnati a garantire, sempre e comunque, una prestazione qualitativamente valida per debellare la dispersione intesa come il male assoluto che attanaglia la scuola. Essa al momento, purtroppo, si presenta friabile proprio in quella che, teoricamente rappresenta la sua prima finalità: garantire a tutti gli alunni il diritto allo studio.

Nello specifico, non vale incapsulare, in termini rigorosamente rigidi, i tempi e le procedure afferenti a un settore importante come quello della formazione in servizio del personale docente, limitando la platea dei fruitori e rendendo inchiodato e rigido il meccanismo ipotizzato per la specifica formazione degli aspiranti tutor e orientatori, nel momento in cui si corre il rischio di non poter disporre di risorse umane e professionali adeguatamente formate.

Di conseguenza proponiamo di non soffocare con termini perentori la possibilità di accesso che, invece, dovrebbe avvenire in ogni momento, prefigurando più sessioni per l'esame conclusivo. Ciò permetterebbe alle scuole di esorcizzare il rischio di non disporre di un numero sufficiente di tutor e al personale docente trasferito in prossimità del nuovo anno scolastico, o che abbia superato l'anno di prova in quello corrente (con anzianità di servizio preruolo pari a precedenti quattro e più anni scolastici), di non essere tagliato fuori. Tra l'altro, noi siamo del parere che si possono circoscrivere in predefiniti archi di tempo gli interventi finalizzati al tutoring e all'orientamento, giacché il loro avvio risulterebbe più congruo in ogni momento dell'anno scolastico, a seconda delle necessità e sulla base di una tempistica diversificata.

Del resto, il criterio del ventaglio dell'emolumento accessorio, oscillante fra una quota minima e una quota massima, potrebbe essere giustamente interpretato proprio in tale direzione, cioè rapportando il compenso a quote mensili di effettiva prestazione, che, in termini cronologici, può funzionalmente configurarsi anche come segmentata.

Concludiamo esprimendo l'auspicio che la strategia politico-istituzionale intrapresa sul versante della formazione possa contribuire ottenere come esito quello di farci posizionare nelle graduatorie mondiali fra le prime Nazioni i cui alunni e studenti registrano il successo scolastico, a prescindere dall'appartenenza familiare, proprio in virtù di quanto la scuola è in grado di offrire loro.

E da noi, in Italia, quando si parla di scuola, non si può che parlare di scuola di Stato!

Domenico Milito

Elementi di docimologia

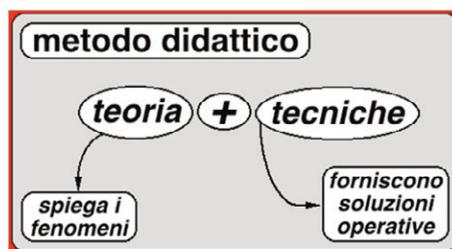
(parte quinta)

di Vincenzo Bonazza*

1) La desuetudine del metodo didattico

La metodologia "classica", in ragione della complessità delle situazioni educative odierne, ha dimostrato di non essere più adatta alle esigenze che via via si manifestano nella scuola. Lo strumentario "classico", come il metodo didattico (storicamente ci riferiamo, ad esempio, al metodo dei progetti di Kilpatrick, ai metodi di Gabelli e Lambroschini, a quello della Montessori ecc.) ha avuto il pregio di conferire razionalità alle pratiche formative e di affrancarle dall'intuizione e dall'estemporaneità (in altre parole ha avuto il merito di superare la prassi del tradizionalismo didattico). Per il docente, avere un metodo significava affidarsi ad un procedimento didattico "razionale" supportato da una teoria, o quantomeno da un gruppo di ricerche effettuate sui processi di apprendimento, dalla quale poter dedurre "tecniche" spendibili direttamente nella prassi. "Consideriamo un classico metodo, i cui elementi siano sufficientemente noti, come il metodo Montessori: abbiamo una teoria che interpreta l'apprendimento scolastico ed una serie di tecniche didattiche strettamente collegate a elementi di tale teoria. Immaginiamo quale sarebbe la nostra reazione – osserva Benedetto Vertecchi (2012, p. 75) – nell'osservare bambini impegnati in attività montessoriane se non conoscessimo almeno qualcosa della teoria! Ci chiederemmo che senso ha svolgere e riavvolgere un gomitolino di spago, o far scorrere le dita su superfici più o meno ruvide, il percuotere una serie di diapason. Alcune di queste attività potrebbero sembrarci addirittura prive di senso. In realtà le nostre riflessioni, sono diverse soltanto perché sappiamo quale valore nella teoria montessoriana si attribuisce alla *sensitività*". La ricerca didattica ha potuto rilevare che il rapporto rigidamente sequenziale tra la teoria e le tec-

niche è all'origine dei limiti di questa pratica dal momento che la definizione degli itinerari didattici *precede* la conoscenza delle caratteristiche di chi apprende.



Avendo dimostrato di essere incapace di tener conto della eterogeneità iniziale degli allievi (*in esso come nella didattica tradizionale sussiste, a priori, la presunzione di adeguatezza degli itinerari formativi*) il metodo è stato, a poco a poco, superato dal concetto di *strategia* ossia da quell'insieme pluridifferenziato di scelte operative, dal carattere congetturale, la cui attivazione non può prescindere dalle esigenze dei singoli. Se all'interno della metodologia "classica" la teoria assumeva il ruolo di pre-giudizio, eliminando la necessità di decisioni, scelte precise, nuovi percorsi, nel caso della strategia, il raggiungimento di un risultato è strettamente legato alle decisioni che via via l'insegnante è in grado di attivare grazie, soprattutto, alle informazioni (di vario tipo) provenienti da una valutazione sistematica del processo di insegnamento/apprendimento. Un'autentica cultura della valutazione, pertanto, è la premessa necessaria per consentire ai docenti di decidere quali sono le direzioni di marcia più efficaci.

2) Cosa significa decidere in ambito didattico?

Dobbiamo immediatamente dire che, nel caso in cui la prassi didattica rimanga, sostanzialmente, quella di sempre, la possibilità di risolvere i "problemi" che via via s'incontrano si allontana; insegnare all'interno di un contesto, che abbiamo definito tradizionalismo didattico, vuol dire non avere la possibilità di intraprendere pratiche didattiche alternative (e quindi, ci si augurerebbe, più efficaci); significa non essere nelle condizioni di esplorare sentieri più adatti al raggiungimento dei traguardi programmati. È una situazione, questa, che svilisce il lavoro dell'insegnante perché lo *deproblematizza*, lo rinchiuso in una prassi abitudinaria incapace di incontrare le esigenze di ogni allievo. Destruire le molteplici forme di lavoro estemporaneo significa, al contrario, avvertire, innanzitutto, un problema "reale" (una discrepanza tra la situazione presente e quella desiderata); in altre parole provare disagio nei confronti di una situazione circoscritta e avere l'intenzione di superarla nel modo più funzionale possibile. Il disagio esperito è seguito, quindi, dal desiderio di risolvere positivamente il problema stesso. Tuttavia, nel momento in cui i docenti intercettano un "problema"



strategia
insieme delle soluzioni e dei mezzi concepiti e utilizzati per raggiungere un determinato scopo

e sono in grado di identificarlo con precisione, spesso non hanno a disposizione elementi sufficienti per "andare oltre", ossia per intraprendere un itinerario produttivo (cioè efficace) dal punto di vista didattico. Si trovano all'interno di una forma di stasi che definiamo *problematizzazione non progettuale*; il problema è stato definito e delineato (anche puntualmente), ma non vi sono le condizioni necessarie per effettuare la "scelta" capace di indirizzare la prassi verso la soluzione auspicata. Probabilmente questo è lo scoglio più faticoso da oltrepassare per liberare la didattica dallo stallo nella quale si trova; l'incapacità di assumere decisioni. Una incapacità che preclude alla scuola quell'autonomia (della quale, oggi, si fa un gran parlare in maniera impropria) tanto rivendicata; in ambito strettamente didattico, d'altra parte, si è veramente autonomi solo nel caso in cui si è nelle condizioni di arrivare a quella forma di "uguaglianza finale" più sopra evidenziata (altrimenti anche l'autonomia rischia di ridursi ad una delle tante parole "nuove" svuotate di significato...). Superare questa situazione inerziale vuol dire essere capaci di ipotizzare possibili soluzioni del "problema" (disporre, cioè, di almeno due alternative) al fine di conseguire l'obiettivo desiderato. Parlando di obiettivi una breve parentesi è necessaria. Gli obiettivi didattici devono essere formulati con un linguaggio chiaro, il che significa che si dovranno specificare le manifestazioni sintomatiche del raggiungimento di una certa tipologia di apprendimento; ne consegue che la caratteristica principale di un obiettivo è quella di risultare verificabile. Non avrebbe senso, infatti, definire un obiettivo didattico del quale non si potesse stabilire se sia stato effettivamente raggiunto o meno dagli alunni. Dopo questa parentesi, utile anche al fine di evidenziare che gli obiettivi dovranno essere visti come i "criteri" necessari per la valutazione dell'efficacia delle decisioni intraprese, possiamo dire che nella scuola si deve imparare a decidere al fine di raggiungere risultati voluti. Le soluzioni ipotizzate, delle quali parlavamo, dovranno essere attentamente valutate e ciò vuol dire che verrà richiesta una stima degli effetti che esse saranno in grado di produrre. Entriamo così in una fase molto delicata del processo decisionale: la "va-

lutazione delle alternative". È delicata perché richiede al docente di far riferimento ad itinerari didattici capitalizzati che, in altre sedi (ci si riferisce a situazioni analoghe già incontrate in ambito didattico; oppure agli esiti provenienti dalla sperimentazione scientifica, alla letteratura ecc.) hanno dimostrato di essere efficaci. È questo un *punctum dolens* perché, come avremo modo di argomentare più avanti, la scuola non ha memoria didattica; ciò vuol dire che essa sarà nelle condizioni di poter decidere realmente solo nel momento in cui inizierà a raccogliere ed a "far tesoro" di quello che, a poco a poco, realizza (emerge con forza lo stretto rapporto che dovrebbe sussistere tra il processo valutativo, inteso come rilevazione costante di informazioni e quello decisionale).

Le condizioni nelle quali ci si può trovare per decidere sono tre: certezza, rischio, incertezza.

1) *Certezza*. Questa prima condizione, seppur rara in ambito educativo, si ha nel caso in cui vi sia una conoscenza molto buona di tutti gli aspetti del problema ed una capacità accurata di previsione dell'itinerario da intraprendere (delle alternative). Conoscendo gli esiti delle diverse alternative si è in grado di scegliere la migliore, ossia quella che permette di raggiungere l'obiettivo prestabilito. La complessità dei fenomeni educativi impedisce, tuttavia, di poter decidere nella condizione di certezza.

2) *Rischio*. Questa seconda condizione si verifica nel caso in cui si ha una conoscenza solo parziale delle informazioni necessarie e si possono elaborare solo proiezioni dell'esito della decisione. È possibile produrre una stima realistica, non certa, dell'evento avendo ben presente che si possa verificare anche qualcosa di non previsto.

3) *Incetezza*. In questo caso non si dispongono informazioni sufficienti nemmeno per una proiezione di tipo probabilistico sull'eventuale esito della decisione: pertanto essa risulta essere la situazione più problematica. Sicuramente, decidere in condizioni di incertezza è comunque preferibile alla decisione "consueta" ossia alla "non decisione" che avviene prescindendo dalle informazioni precise sul contesto di riferimento; la decisione "consueta" non scaturisce dalla

selezione oculata di una linea di comportamento fra almeno due soluzioni diverse. Si appoggia, al contrario, sull'esperienza, che, comunque, è stata scarsamente problematizzata, o sulle convinzioni personali del docente spesso figlie del senso comune. In estrema sintesi la decisione nella scuola richiede i seguenti passaggi: a) definizione del problema; b) generazione delle alternative; c) valutazione delle alternative; d) atto della scelta, ossia della decisione.

Se la didattica imitativa si presentava come una successione di formulazioni prescrittive, la didattica che intende apportare un rinnovamento alla scuola procede, al contrario, attraverso formulazioni ipotetiche. L'efficacia delle formulazioni didattiche non discende dal loro essere derivate da formulazioni più generali, ma dai risultati che si ottengono via via attraverso l'attività formativa. Per questi motivi l'elaborazione di strategie flessibili, scientificamente sempre più complesse, capovolge l'impostazione tradizionale del fare scuola: se nel passato era compito dell'allievo adattarsi all'offerta formativa, in un contesto mutato come quello attuale è la proposta didattica che non può prescindere dalle esigenze del singolo. L'individualizzazione dell'insegnamento, prassi assolutamente necessaria per la scuola del III millennio, raggiunge la sua efficacia proprio grazie ad una oculata capacità di assumere decisioni. Attraverso di essa la scuola sarà nelle condizioni di migliorare il rendimento medio degli allievi e di accantonare sempre di più quelle forme di senso comune che condizionano con forza la qualità dell'istruzione.

[continua nel prossimo numero]

Bibliografia

- Bonazza V., *Docimologia. Un'introduzione*, Anicia, Roma 2020.
- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari, 2005 (sec. ed.).
- Domenici G., Lucisano P., Biasi V. (a cura di), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, McGrawHill, Milano 2021.
- Vertecchi B., *Parole per la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano 2003.

* Professore associato
di Pedagogia sperimentale

La metodologia che orienta. Dal percorso formativo alla scelta professionale

di Rosa Iaquinta*

Negli ultimi venti anni in ambito scientifico e culturale il dibattito si è caratterizzato per una certa vivacità riguardante l'importanza che assume l'orientamento nella pratica educativo-scolastica.

I tradizionali approcci di tipo deterministico e le consolidate metodologie diagnostico-attitudinali sono stati affrontati con un atteggiamento di critica, a vantaggio di una visione dell'orientamento come azione finalizzata alla promozione della persona e all'autodeterminazione della sua crescita, sia personale che scolastica e professionale. Il termine orientamento, nel suo significato ampiamente condiviso, indica la tensione verso una determinata direzione per trovare, tra quelle possibili, la giusta direzione giusta. Direzione che occorre individuare già a partire dai primi gradi della scolarizzazione.

La centralità del soggetto in formazione è ormai universalmente riconosciuta, pertanto l'impegno scientifico ha focalizzato la sua attenzione sull'elaborazione di strategie operative capaci di promuovere nei giovani il senso di responsabilità e lo sviluppo della capacità di operare scelte.

Quando all'inizio del XX secolo sono fiorite le azioni di orientamento queste vennero considerate alla stregua di un processo d'investigazione di matrice psicologica, il cui scopo consisteva nel favorire il passaggio tra i gradi scolastici. Il modello dominante era quello di un'associazione approssimativa della persona con la sua possibile professione, che si basava prevalentemente, se non in maniera esclusiva, sulle attitudini che i giovani dimostravano di possedere, anche queste considerate in modo grossolano. L'orientatore era uno psicotecnico che, fortemente condizionato dallo status so-

ciale di appartenenza del soggetto, indicava al giovane in uscita il cammino da intraprendere.

La società scientifica, ma anche quella non di settore, da qualche anno ridiscute il tema dell'orientamento introducendo diverse elementi innovativi. La prima riflessione consiste nell'individuare il modo attraverso cui liberare l'azione orientativa dal periodo circoscritto nel quale viene agita, che solitamente riguarda la transizione dalla scuola secondaria di primo grado a quella del grado successivo e da quest'ultima all'università o al lavoro. Viene affermandosi la necessità di un orientamento di tipo continuo, inteso quale processo che coinvolge la persona durante il percorso di crescita e lo accompagna anche nel lavoro. Un secondo elemento innovativo riguarda le azioni che devono caratterizzare l'orientamento, queste vengono considerate in una prospettiva più ampia rispetto alla semplice finalità di favorire l'inserimento e la transizione scolastica o professionale.

L'obiettivo da perseguire riguarda la combinazione e l'armonizzazione dei cambiamenti connessi con le diverse fasi di sviluppo e le mutate condizioni di vita che interesseranno l'individuo, in modo che in ogni passaggio egli possa essere capace di orientare se stesso. Terzo

aspetto è la consapevolezza che l'orientamento si rivolge a chiunque, ragazzi e ragazze, uomini e donne di ogni età e di tutte le condizioni sociali. Le pratiche attraverso cui tale azione viene a esplicarsi si connotano per l'assunzione di una impostazione meno direttiva rispetto a come sono state proposte in passato.

L'obiettivo centrale è quella di aiutare il soggetto a operare scelte funzionali al proprio modo di essere e secondo quelli che sono gli interessi e le priorità.

Il cambiamento di paradigma

La definizione del termine orientamento è stata stigmatizzata nella Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento formulata dal Comitato di esperti convenuti al Congresso internazionale UNESCO di Bratislava nel 1970: *Orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona.*

Il costrutto fa riferimento all'azione indirizzata a porre il soggetto nelle condizioni idonee per progredire nel suo sviluppo, tanto scolastico quanto profes-



sionale, attraverso l'acquisizione delle capacità che gli consentono di aderire alle mutevoli richieste sociali, in modo che possa contribuire significativamente al progresso della comunità e allo sviluppo pieno e consapevole di se stesso. Il termine orientamento rimanda ad un processo, spontaneo quanto necessario, per gestire il proprio rapporto con l'esperienza formativa e lavorativa e nell'azione professionale, che viene predisposto da esperti al fine di supportare positivamente il soggetto affinché riesca a far fronte ai cambiamenti. Le conoscenze e le esperienze che sono state acquisite in tale ambito, in merito alle azioni promotrici di capacità orientative in ambito formativo che professionale, concordano nel considerare l'orientamento un intervento che mira a mettere i giovani nelle condizioni di individuare percorsi a loro più idonei, in modo che possano scegliere quanto più consapevolmente possibile il percorso scolastico e la formazione universitaria.

La scelta professionale rappresenterà il punto più alto del processo di maturazione del soggetto, che gli consentirà di soddisfare il bisogno di inserirsi nelle dinamiche del mondo economico.

Tale traguardo sarà raggiungibile solo a condizione che le azioni di orientamento siano state predisposte in modo da rispondere, attraverso un percorso personalizzato, alle esigenze del singolo.

Le strategie orientative

Nel complesso processo di orientamento le strategie utilizzate piuttosto che essere pensate <per> l'individuo devono essere messe in atto <da> l'individuo, che dovrà armonizzarle dopo averle assimilate, per poi richiamarle a seconda dei propri dinamismi interni (caratteristiche di personalità) ed esterni (contesto familiare e socioeconomico).

Seguendo tale ottica l'azione orientante verrà a configurarsi quale componente strutturale del processo educativo e inscindibile dal compito istituzionale del sistema scolastico, che può essere sintetizzato nell'abusato slogan: <insegnare ad apprendere>, la cui finalità consiste nel condurre gli alunni ad elevati livelli di autonomia personale e sociale.

Per sostenere tale processo un ruolo centrale è quello svolto dal docente

chiamato a progettare azioni concrete e a individuare strumenti che consentano al giovane di operare direttamente acquisendo quanto gli occorre. In un primo momento il giovane sarà impegnato a comprendere le dinamiche del lavoro d'aula per poi affrontare la complessità delle dinamiche insite nel mondo del lavoro. Il docente interviene promuovendo nello studente conquiste di natura formativa, secondo il principio che ogni acquisizione e sviluppo di competenza deve avvenire prima della delineaazione del progetto personale.

L'orientamento assumerà, così, un valore non circoscrivibile all'individuazione del percorso scolastico o professionale, ma si porrà quale azione che accompagnerà il dispiegarsi dell'intera esistenza che, nelle veloci trasformazioni sociali impregnate di liquidità, solo attraverso un orientamento efficace i giovani potranno riuscire a sostenere i cambiamenti e a rimodulare le loro risorse a seconda delle situazioni.

Nel momento in cui la persona si troverà nella situazione di dover effettuare delle scelte deve poter attingere a competenze specifiche di natura discriminante, quali quelle connesse con lo sviluppo, come <la capacità di darsi degli obiettivi di crescita (personale e/o professionale); investire energie per il raggiungimento di un obiettivo; costruire progetti individuali assumendosene responsabilità e rischi connessi alla specifica realizzazione>.

Compete alla scuola promuovere attività di orientamento che rispondano ai differenti scopi e che abbiano le finalità di:

- potenziare i pre-requisiti riferiti alle capacità di progettazione e di scelta: competenze propedeutiche;
- monitorare l'andamento degli alunni per prevenire eventuali insuccessi e situazioni di passaggio: competenze di monitoraggio;
- supportare i processi decisionali e progettuali al termine del ciclo di studi, nei momenti di crisi personale, familiare o scolastica: competenze di sviluppo.

Nella pratica educativa del nostro Paese i compiti connessi con la promozione di competenze orientative sono affidate a tutto il personale docente, il cui compito consiste nello sviluppare negli alunni dapprima abilità propedeutiche e poi

competenze specifiche. In tale responsabilità sono coinvolti i docenti di ogni disciplina, poiché ciascun sapere fornisce ai giovani strumenti utili ad orientarne le scelte.

Orientare gli alunni non rappresenta una pratica circoscritta a periodi particolari dell'anno scolastico, condensabile in pochi e fugaci episodi costruiti a tavolino, e validi per tutti e da somministrare prima che i giovani possano accedere al grado di istruzione successivo o direttamente al mondo del lavoro.

L'azione orientativa si situa in un processo di Lifelong Learning, richiede la messa in atto azioni discriminanti, le quali sono possibili solo se il soggetto è dotato di un tipo di competenza che procede di pari passo con la maturazione e l'autonomia, entrambe sono coinvolte nella strutturazione dell'identità personale e sociale.

Sul piano educativo e pedagogico-didattico è necessario testare nei giovani il possesso della capacità di operare scelte consapevoli e rispondenti al proprio modo di essere, in ragione della mutevolezza delle condizioni sociali ed economiche del nostro tempo che espongono le famiglie, e quindi la prole, a cambiamenti radicali come mai prima d'ora.

Consolidate pratiche orientative si sono richiamate ad approcci di tipo deterministico, fondate su un'impostazione di tipo diagnostico attitudinale del soggetto, oggi abbandonate perché non ritenute più adeguate ai tempi e a tutto vantaggio di una logica interventistica finalizzata a promuovere il percorso scolastico e l'individuazione del proprio progetto di vita. Il cuore pulsante dell'orientamento è il soggetto e la valorizzazione della sua unicità. Tale obiettivo rappresenta ciò su cui far convergere le azioni dei docenti in modo che possano essere elaborate strategie operative capaci di sviluppare in ciascuno la capacità di operare scelte.

Il sistema di orientamento oggi in voga è di tipo informativo. I percorsi di orientamento assumono una impostazione "turistica", la cui realizzazione prevede la visita a questo o quel luogo, il quale, il più delle volte, non ha nulla da spartire con il significato e la funzione che il termine orientamento racchiude in sé, né

tantomeno con gli interessi degli studenti.

La modalità richiamata svuota il valore dell'azione e la capacità del docente di aiutare gli studenti a scoprirsi e a conoscersi in modo da comprendere come auto-dirigersi nello studio, nel lavoro e nella vita. Per non commettere passi falsi è utile per il docente richiamarsi agli approcci metodologici per fornire all'allievo gli strumenti indispensabili per individuare il proprio progetto di vita ed assumersene la responsabilità.

La centralità della scelta metodologica

Le ricerche educative da tempo si interrogano su come gestire le variabili che intervengono quando i giovani devono operare scelte particolarmente significative. I dati di cui la ricerca è in possesso, per quanto siano sempre rappresentativi di un campione, considerano un contesto specifico e fotografano il momento storico-sociale in cui questi sono stati raccolti. Pertanto le variabili da governare richiedono interventi connessi alle caratteristiche connotative del periodo in cui le scelte ricadono. Rispondere alle questioni connesse a come opera lo studente quando si trova a dover scegliere tra una molteplicità di percorsi scolastici o universitari, quale ruolo rivestono la famiglia, la scuola, il mondo del lavoro e il gruppo dei pari nell'*impasse* della scelta, significa essere in possesso di una lucida capacità di analizzare il macro contesto prima di intervenire.

L'azione di orientamento richiede la messa in atto di una successione di step che concorrono a dare forma all'azione da mettere in atto e che non possono essere condensati in un arco temporale ristretto. Inoltre, l'orientamento coinvolge non solo i docenti ma anche le figure parentali, con riguardo ai compiti che gli sono propri. I compiti rimandano al concetto di sviluppo derivante dall'ambito psicologico e fa riferimento a una situazione straordinaria (il compito), il cui superamento se positivo conduce il soggetto verso uno stato di benessere, se è fallimentare potrebbe generare un blocco che potrà interessare anche le azioni future. La scelta della scuola, del percorso universitario o dell'ambito lavorativo si iscrive a pieno titolo nel compito di sviluppo, essi sono connessi

con l'ingresso in una nuova realtà e la perdita delle conoscenze consolidate.

Gli eventi che i giovani affrontano nel passaggio da una fase all'altra sono di diverso tipo, si configurano come: <Eventi attesi e normativi>, eventi che il soggetto sa che accadranno (il passaggio in un altro percorso formativo); <Eventi non prevedibili e non pianificati>, come un allontanamento dalla scuola; <Assenza dell'evento>, come la concretizzazione di un evento che ci si aspetta (un riconoscimento); <Eventi con preoccupazione persistente>, ossia quelli che perdurano e mutano molto lentamente.

Al termine di un percorso è necessario affrontare una <fase di passaggio>, che obbliga l'alunno ad interrogarsi su come operare scelte per il futuro.

Sarà il docente ad assumersi la responsabilità di orientare i giovani, il suo ruolo non gli consente di sottrarsi davanti alle loro incertezze. Egli agendo con funzione anticipatoria avrà predisposto occasioni, che spalmate sul lungo periodo, avranno accompagnato le fasi che precedono l'assunzione della scelta. In tale ottica si collocano le azioni che sviluppano una <mentalità o metodo orientativo>. L'implementazione o lo sviluppo delle competenze orientative avviene attraverso i saperi disciplinari, che devono essere presentati in modo da far emergere quei nuclei concettuali capaci di veicolare conoscenze che vanno a sostenere il processo di auto-orientamento.

Insieme alla necessità del sapere disciplinare occorrerà che il docente si faccia promotore di azioni orientative che dovranno essere riconosciute dagli alunni autentiche e di valore, dunque significative per la loro crescita. Azioni che potranno essere sperimentate ricorrendo a situazioni di vita concrete, in modo da consentire agli studenti di mettersi alla prova nell'assumere decisioni. Esse richiederanno la capacità di: valutare rischi e benefici attraverso uno spirito critico; riconoscere azioni condizionanti che impediscono o falsano le scelte; individuare e perseguire il personale progetto di vita.

Il compito del docente sarà paragonabile a quello di un *supporter*, agirà fornendo sostegno nel momento della scelta attraverso un confronto aperto

che aiuti a valutare le conseguenze, positive e negative, derivanti dalla decisione.

La didattica orientativa non si configura solo come una buona didattica, ma azione finalizzata alla promozione di competenze di base e orientative generali, propedeutiche per l'acquisizione delle competenze orientative specifiche e per la costruzione costante e continua di strategie di fronteggiamento (*coping*) che prevengono forme di disagio, disaffezione e abbandono.

ADVP: Activation du Developpement Vocational et Personnel

In passato l'azione di orientamento modellava le potenzialità dell'alunno muovendo dall'assunto che il soggetto non fosse capace di individuare soluzioni al problema che gli si poneva di fronte. L'unico momento in cui l'orientamento veniva messo in atto era in prossimità della conclusione del processo formativo e la necessità di individuare l'indirizzo di studi. Un processo che in passato non si interessava alla scelta universitaria o al mondo del lavoro. In entrambi i casi la società era in grado di accogliere i giovani garantendo una relativa stabilità. Nel tempo liquido, caratterizzato da mutevolezza, flessibilità e incertezza, il soggetto si ritrova con una certa frequenza a rivedere i propri progetti e a rinverdire le competenze.



La necessità di ripensare modalità di orientamento e di ri-orientamento aderenti alla realtà sociale pone le azioni alla stregua di veri e propri interventi educativi. L'azione orientante si struttura per contenuti e percorsi da inserire nel curriculum di studi, il cui obiettivo è quello di accompagnare lo sviluppo e la capacità dei giovani di leggere la realtà, di scoprire capacità, abilità, attitudini e aspirazioni personali in modo da giungere all'autogestione.

L'ADVP - *Activation du Developpement Vocationnel et Professionnel* è il risultato della ricerca condotta tra il 1970 e il 1974 da alcuni studiosi canadesi. Sul piano teorico tale metodo si richiama alla teoria evolutiva di Ginzberg (1951), riguardante le preferenze professionali, a quella di Super (1957), riferita alle regole dello sviluppo professionale, secondo le età e i gradi scolastici, in cui ogni soggetto, per attuare le proprie scelte, deve traguardare una serie di conquiste e assolvere a compiti che richiedono un grado sempre maggiore di maturazione; a quella decisionale di Tiedeman e O'Hara (1963) e al modello di Guilford (1967), per formulare la relazione "processi di sviluppo/processi cognitivi".

Tali studi hanno fornito in momenti diversi un forte input allo sviluppo di tale metodologia, che risulta utile nel fronteggiare l'instabilità del tempo presente. Il metodo si propone di guidare lo sviluppo e la maturazione personale e professionale del discente in modo da fare emergere le sue capacità intellettive, relazionali e affettive.

Dotare il giovane di capacità autoregolative già durante il processo di apprendimento significa fornirgli strumenti indispensabili affinché possa assumersi la responsabilità di se stesso e del proprio progetto di vita, come anche delle scelte necessarie per giungere alla piena e completa realizzazione personale. Il processo di autoregolazione si esplica quando l'allievo davanti al compito da affrontare riesce a valutare le difficoltà in rapporto alle capacità personali. Il giovane si pone dinanzi gli obiettivi da perseguire e cerca di raggiungerli vagliando attentamente le tecniche, le strategie da utilizzare, monitorando lo sviluppo del percorso e prefigurando il risultato.

Il conseguimento di autonomia nel processo di apprendimento è strettamente connesso all'acquisizione di specifiche competenze che hanno la caratteristica di rigenerarsi nel tempo a seconda dei bisogni sempre nuovi delle persone.

L'ADVP presenta caratteristiche multidimensionali e si offre come strumento idoneo per la formazione integrale della persona. Attraverso tale metodo gli studenti giungono ad acquisire numerose capacità decisionali quali: considerare la scelta come un problema da risolvere;

individuare le reali alternative possibili; assumere informazioni su ciascuna di esse; prevedere le conseguenze derivanti da ogni singola decisione; valutare la convenienza morale di ciascuna alternativa; compiere la scelta in modo provvisorio; verificare la validità della scelta effettuata.

Compito dei docenti è quello di favorire la maturazione dello studente aiutandolo ad affrontare le difficoltà che si presentano nella vita scolastica con la stessa mentalità con cui si affrontano i problemi della vita professionale e aiutandolo a formarsi un sistema valoriale di riferimento in possa rintracciare criteri orientativi per le sue scelte, presenti e future.

Attraverso tale metodo s'intende aiutare lo studente ad avere piena consapevolezza della propria identità e consentirgli di realizzare il miglior progetto di vita attraverso scelte realistiche adeguate ai suoi bisogni, agli interessi e alle potenzialità attitudinali. L'attività didattica disciplinare non registra alcun rallentamento e nello stesso tempo viene considerata la dimensione orientativa.

La peculiarità del metodo consiste nell'aiutare le persone a individuare le abilità mentali che presiedono ai compiti rendendone possibile la risoluzione e nel suggerire modalità pratiche per l'attivazione delle abilità necessarie in ogni circostanza di vita, anche quelle connesse con la vita professionale.

Le fasi attraverso cui il docente può far acquisire ai discenti capacità connesse con la maturazione di operare scelte necessitano della predisposizione di compiti e abilità riferite ad ogni singola tappa, secondo la successione rappresentata in tabella:

	TAPPE	COMPITI	ABILITÀ
Maturazione della scelta	SCOPERTA	ESPLORAZIONE	PENSIERO CREATIVO
	↓	↓	↓
	CLASSIFICAZIONE	CRISTALLIZZAZIONE	PENSIERO CATEGORIALE
	↓	↓	↓
	VALUTAZIONE	SPECIFICAZIONE	PENSIERO VALUTATIVO
	↓	↓	↓
	SPERIMENTAZIONE	REALIZZAZIONE	PENSIERO IMPLICATIVO

In sintesi, la metodologia orientativa dell'ADVP valorizza l'identità e la singolarità di ogni studente attraverso attività le cui finalità consistono nella promozione della maturazione e della capacità di operare scelte; rafforza la capacità decisionale in modo da promuovere il legittimo desiderio di ciascuno di realizzare se stesso.

Bibliografia

- Brocca B., *Le ali e i carrelli della professione docente*, Armando, Roma, 2008.
- Ginzberg E., *Occupational choice: an approche to a general theory*, Columbia University Press, New York, 1951.
- Lieberman M., *Education as a profession*, Prentice-Hall Inc., New York, 1956.
- Marostica F., *Glossario, Didattica orientativa*, in Montedoro C., Zagardo G., *Maturare per orientarsi*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Pelletier, Noiseux, Bujold, *Activation du developpement vocationnel et personnel*, Université Laval Quebec, 1971.
- Pombeni M. L., *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative*, in Tavolo per l'orientamento, Convegno Tione, Trento, 2007.
- Pombeni M.L. *Il contributo della scuola al processo di auto-orientamento*, in Seminario Ambiti, contesti e figure dell'orientamento, Provincia di Torino, 9 maggio, 2008.
- Schreuder A., Coetzee M., *Careers an organizational perspective*, Juta Academic, Lansdowne, 2007.
- Super D. E., *The psychology of careers*, Harper e Row, New York, 1957.

* PhD in Education

In aula con le emozioni: il focus sul rapporto tra sentimenti e apprendimento

di Raffaele Sperandeo*, Lucia Luciana Mosca**

Introduzione

In questo contributo presenteremo le riflessioni sul rapporto tra stati emotivi e apprendimento sviluppate durante ed in relazione a 10 anni di attività didattiche al Dipartimento di Scienze Umane dell'università degli studi della Basilicata.

Questa riflessione, condotta con l'ausilio di un'accurata (ovviamente non completa) analisi della letteratura scientifica sull'argomento, anche se nata in merito alla didattica universitaria fornisce spunti ed indicazioni validi ed applicabili a tutti i gradi di insegnamento.

La discussione viene presentata all'interno dell'epistemologia fenomenologico-gestaltica la cui articolazione, attualmente, si inserisce all'interno delle teorie della complessità.^{1,2,3} La dimensione neuroscientifica della discussione si riferisce alle neuroscienze affettive che, negli ultimi 20 anni, hanno ribaltato il paradigma delle scienze cognitive e hanno chiarito che il cervello e la mente sono sistemi e processi prevalentemente emozionali sulle quali si innescano funzioni razionali secondarie e, per certi versi, imperfette.^{4,5}

Il quadro che viene tracciato mostra come, da una complessa interazione tra processi corporei, neurobiologici e relazionali, emerga l'esperienza dell'essere al mondo degli organismi biologici quale processo unificato composto da dimensioni percettive motorie, attive e cognitive. Tale esperienza unitaria è definita gestalt.^{6,7}

I concetti di emozione e di affetto

Il Sistema Nervoso Centrale (SNC) monitora, continuamente, sia lo stato interno del corpo che il nostro ambiente esterno. Gli stati e i cambiamenti nel corpo (ad esempio, il grado di contrazione dei muscoli viscerali, la frequenza cardiaca, la pressione arteriosa e così via) sono rilevati da un sistema chiamato enterocettivo⁸, e organizzati in mappe neurali del corpo (mappe enterocettive). Gli stati e i cambiamenti nell'ambiente



GESTALT

esterno sono percepiti attraverso i sensi (sistema esterocettivo) e organizzati in mappe neurali del mondo esterno (mappe esterocettive).⁹

I cambiamenti nelle mappe neurali sia esterocettive che enterocettive innescano "programmi d'azione" – fenomeni fisiologici innati volti ad affrontare e contenere i cambiamenti rilevati e quindi mantenere o ripristinare l'equilibrio omeostatico.⁴ Esistono due tipi di programmi d'azione le pulsioni e le emozioni. Le pulsioni sono innescate da cambiamenti nelle mappe enterocettive e mirano a soddisfare i bisogni istintuali di base che comprendono la fame, la sete, la libido, l'esplorazione e il gioco, la cura della prole e l'attaccamento ai conspecifici.^{10,11}

Le emozioni includono disgusto, paura, rabbia, tristezza, gioia, vergogna, disprezzo, orgoglio, compassione e ammirazione, e sono per lo più innescate da cambiamenti nelle mappe esterocettive. Va evidenziato che ci sono delle importanti eccezioni: la paura, ad esempio, può essere innescata da stimoli enterocettivi come il dolore cardiaco o la fame d'aria¹² (163-166).

I programmi d'azione pulsionali ed emotivi consistono in:

1. cambiamenti negli organi e nel sangue prodotti attraverso la modulazione della frequenza cardiaca, della respirazione e della secrezione ormonale;
2. comportamenti eseguiti attraverso i muscoli scheletrici (ad esempio, espressioni facciali, fuga, comportamenti seduttivi ecc.);
3. processi cognitivi finalizzati a focalizzare l'attenzione a riformulare le idee e i modi di pensare, a programmare attività.

¹ Goldstein, K. (2010). L'organismo: un approccio olistico alla biologia derivato dai dati patologici nell'uomo. Fioriti.

² Fuchs, T. (2021). Gestalt theoretical psychotherapy—A clinical example. *Gestalt Theory*, 43(1), 87-99.

³ Gallagher, S., & Zahavi, D. (2020). *The phenomenological mind*. Routledge.

⁴ Carvalho, G. B., & Damasio, A. (2021). Interoception and the origin of feelings: A new synthesis. *BioEssays*, 43(6), 2000261.

⁵ Panksepp, J. (2012). The philosophical implications of affective neuroscience. *Journal of Consciousness Studies*, 19(3-4), 6-48.

⁶ Fuchs, T. (2017). *Ecology of the brain: The phenomenology and biology of the embodied mind*. Oxford University Press.

⁷ Damasio, A. R., & Ferraresi, S. (2018). *Lo strano ordine delle cose: la vita, i sentimenti e la creazione della cultura*. Adelphi

⁸ Craig, A. D. (2002). How do you feel? Interoception: the sense of the physiological condition of the body. *Nature reviews neuroscience*, 3(8), 655-666.

⁹ Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessell, T. M., Siegelbaum, S. A., Hudspeth, A. J., Perri, V., & Spidalieri, G. (Eds.). (2015). *Principi di neuroscienze*. Casa editrice ambrosiana.

¹⁰ Panksepp, J. (2004). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford university press.

¹¹ Maslow, A. H. (2010). *Motivazione e personalità*. Armando editore

¹² LeDoux, J. E., & Coyaud, S. (2015). Il cervello emotivo: alle origini delle emozioni. Baldini & Castoldi.

Le attività di questi tre livelli (fisiologico, comportamentale e cognitivo) convergono nel ricomporre le perturbazioni dell'equilibrio interno dell'individuo quali, ad esempio, la sete e la paura. In caso di sete, la rilevazione enterocettiva e la mappatura neurale dell'osmolarità elevata nel sangue innescano una serie di azioni fisiologiche che si traducono in secchezza della bocca e aumento della concentrazione di urina e in un comportamento finalizzato a introdurre liquidi. Nel caso della paura, il rilevamento estero-cettivo e la mappatura di una minaccia esterna (ad esempio, l'incontro con un grande animale) innescano azioni fisiologiche che includono l'aumento della frequenza cardiaca, la secrezione di adrenalina, la contrazione di specifici muscoli facciali, con conseguente espressione facciale di paura, fuga e ed eventualmente la determinazione cognitiva ad evitare in futuro il luogo dell'incontro con l'animale.

I cambiamenti nello stato corporeo e dell'ambiente organizzati nelle mappe neurali enterocettive ed estero-cettive che innescano un programma d'azione possono rimanere non coscienti o possono essere vissuti consapevolmente come "sentimenti".¹³

I sentimenti, quindi, sono esperienze soggettive che accompagnano i cambiamenti dello stato corporeo, delle rispettive mappe neurali e i programmi di azione che ne derivano.

Questi sentimenti, che nel linguaggio comune (non tecnico) chiamiamo "emozioni" rappresentano l'esperienza soggettiva della nostra affettività.

Si noti che una mappa enterocettiva, ed estero-cettiva il programma di azione connesso e il rispettivo sentimento sono spesso indicati con lo stesso nome, sebbene siano fenomeni distinti. Quindi "paura" può riferirsi sia a un'emozione (l'insieme di azioni fisiologiche programmate innescate da uno stimolo che induce paura) o a un sentimento (l'esperienza soggettiva della paura).¹⁴

A questo punto possiamo chiarire che mappe neurali, programmi di azione e sentimenti pur essendo tre fenomeni psicobiologici differenti sono interconnessi ed inscindibili e costituiscono il senso personale dell'essere al mondo. Questo senso di Sé trova le sue radici nel termine gestalt (legato alla teoria della complessità) teorizzato in modo articolato da Wertheimer negli anni 30 del secolo scorso, sviluppato dai suoi allievi Koffka e Köhler^{15,16,17} e definito successivamente come descrizione dell'essenza dell'identità personale da autori quali Goldstein¹⁸ e Lewin¹⁹, e dai teorici della gestalt come metodo clinico.^{20,21} In questo contributo ci limitiamo a richiamare il concetto senza definirne i contorni per i quali rimandiamo ad altri scritti.

¹³ Damasio, A., & Carvalho, G. B. (2013). The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins. *Nature reviews neuroscience*, 14(2), 143-152.

¹⁴ Damasio, A. R. (1999). The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness. Houghton Mifflin Harcourt.

¹⁵ Wertheimer, M., & Riezler, K. (1944). Gestalt theory. *Social Research*, 78-99.

¹⁶ Köhler, W. (2008). Evoluzione e compiti della psicologia della forma. Armando Editore.

¹⁷ Koffka, K. (2006). Principi di psicologia della forma. Bollati Boringhieri.

¹⁸ Goldstein, K. (1970). L'indirizzo organismico. S. Arieti (a cura di), *Manuale di psichiatria*, Boringhieri, Torino. y IP address, 66(76.126).

¹⁹ Lewin, K. (2011). Teoria dinamica della personalità. Giunti editore.

²⁰ Conrad, K. (2012). La schizofrenia incipiente. Un saggio di analisi gestaltica del delirio. Roma: Giovanni Fioriti.

²¹ Perls, F. S., Goodman, P., & Hefferline, R. F. (1971). La terapia della Gestalt: eccitamento e accrescimento nella personalità umana. Astrolabio.

Sentimenti positivi, sentimenti negativi e processi di apprendimento

Gli affetti come esperienze soggettive delle emozioni hanno superato la selezione evolutiva in quanto, avendo influenze potenti e persistenti sui processi cognitivi sono vitali per la sopravvivenza.²²

Ogni nuova situazione ambientale induce l'emergere di una gestalt affettivamente connotata, dai cambiamenti sia del corpo che del cervello. L'evidenza neurobiologica suggerisce che le caratteristiche della cognizione tipiche dei processi educativi (l'apprendimento, l'attenzione, la memoria, il processo decisionale e la capacità di funzionare in un ambiente sociale) sono profondamente influenzate dalla qualità degli affetti connessi alle gestalt emergenti.

Per la ciò che riguarda la decisione, ad esempio, l'ipotesi del marcatore somatico²³ postula che l'emozione abbia un ruolo nel processo decisionale e sostiene che le esperienze emotive, moderate dalla Corteccia Prefrontale Ventro-Mediale (CPVM) non emergono solo dal campo degli eventi, ma possono essere evocati dall'anticipazione dei risultati futuri delle proprie azioni. Queste esperienze, che possono essere o non essere consapevoli, guidano la decisione finale che viene presa.²⁴

L'apprendimento richiede diverse componenti cognitive: attenzione, motivazione ed emozione che danno origine alla selezione e alla prioritizzazione delle informazioni. L'attenzione è prodotta da un insieme di meccanismi neurali che consentono l'elaborazione percettiva degli stimoli. La motivazione orienta verso un obiettivo necessario per svolgere un compito, guida ed è guidata dall'attenzione. L'emozione può influenzare e cambiare i processi. È stato dimostrato che le connotazioni affettive che abbiamo descritto come elementi costitutivi delle gestalt, coinvolgono e mantengono la motivazione e l'attenzione più degli stimoli neutri o nuovi.²⁵ Sia l'emozione che la motivazione hanno ruoli cruciali nel guidare il comportamento, e i loro segnali sono incorporati nelle funzioni esecutive.²⁶

Tre strutture principali nel cervello sembrano essere coinvolte nell'integrazione di questi processi: il cingolato anteriore sostiene l'attenzione selettiva, la valutazione emozionale e il monitoraggio degli errori; la corteccia orbito-frontale (OFC) integra l'attenzione, la valutazione affettiva, la motivazione e il valore utilitaristico del materiale appreso; l'amigdala collega alle memorie emotive i segnali che la informano sullo stato del campo relazionale, delle strutture e dei processi del corpo.^{27,28}

²² Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.

²³ Tolone, O. (2021). If Economic Theory Met Neurosciences: Examining Damasio's Cognitive Somatic Marker. In *Decision Economics: Minds, Machines, and their Society* (pp. 35-41). Springer International Publishing.

²⁴ Bechara, A. (2005). Decision making, impulse control and loss of willpower to resist drugs: a neurocognitive perspective. *Nature neuroscience*, 8(11), 1458-1463.

²⁵ Raymond, J. E., & O'Brien, J. L. (2009). Selective visual attention and motivation: The consequences of value learning in an attentional blink task. *Psychological Science*, 20(8), 981-988.

²⁶ Pessoa, L. (2017). A network model of the emotional brain. *Trends in cognitive sciences*, 21(5), 357-371.

²⁷ Rolls, E. T. (2019). The cingulate cortex and limbic systems for emotion, action, and memory. *Brain Structure and Function*, 224(9), 3001-3018.

²⁸ Pessoa, L. (2023). The entangled brain. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 35(3), 349-360.

Attenzione, motivazione ed emozione - sono profondamente intrecciati e l'amigdala funziona nel collegarli insieme. Gli affetti influenzano anche i processi di memoria,²⁹ un'altra componente chiave dell'apprendimento. Esistono diverse forme di apprendimento e di memoria. L'apprendimento dichiarativo, l'apprendimento che coinvolge memorie esplicite e l'apprendimento non dichiarativo, l'apprendimento che non richiede consapevolezza cosciente, entrambi gli apprendimenti si basano sulla memoria per funzionare.³⁰ La memoria episodica è la memoria degli eventi ed è influenzata dalle connotazioni affettive delle gestalt.³¹

Le funzioni cognitive: attenzione, motivazione, emozione e memoria sono tutte fortemente collegate alla ricompensa; essa comporta una fusione di tre diverse componenti: il piacere, il desiderio e l'apprendimento. Questi tre componenti possono attivarsi simultaneamente durante un'azione, ma il desiderio si esprime con più intensità nella fase iniziale del processo, il piacere durante l'esecuzione e l'apprendimento è più intenso alla fine del ciclo.³²

Le emozioni svolgono un ruolo importante nell'educazione e i sentimenti positivi non solo promuovono situazioni adeguate all'impegno di apprendimento ma sostengono anche i processi cognitivi che aiutano ad ottenere prestazioni migliori.

I sentimenti positivi permettono maggiori opportunità di apprendimento - perché creando un'esperienza positiva stimolano lo studente a continuarla e amplificarla.³³ Gli studenti che sperimentano sentimenti positivi durante l'apprendimento tendono a utilizzare in modo adeguato l'automonitoraggio, la pianificazione e l'autovalutazione,³⁴ quanti sperimentano sentimenti negativi tendono ad essere meno autosufficienti e si affidano al monitoraggio esterno passivo.³⁵

I sentimenti positivi possono ampliare la capacità di attenzione dell'individuo, la qual cosa ha importanti implicazioni per l'apprendimento.³⁶

Questo spiega in una certa misura perché i contenuti poco interessanti possono causare un apprendimento inefficiente. Il ruolo degli stimoli suggestivi di sentimenti positivi in grado di attrarre e dirigere l'attenzione sul contenuto può essere rilevante in un ambiente di apprendimento nel quale gli studenti sono disattenti.

Sperimentare emozioni positive apporta grandi benefici ai processi di memoria questo sia perché la memoria di un evento o di un concetto presenta sempre un correlato emozionale sia perché i sentimenti influenzano la formazione dei ricordi. I sentimenti positivi influenzano la fase di codifica e la fase di consolidamento della memoria, producendo così un effetto di potenziamento della memoria emotiva.³⁷

Le emozioni neutre e negative hanno una serie di effetti negativi sui processi della memoria.³⁸ Se uno studente è cronicamente ansioso e stressato le sue ghiandole surrenali rilasciano un ormone dello stress chiamato cortisolo, che influenza la memoria e la capacità di pensiero.³⁹

Gli studi sull'ansia hanno anche rilevato che l'ansia compromette la memoria di lavoro degli studenti, rendendo inefficiente l'esecuzione di compiti complessi o difficili.³⁸

Alcuni autori hanno anche dimostrato che le emozioni negative hanno un'influenza negativa sulla memoria di lavoro spaziale, su cui si fa molto affidamento nelle materie scientifiche e matematiche.⁴⁰

In uno stato emotivo positivo e altruistico gli studenti hanno maggiori probabilità di adottare strategie di apprendimento flessibili, efficaci e innovative^{41,42}.

Conclusioni

Le emozioni negative possono danneggiare la motivazione e la capacità degli studenti di apprendere in autonomia. È abbastanza chiaro che, come minimo, uno stato emotivo negativo ostacola l'apprendimento e nel peggiore dei casi può metterlo a repentaglio la motivazione.

Un'ipotesi esplicativa di questo fenomeno è relativa all'engagement degli studenti nel "contatto" con il contenuto oggetto di apprendimento. Questo engagement è alla base dell'adattamento creativo attraverso il quale la persona si appropria di una nuova conoscenza, la assimila ai propri sistemi di controllo e la rende disponibile per gestire le successive perturbazioni dell'omeostasi.

I sentimenti negativi nei contesti di apprendimento creano rigidità difensive che impediscono il pieno contatto tra l'allievo e la materia di studio e alterano la qualità dell'esperienza formativa.

* Università della Basilicata

** Scuola In Psicoterapia Gestaltica Integrata

²⁹ Sommer, T., Gläscher, J., Moritz, S., & Büchel, C. (2008). Emotional enhancement effect of memory: Removing the influence of cognitive factors. *Learning & Memory*, 15(8), 569-573.

³⁰ Gilbert, C. D., Sigman, M., & Crist, R. E. (2001). The neural basis of perceptual learning. *Neuron*, 31(5), 681-697.

³¹ LaBar, K. S., & Cabeza, R. (2006). Cognitive neuroscience of emotional memory. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(1), 54-64.

³² Berridge, K. C., & Robinson, T. E. (2003). Parsing reward. *Trends in neurosciences*, 26(9), 507-513.

³³ Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In *Emotion in education* (pp. 313-331). Academic Press.

³⁴ Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340.

³⁵ Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Negative emotions moderate the relationship between self-efficacy and achievement of Filipino students. *Psychological studies*, 58, 225-232.

³⁶ Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & emotion*, 19(3), 313-332.

³⁷ Hamann, S. (2001). Cognitive and neural mechanisms of emotional memory. *Trends in cognitive sciences*, 5(9), 394-400.

³⁸ Homer, B. D., Plass, J. L., Raffaele, C., Ober, T. M., & Ali, A. (2018). Improving high school students' executive functions through digital game play. *Computers & Education*, 117, 50-58.

³⁹ Kudielka, B. M., Gierens, A., Hellhammer, D. H., Wüst, S., & Schlotz, W. (2012). Salivary cortisol in ambulatory assessment—some dos, some don'ts, and some open questions. *Psychosomatic medicine*, 74(4), 418-431.

⁴⁰ Li, X., Chan, R. C., & Luo, Y. J. (2010). Stage effects of negative emotion on spatial and verbal working memory. *BMC neuroscience*, 11(1), 1-10.

⁴¹ Hutcherson, C. A., Bushong, B., & Rangel, A. (2015). A neurocomputational model of altruistic choice and its implications. *Neuron*, 87(2), 451-462.

⁴² Hutcherson, C. A., Seppala, E. M., & Gross, J. J. (2015). The neural correlates of social connection. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 15, 1-14.

Stress lavoro-correlato e benessere organizzativo: aspetti psicologici

di Maria Anna Formisano*

Lo stress lavoro-correlato è un fenomeno multiforme non completamente definito in tutte le sue variabili, che va analizzato in una prospettiva multidisciplinare, circoscrivendo e delimitando le differenti forme di tutele in materia di salute e sicurezza nell'ambiente di lavoro. È l'insieme di reazioni emotive, cognitive, comportamentali e fisiologiche che l'organismo prova dinanzi ad aspetti avversi e nocivi del contenuto del lavoro, dell'organizzazione del lavoro e dell'ambiente di lavoro. Il termine sembra avere origine dal latino *strictus* che significa stretto, angusto, serrato ed indica la risposta del corpo e della mente alle tensioni o ai carichi che richiedono adattamento; è un ostacolo che disturba il benessere mentale e fisico di un individuo nella sua essenza biopsicofisica e sociale. Il modo però con cui l'individuo reagisce agli stimoli detti "stressor" dipende dalla cognizione, dall'affettività, dall'emozionalità e dalla personalità, attraverso un meccanismo interno omeostatico, definibile come il risultato del mancato adattamento tra due "oggetti": sforzo e rendimento lavorativo. Nel mondo lavorativo, i pericoli reali o semplicemente percepiti come tali rappresentano fattori di stress che possono attivare una rete di reazioni comportamentali noti come stress lavoro-correlato. È opportuno distinguere due tipologie di stress: "buono" (eustress), generato da un'alterazione non patologica dell'equilibrio individuale, che ha la finalità di adattamento con l'ambiente; "cattivo" (distress), generato da un disequilibrio tra risorse individuali e variabili ambientali unitamente alla poca predisposizione dell'individuo a fronteggiare i fattori "stressors". È lo stress negativo che può



comportare conseguenze dannose per l'individuo. La motivazione personale e la percezione positiva del proprio lavoro contribuiscono a creare un'immagine positiva ed ideale a cui aspirare, che però può tramutarsi in frustrazione ed esaurimento emotivo quando l'operatore si accorge di essersi preposto delle mete troppo irrealistiche e irraggiungibili. Un altro aspetto correlato dello stress, che può invece agire come fattore di prevenzione dei disturbi lavoro-correlati è la soddisfazione lavorativa come stato emozionale piacevole, positivo, che deriva dalla valutazione e dall'esperienza del proprio lavoro. Le teorie interazionali che studiano le caratteristiche strutturali dell'ambiente sottolineano che lo stress emerge dalla relazione tra richieste lavorative e capacità di controllo, mentre per il modello Person Environment Fit (PE Fit) di French, Caplan e Van Harrison (1979) lo stress è il risultato di un non adattamento tra individuo e ambiente. Va da sé la necessità di comprendere gli antecedenti dello stress e, al tempo stesso, prevede la predispo-

sizione di un piano di miglioramento, contenente idonee misure correttive.

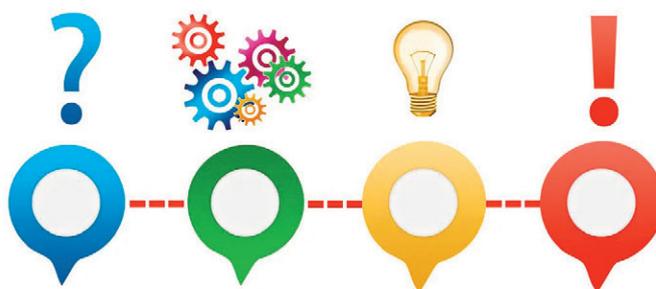
Sostenibilità lavorativa e benessere organizzativo

La promozione della salute è una "modalità primaria" di gestione dello stress e si configura come processo mediante il quale si tenta di aumentare il controllo di sé, modificando i comportamenti individuali interni e le condotte esterne. Per un intervento progettuale mirato occorre puntare su due approcci: uno centrato sulla modifica del comportamento (educazione alla cura della salute) ed uno organizzativo e sulla formazione, finalizzata al miglioramento agendo a livello di micro e macrosistema. Ogni intervento psicosociale necessita di parametri e di indicatori di riferimento, fra cui l'importanza di sessioni motivazionali, sessioni cognitive-comportamentali, sessioni formative-organizzative che possono sorgere all'interno dei gruppi di studio quali spazi polidimensionali con una natura psicosociale complessa, circolare e processuale. Intervenire sul malessere in

atto può essere considerato come una metodologia secondaria, in quanto può limitare gli effetti degli eventi stressanti subito dopo il loro impatto. La psicologia del lavoro e delle organizzazioni si occupa dello studio, della prevenzione e del trattamento dei fenomeni psichici, cognitivi e comportamentali che insorgono nelle situazioni di emergenza, ossia di grave malessere. Sono interventi di tipo clinico ma che contengono molte differenze rispetto al supporto psicologico individuale. Il punto nevralgico dell'intervento è storico: si propone di conoscerne le modalità di attuazione nel qui e ora, accertando come le persone fanno fronte agli eventi critici. Ogni giorno nella nostra vita quotidiana possiamo sperimentare il potere di imparare a vivere nel presente essendo presenti a noi stessi. Invece di svolgere azioni ripetitive inconsapevoli cerchiamo di mettere grande attenzione ad ogni singola attività che facciamo, partendo da quelle più banali. Ciò contribuisce alla definizione e alla conoscenza delle proprie risorse e di eventuali carenze; si dovranno distinguere gli aspetti che tendono a mantenere o rinforzare le situazioni di malessere, dalle componenti potenzialmente in grado di favorire un cambiamento costruttivo e proattivo. L'obiettivo non è fare una ricostruzione cognitivo-strutturale dell'individuo, quanto un prospettare di cambiamenti comportamentali, intesi come acquisizione di nuove capacità di problem solving e problem setting. Ne deriva l'intervento di aiuto che, dovrebbe corrispondere più o meno al tempo in cui si ristabilisce spontaneamente la stabilità personale o sistemica. Prendere in considerazione il processo di aiuto è utile all'individuo non solo per ridurre i pericoli di rapido peggioramento ma anche per usufruire della minore strutturazione delle difese e delle rigidità della persona, sfruttando costruttivamente la sua motivazione a ricercare nuove soluzioni ai problemi, diventando così direttivo e autorevole nel gestire gli eventi esterni. Negli ultimi anni, la psicologia del lavoro e la psicologia delle organizzazioni hanno stu-

diato varie aree fra cui: la gestione del personale, la leadership, la selezione, il recruiting, la valutazione, la formazione e la comunicazione.

Notevole importanza è stata data ai comportamenti del singolo lavoratore in rapporto alle relazioni interpersonali, ai compiti da svolgere, alle regole e al funzionamento dell'organizzazione, ricavando modelli e teorie, al fine di migliorare le condizioni psicologiche, la motivazione e il bisogno di successo lavorativo.



L'uomo-lavoratore è fondamentalmente motivato da bisogni intrinseci ed estrinseci ed è nel soddisfacimento di tali bisogni che ottiene dal rapporto con gli altri il suo senso di identità. Egli è più influenzato dalla forza antropologico-sociale che da incentivi e controlli e risponde alla stessa nella misura in cui essa ne rispetta i bisogni individuali. Tramonta il concetto *Homo oeconomicus*, secondo cui l'uomo è motivato anzitutto da interessi economici e sorge quello di uomo psicologico, con sentimenti ed emozioni che fanno parte della sua prestazione lavorativa e ne costituiscono l'essenza, poiché l'individuo che compone un'organizzazione ha bisogni da soddisfare ed obiettivi da conseguire che sono generalmente di carattere personale, spesso contrastanti con le finalità dell'organizzazione. Il luogo di lavoro può costituire un ambiente privilegiato per la prevenzione dei disturbi psicologici e per la promozione di una migliore salute mentale. Il mondo delle organizzazioni, fra cui anche quella scolastica, ha subito un processo di trasformazione radicale che ha inciso sul benessere dei lavoratori, generando un significativo disagio che va sotto il nome di patologia organizzativa. La

patologia organizzativa riguarda le ripercussioni sul sistema organizzativo causate dallo stato di disagio dei lavoratori. Occorre una lettura eterogenea del fenomeno e dei meccanismi patogenetici, attraverso un check up organizzativo, finalizzato a valutare lo stato di un'organizzazione sulla base del benessere del suo personale. Recentemente, diversi contributi hanno posto attenzione al concetto di engagement, come attaccamento dei membri di un'organizzazione al proprio ruolo lavorativo esprimendo la propria identità e i propri pensieri e sentimenti. Vi è impegno lavorativo quando vi è benessere organizzativo, opportunità di crescita e miglioramento lavorativo, ambiente di lavoro accogliente e piacevole e vi è uno stato di benessere individuale quando vi è benessere organizzativo. Diventa fondamentale l'enga-

gement come impegno sociale e lo stato cognitivo – affettivo entrino in relazione al lavoro caratterizzato da vigore (*vigor*), dedizione al lavoro (*dedication*) e assorbimento nel lavoro (*absorption*) che si sviluppa quando l'organizzazione soddisfa le inclinazioni motivazionali del lavoratore, che sente di poter ricevere il sostegno necessario per il proprio sviluppo. Numerosi studi evidenziano l'importanza del benessere dei lavoratori per stimolare prestazioni di qualità organizzativa; la motivazione all'impegno è data da vari fattori dei quali i più importanti sono la retribuzione e il riconoscimento del merito. Nell'ideare un intervento di prevenzione e gestione dello stress è necessario adottare una prospettiva ecologica, che tenga conto del modo in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente. Può accadere che nella maggior parte dei casi i lavoratori prima familiarizzano e si sentano coinvolti nel proprio posto di lavoro e successivamente sviluppano il senso di appartenenza con l'organizzazione. L'impegno personale è strettamente correlato al benessere organizzativo, quale insieme dei nuclei culturali, dei processi, delle pratiche organizzative che animano la dinamica

della convivenza nei contesti di lavoro che promuovono, mantengono e migliorano la qualità della vita e il grado di benessere fisico, psicologico e sociale delle comunità lavorative. Le disposizioni affettive positive sono state dimostrate essere correlate positivamente alla realizzazione professionale e negativamente all'esaurimento emotivo. Anche la soddisfazione lavorativa produce risultati positivi sia a livello individuale (crescita personale ed evoluzione) sia a livello dell'organizzazione. Nelle organizzazioni motivate dalla sicurezza il rischio che si ricerca è minimo e quindi infortuni e malattie professionali sono scarsi, mentre nelle organizzazioni motivate dall'efficienza il rischio ricercato è massimo e quindi infortuni e malattie professionali sono più frequenti. È possibile avviare un percorso metodologico utile all'identificazione dei fattori di rischio da stress lavoro-correlato, con l'intento di "fotografare" la realtà organizzativa attraverso la raccolta di dati certi per valutare e orientare interventi preventivi e migliorativi. La rilevazione del benessere organizzativo e delle dimensioni ad esso associate richiede l'utilizzo di strumenti psicotecnici affidabili, considerando che si tratta di un parametro difficile da oggettivare, verificare e valutare. Se vogliamo diagnosticare le organizzazioni dobbiamo smettere di contemplarle ed incominciare a guardarle con gli occhi dei loro componenti. L'area dello stress lavoro-correlato si ispira a modelli di studio "individuali- organizzativi" per la raccolta di dati certi e tecniche di elaborazione statistica di matrice computerizzata. L'esigenza di individuare un metodo di valutazione dei rischi psicosociali e delle cause di essi è dettata anche dalla normativa vigente (Sentenza C 49/00 Corte di Giustizia Europea, e del D. Lgs. 195/2003, Direttiva della Funzione Pubblica, 2004) che sancisce l'obbligo, per il datore di lavoro, di valutare tutti i rischi per la salute e la sicurezza dei lavoratori, quindi anche il rischio da organizzazione del lavoro (stress), da cui può discendere l'obbligo della sorveglianza sanitaria. Gli indicatori di benessere/malessere sono facilmente individuabili, sempli-

cemente ponendo un focus sull'ascolto, una prospettiva sempre più importante nelle realtà organizzative odierne, specie per la funzione HR (Human Resourch). L'utilizzo di strumenti qualitativi e quantitativi idonei permette di rilevare i fattori stress lavoro-correlato attraverso differenti misurazioni, sia di carattere soggettivo sia di carattere oggettivo. Diventano fondamentali le procedure di *Multimethod Assesment* per effettuare una valutazione preliminare, utile a rilevare anche la presenza di un punteggio di rischi del fenomeno stress lavoro-correlato, in un contesto conoscitivo in cui diventa fondamentale garantire nel tempo il miglioramento. Il ricercatore che intende occuparsi di benessere lavorativo e salute organizzativa deve indicare nel suo progetto di ricerca gli obiettivi della valutazione del rischio stress lavoro-correlato, al fine di attivare misure correttive per la riduzione del rischio mediante l'analisi degli indicatori oggettivi aziendali e l'analisi delle percezioni soggettive dei lavoratori. Per ottenere una valutazione globale circa il benessere psicofisico del lavoratore è fondamentale definire le multiple sfaccettature che caratterizzano l'organizzazione in cui presta la propria opera professionale. Ne deriva un approccio multidimensionale al singolo individuo e al contesto organizzativo al fine di focalizzare l'attenzione sul malato e non più sulla malattia, che prevede fenomeni borderline organizzativi e individuali spesso di non facile comprensione. Le aziende e le organizzazioni hanno bisogno di metodologie e strumenti capaci di cogliere le interazioni tra individui e contesti organizzativi, diventa perciò fondamentale l'analisi multidimensionale organizzativa. In primis, mediante checklist, gli indicatori oggettivi di stress al lavoro in riferimento alle aree di contesto e di contenuto. Successivamente si possono identificare le condizioni di rischio (basso, medio, alto) e pianificare azioni di miglioramento. Va da sé la valutazione della percezione che i lavoratori hanno in tema di stress lavoro correlato. Ciò avviene mediante la modalità di rilevazione che garantisca a tutti i lavoratori l'informazione, la par-

tecipazione e l'anonimato. Il questionario anonimo consente di identificare le condizioni su cui intervenire per eliminare, ridurre e gestire la condizione di malessere e stress lavorativo. Senza dubbio occorre integrare le metodologie olistiche con le metodologie individualistiche. Le prime sono dirette a cogliere i fattori che incidono sullo stress lavoro-correlato e come ciò si verifica, le seconde, invece, approfondiscono le sensazioni e le percezioni che i singoli hanno dinanzi al fenomeno. Una volta che il problema stress da lavoro è stato identificato con gli opportuni strumenti diagnostici, bisogna agire per prevenirlo, eliminarlo o ridurlo ai livelli minimi mediante una continua revisione degli atteggiamenti umani, delle strutture organizzative e del clima organizzativo.

Bibliografia

- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, 1986.
- Cox T., *Stress*, Macmillan, Londra, 1978.
- Cherniss C., *La sindrome del burn-out. Lo stress lavorativo degli operatori dei servizi socio-sanitari* (a cura di A. Russati). Centro Scientifico, 1983.
- Di Bisio C., *Psicologia della sicurezza sul lavoro. Rischio benessere e ricerca del significato*. Giunti Organizzazioni Speciali, 2009.
- Gabrielli G., *People menagment. Teorie e pratiche per una gestione sostenibile delle persone*. Franco Angeli, 2010.
- Griffin M., *Specifying organisational context: systematic links between contexts and processes in organisational behaviour*. Published in Wiley InterScience, 2007.
- Mocellin S., *L'homo oeconomicus in evoluzione. Modelli antropologici e teorie della responsabilità sociale d'impresa*, Mondadori Bruno, 2011.
- Pellizzoni B. (a cura di), *Amministrazioni alla ricerca del benessere organizzativo. Esperienze di analisi del clima organizzativo delle amministrazioni pubbliche*. Edizioni Scientifiche italiane, 2005.
- Sentenza C 49/00 Corte di Giustizia Europea, e del D. Lgs. 195/2003, Direttiva della Funzione Pubblica, 2004.

Sitografia

https://olympus.uniurb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=719:corte-di-giustizia-ce-sez-v-15-novembre-2001-c-4900-incompleta-trasposizione-di-una-direttiva&catid=21&Itemid=138

* Psicologa e docente universitaria a contratto

Adolescenza: la costruzione dell'identità attraverso l'immagine corporea

Fattori biologici, educativi e socioculturali

di Elisa Robustelli*

Il corpo della contemporaneità e della cultura narcisista che governa ogni ambito del vivere umano, a livello sia intrapsichico che relazionale orientano i modelli di identificazione e di riferimento nonché la definizione di ciò che viene vissuto come desiderabile e soddisfacente. Il corpo della contemporaneità è alla ricerca perenne di una perfezione estetica certificata e acclamata dal maggior numero possibile di sguardi di ritorno, di "like" sui social network. Il corpo, mai come in quest'epoca, viene definito luogo intimo ed estraneo allo stesso tempo nonché il teatro dove si gioca la partita dell'identità. Non è ancora ben noto il ruolo che possono avere alcune condizioni antecedenti presenti sin dalla nascita o dall'infanzia, come ad esempio la vulnerabilità genetica, l'ambiente familiare e le esperienze traumatiche. In molti casi alcune caratteristiche individuali, quali il perfezionismo, la bassa autostima, la regolazione delle emozioni, l'ascetismo e le paure legate alla maturità psicologica precedono l'esordio di alcune patologie comportamentali in particolare.

Sono molteplici le intricatissime questioni legate alla formazione nella mente in particolare dell'immagine corporea, sul suo sviluppo nel corso dell'adolescenza, sulle peculiari caratteristiche che la relazione col corpo ha negli adolescenti, soprattutto sui possibili personaggi, istituzioni e modelli educativi e culturali che più possano influenzarla. Sicuramente i fattori socio-culturali hanno un ruolo importante nel favorire lo sviluppo di un possibile disturbo come quello legato all'immagine corporea ed in particolare per il ruolo esercitato dalla nostra cultura che associa la magrezza alla bellezza e al valore personale. Si fa strada la necessità,

però, di non confondere i possibili effetti patologici della cultura, quelli cioè che precedono i sintomi, con i processi patogenetici, quelli che provocano le malattie. L'attenzione estrema all'immagine corporea, il culto della magrezza, non sono "la causa" del disturbo. La loro funzione sembra soprattutto quella di suggerire la strada attraverso la quale un malessere più profondo, grave, strutturale si esprime e cerca una sua soluzione. Gli adolescenti, in numero sempre più elevato, dedica grande attenzione e preoccupazione al controllo del peso e dell'immagine per mezzo delle diete, esercizio fisico e altri comportamenti più o meno nocivi.

L'adolescenza è una delicata opportunità di crescita dell'individuo che è improvvisamente sorpreso dalla necessità di vivere una perdita di riferimenti, una "destrutturazione", preludio necessario, tuttavia per accedere alla costruzione di una nuova e più matura identità. È il tema della costruzione dell'identità,

della sua difficile strutturazione negli adolescenti, che fa da sfondo a questo fenomeno e la "malattia" può assumere il ruolo di una nuova forma di soggettività. Il disturbo anoressico esprime lo spirito del tempo attuale, si fa riflesso di una società in cui l'estetica diventa fondamento dell'estetica.

Nell'adolescente "fragile", il conflitto tra desiderio e bisogno, la dipendenza che la loro soddisfazione comporta, le forti emozioni che premono, confondono e imbarazzano, portano a sovrainvestire percettivo e motorio per controllare un mondo interno ansiogeno. Attraverso l'astinenza, i vomiti, l'evacuazione, lo sfinimento fisico, all'adolescente sembra di poter esercitare un controllo sul proprio corpo. La presa di coscienza delle varie componenti dell'idea di sé avviene inizialmente per qualità sparse ed è strettamente vincolata ai vissuti personali. A partire dall'adolescenza le certezze relative al proprio corpo vengono meno e l'individuo è sollecitato a co-



struirne di nuove, sulla base sia delle trasformazioni anatomiche e fisiche, sia delle attese sociali rispetto all'identità corporea tipizzata: cogliere il punto di vista altrui su di sé e riflettervi si propone come esigenza attiva, volontaria e fortemente attiva. Si ritiene che un aspetto molto importante dello sviluppo dell'adolescente è rappresentato dalla instabilità emotiva e cognitiva e la formazione dell'immagine del corpo è influenzata anche da aspetti della personalità individuale, di cui uno dei più importanti è senza dubbio rappresentato dal grado di autostima e quindi di fiducia in se stessi. Sembra che la caratteristica tipica dell'adolescente di servirsi del corpo, o delle condotte somatiche, per manifestare le proprie difficoltà o, comunque, per relazionarsi con gli altri, sia responsabile di una serie di disturbi incentrati sul corpo, i suoi bisogni fisiologici sono utilizzati per manifestare un disagio.

Molti studi condotti nel corso degli anni ci permettono di notare come i disturbi del comportamento alimentare siano patologie psichiatriche che utilizzano il corpo come mezzo di estrinsecazione della sofferenza. Il disturbo, essendo scatenato da eventi che mettono alla prova il senso di identità e di capacità personale, fattori che sono critici in età adolescenziale, è estremamente importante, in un'ottica diagnostica, attuare un approccio che tenga in dovuta considerazione le componenti di natura organica della patologia, quelle di matrice psicologica, nonché degli aspetti educativi e sociali per avere una visione corretta del problema al fine di attuare un trattamento il più efficace possibile. I pazienti affetti da tali disturbi, spesso, presentano complicanze organiche molto gravi che possono divenire una minaccia per la vita stessa dei soggetti; generalmente, sono questi i sintomi che portano il paziente ad un primo contatto con il mondo medico. Molto spesso sono i genitori, i familiari che spingono il soggetto con un disturbo alimentare a cercare aiuto, poiché nella maggior parte dei casi questi individui minimizzano o diniegano l'intero spettro sintomatologico. Considerata, dunque, la multifattorialità che concorre allo sviluppo del disturbo del comporta-

mento in questione, l'approccio più opportuno per un'azione di prevenzione deve essere volta ad azioni di educazione, sensibilizzazione ed informazione nonché identificazione precoce dei soggetti a rischio. Per quanto riguarda, invece, la presa in carico, quest'ultima richiede una lettura globale che consideri sia gli aspetti organici, metabolico-nutrizionali, endocrini sia quelli più specificamente intrapsichici-relazionali. L'integrazione di questi approcci rimane la forma di intervento d'elezione.

Bibliografia

Dalla Ragione L., Mencarelli S., *L'inganno dello specchio. Immagine corporea e disturbi del comportamento alimentare in adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2012.

Lancini M., *Il ritiro sociale degli adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano, 2019 Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.

Stagi L., *Anticorpi. Dieta. Fitness ed altre prigioni*, Roma, Franco Angeli, 2008 Rossi P., *Mangiare. Bisogno desiderio ossessivo*, Il mulino, Bologna, 2011.

* Psicologa

Iscriviti alla

Frism

Federazione Nazionale Insegnanti

fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner

L'iscrizione alla Fnism è valida per l'intero anno scolastico e consente di:

Ricevere gratuitamente il periodico "L'ECO della scuola nuova"

in formato • cartaceo al proprio domicilio
• digitale al proprio indirizzo mail o tramite WhatsApp

Usufruire gratuitamente dei corsi di formazione,

con rilascio di certificazioni di frequenza, come ente accreditato presso il Ministero dell'Istruzione

versando solo

25,00 € annui

telefonando al numero

376.0577033

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



Cause della devianza e interventi di recupero

di Daniela Mangiulli*

La nozione di devianza, utilizzata per la prima volta negli Stati Uniti, venne introdotta in italiana negli anni sessanta del secolo scorso, al fine di superare la rigidità e la valenza negativa che nella classificazione la assimilava al concetto di pazzia o di criminalità. La chiarificazione del termine devianza è distinta in tre distinti significati: il primo la riconnette all'anormalità statistica, e considera come tale il fenomeno che si verifica con scarsa frequenza; un secondo significato la collega alla violazione delle regole normative, intese come aspettative del sistema sociale o che si riferiscono al ruolo; in ultimo la devianza viene riferita alla considerazione su ciò che il gruppo considera tale. Generalmente si intende come devianza l'insieme di comportamenti che si allontanano dalle regole di un sistema infrangendo il complesso dei valori che, con riferimento al momento storico di riferimento, sono considerati fondanti per il mantenimento dell'ordine sociale, ma anche tutte le forme di disadattamento e trasgressività e corrisponde all'acquisizione di un ruolo o di una identità sociale che può essere sia individuale che di gruppo e che si raggiunge mediante la messa in atto di comportamenti che infrangono norme accettate e condivise. Complessa risulta la definizione della cornice di riferimento del costruito se questa viene riferita ai minori senza prendere in considerazione i modelli culturali e sociali. Il modello culturale richiama il significato antropologico del termine cultura, inteso quale insieme delle credenze e delle forme attraverso cui la cultura si esprime – il costume, i riti, l'arte, etc... – la cui assenza di un comportamento conformativo prevede una sanzione o il sospetto di devianza. Fenomeno considerato quale comportamento aberrante assunto da coloro che non se-

guono le norme definite dal sistema sociale o che si adoperano nel tentativo di modificarle.

Per comprendere il fenomeno della devianza minorile occorre conoscere le culture e le istituzioni della società nelle quali questa si manifesta, in tal modo si può tentare di interpretare il complesso e articolato fenomeno sia dal punto di vista psicologico che sociologico. Per Bertolini e Caronia "l'esigenza di spiegare il disadattamento minorile si è tradizionalmente sviluppata all'interno del paradigma eziologico. Dall'investigazione ottocentesca sul determinismo climatico e fisiologico, sull'ereditarietà del delitto, sugli indizi fisiognomici del criminale fino al più recente, ma spesso implicito, determinismo socioculturale. La ricerca di una spiegazione causale, completa, rigorosa e possibilmente ereditaria ha attraversato la riflessione sociale del fenomeno, lasciando tracce profonde sul piano del senso comune e del sapere condiviso".

Le diverse scuole di pensiero hanno elaborato numerose teorie sulle cause che determinano la devianza. Il primo aspetto considerato richiamava la natura biologica del fenomeno: lo scopo consisteva nell'individuare il tratto somatico predominante dei criminali, focalizzando l'attenzione sulla configurazione cromosomica dei criminali violenti e identificando i fattori neurologici che determinerebbero sindromi associate a comportamenti violenti o aggressivi. Inoltre, per lo studio della manifestazione della devianza si è ricorso a strumenti in uso nelle scienze psicologiche



e psichiatriche la cui attenzione prendeva in considerazione i tratti della personalità e del carattere attraverso test e analisi in grado di inquadrare tratti che si presentano costanti e specifici. Ulteriore aspetto preso in considerazione riguardava la possibile relazione tra il comportamento deviante e le carenze del contesto familiare; la mancanza di cure materne; l'irrelevanza della figura paterna; le disgregazioni e le disfunzioni familiari.

Gli studi sono così potuti pervenire ad una teoria della costruzione sociale della devianza.

Pertanto, le problematiche connesse al problema della devianza giovanile non sono circoscritte all'analisi e intervento di natura psicologico esso interessa anche la dimensione pedagogica.

Fattori di rischio ambientali e individuali

Attraverso un esame particolareggiato della figura del minore deviato si evince la ricorrenza di una serie di fattori di rischio che determinano come nei com-

portamenti che assumono i bulli possono essere presenti dei tratti di personalità deviante. L'analisi dei fattori causali del bullismo non può prescindere dalle variabili di tipo socio-familiare. Emerge nei dati della ricerca una lunga tradizione di individuazione all'interno del nucleo familiare, o nel più ampio contesto sociale, dell'origine di molti disturbi comportamentali ed emozionali presenti nell'età evolutiva. Occorre una forte cautela nell'attribuire al contesto familiare la responsabilità di alcuni comportamenti della prole, i cui rischi riguardano:

1. la colpevolizzazione subita dai genitori che si chiudono verso chi li accusa oppure sono indotti in uno stato di inerzia operativa;
2. la individuazione delle cause dell'aggressività del giovane circoscritte all'interno dell'orizzonte familiare, togliendo alle agenzie educative, compresa la scuola, qualsiasi possibilità di intervento.

Le variabili socio-familiari avverse possono essere correttamente ricondotte all'ambito familiare se:

- a. i fattori di rischio sono riferiti alla predisposizione biologica nella determinazione del disturbo della condotta;
- b. i fattori di mantenimento stabilizzano il comportamento aggressivo del giovane;
- c. i fattori di aggravamento contribuiscono alla escalation del comportamento deviante.

Le variabili possono essere contenute all'interno di due ampie categorie: la prima relativa ai fattori ambientali o stili genitoriali, con riferimento alle dinamiche interne al nucleo familiare e tra il figlio ed i genitori; la seconda di natura ambientale che determina una bassa autostima, una deficitaria competenza sociale e una scarsa prosocialità.

Risultano, pertanto, numerosi gli elementi connessi al contesto familiare che vengono associati ai comportamenti antisociali dei figli, tra questi assumono particolare rilievo quelli derivanti da una scarsa supervisione e cura genitoriale; un insufficiente o assente coinvolgimento dei genitori se non addirittura una forma di rifiuto nei confronti dei

figli e delle loro attività e la disarmonia genitoriale, tutti aspetti che espongono i figli ad un rischio maggiore di sviluppare di comportamenti inadeguati a causa del disagio che sono costretti a vivere.

Baldry ha constatato che "chi ha ricevuto in età adulta condanne per violenza aveva avuto da piccolo genitori scarsamente coinvolti nella loro educazione e attività. La differenza più significativa fra delinquenti violenti e non, nonché fra bulli e non bulli, è dovuta alla presenza di genitori autoritari: i ragazzi devianti, violenti e i bulli sono coloro che, nella maggior parte dei casi, hanno avuto genitori maggiormente autoritari".

Alcuni esperti hanno individuato nell'adozione di uno stile genitoriale di tipo punitivo predittivo di comportamenti devianti negli adolescenti maschi, mentre se i genitori sono di supporto e disponibili al dialogo il comportamento deviante si riduce.

Interventi

Diverse sono le possibilità per intervenire nei fenomeni di bullismo che devono vedere, in ragione dell'età dei soggetti interessati, il coinvolgimento dell'istituzione scolastica attraverso il ricorso ad azioni che assumono le caratteristiche di interventi personalizzati in dimensione sistemica. Le diverse azioni che nel corso degli anni sono state predisposte hanno prefigurato l'utilizzo di diverse tecniche quali le discussioni durante incontri nelle classi alla presenza di esperti e docenti; colloqui individuali con gli alunni coinvolti nelle problematiche; promozione di forme di aiuto da parte dei pari. Sono state previste anche il ricorso risorse letterarie e filmiche che affrontano la problematica per suscitare la consapevolezza delle proprie azioni. L'intervento e il monitoraggio continuo della scuola si pone quale azione precoce che può ridurre significativamente il rischio che i giovani incorrano in problematiche di natura penale, poiché gli interventi educativo-didattici possono sortire effetti inibitori dei comportamenti inadeguati. A titolo di esempio la didattica cooperativa rappresenta un modello didattico valido in ragione del coinvolgimento modo diretto degli stu-

denti nel raggiungimento di obiettivi comuni. Il docente ricorre ad una costruzione democratica dell'ambiente classe, caratterizzato dalla collaborazione, dalla responsabilità e dal supporto reciproco tra pari. La forte interdipendenza che viene a generarsi in questo tipo di impianto didattico attesta come il metodo sia in grado di generare risultati non solo nel processo di insegnamento-apprendimento e nel rendimento scolastico, quanto nella costruzione di relazioni interpersonali tra i soggetti di pari età e tra questi ed i docenti con significative ricadute nella riduzione dei comportamenti a rischio. I risultati che ne derivano sono molteplici al pari delle dimensioni interessate, tra queste quella affettiva ed identitaria, del senso di autoefficacia e di crescita dell'autostima.

Il mondo della scuola è fortemente coinvolto nel fenomeno della devianza, esso instaura con i giovani un rapporto educativo che travalica la semplice formazione. Nel suo agire pedagogico l'Istituzione non può disconoscere nessuno degli aspetti connessi con la crescita e la formazione dei giovani, sia in ragione della sua funzione di aiuto che si realizza l'accompagnamento quotidiano nella crescita quanto nella definizione di interventi didattici che le competono i quali devono essere progettati in modo da poter orientare l'agire.

Bibliografia

- Baldry A. C., *Bullismo a scuola e comportamenti devianti negli adolescenti: possibili fattori di rischio*, in "Rassegna Italiana di Criminologia", fasc. 3-4, 2001.
- Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Fedeli D., *Il bullismo: oltre. La comprensione del fenomeno*, Vannini, Genova, 2007.
- Giasanti A., *Aspetti sociologici della devianza minorile*, in "Problemi minorili", n. 1, 1973.
- Maggiolini A., *Ragioni affettive legate al disagio scolastico*, Franco Angeli, Milano, 1994.
- Maltese S., *Il lavoro educativo nei contesti della devianza giovanile*, PensaMultimedia, Lecce, 2020.
- Moro A. C., *Erode fra noi*, Mursia, Milano, 1988.
- Togni D., *Ragazze trasgressive in cerca d'identità. Teorie e ricerca sulla devianza giovanile femminile*, Franco Angeli, Milano, 2013.

* Docente

Strumenti metodologici Life skills e dinamiche di gruppo

di Marianna Bove*

Per lavorare bene all'interno del gruppo classe è auspicabile creare un buon clima di gruppo ossia quella percezione collettiva che alunni e insegnanti hanno del loro stare in gruppo e che è tale da influenzare la loro motivazione e il loro impegno. Il clima di gruppo è creato dalla rete delle relazioni affettive che esistono sia tra compagni che tra il gruppo classe e i docenti; dalla capacità di collaborare per raggiungere obiettivi comuni; dall'apprezzamento reciproco; dalle regole che vigono in classe e dalle modalità di funzionamento del gruppo. Come fare allora a creare un buon clima nelle classi che presentano eterogeneità di situazioni e di esigenze da parte degli adolescenti? Ricordando che impariamo il 10% di ciò che leggiamo, il 20% di ciò che ascoltiamo, il 30% di ciò che vediamo, il 50% di ciò che vediamo e ascoltiamo, il 70% di ciò che discutiamo con gli altri; l'80% di ciò di cui abbiamo esperienza diretta e il 95% di ciò che spieghiamo agli altri, si forniscono di seguito alcuni esempi di strategie di didattica attiva.

1. Il patto formativo: è stipulato tra il docente ed i suoi studenti e può essere visto come un'assunzione di responsabilità reciproca rispetto al percorso da intraprendere. Elementi fondamentali di tale patto sono gli obiettivi didattici da ottenere, la configurazione dei ruoli di docente e di discente nel loro reciproco rapporto, la funzione di ciascuno rispetto agli obiettivi, l'esplicitazione chiara del percorso, la scelta argomentata dei contenuti di formazione, le modalità didattiche che ci si propone di adottare, le modalità di verifica e i criteri di valutazione.
2. La proposta: condivisa con gli studenti, dovrebbe diventare oggetto di una negoziazione generativa, attraverso la quale tutti i soggetti coinvolti potranno trovare un loro spazio ed un loro ruolo,



dando senso e significato personale al loro coinvolgimento.

3. La mappa delle aspettative: una possibile procedura per la costruzione della mappa è quella per cui il formatore presenta in breve l'esercitazione, distribuisce un foglio bianco o con domanda-stimolo, lascia qualche minuto per il lavoro individuale, lascia a ciascuno il proprio foglio (scrivere serve per concentrarsi, per fare mente locale, per riflettere) e ognuno è invitato a leggere quanto ha scritto. Il formatore appunta fedelmente ciò che gli viene detto da ciascuno, quando tutti si sono espressi egli sottolinea gli aspetti ricorrenti e commenta senza però giudicare né fare confronti. Un'altra possibile procedura prevede che dopo il lavoro individuale, i partecipanti condividono le loro aspettative con il gruppo allargato creando un'unica mappa che contiene le aspettative dei membri. La mappa viene poi appesa nell'aula. Questa è una procedura molto efficace perché attiva subito la rete di relazioni nel gruppo ma richiede più tempo oltre che un gruppo motivato e già abituato alla formazione in aula.
4. Lavoro di gruppo: è l'attività che mette alla prova il maggior numero di life skills ed è quindi un'esperienza imprescindibile per il potenziamento delle competenze sociali. Tuttavia, nella scuola viene praticato poco e spesso con scarso successo, perché lavorare in gruppo richiede un percorso propedeutico, che spesso non si attiva, attraverso il quale i ragazzi devono acquisire competenze utili per saper lavorare bene in modo cooperativo. Un'utile attività propedeutica può essere ad esempio il lavoro di

coppia, che abitua gli studenti ad una prima condivisione dei propri punti di vista; oppure il lavorare con un gruppo piccolo (tre persone) su compiti circoscritti, di breve durata e ben definiti dal docente. Nel progettare un'attività per sottogruppi, il docente deve chiarire prima di tutto a se stesso gli obiettivi che vuole perseguire, ricordandosi che far lavorare in gruppo vuol dire attivare gli studenti soprattutto sulle competenze sociali. Predisporre quindi un compito idoneo, descritto in dettaglio per essere ben compreso, con step successivi che possano facilitare al gruppo l'esecuzione del lavoro, senza disperdersi; forma i gruppi secondo criteri funzionali e coerenti agli obiettivi, assegna ruoli e funzioni, predisporre modalità di verifica e valutazione. L'insegnante si attiva durante il lavoro di gruppo sapendo ricoprire con consapevolezza ruoli diversi secondo le necessità dei gruppi.

5. Mappa mentale/cognitiva: chi impara non è una tabula rasa, ha strutture e stereotipi anche rigidi che influiscono sul suo apprendimento è quindi è molto importante per l'insegnante, conoscere quello che gli studenti sanno già, partire dagli schemi mentali, dalle mappe cognitive che ciascuno possiede relativamente ad un sapere. La mappa cognitiva è la visualizzazione della rete di significati, di idee, di concetti, di associazioni attorno ad un sapere codificato già in possesso ma anche un sapere di senso comune, legato all'esperienza. Quando proporla? Ad inizio di una attività di apprendimento. Una possibile procedura è quella di mettere al centro della lavagna/foglio

- (comunque un supporto visibile a tutti) la parola, il concetto scelto; ognuno sul suo foglio scrive la parola e costruisce la sua mappa di pensieri, concetti, preconcetti, immagini mentali, emozioni... evocati dalla parola. Successivamente, in un breve lavoro di gruppo (15 minuti) ognuno condivide la sua mappa con quella degli altri e si costruirà insieme una mappa di gruppo. Mette in evidenza le connessioni di significato tra i concetti e può essere fatta individualmente o in gruppo. Costruire una mappa può quindi aiutare gli individui a riflettere sulla propria esperienza e a costruire significati nuovi e più potenti, ad allenarsi al pensiero riflessivo. Possono servire per schematizzare, mettere a fuoco le idee chiave su cui ci si deve concentrare, visualizzare un percorso le strade che si possono prendere per collegare e classificare concetti (mappa come configurazione gerarchica: al vertice concetti più generali ed inclusivi ed in basso quelli più espliciti e particolari), per sintetizzare ciò che è stato imparato, come momento strutturato di preparazione ad una verifica scritta e orale, come autovalutazione degli apprendimenti acquisiti alla fine di un percorso didattico, come valutazione da parte del docente, dell'apprendimento degli studenti (mappa come strumento di verifica).
6. Brain storming: permette di fare associazioni, di avere intuizioni per contaminazione e talvolta le idee "impossibili" contribuiscono a rompere schemi e a trovare soluzioni, attiva la creatività, libera la mente, favorisce la partecipazione di tutti, separa il pensiero critico dal pensiero immaginativo, coinvolge il gruppo nella soluzione di un problema, stimola energia, fa emergere preconcetti, stereotipi, idee già esistenti, incoraggia l'approccio creativo alla soluzione dei problemi. Risulta efficace proporlo nel momento iniziale di un'attività. Prima di affrontare le questioni in termini razionali. Una possibile procedura potrebbe essere quella di scrivere su un supporto, visibile a tutti, la parola chiave (frase, problema da risolvere, etc...) e stimolare gli interventi che devono essere a ruota libera, senza filtri quindi scrivere ciò che emerge o far scrivere l'idea da chi l'ha espressa: ogni idea è accettata e legittima, non è valutata né criticata sia dal docente che dagli alunni. In questa attività la cura del clima di gruppo è molto importante deve essere accogliente, disponibile, non giudicante.
7. Metodo autobiografico: può essere usato partendo dalla consapevolezza di come conoscenze e competenze divengano autenticamente saper quando si strutturano nell'identità personale dei soggetti in formazione e quindi è opportuno offrire occasioni per collegare quello che si è imparato al proprio vissuto. Scrivere è mezzo per strutturare la conoscenza, trovare connessioni, per apprendere in modo consapevole; scrivere di sé vuol dire radunare le esperienze in un fluire organico che può aiutare a comprendere ciò che si è vissuto, ricercandone il significato. Si può partire da una domanda stimolo (mi ricordo che...quella volta che ho...) per arrivare ad una autobiografia cognitiva che contenga aspetti quali: cosa ho fatto, cosa ho imparato, come mi sono sentito, come imparo etc.
8. Attività di riflessione: significa sviluppare nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni. Tale riflessione attiva la comprensione della complessità delle operazioni mentali che hanno luogo contemporaneamente nella nostra mente e la capacità di gestirle. Momenti di meta-cognizione possono essere offerti agli studenti nelle diverse fasi della formazione e con modalità varie: all'inizio di una unità di apprendimento, quando il docente illustra il percorso da fare e le motivazioni, stimolando gli studenti a riflettere sulle loro conoscenze pregresse; durante il percorso per focalizzare l'attenzione su quanto si sta facendo, mentre lo si fa e in che modo; a conclusione dell'unità didattica, quando l'insegnante sollecita gli alunni a ripercorrere i momenti significativi della lezione e gli apprendimenti acquisiti. La riflessione può essere proposta sotto forma di breve scritto individuale (lo scritto aiuta a concentrare l'attenzione e a strutturare le conoscenze) oppure come breve confronto/discussione a coppie, piccoli gruppi etc.
9. Role playing: prende avvio da un problema o da un'idea da esaminare e si attua tra due o più persone dinanzi ad un gruppo di osservatori. Terminata l'interpretazione delle parti, si apre una discussione generale con la partecipazione sia di coloro che hanno recitato sia dell'intero gruppo. Senza avere un copione e senza avere imparato una parte, potendo cioè disporre di una notevole dose di improvvisazione e di spontaneità. Circa i ruoli, si può impersonare sé stessi, altre persone effettivamente esistenti o personaggi immaginari. La situazione stessa può essere del tutto immaginaria o rappresentare avvenimenti realmente accaduti. Ciò che importa è che essa sia sufficientemente realistica per essere idonea a coinvolgere emotivamente tutti, sia attori che membri del gruppo. Ci sono numerose tecniche come, ad esempio, l'inversione dei ruoli che si consiglia quando esiste una notevole divergenza di vedute tra due persone. L'apprendimento verrà stimolato sia attraverso l'impegno a svolgere un certo ruolo, sia attraverso l'osservazione del comportamento degli altri partecipanti, sia infine attraverso il feedback che non dovrebbe mai essere disgiunto dall'uso della tecnica, il metodo sollecita il desiderio insito in ciascuno di dimostrare come risolverebbe una determinata situazione.
10. Discussione: offre l'opportunità di sviluppare in chi partecipa abilità sociali come l'ascolto, saper parlare esprimendo le ragioni delle proprie opinioni, saper rispettare il turno di parola, saper affrontare il conflitto etc. la discussione stimola il pensiero critico ma anche la creatività. Diversi tipi di discussione, più o meno centrate sul gruppo, più o meno guidate. Tuttavia, al di là delle differenze, alcune attenzioni sono d'obbligo. Come la selezione dell'argomento che dovrà avvenire in relazione agli interessi dei partecipanti, alle loro conoscenze e risorse rispetto al tema, al tempo disponibile. Prima dell'avvio della discussione, il docente dovrà richiamare le regole da rispettare (turni di parola, ascolto, rispetto, tempi di intervento etc.) e durante la discussione avrà la funzione di coordinamento, di regia, se del caso, di mediazione dei conflitti. A

dibattito concluso, la discussione dovrà essere rivista e valutata in base agli obiettivi fissati. La classe, guidata dal docente, potrà ripercorrere il processo e confrontarsi sulle modalità comunicative usate dai partecipanti, sulla loro capacità di ascolto. Sul livello di approfondimento e di argomentazione attivo. Questo sforzo di valutazione e autovalutazione permetterà di dare maggiore significatività all'apprendimento, sia rispetto ai contenuti che alle competenze.

11. Circle time: privilegia l'ascolto attivo; è un momento in cui tutti si impegnano ad ascoltarsi reciprocamente, non vengono mai formulate critiche o giudizi tanto meno prese in giro. Il patto è quello della riservatezza e del rispetto reciproco, ognuno parla in prima persona esprimendo opinioni proprie, esperienze, emozioni, stati d'animo: "se

non sbaglio hai detto che...", "mi sembra che quello che senti rispetto a... sia...", questo per verificare la correttezza della propria comprensione e, nel caso di fraintendimenti, per permettere all'altro di chiarire meglio il proprio messaggio. Permette inoltre a chi ha parlato di "riascoltarsi". È un metodo fondamentale per sviluppare empatia nei confronti dell'altro e oggi ne viene consigliato l'utilizzo all'interno delle istituzioni scolastiche per prevenire i fenomeni di bullismo; è stato riscontrato infatti che sia i bulli che le vittime spesso sono poco capaci di provare empatia. La differenza rispetto alla discussione guidata è che la tematica da trattare viene scelta dai ragazzi stessi tra quelle di loro maggiore interesse, ha un contenuto emotivo come ad esempio le emozioni provate di fronte alla lettura di testi poetici e narrativi o il commento di fatti di attua-

lità: le emozioni vengono accettate e accolte è quindi un vero e proprio allenamento all'empatia.

Bibliografia

- Altet M., Charlier E., Pasquay L., Perrenoud P, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze*, Armando, Roma, 2006.
- Boffo V., *La comunicazione formativa: tra ascolto e empatia*, in Guetta S. (a cura di), *Saper educare in contesti di marginalità. Analisi dei problemi ed esperienze di apprendimento mediato*, Koinè, Roma, 2010.
- Clarizia L., *La relazione: alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma, 213.
- Falcinelli F., *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei saperi disciplinari*, Morlacchi Editore, Perugia, 2007.
- Lipani S., *Strategie, metodi e finalità nella relazione educativa*, in Scienze e Ricerche (n. 6) Aprile 2015.
- Schiralli R., *Capire gli alunni in difficoltà*, Franco Angeli, Milano, 2015.

* Docente scuola primaria

Educazione, integrazione e pari opportunità

di Paola Barone*

È quasi scontato richiamare le caratteristiche tipiche della società odierna che i sociologi continuano a definire complessa, caratterizzata dalla globalizzazione, dalla pluralità delle culture e da un dinamismo sociale connotato da molteplici cambiamenti e da discontinuità. In questa sede il richiamo è a noi utile per focalizzare uno di questi aspetti che oseremmo definire ambivalente, giacché caratterizzato da alcuni risvolti positivi e da altri negativi. Ciò perché da un lato sussiste la possibilità di accesso alle conoscenze da partedi ampie masse che in passato ne rimanevano escluse per effetto delle tecnologie dell'informazione con cui è stata abbattuta ogni barriera di tempo e di spazio. Mentre dall'altro si pone diffusamente il problema della formazione del cittadino del

terzo millennio, che, necessariamente, dovrà assumere una dimensione planetaria in un contesto globalizzato, multimediale e plurietnico. Gli studiosi hanno da tempo avviato un ampio e significativo dibattito sfociato nell'ipotesi della imprescindibilità di procedere verso l'educazione alla mondialità e alla democrazia. Sul primo versante, vi è da rilevare che negli ultimi trent'anni gli studi in campo pedagogico hanno delineato, sostanzialmente, due temi principali: quello dell'educazione ai diritti umani allo sviluppo e quello dell'educazione all'ambiente. Come si ricorderà, il primo è stato avviato con la Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo del 1948, preceduta dalle dichiarazioni di educazione alla pace at-



traverso l'insegnamento di Gandhi. Il tema dell'educazione all'ambiente, invece, è diventato gradualmente predominante nel mondo della scuola anche attraverso alcune organizzazioni non governative a carattere mondiale. Sul versante dell'educare alla mondialità certamente non si può prescindere dal considerare le pari opportunità rientranti nel più ampio discorso concernente l'educazione alla democrazia, intesa come problema pedagogico che ha costituito gran parte dell'elaborazione teorica di illustri filosofi e pedagogisti il cui contributo ha segnato tappe significative del pensiero

umano. Muovendo da tali presupposti, un contributo sostanziale, che ancora riveste i caratteri dell'attualità può essere rinvenuto nell'opera di John Dewey. Chiaramente si può tendere verso una democrazia reale a condizione che l'educazione tenda a liberare le capacità individuali in una progressiva crescita diretta a finalità sociali. Punto focale è quello di condividere l'idea in base alla quale la democrazia reale possa effettivamente concretizzarsi a condizione che l'educazione tenda a liberare le capacità individuali attraverso una progressiva crescita orientata a finalità sociali. La lezione di Dewey dimostra che tale tipo di educazione, fondata su una comunicazione libera e progressivamente diretta a costruire valori nel sociale, determina la possibilità di fondare una società democratica, i cui valori sono costruiti progressivamente senza imposizioni

Le finalità da costruire, tra l'altro, dipendono da una situazione educativa che permetta all'attività umana di rivolgersi verso il futuro. Assumono valore ineguagliabile la centralità della persona nel mondo e la sua soggettività aperta alla costruzione dei rapporti umani in dimensione universale. Educare alla mondialità e alla democrazia, insieme ai temi delle pari opportunità e l'inclusione scolastica ci fanno pensare non soltanto alla cura delle individualità personali, bensì, allo spirito del dialogo, al rispetto delle diverse identità, all'atteggiamento altruistico e solidale. Lo stato democratico, allora, deve necessariamente educare alla cittadinanza che ingloba tanto l'educazione alla partecipazione politica, nel senso di educazione alla vita collettiva, alla dimensione pubblica, alla legalità, quanto l'educazione intellettuale e la formazione culturale.

Il progressivo aumento, negli ultimi anni, del numero di alunni stranieri chiama in causa le scuole italiane e, in particolare, la loro capacità di accoglienza e di inclusione. La consapevolezza del patrimonio di civiltà europea, l'incontro aperto con altre culture e modelli di vita, la garanzia per tutti i cittadini, italiani e non, di acquisire nelle nostre scuole una reale esperienza di apprendimento e di inclusione sociale, sono obiettivi a cui le istituzioni scolastiche devono mirare con il concorso e la collaborazione degli enti istituzionali e del Terzo settore e del volontariato pre-

senti sul territorio, favorendo la continuità educativa diacronica.

La scuola è un luogo centrale per la costruzione e la condivisione di regole comuni, in quanto può agire attivando una pratica di vita quotidiana ispirata al rispetto delle forme democratiche di convivenza e, soprattutto, in grado di trasmettere le conoscenze storiche, sociali, giuridiche ed economiche, indispensabili per la formazione della cittadinanza societaria.

L'educazione interculturale, in tale direzione, rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia la costruzione e il rafforzamento di comunità etniche chiuse, giacché orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento in un contesto aperto alla convivenza delle differenze. È chiaro che una fase molto importante è rappresentata, nell'ambito delle singole scuole, dall'accoglienza, intesa come un insieme degli adempimenti e di provvedimenti attraverso cui viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica. La gestione dell'accoglienza implica una costante formazione del personale attraverso gli strumenti che la scuola nella sua autonomia riterrà di adottare. I genitori rappresentano, comunque, la risorsa fondamentale per il raggiungimento del successo scolastico; ecco perché le diverse culture di appartenenza richiedono alla scuola di individuare i migliori strumenti funzionali al dialogo e al confronto democratico. Dal punto di vista pedagogico-didattico uno degli obiettivi prioritari dell'inclusione degli alunni stranieri resta quello di promuovere l'acquisizione di una buona competenza nell'italiano scritto e parlato, nelle forme ricettive e produttive, per assicurare uno dei principali fattori di successo scolastico e di inclusione sociale. Gli alunni stranieri, al momento del loro arrivo, si confrontano con due diverse strumentalità linguistiche: la lingua italiana del contesto concreto, indispensabile per comunicare nella vita quotidiana (la lingua per comunicare) e la lingua specifica, necessaria per comprendere ed esprimere concetti, sviluppare l'apprendimento delle diverse discipline e la riflessione sulla lingua stessa (la lingua dello studio). Lo studio della lingua italiana deve essere inserito nella quotidianità dell'apprendimento e della vita scolastica degli alunni stranieri

con attività di laboratorio linguistico e con percorsi e strumenti per l'insegnamento intensivo dell'italiano. L'apprendimento e lo sviluppo della lingua italiana come seconda lingua deve essere posto, pertanto, al centro dell'azione didattica. Occorre che tutti gli insegnanti di classe siano coinvolti. È necessario, altresì, una programmazione mirata sui bisogni reali e sul monitoraggio dei progressi si apprendimento nella lingua italiana, acquisita via via dall'alunno straniero. Nella fase iniziale ci si può valere di strumenti e figure di facilitazione linguistica (cartelloni, alfabetieri, carte geografiche, testi semplificati, strumenti audiovisivi o multimediali, ecc.), promuovendo la capacità dell'alunno di sviluppare la lingua per comunicare.

Una volta superata questa fase, va prestata particolare attenzione all'apprendimento della lingua per lo studio perché rappresenta il principale ostacolo per l'apprendimento delle varie discipline.

Chiaramente, per un apprendimento efficace si può far ricorso a specifiche strategie metodologiche-didattiche, quali, ad esempio, il cooperative learning, comunemente conosciuto come apprendimento cooperativo. Si tratta di una tecnica di intervento che muove dal presupposto che solo stando bene a scuola si riesce ad agire con protagonismo e successo nelle attività intraprese. Il cooperative learning, tra l'altro, permette di instaurare un clima che favorisce l'agire comune, tendendo in maniera fortemente motivata al raggiungimento degli obiettivi comuni.

Bibliografia

- Birbes C., *Ambiente, scuola, ricerca educativa. Interpretazioni e prospettive*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 2008.
- Boccia P., *Pedagogia sociale, La formazione individuale e sociale nella società complessa*, Libreria universitaria, Padova, 2018.
- Contini R. M., *Nuove generazioni nella società multietnica*, Franco Angeli, 2012.
- Coppola D., *Educazione linguistica e insegnamento*, ETS, Pisa, 2019.
- Della Torre M., Dipaola M., *La nonviolenza di Gandhi pe il futuro dell'uomo*, Uomoplanetario.org, 2012.
- Tugnoli C. (a cura di), *Tra il dire e il fare. L'educazione alla prassi dei diritti umani*, Franco Angeli, Milano, 2000.

* Docente di scuola primaria

Il metodo olistico di Maria Montessori

La mano come strumento di apprendimento

di Gabriella Arruzzolo*

"La mano è lo strumento espressivo dell'umana intelligenza: è l'organo della mente... è il mezzo che ha reso possibile all'intelligenza di esprimersi ed alla civiltà di proseguire... è lo strumento che fa controllare il destino sulla terra".

Maria Montessori, precorritrice di idee innovative nel settore educativo, modifica la visione stessa del singolo visto come individuo competente, che alla nascita già possiede le risorse necessarie per edificare l'uomo come essere pensante e razionale, quali movimento, pensiero, linguaggio.

Dalle sue ricerche in ambito medico e pedagogico emerge che tutto ciò è possibile grazie alle particolari caratteristiche della cosiddetta mente assorbente che cresce e si sviluppa sulla base di direttive di sviluppo interiori.

Gli ambienti strutturati a misura di bambino, da lei ideati, implementati con una strategia progettuale che pone lo sguardo sulla centralità e sul benessere della persona, sono rispondenti ai bisogni specifici di ciascun alunno, sono allestiti in modo da favorire gli interessi individuali degli stessi e incrementare l'autonomia, attraverso i materiali scientifici appositamente pensati si permette lo sviluppo dei sensi e il potenziamento neurologico per rafforzare funzioni cognitive attuando quella che è conosciuta come la pedagogia del fare, che richiama il Learning by doing di John Dewey.

Le Neuroscienze e gli studi più recenti nel campo, oggi confermano la validità dell'approccio montessoriano e danno ulteriore credito a queste importanti, fondamentali intuizioni, confermando l'esistenza di fasi in cui il cervello ha bisogno di specifiche e mirate stimolazioni per svilupparsi appieno.

Montessori evidenzia nelle sue ricerche l'importanza della mano come principale fonte di informazione per il nostro cervello. La mano favorisce non solo il

pensiero, ma anche l'azione, il movimento è finalizzato ad uno scopo intelligente, alla formazione integrale dell'uomo e del cittadino inteso in senso cosmico, ossia in armonia nel e con il cosmo. Ulteriori conferme di queste geniali intuizioni derivano dalla teoria dei neuroni specchio di Giacomo Rizzolatti il quale ribadisce che in zone specifiche del cervello, in aree motorie e premotorie, nell'area di Broca e nella corteccia parietale inferiore, i neuroni specchio si attivano quando eseguiamo delle azioni, ma anche quando vediamo attuare da altri le stesse azioni ed è un esempio di questo il Modeling che favorisce l'apprendimento attraverso l'imitazione.

Anche il metodo ideato da Crispiani, riferito all'insieme delle pratiche educative intensive a sfondo prassico-motorio, richiede il coinvolgimento dell'attività mentale. Da qui la necessità dello svolgimento regolare dell'attività fisica. Il movimento, infatti, stimola la produzione di β -endorfine che favoriscono il benessere e la formazione integrale dello studente mediante le risonanze interne che l'atto motorio produce sul Sé. Il metodo montessoriano ha lo scopo di proporre un apprendimento pratico e situato in cui le esperienze favoriscano l'apprendimento del sapere, unito al saper fare per divenire, al saper essere. Mano e mente interagiscono potenziandosi a vicenda. L'attività motoria diviene una disciplina cardine, uno strumento necessario affinché lo sviluppo del corpo si coniughi con la crescita psichica, cognitiva, affettiva e sociale, secondo appunto, un piano cosmico.

Il movimento favorisce: la graduale co-

struzione dello schema corporeo cui si integrano gli aspetti relazionali; la precisione, la fluidità dei gesti-motori fini e gli apprendimenti grafici; l'organizzazione spazio-temporale; la coordinazione dinamica generale affinando la una motricità che diviene ricca ed armoniosa.

Maria Montessori considerava come "... attraverso il movimento lo studente comprende il funzionamento delle cose, apprende regole e modelli di comportamento, impara a dare un significato a ciò che lo circonda, e a diventare consapevole delle sue abilità e capacità".

Una percentuale considerevole di ragazzi italiani, presenta uno sviluppo della motricità inadeguato e il dato estrapolato dalle ricerche è quasi identico a quella rilevata a 6 anni di vita del bambino. Questo dato ci dice che le difficoltà di scrittura non si risolvono spontaneamente e in modo naturale ma necessitano di interventi mirati.

Scrivere infatti non è un'azione spontanea ma "è un processo cognitivo specifico di estrema complessità neurologica che coinvolge innumerevoli meccanismi cerebrali": è il risultato dell'integrazione sequenziale di abilità motorie, linguistiche, visuoperceptive, attentive ed emotive, "frutto dell'integrazione tra i processi biologici e le stimolazioni ambientali a cui il soggetto viene sottoposto"; perfettamente in linea con l'educabilità delle abilità di base che ha nell'empiricità, nell'individualità e nell'ecologia i suoi paradigmi fondamentali. Pertanto bisogna essere consapevoli della necessità di pensare e strutturare percorsi e ambienti favorevoli al potenziamento delle abilità percettive, motorie, linguistiche, attentive e mnemoniche

essenziali al gesto grafico.

E quindi ci poniamo la domanda: "Perché educare alla scrittura?"

Le difficoltà grafiche hanno ricadute anche su altri apprendimenti e ripercussioni: sulla sequenzialità, sul problem solving, sull' incolonnamento, sulla geometria, sulla musica e così via. Sono quindi difficoltà che amplificheranno il senso di inadeguatezza e la bassa autostima che, in altri termini, si espliciteranno in una bassa qualità della vita psichica ed emotiva del bambino.

Ma si può intervenire in quanto le abilità di base sono "educabili".

La scuola rappresenta, per consuetudine e per facilità di mediazione, il luogo principe della formazione diretta e intenzionale anche mediante azioni educative di insegnanti ma anche indiretta attraverso interventi di supporto sull'ambiente fisico e relazionale che vengono messi a disposizione dell'individuo.

La Montessori aveva già posto l'accento sulla componente motoria dell'apprendimento della scrittura manuale, spostando l'attenzione dall'oggetto, ovvero dalla lettera o addirittura dalla parola, al movimento che deve eseguire la mano, introducendo il gestuale ed olistico.

Si tratta di un metodo che permette di arrivare a scrivere per via indiretta, che consiste nello svolgimento di esercizi avvertiti interessanti e piacevoli, non necessariamente di scrittura ma che conducono all'acquisizione e all'assimilazione dei movimenti necessari per l'apprendimento della scrittura stessa. Il metodo di montessoriana memoria, che mira all'integrazione delle abilità di base rispettando e comprendendo le diverse modalità di apprendimento, è sia di natura gestuale, poiché pone attenzione all'apprendimento del gesto vero e proprio, alla corretta direzionalità di ogni singolo grafema: dall'alto al basso, da sinistra a destra e in senso antiorario per i segni circolari; che olistica poiché si concentra sulla postura, si scrive con tutto il corpo e attraverso la prensione dello strumento grafico; ma è anche un metodo in grado di incontrare ogni tipo di intelligenza ponendosi sulla stessa linea con quanto indicato nella Legge 170 del 2010, ov-

vero che "le metodologie didattiche valide per bambini con DSA sono valide per tutti", i suoi interventi mirano all'integrazione delle abilità di base rispettando e comprendendo le diverse modalità di apprendimento.



Lettere smerigliate che consentono l'attivazione di sensazioni visive, tattile e uditive. La mano esplora le lettere toccando con le dita e contemporaneamente la mente registra il movimento associandone il suono.



Lavagna di sabbia autocorrettiva per la riproduzione delle lettere con le dita.



Incastri di ferro autocorrettivi per esercitare la coordinazione oculomanuale e il senso estetico.

Bibliografia

- Crispiani P., *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, 2002.
 Dewey J., *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014.
 Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 2017.
 Rizzolati G., *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina, Milano, 2019.

* Docente specializzata nella didattica Montessori

Il Dirigente scolastico costruttore di alleanze educative nell'epoca della complessità

di Angela Marino*

Nonostante le ricerche e gli studi di natura socio-pedagogica la questione del rapporto che intercorre, o dovrebbe intercorrere, fra famiglia, scuola e territorio rimane una delle più controverse e rilevanti poiché sono molti i livelli di responsabilità esplicabili all'interno del processo formativo condizionandone gli esiti. Esso viene a determinarsi proprio a scuola, in famiglia e nel territorio intesi come spazi entro cui vien esposto in essere, mossi da una molteplicità di fattori relativi a scopi e finalità a cui i partner educativi si ispirano. Certamente, il soggetto, durante tutto l'arco esistenziale, si avvale di quei tanti micro-sistemi sociali, che, consapevolmente o meno, lo "formano". L'armonizzazione di tutti gli interventi formali, non formali e informali che animano i suoi contesti di vita rispecchia quello che per lungo tempo è stato definito con l'accezione "sistema formativo integrato". Gli attori che oggi intervengono nel complesso e articolato processo riguardante la formazione del soggetto-persona dovrebbero essere ben consapevoli che per lo sviluppo dell'identità prevalgono gli aspetti socio-antropologico-culturali, mentre per la costruzione della personalità valgono le strutture emotive e cognitive che, tra l'altro, orientano le relazioni con gli altri. Nel nostro Paese la riforma costituzionale in chiave federalista ha reso più pregnante e significativo il principio di sussidiarietà a cui devono richiamarsi tutte quelle realtà che concorrono a dare vita agli interventi formativi. Com'è noto essa si configura attraverso le due dimensioni orizzontale e verticale. Posizione centrale assume l'istituzione scolastica dotata di strumenti ormai bene collaudati come il Patto formativo con la famiglia e il territorio. Il



principio ispiratore si sostanzia nella solidarietà sociale, culturale ed economica, valida per dare vita a un sistema basato sulla domanda individuale, intesa nella sua dimensione autentica, secondo lo spirito della Carta Costituzionale, che vede il benessere della persona intrecciato con quello della comunità nella reciprocità di scambio per lo sviluppo di un benessere condiviso. Conseguentemente, il diritto alla cura del soggetto in formazione dà vita a quei doveri che tutte le istituzioni, coinvolte a vario titolo alla realizzazione del servizio educativo, sono tenute a porre in essere, assicurandone la qualità. Se la famiglia, nel pieno esercizio del proprio ruolo genitoriale ha la responsabilità di sostenere il percorso formativo dei figli avvalendosi del diritto di scelta dell'istituzione educativa, la scuola, dal canto suo, è tenuta a costruire esperienze di apprendimento efficaci, assicurando risultati funzionali al successo formativo. Emerge, così, la corresponsabilità di scuola e famiglia nel processo educativo. Se la prima viene a delinearsi come servizio educativo alla persona che apprende, come luogo di accoglienza della domanda di forma-

zione, della predisposizione dei percorsi formativi e di trasparenza degli atti che ne derivano, la famiglia si delinea, invece, come portatrice di interesse legittimo a che vengano azioni volte a garantire apprendimento; essa si configura come il soggetto incaricato di sostenere quanto attuato dalla scuola in coerenza con le scelte adottate. Risultano chiare, sul piano normativo, le responsabilità riconducibili ai diversi soggetti istituzionali. Occorre sottolineare che l'eventuale disarmonia del rapporto, non sempre facile, fra scuola e famiglia deriva, a mio parere, da un graduale indebolimento dell'autorevolezza della scuola e da un disgregarsi ed infragilirsi del ruolo genitoriale da cui ha tratto origine, tra l'altro, la progressiva de-responsabilizzazione della famiglia, riversando le proprie responsabilità educative sull'istituzione scolastica. Scuola e famiglia, alla luce dell'odierna complessità e liquidità del nostro tempo, hanno assistito alla perdita graduale e progressiva del proprio ruolo educativo nel tessuto sociale e culturale, che risulta, invece, ben evidente nella nostra Carta Costituzionale. Attraverso l'analisi della

normativa che tratta la relazione giuridica fra famiglia e scuola è possibile evidenziare che l'atto stesso dell'iscrizione rappresenta un contratto reale implicante obblighi per i soggetti contitolari del processo formativo, compreso l'ente locale, sul quale gravano competenze correlate alla garanzia dei servizi per il diritto allo studio. Il Dirigente, e le professionalità che operano con lui, insieme alla famiglia condividono la responsabilità "in educando" e "in-vigilando", gettando le basi per un'autentica e salda relazione, finalizzata alla realizzazione di un progetto di vita in cui sono ben presenti e attive, nel rispetto di spazi e ruoli, le dimensioni attinenti all'istruzione, all'educazione e alla formazione. È il principio di sussidiarietà che consentirà a tutti gli attori sociali di partecipare alla realizzazione del servizio scolastico. Riconoscendo tale principio il Dirigente può creare una rete fra i diversi partner educativi con l'intento di attribuire forza e sostanza a un progetto sociale, che vede al centro la formazione delle giovani menti. Esercitare e garantire il diritto all'apprendimento diventa possibile solo in virtù di una compenetrazione di responsabilità e di idee che si proiettino al di là dell'emergenza educativa e del disagio sociale per realizzare un contesto di vita in cui il patto educativo fra i diversi attori sociali trovi come punto di convergenza l'intenzionalità di dare vita a un'azione partecipata in un contesto autenticamente eco-sistemico. Il Dirigente si impegnerà a costruire una stretta alleanza educativa, nella consapevolezza che questa non costituisce solo un'esigenza pedagogica bensì un obbligo normativo, atteso che da essa deriva la messa in atto di un progetto educativo; questo, per prendere vita, necessita dell'assunzione di responsabilità e ruoli, da assumere nella consapevolezza delle specifiche competenze. Si evince, allora, quanto la scuola, configurata nella sua dimensione di "spaccato della realtà socio-antropo-sociale", non possa ignorare il dominio graduale delle tecnologie impegnandosi a non costituirsi come sistema chiuso e autoreferenziale. L'innovarsi non risponde solo al bisogno di rinnovarsi, ma implica un processo di cambiamento ineludibile, data l'evoluzione del tempo storico in cui

ci troviamo a vivere. Oggi necessita più che mai l'identificazione da parte della scuola nel luogo dove si coltivano e si sviluppano quelle intelligenze sociali, creative e responsabili in grado, un domani, di assicurare lo sviluppo economico solidale e di intessere reti e alleanze sociali, volte a incoraggiare l'integrazione tra identità e appartenenza alla comunità planetaria.

Il dirigente scolastico nel suo ruolo di garante del diritto all'apprendimento degli studenti non mancherà di cogliere la sfida del cambiamento, coltivando il capitale professionale presente nella comunità educante. In particolare, avrà cura degli ambienti di apprendimento in un contesto ad alta densità tecnologica, nella piena consapevolezza che la padronanza e la governance degli strumenti digitali, nonché il codice linguistico delle tecnologie rappresentano nella contemporaneità i pilastri della nuova cittadinanza. Nel suo duplice funzione di leader e manager egli assuma responsabilità di promuovere e sostenere l'innovazione in virtù di determinati principi pedagogici quali la personalizzazione degli apprendimenti, il garantire a ogni costo il diritto all'apprendimento, la rimozione di ostacoli e barriere culturali che rischiano di impedire il pieno raggiungimento delle mete prefigurate, l'innalzamento delle competenze, la coltivazione del pensiero immaginativo e creativo. Varranno a tale scopo la piena realizzazione dell'autonomia, la flessibilità organizzativa, la valorizzazione delle risorse professionali, l'ottimizzazione dei tempi di lavoro, il miglioramento, in termini complessivi, del servizio formativo erogato dalla scuola. Le tecnologie rappresentano strumenti che possono supportare il Dirigente scolastico nella sua azione di agente di cambiamento. Per quel che concerne alla dimensione didattica egli punterà all'innovazione attraverso la promozione di un'organizzazione alternativa dei tempi e degli spazi (e-learning, compattazione dell'orario e delle discipline, modalità di erogazione mista e blended dell'offerta formativa, ambienti di apprendimento 4.0), a costruire una sinergia tra metodologie tradizionali e metodologie innovative, nonché al potenziamento dell'uso delle tecnologie nell'azione quotidiana. Fon-

damentale risulterà la progettualità strategica riguardante l'intero il sistema scuola. Quindi si punterà a far crescere gli operatori attraverso la formazione e la valorizzazione del capitale professionale esistente, si preoccuperà di porre in essere condizioni organizzative e di lavoro condivise e partecipate, promuoverà la ricerca e la riflessività professionale, la diffusione delle buone pratiche e le azioni orientate a migliorare il curriculum e l'insegnamento. Per quanto attiene alla dimensione amministrativa, il Dirigente organizzerà gli uffici di segreteria in maniera funzionale rispetto alle attività didattiche, semplificherà le procedure, si occuperà della progressiva dematerializzazione, garantirà la trasparenza e la circolarità delle informazioni, puntando all'ottimizzazione dei tempi. In veste di agente gestirà al meglio il patrimonio delle aspettative, governando i meccanismi cognitivi, comportamentali e comportamentali presenti nella comunità scolastica, mantenendo sempre alto il livello riguardante la motivazione, la curiosità e la passione, che costituiscono il terreno su cui fiorisce l'innovazione. Resta da sottolineare che egli si adopererà per stimolare e accompagnare l'innovazione, investendo sulla formazione e sulla valorizzazione del capitale umano presente nella comunità educativo-formativa; reperirà le risorse economiche essenziali attraverso un'azione progettuale ben calibrata e finalizzata, senza però dismettere i panni di colui che è ben capace di propagare principi e valori riflettenti, in coerenza con le dimensioni valoriali e di garanzia insite nel proprio ruolo e adesione alla mission della scuola autonoma.

Bibliografia

- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2011.
- Frabboni F. (a cura di), *Un'educazione possibile. Il sistema formativo fra policentrismo e specialismo*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- Giannicola L. (a cura di), *Il dirigente scolastico nella scuola del terzo millennio*, Jonia Editrice, Cassano allo Jonio, 2019.
- Tenore V., *Il dirigente scolastico e le sue competenze giuridico-amministrative*, Anicia, Roma, 2023.

* Docente

Educazione e comunità

L'esperienza di *Amici dei bimbi* Onlus nell'area ex Bastogi alla periferia di Roma

di Gennaro Colangelo*

Premessa

L'Associazione romana *Amici dei bimbi* Onlus ha una storia davvero singolare che merita di essere raccontata. Nata nel 2005 per aiutare due bambini in gravi difficoltà dopo che il padre uccise la mamma, ha focalizzato le sue attività su interventi di riduzione del disagio minorile presso l'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù di Roma in collaborazione con il reparto di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza, in particolare con il settore delle terapie per l'anoressia mentale.

Dopo quindici anni di attività, scientificamente documentata da sei pubblicazioni che testimoniano il lavoro svolto, nel 2020 il Consiglio Direttivo dell'Associazione coordinato dal Presidente Stefano Santini, su segnalazione degli assistenti sociali operativi in un'area marginale della periferia romana, costituita da un complesso abitativo edificato dalla ditta Bastogi e poi dedicato a edilizia di prima accoglienza, occupato abusivamente da nuclei familiari in profonda difficoltà economica, ha deliberato il riadattamento di alcuni locali dove è stato installato un doposcuola inclusivo per bambini svantaggiati, dove alcuni con DSA, ADHD e diverse tipologie di BES. Poiché i minori, tra l'altro, appartengono a famiglie con almeno uno dei genitori in stato di disagio, pregiudicato, disoccupato o sottoccupato, e spesso molti bambini sono pressoché abbandonati a loro stessi per gran parte del giorno, ben presto la struttura ha attivato un esperimento educativo globale, con il coinvolgimento di circa duemila persone, in collaborazione costante con gli istituti comprensivi territoriali che avevano più volte segnalato alle competenti autorità l'esigenza di attenzione speciale verso l'intero comprensorio.

Nel presente resoconto viene illustrato,



in termini meramente indicativi, l'agire professionale posto in essere dalle figure più significative che operano nella struttura Bastogi in nome e per conto dell'associazione Amici dei bimbi. Ciò che accomuna gli interventi è la strategia metodologico-didattica improntata allo studio di caso. L'intento è quello di dare, pur procedendo a volo di rondine, un'idea di quanto concretamente si viene a determinare e dei risultati via via conseguiti su versanti peculiari come quelli dell'educazione estetica, della educazione normativa, dell'educazione relazionale, dell'educazione ludico-manuale e nel settore, ritenuto fondamentale ai fini educativi, della teatro-terapia nell'ottica della salvaguardia e della valorizzazione della dignità della persona nei suoi caratteri di unicità, irripetibilità e integrità. Vengono così presentati ambienti in cui la natura umana, animale e vegetale si contestualizza in uno spazio percepito come lo scenario del nostro presente e del prossimo domani per le nuove generazioni.

In prima battuta corre l'obbligo dare la parola al presidente Stefano Santini che ci piace presentare ricorrendo alla metafora del cercatore d'oro. Egli, com'è noto, l'esistenza di un giacimento sulla base di dati geologici e sull'analisi del territorio, giacché possiede l'attitudine a individuare i filoni auriferi. Forse ha intravisto il luccichio di alcune pepite, ma è consapevole

che per portarle in superficie occorre tempo e fatica, giacché dal setaccio bisogna lasciare scorrere la fanghiglia che ricopre e occulta l'oro. Egli è certo, comunque, che verrà il giorno in cui le acque limacciose si separeranno dal metallo prezioso e le pepite brilleranno al fondo del suo setaccio.

Il protagonista, come un paziente cercatore d'oro, nella sua veste di educatore, sa bene che l'età evolutiva è ricca di insidie e che i giovanissimi non possono affrontare gli ostacoli e le criticità dello sviluppo senza un orientamento: il rischio reale consiste nel fatto che i ragazzi e gli adolescenti potrebbero decidere di gettare la spugna e farsi sopraffare dallo scoraggiamento, precipitando verso comportamenti pericolosi o astraendosi dal mondo reale per fuggire in quello virtuale come gli Hikikomori in Giappone.

Il Presidente Santini riferisce con estrema sincerità: tre anni fa, dopo una distribuzione gratuita, porta a porta, della "borsa dello studente", consistente in un kit di quaderni, penne e libri calibrati sull'età dei destinatari, all'inaugurazione del Centro di supporto educativo si presentò un solo bambino accompagnato da sua madre. Nello sconforto generale, il gruppo non si diede per vinto, consapevole che da un iniziale fallimento si trae la forza per raddoppiare l'impegno. Così il Centro ha continuato nelle sue attività: oggi possiamo contare su 83

bambini fra presenze stabili e discontinue nelle sale della struttura.

Il merito maggiore degli educatori è stato, e continua a essere, quello di procedere mediante interventi educativi diversificati, ritenuti consoni rispetto alle necessità dei minori. Sono state, così, affrontate le emergenze sul versante estetico, in considerazione del fatto che l'ambiente di vita dei ragazzi risulta essere particolarmente degradato; sul versante normativo data l'assenza di regole di vita e su quello relazionale, in considerazione della tendenza all'indifferenza circa l'instaurazione di rapporti sociali e alla sopraffazione nei riguardi dell'altro. Altra emergenza fronteggiata ha riguardato l'ambito ludico-manuale, reso preoccupante per la refrattarietà a sviluppare momenti creativi. Si tratta di aspetti di cui è ben consapevole la psicologa sociale Grazia Attili che ha studiato la costruzione evolucionistica della mente, evidenziando gli strumenti di misurazione dell'attaccamento nell'arco di vita di soggetti di varie età, dall'infanzia all'adolescenza, prima del passaggio all'età adulta. L'analisi del rapporto fra ricerca dell'autonomia e ancoraggio alla dipendenza, del resto, ci suggerisce che la predittività dell'attaccamento fragile e insicuro è fondamentale nella prevenzione e nella cura dell'insorgenza di problemi mentali in età successive. L'osservazione sul campo di bambini e adolescenti ipersensibili consente di intuire disagi psicofisici e contribuisce a impedire la loro degenerazione in disturbi psichici.

Dal canto loro, solo per fare un esempio, le arti terapie e, in particolare, la teatro-terapia offrono la possibilità di instaurare nel corso dello sviluppo evolutivo altre relazioni significative, da affiancare a quelle con i genitori, i parenti, i docenti e i trainer dello sport, che contribuiscono a promuovere attività metacognitive per leggere dentro di sé e negli altri.

Fonte di ispirazione per il coaching di esperti della rappresentazione e della drammaturgia è quella riguardante il metodo HSC (Highly Sensitive Children, bambini altamente sensibili). Del resto, gli studi condotti da autori di rilievo come Bianca Acevedo, Elaine Aron, Friederike Gerstenberg, Jay Belsky e Michael Pluess dimostrano che attraverso modalità e forme della narrazione emerge il vantaggio della sensibilità anziché il coefficiente di vulne-

rabilità; ciò particolarmente negli anni decisivi dello sviluppo in cui il genitore è privo di un adeguato livello di sensibilità o si ritrova culturalmente impreparato a fornire i necessari orientamenti o, ancora, se non risulta del tutto assente.

L'esperienza educativa di Amici dei bimbi a Bastogi riporta alla nostra mente il romanzo di Albino Bernardini dal titolo *Un anno a Pietralata*, incentrato sulla sua attività di maestro nella periferia romana negli anni Sessanta del secolo scorso. E ci sovengono altre attività a carattere squisitamente sperimentale realizzate in alcuni paesi europei, laddove i sobborghi delle grandi città appaiono sempre più sospinti dai sistemi sociali, generatori di disuguaglianza, e dai fenomeni di globalizzazione verso i margini, dando origine ad aree di forte dispersione scolastica.

Altra analogia, che costituisce un precedente significativo di ricerca sul campo, è quella promossa cinquant'anni fa da Daniel Zimmermann nelle scuole per l'infanzia della cintura urbana parigina, antenata delle banlieues attuali e già emarginata, anche se con numeri inferiori in tema di immigrati rispetto a oggi. Erano gli anni in cui in Italia si dibatteva sull'accelerazione dei processi cognitivi, ipotizzando che i bambini di sei anni imparassero a leggere troppo tardi e si ipotizzava la proposta della lettura precoce. Oggi tutte queste problematiche vanno ripensate considerando una variabile imprevedibile: la disponibilità di dispositivi tecnologici programmati per adulti e utilizzati anche da minori che stentano a governare i processi indotti, evidenziando sia un rapido esercizio di intelligenza pratica sia una disfunzione antiprassica nella manualità e nella scrittura tradizionale.

Lo studioso, come si ricorderà, promuoveva un'architettura scolastica intesa a incentivare il benessere psicologico attraverso le attività didattiche, in un contatto rapido e diretto scuola-casa, favorendo una vita di gruppo e l'esistenza individuale senza pregiudicare né l'una né l'altra. Queste intuizioni sono alla base dell'attuale tendenza alla nuova progettazione urbana di una smart city come la "città dei 15 minuti".

Sul piano dell'osservazione partecipante furono evidenziati nella scuola materna quegli indizi utili per analizzare i livelli di comunicazione dei bambini inseriti per la

prima volta in un'aula scolastica e obbligati a una relazione orizzontale fra pari e a un confronto verticale con gli insegnanti. Rappresentarono significativi campi di analisi la rigidità a socializzare dei bambini basata sull'anaffettività di genitori e nonni, per arrivare alle loro forme verbali espresse prima con brusii e bisbiglii e poi con la manifestazione dell'intenzione rivolta a instaurare intese sotterranee nell'ambito del gruppo classe, quasi sempre in funzione di contro-comunicazione oppositiva all'educatore.

Alcune conferme sono venute a determinarsi anche oggi a seguito degli studi su mutismi e silenzi che, soprattutto dopo il lockdown, caratterizzano ancora lo stato di disorientamento dei minori e dei giovani in fase di riadattamento negli spazi scolastici tradizionali. Si tratta un ulteriore fattore di emergenza certamente non sottovalutato dagli esperti che hanno curato con intenzionalità e sistematicità gli ambiti educativi e formativi qui di seguito enucleati.

Educazione estetica

"Dare fiducia alla loro azione, con lo sguardo sereno, esporre il bambino e la bambina alla scoperta delle possibilità, nonché dei limiti e dei confini da porsi, aiuta l'acquisizione di competenze e abilità per l'autonomia. L'energia esplosiva dei bambini frequentanti la struttura Bastogi, se canalizzata all'interno della bellezza, della natura e dei suoi elementi, è foriera di un cambiamento possibile" dice Timoteo Crispolti, educatore e guida ambientale.

Effettivamente le esperienze pratiche testimoniano l'imprevedibile comportamento dei minori, nelle prime circostanze di *outdoor education* praticate da Amici dei bimbi. Ho assistito personalmente alla prima didattica negli spazi verdi, organizzata presso un agriturismo a 40 minuti di distanza da Roma: i bambini ebbero per la prima volta l'opportunità di vedere e toccare nell'ambiente naturale alcuni animali incontrati solo nelle immagini dei libri e di imparare il concetto di ecosistema in maniera non libresco. Prevedendo la difficoltà di tenerli fermi e concentrati in autobus durante il viaggio, si pensò di proiettare un audiovisivo sul big screen visibile da ogni postazione del bus. Nel dubbio fra la proiezione di

un film di animazione o di un video didattico si decise, non senza un pizzico di spregiudicatezza, di proiettare un cortometraggio di un quarto d'ora in cui Emmanuel Casaburi, un giovane attore professionista, recitava il canto del Conte Ugolino dalla Commedia di Dante e lo si invitò a viaggiare con noi sullo stesso veicolo. Con nostra grande meraviglia, il video ipnotizzò letteralmente l'uditorio e la successiva conversazione con la presenza dell'interprete destò ampio interesse, al punto tale che non solo i ragazzi adolescenti, bensì anche i genitori che li accompagnavano, reclamarono di vederlo una seconda volta, affascinati dalla scansione ritmica dei versi e dalle suggestive immagini, e consentendoci di completare il tempo del percorso in tutta tranquillità.

L'educatore Lorenzo Macchi racconta con parole di grande efficacia la valenza collaborativa di ogni stimolazione sensoriale: "Quando N.D., una ragazza di origini rumene tra le più assidue frequentatrici del doposcuola, ci indica una spessa e lunghissima liana che scende da un albero e con essa costruisce una meravigliosa e divertentissima altalena su cui anche tutti gli altri salgono, giocano, giocano bene, con rispetto e cura, ci rendiamo conto di essere sulla strada giusta. Perché i ragazzi e le ragazze sono calati in un ambiente a loro nuovo, in cui la bellezza degli elementi naturali, che compongono il paesaggio fisico, visivo, sonoro e olfattivo, li circonda. Scendendo verso le cascate di Castel Giuliano, vedendo l'arcobaleno che si fondeva con l'acqua della cascata che scendeva impetuosa dopo un gran salto, con il cielo azzurro e il sole caldo, i ragazzi e le ragazze erano senza parole, quasi rapiti da tutta quella bellezza. La stessa bellezza che ha lasciato me senza parole davanti a questa immagine: i ragazzi e le ragazze arrampicati su un grande albero alla fine dell'escursione, aiutandosi a vicenda nel salire e scendere, vogliosi di stare tutti lì sopra. Come se i rami di quell'albero potessero abbracciarli tutti, a simboleggiare i nodi della rete che tutti insieme stiamo costruendo".

Ogni incursione nella bellezza induce processi di condivisione talvolta impensabili prima di essa: "Prima che il deficit di natura, la mancanza di educazione

estetica, getti radici troppo ampie per poter essere oggetto di cura, apriamo gli spazi dell'educazione all'aria aperta, entriamo nel mondo per condividerne la sfacciata Bellezza" conclude Crispolti, con un appello che dimostra come gli operatori dell'Associazione Amici dei bimbi siano portatori di una mozione autentica.

Educazione normativa

I ragazzi di Bastogi vivono un'esistenza priva di ogni regola, quindi sono inadeguati alle convenzioni e ai necessari compromessi nella gestione degli spazi di vita comuni.

Dice Annamaria Falcon: "Tutti i beneficiari del nostro servizio si scontrano con un'infanzia difficile. Spesso infrangono piccole regole di civile convivenza solo per essere visti e ricevere una piccola attenzione; spesso imitano comportamenti poco consoni al contesto semplicemente per far parte di un gruppo; spesso manifestano atteggiamenti di intolleranza nei confronti di persone fragili per paura di essere loro stessi emarginati; sovente non si curano dell'ambiente in cui vivono. Parlando e osservando i ragazzi, capiamo che il tempo libero e la carenza di punti fermi in famiglia li portano ad attuare comportamenti anche pericolosi per loro stessi, non comprendendone le conseguenze e la responsabilità di ogni azione messa in atto". L'educatrice racconta il caso di C., ragazza di quattordici anni con fratelli più grandi che hanno abbandonato gli studi, madre analfabeta e padre poco presente, che voleva fare l'estetista ma dopo essere stata promossa grazie al sostegno del doposcuola desidera iscriversi al liceo, e conclude: "È bastato condividere il significato di azioni che si riproducono in modo quasi automatico, ritornare ricorsivamente e riflessivamente sugli atti e contesti che connotano l'agire quotidiano, per creare una dimensione nuova di cognizione di sé e dell'altro da sé".

A proposito della reale possibilità di insegnare il rispetto delle norme, l'educatore Stefano Zarlenga racconta l'organizzazione nell'estate del 2021 e del 2022 della Superlega di Bastogi, l'esperienza di un torneo di calcio fortemente inclusiva, che ha visto scendere in campo bambini, adolescenti e adulti: "Dopo la

prima giornata, le regole del gioco sono state assimilate da tutti e, anzi, nel corso del torneo, in molti hanno contribuito a migliorarle, cercando di portare sempre più equilibrio. Quasi mai siamo intervenuti per richiamare falli di gioco. Basti pensare che molti dei protagonisti, qualche settimana prima, mentre scrivevamo i loro nomi sul tabellone, ponevano obiezioni tipo "...vabbé, io co' quella nun ce gioco, è 'na femmina...Te pare che io me metto a giocà co' un regazzino come quello, nun esiste proprio...O me metti nella squadra chi dico io, oppure nun vengo...lo con M. nun ce sto, parla solo arabo...".

Ha senso, quindi, parlare di quel "fermo immagine - continua Zarlenga - perché è uno di quei momenti in cui ti senti felice, in cui vedi i frutti di qualcosa in cui hai creduto, in cui siamo riusciti, attraverso il gioco e alcune piccole regole, nell'intento di creare uno spazio nel quale tutti si sono sentiti accolti, rendendosi a loro modo protagonisti".

Educazione relazionale

La più empatica delle esperienze inclusive è sicuramente quella del teatro socio-terapeutico: lavorare insieme a un evento pubblico determina un circuito emotivo in cui il percorso è più rilevante del prodotto e le prove sono più importanti dello spettacolo finale.

Dice l'educatore teatrale Daniel Plat: "Un corso teatrale crea il gruppo dove avviene la scoperta dell'altro. Si viene a determinare una comunicazione affettiva non verbale. Questo è il caso del corso teatrale avviato a Bastogi. Alcuni bambini, di diverse etnie, si sono trovati a fare le prove di uno spettacolo che è andato in scena a Natale. Prima di questo corso, volavano parole offensive verso l'uno e verso l'altro, discussioni a non finire. A oggi vedo maggior tolleranza e in alcuni casi sono nate delle vere amicizie. Non ci si offende più. È avvenuta una piccola magia. Si perché il teatro è magia. Ricordo chiaramente S., una bambina piccola, che interpretava una nonna scorbatica, che dava delle risposte brutali alla nipotina, interpretata da un'altra bambina. Oppure ricordo che chi era fuori scena seguiva lo spettacolo con passione, pronta a intervenire o ad aiutare chi fosse in scena. Tutte sapevano

come dovesse andare lo spettacolo e si sono spalleggiate l'una con l'altra. È il miracolo del teatro, che crea affiatamento nel gruppo, perché si condivide lo stesso scopo, cioè quello di fare bella figura davanti alla platea, dove ci sono mamma e papà, nonno e nonna. La timidezza, le paure e l'ansia volano via, perché il gruppo ti sostiene e ti incita a dare il tuo meglio. Questo è stato il piccolo miracolo che il corso di teatro ha fatto per i bambini di Bastogi".

Racconta Silvia Augusti, che coordina con grande impegno e professionalità il team educativo: "S. ha tredici anni. Quando siamo arrivati a Bastogi frequentava in maniera discontinua la prima elementare. Oggi è in terza, ha fatto diversi progressi, è molto rapida nei calcoli, ma scrive e legge ancora con difficoltà e la frequenza scolastica risulta ancora troppo irregolare. Vive i rapporti con gli altri con sospetto e il suo atteggiamento, a volte prevaricante, nasconde il suo timore di essere giudicata. Non studia se sono presenti altri bambini e chiede di mentire sulla classe da lei frequentata, sebbene tutti ne siano a conoscenza. È intelligente, furba e ha cuore." Tuttavia non possiamo tacere che nell'età evolutiva il vero problema è la totale diseducazione sentimentale, che sfocia in assoluta ignoranza del proprio corpo e delle sue trasformazioni, producendo dismorfofobia con depressione e ricerca di attenzione tramite la grave pratica del sexting sul web, che è causa di ricatti, umiliazioni, distruzione reputazionale e suicidi.

A tal proposito, puntualizza acutamente Silvia Augusti: "A casa sembra essere lei l'adulta che detta legge, poiché di fronte a un suo malcontento ogni tentativo di azione educativa risulta vana e fragile. S. sta crescendo e, come altre sue coetane che frequentano il doposcuola, il suo corpo si trasforma, assume nuovi significati e i suoi movimenti e atteggiamenti, emulando quelli degli adulti, esprimono spesso il rischio di una sessualizzazione precoce. Si diventa consapevoli del potere comunicativo del proprio corpo, che diventa l'unico segno visibile dell'essere diventati grandi, donne o uomini".

Anche S. trova nel suo talento per la recitazione una modalità di realizzare il proprio Sé nascosto, superando la vio-

lenza dei contatti interpersonali e imparando a canalizzare l'aggressività nell'energia della rappresentazione teatrale, che trova il suo riscontro non solo e non tanto nell'applauso del pubblico, quanto nel semplice fatto di trovarsi sotto i riflettori: "L'atteggiamento irrispettoso messo in atto verso l'insegnante di teatro si è affievolito sempre di più, lasciando spazio all'ascolto e al rispetto verso colei che, in poco tempo, è diventata un'alleata, una guida con cui raggiungere, insieme, un obiettivo di che rende sinceramente e positivamente orgogliosi" conclude l'educatrice Augusti. Il suo contributo ci fa comprendere come la rimodulazione dei registri comunicativi sia fondamentale non solo per la stimolazione verbale, ma anche per l'educazione corporea correttamente intesa nel suo significato più ampio, che, dalla corretta postura e dalla conoscenza del proprio corpo e di quello dell'altro, si allarga alla vera educazione sentimentale.

Anche nell'ambito ludico-manuale è possibile trasmettere i sentimenti di riappropriazione identitaria del territorio, che già abitiamo e che tuttavia spesso non viviamo nei modi giusti. "Il laboratorio di giardinaggio ha avuto come primo obiettivo quello di avvicinare i ragazzi alla realtà ambientale attraverso la creazione di uno spazio-giardino, realizzato seguendo le idee del gruppo e con lo scopo, in ultimo, di essere autogestito da loro stessi" racconta la responsabile del laboratorio Veronica Carta, di professione perito agrario e, quindi, profondamente vocata all'organizzazione di operazioni che trasformano un'esperienza basata sull'essere-nel-fare in un'attività finalizzata all'essere-per-fare.

"L'area verde progettata dai ragazzi, che ospita un orto dalla primavera all'autunno, è stata realizzata grazie al lavoro di squadra che ha reso possibile la pulizia, lo spianamento del terreno baulato (con l'ausilio di soli attrezzi manuali), la piantumazione di fiori, alberi e verdure e altri lavori minori, come l'innaffiatura e la manipolazione sensoriale del terreno. Queste pratiche hanno indotto i bambini a migliorare le proprie capacità fisiche e la coordinazione dei movimenti, ma anche la capacità relazionale e di concentrazione".

Identità e comunità

Il senso di appartenenza dei ragazzi viene accresciuto anche attraverso la gestione dei saloni allestiti per ospitare quello che viene ancora indicato come doposcuola, ma che rappresenta molto di più nella ricostruzione del tessuto civile di un microcosmo a svantaggio sociale. Infatti, la comunità educante promossa da *Amici dei bimbi* parte da un *open space* ampio e confortevole, dotato di un grande schermo centrale per le proiezioni, con tavoli di lavoro, sedie e spazi ludico-creativi.

L'ambiente colorato e accattivante, che favorisce l'interazione orizzontale e la lezione verticale con l'educatore, dimostra efficacemente che l'ambiente fisico di apprendimento è rilevante sia nell'ostacolare che nel favorire le possibilità di crescita psicofisica nell'età evolutiva e che l'orientamento spaziale diviene più efficace quando si esce dai miniappartamenti degradati del comprensorio, che subdolamente inocula il virus dell'inutilità di agire e migliorare se stessi e la realtà circostante.

La lezione dell'esperienza educativa di *Amici dei bimbi* a Bastogi riecheggia la raccomandazione che la grande psicoanalista Louise Kaplan rivolgeva agli educatori: il dono più importante per i ragazzi è quello di imparare a essere persona in comunione con gli altri, perché ogni individuo impara ad amare se è stato un bambino che si sentiva amato. Se nell'etimologia della parola esperienza è evidente il senso di un tentativo che passa tramite un attraversamento di corpi, spazi e territori, la metodologia sperimentata nella comunità bastogiana sarà inscrivibile nel prossimo futuro fra nuovi modelli di educazione decentrata in cui (con scopi ausiliari/integrativi e mai sostitutivi delle forme di organizzazione scolastica statale e/o privata), famiglie, educatori ed esperti si organizzeranno a beneficio dei portatori di Bisogni Educativi Speciali, per meglio monitorare e soddisfare il loro diritto di accesso a un apprendimento mirato.

*Esperto di Comunicazione
e Formazione

Coordinatore Master in Art Therapies
Consorzio Universitario Humanitas

Il Piano d'azione dell'UE per l'istruzione digitale 2021-2027

Colmare i divari digitali imparando dalla crisi pandemica

di Mirko Riccelli*

La diffusione della pandemia di Covid-19, con le sue pesanti conseguenze in ambito educativo e formativo, ha rappresentato per il mondo della scuola una sorta di tsunami, le cui conseguenze sono di enorme rilevanza. In particolare, il gigantesco esperimento globale di didattica a distanza imposto dal virus ha portato a utilizzare in maniera diffusa e capillare, pur se in un contesto non certo ideale, strumenti e metodologie che l'Università, e soprattutto la Scuola, avevano guardato con diffidenza; ci si riferisce in particolare al lavoro svolto attraverso nuove tipologie di contenuti di apprendimento e, nel contempo, al confronto (e talvolta allo scontro) con disuguaglianze, spesso non facili da colmare sul piano infrastrutturale e tecnologico, nonché sul piano delle competenze digitali. Difatti, la crisi del Covid-19 ha accentuato la rilevanza sociale e politica dei divari digitali perché ha reso visibili alcuni effetti della disuguaglianza sociale rispetto all'uso dei media digitali.

Per quanto concerne il piano delle competenze digitali il riferimento è duplice: da un lato le digital skills possedute (o meno) dagli studenti e dall'altro la sufficiente formazione digitale dei docenti e la conseguente propensione all'utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione a supporto dei processi di apprendimento.

Secondo il Digital Economy and Society Index (DESI), elaborato nel 2020 dalla Commissione Europea, prima della pandemia l'Italia aveva un livello di competenze digitali molto basso (difatti solo il 44% delle persone tra i 16 e i 74 anni possedeva competenze digitali di base, mentre la media europea si attestava al 57%). Inoltre, secondo il DESI, nel 2019 l'Italia risultava essere al 25° posto per

performance digitale tra i tutti i 27 Paesi membri dell'Unione Europea.

L'Italia a marzo 2020 è stato il primo Paese europeo ad attuare il lockdown per arginare il Covid-19. La pandemia ha imposto un improvviso ripensamento del modo di vivere, investendo in maniera rivoluzionaria anche la didattica che ha dovuto necessariamente essere rimodulata a distanza. Si pensi non solo all'ac-



quisto e alla diffusione dei dispositivi digitali, ma anche alla nuova familiarità che persone di generazioni diverse hanno dovuto acquisire con i dispositivi digitali, imparando a usarli se non altro per consentire ai propri figli piccoli di partecipare alle lezioni in DAD. È, dunque, indiscutibile il fatto che la pandemia abbia quantomeno avuto il merito di velocizzare il processo di digitalizzazione del Paese.

Relativamente al Piano infrastrutturale e tecnologico si è osservato che *Le infrastrutture scolastiche del nostro Paese scontano criticità, ormai consolidate negli anni, che si legano anche alla circostanza, in molti casi, di essere state pensate, prima ancora che costruite, in altre epoche. Già in precedenza rispetto all'emergenza Covid-19, il piano della sicurezza degli edifici e della loro sostenibilità ambientale e prima ancora quello ugualmente importante dell'adeguatezza rispetto alle esigenze didattiche e dell'intera comunità scolastica sono più e più volte comparsi*

nel dibattito pubblico senza, però, riuscire a trovare un'effettiva ed efficace implementazione.

Parte della dottrina, ancora, ha puntato l'attenzione soprattutto sui ritardi strutturali sotto il profilo tecnologico delle nostre scuole che la pandemia ha messo bruscamente in evidenza: «nonostante le politiche recenti di digitalizzazione, le scuole italiane presentano una situazione di diffuso ritardo, con condizioni variegate che sono state ben fotografate da un rapporto del febbraio 2019 dell'AG-COM: un ritardo rispetto allo stato di digitalizzazione di altri paesi, come emerge anche dall'indice di digitalizzazione DESI, che è in misura non secondaria legato a un problema di competenze digitali in capo al personale scolastico, ma riflette più complessivamente un ritardo dell'Italia sui diversi versanti della digitalizzazione pubblica. La pandemia impone, quindi, una brusca accelerazione che pone, rispetto alle questioni sul tavolo nell'implementazione delle politiche di "scuola digitale", in termini inattesi, la questione del digital divide delle famiglie italiane. Proprio l'esigenza di un'erogazione del servizio di istruzione a distanza chiama in causa una serie di condizioni personali e familiari e contribuisce, forse, a rendere più chiaro il problema della presenza di "ostacoli" che impediscono la fruizione in condizioni di eguaglianza proprio del servizio che dell'eguaglianza dovrebbe essere motore, l'istruzione.

Si è pertanto, dunque di una nuova evoluzione, dal punto di vista didattico e tecnologico, con un processo assai vivace e repentino in merito alle strategie da adottare. Tuttavia il Ministero dell'Istruzione ha tempestivamente cercato di valorizzare la didattica a distanza, soprattutto sotto il profilo della strumentazione, considerato che la maggior parte degli istituti

scolastici non erano pronti a questa sfida. In particolare, sono stati stanziati 85 milioni di euro per le attività di didattica a distanza: 70 di questi sono stati utilizzati per l'acquisto di dispositivi digitali e connessione dati da fornire agli studenti che vivono in condizioni economiche e sociale meno vantaggiose, 10 sono stati assegnati alle scuole per l'acquisto di una serie di piattaforme digitali e 5 milioni invece sono stati stanziati per la formazione degli insegnanti.

In tale contesto nasce il Piano d'azione dell'Unione Europea per l'istruzione digitale 2021-2027: si tratta di un'iniziativa politica dell'Unione europea il cui obiettivo è quello di sostenere l'adeguamento sostenibile ed efficace dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri dell'UE all'era digitale.

La crisi di COVID-19 ha fatto luce sui fattori chiave che permettono un'efficace istruzione e formazione digitale: connettività e attrezzature digitali adeguate per studenti ed educatori; insegnanti e formatori che siano sicuri e qualificati nell'uso della tecnologia digitale per supporto al loro insegnamento e a una pedagogia adattata; la leadership; la collaborazione e la condivisione di buone pratiche e metodi di insegnamento innovativi.

Le esperienze di questo periodo mostrano che i sistemi di istruzione e formazione e le istituzioni che avevano precedentemente investito nella loro capacità digitale erano meglio preparati ad adattare gli approcci didattici, a mantenere gli studenti impegnati e a continuare il processo di istruzione e formazione.

In particolare, l'emergenza ha confermato la necessità per tutti gli educatori di essere esperti nell'uso efficace delle tecnologie digitali nel loro processo di insegnamento e formazione e di assicurare che tutti gli allievi possano partecipare all'educazione digitale. Ha anche confermato che sono necessari diversi approcci pedagogici allorché si insegna online. Insegnanti e studenti hanno anche bisogno di sviluppare le competenze e il know-how per questa diversa modalità di apprendimento. Dopo la fase non pianificata e di emergenza imposta ai fornitori di istruzione, agli insegnanti, agli studenti, alle famiglie e al sistema educativo

nel suo complesso, un approccio strategico e a lungo termine per l'istruzione e la formazione digitale è apparso pertanto necessario.

Queste sono le caratteristiche del Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027:

- a) offre una visione strategica a lungo termine per un'istruzione digitale europea di alta qualità, inclusiva e accessibile;
- b) affronta le sfide e le opportunità messe in luce dalla pandemia di COVID-19, che ha portato a un uso senza precedenti della tecnologia per l'istruzione e la formazione;
- c) mira a rafforzare la cooperazione a livello dell'UE in materia di istruzione digitale e sottolinea l'importanza di collaborare in tutti i settori per integrare l'istruzione nell'era digitale;
- d) presenta opportunità, tra cui una migliore qualità e una maggiore quantità dell'insegnamento relativo alle tecnologie digitali, il sostegno alla digitalizzazione dei metodi di insegnamento e delle pedagogie e la messa a disposizione delle infrastrutture necessarie per un apprendimento a distanza inclusivo e resiliente.

A tal fine, sono stati individuati due settori prioritari:

- a) promuovere lo sviluppo di un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale;
 - b) migliorare le competenze e le abilità digitali per la trasformazione digitale.
- Quanto al punto sub a), esso comprende i seguenti aspetti:
- a) infrastrutture, connettività e apparecchiature digitali;
 - b) pianificazione e sviluppo efficaci delle capacità digitali, comprese capacità organizzative aggiornate;
 - c) insegnanti e personale coinvolto nell'istruzione e nella formazione che abbiano dimestichezza con le tecnologie digitali e siano competenti in materia;
 - d) contenuti di apprendimento di alta qualità, strumenti di facile utilizzo e piattaforme sicure che rispettino le regole della e-privacy e le norme etiche.

Quanto al punto sub b), richiede:

- a) capacità e competenze digitali di base sin dall'infanzia;
- b) alfabetizzazione digitale, compresa la lotta alla disinformazione;

- c) insegnamento dell'informatica;
- d) buona conoscenza e comprensione delle tecnologie ad alta intensità di dati, come l'intelligenza artificiale (IA);
- e) competenze digitali avanzate, per disporre di un numero maggiore di specialisti del digitale;
- f) garantire che le ragazze e le giovani donne siano equamente rappresentate negli studi e nelle carriere digitali.

La pandemia di COVID-19 ha avuto un forte impatto sui sistemi di istruzione e formazione. In circostanze molto difficili, ha accelerato la trasformazione digitale e ha innescato un cambiamento rapido e su larga scala. Sviluppi che avrebbero potuto richiedere anni sono avvenuti in poche settimane. Ora siamo di fronte a sfide e opportunità. Questo significa che dovremmo usare le lezioni degli ultimi anni per intensificare i nostri sforzi ed evolvere gradualmente da un'educazione a distanza temporanea e incentrata sull'emergenza a un'educazione digitale più efficace, sostenibile ed equa. Questo processo dovrebbe essere informato alle pratiche di insegnamento e di ricerca contemporanee.

Gli Stati membri dell'UE dovrebbero sfruttare lo slancio degli ultimi anni per sviluppare un insegnamento, un apprendimento e una valutazione digitali di qualità superiore, più accessibili e più inclusivi. In particolare, gli Stati membri dovrebbero fare pieno uso delle risorse e delle potenzialità del programma Next Generation EU per adattare maggiormente i loro sistemi di istruzione e formazione all'era digitale.

Bibliografia

- Di Lascio F., Il sistema nazionale di istruzione di fronte all'emergenza sanitaria, in *federalismi.it*. Rivista di diritto pubblico italiano, comparato, europeo, 2021.
- Laneve G., In attesa del ritorno nelle scuole, riflessioni (in ordine sparso) sulla scuola, tra senso del luogo e prospettive della tecnologia, in *Osservatorio costituzionale*, 3, 2020.
- Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027. Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale, COM (2020) 624 fino al, 30 settembre 2020.
- Selva D., Divari digitali e disuguaglianze in Italia prima e durante il Covid-19, *Culture e Studi del Sociale* 5 (2), 463-483, 2020.

* Docente specializzato per le attività di sostegno

Dispersione scolastica, scuola inclusiva e strategie efficaci

di Claudia Russo*

La promozione dell'inclusività è la sfida più importante che la scuola è chiamata ad accettare e vincere in contesti caratterizzati da alcuni fattori di problematicità che si ripercuotono negativamente sui soggetti in formazione.

Molte delle cause da cui traggono origine le situazioni a rischio sono da addebitare, per come dimostrano alcune recenti ricerche, alla crisi pandemica e ai suoi strascichi sui versanti economico, sociale e, soprattutto, psicologico. Altri fattori non secondari sono da individuare nel sovrappopolamento di intere aree urbane e peri-urbane conseguente all'abbandono delle zone montane e collinari, mentre nelle periferie delle metropoli si vengono a determinare livelli di degrado sempre più preoccupanti.

Il tutto si inserisce in un quadro di sistema contraddittorio: da una parte fenomeni di esclusione, di emarginazione, di peggioramento delle condizioni di vita delle classi sociali più esposte alla crisi e dei soggetti più fragili, mentre dall'altra si intravedono nuovi orizzonti nei processi di informatizzazione con l'affermarsi di piattaforme comunicative in grado di gestire un'ingente mole di notizie, di dialogare con gli utilizzatori e di dare risposte immediate a quanti si ritrovano alle prese con la necessità di acquisire informazioni e di risolvere problemi.

All'interno di questo nuovo scenario la scuola è impegnata a ritagliarsi un incisivo spazio di intervento ponendo in essere la sua azione educativa rivolta a promuovere l'inclusione, ricorrendo a tutte le risorse possibili e immaginabili; certamente risultano rilevanti quelle umane e professionali, che, per dettato costituzionale, giacché l'istruzione è prefigurata come gratuita per almeno dieci anni, sono prevalentemente a carico dello Stato. Spetta allora al dirigente, ai

docenti, al personale amministrativo e ai collaboratori scolastici mobilitarsi al massimo affinché vengano raggiunte le finalità esplicitate nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Le diverse componenti sono consapevoli che l'azione educativa non può che essere orientata a rendere inclusivo ogni ambiente di apprendimento, attraverso l'eliminazione di steccati e di barriere che, per troppo tempo, hanno resistito traducendo in una chimera il diritto allo studio. In effetti,

il dati più recenti riguardanti la dispersione scolastica ci fanno pensare che sia del tutto illusorio credere che la scuola, in buona parte, riesca a captare l'interesse di coloro i quali devono rimanere fra i banchi fino al raggiungimento della maggiore età.

Una scuola autenticamente inclusiva, invece, deve impegnarsi per diventare accattivante attraverso l'adozione di strategie, del resto tanto declamate, come l'individualizzazione e la personalizzazione, impegnandosi soprattutto nel sostenere "gli ultimi"¹. Chiaramente, se si calcolano le conseguenze culturali, sociali ed economiche degli insuccessi scolastici, degli abbandoni e della dispersione si comprende meglio quanto sia necessario e indispensabile, per l'intera comunità nazionale e per le specifiche realtà territoriali, fare quadrato in modo da affrontare sinergicamente il problema cercando di risolverlo nella consapevolezza che "l'unione fa la forza". È così che non può mancare la collaborazione fattiva con le famiglie e con tutti gli altri enti interessati al processo inclusivo: i rappresentanti delle diverse confessioni religiose, gli Enti locali, il terzo settore, il



volontariato, l'azienda sanitaria e le altre agenzie educative. L'azione sinergica delle diverse componenti può portare a esiti positivi.

Dal punto di vista pedagogico e psicologico, al fine di superare le situazioni di disagio e favorire l'inclusione, il ruolo che sono chiamati a svolgere i genitori nell'agevolare i processi di apprendimento degli alunni è da ritenere rilevante. Proprio loro nel periodo della pandemia si sono rivelati come i più forti alleati dei docenti, compartecipi del processo educativo e didattico; hanno svolto una funzione tutoriale, aiutando i docenti a mantenere un contatto "mediato" indispensabile per l'espletamento delle attività educativo-didattiche. L'esperienza della pandemia, a tal riguardo, è da ritenere significativa, giacché, dal nostro punto di vista, ha portato a migliorare la qualità della comunicazione fra scuola e famiglia, facendo affermare una modalità inedita di collaborazione che, in termini di valore aggiunto, ha prodotto una maggiore consapevolezza circa la responsabilità genitoriale nei processi educativi. Anche il modo di considerare gli am-

bienti di apprendimento risulta rivoluzionato a seguito dell'accelerazione nell'uso delle tecnologie implicata dalla pandemia, permettendo di riflettere "ancor di più e meglio" circa la varietà degli stili di apprendimento e degli interessi di cui sono portatori gli alunni. Studiosi della levatura di Gardner² già da tempo hanno evidenziato l'importanza di considerare, per facilitare l'apprendimento, l'esistenza delle intelligenze multiple. Ogni allievo, in buona sostanza, ha un modo tutto suo per approcciare con le conoscenze giacché le possibilità di accesso ai saperi, ormai, sono infinite.

Non ha più senso, tra l'altro, distinguere tra processo formativo declinato, quasi come se si potesse ragionare per compartimenti stagno, in formale, non formale e informale. Infatti, se gli alunni a scuola si avvalgono del sapere formale, dati i suoi caratteri di intenzionalità e sistematicità, nel momento in cui si pensa di rivoluzionare il metodo tradizionale di insegnamento dando vita, solo per fare un esempio, al Cooperative Learning, qualora si ricorra alle tecnologie e si fissi un tempo prestabilito, la possibilità di accedere ai saperi liberamente tramite le tecnologie origina la cosiddetta formazione informale. Essa, magari, si riverbera durante la ricreazione o durante i cosiddetti tempi morti che riguardano gli ingressi anticipati a scuola e le attese vincolate agli orari dei mezzi di trasporto giacché gli alunni approfittano per utilizzare gli smartphone.

Certamente, non va sottovalutata l'importanza dello studio individuale a casa che ormai prescinde dal libro di testo, sempre più considerato come ininfluente ai fini dell'accesso a fonti autentiche di conoscenza, con il ricorso nelle ore extrascolastiche alle indicazioni che i docenti avranno offerto ai propri alunni attraverso una competente azione di oculata mediazione didattica con l'indicazione di utili motori di ricerca. Il coinvolgimento dei genitori dovrebbe avvenire non limitatamente agli spazi e ai tempi tradizionali riservati alla formazione non formale, dando vita a opportunità "sitate", che configurino la scuola come comunità autenticamente aperta per dare voce a quanti siano portatori di conoscenze, abilità e competenze, la

cui esibizione, in termini di modello, possa risultare efficace per sensibilizzare e motivare l'apprendimento degli alunni dotati di peculiarità cognitive e metacognitive che non collimano con il modo tradizionale, purtroppo ancora persistente, "di fare scuola".

Risulta chiaro, allora, che la scuola è chiamata a predisporre un'organizzazione impegnata a utilizzare al meglio le risorse umane e professionali a sua disposizione, compresi i docenti rientranti nella quota di potenziamento. Lo stesso dicasi per le risorse strumentali fra cui il tempo, gli spazi e le tecnologie. Spetta al Dirigente scolastico, agli organi collegiali, in primo luogo al Collegio dei Docenti, dare vita a un modello organizzativo flessibile e funzionale che dia a ogni professionista la possibilità di creare nuovi ambienti di apprendimento e di adottare le strategie metodologico-didattiche rapportate alle specificità del contesto in cui ci si trova a operare.

Va tenuto presente, tra l'altro, che un'organizzazione scolastica flessibile e inclusiva ispira necessariamente il suo agire alla metodologia della ricerca-azione³ e ricorre all'uso costante di adeguati strumenti di monitoraggio, verifica e valutazione, organizza gli spazi dell'aula e fa sì che ogni ambiente di apprendimento prefigurato risulti stimolante.

Così come si diceva prima, è imprescindibile dare vita a un'organizzazione diversificata per gruppi di alunni (per livelli di apprendimento, per età, per interessi, per modalità di apprendimento e di intelligenza tendenzialmente privilegiata). Al riguardo, i docenti utilizzano strategie e metodologie didattiche mirate a favorire il coinvolgimento di tutti i discenti, nessuno escluso. Tra quelle ritenute particolarmente efficaci, oltre al Cooperative Learning al quale si è già fatto riferimento, rientrano il tutoraggio di un alunno più competente nei confronti di un compagno di classe (tutoring), il problem solving che dà la possibilità di affrontare nuove tematiche, senza fare riferimento a prerequisiti concepiti come indispensabili, e la didattica multisensoriale (visiva, uditiva, tattile, olfattiva, cinestesica e propriocettiva), basata su una proposta conoscitiva funzionale a utilizzare i diversi canali sensitivi per po-

tenziare e ampliare lo spettro di approccio dell'alunno con le conoscenze.

Nella scuola inclusiva l'intervento frontale del docente è inquadrato sulla base di una nuova ottica: i contenuti, esposti in tempi limitati, devono riflettere l'incipit su cui si baserà il lavoro da svolgere nei gruppi degli alunni costituiti in maniera intenzionale e calibrata.

Per concludere, una scuola inclusiva non può prescindere dal tenere in considerazione alcuni fattori ritenuti determinanti: il clima positivo, che necessariamente deve contraddistinguere ogni ambiente educativo, la valorizzazione degli stili di apprendimento, la costruzione di percorsi di apprendimento chiari e definiti che tengano conto delle conoscenze pregresse degli allievi, le attività laboratoriali e per scoperta, l'aiuto che gli alunni possono darsi scambievolmente nella realizzazione di un compito.

Il fine ultimo è quello di favorire, esorcizzando il rischio dell'acquisizione di un sapere cumulativo, lo sviluppo della metacognizione. Soltanto riuscendo a riflettere sulle proprie peculiarità attivate durante l'approccio con le conoscenze e consapevolizzandosi in ordine a come si preferisce appropriarsene, si diventerà apprendisti per tutta la vita in una realtà quale quella contemporanea, laddove ognuno dovrebbe essere consapevole che, dato il ritmo con cui aumentano le conoscenze, oggi si è doppiamente ignoranti rispetto a domani.

Note

¹ Lorenz Milani, *Gli ultimi e i primi*, a cura di Giovanni Ceccatelli, Firenze, 2015.

² Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erikson, 2005.

³ Lewin K., a cura di P. Colucci, *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna, 2005.

Bibliografia

- Gardner H., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1991.
 Gardner H., *Intelligenze multiple*, Anabasi 1994.
 Lewin K., (1948) *Il bambino nell'ambiente sociale*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.
 Milani L., *Una lezione alla scuola di Barbiana*, a cura di Michele Gesualdi, Firenze, Editrice Fiorentina, 2004.

* Docente, esperta in problematiche educative

Il percorso normativo per una didattica inclusiva

di Alessandro De Rose*



Agli occhi di chi si avvicina per la prima volta a questo tema la normativa inerente all'inclusione scolastica può sembrare come un'enorme matassa composta da leggi e regolamenti che si intrecciano e si sovrappongono creando un caos tale da rendere abbastanza ostico per l'operatore comprendere la normativa applicabile al caso concreto. Sciogliendo il filo della matassa la materia si presenta notevolmente più ordinata ed è più facile comprenderne l'evoluzione fino ad azzardare la previsione dei possibili sviluppi.

Preliminare allo studio di qualsivoglia materia è la definizione dell'oggetto; occorre quindi stabilire che cosa si intende con il termine "inclusione scolastica". Una delle più moderne ed esaustive definizioni afferma che «l'inclusione è un processo di ricerca finalizzato a realizzare l'eguaglianza formale e sostanziale nei processi formativi, attraverso la condivisione/diffusione di valori e principi di fondo, la riorganizzazione di contesti scolastici, l'utilizzo di metodologie e strumenti didattici rivelatisi efficaci.

Per comodità iniziamo a sciogliere questa matassa dall'unificazione del Regno d'Italia nel 1861, anno in cui veniva istituita la Scuola Pubblica con l'estensione della *Legge Casati del 1859* a tutto il territorio dello Stato appena creatosi. Fino a quel momento l'istruzione era stato appannaggio della Chiesa o delle scuole di carattere privato.

La prima fase è quella dell'esclusione, infatti, in un'epoca in cui la proprietà era definita addirittura "sacra" dalla norma fondamentale del Regno d'Italia (lo Statuto Albertino) e in cui persino i diritti politici erano accordati sulla base della ricchezza posseduta, potevano votare solo i cittadini maschi in grado di pagare una determinata tassa e con uno specifico grado di istruzione; di fatto solo gli appartenenti alla classe borghese. Il Regno d'Italia, pur essendo uno Stato liberale, non era infatti uno Stato democratico poiché era rappresentata politicamente solo l'aristocrazia e la borghesia.

È facile comprendere come la categoria degli esclusi dalla vita politica e sociale non si limitasse solo alle persone con disabilità

ma anche a quelle persone che versavano in una condizione di svantaggio socio-economico e che, peraltro, in quel periodo rappresentavano la maggioranza della popolazione. Agli albori del sistema scolastico italiano erano quindi escluse dal diritto ad un'educazione e un'istruzione le persone con disabilità in quanto ritenute "ineducabili". «È con la riforma Gentile che si trovano riferimenti alla scolarizzazione per bambini disabili, ma solo relativamente a quelli non vedenti e non udenti, senza alcun riferimento ad altre situazioni di disabilità, per i quali si prevedono appositi istituti e scuole speciali». Questa è definita come fase della separazione poiché i luoghi di formazione dei ciechi e dei sordomuti non sono i medesimi degli altri alunni. Alcune categorie di persone con disabilità, in particolare i ciechi e i sordi, hanno avuto il riconoscimento del diritto all'istruzione, diritto che fino a quel momento era loro negato, ma l'istruzione era impartita in istituti speciali o, nel caso degli alunni di cui fosse stata anche solo in dubbio una disabilità psichica non grave, nelle classi differenziali (i disabili psichici gravi restavano completamente esclusi dalla formazione).

Con l'entrata in vigore della Costituzione muta totalmente l'approccio al sistema normativo e i principi ispiratori del sistema (democraticità, partecipazione, riconoscimento dei diritti inviolabili uguaglianza...) iniziano a irrompere nell'assetto normativo e si manifestano già nella stessa Costituzione come nell'art. 34 che sancisce "la scuola è aperta a tutti" (e con il termine "tutti" si comprendono, finalmente, anche quelli che prima erano definiti "ineducabili") e come nell'art. 38 che sancisce "ogni cittadino inabile al lavoro e sprovvisto dei mezzi necessari per vivere ha diritto al mantenimento e all'assistenza sociale". In virtù dei principi costituzionali le persone con disabilità non solo non possono restare escluse dal sistema di istruzione ma hanno diritto ad accedervi in condizione di uguaglianza sostanziale con gli altri alunni. A livello culturale e sociale il processo di inserimento scolastico ha avuto origine con i moti studenteschi del 1968 che ispirandosi proprio ai principi costituzionali definivano

"ghettizzante" il sistema delle scuole speciali e delle classi differenziali. Si apre così la strada alla fase dell'inserimento e sono emanati i primi atti normativi che consentono agli alunni con disabilità di accedere alle classi ordinarie. Una norma emblematica in tal senso è l'art. 28 della legge 118 del 1971 che al terzo comma recitava «sarà facilitata, inoltre, la frequenza dei mutilati e invalidi civili alle scuole medie superiori e universitarie» e questa legge prevedeva inoltre una serie di agevolazioni volte a favorire la partecipazione scolastica degli alunni con disabilità. La critica principale mossa alla fase di inserimento è stata che anziché creare "una scuola per tutti e per ciascuno" ha creato solo una "scuola per tutti" e basta; infatti, non erano tenute in considerazione le specificità di ogni alunno e in particolar modo non erano considerate le specificità degli alunni con disabilità. Ciò ha causato evidenti problemi di gestione tanto che a seguito di questo inserimento *tout court*, senza essere calibrato e specializzato sulle differenti tipologie di situazioni che si sarebbero venute a creare, qualcuno ha iniziato a parlare di *inserimento selvaggio* nella scuola. In breve, gli alunni con disabilità venivano inseriti nelle classi ordinarie ma senza tener conto delle loro specificità. Si realizzava così solo un'uguaglianza formale che consentiva agli alunni con disabilità di accedere alle classi ordinarie ma di fatto nulla si faceva per colmare le disparità derivanti dalle condizioni di salute di questi alunni attraverso interventi che avrebbero potuto rendere sostanziale l'uguaglianza degli studenti.

Nel 1975 la senatrice Franca Falcucci (diverrà in seguito Ministra dell'Istruzione dal 1982 al 1987) venne chiamata a presiedere la *Commissione Parlamentare sui problemi scolastici degli alunni handicappati*. La relazione parlamentare elaborata dalla Commissione passerà alla storia con il nome di "Documento Falcucci" che fungerà da linea guida per le future riforme scolastiche in un'ottica di superamento della fase di inserimento per approdare alla fase dell'integrazione.

«Il Documento Falcucci anche se non ha avuto quell'attenzione che invece meritava,

può essere considerato la "Magna Carta" dell'integrazione; delinea il «nuovo modo di essere della scuola», con particolare riferimento ad una organizzazione didattica che favorisca soprattutto i processi di socializzazione e valorizzi, ai fini dell'apprendimento, accanto all'intelligenza logico-astrattiva, anche l'intelligenza sensorio motrice e pratica. Dal Documento Falucci nasce Legge n. 517 del 5.8.1977, per la parte che riguarda la normativa relativa all'organizzazione scolastica da apprestare per realizzare l'integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap.

Il Documento Falucci venne diffuso tramite la Circolare Ministeriale n. 227 del 1975 e promulgava le direttive da seguire per realizzare un'efficace integrazione scolastica delineando un programma che avrebbe portato al superamento del sistema delle scuole specializzate per creare una scuola con al centro lo studente quale principale attore delle dinamiche scolastiche.

La legge 517 del 1977 ha sancito l'abolizione delle classi differenziali e l'istituzione della figura dell'insegnante specializzato di sostegno, una prima misura materiale idonea a colmare la situazione di svantaggio derivante dalle condizioni di salute in cui verte l'alunno con disabilità attuando così un'uguaglianza sostanziale volta a rimuovere gli ostacoli che impediscono la piena partecipazione dell'alunno alla vita scolastica; «questa legge fu una tappa fondamentale per l'integrazione nella scuola ordinaria con l'abolizione delle classi differenziali nella scuola media e l'integrazione degli alunni handicappati attraverso la presenza di insegnanti di sostegno nella scuola elementare e media.

Il processo d'integrazione fino a questo momento si riferisce solo alle scuole elementari e medie poiché le scuole superiori (secondarie di secondo grado), non essendo scuole dell'obbligo, sono escluse dal dovere di attuazione del processo d'integrazione in quanto il c.3 dell'art.28 della Legge n. 118 del 1971 contiene la dicitura "sarà facilitata" e non "è assicurata" la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole superiori ed universitarie. In seguito, la sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 1987, ha sancito l'incostituzionalità del c.3 dell'art.28 Legge n. 118 del 1971 sostituendo di fatto alla locuzione "sarà facilitata" quella "è assicurata" aprendo la strada all'integrazione degli alunni con disabilità anche negli istituti secondari di secondo grado.

Il cuore della normativa inerente l'inclusione scolastica è rappresentato dalla nota Legge

104 del 1992 rubricata "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".

La Legge 104/1992 all'art.3 comma 1 definisce "persona con disabilità" (che secondo la terminologia usata in quel periodo storico era definita "persona handicappata") «colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione».

Questo stesso articolo distingue le persone con *disabilità non grave* (di cui al citato comma 1) dalle persone con *disabilità grave* (di cui al comma 3) ossia quelle persone con disabilità tale da «rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione».

Ai fini dell'integrazione scolastica assumono particolare importanza gli articoli dal 12 al 16 della Legge 104/92 in quanto l'art. 12 al comma 2 prevede il diritto all'istruzione degli alunni con disabilità nelle scuole comuni e al comma 5 istituisce il Piano Educativo Individualizzato (PEI). Il Piano Educativo Individualizzato è definito come il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione. L'art. 16 della Legge 104 sancisce che la valutazione del rendimento e le prove d'esame che devono avvenire secondo i criteri didattici previsti dal PEI.

Alla fase di integrazione, le cui norme sono tutt'ora in vigore, si va ad unire (non a sostituire) la fase attualmente in corso definita "dell'inclusione".

La normativa sulla fase attuale dell'inclusione scolastica è iniziata con le linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 2009 in cui il concetto di disabilità è delineato sulla base delle definizioni del modello ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) dell'OMS che concepisce la disabilità non più come qualcosa di oggettivo e immutabile ma la condizione di disabilità è definita in relazione al contesto in cui la persona opera.

La disabilità, quindi, non dipende solo dalle condizioni personali e basta, ma dipende dalla relazione tra le condizioni personali e presenza di fattori ostacolanti o facilitanti presenti nella vita della persona. Anche se

nel titolo delle linee guida si parla d'integrazione nel resto del testo normativo compare invece il termine *inclusione*, termine che rimanda ad un concetto più ampio che coinvolge a pieno titolo l'alunno nel contesto classe. I due termini, che sono di sovente usati come sinonimi, non sono in realtà pienamente sovrapponibili in quanto il concetto d'inclusione è più ampio e pervasivo rispetto quello d'integrazione.

Le linee guida del 2009 assorbono anche i valori contenuti nella Convenzione sui diritti delle persone con disabilità varata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 2006 e ratificata dal Parlamento Italiano con la Legge n.18 del 3 marzo 2009.

Da ultimo, in quest'ottica inclusiva, la Circolare Ministeriale n.8 del 2013 disegna un quadro degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) prevedendo 3 categorie che comprendono gli alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/92 (i quali hanno diritto alle misure di sostegno); gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) certificati ai sensi della Legge 170/2010 (hanno diritto ad un piano didattico personalizzato e ad usufruire di misure compensative o dispensative ma se il disturbo specifico si presenta in comorbilità con altri disturbi, anche non specifici dell'apprendimento, può anche dare diritto al sostegno) e infine la categoria residuale degli alunni con altri Bisogni Educativi Speciali (BES) già individuati dal D.M. 27/12/12 in quegli alunni con difficoltà come svantaggio socioeconomico; alunni stranieri con difficoltà a comprendere la lingua... (non hanno diritto al sostegno ma possono avere un piano didattico personalizzato sulla base delle loro esigenze). Il fine ultimo è sempre quello di garantire la piena realizzazione della persona umana e tutta la normativa scolastica inclusiva è espressione del sommo principio dell'ordinamento giuridico che pone la persona, in quanto tale, come il massimo valore.

Bibliografia

- Cairo, M. T. (1999). Management scolastico e problemi psicopedagogici. Italia: Vita e pensiero.
- Capperucci D., Franceschini G. (2020), Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici. Italia: goWare e Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Causin, P., De Pieri, S. (2006). Disabili e rete sociale: modelli e buone pratiche di integrazione. Italia: Franco Angeli.
- Medeghini, R., Valtellina, E. (2006). Quale disabilità? culture, modelli e processi di inclusione. Italia: Franco Angeli.

* Docente

Valorizzazione del Sistema scuola nell'Atto di indirizzo del MIM

di Carla Savaglio

È del 25 gennaio 2023 il decreto n. 10 con cui il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) ha adottato l'Atto di indirizzo politico-istituzionale concernente l'individuazione delle priorità politiche per l'anno 2023.

Il Documento, pubblicato il 28 marzo u.s., contiene, sostanzialmente, gli indirizzi del Ministro Valditara, che, nell'ambito della pianificazione strategica per il triennio 2023/2025, di cui al PIAO (Piano Integrato di Attività e di Organizzazione adottato il 30 marzo u.s.), devono orientare l'azione del MIM nella direzione di specifici obiettivi da tradursi in obiettivi operativi annuali.

Anche in coerenza con il cambio di denominazione, il Ministero considera la centralità dei bisogni degli alunni, dei docenti e del personale ATA nella prospettiva di potenziare e di riconoscere il valore del capitale umano del nostro Paese.

In tale direzione, va ripensato l'ecosistema Scuola in un processo virtuoso volto a valorizzare il merito, le attitudini e le capacità dei ragazzi, a far emergere il loro talento, rendendoli protagonisti della propria vita.

Si vuole potenziare, così, processi di contrasto alla dispersione scolastica, assicurando una scuola sicura, dal punto di vista strutturale ed edilizio, in cui poter creare ambienti di apprendimento stimolanti e attraenti. Necessita orientare, quindi, più energie alla sfida educativa, sburocratizzando i processi e gli adempimenti a carico delle scuole.

Del resto, le diverse fasi della pandemia da Covid-19 e l'emergenza relativa alla guerra in Ucraina hanno fatto registrare un impatto profondo nella società e nelle realtà scolastiche che ha rafforzato la responsabilità educativa e l'impegno a garantire la continuità dei percorsi di istruzione, implicando, tra l'altro, lo sviluppo di modalità alternative e digitali di approccio allo studio. In questo scenario, la scuola è chiamata a un impegno straordinario e a mettere in atto le strategie e le azioni più efficaci per favorire l'inclusione e a garantire il diritto all'istruzione¹.

Tutto questo dovrebbe portare a un nuovo

modello di scuola idoneo ad affrontare le sfide del futuro, alcune delle quali connesse all'attuazione del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), puntando sulla formazione e sulla valorizzazione professionale, ritenute leve strategiche per riposizionare la scuola al centro del processo di crescita nazionale².

Muovendo da questo quadro di riferimento, l'Atto di indirizzo evidenzia le seguenti undici priorità politiche esplicitate in termini programmatici.

1. Promuovere il miglioramento del sistema scolastico attraverso la valorizzazione del personale della scuola

Il concetto di merito, inteso nel Documento quale valore costituzionale, si basa sul principio che la scuola, in quanto infrastruttura più importante del Paese, deve, innanzitutto, saper individuare e fare emergere i talenti e le capacità di ciascuno, a partire dagli alunni: investire sulla formazione delle giovani generazioni costituisce, infatti, una leva strategica fondamentale per promuovere una ripresa intelligente, sostenibile e inclusiva.

La logica meritocratica con la prefigurazione della premialità, com'è noto, coinvolge, altresì, tutti i dipendenti della Pubblica Amministrazione in un contesto di miglioramento della *performance* organizzativa e individuale già prevista dalla riforma Brunetta del 2010. In tal senso, nel riposizionare la scuola al centro dell'attività di Governo, è essenziale considerare azioni fondamentali il *reclutamento*, la *formazione* e la *valorizzazione delle risorse professionali*, anche nell'ottica di restituire autorevolezza alla figura del docente in un contesto di rinnovata alleanza tra famiglia e scuola. Occorre, allora, garantire procedure certe e sistematiche per il reclutamento del personale docente, dei dirigenti scolastici e dei direttori dei servizi generali e amministrativi, rafforzando i percorsi di formazione iniziale e in servizio di tutto il personale scolastico.

In particolare, per i docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado il Decreto

Legge n. 36 del 30 aprile 2022 (concernente ulteriori misure urgenti per l'attuazione del PNRR), all'art. 44, aveva già introdotto un percorso universitario e accademico di formazione iniziale e abilitazione dei docenti di posto comune, compresi gli insegnanti tecnico-pratici, al fine di elevare la loro qualificazione professionale basandola su un modello formativo strutturato e raccordato tra le università, le istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) e le scuole; tale modello è finalizzato a sviluppare le competenze necessarie per l'esercizio della professione di insegnante, dando attuazione alla riforma della formazione dei docenti prevista nel PNRR.

Favorire il merito significa, quindi, agire sulle competenze e valorizzare attitudini e capacità degli alunni, nonché mettere in luce l'impegno degli operatori scolastici per sviluppare un percorso di crescita individuale e collettivo.

2. Promuovere processi di innovazione didattica e digitale e valorizzare i processi di insegnamento e di apprendimento

Migliorare la qualità dei processi di apprendimento e ridurre il fenomeno della dispersione scolastica, anche nell'ambito del PNRR, implica la promozione di processi di innovazione metodologico-didattica e digitale. Da qui la necessità di promuovere la sperimentazione, la didattica e le attività laboratoriali attraverso l'investimento in ambienti innovativi e la diffusione di nuove pratiche didattiche, anche attraverso il ricorso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

Punto di riferimento basilare nell'Atto di indirizzo è il Piano Scuola 4.0, previsto dal PNRR quale strumento di sintesi e di accompagnamento all'attuazione delle relative linee di investimento con lo scopo di fornire un supporto alle azioni che ogni istituzione scolastica intende realizzare, facendo ricorso alla propria autonomia didattica, gestionale e organizzativa.

Il Piano Scuola 4.0, adottato con D.M. n. 161

del 14 giugno 2022, si riferisce alla *Missione 4 Istruzione e Ricerca, Componente 1 - Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università, Investimento 3.2: Scuola 4.0*. In esso sono rinvenibili le coordinate per proseguire nella direzione di un processo di innovazione e miglioramento degli ambienti di apprendimento già intrapresa nell'ambito del Piano Nazionale per la Scuola Digitale (PNSD), di cui alla Legge delega n. 107/2015, e dei Programmi operativi nazionali (PON) relativi ai fondi strutturali europei, che hanno dato un impulso decisivo nel ridisegnare gli spazi di apprendimento in molte scuole. È importante ricordare, infine, che l'esperienza della pandemia ha potenziato l'utilizzo degli ambienti digitali di apprendimento, integrando l'esperienza didattica fisica con quella virtuale.

3. Potenziare l'offerta formativa nelle scuole di ogni ordine e grado, anche in chiave orientativa

Muovendo dalla consapevolezza che l'*orientamento* è cruciale per ridurre il tasso della dispersione scolastica, in riferimento alla *Riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento"*, nell'ambito della *Missione 4 - Componente 1 del PNRR*, con Decreto n. 328 del 22 dicembre 2022, il Ministro del MIM ha adottato le *Linee guida per l'orientamento*, i cui obiettivi sono: rafforzare il raccordo tra primo e secondo ciclo di istruzione e formazione, per consentire una scelta consapevole e ponderata agli studenti che valorizzi i loro talenti e le loro potenzialità; contrastare la dispersione scolastica; favorire l'accesso all'istruzione terziaria.

Scopo precipuo è garantire un processo di apprendimento e formazione permanente destinato ad accompagnare un intero progetto di vita.

Con l'adozione della riforma PNRR sull'orientamento e con l'approvazione delle relative linee guida diviene assolutamente necessario intraprendere azioni orientative sistematiche nelle tre classi della scuola secondaria di primo grado e nelle ultime tre classi di quella secondaria di secondo grado, anche attraverso la figura del docente tutor, in un dialogo costante con lo studente, la sua famiglia e i colleghi. In tale contesto è anche necessario potenziare le competenze nelle discipline STEM nelle scuole di ogni ordine e grado, attuare la riforma dell'istruzione tecnica, professionale e dell'istruzione e formazione professionale per rafforzare il rac-

cordo tra la formazione in ambito scolastico e gli sbocchi professionali offerti dal mercato di riferimento secondo le scelte di ciascuno studente. Proprio in questa prospettiva è prevista la riforma del sistema di alternanza scuola-lavoro, prefigurando l'introduzione di maggiori garanzie di sicurezza a tutela degli studenti coinvolti.

4. Garantire a tutti il diritto allo studio

L'Atto di indirizzo richiama l'attenzione sulla necessità di garantire il diritto allo studio (art. 33 Cost.) configurato come diritto all'apprendimento in tutto l'arco della vita dalla Legge delega n. 53/2003, che ha riformato il nostro sistema educativo d'istruzione e di formazione. L'esercizio di tale diritto non può prescindere dalla collaborazione necessaria tra famiglia e scuola. Punti nevralgici sono, ancora una volta, la lotta alla dispersione scolastica e l'inclusione, in una scuola pensata come luogo di socializzazione, di rispetto reciproco e di responsabilità individuale e sociale che consenta la formazione in termini di cittadinanza attiva. Ecco perché sono da implementare le misure di contrasto al fenomeno del bullismo e del cyberbullismo, tendendo ad arginare comportamenti a rischio, così come previsto dalle Linee di Orientamento del 2021, che rappresentano un agevole strumento di lavoro per tutti gli operatori del mondo della scuola e della sanità e per quanti a vario titolo si trovano a dover affrontare le problematiche afferenti al disagio giovanile. Nel contesto della garanzia del diritto allo studio, vengono considerate alquanto importanti, dal punto di vista formativo, l'educazione motoria e sportiva, nonché la cultura della sicurezza stradale. Particolare attenzione è rivolta, infine, all'educazione degli adulti, anche al fine di favorirne l'inserimento nel mondo del lavoro. In tale scenario l'adulthood non sembra più soltanto un dato anagrafico, ma piuttosto un percorso, segnato da contraddizioni e dinamiche riconducibili a un processo di sviluppo che dura nel tempo di vita e che vanno riconosciute per poter continuare a crescere³.

5. Sostenere le autonomie scolastiche e promuovere e valorizzare la valutazione del sistema nazionale di istruzione

Preso atto del processo di transizione digitale che caratterizza la P.A., al fine di favorire l'efficienza e l'efficacia della gestione ammi-

nistrativa delle scuole, il Documento del MIM prevede la necessità della semplificazione burocratica e dell'informatizzazione delle procedure amministrative.

A tal fine, occorre promuovere e sostenere le autonomie locali, anche attraverso il rafforzamento della rete con il territorio. Vale qui ricordare che la stessa Legge n. 3 del 18 ottobre 2001, modificando il Titolo V della Costituzione, ha introdotto all'art. 118 il principio di sussidiarietà, principio importante giacché consente la realizzazione di un modello decentrato di amministrazione pubblica, sulla base degli effettivi bisogni del territorio di riferimento. Sempre nella direzione della qualità del servizio, in termini di efficienza ed efficacia, si vuole promuovere e potenziare l'attività di valutazione del sistema scolastico, a tutt'oggi regolamentato dal D.P.R. n. 80 del 28 marzo 2013, nell'ambito della quale poter avere contezza dei processi attivati, della valorizzazione della professionalità e del merito del personale della scuola, nonché degli esiti di apprendimento raggiunti dagli studenti.

6. Supportare il processo di rinnovamento del patrimonio edilizio scolastico

Obiettivo precipuo dell'Atto di indirizzo ministeriale per l'anno 2023 è quello di realizzare una *scuola intelligente* quale contesto che, rendendo piacevole la permanenza degli alunni, ne stimoli l'intelligenza. Ciò chiama in causa la necessità di realizzare un'edilizia ricalificata, con l'attenzione rivolta alla creazione di ambienti di apprendimento idonei ed efficaci per la crescita e la formazione. Si tratta di ripartire, pertanto, da quanto prefigurato dal D.Lgs. n. 81 del 9 aprile 2008 (Testo Unico in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro), inteso come quell'insieme di interventi da adottare per tutelare l'incolumità e la salute dei lavoratori durante lo svolgimento della loro attività, ponendo in primo piano la prevenzione. È importante, così, riferirsi alla realizzazione di edifici scolastici innovativi dal punto di vista architettonico, tecnologico, impiantistico, dell'efficienza energetica e della sicurezza strutturale e antisismica, caratterizzati dalla presenza di nuovi ambienti di apprendimento e dall'apertura al territorio, come prefigurato dalla Legge delega n. 107/2015 (art. 1, co. 153-158). La stessa fonte (art. 1, co. 137) ha disposto, inoltre, l'accesso e la riutilizzabilità dei dati del Sistema nazionale di istruzione e formazione, attraverso la pubblica-

zione dei dati relativi all'Anagrafe dell'edilizia scolastica (AES), comprendente la raccolta di informazioni relative agli edifici occupati dalle diverse sedi scolastiche o istituzioni scolastiche, di cui il Documento del MIM intende potenziare la funzionalità.

7. Favorire l'accesso precoce al sistema di istruzione e formazione nell'ottica di assicurare il successo scolastico

Tra gli interventi previsti, si registra l'impegno ad accrescere l'offerta educativa nella fascia 0-6, segmento che rientra nel Sistema integrato di educazione e istruzione, istituito dal D.Lgs. n. 65 del 13 aprile 2017, attuativo della Legge delega n. 107/2015, finalizzato a sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo. Proprio nella fascia 0/6 si ritiene importante accrescere l'offerta educativa, promuovendo, anche nell'ambito delle azioni del PNRR, la realizzazione di nuovi servizi per l'infanzia (nidi e micronidi; sezioni primavera; servizi integrativi) e nuove scuole dell'infanzia, considerando l'opportunità di mettere in sicurezza, contestualmente, quelli esistenti. Per il suddetto Sistema integrato è ipotizzabile l'incremento di risorse per valorizzarlo nella direzione della garanzia della qualità del servizio educativo.

8. Semplificare la scuola

Perseguendo nella direzione della semplificazione amministrativa delle scuole, al fine di assicurare maggiori e più efficienti servizi alle famiglie e agli alunni, è prevista la predisposizione di un *Piano generale di semplificazione*, articolato su tre livelli di intervento: semplificazione normativa; innovazione procedimentale/amministrativa; innovazione organizzativa/tecnologica. Si ritiene utile precisare che la semplificazione si realizza attraverso interventi normativi, amministrativi, organizzativi e tecnologici finalizzati a ridurre il peso della burocrazia su cittadini e imprese. D'altra parte, l'*Agenda per la semplificazione per la ripresa*, approvata nel 2020 si è concentrata sull'emergenza e sui programmi di rilancio dell'economia e dell'occupazione, prevedendo interventi mirati a far ripartire il Paese, grazie a una pubblica amministrazione più semplice, veloce e vicina ai cittadini. Nel corso del 2021, con l'avvio dell'attuazione delle prime azioni previste dall'Agenda, è stato adottato il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) che,

tra l'altro, prefigura importanti interventi in materia di semplificazione e digitalizzazione sulla scia di quanto già contemplato dall'Agenda⁴.

9. Rafforzare la capacità amministrativa e gestionale del Ministero e delle istituzioni scolastiche

Nell'ambito dell'attuazione del PNRR, nella prospettiva di affrontare con successo le sfide ad esso connesse, è necessario realizzare un complesso organico di azioni dirette al rafforzamento della capacità amministrativa del Ministero e delle istituzioni scolastiche. Si tratta di potenziare il capitale umano del Ministero, procedendo a portare a compimento l'espletamento delle procedure di reclutamento già per garantire la migliore operatività dell'Amministrazione. In tale senso è prevista l'assunzione di un numero adeguato di dirigenti con funzioni tecnico-espertive, figure di alta professionalità in ambito educativo, pedagogico e didattico, esperte nei temi della formazione, dell'innovazione e della ricerca. Il Ministero si impegna, altresì, per il rilancio delle politiche di formazione e valorizzazione del personale in servizio, sostenendone la crescita professionale. Particolare attenzione è rivolta, poi, all'anticorruzione e alla trasparenza in linea con le previsioni del Piano nazionale anticorruzione (PNA) e con le indicazioni specifiche contenute nel Piano triennale per la prevenzione della corruzione e la trasparenza (PTPCT), di cui all'art. 10, c. 8, lett. a) del D.Lgs. n. 33/2013, di particolare rilevanza strategica per il miglioramento del procedimento di gestione del rischio corruttivo, aumentando la trasparenza dell'attività svolta.

11. Valorizzare il sistema nazionale di istruzione e i suoi attori

Per quanto riguarda il sistema nazionale di istruzione, con l'Atto di indirizzo il MIM intende valorizzare il merito dei suoi protagonisti, cioè degli studenti, dei dirigenti scolastici e di tutto il personale scolastico. Tale valorizzazione si intende perseguirla attraverso un sistema di borse di studio basate sul merito per gli studenti e attraverso un adeguato riconoscimento economico al corpo docente e dirigente. In quest'ottica è da prefigurare il riconoscimento economico legato alla complessità del ruolo dirigenziale con un nuovo sistema di pesature delle istituzioni scolastiche. Per la valorizzazione del Sistema nazionale di Istruzione, particolare

attenzione è rivolta al rilancio dell'autonomia scolastica, al ruolo delle scuole sui territori, ivi comprese le scuole paritarie per le quali si prevedono nuove e più efficaci forme di finanziamento.

12. Attuare tempestivamente e in prospettiva sistematica le misure del Piano nazionale di ripresa e resilienza

Il Ministero sottolinea la necessità di proseguire nell'impegno assicurato sin dall'avvio del mandato governativo, al fine di garantire una celere, tempestiva ed efficace attuazione delle misure del PNRR, conseguendo i relativi *target* e *milestone*, nonché assicurando il coordinamento con le altre fondamentali azioni del Ministero, in un'ottica integrata e di sistema. Tutto questo per ripensare la Scuola in termini innovativi e sempre più rispondenti ai bisogni formativi degli alunni e alla domanda proveniente dalla società e dal mondo del lavoro. Ciò significa valorizzare la *persona* e le differenze che la connotano: occorre, pertanto, entrare in una prospettiva di valorizzazione delle doti peculiari di ciascuno, escludendo qualunque modalità stereotipata di approccio alla pluralità di situazioni e di soggetti⁵.

Note

¹ Ministero dell'Istruzione e del Merito, Piano Integrato di Attività e di Organizzazione 2023-2025, 30 marzo 2023, p. 10

² www.anp.it

³ Milito D. (a cura di), *Educazione e apprendimento nella società conoscitiva e interculturale*, Anicia, Roma, 2013, p.15

⁴ <https://www.funzionepubblica.gov.it/semplificazione>

⁵ Savaglio C., *Individualizzazione e personalizzazione: le due facce della stessa medaglia*, in Milito D., Mariggiò V. A., *Istanze educative e risposte efficaci per una scuola inclusiva*, Anicia, Roma, 2022, p. 174

Bibliografia

Milito D. (a cura di), *Educazione e apprendimento nella società conoscitiva e interculturale*, Anicia, Roma, 2013

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Piano Integrato di Attività e di Organizzazione 2023-2025*, 30 marzo 2023

Savaglio C., *Individualizzazione e personalizzazione: le due facce della stessa medaglia*, in Milito D., Mariggiò V. A., *Istanze educative e risposte efficaci per una scuola inclusiva*, Anicia, Roma, 2022

Sitografia

www.anp.it

<https://www.funzionepubblica.gov.it/semplificazione>

<https://www.miur.gov.it>

* *Dirigente scolastica Esperta in progettazione formativa*

Gioacchino da Fiore tra San Bernardo di Clairvaux e Floris

di Flaviano Garritano*

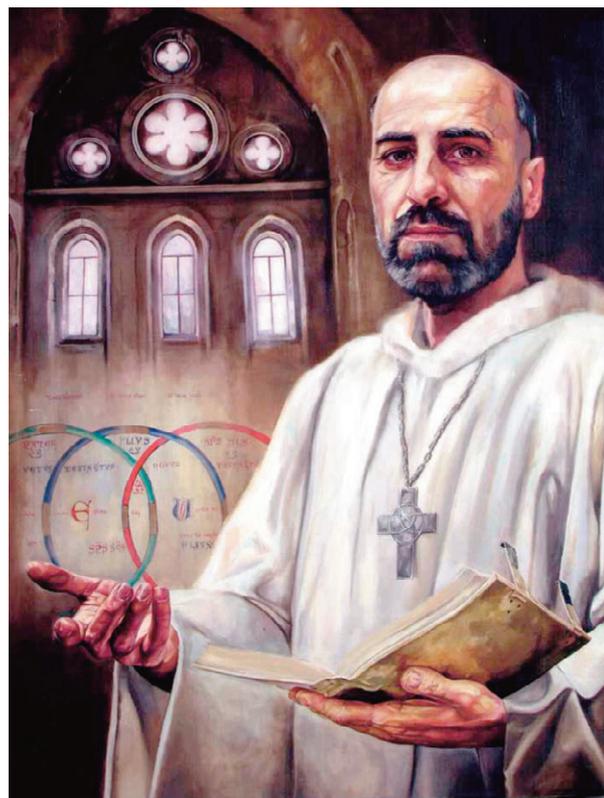
*Rabano è qui, e lucemi dallato
il calavrese abate Gioacchino,
di spirito profetico dotato.*

Dante, *Paradiso*, canto XII (vv.139-141)

Il lavoro è estratto da una recente pubblicazione dell'autore, edita nel 2022, dal titolo *La Sambucina. Una grande abbazia nell'Europa medievale*

Tra le tante figure che si recarono nel monastero della Sambucina è nota anche quella di Gioacchino, che varcò la porta di questa abbazia quale "rifugio dell'anima". La figura di Gioacchino da Fiore è studiata in tutto il mondo e moltissime sono le pubblicazioni che la riguardano. Oggi senz'altro possiamo dire che, grazie all'abate calabrese di "spirito profetico dotato", la nostra magna Sila è visitata da tanti studiosi che si recano presso il Centro Internazionale di Studi Gioachimiti, situato proprio all'interno dell'antico monastero fiorentino di San Giovanni in Fiore (CS). Non vogliamo qui parlare dei moltissimi manoscritti del 'calavrese abate' o delle pubblicazioni che lo riguardano, ma vogliamo soffermarci sul periodo che egli trascorse presso l'abbazia cistercense della Sambucina. O meglio, parleremo della sua esperienza da monaco e abate cistercense. P. Francesco Russo scrive che Gioacchino nasce tra il 1130-1135 nel casale di Celico e proviene da una famiglia di classe media. La fonte principale e più attendibile della sua vita resta indiscutibilmente la biografia che ha scritto di lui l'abate Luca Campano, suo amico, scriba e compagno in diverse missioni. In occasione della crociata del 1148-49 Gioacchino si reca in Oriente e visita Costantinopoli, la Siria e la Palestina. Sempre secondo gli studi di p. Francesco Russo, ritorna in Calabria nel 1150 ca. ed entra tra i cistercensi della Sambucina di Luzzi, dove viene ospitato dall'abate Sigismondo e vi resta per circa un anno.

Su questa prima esperienza il prof. Giuseppe Marchese nel suo libro sulla Sambucina ci dice che per la sua maturità gli viene assegnato il ruolo di portinaio. Ma non abbiamo trovato documenti che attestino ciò. Grundmann specifica che né allora né dopo divenne monaco della Sambucina, e tanto meno il suo portinaio, ipotesi quest'ultima frutto di una leggenda. Di certo possiamo dire che il primo monastero che Gioacchino varca è stato proprio quello della Sambucina; e qui dovette compiersi la sua formazione culturale iniziale, con particolare predilezione per gli studi delle sacre scritture e "...costituiranno il centro della sua vasta produzione letteraria e faranno di lui il più originale esegeta del Medioevo ed uno dei più profondi conoscitori delle Sacre Scritture del secolo XII". Evidentemente già a pochi decenni dalla sua fondazione i monaci di questo monastero erano conosciuti ed apprezzati. Dopo circa un anno trascorso in Sambucina Gioacchino non era ancora divenuto cistercense. Da lì a poco si sposta in una località vicino Rende, dove incomincia a predicare agli abitanti. Ma, resosi conto che per il ruolo di predicatore non ha il permesso del Vescovo, decide di recarsi a Catanzaro per farsi ordinare prete. Durante il viaggio, vicino al monastero di Corazzo, parla con un "nobilis Grecus monachus".



Questi gli fa delle domande su quale sia il suo scopo e quali siano i suoi propositi e gli racconta la parabola del servo infingardo, che non mette a frutto e non accresce il talento affidatogli. Solo in quel momento Gioacchino si decide alla *conversio* ed entra come monaco nel monastero di Corazzo. Dopo un periodo di noviziato, diventa priore e nel 1177 abate di Corazzo, anche se a malincuore. Egli non accetta subito la carica e si rifugia inizialmente nel monastero della S. Trinità presso Acri. Ma qui non resta molto, poiché l'ambiente è poco edificante, e ritorna in Sambucina. L'abate della Sambucina Simeone e il suo priore Ilario, insieme all'arcivescovo di Cosenza Ruffo, al giustiziaro di Rende, chiamato

Melis, e ad altri personaggi ancora, convincono Gioacchino a ritornare a Corazzo e ad accettare l'incarico di abate. In definitiva dopo la prima esperienza di noviziato in Sambucina, Gioacchino diventa priore e poi in poco tempo abate di Corazzo (1177). L'incarico dura circa un decennio, durante il quale egli cerca di governare al meglio tutta la comunità monastica e di difendere sempre i possedimenti dell'abbazia. Ma, come già abbiamo detto, Gioacchino vede questo impegno come un impedimento al completamento dei suoi studi e delle sue scritture. Nel periodo in cui è abate Gioacchino, infatti, dà prova di una versatilità di comportamento che mira a conciliare il governo della comunità monastica con la dedizione alla vita contemplativa. Non sono molti i documenti della sua attività amministrativa nel decennio in cui è abate di Corazzo. Ma dai pochi rimasti si evince che riesce a far crescere la comunità, a difenderne i possedimenti e ad ottenere anche molti riconoscimenti e donazioni dai governanti. Il suo obiettivo primario è quello di affiliare il suo monastero di Corazzo all'Ordine cistercense, che in quel momento è ben visto dalla chiesa di Roma e difeso anche dai governanti. Inizialmente, come è naturale, Gioacchino si rivolge alla Sambucina. Ma questo monastero, dove egli era stato per ben due volte, non accetta Corazzo come filiazione a causa della sua povertà e di quella dei monaci: *propter paupertatem, ut dicebat, et inopiam monachorum*. Gioacchino, già noto anche fuori dai confini della sua regione, si rivolge anche a Casamari, ricevendo la stessa risposta negativa, nonostante la stima riservatagli dall'abate Giraldo. Da Casamari riceve ospitalità per un anno e mezzo (1182-3) per poter scrivere le sue opere. Qui, a Casamari, inizia la stesura della *Concordia*, dell'*Expositio* e del *Salterio*. A Veroli il Papa Lucio III lo incita a completare le sue scritture. Questa autorizzazione a scrivere, *licentia scribendi*, permette a Gioacchino di derogare alla regola cistercense secondo cui, per potere scrivere, occorre l'approvazione preliminare del Capitolo generale. Approvazione che richiederebbe tempi sicuramente molto lunghi. Nel 1186 si reca a Verona da Papa Urbano III, il quale rinnova l'autorizza-



Abbazia cistercense di Santa Maria della Sambucina

zione a scrivere e lo rinvia in Calabria, incoraggiandolo a continuare le sue scritture. Anche Papa Clemente III scrive una lettera a Gioacchino, ricordandogli di non tenere nascosto il *talentum scientie* affidatogli ed esortandolo a completare le sue opere esegetiche, che poi verranno sottoposte all'insindacabile giudizio della Santa Sede. Nonostante i due rifiuti all'incorporamento nell'Ordine cistercense (Sambucina e Casamari), Gioacchino non si arrende e nel 1188 ottiene da papa Clemente III l'inquadramento del suo monastero nell'Ordine cistercense grazie all'affiliazione all'abbazia di Fossanova. In ogni caso nel 1189 il contrasto tra l'abate di Corazzo, Gioacchino, e i suoi monaci si acuisce notevolmente e così il nostro abate-teologo decide di ritirarsi con il suo compagno Raniero in una località che ancora oggi non è stata individuata precisamente, chiamata Pietralata, dove prosegue i suoi studi ed i suoi scritti. Qui Gioacchino matura l'idea di una nuova Congregazione, "...Fedele alle sue prospettive sempre più apocalittiche, [Gioacchino] sembrava pensare che le forme del monachesimo che vedeva attorno a sé non sarebbero state più in grado di far fronte alle minacce dell'epoca". Finisce così la sua esperienza monastica da cistercense! In questa nuova fase Gioacchino ha una vera e propria «crisi spirituale» che lo porta a rinunciare alla dignità abbaziale di Corazzo e ad incorrere nella conseguente condanna dei Cistercensi. Nel Capitolo Generale del 1192 questi richiamano lui

e Raniero da Ponza dichiarandoli "fuggitivi", quindi da evitare, se non fossero rientrati nell'Ordine. Una decisione cui certo non si attenero i Cistercensi del sud Italia: Casamari, Sambucina, Corazzo e Palermo. Per evitare ulteriori ritorsioni Gioacchino ed altri monaci più anziani che lo avevano seguito si recano a Roma da papa Clemente III, che lo esonera dai suoi doveri abbaziali di Corazzo e chiede ai monaci di adoperarsi per la piena incorporazione della sede nell'Ordine cistercense, sotto il patrocinio dell'abate di Fossanova. Gioacchino punta così a riformare ulteriormente l'Ordine cistercense, cercando di ritornare alla Regola benedettina originaria e per fare ciò si ritira nelle fredde e solitarie terre della Sila. Come Benedetto che salì da Subiaco sul Monte Cassino, Gioacchino realizza subito una nuova "ascesa sul monte". In questa sua scelta di salire in Sila, ed allontanarsi da tutti, Gioacchino da Fiore sembra seguire il pensiero di san Bernardo di Clairvaux su cosa scegliere tra la vita monastica e lo studio: «...credi a chi ne ha esperienza: troverai più nelle selve che nei libri. La legna e le pietre t'insegneranno ciò che non puoi ascoltare dai maestri» (Ep. 106,2). I Cistercensi ormai erano cresciuti notevolmente, sia come numero di monasteri che come possedimenti, e l'amministrazione di tutti questi beni distoglieva i monaci dalla loro regola, improntata sulla povertà. Inoltre molte comunità monastiche traevano sostentamento non più dal lavoro della terra e dall'allevamento degli ovini

e dei bovini, ma soprattutto dalla rendita derivante dai loro vasti possedimenti. Questo comportava un allontanamento dalla regola voluta da San Bernardo. Pertanto Gioacchino da Fiore in questa fase è molto critico nei confronti della corruzione della Chiesa e del comportamento dei monaci: "In realtà, anche molti abati in occasione di privilegi e per la cura dei beni ecclesiastici, immergendosi nelle faccende secolari, hanno perduto del tutto il dono di contemplare la realtà del cielo". Ancora: "Dal tempo di san Benedetto, sotto cui il popolo cristiano fu confermato nella fede cattolica, è scomparsa dal mondo quella perfezione della vita eremitica nel momento in cui i monaci cominciarono ad avere fattorie e contadini e a non avere della gloria altro che il nome". Altrove scrive che "i monasteri hanno trascurato non poche regole di san Benedetto, hanno voluto esser ricchi sotto la regola della povertà". È chiaro che Gioacchino richiama i monaci all'osservanza della Regola benedettina, quindi ad un ritorno allo spirito della povertà. Nei suoi commenti all'Apocalisse (versetti 2 e 3 del Capitolo XV) Gioacchino scrive un vero e proprio inno alla povertà: «Chi è veramente monaco, non reputa cosa propria altro che la cetra. Non può infatti liberamente lodare Dio chi ha il cuore gravato dai fantasmi della realtà sensibile e dalle preoccupazioni del mondo...». Dopo la metà del XII secolo numerosi monasteri cistercensi avevano ricevuto dai regnanti molte donazioni e ciò generava abbondanza, quindi benessere e vita facile. Tutto ciò viene visto da Gioacchino come un allontanamento dai rigori e dalla severità della Regola e lo spingono a distaccarsi dall'Ordine cistercense e a ritornare alle origini della Regola benedettina. Nonostante ciò i rapporti con Luca Campano, abate cistercense della Sambucina nel periodo in cui Gioacchino lascia i cistercensi per passare al suo Ordine Florense, sono sempre di reciproco rispetto ed amicizia, come provano tanti eventi di cui abbiamo già parlato nel paragrafo sull'abate Luca Campano. Da qui si deduce la profonda diversità di vedute tra il Capitolo Generale, che dichiara Gioacchino fuggitivo, ed i cistercensi del sud Italia, con a capo Luca Campano, che invece hanno con lo stesso Gioacchino

rapporti di vera e propria fratellanza e non di avversità. È proprio lo stesso Luca Campano, abate cistercense della Sambucina, a raccontarci dei diversi viaggi che fece a Palermo insieme a Gioacchino, diventato ormai "abbas Floris". Ognuno di loro con un saio diverso, ma con uno scopo comune: difendere e valorizzare le loro comunità monastiche, cistercense e florense, nel reciproco rispetto. Questi due grandi personaggi di cultura latina, figli del loro tempo, avevano già capito che, pur indossando un saio diverso, dovevano camminare insieme perché la loro storia aveva un Padre comune.



Bernardo di Chiaravalle

A questo punto sembra lecito chiederci quanto i cistercensi, ed in particolare san Bernardo di Clairvaux, abbiano influito sulla sua vocazione, sulla sua formazione, sui suoi studi. Come abbiamo riportato sopra, Gioacchino è stato inizialmente un monaco cistercense e per le sue capacità fu eletto anche abate dell'abbazia di Corazzo, carica che rivestì per un decennio. Secondo McGinn "L'abate di Fiore era un autodidatta molto selettivo nelle letture; conosceva alcuni Padri relativamente bene: soprattutto Agostino. Sebbene spesso tacitamente [...] Gioacchino dipese da lui [il vescovo d'Ippona] per molti aspetti e senza dubbio si ritenne un fedele ascoltatore di questa voce dominante della teologia latina. Tra i suoi contemporanei l'unica persona di cui siamo certi avesse

letto le opere è Bernardo di Clairvaux", l'unico ad essere citato testualmente. Le fonti principali del pensiero di Gioacchino furono in sostanza la Bibbia e le sue esperienze visionarie. Di certo san Bernardo di Clairvaux, con i suoi scritti, ebbe un ruolo "determinante" su Gioacchino, che lo considerava come il più grande dei monaci dopo Benedetto. Negli scritti di Gioacchino i riferimenti a san Bernardo di Clairvaux sono diversi. In particolare "...nel richiamare la sua attestazione di una corretta teologia trinitaria, contro quanti volevano introdurre una *quaternitas* in Dio; e inoltre per quanto riguarda il posto che lo stesso Bernardo occupa nella storia della salvezza". Nei tre maggiori scritti di Gioacchino, in particolare nella Concordia, l'abate di Clairvaux viene elogiato notevolmente ed anche esaltato in quanto oppositore dell'eresia trinitaria. In definitiva Gioacchino da Fiore è stato con le sue opere e la sua riforma monastica un difensore dell'ideale monastico creato da san Bernardo di Clairvaux basato sul principio *ora et labora* e che proprio negli anni successivi alla morte del santo Claravallense i monasteri del suo stesso Ordine iniziavano ad abbandonare con pericolose deviazioni verso l'accrescimento dei beni materiali.

Bibliografia

- Crocco A., *Gioacchino Da Fiore. La più singolare ed affascinante figura del Medioevo cristiano*, Napoli, Edizioni Empire, 1960.
- Grundmann H., *Gioacchino da Fiore. Vita e opere*, Roma, Centro Internazionale di Studi Gioachimiti, ed. Viella, 1997.
- McGinn B., *Alter Moyses: il ruolo di Bernardo di Clairvaux nel pensiero di Gioacchino da Fiore*, in *Florensi* bollettino del Centro Internazionale di Studi Gioachimiti, San Giovanni in Fiore, Anno V, 1991.
- McGinn B., *L'abate Calabrese*, Genova, Centro Internazionale di Studi Gioachimiti, Casa Editrice Marietti, 1990.
- Virtutum B., *Joachim Synopsys*, ed. Ughelli, Italia Sacra, IX, p. 205-208; Paperbroch, in *Acta Sanctorum*, mai VII.

Sitografia

<https://www.centrostudiogioachimiti.it/>

*Tratto dal mio libro: Garritano Flaviano, *La Sambucina. Una grande abbazia nell'Europa medievale*, Luzzi, Libritalia, 2022.

* *Studio di architettura cistercense*

DIRETTORE RESPONSABILE E SCIENTIFICO

Domenico Milito

COMITATO DIRETTIVOMarco 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, Vincenzo Bonazza, 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 Iaquinta, Tiziana Iaquinta, Domenico Lenzi, Emiliana Lisanti, Vito Andrea Mariggì, 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 Iaquinta, 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**

Gabriella Arruzzolo, Paola Barone Vincenzo Bonazza, Marianna Bove, Gennaro Colangelo, Alessandro De Rose, Maria Anna Formisano, Flaviano Garritano, Rosa Iaquinta, Daniela Mangiulli, Angela Marino, Lucia Luciana Mosca, Mirko Riccelli, Elisa Robustelli, Claudia Russo, Carla Savaglio, Raffaele Sperandeo.

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 di 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 docenti delle scuole di ogni ordine e grado, diregenti scolastici e dirigenti tecnici ministeriali, ricercatori e professori 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 e internazionale dell'educazione, con particolare attenzione rivolta alla formazione universitaria e post-universitaria e alla ricerca scientifica. Promuove, instaura e organizza rapporti di scambio e di partenariato con associazioni esistenti oltre il territorio nazionale, condividendo con esse l'impegno per l'affermazione dei principi e dei valori statutariamente prefigurati.

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.

Saggi, 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.

I materiali di cui si chiede la pubblicazione devono essere inviati su editore Microsoft Word o compatibile. Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.

Finito di stampare: Aprile 2023

GRAFICA, IMPAGINAZIONE E STAMPA

Grafica Di Marcotullio sas

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

info@graficadimarcotullio.com - www.grficadimarcotullio.com

Progetto grafico: Domenico Piccari

PUBBLICITÀ

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,

Via Tasso, 145 - 00185 Roma