

Anno XXIV  
Numero 50  
Nuova Serie  
Dicembre 2020

IL NODO  
PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

# IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

**Per una scuola  
inclusiva e di qualità**

*a cura di Sandra Chistolini*

ISSN 2280 - 8671 (print)  
ISSN 2280 - 4374 (online)

€ 20,00

*Falco Editore*

## Il Nodo Per una pedagogia della persona

Anno XXIV  
Numero 50  
Dicembre 2020

Rivista annuale

Fondatore: Mario Ferracuti  
Direzione: Sandra Chistolini  
Direttore Responsabile: Domenico Milito  
Redattori: Angela Granata

### Comitato Scientifico:

Claudia Messina Albarenque (Universidad Autónoma de Madrid - Spagna), Antonio Bellingreri (Università di Palermo), Franco Blezza (Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti - Pescara), Winfried Böhm (Professore Emerito Università di Würzburg - Germania), Francesco Bruno (Università della Calabria), Viviana Burza (Università della Calabria), Olga Rossi Cassottana (Università di Genova), Zoja Chehlova (University of Latvia - Lettonia), Luciano Corradini (Professore Emerito Università degli Studi Roma Tre), Claudio De Luca (Università degli Studi della Basilicata), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale - USA), Gul Muhammad Khan Advisor (COM-SATS University, Islamabad - Pakistan), Koichiro Maenosono (Professore Emerito University of Tokyo - Giappone), Juan Delval Merino (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid - Spagna), Paolina Mulè (Università di Catania), Huimin Peng (North China University of Water Resources and Electric Power, Zhengzhou - Repubblica Popolare Cinese), Maria Helena Da Guerra Pratas (Istituto Superior de Educação e Ciências, Lisbona - Portogallo), Alistair Ross (Professore Emerito London Metropolitan University), Naoko Saito (Kyoto University - Giappone), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Matteo Villanova (Università degli Studi Roma Tre), Xu Xiaozhou (College of Education, Zhejiang University - Repubblica Popolare Cinese), Carla Xodo (Università di Padova).

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedura di *peer review*.

© 2020 Falco Editore  
Piazza Duomo, 19  
87100 COSENZA  
tel. 0984.23137  
e-mail: info@falcoeditore.com  
www.falcoeditore.com

ISSN 2280 - 8671 (print)  
ISSN 2280 - 4374 (online)

Registrazione n. XX del 2015 presso il Tribunale di Cosenza

*Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.*

Falco Editore  
(marchio di proprietà della società Elegre s.r.l.s.)

E-mail: elegresrls@gmail.com

### Condizioni di Abbonamento Annuale

Italia: euro 20,00 (i.i.)  
Estero: euro 36,00 (i.i.)

Il pagamento può essere effettuato tramite:

- Bonifico bancario intestato a Elegre srls  
Iban: IT50U0542416201000001010941  
Banca Popolare di Bari
- Assegno non trasferibile intestato a Elegre srls

Le richieste di abbonamento, le segnalazioni di mutamenti di indirizzo e i reclami per mancato ricevimento della rivista vanno indirizzati presso la sede di Cosenza della Casa Editrice.

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, non autorizzata dall'Editore in ogni Paese

## SOMMARIO

Abstracts..... pag. 5

Premessa

Avvicinarsi per educare alla solidarietà..... » 27

*Chistolini Sandra*

### **Educare tra visione del mondo e pluralismo della formazione**

La scuola dell'infanzia come contesto educativo  
inclusivo che valorizza le differenze, le diversità  
ed i bisogni speciali dei bambini e delle bambine ..... » 33

*Mirca Montanari*

Pensare alla persona da un approccio educativo inclusivo.  
Pensando en la persona desde el enfoque de educación  
inclusiva..... » 45

*María Eugenia Picco*

Didattica universitaria inclusiva e competenze trasversali  
nell'ottica dell'employability ..... » 55

*Raffaella Tore*

### **Le dimensioni dell'integrazione tra scuola e società**

64<sup>th</sup> SIESC Annual Meeting: 22 to 28 July, 2019,  
Tainach/Tinje (Austria) ..... » 71

*Wolfgang Rank*

The challenges of the integration of children with migrant  
background using the example of a secondary middle  
school in Vienna..... » 73

*Christian Klar*

Theory and practice of inclusion of children who need help  
with integration ..... » 85  
*Wolfgang Mazal*

Educazione allo sviluppo sostenibile e competenze  
di cittadinanza per una scuola di qualità: riflessioni in merito  
al quarto goal dell'Agenda 2030..... » 103  
*Claudio Pignalberi*

Scuola e comunità educative di accoglienza: rete sociale  
e didattica per favorire l'inclusione dei minori ..... » 115  
*Andrea Traverso*

### **La ricerca universitaria sui nuovi percorsi di inclusione**

La Polledrara di Cecanibbio (Roma): una finestra nel passato  
della Campagna Romana..... » 129  
*Eugenio Cerilli*

Il bullismo e la condizione di disabilità. Indagare il punto  
di vista degli insegnanti per promuovere la socializzazione  
inclusiva..... » 143  
*Valentina Paola Cesarano*

Sentieri inesplorati di conoscenza, umanizzazione  
e perfettibilità per una flourishing inclusion..... » 157  
*Viviana De Angelis, Giuseppe Elia, Michele Lucivero,  
Pasquale Rubini*

Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità  
di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno ..... » 167  
*Valerio Ferrero*

### **Memoria costituzionale e proposte di cittadinanza attiva**

Settanta anni di Costituzione: una Carta da vivere ..... » 181  
*Alfonso Barbarisi*

Settanta anni dopo. Come i giovani “vivono” la Costituzione » 185  
*Mario Morcellini*

“Farsi luogo”: la strada per l’inclusione.  
Riflessioni sul rapporto tra scuola e territorio..... » 191  
*Elisa Maia*

Essere cittadini del Mondo e della Terra:  
riflessioni a partire dai dati ICCS 2016..... » 203  
*Veronica Riccardi*

**Gli indicatori disciplinari per migliorare  
comprensioni, prestazioni e risultati**

Il corpo tra biologia e sociologia ..... » 223  
*Roberto Cipriani*

Performance Audit Review: Quality and Effort Evidence ..... » 231  
*Stefano de Nichilo*

Inclusione e valorizzazione delle diversità:  
il ruolo del corpo e delle nuove tecnologie ..... » 237  
*Alessandra Lo Piccolo, Marta Mingrino, Viviana Maria Passaniti*

Verso una maggiore inclusività e qualità  
nella formazione professionale.  
L’esperienza del Centro di Formazione Professionale “ELIS” ... » 249  
*Carlo Macale, Francesca Scrocca*

La motivazione all’interno dei corsi di italiano L2 nei contesti  
di prima accoglienza dei migranti: l’offerta formativa  
del Centro Interculturale della Città di Torino ..... » 269  
*Paolo Nitti, Micaela Grosso*



## ***Abstracts***

### **Alfonso Barbarisi**

#### *70 anni di Costituzione: una Carta da vivere*

A 70 anni dalla promulgazione della Carta Costituzionale, ancora ci si interroga se gli Italiani, al di là del suo spirito, ne abbiano una matura consapevolezza nei suoi tanti aspetti, dalla ricchezza dei valori, ai messaggi di vita e di costume per un convivere democratico compiuto. Bisogna riconoscere che c'è bisogno di una più approfondita conoscenza di essa e che le giovani generazioni abbiano la possibilità di avvicinarsi alla Carta metodicamente, lungo tutti gli anni della formazione scolastica, per un arricchimento intrinseco e per poter declinare, negli anni di maturità, l'amore e il rispetto per quella Democrazia, che tanti sacrifici, sofferenze e sangue è costata alle Grandi Menti che l'anelavano. L'AIDU (Associazione Italiana Docenti Universitari), nel celebrare i 70 anni della Costituzione italiana, là dove fu firmata dopo anni di dittatura fascista, in un dopoguerra di distruzione, morte e di grandi privazioni e sconforto, ma in una Italia indomita nei valori umani e pronta alla ricostruzione, si augura che proposta di legge, di iniziativa popolare, che vuole presente con propria autonoma dignità lo studio della Costituzione in ogni ordine e grado della Scuola, primaria e secondaria, venga al più presto approvata dal Parlamento.

*Parole chiave: Costituzione italiana; giovani; scuola; AIDU; democrazia.*

#### *70 years of Constitution: a Charter to be lived*

70 years after the promulgation of the Constitutional Charter, we still wonder if the Italians, beyond its spirit, have a mature awareness of its many aspects, from the richness of values, to the messages of life and customs for a democratic coexistence accomplished. It must be recognized that there is a need for a more in-depth knowledge of it and that the younger generations have the opportunity to approach the Charter methodically, throughout all the years of school education, for an intrinsic enrichment and to be able to decline, in the years of maturity, the love and respect for that Democracy, which cost so many sacrifices, sufferings and blood to the Great Minds that yearned for it. AIDU (Italian Association of University Professors), in celebrating 70 years of the Italian Constitution, where it was signed after years

of fascist dictatorship, in a post-war period of destruction, death and great deprivation and despair, but in an Italy indomitable in values human and ready for reconstruction, he hopes that the bill, of popular initiative, which wants to present with its own independent dignity the study of the Constitution in every order and grade of the School, primary and secondary, will be approved by Parliament as soon as possible.

*Keywords: Italian Constitution; young people; school; AIDU; democracy.*

## **Eugenio Cerilli**

### *La Polledrara di Cecanibbio (Roma): una finestra nel passato della Campagna Romana*

Il sito di La Polledrara di Cecanibbio (Lazio, Italia) è localizzato a circa 22 chilometri a nord-ovest di Roma. Le campagne di scavo condotte dal 1985 al 2013 hanno messo in luce 1200 metri quadrati di depositi di un fiume attivo nel Pleistocene medio. Sono state riconosciute due fasi sedimentarie. Nel corso della prima, a carattere marcatamente fluviale, sono state deposte migliaia di resti scheletrici soprattutto di mammiferi, ma anche anfibi, rettili ed uccelli, insieme a manufatti litici e ossei. Nella successiva fase palustre, alcuni elefanti (*Palaeoloxodon antiquus*) rimasero intrappolati in pozze di fango. In particolare, uno di questi era circondato da manufatti litici lavorati sul posto. L'analisi tafonomica di questo contesto, tra cui l'esame delle tracce d'uso, indica che la carcassa dell'elefante era stata sottoposta ad un'attività di macellazione finalizzata al suo sfruttamento alimentare, ma anche per appropriarsi delle ossa da impiegare come materia prima per manufatti.

*Parole chiave: Homo heidelbergensis; Palaeoloxodon antiquus; attività di macellazione; tafonomia.*

### *The site of La Polledrara di Cecanibbio (Rome): a window on the past of the Campagna Romana*

The site of La Polledrara di Cecanibbio (Latium, Italy) is located about 22 kilometers north-west of Rome. The excavation campaigns conducted from 1985 to 2013 revealed 1200 square meters of deposits of a river active in the middle Pleistocene. Two main sedimentary phases have been recognized. First a fluvial episode led to the deposition of thousands of skeletal remains mainly mammals, but also amphibians, reptiles and birds along with lithic and bone artefacts. Then a swampy phase occurred during which some elephants (*Palaeoloxodon antiquus*) became trapped in muddy ponds. One of these was surrounded by lithic implements knapped on the site. The tafonomic analysis



of this context, including the use-wear analysis, indicates that the elephant's carcass had been subjected to a butchering activity aimed to collect meat for food and bones as raw material for tools too.

*Keywords: Homo heidelbergensis; Palaeoloxodon antiquus; butchering activities; taphonomy.*

## **Valentina Paola Cesarano**

*Il bullismo e la condizione di disabilità. Indagare il punto di vista degli insegnanti per promuovere la socializzazione inclusiva*

Il seguente articolo propone un'indagine esplorativa volta ad indagare il punto di vista di trenta insegnanti nel contesto campano in merito al fenomeno del bullismo verso studenti in condizione di disabilità. Si è scelto di realizzare delle interviste semistrutturate, analizzate successivamente secondo l'approccio teorico e metodologico della Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) con il supporto del software Nvivo (Richards, 1999). Secondo gli intervistati la condizione di disabilità espone lo studente a fenomeni di bullismo relazionale, dunque di tipo indiretto che riducono la vittima ad un'entità "invisibile" e privata della possibilità di partecipare a processi di socializzazione inclusiva. Il bullo agisce come istanza manipolatrice delle connessioni sociali o delle relazioni facendo in modo di ignorare, escludere, isolare, diffondere false informazioni o voci ingiuriose a proposito delle vittime. Questa versione sarebbe più comune tra le ragazze che tra i ragazzi. L'esclusione dal gruppo sarebbe più frequente tra le ragazze, e subirla diviene particolarmente doloroso poiché isola la vittima dal gruppo. Questa forma di bullismo può essere la più difficile da combattere e la più dura da sopportare perché intacca l'autostima e la fiducia in se stessi, facendo sentire coloro che la subiscono come persone che non vale la pena frequentare

*Parole chiave: bullismo; condizione di disabilità; esclusione; differenze di genere.*

*Bullying and the condition of disability. Investigate the teachers' point of view to promote inclusive socialization*

The following article proposes an exploratory survey aimed at investigating the point of view of thirty teachers in the Campania context regarding the phenomenon of bullying towards students with disabilities. Semistructured interviews were chosen, subsequently analyzed according to the theoretical and methodological approach of Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) with the support of the Nvivo software

(Richards, 1999). According to the interviewees, the condition of disability exposes the student to relational bullying phenomena, therefore of an indirect type which reduce the victim to an “invisible” entity deprived of the possibility of participating in inclusive socialization processes. The bully acts as a manipulative instance of social connections or relationships by making sure to ignore, exclude, isolate, spread false information or insulting rumors about the victims. This version would be more common among girls than among boys. Exclusion from the group would be more frequent among girls, and suffering it becomes particularly painful as it isolates the victim from the group. This form of bullying can be the most difficult to fight and the hardest to endure because it affects self-esteem and self-confidence, making those who suffer it feel like people who are not worth attending.

*Keywords: bullying; disability; exclusion; gender differences.*

## **Sandra Chistolini**

### *Premessa*

#### *Avvicinarsi per educare alla solidarietà*

La scuola alla quale pensiamo e che stiamo mantenendo viva, nonostante le difficoltà dovute alla pandemia da COVID-19, ritrova il suo carisma originario nella azione formativa degli insegnanti. Per definizione la scuola non può che essere inclusiva e la ricerca della qualità non è una opzione discrezionale. Gli approfondimenti epistemologici, docimologici, costituzionali, metodologici che si sono sviluppati nel corso del lockdown sono condizionati dal sentimento del limite della scienza che ha i suoi tempi per raggiungere lo scopo desiderato dall'uomo. Emerge il nuovo imperativo pedagogico della solidarietà oltre ogni distanziamento.

*Parole chiave: scuola; pandemia; inclusione; qualità; solidarietà.*

### *Foreword*

#### *Educating to solidarity during social distancing*

The school that we are thinking about and that we are keeping alive, despite the difficulties due to the COVID-19 pandemic, finds its original charisma in the formative action of the teachers. By definition the school can be inclusive only and the search for quality is not a discretionary option. Epistemological, docimological, constitutional, methodological themes developed during the lockdown are conditioned by the feeling of the limit of science that requires

its time to achieve the desired goal of mankind. It emerges the new pedagogical imperative of solidarity beyond all distancing.

*Keywords: school; pandemic; inclusion; quality; solidarity.*

## **Roberto Cipriani**

### *Il corpo tra biologia e sociologia*

Questo saggio considera i genomi di una data comunità di microflora come una sorta di impronta digitale di uno specifico gruppo biosociale. Tale tipo di comunità non deve essere considerato come un mosaico in cui i singoli componenti individuali sono le tessere, ma come un quasi-organismo complesso e organico, che possiede un tipico “meta-genoma sociale” prodotto da tutti i genomi presenti nel mfdNA (acido desossiribonucleico della microflora) dei ceppi microbici costituenti. Questa prospettiva apre un vasto panorama di suggestioni per la sociologia, offrendo la possibilità di analizzare tipologie di popolazioni molto diverse tra loro. L’autore fornisce i parallelismi tra le analisi delle comunità di microflora biologica e le dinamiche delle società umane, mostrando anche come il mfdNA possa spiegare diversi fenomeni sociali (ad esempio: concorrenza, recrudescenza, simbiosi, parassitismo, interrelazioni economiche, finanziarie e agricole, società antiche e moderne, comunità virtuali basate su Internet).

*Parole chiave: biologia; società; comunità.*

### *The body between biology and sociology*

This paper considers the different genomes of a given microflora community as a kind of fingerprint or “meta-genome” of that specific bio-social group. In the light of this, the type of community should not be considered as a mosaic in which individual components are the tesserae, but as a complex and organic quasi-organism, which possesses a typical “social meta-genome” yielded by all the genomes present in the mfdNA (microflora deoxyribonucleic acid) of the constituent microbial strains. This perspective opens up a vast panorama of productive suggestions for sociology, providing possibilities by which to analyse very different kinds of populations, including human societies. The author introduces his thesis and provides several parallelisms between analyses of biological microflora communities and the dynamics of human societies, and also show how mfdNA can explain different social phenomena (e.g.: competition, recrudescence, symbiosis, parasitism, economic, financial and agricultural interrelations, ancient and modern societies, virtual Internet-based communities).

*Keywords: biology; society; community.*

## **Viviana De Angelis, Giuseppe Elia, Michele Lucivero, Pasquale Rubini**

*Sentieri inesplorati di conoscenza, umanizzazione e perfettibilità per una flourishing inclusion*

L'unicità di ciascun individuo, l'irripetibilità e le particolari condizioni di fragilità transitoria o permanente in cui può venirsi a trovare; le complesse dinamiche relazionali che caratterizzano la sua quotidianità; le aspettative di una giurisprudenza, quella italiana, lungimirante, ambiziosa e all'avanguardia nel panorama internazionale; i limiti attuativi della legge; gli errori, le incompiutezze di programmi e interventi didattici a volte banalmente ripetuti, standardizzati e sbilanciati sulla forma più che sul contenuto, inducono a riflettere sulla necessità di operare una rivoluzione culturale copernicana con cui tentare di impattare l'intero universo educativo, a partire dal "nucleo originario": l'unità dell'essere umano e il suo bisogno di "cura integrale". È possibile, infatti, che un mutamento di sguardo sull'individuo, sulla sua imprevedibile fattità, sull'ontologia, sulla molteplicità e organicità delle sue dimensioni costitutive, possa essere l'incipit di una nuova progettualità pedagogica, idonea alla ri-educazione e alla promozione di una "flourishing inclusion" dentro e fuori la persona umana.

*Parole chiave: umanizzazione; inclusione; formazione.*

*Unexplored paths of knowledge, humanization and perfectity for a flourishing inclusion*

The human individual is a unique and unrepeatable being who can go through particular conditions of transient or permanent fragility. The complex relational dynamics that characterize the everyday life of the individual, the unfinished business of programs and educational interventions that are sometimes trivially repeated, standardized and unbalanced on form rather than content, reflecting on the need for a cultural revolution of the entire educational universe. The need for pedagogy to start from the "original core" of the subject of education: the unity of the human being emerges. Looking at human ontology, axiology and the universe of meanings that move and give meaning to human action it becomes possible to attempt to create a new pedagogical design, suitable for the re-education and promotion of "flourishing inclusion" inside and outside the human person.

*Key words: humanization; inclusion; education.*

## Stefano de Nichilo

### *Revisione dell'Audit delle Prestazioni: Prove di Qualità ed Efficacia*

Innanzitutto, la domanda sul perché la valutazione dovrebbe essere posta. La valutazione è un modo per seguire i progressi relativi alla formazione degli obiettivi da raggiungere. Alcuni di questi, ad esempio nell'insegnamento, sono: capacità di trasmettere conoscenza (conoscenza), capacità di azione (pratica) e capacità di interagire o sapere come essere (atteggiamenti). La valutazione consente quindi di collocare coloro che apprendono a un livello, su una scala ordinata di obiettivi. Ciò consente agli studenti di prendere coscienza dei progressi realizzati e del livello di competenza acquisito. Ciò consente inoltre all'insegnante di interrogarsi e adattare la formazione in termini di forma e contenuto alle mutate condizioni dello studente. La valutazione è quindi un mezzo per certificare che gli obiettivi della formazione sono stati raggiunti. Secondo alcuni, la valutazione è anche uno strumento pedagogico (valutazione formativa), in quanto può contribuire al raggiungimento dei progressi dello studente; è certamente uno strumento di selezione (valutazione della certificazione) nel sistema scolastico statale.

*Parole chiave: docimologia; misurazione dei risultati; modello di valutazione; risorse umane; qualità della valutazione.*

### *Performance Audit Review: Quality and Effort Evidence*

First of all, the question of why the evaluation should be asked. Evaluation is a way of following progress with respect to training the objectives to be achieved. Some of these, for example in teaching are: ability to transmit knowledge (knowledge), capacity for action (practice) and ability to interact or know how to be (attitudes). Evaluation therefore makes it possible to place those who learn at a level, on an ordered scale of objectives. This allows students to become aware of the progress achieved and the level of competence gained. This also allows the teacher to question himself and adapt the training in terms of form and content to the changed conditions of the learner. Evaluation is therefore a means of certifying that the training objectives have been achieved. This generally takes the form of a diploma, which can be recognized by other bodies and therefore give access to a job or public function that requires a higher level of training. According to some, assessment is also a pedagogical tool (formative assessment), as it can contribute to the achievement of the student's progress; it is certainly a selection tool (certification assessment) in the state school system.

*Keywords: accountability; methodology; assessment model; docimology; human resources; performance measurement; quality assessment.*

## Valerio Ferrero

*Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno*

Intendere la classe come comunità di ricerca può rappresentare una valida strategia per rendere concreta la parola *inclusione* nel contesto scolastico. A partire da questa convinzione, il saggio indaga attraverso quali modalità operative sia possibile trasformare la classe in una comunità in cui il sapere sia co-costruito e tutti i discenti possano essere artefici del proprio e dell'altrui apprendimento grazie alla loro personale sensibilità e al loro originale sguardo sul mondo. Nello specifico, gli assunti alla base del curriculum della *Philosophy for Children* appaiono utili a promuovere la partecipazione attiva di ciascun alunno al processo d'apprendimento, così che ognuno possa portare il proprio *speciale* modo di pensare e imparare. La democrazia sperimentata attraverso il dialogo filosofico si presenta sotto forma di inclusione delle *diverse diversità*, intese come risorsa imprescindibile.

*Parole chiave: inclusione; comunità di ricerca; Philosophy for Children; dialogo filosofico; scuola.*

*A way for inclusion. The philosophical dialogue in the community of inquiry to bring out the potential of everyone*

Interpreting the class as a community of inquiry can represent a valid strategy to make the word *inclusion* concrete in the school context. Starting from this conviction, the essay investigates through which operating methods it is possible to transform the class into a community in which knowledge is co-constructed and all learners can be the author of their own and others' learning thanks to their personal sensitivity and their original look at the world. Specifically, the assumptions underlying the *Philosophy for Children* curriculum appear useful to promote the active participation of each student in the learning process, so that everyone can bring their own special way of thinking and learning. The democracy experienced through philosophical dialogue is presented in the form of the inclusion of *different diversities*, understood as an essential resource.

*Keywords: inclusion; community of inquiry; Philosophy for Children; philosophical dialogue; school.*

## Christian Klar

### *Le sfide dell'integrazione dei bambini con un background migratorio sull'esempio di una scuola media superiore di Vienna*

Nell'anno scolastico 2015/16 abbiamo avuto molti nuovi arrivi in Austria/Vienna di minori stranieri non accompagnati. La situazione nella scuola è stata molto difficile soprattutto per i problemi dovuti ad alcune differenze culturali e religiose che investivano la gestione organizzativa. A livello secondario, la percentuale di bambini con un background migratorio nelle scuole medie di Vienna è già ben oltre il 50%, e spesso arriva al 90%. Allo stesso tempo molti bambini si trovano in situazioni familiari complesse, non hanno alcun sostegno in casa, alcuni rifiutano la cultura occidentale, altri hanno genitori con problemi di alcol o droga oppure vivono in appartamenti condivisi perché sono stati portati via dai genitori o sono venuti in Austria da soli. In questa situazione l'integrazione senza assimilazione favorisce l'emergere di società parallele che riconoscono la legge, ma non il nostro modo di vivere e i valori ai quali ci riferiamo. Ci chiediamo quindi quali siano i pilastri della nostra società e quali sia il loro significato per noi. L'integrazione non è la celebrazione delle differenze, bensì è la definizione di regole che valgono per tutti. L'integrazione è prima di tutto una responsabilità degli immigrati, ma è nostro dovere sostenerli!

*Parole chiave: background migratorio; integrazione; assimilazione; religione versus tradizione; violenza a scuola; segni e simboli; regole e controllo.*

### *The challenges of the integration of children with migrant background using the example of a secondary middle school in Vienna*

In the school year 2015/16 we had many new arrivals in Austria/Vienna due to the wave of refugees. Many of them were unaccompanied minor refugees (UMRs). So in 2015/2016 the situation at the school was very difficult, some cultural and religious differences escalated and were almost unmanageable. At the secondary level, the proportion of children with migrant background in middle schools in Vienna is already well over 50%, and often 90%. At the same time many children are in very difficult family situations, have no support from home, some reject Western culture, others have parents with alcohol or drug problems or live in shared flats because they have been taken away from their parents or have come to Austria alone. In this situation integration without assimilation promotes the emergence of parallel societies that recognize the law, but not the way of life and the values! So what do the pillars of our society mean to us? Integration is not the celebration of differences, but the establishment of rules that apply to

all. Integration is first and foremost a responsibility of the immigrants, but it is our duty to support them!

*Keywords: migrant background; integration; assimilation; religion versus tradition; violence at school; signs and symbols; clear strict rules and control.*

## **Alessandra Lo Piccolo, Marta Mingrino, Viviana Maria Passaniti**

*Inclusione e valorizzazione delle diversità: il ruolo del corpo e delle nuove tecnologie*

Nella scuola, che oggi affronta le problematiche più diverse in chiave inclusiva, emerge la possibilità di riscoprire dimensioni ontologiche della persona come il corpo, la corporeità e il movimento quali mediatori di apprendimento e fonti di relazione. Bisogna cogliere gli aspetti che caratterizzano la scuola del terzo millennio, una scuola che affronta la necessità di innovarsi e quindi dota le sue aule di tecnologia per rispondere alle istanze di una società in continua evoluzione. Le tecnologie si rivelano particolarmente funzionali, in quanto i sussidi offerti da software specifici agevolano l'apprendimento e migliorano le performance, si prestano fortemente a supportare la didattica collaborativa, cooperativa, inclusiva, personalizzata e individualizzata. Inoltre, le modalità didattiche asincrone, non solo sincrone, possibili attraverso l'uso delle tecnologie, si rivelano un amplificatore dello spazio e del tempo dedicato all'apprendimento, elementi di forte valenza per differenziare e diversificare le proposte di apprendimento, in risposta ai Bisogni educativi di ciascuno.

*Parole chiave: inclusione; educazione personalizzata; corporeità,; movimento; tecnologie.*

*Inclusion and diversity appreciation: the role of the body and new technologies*

Today school, faces different themes about inclusion, so the chance to rediscover ontological dimensions, like body, corporeality and movement, as learning mediators and sources of relationships, emerges. You have to seize the aspects that characterize the school of the third millennium, a school that deals with the need to innovate itself; therefore it provides its classrooms with technological devices to meet the requests coming from a continuously transforming society. Technologies are particularly functional to the purpose, in fact specific softwares help learning, improve performances and support collaborative and cooperative, inclusive, personalized and



individualized didactics. Both the asynchronous and synchronous didactic methods, supported by technologies, are to be considered amplifiers of space and time useful to learning; they are great value elements to diversify didactic proposals aimed at improving learning and responding to the Educational Needs of each student.

*Keywords: inclusion; personalized education; corporeity; movement; technologies.*

## **Carlo Macale, Francesca Scrocca**

*Verso una maggiore inclusività e qualità nella formazione professionale. L'esperienza del Centro di Formazione Professionale "ELIS"*

Il contributo presenta un modello di scuola inclusiva e di qualità all'interno del sistema nazionale italiano di istruzione e formazione professionale (IeFP). Considerando la storia e l'attuale situazione dell'IeFP, il modello che si propone è quello di un centro di formazione professionale situato nella periferia romana che nell'arco della sua tradizione educativa ha cercato sempre di inserire la dimensione professionale all'interno di una più ampia cornice pedagogica. Oggigiorno, però, la società dinamica e multiculturale, nonché l'uropeizzazione della formazione professionale, pone nuove sfide alla scuola professionale.

*Parole chiave: formazione professionale; competenza; virtù; tutor; capability.*

*Fostering inclusiveness and quality in vocational education. Good practice from ELIS Vocational Training Center*

The paper presents an inclusive and quality school model within the Italian national education and training system (EVT). Considering the history and the current situation of the EVT, the model that is proposed is that of a professional training centre located in the Roman suburbs that throughout its educational tradition has always tried to insert the professional dimension within a wider pedagogical framework. However, nowadays, a dynamic and multicultural society, as well as the Europeanization of professional training, poses new challenges for vocational school.

*Keywords: vocational training; competence; virtue; tutor; capability.*

## **Elisa Maia**

*“Farsi luogo”: la strada per l’inclusione. Riflessioni sul rapporto tra scuola e territorio*

Il paradigma dell’inclusione, nella sua declinazione più autentica, quella orientata al processo di costruzione di una comunità fondata sui valori della solidarietà, evidenzia l’urgenza di un discorso pedagogico impegnato, utopicamente, nella problematizzazione costante tanto delle analisi e delle prassi ispirate al costrutto inclusivo, quanto della necessaria alleanza educativa che deve connotare il rapporto tra scuola e territorio. Il contributo riflette sull’urgenza di riaffermare la valenza educativa e inclusiva, dunque democratica, di una città educativa come luogo dell’incontro con l’alterità e della valorizzazione della differenza come cifra dell’esperienza umana, che nell’interconnessione delle agenzie educative trova la sintesi del proprio progetto *pedagogico*.

*Parole chiave: inclusione; scuola; territorio; città educativa.*

*“Farsi luogo”: the road to inclusion. Reflections on the relationship between education and territory*

The inclusive paradigm, in its most authentic form, that is, the one focused on building a community based on the value of solidarity, shows the urgent need of a utopian pedagogical commitment to the constant questioning of both the analyses and practices inspired by the inclusive construct, as much as a necessary educational alliance between education and territory. This article reflects on reaffirming the educational and inclusive - and therefore democratic - value of an educational city as a place where the otherness and the promotion of differences as the main future of human experience meet, a place that identifies the synthesis of its pedagogical project in the interconnection of educational agencies.

*Keywords: inclusion; school/education; territory; educational city.*

## **Wolfgang Mazal**

*Teoria e pratica dell’inclusione dei bambini che hanno bisogno di aiuto per l’integrazione*

I termini “integrazione” e “inclusione”, che caratterizzano la politica dell’OCSE, sono di per sé così complessi da richiedere un’analisi più approfondita prima ancora di poter essere oggetto di considerazioni sulla teoria

e sulla pratica del sistema scolastico. Sono due approcci fondamentalmente diversi e si riferiscono a concetti socio-politici che richiedono una riflessione. In primo luogo, bisogna sottolineare la differenza tra istruzione e formazione. Il livello di istruzione superiore e il successo scolastico, le pari opportunità e le giuste opportunità, il fatto che i movimenti migratori cambino radicalmente le nostre comunità e i nostri sistemi educativi, la constatazione che lo sviluppo cognitivo dei bambini inizi molto prima che raggiungano l'età scolare e che i genitori siano anche decisamente chiamati a promuovere le capacità cognitive e, in particolare, linguistiche dei loro figli nei primi anni, e il fatto che certi ambienti abbiano una minore affinità per l'istruzione, sono fattori che vanno attentamente studiati. L'intervento può senz'altro essere compito dello Stato, ma esso potrebbe anche consistere nell'esigere una responsabilità personale dove e per quanto possibile. A scuola non si tratta di accettare i bambini a modo loro, né di fondere il carattere dei bambini in un gruppo maggioritario, ma piuttosto di realizzare un rapporto equilibrato tra sviluppo individuale e capacità comunitaria. In ogni caso, è importante che la famiglia affermi e almeno non contrasti quei prerequisiti fondamentali di cui un sistema educativo - anzi una società nelle sue relazioni collettive - ha bisogno. Ci riferiamo alla capacità di integrare, di mostrare considerazione, di accettare e di imparare i costumi e le tecniche di comunicazione, la tolleranza e la tolleranza alla frustrazione, nonché la capacità di affrontare i conflitti.

*Parole chiave: integrazione; inclusione; pari o giuste opportunità; compiti dei genitori; un rapporto equilibrato tra sviluppo individuale e capacità comunitaria.*

### *Theory and practice of inclusion of children who need help with integration*

The terms "integration" and "inclusion", which characterise OECD policy, are so complex in themselves that they require closer analysis before they can even be made the subject of considerations on the theory and practice of the school system: They stand for two fundamentally different approaches and socio-political concepts that require reflection. First one must point out the difference between education and training, higher educational attainment and educational success, equal opportunities and just opportunities, the fact that migration movements fundamentally change our communities and educational systems, that cognitive development of children begins long before they reach school age, that parents are also decisively called upon to promote the cognitive and, in particular, linguistic skills of their children in the first few years, and the fact that certain milieus have a lower affinity for education. It can undoubtedly be the task of the state to intervene, but intervention could also consist of demanding personal responsibility where and to the extent possible. At school it is not a question of accepting children in their own way,

nor of merging the character of children in a majority group, but rather of achieving a balanced relation between individual development and communal ability. In any case, it is important that the family affirms and at least does not counteract those basic prerequisites that an educational system - indeed a society in its collective relations - needs: The ability to integrate, to show consideration, to accept and learn customs and techniques of communication, tolerance and frustration tolerance as well as the ability to deal with conflicts.

*Keywords: integration; inclusion; equal or just opportunities; tasks of parents; a balanced relation between individual development and communal ability.*

## **Mirca Montanari**

*La scuola dell'infanzia come contesto educativo inclusivo che valorizza le differenze, le diversità ed i bisogni speciali dei bambini e delle bambine*

Il contributo intende valorizzare il ruolo della scuola dell'infanzia nella promozione dei processi inclusivi all'interno di contesti educativi ricettivi ed aperti ai linguaggi, alle differenti e diverse esperienze del fare, dell'agire e del sentire dei bambini che la frequentano. La scuola pre-scolare, quale fondamentale segmento del percorso educativo di crescita e di sviluppo della persona, rappresenta l'istituzione che tende con naturalezza e flessibilità a leggere, a interpretare, a comprendere e ad ascoltare gli eterogenei modi di essere degli alunni secondo uno sguardo inclusivo interessato a promuovere le loro risorse e non certo le mancanze. La presenza di alunni con "bisogni educativi speciali" richiama nei docenti inclusivi della scuola dell'infanzia la necessità di un'autentica responsabilità e di una profonda partecipazione in grado di attivare modalità educativo-didattiche altre, differenti, di tipo prevalentemente laboratoriale, per dare concretamente vita all'inclusive education per tutti.

*Parole chiave: inclusione; scuola dell'infanzia; bisogni educativi speciali; insegnante inclusivo.*

*Preschool as an inclusive educational context that values the differences, diversities and special needs of children*

This contribution aims to enhance the role of kindergarten in the promotion of inclusive processes within receptive educational contexts open to any kind of languages as well as any achievable experiences of doing, acting and feeling of the children who attend it. The pre-primary school, as a fundamental step of the educational path to growth and development of the person, represents the institution that, simply and flexibly, takes into

consideration the heterogeneous ways of being pupils, keeping in mind an inclusive view focused on the promotion of their assets and certainly not on their shortcomings. The presence of pupils with “special educational needs” requires, from the inclusive teachers of kindergarten, an authentic sense of responsibility, and a deeper participation able to activate varied mainly lab-based educational and teaching methods, in order to give life to inclusive education tailored to each and everyone.

*Keywords: inclusion; preschool; special educational needs; inclusive teachers.*

## **Mario Morcellini**

### *70 anni dopo. Come i giovani “vivono” la Costituzione*

A 70 anni dal varo della Costituzione nella Sala della Regina alla Camera dei Deputati di Montecitorio l’AIDU (Associazione Italiana Docenti Universitari) ed alcune scolaresche di scuola superiore hanno partecipato alla celebrazione della ricorrenza con i loro insegnanti, restituendo le impressioni e le emozioni dell’evento in alcuni messaggi che il testo ripropone e commenta. I ragazzi, profondamente colpiti dalla maestosità della Camera dei Deputati e dalla sapienza dei relatori intervenuti quel giorno, dimostrano, grazie ai loro testi, come sia necessario valorizzare l’insegnamento della Costituzione e l’educazione civica presso le scuole di tutti i gradi. Tale bisogno è invocato come necessario dagli stessi studenti, che riscoprono i valori costituzionali in un momento in cui il paese è attraversato da una forte crisi valoriale. La Costituzione, il cardine giuridico-normativo del nostro paese, diventa allora la chiave di un rinnovamento valoriale oggi più che mai necessario, nonché la bussola di nuove politiche pubbliche che prevedano un ampliamento della gamma dei diritti riconosciuti e non restrizioni troppo spesso raffigurate come necessarie alla pacifica convivenza civile.

*Parole chiave: Costituzione; giovani; scuola; insegnamento; public policies.*

### *70 years later. How young people “live” the Constitution*

70 years after the launch of the Constitution in the Sala della Regina in the Chamber of Deputies of Montecitorio, AIDU (Italian University Teachers Association) and some high school students attended the celebration of the anniversary with their teachers, returning the impressions and emotions of the event in some messages that the text proposes and comments on. The boys, greatly impressed by the majesty of the Chamber of Deputies and by the wisdom of the speakers of that day, demonstrate how it is necessary to enhance the teaching of the Constitution and civic education at schools of all

grades. This need is invoked as necessary by the students themselves, who rediscover constitutional values at a time when the country is experiencing a strong value crisis. The Constitution, the legal-regulatory cornerstone of our Country, became the key value to the necessary renewal, as well as the compass of new public policies that provide for an expansion of the range of recognized rights and non-restrictions too often feared as necessary to peaceful civil coexistence.

*Keyword: Constitution; students; school; teaching; public policies.*

## **Paolo Nitti, Micaela Grosso**

*La motivazione all'interno dei corsi di italiano L2 nei contesti di prima accoglienza dei migranti: l'offerta formativa del Centro Interculturale della Città di Torino*

All'interno di questo contributo si presentano alcune problematizzazioni delle dinamiche di formazione linguistica relative ai contesti di prima accoglienza dei migranti. Si avverte, infatti, una carenza di motivazione in merito all'apprendimento della lingua seconda, causata da differenti variabili. L'analisi permetterà di discutere alcuni fattori critici e di identificare alcune modalità di risoluzione messe in pratica dal Centro Interculturale della Città di Torino.

*Parole chiave: italiano come lingua seconda; educazione linguistica; linguistica educativa; motivazione; bisogni linguistici.*

*Motivation within Italian L2 courses for migrants: the educational offer at the Centro Interculturale della Città di Torino*

In this essay we expose some problematic factors concerning the linguistic training related to the contexts of welcoming of migrants. There is a lack of motivation regarding the learning of the second language, caused by different variables. The analysis will allow to discuss some critical factors in order to identify some solutions put into practice by the Centro Interculturale della Città di Torino.

*Keywords: Italian as second language; language education; educational linguistics; motivation; language needs.*

## **María Eugenia Picco**

*Pensare alla persona da un approccio educativo inclusivo*

Il presente articolo si occupa della concezione della persona dal pensiero personalista comunitario proposto da Emmanuel Mounier e orientato a rive-

dere lo sviluppo che ha avuto in campo educativo dalla voce di diversi autori, sia europei che latinoamericani, che aderiscono a questa posizione. Considerare la costruzione di una pedagogia centrata sulla persona come nucleo di progresso verso una scuola ispirata ai valori umani che permetta l'inclusione e la qualità nell'educazione, rivisitando il percorso di questo pensiero, è una proposta che consente di riflettere sui significati delle molteplici prospettive che oggi sono coinvolte nell'educazione. Nello stesso senso, questo pensiero come base per proposte di educazione inclusiva e di qualità costituisce un elemento principale giacché, nell'ambito della filosofia personalista, la persona è concepita come unica, libera e irripetibile, la quale, trasposta nel campo dell'educazione, costituisce un elemento di inclusione.

*Parole chiave: dignità; educazione; inclusione; personalismo.*

### *Pensando en la persona desde el enfoque de educación inclusiva*

The present paper deals with the conception of the person from the personalist communitarian thought proposed by Emmanuel Mounier and oriented to review the development he has had in the educational field from the voice of different authors, both European and Latin American, who adhere to this position. Considering the construction of a pedagogy centered on the person as the nucleus for progress toward a school inspired by human values that permits inclusion and the quality of education, revisiting the journey of this thought is a proposal that grants reflection on the meanings of the multiple perspectives that are involved in education today. In the same sense, this thought as a basis for proposals for inclusive and quality education constitutes a principal axis since, within the framework of the personalist philosophy, the person is conceived as unique, free, and unrepeatable, which, when transposed into the field of education, constitutes an element for inclusion.

*Key words: education; dignity; inclusion; personalism.*

## **Claudio Pignalberi**

### *Educazione allo sviluppo sostenibile e competenze di cittadinanza per una scuola di qualità: riflessioni in merito al quarto goal dell'Agenda 2030*

Il contributo analizza in maniera critica gli approcci dell'educazione allo sviluppo sostenibile e dell'educazione alla cittadinanza per lo sviluppo di una scuola inclusiva e di qualità. Si sofferma in particolare sulle azioni previste nel quarto goal dell'Agenda 2030 e sulla progettazione di una didattica situazionale per lo sviluppo delle competenze civiche. Nella seconda parte,

infine, viene presentato il modello sostenibile sulla base degli approcci della Democracy Age di Letizia ed il Capability Approach della Nussbaum, per la scuola nella direzione 2030.

*Parole-chiave: agentività; capacitazione; educazione allo sviluppo sostenibile; educazione alla cittadinanza; territorio.*

### *Education for sustainable development and citizenship skills for a quality school: reflections on the fourth goal of Agenda 2030*

The paper critically analyses the approaches of education for sustainable development of the citizenship education for the development of an inclusive and quality school. It focuses in particular on the actions foreseen in the fourth goal of Agenda 2030 and on design of situational education for the development of civic competences. Finally, the second part presents the sustainable model based on Letizia's Democracy Age and Nussbaum's Capability Approach for schools towards 2030.

*Keywords: agency; capability; education for sustainable development; education for citizenship; territory.*

## **Wolfgang Rank**

*64<sup>a</sup> Assemblea annuale del SIESC: dal 22 al 28 luglio 2019, Tainach/Tinje (Austria)*

Dal 1954 la Federazione Europea degli Insegnanti Cristiani (SIESC) ha organizzato incontri annuali per i suoi membri in dieci paesi europei e ha invitato ospiti da circa sei altri paesi. Per il 2019 l'Associazione austriaca membro VCL (Associazione austriaca degli insegnanti cristiani) ha proposto il tema "Il contributo delle scuole all'integrazione attraverso l'inclusione ragionevole" e ha preparato l'incontro a Tainach/Tinje in Carinzia. La sfida dell'integrazione e/o dell'inclusione degli alunni che, per diversi motivi, hanno difficoltà a partecipare alle lezioni regolari diventa sempre più urgente e viene affrontata in modi diversi nei paesi europei.

*Parole chiave: integrazione; inclusione; alunni con un background migratorio; con disabilità; con un ritardo educativo.*

*64<sup>th</sup> SIESC Annual Meeting: 22 to 28 July, 2019, Tainach/Tinje (Austria)*

Since 1954 the European Federation of Christian Teachers (SIESC) has organized annual meetings for its members in ten European countries and



invited guests from about six other countries. For 2019 the Austrian member association VCL (Austrian Association of Christian Teachers) proposed the topic “The contribution of schools to integration through reasonable inclusion” and prepared the meeting at Tainach/Tinje in Carinthia. The challenge of integrating or/and including pupils who, for different reasons, have difficulties in participating in regular classes is becoming more and more urgent and is met in different ways in European countries.

*Keywords: integration; inclusion; pupils with migrant background; with disabilities; with educational backlogs.*

## **Veronica Riccardi**

### *Essere cittadini del Mondo e della Terra: riflessioni a partire dai dati ICCS 2016*

Questo lavoro si basa sulla ricerca ICCS 2016 (International Civic and Citizenship Education Study) promossa dalla International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). ICCS 2016 è il secondo ciclo di indagine comparativa internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza e mira a studiare, da un lato, la conoscenza e la comprensione dei principi e della cittadinanza civica da parte degli studenti e, dall'altro, i loro atteggiamenti e percezioni. L'obiettivo è di inserirsi nel vasto dibattito sulla cittadinanza cercando di indagare, su base empirica e descrittiva, il concetto di “cittadinanza terrestre”, tracciato da autori diversi e in diversi periodi storici, come appartenenza alla razza umana di ogni individuo. Emerge chiaramente che gli studenti italiani hanno un buon senso di appartenenza alla patria terrestre e una chiara coscienza del peso delle responsabilità individuali sulla qualità del futuro del pianeta.

*Parole chiave: cittadinanza globale; cittadinanza terrestre; ecologia; scelte politiche; valorizzazione delle differenze.*

### *Being citizens of the World and the Earth: reflections starting from the 2016 ICCS data*

This work is based on the ICCS 2016 research (International Civic and Citizenship Education Study) promoted by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). ICCS 2016 is the second international comparative survey cycle on civic education and citizenship and aims to investigate, on the one hand, the knowledge and understanding of civic principles and citizenship by students and, on the other, their attitudes and perceptions. The aim is to fit into the broad debate on citizenship trying to investigate, on an empirical and descriptive basis, the concept of “terrestrial

citizenship”, outlined by different authors and in different historical periods, as belonging to the human race of every individual. It clearly emerges that Italian students have a good sense of belonging to their homeland and a clear awareness of the weight of individual responsibilities on the quality of the future of the planet.

*Keywords: global citizenship; terrestrial citizenship; ecology; political choices; enhancement of differences.*

## **Raffaella Tore**

### *Didattica universitaria inclusiva e competenze trasversali nell’ottica dell’employability*

L’istruzione superiore universitaria ha un grande ruolo da giocare nella costruzione di comunità inclusive per questo motivo i programmi europei esortano gli accademici ad innovare le proprie pratiche didattiche in modo da consentire non solo l’acquisizione di contenuti disciplinari ma lo sviluppo di competenze trasversali per rendere gli studenti critici e riflessivi in vista di un apprendimento duraturo, nell’ottica dell’employability (EUA, 2019; Consiglio dell’Unione Europea, 2013). In questa prospettiva il contributo presenta uno studio di caso che pone al centro del processo di apprendimento il discente che sperimenta una didattica innovativa in quanto progettata, erogata e valutata attraverso modalità partecipative e condivise con il docente in aula. I risultati dell’analisi delle pratiche esaminate sono stati positivi e hanno evidenziato l’importanza che gli studenti attribuiscono a modalità didattiche esperienziali ed inclusive che permettono la partecipazione attiva all’apprendimento e l’acquisizione di soft skill valide per il futuro lavorativo.

*Parole chiave: competenze trasversali; apprendimento; didattica universitaria inclusiva; inclusione; employability.*

### *Inclusive academic pedagogy and soft skills whit a wiew to employability*

Higher education has a great role to play in building inclusive communities for this reason European programs encourage academics to innovate their teaching practices, to allow not only the acquisition of disciplinary content but also the development of soft skills to make students critical and reflective in view of durable learning, with an aim to employability (EUA, 2019; Consiglio dell’Unione Europea, 2013). In this perspective, the contribution presents a case study that places the learner at the center of the learning process, here the learner experiences innovative teaching which is designed, supplied and evaluated through participatory and inclusive methods and shared with

the teacher in the classroom. The results from the analysis of the examined practices were positive and they highlighted the importance that students attribute to experiential teaching methods which allow active participation in learning and the acquisition of soft skills valiant for the working future.

*Keywords: soft skills; learning; inclusive academic pedagogy; inclusion; employability.*

## **Andrea Traverso**

*Scuola e comunità educative di accoglienza: rete sociale e didattica per favorire l'inclusione dei minori*

Il contributo propone una lettura del fenomeno dei minori accolti in comunità educative residenziali dal punto di vista dell'inclusione scolastica. Tra i molti contesti di vita di un minore, la scuola è il luogo nel quale sviluppa socialità, competenze e relazioni stabili, tuttavia non sempre riesce ad assolvere il suo compito. Le difficoltà sono molte, esogene ed endogene, e richiedono una presa in carico che va oltre alle relazioni tra la scuola e le comunità; tra gli insegnanti e gli educatori. La comunità e la rete sociale devono impegnarsi per rendere la scuola un luogo aperto, capace di accogliere, educare, formare e generare benessere, soprattutto nelle criticità.

*Parole chiave: didattica; inclusione; accoglienza; minori; comunità educative.*

*School and educational communities for the reception: social networking and didactics to promote the inclusion of minors*

The contribution proposes a reading of the problem of minors received in residential educational communities from the point of view of school inclusion. Among the many contexts of a child's life, school is the place where he or she develops sociality, skills and stable relationships, but it is not always able to fulfil its task. The difficulties are many, both exogenous and endogenous, and require care that goes beyond the relationship between the school and the community; between teachers and educators. The community and the social network must work to make the school an open place, capable of welcoming, educating, training and generating well-being, especially in critical situations.

*Keywords: didactics; inclusion; reception; minors; educational communities.*



# *Premessa*

## *Avvicinarsi per educare alla solidarietà*

*Sandra Chistolini*

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi Roma Tre

Il numero 50 della Rivista “Il Nodo. Per una pedagogia della persona” è stato lavorato durante la pandemia da COVID-19 e per questo ogni contributo rappresenta qualcosa in più rispetto agli articoli normalmente preparati e consegnati nei numeri precedenti. Qualcosa “in più” poiché tutti noi, dal mese di marzo fino al mese di maggio di quest’anno, abbiamo vissuto nell’isolamento, immersi nella riflessione sul che cosa stava accadendo nelle nostre vite impegnate ad organizzare nuovi ritmi e a risistemare la propria gerarchia di valori.

Il tema della Call “Per una scuola inclusiva e di qualità” ha sollecitato numerosi approfondimenti, essenzialmente multidisciplinari, tali da spaziare delle questioni epistemologiche a quelle docimologiche, dai principi costituzionali alle nuove prefigurazioni metodologiche.

Per dare maggiore compattezza al numero ed aiutare nella lettura, si sono sistemati gli articoli in cinque grandi aree tematiche, raggruppandoli secondo un argomento prevalente, significativo in quanto in grado di condurre all’interno di un discorso intuitivamente unitario.

- *Educare tra visione del mondo e pluralismo della formazione*, con i contributi di Mirca Montanari; María Eugenia Picco; Raffaella Tore.
- *Le dimensioni dell’integrazione tra scuola e società*, esaminate dai contributi di Wolfgang Rank, che introduce i lavori dell’incontro annuale 2019 del SIESC, Secrétariat International des Enseignants Secondaires Catholiques, con i relatori Christian Klar e Wolfgang Mazal; Claudio Pignalberi; Andrea Traverso.
- *La ricerca universitaria sui nuovi percorsi di inclusione*, emergente dai contributi di Eugenio Cerilli; Valentina Paola Cesarano; Viviana De Angelis, Giuseppe Elia, Michele Lucivero, Pasquale Rubini; Valerio Ferrero.
- *Memoria costituzionale e proposte di cittadinanza attiva*, evidenziabili nei contributi di Alfonso Barbarisi e Mario Morcellini che, quali esponenti dell’AIDU Associazione Italiana Docenti Universitari, ricordano i settanta

anni dalla promulgazione della Carta Costituzionale; Elisa Maia; Veronica Riccardi.

- *Gli indicatori disciplinari per migliorare comprensioni, prestazioni e risultati*, riscontrabili nei contributi di Roberto Cipriani; Stefano de Nichilo; Alessandra Lo Piccolo, Marta Mingrino, Viviana Maria Passaniti; Carlo Macale, Francesca Scrocca; Paolo Nitti, Micaela Grosso.

Il binomio entro il quale si muove la scuola è quello dell'inclusione e della qualità. Stiamo parlando di una sfida sempre rinnovata, da raccogliere affinché la scuola punti in alto e sia in grado di non fare dell'inclusione una giustificazione, tanto manifesta quanto sotterranea, spesso addirittura irrazionale e ascientifica, della rinuncia alla qualità della formazione. Per questo parliamo di *inclusione di qualità*.

La scuola è aperta a tutti (art. 34 della Costituzione), ed è per tutti, nessuno escluso, senza eccezioni al rispetto dell'affermazione. Richiamare l'articolo costituzionale significa ammettere che nelle nostre scuole le porte sono strutturalmente aperte e nessun comportamento di selezione, volto all'emarginazione della persona umana, è ammissibile. Le concezioni del mondo fondate sull'incontro, quelle che si radicano sul valore della relazione interpersonale per meglio educare, sono fondamentali per la pedagogia che si muove verso l'altro, per sostenerne lo sviluppo, per animarne coscienza ed emancipazione, secondo scelte che sono a favore di ognuno e di tutti.

Durante la quarantena, abbiamo vissuto, in modo specifico, il *lockdown* della scuola. Abbiamo dovuto dimenticare il valore dell'inclusione nell'aula scolastica. Tuttavia, l'isolamento in casa non ha mai significato esclusione dallo studio, dall'istruzione, dalla relazione educativa. Nella grande maggioranza dei casi, la relazione educativa è stata mantenuta attiva con l'insegnamento da remoto.

Nel 1997 quando nasceva "Il Nodo", il suo fondatore, don Mario Ferracuti (1930-2014), docente di pedagogia presso l'Università Cattolica di Milano Sede di Piacenza, creava questo spazio di dialogo pedagogico, guidato dall'ascolto, caratterizzato dalla comunicazione efficace, sempre da prediligere, pur nelle grandi difficoltà nelle quali spesso il mondo scolastico e quello universitario si muovono. "Il Nodo" resta, per il gruppo scientifico che lo continua a realizzare, un valido centro propulsore di quella concezione pedagogica che avvolge la vita nella sua interezza e complessità per guardare oltre gli ostacoli e proporre vie di liberazione sempre perseguibili.

La pedagogia che emerge in questo numero e che esce nell'anno della pandemia è veramente quella alla quale ci ispiriamo tutti noi, discepoli di maestri diversi, eppure tutti convinti sostenitori della scuola di qualità. Dalla scuola di qualità ha origine la pedagogia di qualità e viceversa. Pensiero profondo sull'essere dell'uomo nel tempo presente e rilancio valoriale dell'esistere.

Per questo gli articoli che qui leggiamo sono densi e vanno compresi come reazione al distanziamento prodotto dalla crisi sanitaria. Isolare il virus non vuol dire smettere di pensare, e questo ben lo dimostrano l'attività permanentemente svolta, senza interruzioni, nel mondo accademico e nel mondo della scuola.

Il *lockdown* si è rivelato un alto percorso per promuovere la ricerca. Pur nella consapevolezza che in alcuni casi, ci siano state delle chiusure, con allontanamento dell'altro, non possiamo che apprezzare il contributo di chi, invece, ha studiato, scritto e condiviso le proprie riflessioni. Questa è vera pedagogia in essere, attenta al presente, servizio intellettuale per la crescita comune. Il tema dell'inclusione, coniugato con l'altro tema della qualità, lo troviamo tanto nelle raccomandazioni e negli obiettivi internazionali, quanto negli studi sull'economia dell'istruzione, in modo particolare.

Per quanto concerne le raccomandazioni internazionali, è importante sottolineare il richiamo dell'UNESCO alla promozione di azioni educative intese a contrastare la disuguaglianza sociale e la discriminazione razziale. Il COVID-19 ha prodotto una erosione della solidarietà sociale e potrebbe condurre al nascondimento dei progressi compiuti nel segno dell'educazione alla diversità culturale, acuendo il sopraggiungere di forme di espulsione nella scuola e nella società. Per questo diverse università si stanno impegnando nella preparazione di cittadini che sanno usare il dialogo costruttivo come strumento di incontro solidale e di protezione dalla disinformazione e dalla violenza.

L'appello a fare attenzione alla povertà e al ritorno di disparità e disuguaglianze appare della massima rilevanza in relazione alle stesse previsioni di crescita di bisogni fondamentali insoddisfatti di persone, famiglie, gruppi.

Spesso la qualità della scuola è correlata alle risorse selezionate in ordine all'offerta di istruzione. Oltre alle risorse ci sono gli investimenti in termini di tempo dedicato al compito e di impegno devoluto per il raggiungimento degli obiettivi.

Le ricerche mostrano come i risultati degli studenti siano direttamente dipendenti dalla preparazione disciplinare e pedagogica dei docenti. Come dire che le scuole e le università migliori sono quelle nelle quali i docenti sono a loro volta migliori.

Il progetto *Decoding the Disciplines* inteso ad accompagnare nell'apprendimento universitario, evitando e prevenendo la dispersione negli studi, mostra come la disponibilità dei docenti a dare una costante comunicazione sulle discipline accademiche di insegnamento risulti, notevolmente premiata dal successo negli esami da parte degli studenti. Questo accade soprattutto quando il dialogo docente-studente è caratterizzato da frequenti *feedback*, con valutazione e commenti condivisi.

Sappiamo inoltre che le differenze culturali incidono notevolmente sui traguardi raggiunti durante la carriera scolastica ed universitaria.

Gli studi dell'economista Eric Hanushek condotti negli ultimi anni, ed esaminati fino alle pubblicazioni del 2020, continuano a produrre dati sulla misura della qualità dell'istruzione nelle scuole pubbliche e private, correlando, a vari livelli geografici e politici, la qualità dell'insegnamento con i successi scolastici degli alunni.

Se è altresì rilevante l'assunto sulle opportunità educative tradotte in risorse per il conseguimento delle competenze, dobbiamo necessariamente essere maggiormente preparati sulla determinazione delle cause che fanno retrocedere la qualità dell'istruzione nelle nostre scuole, in tutti i luoghi di formazione, avendo la consapevolezza che non sono solo le condizioni di sicurezza e il distanziamento sociale a favorire l'inclusione.

Il paradosso del COVID-19 è proprio questo: aprire le scuole in sicurezza trascurando la qualità dell'istruzione. Ambedue i traguardi vanno certamente perseguiti ed è necessario elevare l'attenzione al monitoraggio e di contrasto di situazioni che possano anticipare esclusioni dai percorsi educativi di bambini, studenti, insegnanti, genitori, dirigenti, ognuno per la propria parte, sovraccaricati di compiti inattesi.

La consapevolezza degli insegnanti di essere punti di riferimento fondamentali nella vita sociale e culturale che condividiamo, sta trasformando la scuola in positivo. Gli strumenti di insegnamento sono selezionati in modo da rispondere adeguatamente a quel valore dell'educazione, primo ed imprescindibile, che tutti ben conosciamo e rispetto al quale ogni incertezza è destinata a naufragare.



## **Educare tra visione del mondo e pluralismo della formazione**



# ***La scuola dell'infanzia come contesto educativo inclusivo che valorizza le differenze, le diversità ed i bisogni speciali dei bambini e delle bambine***

*Mirca Montanari*

Docente a contratto in Pedagogia e Didattica speciale, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

## **Introduzione**

L'educazione per tutti rappresenta un'imprescindibile necessità della scuola di oggi chiamata a rispondere con competenza, professionalità ed efficacia, dal punto di vista pedagogico-didattico oltre che umano e relazionale, ai differenziati bisogni che abitano l'attuale e complesso panorama socio-culturale, con particolare attenzione a quello scolastico. La ricchezza delle eterogeneità delle classi, la pluralità degli stili di apprendimento, la valorizzazione delle *formae mentis* presenti in ogni alunno (Gardner, 1987) rappresentano coinvolgenti ed avvincenti sfide per il paradigma dell'inclusione (Ianes, Canevaro, 2016).

Al fine di valorizzare gli eterogenei processi e stili di apprendimento degli alunni differenti e diversi è auspicabile progettare percorsi educativi frutto di una didattica aperta e flessibile, non certamente omologante, favorendo e garantendo significativi apprendimenti, piena partecipazione ed appartenenza di tutti e di ciascuno ai complessi contesti scolastici attuali (Booth, Ainscow, 2014). La scuola dell'infanzia, quale fondamentale segmento del percorso educativo di crescita e di sviluppo della persona, sollecita da sempre la valorizzazione delle diverse modalità espressivo-creative del bambino, la sua intensità ed efficacia rappresentativa nello sperimentare la pluralità dei linguaggi a sua disposizione. Tale ordine di scuola rappresenta l'istituzione che tende con naturalezza e flessibilità a leggere, a interpretare, a comprendere ed ascoltare i variegati modi di essere degli alunni, secondo uno sguardo inclusivo interessato a promuovere le loro risorse e non certo le mancanze.

L'attenzione ai modelli curricolari flessibili, alla didattica della personalizzazione, alla progettazione per sfondo integratore, alla creativa attività laboratoriale realizzata per piccoli gruppi, alla dilatazione e differenziazione

dei tempi d'apprendimento, alle strategie metacognitive e cooperative rende la scuola dell'infanzia capace di oltrepassare i limiti della tradizionale impostazione progettuale. In tale prospettiva viene a perdere d'interesse la didattica centrata sull'acquisizione passiva di saperi ed alfabeti preconfezionati e già codificati, nella consapevolezza della centralità del bambino nell'apprendimento e nella vita di relazione. Le numerose e divergenti prassi educativo-didattiche rivolte alla costruzione di processi inclusivi vengono fortemente promosse dai docenti di scuola dell'infanzia, sia curricolari che specializzati, particolarmente interessati a sostenere un efficace atteggiamento riflessivo.

L'adozione di un atteggiamento consapevole delle pratiche organizzative tende a generare un continuo confronto aperto al cambiamento ed orientato alla co-costruzione di democratici contesti di vita, di relazione e di apprendimento. L'identità della scuola dell'infanzia, basata essenzialmente sulla metodologia ludico-laboratoriale, richiama in modo spontaneo la cultura dell'inclusione rendendo concreta l'accessibilità alla diversità e ai bisogni speciali (secondo le normative specifiche a partire dalle Leggi 170/2010 e seguenti sugli alunni con «bisogni educativi speciali») riconosciuti dal modello bio-psico-sociale «ICF» (OMS, 2004). Tale modello è stato recentemente tematizzato dal decreto attuativo 96/2019 in merito allo sviluppo di un sistema scolastico “maturo” in grado di garantire la reale inclusione in classe degli allievi con disabilità (Cottini, 2017).

In considerazione della crescente complessità degli inarrestabili ed incessanti processi correlati al progresso, la scuola dell'infanzia è chiamata a rispondere non solo ai «bisogni educativi speciali» ma ai bisogni educativi di tutti (Montanari, 2020). Nel creare le condizioni inclusive per riconoscere, rilevare e valutare le difficoltà dei propri allievi legate alla disabilità, all'apprendimento, allo svantaggio socio-culturale o linguistico, a condizioni transitorie, a disturbi evolutivi specifici l'istituzione pre-scolare orienta la sua azione al fine di garantire il pieno accesso agli apprendimenti e alla relazionalità da parte di tutti (Caldin, 2019).

In sostanza, l'inclusione rappresenta un processo efficace se risulta vantaggiosa per l'insieme degli alunni, come specificato nel rapporto dal titolo “Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva” redatto dall'*Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva* (2004).

## **1. L'orizzonte inclusivo**

L'entusiasmante sfida culturale dell'inclusione, metaforicamente paragonabile ad un cantiere in costruzione (Sannipoli, 2017), apre la strada a processi di profonda umanizzazione e ri-conoscimento della singolare originalità di ogni essere umano nella realizzazione di sé, dei propri bisogni, desideri, potenzialità, inclinazioni e nella ri-progettazione esistenziale.

L'inclusione scolastica, nello specifico, sostiene con forza il superamento delle barriere culturali che creano dicotomie tra normalità e anormalità, tra abilità e disabilità, nonché l'eliminazione di ogni istituzione autoreferenziale, burocratizzata e standardizzata di tipo deterministico che imprigiona l'evoluzione personale di ogni allievo sostenendo lo sguardo pedagogico dalla fisionomia complessa, aperta e globale.

“Il riconoscimento e la valorizzazione delle persone con disabilità implicano, prioritariamente, l'adozione di una chiave di lettura pedagogico-didattica, evitando di ridurre la questione in termini classificatori, di tipo clinico, in quanto non si tratta di riparare e di curare, ma di rifondare l'intervento educativo negli ambiti della progettualità e dell'autonomia per non ricadere in soluzioni didattiche preconfezionate, modularistico-standardizzate, riduttive rispetto alla complessità della persona” (Gaspari, 2020, 137).

Il paradigma dell'educazione inclusiva prende le distanze dalla visione economicista-imprenditoriale e utilitaristica della scuola (Baldacci, 2018), dall'ossessione verso la categorizzazione, gli approcci medici, diagnostici, terapeutici e riabilitativi per aprirsi all'attenta lettura ermeneutica delle esigenze di ogni allievo, promuovendo il riconoscimento e la cittadinanza per le differenze, i diritti e la piena partecipazione (Hiero Parolin, 2010).

Inclusione significa creare una nuova forma di collaborazione in cui i processi di apprendimento sono interconnessi e tutti i soggetti coinvolti. Gli approcci e le ricerche più recenti sull'educazione inclusiva e precoce indirizzano verso una trasformazione globale del sistema infanzia, realmente accogliente e capace di individuare e soddisfare i bisogni speciali e non, con spazi, tempi e strategie personalizzati e in grado di accompagnare positivamente la maturazione e lo sviluppo di tutti e ciascuno (Macchia, 2019, 71).

I processi inclusivi tendono ad oltrepassare la logica assimilatoria ed omogeneizzante dell'integrazione, gli interventi speciali orientati a “normalizzare” le diversità promuovendo con determinazione la scuola di *tutti* e di *ciascuno* (Carta di Lussemburgo, 1996). Tale orientamento tende a fornire ad ogni alunno adeguate risposte formative nel rispetto dei singolari bisogni educativi, speciali e non, accogliendo la sfida delle diversificate emergenze educative e adottando alternativi modelli di insegnamento-apprendimento basati sulla cooperazione e sulla didattica “speciale” integrata a quella comune (Ianes, 2006), non separata dal lavoro collegiale svolto in aula.

La relazione tra i bisogni speciali e l'educazione inclusiva necessita di essere ulteriormente indagata e definita al fine di poter offrire efficaci strumenti di interpretazione critica e di azione educativa, non demagogici, né contraddittori rispetto alle conquiste raggiunte dall'integrazione e dall'inclusione, quali processi essenzialmente in divenire, flessibili, dinamici e aperti.

In riferimento al contesto scolastico, operare nell'ottica dell'inclusione significa promuovere un radicale cambiamento strutturale, a livello curricolare didattico e organizzativo, in continua evoluzione orientato a potenziare la capacità di rispondere alle esigenze di *tutti* gli alunni sostenendo la loro partecipazione, il comune diritto all'apprendimento, producendo *empowerment* ed operosità (Canevaro, 2020) in un clima di benessere diffuso.

Il diritto dei minori all'educazione inclusiva, fermamente sostenuto dalle attuali politiche sia nazionali che internazionali nell'ambito dei nuovi obiettivi di sviluppo sostenibile, si fonda sull'assunto che la funzione della scuola/comunità inclusiva è quella di educare all'inclusione sociale (UNESCO, 2015).

In sostanza, l'orizzonte inclusivo rappresenta una filosofia, un'utopia raggiungibile se, in qualche modo, all'interno dell'istituzione scolastica è possibile potenziare e ampliare le facilitazioni, le mediazioni che aiutano tutti i bambini ad "esserci", ad affermare il pieno diritto di cittadinanza, di appartenenza e di partecipazione.

## **2. Il ruolo della scuola dell'infanzia nello sviluppo dell'educazione inclusiva**

La scuola dell'infanzia, quale luogo educativo aperto a nuove e differenti esperienze del *fare*, dell'*agire* e del *sentire* favorite da molteplici e diffusi linguaggi espressivo-creativi, definiti da L. Malaguzzi "*i cento linguaggi*" (Malaguzzi, 1999), è orientata ad accogliere *ciascun-a* bambino-a supportandolo-a nel suo percorso evolutivo, orientando le sue motivazioni, i suoi interessi e le sue risorse.

Avendo ormai superato la funzione assistenzialistica e custodialistica del passato, la scuola prescolare oggi assume un ruolo educativo strategico nei processi di sviluppo integrale della persona, nei percorsi formativi di ciascun alunno dai tre ai sei anni ponendo al centro della sua azione i bambini quali soggetti portatori di diritti, di potenzialità, di specifiche istanze conoscitive, relazionali, culturali e ludiche, permettendo ad *ognuno* di sviluppare significative e creative esperienze, di imparare a comunicare in modo autentico e di stabilire una sana relazionalità.

La peculiare identità della scuola dell'infanzia, basata principalmente sulla flessibilità, modularità ed adattabilità didattico-organizzativa, contribuisce all'affermazione dell'educazione inclusiva volta al riconoscimento, alla valorizzazione e all'accettazione delle differenze e delle diversità rendendo i bambini protagonisti della premurosa e consapevole cura educativa (Mortari, 2019; Palmieri, 2018), dell'attivo ed autentico ascolto da parte degli insegnanti.

La ricchezza della diversità di ogni bambino è attentamente accolta e riconosciuta all'interno del contesto strutturalmente inclusivo della scuola dell'infanzia. Tale assetto inclusivo teso alla valorizzazione dei linguaggi

ludico-creativi, alla flessibilità curricolare, alla possibilità di cambiare e sperimentare modelli organizzativi e relazionali è prevalentemente caratterizzato da una didattica laboratoriale per gruppi omogenei ed eterogenei priva della rigidità tipica dei modelli di programmazione lineare.

La scuola dell'infanzia promotrice di buone prassi inclusive di differenze e diversità offre le condizioni necessarie affinché ogni bambino si senta accolto, possa apprendere con i propri tempi e possa concretamente e creativamente partecipare (Amadini, 2020) alla vita scolastica, sperimentando un'organizzazione flessibile e funzionale dei tempi, degli spazi, delle risorse e dei modelli progettuali. L'habitat inclusivo della scuola dell'infanzia, adattandosi facilmente alla complessità dei nuovi bisogni e delle nuove emergenze educative, attualmente presenti nel quotidiano, è in grado di assorbire, "leggere" e rispettare i bisogni, le emozioni, le narrazioni, i conflitti, le originalità e le diversità dei bambini che la frequentano, secondo un approccio pedagogico-didattico orientato a migliorare la qualità della vita di *tutti* e di *ciascuno*.

Questo illuminante esempio di segmento scolastico inclusivo, fondato su coinvolgenti esperienze laboratoriali, è in grado di promuovere l'educazione alla solidarietà, al dialogo, al rispetto, all'accoglienza, alla comprensione, alla cooperazione, all'equità quali valori capaci di ridurre "l'handicap" (Canevaro, 1999) e le possibili ed eterogenee difficoltà manifestate da ogni bambino in età evolutiva. Le diversità e i bisogni peculiari di ogni bambino, anche quelli legati al deficit, allo svantaggio, al disagio, alle "situazioni di handicap" necessitano di attenzioni "speciali" che la proposta pedagogica della scuola dell'infanzia contempla ed è in grado di offrire senza notevoli "sforzi" e forzati adattamenti.

L'adozione di istanze e percorsi progettuali formulati secondo l'apporto di strategie operative e metodologie inclusive, favorisce lo sviluppo di *capability* (Sen, 2006; Nussbaum, 2014), possibilitazioni, motivazione, senso di fiducia, utilizzo di molteplici linguaggi espressivi (pittorico, teatrale, musicale, motorio, ecc...) (Galanti, Pavone, 2020), condivisione di sentimenti ed emozioni, acquisizione dei saperi tramite significative esperienze ludiche. Accogliere e riconoscere l'eterogeneità dei bisogni speciali di tutti gli alunni, quali soggetti unici, originali e irripetibili, riuscire ad oltrepassare le visioni miopi degli approcci lineari normalizzanti (Medeghini, 2015) rappresenta lo scopo fondamentale nel promuovere l'autentica cultura della partecipazione, dell'appartenenza e dell'accessibilità all'interno della vita scolastica.

A ciò si aggiungono le principali risposte formative che la scuola dell'infanzia offre, mediante la ricerca e l'adozione di un orientamento educativo-didattico pluralista, caratterizzato dalla polivalenza dei metodi e delle strategie educative.

"[...] Il problema che l'educatore incontra con il bambino "atipico" non è la sua diversità; è piuttosto la difficile previsione o la negazione della possibilità di rag-

giungere un modello unico. Allora il “diverso” è realmente tale, ed è portatore di un’originalità che non può venire negata se non annullandone ogni significato. In questo senso, l’introduzione del diverso nell’orizzonte educativo può essere vista come sollecitazione ad elaborare un nuovo codice culturale; quindi a produrre cultura, e a non ripeterla” (Canevaro, 1976, 80-81).

### **3. L’insegnante inclusivo e gli alunni con «bisogni educativi speciali»**

La presenza di alunni diversi, l’eterogeneità delle classi sollecita i docenti e gli educatori, appartenenti alla scuola democratica ed inclusiva, a far fronte alle nuove tematiche educative, a porsi costanti interrogativi, a produrre riflessioni critiche ed ulteriori approfondimenti in merito all’adozione di modelli progettuali di qualità, all’efficacia delle strategie educativo-didattiche utilizzate.

Tali azioni inclusive possono garantire la piena partecipazione di tutti gli alunni, ottimali livelli di conoscenza e piena valorizzazione delle differenze (Goussot, 2015) e delle diversità, innovando e rendendo plurali i percorsi di insegnamento-apprendimento, le tradizionali prassi educativo-didattiche, eliminando artificiose distinzioni e frammentazioni (Demo, 2016). Nella scuola dell’infanzia dotata e connotata, *ab initio*, di un profilo strutturale flessibile ed orientato spontaneamente ad accogliere e riconoscere le differenze e le diversità, gli insegnanti mostrano tendenzialmente ricettività ed attenzione nel promuovere e rinforzare una didattica inclusiva generalizzata.

La responsabilità, la sinergia e la condivisione espressa dai docenti di scuola dell’infanzia, la loro capacità di occuparsi in maniera efficiente ed efficace di ogni alunno, l’autentica e sensibile preoccupazione verso le delicate necessità dei bambini in età evolutiva, la visione non orientata alla medicalizzazione (Gaspari, 2017) delle loro differenze, contribuiscono a valorizzare i diversificati bisogni, speciali e non, di tutti gli alunni in prospettiva inclusiva.

L’inclusione richiede, quindi, agli insegnanti la necessità di un’autentica responsabilità e di una profonda com-partecipazione in grado di attivare modalità educativo-didattiche *altre*, “differenti”, mediante le quali comprendere la pluralità dei “bisogni educativi speciali”. L’*habitus* spontaneamente inclusivo degli insegnanti di scuola dell’infanzia (curricolari e specializzati) permette loro di rivolgere particolare attenzione alla “lettura” dei bisogni formativi e di valorizzare le potenzialità educative di *tutti* e di *ciascun* alunno, orientando l’azione educativa nell’individuare ed alimentare i talenti, nel ridurre le situazioni di svantaggio, “handicap”, difficoltà, «BES» che si presentano con sempre maggiore incidenza nei contesti scolastici.

Le prassi educative partecipate ed inclusive della scuola dell’infanzia, basata su un’organizzazione didattica dinamicamente flessibile, sulla progettua-



lità sistemica reticolare e revisionabile, sul rispetto dell'identità e dell'unicità, sulla riflessione, sull'accoglienza e sull'apertura verso sé e l'altro, sono tese a riconoscere i bambini *diversi* per quello che *sono* e per quello che *potranno divenire*, per la loro ricchezza, sensibilità e singolarità espressivo-narrativa. L'intelligenza, la flessibilità, la responsabilità, la sinergia, la condivisione e la freschezza intuitiva con cui gli insegnanti gestiscono le situazioni di problematicità e di difficoltà consentono loro di attivare al meglio processi di personalizzazione, individualizzazione, semplificazione, compensazione e di valutazione all'interno della didattica ordinaria che diventa stra-ordinaria per l'apporto creativo che la caratterizza.

La capacità di occuparsi in modo personalizzato di *ogni* alunno (Pavone, 2004), la prevenzione messa in atto nei confronti delle difficoltà, anche quelle meno evidenti, la preoccupazione autentica e sensibile verso le necessità e i bisogni dei bambini, la visione non specialistica delle differenze nel funzionamento educativo-apprenditivo, la partecipazione attiva della famiglia costituiscono la comunità solidale della scuola dell'infanzia costruita sulla *mission* professionale di docenti in grado di promuovere concretamente l'*inclusive education* per tutti.

La natura generativa del docente inclusivo della scuola dell'infanzia gli permette di affrontare la questione dei "bisogni educativi speciali" in modo propositivo, facendo leva sull'adozione di una pluralità di strumenti, obiettivi, materiali, modelli, etc., sul continuo adattamento progettuale, sulla gestione educativa del processo d'inclusione e su metodologie laboratoriali ed esperienziali che facilitano gli apprendimenti e la comune partecipazione sociale.

Tutti i bambini, senza esclusioni o stigmatizzazioni, hanno diritto alla valorizzazione della loro originalità, unicità e potenzialità all'interno di un contesto formativo qualificato dove la professionalità docente tende prontamente a mettersi alla prova nell'incontro con le diversità, senza paralizzarsi nella complessa gestione della sezione che ospita bambini eterogenei, con disabilità, multietnici e con "bisogni educativi speciali".

I docenti della scuola dell'infanzia affinano la loro *intentio* progettuale inclusiva all'interno di una didattica innovativa, plastica, flessibile, creativa, aperta alla cooperazione e disponibile ad offrire risposte funzionali e concrete all'utenza (alunni, famiglie e territorio), ad individuare percorsi didattici personalizzati che rispondano alle esigenze degli alunni tutti, specie se con «BES». Attualmente la drammatica presenza planetaria del virus Covid-19 nella nostra quotidianità ha messo in primo piano l'utilizzo prevalente del linguaggio multimediale e delle sue applicazioni, anche nella scuola dell'infanzia. I docenti e i piccoli alunni hanno dovuto assorbire e metabolizzare la didattica a distanza (DAD) quale unica ed indispensabile modalità di apprendimento di fronte alla chiusura delle scuole.

L'emergenza da Coronavirus rappresenta un passaggio epocale che consente la connessione tra scuola, docente e alunni tramite l'utilizzo della tecnologia, non più sostitutiva dell'adulto, ma mezzo capace di creare nuovi significati emotivo-affettivi, rinforzati dall'insegnante che *ti viene a prendere attraverso la webcam*, come sostiene Lucangeli (2020).

Altro punto di vista è quello offerto dal "Movimento di Cooperazione Educativa" che ha giustamente evidenziato, in un recente documento pedagogico, il possibile rischio di solitudine, vuoto, smarrimento ed esclusione causato dalla scuola a distanza che necessita di opportune e funzionali risorse umane a supporto degli studenti con «BES», per il momento non previste, accanto ai dispositivi multimediali.

A scuole chiuse, con le condizioni di isolamento in cui vivono le bambine/i bambini, un'altra forma di scuola è però necessaria per mantenere il contatto con gli studenti, dare continuità all'esperienza di scuola come luogo -pur se virtuale- di incontro, partecipazione, attenzione e ascolto. È necessario mantenere vitale il sentimento di appartenenza alla comunità scolastica e la necessità dello stare insieme, del condividere, del sentirsi parte, e, per gli adulti come per i bambini/ragazzi, dell'interdipendenza (MCE, 2019, 2).

#### **4. Conclusioni**

La scuola attuale è sempre di più impegnata nell'affermazione dell'educazione inclusiva volta alla rivisitazione critica dei percorsi formativi, al riconoscimento della diversità della persona nel suo percorso evolutivo, alla riduzione delle barriere, degli ostacoli, dell'emarginazione, dell'isolamento, dell'inaccessibilità dei micro e macro contesti socio-culturali.

In tale prospettiva tende ad operare un radicale cambiamento culturale, educativo, didattico ed istituzionale, una profonda revisione delle scelte e delle soluzioni a livello pedagogico-didattico, valutativo ed organizzativo (D'Alessio, Barlena, Mainardi, 2014) destinate agli alunni *tutti*, non solo a quelli che manifestano particolari o speciali bisogni, esigenze e debolezze. La scuola dell'infanzia, istituzione strutturalmente orientata alla promozione dell'inclusione, si pone il democratico obiettivo di rispettare e valorizzare equamente ciascun alunno con "BES" fornendogli stimoli e percorsi individualizzati, personalizzati e differenziati funzionali agli specifici bisogni educativi. In veste di docenti promotori di *best practices* inclusive di differenze e diversità, gli insegnanti della scuola prescolare si fanno carico di offrire le condizioni necessarie affinché ogni alunno si senta accolto, possa apprendere con i propri tempi e si senta positivamente partecipe della vita scolastica e relazionale in maniera soddisfacente.

L'attento impegno per abbattere ogni forma di ostacolo alla partecipazione di ogni bambino-a, la costante promozione delle logiche di solidarietà e di compartecipazione sono orientate a garantire un processo educativo

fortemente inclusivo e democratico. La scuola dell'infanzia si propone di realizzarlo grazie alla qualità professionale dei docenti (curricolari e specializzati) che lo promuovono e alla qualità del progetto pedagogico-culturale che lo sostiene finalizzato a rinnovare, ad innovare e a rendere didatticamente "caldi" i percorsi formativi proposti e realizzati.

## **Bibliografia**

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014), *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Danimarca.
- Amadini M. (2020), *Crescere partecipando. Contesti e prospettive per il sistema integrato 0-6*, Scholè, Brescia.
- Baldacci M. (2018), *La problematica scolastica odierna*, in Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa MultiMedia, Lecce, 7-16.
- Booth T., Ainscow M. (2014), *Il nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma (edizione italiana a cura di Dovigo F.).
- Caldin R. (2019), *Inclusione*, in D'Alonzo L. (a cura di). *Dizionario di pedagogia speciale*, Scholè, Brescia, 259-264.
- Canevaro A. (1976), *I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano.
- Canevaro A. (2020), *Operosi tutti insieme!*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, 19 (1), 7-16, <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1880>
- Carta di Lussemburgo (1996), [http://www.ageranvmilano.it/nu\\_lussemburgo.htm](http://www.ageranvmilano.it/nu_lussemburgo.htm)
- Ceci M.P. (16 marzo 2020), *Il prof. ti viene a prendere attraverso la webcam*, in *Scuola24*. Intervista a Daniela Lucangeli, [https://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2020-03-13/il-prof-ti-viene-prendere-attraverso-webcam-133022.php?uuid=ADK8C6C&refresh\\_ce=1](https://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2020-03-13/il-prof-ti-viene-prendere-attraverso-webcam-133022.php?uuid=ADK8C6C&refresh_ce=1) (ultimo accesso 18 marzo 2020).
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- D'Alessio S., Balerna C., Mainardi M. (2014), *Il modello inclusivo: tra passato e futuro*, in *Scuola Ticinese*, 320, 11-18, [https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista\\_scuola\\_ticinese/ST\\_n.320/Numero\\_ST\\_320\\_2014-2\\_D\\_\\_Alessio\\_Balerna\\_Mainardi\\_Il\\_modello\\_inclusivo\\_tra\\_passato\\_e\\_futuro.pdf](https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.320/Numero_ST_320_2014-2_D__Alessio_Balerna_Mainardi_Il_modello_inclusivo_tra_passato_e_futuro.pdf) (ultimo accesso 28 aprile 2020).

- Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento.
- Galanti M.A., Pavone M. (a cura di) (2020), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*, Mondadori, Milano.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
- Gaspari P. (a cura di) (2014), *Pedagogia speciale e 'BES'. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma.
- Gaspari P. (2017), *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Guerini Scientifica, Milano.
- Gaspari P. (2020), *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la "Legge Iori"*, Anicia, Roma.
- Goussot A. (2015), *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras, Fano.
- Hierro Parolin I.C. (2010), *Imparare a includere. Riflessioni ed esperienze per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Canevaro A. (a cura di) (2016), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Erickson, Trento.
- Macchia V. (2019), *Le nuove sfide della didattica inclusiva nella prima infanzia. Uno sguardo internazionale*, in Salis F., De Felice F., *Dinamiche inclusive nella società post-complessa. Ricerche, riflessioni, esperienze e narrazioni*, Anicia, Roma, 57-78.
- Malaguzzi L. (intervista a) (1999), in Edwards C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini*, Edizioni Junior, Bergamo.
- MCE (28/03/20), *Scuola oggi: allargare lo sguardo per una resilienza creativa*, [http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/5438/mod\\_resource/content/0/2.DOC\\_SENZA%20SCUOLA\\_DEF.pdf](http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/5438/mod_resource/content/0/2.DOC_SENZA%20SCUOLA_DEF.pdf) (ultimo accesso 2 aprile 2020).
- Medeghini R. (a cura di) (2015), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento.
- Montanari M. (2020), *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Mortari L. (2019), *Melarete. Cura, etica, virtù*, Vita e Pensiero, Milano (vol. I).
- Nussbaum M.C. (2014), *Creare capacità*, il Mulino, Bologna.
- OMS (2004), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento.
- Palmieri C. (2018), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, La Scuola, Brescia.

- Sen A.K. (2006), What do we want from a theory of justice, in *The Journal of Philosophy*, 103 (5), 215-238.
- Sannipoli M. (2017), *Cantiere inclusione: per una bonifica autentica del sistema scuola*, in Canevaro A., Ianes D., *Inclusione tra passato, presente e futuro*, Erickson, Trento, 262-275.
- UNESCO (2015), *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf> (ultimo accesso 3 maggio 2020).



***Pensare la persona da un approccio  
educativo inclusivo  
Pensando en la persona desde  
el enfoque de Educación inclusiva***

*María Eugenia Picco*

Profesora Adscripta, Taller de Práctica Docente, Profesorado de Ciencias Económicas,  
Universidad Nacional de Córdoba

## **Introducción**

Pensar en una pedagogía inspirada en los valores del pensamiento personalista, es el punto de partida para aquilatar a la persona a partir de sí misma; asimismo es esencial el reconocimiento del valor de las relaciones interpersonales que se establecen en el proceso de educativo, puesto que “la educación consiste siempre en poner intermediarios, toda ella es enteramente mediación y repetición de la misma mediación una y otra vez” (Mons. Thivièrge, 2014, 16), mediación en la que está necesariamente implicada la persona. Por esto y al mismo tiempo, “asumir la responsabilidad colectiva que significa educar, es hoy asumir la distancia que los hombres hemos tomado con respecto a este mundo” (Pepe, 2011, 57) en cuanto a una mirada humana hacia el otro que es parte de las relaciones entre personas. Sin embargo y a pesar de esta distancia impuesta a partir de representaciones y concepciones valorativas que impiden tomar al otro como persona, puede reconocerse que “no hay conciencia personal que no esté en interrelación con la conciencia de los otros, con la conciencia social que es comunitaria, socio-política” (Ortega Cabrera, 2016, 129), lo que equivale a decir que no es posible escindir a la persona del mundo, de su entorno, de su comunidad puesto que su existencia está ligada a ella de manera indisoluble y en este aspecto la propuesta del Personalismo “es fundamental si se quiere construir una sociedad auténticamente humana, productiva, transformadora, emancipada” (Ortega Cabrera, 2016, 5) colocando a la persona como fundamento de ella.

## 1. El pensamiento personalista mouneriano en el campo educativo

Un recorrido por el pensamiento de Emmanuel Mounier y algunos autores que adhieren a su propuesta, permite coincidir en que la educación personalista,

“supone no considerar al educando como una persona a la que adiestrar o adoc-trinar (en el sentido de ‘educare’ del término educación), sino verlo como persona a la que hay que suscitar, orientar y ayudar en su proyecto personal de vida. Se trata de una mirada antropológica hacia ‘quién’ y no hacia ‘qué’; o utilizando otra variable, hacia ‘alguien’ (personas y no objetos) y no hacia ‘algo’ (objeto educativo)” (Rubio Carrillo, 2009, 95).

Con respecto a este cambio de mirada en la concepción del sujeto que sugiere esta autora, es decir, desde un “a qué” hacia un “a quién” va orientada la pedagogía, el profesor y doctor en filosofía Pedemonte Feu (2017), en su ensayo *Fundamentos filosóficos de una pedagogía personalista*, analiza un principio fundante de esta cuestión exponiendo que

“la naturaleza de la filosofía que se puede hacer cargo de la persona es distinta de la filosofía en uso en la tradición occidental (...) hay que considerar que la filosofía de la tradición occidental está determinada por la interrogación: ¿qué es eso? Es una pregunta que ya orienta la respuesta hacia la cosa, de manera que ya sabemos qué respuesta obtendremos” (12).

De acuerdo a esta cita debemos, entonces, conceder que la filosofía tradi-cional de occidente, la que tiene gran influencia en el pensamiento latinoame-ricano, merece una reconsideración en cuanto a la naturaleza de la pregunta elaborada cuando se dirige a abordar la persona.

A este pensamiento se une también Böhm (2009) quien ha identificado que “la peor amenaza para una teoría de la persona ha venido, en las últimas décadas, de la Filosofía analítica del espíritu” (154), es decir aquella desarro-llada a principios del siglo XX y que prevalece en el mundo anglosajón en contraposición, entre otras, con la filosofía continental, en la que en cuyo seno, con avances y estancamientos, la persona ha encontrado un lugar de privilegio de la mano del pensamiento cristiano.

Sin embargo, y a raíz de la confluencia de variadas formas de pensamiento, Böhm (2009), profundiza diciendo que

“es común pensar que el hombre, en el proceso de su educación y formación, ha de supeditarse a un orden objetivamente dado, y que la medida para su educación



reside en este orden y, por ende, no en el hombre, sino en algo visto siempre como objetivo” (132).

Al mismo tiempo, en relación con estas diferentes formas de conocer y que colisionan al enfrentarse al estudio de la persona Lissa (2014), en su exposición propone que en su camino cognoscitivo, el hombre llega a un punto a partir del cual conocer ya no es posible<sup>1</sup> (77), lo que permite admitir la imposibilidad de definir a la persona en forma estricta tal como lo postuló Emmanuel Mounier desde el principio de su pensamiento. Así, sobre la base de estos dos autores mencionados nos queda ahondar en el estudio de la persona con la cautela de no ubicarla en la categoría de objeto al tiempo que comprendiendo lo inconmensurable de su aprehensión total, ya que solo “la interpretación de la realidad desde la existencia del sujeto correspondería a una verdadera filosofía personalista” (Pedemonte Feu, 2017, 115).

Ahora bien,

“una vez asumido el concepto de persona como un concepto que está más allá de toda cultura o mediación pedagógica, es posible en consecuencia erigirlo en principio, y así construir una sociedad sobre este principio de persona, de su dignidad y sobre el principio de la solidaridad y subsidiaridad –principios que derivan a su vez del principio de la persona” (Schultz, 2014, 28).

Es decir que para pensar en el concepto de persona se hace necesario introducir sus principios, de dignidad, solidaridad y subsidiaridad, en la base de organización de la sociedad como fundamento universal sin distinción de culturas sino más bien como unificador de las sociedades bajo la premisa de la dignidad de la persona. Más todavía, en el campo educativo aquilatar la dignidad de la persona como principio ineluctable ha de ser el punto de partida para introducir en las nuevas generaciones el cambio de perspectiva del que se habló anteriormente y referido a pensar sobre el binomio *contra-puesto qué/quién*.

Esto tiene también directa relación con la postura que asume cada educador puesto que “no se puede ser educador sin ser portador de esperanza” (Mons. Thivièrge, 2014, 22), atendiendo a que el anhelo de los formadores es crucial a la hora del encuentro educativo. Sobre esto, Monseñor Thiviergè (2014) ilustra este idea explicando que

“un joven que ya no deseara hacerse adulto porque el mundo que los adultos le reflejan le pareciera, por ejemplo, demasiado duro, demasiado violento, demasiado anónimo, perdería, a buen seguro, el resorte de su propia educación.

---

1. Traducción de la autora.

Y un educador que ya no creyera que un joven pueda progresar habría perdido también el resorte de su propio oficio” (17).

Debido al ejemplo anterior, que esclarece de forma evidente la realidad a la que muchos estudiantes se ven enfrentados, la distinción entre una pedagogía de la persona y otra que no tiene a esta en su base, es que “en este paradigma se pone el énfasis en la formación de la persona y su capacidad de actuar, más que en la acumulación de conocimientos y esto se logra de una forma paradigmáticamente distinta de nuestra educación corriente” (Petty, 2009, 125). No obstante, esto no está referido a la disminución en la adquisición de conocimientos académicos, sino que es una llamada a contemplar a los educandos más allá del aprendizaje de los objetos de conocimiento que propone la escuela de hoy para así proveerles de una formación más integral en la que logren el descubrimiento de su propio valor en sí mismos a partir de una educación inclusiva y de calidad.

Esto nos lleva a pensar sobre la relevancia de introducir en las nuevas generaciones la noción de la dignidad humana como premisa fundante del concepto de persona a la vez que habilita el pensamiento de una educación que dignifique a la persona ocupándose de guiar al educando a revelar en él lo que lleva dentro, lo que está llamado a ser, evitando constreñir su interioridad. Esto equivale a “redescubrir al hombre en todas sus dimensiones e integrarlo en todo su ámbito” (Mounier, 1956, 134), ya que “la educación es el inicio en el descubrimiento histórico de la persona humana” (Schultz, 2014, 26). Es así que este descubrimiento y redescubrimiento, que debe darse en forma espiralada y continua a lo largo de la vida de la persona, facilita el desarrollo potencial de cada una, más aún si concedemos que la acción educativa es en “esencia el ámbito del tiempo recobrado. Y este tiempo recobrado (...) no es una cierta cantidad de tiempo que se hubiera perdido; es una cualidad de duración plena, que une los momentos del pasado, del presente y del futuro” (Mons. Thivièrge, 2014, 18); un tiempo en el que confluyen las experiencias y expectativas de la persona que la conforman como tal en el mismo momento presente que transcurre.

A más de lo anterior, para considerar una pedagogía fundada en el pensamiento personalista, es preciso observar que, de acuerdo a Böhm (2009), “la persona humana ha de ser tomada como el principio de todo pensamiento pedagógico, en el doble sentido de principio: como comienzo y como fundamento firme” (144), es decir tanto como umbral de inicio cuanto como cimiento de ese umbral en el que la trama de la vida de la persona será desarrollada.

Así, a partir de identificar a la persona como sujeto del proceso formativo significa centrar la acción educativa en las necesidades reales del hombre<sup>2</sup>

---

2. Traducción de la autora.

(Bossio, 2018, 62), contextualizando la acción educativa en el entorno de la persona y a su vez, a la persona en la educación. De este modo es posible acertar en que, a partir de esta perspectiva, “la persona es vista como una unidad, como un proceso vital, continuo y consistente, como el punto de apoyo que aúna estabilidad y cambio, se trata de una totalidad dinámica que vale, que merece ser respetada y amada” (Macchietti, 2013, 91), por lo que vale decir que la persona es esa existencia dinámica de forma integral.

## **2. La persona en el entramado educativo no personalista**

Revalorizar y resignificar el sistema de pensamiento que gira en torno a la educación de la persona admite reflexionar sobre los intersticios que ofrece la propuesta de Mounier en virtud de no ser un sistema cerrado ni totalitario sino una posibilidad de encuentro para las distintas maneras de pensar, en las que la persona es el valor más alto de la sociedad.

A riesgo de que en estos espacios se permeen ideas incompatibles, el mismo Mounier (1967) propone e interpela que,

“al esbozar el esquema de una escuela pluralista, no disimulamos la dificultad central a donde nos arrastran las realidades mismas del problema (...) [no obstante], ¿no se corre el riesgo de suscitar la aparición de varias escuelas totalitarias o, si se quiere, de legalizar, bajo pretexto de la libertad, su dominio sobre el niño?” (73).

A partir de estas palabras del pensador personalista comunitario, se abre la posibilidad a la reflexión sobre el límite difuso que existe entre una escuela con mirada personalista en contraposición con una escuela en clave totalitaria, es decir entre un espacio de encuentro y uno de control. A raíz de esto conviene poner en claro la contradicción a la que comúnmente se arriba considerando a la educación personalista como una herramienta política destinada al servilismo del poder hegemónico mediante el control social y formando individuos con escasas habilidades para la reflexión.

Partiendo de lo anterior podría entenderse cómo lo prescripto y lo que efectivamente sucede al interior de las instituciones educativas, ambos niveles caracterizados por el aislamiento y desconocimiento uno de otro a causa de la segregación producida entre la elaboración de la *pedagogía visible* y la ejecución de la *educación invisible*, llega a las aulas una “Educación Personalizada (...), [que] piensa en un vínculo pedagógico desigual y autoritario” (Kaufman, 1998, 75) propiciando esquemas homogeneizantes que reproducen un sistema totalitario y hegemónico. En relación a esto también Tedesco (1983) ha añadido su aporte exponiendo como ejemplo “la incongruencia entre el discurso educativo que promueve la participación, la creatividad, etc., enmarcado en la filosofía personalista divulgada en estos años, con las prácticas autoritarias,

represoras y de censura generalizadas tanto dentro como fuera del sistema educativo” (p. 26). De esta manera, es posible observar cómo se encuentran en pugna estos dos tipos de pensamiento sobre la educación, siendo que toda vez que esta es enmascarada en un discurso de orden, seguridad y valores esenciales, responde a un mero adoctrinamiento superficial.

Habida cuenta de las diferencias presentadas, Kaufman (1998), advierte que en oportunidad de la vuelta a la democracia en América Latina y en Argentina en particular, esta mixtura entre ambos pensamientos, concurre con un “terreno fértil donde expandirse y posibilitó, en consecuencia, el surgimiento de quienes trabajando en esta línea pedagógica constituirían estilos pedagógicos personalizados propios” (81). Estilos de los cuales aún en la actualidad es posible percibir su presencia al interior de las instituciones educativas, manifiesta en diferentes prácticas que se llevan a cabo de manera cotidiana y que se reflejan en las representaciones sociales de los docentes, quienes a su vez han sido influenciados por estas en algún trayecto de su formación educativa. Más aún, sus consecuencias llegan hasta nuestros días de la mano de educadores que han sido formados en sistemas totalitarios, los que aún hoy perpetúan aquel patrón de organización social. Esto ha sido germen para obstaculizar y entorpecer una educación personalista con la configuración establecida en sus principios fundacionales y que se encuentran abiertamente expuestos en el *Manifiesto al Servicio del Personalismo* donde su autor menciona la “repugnancia que sentimos por cualquier régimen que imponga a las personas, por vía de órdenes colectivas, lo que pertenece a la libre adhesión de cada una” (Mounier, 1967, 65).

A razón de esto es necesario tomar en consideración lo que recientemente ha identificado y expuesto la profesora y doctora Ortega Vera (2016) en su trabajo *Pedagogía personalista para la transformación de la educación superior* acerca de que

“el sistema educativo en cuyo discurso se declara respetar y valorar la dignidad de la persona, pero que en la práctica educativa sólo desarrolla los valores de la individualidad permite explicar y entender el proceso educativo implementado en nuestros días; que poco contribuye a la humanización de la sociedad, es decir, a la justicia, a la libertad y a la solidaridad. A la formación de una comunidad de personas libres, creativas y emancipadas” (7).

Es por esto que, para transformar “este proceso de vaciamiento conceptual o acomodamiento, se requiere un replanteamiento del concepto fundante del objeto de la formación y una comprensión que permita analizar los fundamentos antropológicos y axiológicos de las propuestas institucionales para poder generar alternativas” (Rojas Cárdenas, 2017, 156) que ofrezcan de modo certero un paradigma en el que la persona sea la médula del pensa-

miento junto a los valores que consiente en el desarrollo de su plenitud, de su existencia. A este punto es notable reparar en lo que expresa Ortega Vera (2016) sobre el pensamiento personalista describiéndolo como una “filosofía de síntesis, capaz de amalgamar la totalidad de las manifestaciones que hacen de la persona su epicentro” (6) y sin duda refleja la matriz del personalismo.

No obstante todo lo anterior aparece también necesario considerar lo que Cuevas Perú (2009) ha manifestado en relación al origen de esta singularidad al intentar abrazar el concepto de persona desde la perspectiva latinoamericana refiriendo que

“las condiciones históricas del subcontinente americano, heredadas de la Conquista y de varios siglos de Colonia, no pudieron desembocar en el reconocimiento de la persona humana ni en su emancipación. Esta negación de la persona no es algo exclusivo de América Latina y el Caribe. Es probable que cada sociedad tenga su propia forma de proceder a deshumanizar” (88).

Lo que es una clara invitación a desarrollar un pensamiento personalista contextualizado en la realidad latinoamericana que contemple los avances, estancamientos y retrocesos que caracterizan a la evolución de esta perspectiva como así también el estudio y observancia de los obstáculos y oportunidades que la misma dinámica social presenta a la vez que se mantiene abierta a los cambios epocales.

### **3. Del qué al quién: obstáculos concretos para observar**

A su vez y en relación a esto Pedemonte Feu (2017) recientemente ha identificado “tres obstáculos para caminar en la dirección de una educación personalizadora. Son el escepticismo-nihilismo, el pragmatismo y el universalismo oceánico” (205), los cuales funcionan como dificultades concretas para avanzar hacia la conquista del concepto de persona como principio fundamental en tanto que y relacionado a la limitación planteada desde el escepticismo-nihilismo “lo que es negativo en el campo gnoseológico se traduce también en una negatividad en el terreno ontológico” (Pedemonte Feu, 2017, p. 206). Así por un lado el escepticismo, “hoy vuelve con un matiz más burdo y menos optimista, con el tono de quien está de vuelta y propone conceptos que impiden avanzar, ya que van precedidos por el prefijo post” (Pedemonte Feu, 2017, 205) y por el otro, considerando que el nihilismo “se manifiesta como una crisis de valores, no es posible orientarse porque no hay referentes, no hay modelos” (Pedemonte Feu, 2017, 206). De esta manera ambas perspectivas se constituyen en impedimentos para el desarrollo integral de la persona.

El pragmatismo a su vez, al estar enfocado en los resultados verificables a través de la práctica lleva a que “la valoración de las cosas se ajusta más bien

a su carácter de utilidad” (Pedemonte Feu, 2017, 206), postulado que colisiona también con lo más íntimo de la concepción de persona como ser con valor por sí misma más allá de cualquier provecho que ella genere o alcance.

Finalmente, este autor formula la idea de universalismo oceánico para referirse a la realidad que coloca a la persona frente a la extensión inconmensurable de posibilidades que ofrece el campo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, lo que ha confluído “en una actitud de identificación espiritual con la totalidad de la naturaleza y en la disolución de lo que es personal” (Pedemonte Feu, 2017, 207), suponiendo que si la persona es todo aquello que está en la naturaleza, se vuelve la mirada hacia el *qué* reduciendo las oportunidades de mirar el *quién*.

#### **4. Conclusiones**

Considerando que es en la escuela donde la persona encuentra un lugar de posibilidades para su desarrollo en sus diferentes dimensiones,

“se puede resumir toda la intención del personalismo en un esfuerzo por reintegrar los elementos constitutivos y armonizarlos en una visión del hombre como un ser total y como un ser en sí mismo, lo cual el personalismo llama persona” (Böhm & Schiefelbein, 2004, 190).

Del texto que estos autores presentan surge que estos elementos constitutivos a los que se refieren son la naturaleza, la sociedad y el yo. Los que, a su vez, no operan por separado en la persona sino que la conforman en simultáneo en forma dialéctica, de modo que y por el contrario, hacer prevalecer uno de ellos sobre cualquiera de los otros da por resultado cualquiera de las teorías de la educación que no sea la personalista. Debido a ello, lo esencial para hacer girar el pensamiento sobre *el qué* hacia *el quién*, será colocar como centro del argumento a

“la persona para lograr un crecimiento en humanidad que permita a la sociedad establecer un tejido social, basado en la confianza desde la apropiación de valores significativos (...) que brotan de lo que se ha conocido como educación integral” (Rojas Cardena, 2017, 147)

y que a su vez se difunda esta perspectiva en el seno de las nuevas generaciones como una experiencia y no tan solo como una proposición estática imposible de llevar a la práctica cotidiana ya que los valores precisan de un entorno más práctico y menos teórico para ser transmitidos. Asimismo, también es necesario notar que

“el paradigma personalista implica también una orientación a la acción más que una orientación al saber, lo cual implica alejarnos de la inquietud de que nuestros alumnos simplemente ‘sepan la materia’” (Petty, 2009, 124).

Esta orientación a la acción, de acuerdo a lo que explica el autor, no debe tomarse solamente como una acción perceptible en lo estrictamente físico, sino que puede también contemplarse en los cambios interiores que se manifiestan a través de conductas o hábitos que paulatinamente van adquiriendo los educandos y en conformidad con la adhesión a los valores significativos que el entorno favorece.

## **Bibliografía**

- Böhm W. (2009), *Esbozos para una pedagogía personalista* (Primera ed.), Villa María, Eduvim, Córdoba.
- Böhm W., Schiefelbein E. (2004), *Repensar la educación: diez preguntas para mejorar la docencia* Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Bossio F. (2018), Educación e persona. Prospettive pedagogiche tra ricerca di senso e nuovo umanesimo, in *Studi sulla Formazione*, 57-65.
- Cueva Perus M. (2009), Antonio caso, el personalismo y nuestra América, in *Latinoamérica - Revista de estudios latinoamericanos*, 1, (48), 87-109.
- Kaufman C. (1998), *Cap. 2 a 7 - Implicancias del Personalismo en el plano educativo. Argentina 1976-1983*, in <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4314/CK-%201998-%206.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (ultimo acceso 26 de junio de 2020).
- Lissa G. (2014), *Dal primato della politica al primato della etica*, in Gómez Betancourt E. (Presidencia), *I Congreso Internacional de Philosophia Personae* (69-110). Congreso llevado a cabo en Bogotá, Colombia.
- Macchietti S.S. (2013), Pedagogía personalista y educación para la paz, in *Revista española de pedagogía*, LXXI, (254), 87-100.
- Mounier E. (1956), *¿Qué es el personalismo?* (E. Ruffo, Trad.), Ediciones Criterio, Buenos Aires.
- Mounier E. (1967), *Manifiesto al Servicio del Personalismo*, Taurus, Madrid.
- Ortega Cabrera A. (2016), Tras Unamuno en diálogo con el personalismo y pensamiento latinoamericano: perspectivas antropológicas para la filosofía social y la ética, in *Cuadernos Salmantinos de filosofía*, 43, 125-136.
- Ortega Vera O. (2016), Pedagogía personalista para la transformación de la educación superior, in *Revista de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3, (2), 1-20.
- Pedemonte Feu T. (2017), Fundamentos filosóficos de una pedagogía personalista, in *Revista de Fomento Social*, 72, (2), 203-253.

- Pepe A.C. (2011), Alcances y límites de una educación personalista, in *Persona. Revista Latinoamericana de Personalismo Comunitario*, 56-59.
- Petty M. (2009), *Un paradigma pedagógico personalista*, in Schweizer M., *La educación argentina hacia el bicentenario: la formación docente entre la pedagogía y la empiria*, Villa María, Eduvim, 117-134.
- Rojas Cardena L. (2017), La persona en la educación superior. Una mirada desde el personalismo ontológico moderno, in *Franciscanum*, LIX, (168), 145-172.
- Rubio Carrillo T.A. (2009), Educación Personalista. De las potencias a los hábitos, in *Persona. Revista Latinoamericana de Personalismo Comunitario*, 92-99.
- Schultz M. (2014), *Educación como iniciación en el descubrimiento histórico de la persona humana*, in Gómez Betancourt E. (Presidencia), *I Congreso Internacional de Philosophia Personae* (25-38), Congreso llevado a cabo en Bogotá, Colombia.
- Tedesco J.C. (1983), *Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina*, in FLACSO, *El proyecto educativo autoritario - Argentina 1976-1982*, Flacsobue, Argentina, 17-40.
- Thivièrge G.R. (2014), *Recobrar el tiempo de la educación. Reflexiones para una filosofía de la persona y de la educación*, in Gómez Betancourt E. (Presidencia), *I Congreso Internacional de Philosophia Personae* (pp. 9-24), Congreso llevado a cabo en Bogotá, Colombia.



# ***Didattica universitaria inclusiva e competenze trasversali nell'ottica dell'employability***

*Raffaella Tore*

Ricercatore, Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa, Università degli Studi di Padova

## **Introduzione**

In un momento in cui i sistemi mondiali si trovano ad affrontare importanti sfide sociali ed economiche l'istruzione superiore universitaria può e deve svolgere un ruolo decisivo nel fornire delle soluzioni per uno sviluppo durevole e sostenibile e proporre delle nuove forme di educazione e formazione per far fronte ai cambiamenti che si ripercuotono sia sulla società, nel suo insieme, che sul vissuto dei singoli. Concretamente significa, porre attenzione agli ambienti di apprendimento, ad una didattica inclusiva e a nuovi metodi di insegnamento che siano propizi all'equità sociale, alla solidarietà, all'employability.

Nel breve termine è previsto che la metà di tutti i lavori richiederanno la capacità delle persone di essere imprenditrici, di saper gestire informazioni, di pensare in modo autonomo e creativo, di utilizzare le risorse, soprattutto digitali, in modo intelligente, di comunicare in modo efficace ed essere resilienti. A fronte di ciò come persone, lavoratori e professionisti, necessitiamo di un corpus di conoscenze che vadano oltre la sola acquisizione di contenuti disciplinari e tecnici (hard skill) per implementare competenze trasversali (soft skill) utili nei contesti professionali e nella vita (Allen, Remaekers, Van Der Velden, 2005, 49-59). In questo contesto l'Istruzione Superiore si deve impegnare attivamente per affrontare possibili e future discrepanze tra le competenze proposte e la richiesta del mondo di lavoro in evoluzione (Fedeli, Grion, Frison, 2016; Peretti, Tore, 2018, 270-271).

## **1. Scopo del lavoro**

Questo lavoro si propone di rispondere ai seguenti interrogativi: una didattica attiva, partecipativa, anche supportata dalla tecnologia, motiva gli studenti all'apprendimento? Implementa competenze metacognitive favo-

rendo la riflessività attraverso lo studio teorico ed esperienziale e l'autonomia nella scelta delle pratiche utili per i contesti lavorativi futuri? Si riferisce sull'uso in aula di una didattica esperienziale, svolta in maniera attiva e partecipativa, anche attraverso strumenti tecnologici, con lo scopo di permettere agli studenti di acquisire competenze critiche e riflessive che favoriscono un apprendimento partecipativo ed inclusivo in vista del futuro lavorativo.

## **2. Quadro teorico di riferimento**

Il quadro teorico che supporta questa esperienza è rappresentato dalla disamina di documenti, studi e ricerche che sottolineano come sia necessario che gli individui entrino in possesso del giusto corredo strumentale di competenze per far fronte, da un lato, alla crescente disoccupazione e inserirsi nel mondo del lavoro, dall'altro per promuovere la coesione sociale, l'inclusione e la cittadinanza attiva (Unesco 2015, 5-6). Nel nostro periodo storico sono necessarie maggiori capacità imprenditoriali, sociali e civiche per governare attivamente i cambiamenti in atto (Cipriani, Gramolati, Mari, 2018 - XI-XVII). In quest'ottica è necessario creare percorsi di apprendimento più flessibili, nonché il riconoscimento, la convalida e l'accreditamento di conoscenze, abilità e competenze acquisite anche attraverso l'educazione e la formazione non formale e informale. A questo proposito Jone e Lichtenstein (2000, 153-157). Parlano di competenze tecnico-specialistiche in quanto ascrivibili ad un contesto settoriale professionale specifico ma a queste devono essere aggiunte le competenze trasversali (soft skill), abilità e risorse psicosociali, che permettono di trasformare il sapere specialistico, attribuibile ad un contesto specifico, in un comportamento lavorativo efficace (Tore, Peretti, 2020, 32). La conoscenza dei contenuti disciplinari è imprescindibile ma occorrono anche abilità e competenze per cui siano necessari quei saperi per abilitare ad un sapere metacognitivo (Moretti, Giuliani, Morini, 2018, 127). In letteratura troviamo molte evidenze che legano soft skills ed employability (Boffo, Fedeli, 2018, 481-485; Bonesso, Gerli & Pizzi, 2014; Collet, Hine, Plessis, 2015). Sullo stesso piano per importanza è il Quadro Europeo delle Qualifiche (European Qualification Framework, 2008) che descrive gli outcome learning, (risultati di apprendimento) in termini di conoscenze, abilità e competenze. La certificazione delle competenze si riferisce a questa categorizzazione in sintonia con i dispositivi previsti a livello di Unione Europea per le competenze chiave per l'apprendimento permanente e per le qualificazioni recepite nell'ordinamento giuridico italiano. La Rocca, Margottini, Capobianco (2014, 248-249) vedono ulteriori momenti di specificazione e qualificazione con l'adozione del Framework for the Qualification of the European Higher Education Area (EHEA, 2005) ed in particolare con la definizione dei Descrittori di Dublino che forniscono una definizione generica di risultati di apprendimento e capacità

legati ai titoli accademici: conoscenze (knowledge and understanding); conoscenze applicate (applying knowledge and understanding); autonomia di giudizio (making judgements); abilità comunicative (communication skills); capacità di apprendimento (learning skills). In questo quadro Capobianco, Mayo, Vittoria (2018, 41-42) aggiungono che per la prima volta l'OECD (2018) ha introdotto, nella rilevazione PISA (Programme for International Student Assessment), il concetto di competenza globale (Global Competency for an Inclusive World) definita come capacità di analizzare, criticamente e da prospettive molteplici, temi globali e interculturali.

### **3. Problema indagato**

Una responsabilità del docente universitario è quella di progettare, gestire ed erogare il proprio insegnamento su basi pedagogiche e attraverso una didattica innovativa che stia al passo con i tempi. Utilizzare parole come pedagogia e didattica, nelle aule universitarie, è importante per riportare al centro del processo di insegnamento-apprendimento il discente. A questo proposito la pedagogia si configura come un'attività di ricerca, teorica e pratica, finalizzata ad individuare i fini e i metodi del processo educativo, attraverso il quale in una società avviene la trasmissione delle conoscenze e dei valori tra le diverse generazioni. La pedagogia, attraverso i diversi momenti storici, si è ridescritta in termini empirici, si è interconnessa con altre scienze, si è posta come problema il tema della sua unità di sapere ma soprattutto ha predisposto un sapere tecnicamente più efficace, pensato sull'esperienza e per l'esperienza, per guidarla, per modificarla e per pianificarla. La nuova identità della pedagogia si è disposta tra scienza empirica e tecnologia, provocando un ampio riassetto di tutto il suo fronte teorico. Ed è con questo modello di pedagogia che la ricerca educativa attuale deve lavorare, assumendolo come propria guida anche per le altre discipline (Cambi, 2003, 342-343).

Per quanto riguarda la didattica è intesa come “metodologia generale che riunisce le regole e i principi normativi applicati all'insieme dei processi di insegnamento che regolano la sua azione” (Striano, 2007, 226) e pone l'attenzione su tutto quello che lo studente impara a fare e sugli strumenti di cui si serve. Fedeli e Tino (2019, 106) affermano che c'è un interesse sempre maggiore al ruolo della didattica anche in Higher Education e ad alcune delle sue dimensioni chiave, tra queste la qualificazione e il riconoscimento della buona didattica e lo sviluppo interdisciplinare degli approcci metodologici a sostegno dell'apprendimento. A questo proposito occorre ricordare che in Italia, dal 2010, si stanno portando avanti diverse sperimentazioni per l'innovazione della didattica universitaria, tra esse quelle di Padova (Teaching4Learning), di Torino (Iridi) e di Cagliari (Discentia).

Coggi, Ricchiardi (2018) discutendo di didattica universitaria attribuiscono la sua efficacia al fatto che non deve solo promuovere competenze disciplinari ma anche favorire la costruzione delle abilità trasversali specificando che è “una didattica attenta ai bisogni differenziati degli studenti, anche grazie al supporto delle tecnologie dell’istruzione” (28).

In tutte le discipline si dovrebbero attivare metodi attivi e partecipativi per sviluppare processi di apprendimento più autonomi, per promuovere e consolidare l’interesse e la motivazione degli studenti. Rispetto a queste motivazioni Tino, Fedeli, Malpelli (2019) chiamano in causa come cornice teorica il costruttivismo che riconosce il valore dell’esperienza dello studente, della collaborazione e del coinvolgimento sociale indispensabili per una buona riuscita del processo di insegnamento-apprendimento (38-40). Il costruttivismo propone tre principi fondamentali per la formazione: la conoscenza viene costruita dal discente e non è trasmessa o immagazzinata; l’apprendimento richiede l’impegno di un discente attivo che costruisce le proprie rappresentazioni grazie alle interazioni con il materiale e le persone; il contesto gioca un ruolo determinante all’interno del processo di apprendimento (Brown, Campione, 1994; Calvani, Varisco, 1995; Fabbri, 2007; Kolb, 1984; Wenger, 1998). Sono dunque indispensabili per il discente attività didattiche che integrino l’aspetto cognitivo, metacognitivo, affettivo e psico motorio (Di Nubila, Fedeli, 2010; Sibilio, 2012, 329-347). Anche le neuroscienze sostengono questo punto di vista e confermano la centralità dei processi mentali di relazione e di integrazione quali dimensioni chiave dell’intelligenza necessarie per realizzare sviluppo e apprendimento (Damiani, Santaniello, Gomez, Paloma, 2015, 89; Della Sala 2016, 52-54; Zull, 2006, 5-7).

Un approccio interessante è l’Active Learning. Fedeli (2019) ne delinea alcune caratteristiche che possono essere spiegate attraverso sette principi che riprende da Chickering, Gamson (1987): incoraggiare i contatti tra studenti e docenti; sviluppare la reciprocità e la cooperazione tra studenti; incoraggiare l’apprendimento attivo; dare un feedback tempestivo; enfatizzare il tempo sul compito; comunicare grandi aspettative; rispettare diversi talenti e modi di apprendimento. In questo quadro si inserisce come strategia didattica efficace l’apprendimento per problemi; nel suo utilizzo lo studente partendo da una situazione complessa e realista deve costruire la propria rappresentazione di problematica e formulare delle ipotesi che verificherà in seguito ad una ricerca individuale o di gruppo con le risorse a disposizione (97-98). L’apprendimento per problemi mira all’acquisizione non solo di conoscenze ma di competenze trasversali (metodologia di analisi, riflessività, lavoro in gruppo). Interessante è il contributo di Bonaiuti (2014) sul metodo dei progetti che permette agli studenti di apprendere con più autonomia (145).

La valorizzazione del lavoro personale dello studente è assai importante infatti il suo impegno dipende dall’interesse del compito proposto che

potrebbe consistere in lettura e analisi di articoli, ricerche documentarie, presentazione di progetti di gruppo, seminari e lavori pratici. Altre azioni efficaci sono rappresentate dal Case Study, attraverso cui gli studenti si relazionano con uno scenario presentato che richiede un loro intervento di integrazione, ampliamento e discussione, dal Cooperative Learning poiché gli studenti collaborano per apprendere i concetti base del corso e sviluppano competenze di soluzione di problemi reali. Anche l'uso della valutazione in funzione formativa, costruttiva e trasformativa dell'apprendimento è utile come strategia didattica perché implementa la metacognizione che rappresenta le idee possedute dallo studente per osservare e riflettere su ambiti specifici del proprio funzionamento cognitivo, affettivo e sociale (Tore, 2019; Venet, Correa Molina, Nootens, Roberge 2016; Vygotski, 1931/2014).

Un valido aiuto didattico è dato dall'uso delle nuove tecnologie che si alleano con il costruttivismo e lo considerano un costrutto teorico valido per la costruzione di nuove modalità di apprendimento capaci di amplificare la comunicazione, la condivisione della conoscenza, la cooperazione e l'integrazione interpersonale (Bonaiuti, Calvani, Menichetti, Vivanet, 2017; Chistolini, 2017, 35-36).

## **4. Studio di caso**

### *4.1 Metodologia*

Lo studio di caso presentato riguarda un gruppo di 90 studenti e studentesse che hanno frequentato l'insegnamento di Metodologia del Gioco e dell'Animazione nel corso per Educatore della Prima Infanzia, presso l'Università di Padova. La progettazione della didattica, la sua erogazione e la valutazione dell'apprendimento sono stati condivisi tra docente e discenti sin dal primo giorno di lezione attraverso il Syllabus (Scheda dell'insegnamento), declinato attraverso la Tassonomia dei Descrittori di Dublino e la tassonomia di Anderson, Krathwohl (2001) e consegnato agli studenti come guida didattica per l'apprendimento. Il suo uso è stato indispensabile per illustrare la coerenza degli obiettivi disciplinari con le competenze professionali richieste dal Corso di Studi e per sottolineare che la lezione frontale si presta bene alla spiegazione di un contenuto teorico ma altrettanto importante è vincolarla alla pratica esperienziale, allo scambio di conoscenze, alla capacità di relazionarsi, di comunicare, al fine di implementare in maniera autonoma l'apprendimento. Sono state quindi presentate le modalità didattiche che avrebbero favorito un tipo di lezione partecipata anche con il supporto della tecnologia (Tavola 1).

Tav. 1 - *Tassonomie per gli obiettivi e metodi di lavoro*

DESCRITTORI DI DUBLINO <sup>1</sup>	TASSONOMIA SEMPLIFICATA E ADATTATA DI BLOOM (Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R., 2001)	ESEMPIO DI OBIETTIVI	ATTIVITÀ DIDATTICHE UTILIZZATE
Conoscenze e capacità di comprensione ( <i>knowledge and understanding</i> )	CONOSCENZA FATTUALE E CONCETTUALE: del linguaggio disciplinare di classificazioni e categorie di principi e generalizzazioni di teorie, modelli e strutture	Conoscere il lessico relativo alla Metodologia del Gioco e dell'Animazione Conoscere le teorie del gioco attraverso il tempo storico	Lezione frontale e partecipata con esercitazioni, Presentazioni PowerPoint, Discussione, Metariflessione, Problem Solving, Focus Group, Ricerca Bibliografica, Ricostruzione, analisi e simulazioni di Casi Didattica Laboratoriale in gruppo per la progettazione di un lavoro condiviso attraverso la piattaforma MOODLE e l'uso di WIKI
Abilità applicative ( <i>applying knowledge and understanding</i> ) Abilità comunicative ( <i>communication skills</i> )	CONOSCENZA PROCEDURALE (ABILITÀ) di algoritmi specifici della materia dei criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate dell'uso della comunicazione	Costruzione di un glossario. Saper discernere le tipologie di gioco rispetto all'età del bambino e della bambina. Sviluppare l'interdipendenza positiva nei gruppi di lavoro in aula.	
Autonomia di giudizio ( <i>making judgements</i> ) Capacità di apprendere ( <i>learning skill</i> )	CONOSCENZA STRATEGICA/METACOGNITIVA (COMPETENZE) saper effettuare applicazioni saper valutare in maniera critica e/o adeguata - saper trasferire una conoscenza specifica nella pratica professionale e ad altri contesti	Progettare, valutare e documentare interventi didattici inclusivi di gioco e relative metodologie dell'animazione	

1. De Giovanni L., (2015), *La sfida delle competenze trasversali*, in De Giovanni L., Melacarne C. (a cura di), *Le competenze trasversali per l'Higher Education. I Quaderni dell'Osservatorio Università-Imprese*, Fondazione Crui, 14.

È stata spiegata la conformazione di ogni lezione strutturata in più fasi in modo da dedicare alcuni momenti alla teoria, attraverso la lezione frontale, altri al laboratorio con simulazioni, studi di caso, uso delle fonti, riferimenti bibliografici ragionati, realizzazione di progetti, problem solving e alla progettazione in piccoli gruppi (non più di 4 studenti ognuno) di attività pratiche oltreché allo studio individuale. È stato specificato, inoltre, che tutte le attività si sarebbero svolte in presenza ma che sarebbero state anche condivise sulla piattaforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) in modo che gli studenti potessero collaborare a distanza attraverso Forum e attività Wiki. L'attività realizzata in piattaforma, infatti, costituisce un valido strumento per l'apprendimento a livello universitario, ha una struttura molto flessibile in grado di consentire la creazione e la pubblicazione di una grande varietà di tipologie di materiali didattici (testi, ipertesti, audio, video) in ogni formato.

Si è discusso poi sulla modalità valutativa evidenziando che il Syllabus avrebbe rappresentato uno strumento di facilitazione dello studio perché rendeva evidenti i requisiti minimi, suddivisi in conoscenze, abilità e competenze e i criteri di valutazione necessari per superare l'esame finale. Si è messo ulteriormente in evidenza che la valutazione sarebbe stata formativa, costruttiva e trasformativa per l'apprendimento perché, attraverso di essa, lo studente avrebbe ricevuto un feedback con cui assumere informazioni e dati conoscitivi con i quali operare, per riuscire ad adeguare l'apprendimento agli obiettivi proposti (Domenici, 2012; Hadji, 2018). Questo sarebbe avvenuto perché durante le lezioni si sarebbero riservati più momenti per la presentazione di lavori individuali e in gruppo, per la creazione di un glossario, analisi di articoli, azioni di valutazione tra pari e individuali come riscontro oggettivo al docente dei risultati raggiunti.

Il voto finale avrebbe tenuto conto per il 60% delle attività svolte in aula e per il 40% del test finale che attraverso 10 item avrebbe valutato le conoscenze come il linguaggio disciplinare, i contenuti delle teorie, delle classificazioni e dei modelli proposti. L'ultima lezione è stato somministrato agli studenti uno strumento per la valutazione del lavoro svolto, composto da un questionario di gradimento con una scala likert (costruita su 5 modalità valoriali) e da un portfolio con funzione di autovalutazione del proprio apprendimento.

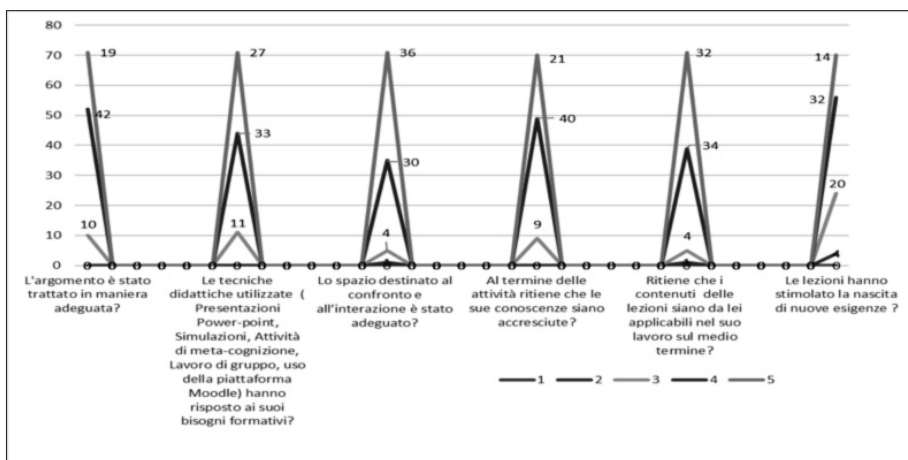
#### *4.2 Analisi dei questionari e dei portfolio*

Il questionario ha voluto rilevare attraverso domande stimolo i punti di forza e di debolezza emersi, il portfolio, con funzione autovalutativa, le competenze apprese. Hanno risposto, in forma anonima, 71 studenti dei 90 frequentanti l'insegnamento.

In particolare è emerso che 46 studenti su 71 hanno maturato l'esigenza di continuare ad apprendere con forte motivazione (la scelta si è orientata per 32

studenti sul valore 4 della scala e per 14 sul valore 5) e 20 su 71 con sufficiente motivazione (scelta del valore 3); 66 (34+32) su 71 hanno ritenuto possibile applicare i contenuti sul medio termine in un futuro lavorativo. Anche qui le scelte sono state orientate sui valori rispettivamente 4 e 5 della scala. Su 71 studenti 61 (40+21) hanno ritenuto accresciute le proprie conoscenze (valori 4 e 5 della scala); 66 (30+36) studenti su 71 hanno percepito come adeguato lo spazio destinato al confronto; 60 studenti (33+27) hanno valutato che la didattica utilizzata è stata rispondente ai propri bisogni formativi e 61 (42+19) su 71 che gli argomenti trattati sono stati utili (Grafico 1).

Graf. 1: Grafico di gradimento dell'insegnamento



Per analizzare i messaggi di risposta delle domande aperte del questionario e del portfolio si è proceduto con la loro lettura ragionata al fine di stabilire quale pensiero emergesse; tale analisi è stata svolta facendo riferimento alla teoria degli Atti Linguistici (Austin, 1982; Grice, 1989; Sbisà 1983).

In particolare 43 studenti su 71 hanno attribuito la forza della didattica al lavoro di gruppo per la possibilità di collaborare e condividere le idee in presenza e a distanza attraverso l'uso degli strumenti forniti dalla piattaforma Moodle. Fra essi 20 studenti hanno aggiunto che ha favorito il ripasso degli argomenti svolti, ha fortificato il ragionamento, ha implementato la capacità critica, per sviluppare idee creative, per apprendere in modo più semplice e per mantenere l'attenzione più alta. Rispetto alla domanda sui punti di debolezza si sono evidenziate alcune risposte non positive rispetto alla grafica delle slide.

L'analisi dei portfolio si è concentrata sulle riflessioni legate alle pratiche esperite e spendibili in ambito lavorativo. Tutti gli studenti (71 su 71) hanno identificato come aspetto qualificante l'attività progettuale



facilitata dal lavoro di gruppo perché favorisce una pratica inclusiva collegata alle competenze professionali richieste; 40 su 71 hanno espresso la volontà di sperimentare le pratiche in un futuro lavorativo.

Per codificare le competenze trasversali si è proceduto ad un'analisi aggiuntiva delle 71 risposte identificando, in base a dei criteri ragionati, tre soft skill. Il criterio che ha fatto emergere la competenza "saper riflettere" è stato ritrovato nelle risposte che utilizzavano espressioni concettuali in senso meta-cognitivo come: ho imparato a, mi ha permesso di interrogarmi, ho aumentato le mie capacità critiche, ho imparato a progettare. Per rilevare la competenza "relazionale e comunicativa" il criterio si è configurato nelle espressioni: ho imparato a collaborare, i gruppi hanno contribuito a creare collaborazione, ho imparato a relazionarmi meglio. Rispetto alla competenza denominata "raccolta ed elaborazione di informazioni" si è tenuto conto di espressioni che evidenziavano il rapporto teoria-pratica, espressioni che valorizzavano specifiche attività progettate e svolte con valore proattivo (Tavola 2).

Tav. 2: Esempi di alcuni messaggi del portfolio usati per codificare le competenze trasversali

COMPETENZE TRASVERSALI IDENTIFICATE		
Saper riflettere	Saper relazionare e comunicare in gruppo	Saper raccogliere ed elaborare informazioni
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il confronto singolare e per gruppo mi ha permesso di interrogarmi e di aumentare le mie capacità critiche e di lavoro in gruppo.</li> <li>- Ho imparato a formulare nuovi giochi con un criterio sensato e ragionato</li> <li>- Ho imparato una buona progettazione delle attività</li> <li>- Ho appreso l'importanza assoluta del gioco per il bambino fin da piccolissimo e quanto sia significativo il ruolo e l'attività messa in atto dall'educatrice.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ho sperimentato il cooperative learning e questo ha messo alla prova le mie competenze sociali, quali la disponibilità, la capacità di attendere il turno e l'abilità di ascoltare gli altri.</li> <li>- È stato utile lavorare in un team per scambiarsi opinioni</li> <li>- I gruppi di lavoro hanno contribuito a creare collaborazioni tra noi studenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ho appreso tutta la parte teorica, per quanto riguarda le conoscenze saranno importantissime per il mio futuro lavoro da educatrice e per la parte pratica, il collaborare assieme le mie compagne</li> <li>- È stato utile per prendere spunto dai modelli ludici proposti e saperli attuare nel momento opportuno</li> <li>-Nel futuro cercherò di creare attività tenendo conto delle fasi di progettazione</li> <li>- Mi propongo di osservare attentamente il gioco dei bambini e di avere un buon spirito di iniziativa per inventare e proporre attività di gioco capaci di far maturare i bambini.</li> </ul>

Un dato interessante ha riguardato tutti i 23 gruppi di studenti che hanno costruito, pur non richiesti, dei veri e propri giochi dando prova di aver acquisito competenze quali "lavorare in autonomia e sviluppare la creatività". Nella figura 1 si può osservare un gioco realizzato per il progetto sul riciclo dei materiali e indirizzato ai bambini da 24 a 36 mesi.

Fig. 1: *Giociamo al riciclo dei materiali*



*(Prodotto n. 4 di un gruppo di lavoro, Insegnamento di Metodologia del Gioco e dell'Animazione)*

I voti finali relativi alla valutazione certificativa sono stati alti con una media di 30,5 per 90 studenti frequentanti e di 24 per i non frequentanti (in numero di 10). Anche a questi ultimi è stato fornito il materiale per il progetto ma non hanno ovviamente usufruito di tutte le attività interattive in presenza (Tavola 3).

Tav. 3: *Voti dell'esame conclusivo del corso*

Esiti		Esami finali
Frequentanti	90	30,5
Non frequentanti	10	24

## 5. Conclusioni

I risultati emersi hanno confermato che per un apprendimento efficace è indispensabile l'apporto del docente ed il confronto fra studenti, in particolare, in questo caso, la funzione formativa del progetto è stata indispensabile sia per le hard che per le soft skill. L'analisi del questionario ha mostrato il clima favorevole instaurato nell'aula con la partecipazione attiva di molti degli studenti. Le argomentazioni riportate avvalorano l'importanza che riveste la missione dell'Istruzione Superiore rispetto all'adozione di approcci didattici partecipativi in modo da implementare negli studenti le capacità critiche e riflessive per sentirsi inclusi. Sicuramente, per renderli più competenti, è

importante creare occasioni motivanti durante il loro apprendimento confermando l'importanza di una formazione universitaria che affianchi allo studio teorico l'attività pratica ed esperienziale.

## **Bibliografia**

- Allen J., Ramaekers, G., Van Der Velden R. (2005), *Measuring competencies of higher education graduates*, in *New directions for institutional research*, 126 (summer), Jossey-Bass, San Francisco, 49-59.
- Anderson L.W., Krathwohl D.R. (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Addison Wesley Longman, New York.
- Austin J. L. (1962), *How to do things with words*, Oxford U.P., II ed. riv. 1975, tr. It., *Come fare cose con le parole* (1987), Marietti, Genova.
- Boffo V., Fedeli M. (a cura di) (2018), *Employability and competences. Innovative curricula for new professions*, Firenze University Press, Firenze.
- Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci Editore, Roma.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivianet G. (2017), *Le tecnologie educative*, Carocci Editore, Roma.
- Bonesso S., Gerli F., Pizzi C. (2014), *Advance in your career and get satisfaction: how much your emotional, social and cognitive competencies matter?*, in *Working paper Series*, Dipartimento di Management, Università Ca' Foscari, Venezia, 14, 1-34.
- Brown A.L., Campione J.C. (1994), *Guided Discovery in a Community of Learners*, in MC Gilly K. (a cura di), *Classroom lesson: integrating cognitive theory and classroom practice*, MIT Press, Bradford Book, Cambridge, 229-270.
- Calvani A., Varisco, B.M. (a cura di) (1995), *Costruire decostruire significati*, Cleup, Padova.
- Cambi F. (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza & Figli Spa, Bari.
- Capobianco R., Mayo P., Vittoria P. (2018), *Educare alla cittadinanza globale in tempi di neoliberalismo. Riflessioni critiche sulle politiche educative in campo europeo*, in *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 2018, 32, 34-50.
- Chickering A.W., Gamson Z.F. (1987), *Seven principles for good practices in undergraduate education*, in *The Wingspread Journal*, Washington Center News, 1-7.
- Chistolini S. (2017), *Decoding the Disciplines in Pedagogia: epistemologia e metodologia della formazione per una buona pratica di preparazione universitaria degli insegnanti*, in *Il Nodo. Per una Pedagogia della persona*, 2017, 47, 35- 52.
- Cipriani A., Gramolati A., Mari, G. (a cura di) (2018), *Il lavoro 4.0: la Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, University Press, Firenze.

- Coggi C., Ricchiardi P. (2018), Developing effective teaching in Higher Education, in *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 2018, 1, 23-38.
- Collet C., Hine D., Plessis K. (2015), Employability skills: perspectives from a knowledge-intensive industry, in *Education Training*, 2018, 5, 532-559.
- Consiglio dell'Unione Europea, (2013), Progetto di conclusioni del Consiglio sulla dimensione globale dell'istruzione superiore europea, nota riveduta 15117/1/13 REV 1, EDUC 401, SOC 847, RECH 469, JEUN 98, RELEX 94.
- Damiani P., Santaniello A., Gomez Paloma F. (2015), Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze Corpo, abilità visuospaziali ed empatia: una ricerca esplorativa, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2015, 14, 83-105.
- De Giovanni L. (2015), *La sfida delle competenze trasversali*, in De Giovanni L., Melacarne C. (a cura di), *I Quaderni dell'Osservatorio Università-Imprese*, Fondazione Crui.
- Della Sala S. (2016), *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*. Giunti, Milano.
- Di Nubila R., Fedeli, M. (2010), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie experiential learning*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Domenici G. (2012), Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione, in *Education Sciences & Society*, 2(2), 69-82.
- EHEA, (2005), *A Framework for the Qualification of the European Higher Education Area*, Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Published by: Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen.
- EUA (European University Association) (2019), *LEARNING & TEACHING PAPER #5 Promoting active learning in universities*, European University Association asbl, Bruxelles- Geneva.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma.
- Fedeli M. (2019), Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e Active Learning, in *Educational Reflective Practices*, 2019, 1, 95-113.
- Fedeli M., Tino C. (2019), Teaching4Learning@Unipd: strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti universitari, in *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 2019, 2, 105-121.
- Fedeli M., Grion V., Frison D. (a cura di) (2016), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Rovato.
- Grice P. (1989), *Studies in the way of words*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, tr. it. parziale (1993), Il Mulino, Bologna.
- Hadji C. (2018), *Évaluation à l'école. Questions d'enseignant*, Nathan, Paris.
- Jones C., Lichtenstein B. (2000), *The "architecture" of careers: how career competencies reveal firm dominant logic in professional services*, in Peiperl M., Arthur M.,

- Goffee R. e Morris T. (a cura di), *Career frontiers: new conceptions of working lives*, Oxford University Press, Oxford, England, 153-176.
- Kolb D. (1984), *Experiential learning as the science of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- La Rocca C., Margottini M., Capobianco R. (2014), Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2014, 10, 245-283.
- Moretti G., Giuliani A., Morini A.L. (2018), Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo, e validazione del Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Italia, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1(21), 115-131.
- Peretti D., Tore, R. (2018), A training experience for professors of the University of Cagliari, in *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 2018, 1, 269-278.
- Sbisà, M. (a cura di) (1993), *Gli atti linguistici: aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Feltrinelli, Milano.
- Sibilio M. (2012), *Corpo e cognizione nella didattica*, in Rossi P.G., Rivoltella P.C. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia.
- Striano M. (2007), *Manuale di Didattica Generale*, Editori Laterza, Bari.
- Tino C., Fedeli M., Mapelli D. (2019), Neurodidattica: uno spazio dialogico tra saperi per innovare i processi di insegnamento e apprendimento, in *RTH*, Sezione Brain Education Cognition, 2019, 6, 34-43.
- Tore R., Peretti D. (2020), Formare gli accademici all'uso della valutazione formativa, costruttiva, trasformativa dell'apprendimento, in *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 2020, 1, 30-42.
- Tore R. (2019), La valutazione formativa come strategia di apprendimento, in *Formazione & Insegnamento*, 2019, 3, 408-416.
- Unesco (2015), *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Consultabile, Editore UNESCO: Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris.
- Venet M., Correa Molina E., Nootens P., Roberge M. (2016), La zone proximale de développement: une zone de changements intérieurs pour les étudiants du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale?, in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2016, 19(1), 88-110.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London.
- Vygotski L.S. (1931/2014), *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, La Dispute, Paris.
- Zull J.E. (2006), Key aspects of how the brain learns, in *New directions for adult and continuing education*, 2006, 110, 3-9.



# **Le dimensioni dell'integrazione tra scuola e società**





## **64<sup>th</sup> SIESC Annual Meeting: 22 to 28 July, 2019, Tainach/Tinje (Austria)**

*Wolfgang Rank*

Vice-president of SIESC (European Federation of Christian Teachers)

### **48 teachers, 11 European countries, 10 languages**

From 22 to 28 July the 64th SIESC Annual Meeting was held at the SODALITAS House of Formation in Tainach/Tinje (and thanks the staff for their excellent and friendly support). The topic was “The contribution of schools to integration through reasonable inclusion”, which is hotly discussed in all countries. The contribution of schools to integration into society is irreplaceable: for pupils who need special support because of disabilities, for pupils who, as children with a migrant background, refugees or migrants, have to acquire the language and content prerequisites for attending school and for vocational training, for pupils who bring back educational backlogs from an unfavourable educational environment.

Director Christian Klar reported on the “Challenges of the integration of children with a migration background using the example of a secondary school in Vienna”, his “focal school” with 70 to 90% of children with a migration background, his measures for faster language acquisition and for maintaining discipline in order to promote formation and education for 10-15 year-olds despite the immense difficulties. On the following day Prof. Dr. Wolfgang Mazal gave an overview on “Theory and practice of inclusion of children who need help for integration”. He questioned the unrealistic expectations and regulations of the OECD and many school politicians. The different concepts of integration (through inclusion in the regular classes or in special schools) are strongly dependent on the concept of the human being and should put the best interests of the children in the foreground. He also stressed the obligation of parents to contribute to the educational success of their children. On the third day, extracts from the Slovenian country report on “Measures for the integration or inclusion of children with special needs in Slovenia” were presented, providing for financial support for parents confronted with disabilities and ranging from inclusion in standard classes with support measures (5.93% of the age group) to adapted educational pro-

grammes in special schools and special educational programmes to medical treatment programmes.

These presentations provided a lot of material for the language groups discussing in three languages.

In addition, the programme included getting to know Carinthia (Klagenfurt, Magdalensberg, Maria Saal and Gurk) and the situation of the Slovenian ethnic group. This was also served by a conversation with the expert inspector Miha Vrbinc about the Slovenian grammar school in Klagenfurt. Another highlight was the concert evening with Oktet Suha, who performed Slovenian and German Carinthian songs, but also songs in many languages from France to Ukraine.

This rootedness in their own culture combined with openness and interest in the diversity of European cultures, languages and educational systems has always united the members of SIESC.

Mag. Wolfgang Rank, vice-president of SIESC

## **Bibliography**

Le Coz C. (2020), SIESC in Tainach (Austria), 22-28 July 2029, in *SIESC-TODAY*, English edition, 65, January 2020, 2f.

# ***The challenges of the integration of children with migrant background using the example of a secondary middle school in Vienna***

*Christian Klar*

Headmaster of Franz-Jonas-Europaschule in Vienna

## **1. The emergence of awareness of the problem**

With the rise of the Islamic state in the school year 2014/15 at the latest, many attitudes of some of our Muslim pupils and sometimes also schoolgirls became visible. At first, we did not look at many of the problems with the attention with which we should have done that.

In the school year 2015/16 we had many new arrivals in Austria/Vienna due to the wave of refugees. Many of them were unaccompanied minor refugees (UMRs). This year the situation at the school was very difficult, some cultural and religious differences escalated and were almost unmanageable.

The first classes of the school year 2016/17 had, besides the children we were and are used to and who often carry along a considerable backpack of personal problems, also a large number of so called “eye children”: Children whose behaviour is actually not suitable for teaching in regular schools, but who can sometimes be dealt with in individual cases. In this case, there were so many children with behavioural problems in one year cohort that the situation could not be overcome.

I will come back to the different challenges afterwards and present my/our solutions.

It happened by chance that I was increasingly given the opportunity to talk about these challenges in public. However, this did not lead to the authorities paying attention to this school situation and trying to find solutions, but rather to trying to present this as an individual situation of this school and also to try to find the blame for it in the weakness of the school management, i.e. myself.

## **2. Data and facts, what is a “hot spot school”?**

I will deliberately not list exact data of my school hereafter, but average data of many compulsory schools in Vienna in socially challenging residential areas. The data and also the challenges are very similar, although they vary from school to school, as described in the introduction, even in one location from year to year. To this end, it is important to explain that elementary school (primary level) is a comprehensive school for six to ten-year-olds, while secondary school for ten to fourteen-year-olds has a dual system in which about half of a cohort in Vienna goes to grammar school, while the other half attends secondary school. Selection is made on the basis of primary school marks, in cases of doubt on the basis of an entrance examination, but very often also on the basis of parents' commitment and social status.

At the secondary level, the proportion of children with migration background in grammar schools is currently well below 50%, while in secondary schools in Vienna it is already well over 50%, and in most secondary schools it is often 90%. There are also elementary schools with up to 90% of children with migration background. This often raises the question of who is the majority society in this area, who is the minority. It is a mathematical question how high the proportion of Muslim children is accordingly. This year all reports of Muslim children had to be rewritten at very short notice at the end of school because of the name of the religion. A friend of mine, a headmistress of a primary school, commented: “I had to rewrite all the reports because picking out the two non-Muslims in each class would have been even more work.”

At the same time many children are in very difficult family situations, have no support from home, some reject Western culture, others have parents with alcohol or drug problems or live in shared flats because they have been taken away from their parents or have come to Austria alone.

## **3. Integration vs. assimilation**

What do we expect from people who want to live in Austria and above all: Can we express what we expect in public without being condemned by others?

There is an Arabic pre-Muslim proverb: “If you live with another people for longer than 40 days, like them or move on”.

In keeping with this, I would like to tell you a conversation I recently had with one of my parents' representatives, who comes from Lebanon and has been living in Vienna for 17 years (she is a Muslim): we had an appointment in an office and while we were offered a seat and were waiting, a young lady with a headscarf, a long skirt, but a short-sleeved top occupied herself in the room. She put water on the table, arranged papers, cleaned

up and then sat down at the computer. In the end, my companion couldn't hold back and whispered to me: "That's impossible what's happening here. Such places like supermarkets, the airport, big shops are the flagships of a country! Why does Austria renounce its identity? That is a big mistake. Moreover, this girl is not dressed in a Muslim way at all, there can be no religious reason for wearing a headscarf on the one hand, but on the other hand short sleeves, you Austrians don't know anything about it. When I left my homeland 17 years ago, my mother said the following on her farewell: 'If you want to be happy in your new homeland, you must first learn the language and then you must see what and how to eat. Eat like them, see how they dress and dress like them. See how they live and live like them. Then you will become a part of them and it will be your new home. Then you can become happy. If you try to live in a foreign country as you lived at home, you will never be happy.'"

I think that's the answer: Successful integration means assimilation. Integration means "insertion" and that ultimately means adaptation. Adaptation is another word for assimilation. The truth is that we want assimilation, but we should also be allowed to say that.

Integration without assimilation promotes the emergence of parallel societies that recognize the law, but not the way of life and the values! So what do we want? What do the pillars of our society mean to us?

Ahmad Mansour: "Integration is not the celebration of differences, but the establishment of rules that apply to all!" Integration is first and foremost a responsibility of the immigrants, but it is our duty to support them!

#### **4. Gratitude**

We must be grateful that we are allowed to live in this form. But this also obliges us to maintain this form of society or to maintain/improve it in our sense!

Recently I met a school friend who lived with his wife almost everywhere in the world. His Venezuelan-born wife said to me: "If my husband says it, it doesn't apply because he was born here. But I tell you: here in Austria is the best place in the world to live. Nowhere else is there such a high quality of life."

Immigrants therefore have the opportunity to live a beautiful life in the "most beautiful place in the world". Therefore it is okay to demand gratitude and respect for our country and our way of life from them as well.

Austria is a free country with free civil rights. All people who live here are so free that they can even leave at any time if they do not like this country or the way of life.

## 5. Stories from school

Some time ago, a student from another school was transferred to me. He then wrote a WhatsApp message to a group about his previous headmaster who had brought about the transfer: “Anyway, I’m going to stab the headmaster.” (In the background the symbol of a knife.) A few weeks later, a search photo of him was in a daily newspaper. As a result, some of the other children were afraid of him, others found him cool and wanted to join his gang, teachers were also afraid. Possible measures: NONE, he is not yet a criminal and has the right to a school place!

In the fall of 2018, we discovered that a Muslim girl was married. Further research showed that this was not voluntary, but that this Chechen girl did not find anything special about it, because it was completely normal in her society. She told us which other former schoolgirls from our school had already been forcibly married.

In some classes (not at my school, I don’t accept that) under pressure of the Muslim children (mostly the boys) no birthday celebrations may take place in class, because that is un-Islamic. Christmas parties are also often problematic and many headmasters accept this in order to avoid problems.

One of my Syrian students has already been interviewed several times at Praterstern on the subject of banning alcohol and weapons, because he often (even during his school days) hangs around there. Nobody had the idea to check his identity card and send him to school. On the contrary, I was publicly reprimanded by my superiors because there were too many reports of non-compliance at my school. (Since autumn 2018, unexcused absence has been reported according to the law and parents receive a fine. This law meets with resistance in the Viennese school authority.)

## 6. Violence at school, brutalisation of language

Irrespective of migration background or religion, language becomes brutal and increases the propensity to violence among children and adolescents; sanctions are practically non-existent.

It is particularly striking to me how permissive many are today with insults and threats to others, but how sensitive they themselves react when they themselves or even worse the family honour is insulted. The same applies to cases where one’s own child is the victim of violence or bullying. This is where the school is held responsible. But if your own child is a perpetrator, then you stand in front of the child and insist on its rights and the missing rights of the teachers.

Unfortunately, the authority always stands behind the perpetrators and their rights, both in the courts and in practice. The victims are forgotten.

This year we had a student from another school who left her school (a lower grammar school) because she had been raped by a classmate. The perpetrator still goes to the same school.

That is not an isolated case, in the media a few months ago there was a case where a girl (also in lower grammar school) was forced to oral sex by several boys. The video made of it was spread through WhatsApp at school. The girl was helped to find a new school. Great, the boys went on to the same school and boasted about their deed.

## **7. Religion vs. traditions - image of women, headscarf, forced marriage**

It is very difficult to clarify whether the causes of ethnic behaviour and thus of pupils' behaviour are due to religion or traditions, and also whether these are really lived in this way in their home countries. In any case, they do not belong in an enlightened and tolerant world. We must develop self-confidence again, be proud of the positive achievements of our society, adopt our own attitudes and demand these from our fellow human beings, especially our students.

Every girl in Austria has the right to a self-determined and equal life, even if she comes from or grows up in a different ethnic group. There are only a few girls who voluntarily wear a headscarf, some of my pupils tell at home that it is forbidden by me so that they do not have to wear one at school. We always have girls who are not allowed to accept an apprenticeship after school because they have to marry soon and their job is to have children and take care of the household. A large shoe company no longer accepts Turkish girls for apprenticeships because they have recognised that the rate of those leaving the job is too high due to marriage and a family ban on working.

Some time ago, a pupil proudly explained to a girl who had come out as a lesbian how to deal with such "creatures" in his home country, and what a bad country Austria is, that she is not imprisoned here for it. I offered this pupil to move to his home country if he liked the laws there much better. Several people accused me of racism and almost opened disciplinary proceedings.

I taught for many years in a Jewish school and still have contact with some former pupils. In the meantime, many Jewish families, who until recently were able to live here unharmed, are considering moving to another country because Islamic anti-Semitism is becoming stronger and stronger and nobody is protecting them from it. But they do not know where they could go, because this is a pan-European problem.

## **8. Responsibility for the reputation of one's own group/ethnos**

I always explain to students that as a representative of a group, an ethnic group, a religion, you have a special responsibility. When I am on holiday abroad and one knows that I come from Austria, it is not me who is judged in my behaviour, but my behaviour is judged as "How the Austrians behave".

There is a group of young Afghans who pose a threat to our society, to our fellow citizens. We must have the courage to say that, the Afghan community must also do this and clearly distance itself from their behaviour.

In a Viennese NMS (modern school) this school year there was a stabbing between a Syrian and an Afghan. This was then presented as if it had been an accident - no report, no consequences for the pupils, because: what must not happen does not really happen. Last year, a girl was raped by five immigrant children at school in Graz. She only dared to report this after she had left the school, and she was right, because there were no consequences for the perpetrators, who had completed school in the meantime. I am convinced that young people who are capable of such an act, behave in such a way that they should not be allowed to be schooled in a regular school in order to protect the other pupils.

The knife attack in front of a polytechnic school (school for pupils in their ninth or tenth year of school) was in fact self-protection from blackmail. The later victim had extorted money several times for the honour of his sister because the later perpetrator had said that she was pretty. The blackmailed fellow received no help anywhere. He paid a few times, but when the demands did not stop, he brought the knife instead of money and used it.

How do we deal with it? Shouldn't victim protection again prevail in our society instead of perpetrator protection? I/We do that at my school. With us the perpetrators get problems, not the victims. Violence has no place. The sentence "I had to beat him, he insulted my family" was abolished.

## **9. We are role models**

Our teachers, educators and social workers convey values! Do they convey the values the employer wants?

We must pay attention to who our role models (teachers) are and what values they convey, and accordingly we must develop the courage to demand attitudes from teachers and not to let them work in the classroom if they do not meet these criteria. Teachers are role models, educators ideally are role models for whole generations. We as a society and, of course, our teachers must become much more aware of that. Not only specialist knowledge, but above all appropriate appearance, clothing, behaviour and attitudes are therefore indispensable. Then (but only then), one can demand that from the children (and also from the parents).



For me, teachers therefore have a very special responsibility in everything they do, how they work, how they dress. We must have the courage to say that, too. It is not an exaggeration, and above all not a restriction of personal freedom, to legislate here in the same way as in other professions. This leads, for example, to the necessity of “clothing regulations” for teachers and, if we do not consider the headscarf for girls and women to be desirable in our society (and hopefully we agree on this), also to a headscarf ban for teachers and kindergarten nurses. Of course, certain regulations should also be possible for children. According to our motto “Clothes make the man” we do not have military clothing, no jogging trousers, proper clothing even in summer (no “swimming trunks”, flip-flops,...) and of course no headgear, unfortunately with the exception of the Muslim headscarf, as long as it is permitted by law.

## **10. Signs and symbols**

It took me months and years to know all the religious, ethnic, nationalistic and vulgar signs, and I keep learning. Nevertheless, I think the approach “If I don’t know a sign, I don’t have to react” is wrong. With us all these signs and symbols (e.g. swastikas and other re-activation symbols, the IS sign, the sign of the Muslim Brotherhood, the grey wolves or also the Serbian Chetniks, ...) are forbidden and we react very clearly and distinctly. Sayings and signs on clothing such as T-shirts are also checked. Clothes with inappropriate inscriptions etc. are forbidden and must be changed.

A student once wore a T-shirt that said “1453, it’s time, when will this time come again”! I googled and found that this was the conquest of Constantinople by the Ottomans and the beginning of the Ottoman Empire. Imagine the excitement when a student comes to school in a T-shirt with the inscription “1938, it’s time, when will this time come again!”

Actually, it would be the task of the education directorates and the ministry to be up to date and to give clear guidelines and information. The knowledge about signs and symbols is a debt of the authority and not a debt of the pedagogues.

## **11. Religious regulations and how to deal with them in school**

For example, we adjust our annual calendar to Ramadan. We plan our summer party, the school ball, a hiking day or other school events outside the fasting month. Everyone should be able to participate. During project days we try to explain to parents and students together with the Islam teacher that you do not have to fast while travelling according to the Koran. At school, however, the teachers already notice great differences in performance. Those who fast are very tired and not so efficient. If a child decides to fast

individually, that is fine for me. Unfortunately, the group pressure is also high here. Many fast because they don't want others to look at them askance. But freedom of religion means respecting the decisions of others. Putting pressure on classmates who decide not to fast or have a different religion is not okay.

You don't have to accept that. It took me a long time to be self-confident about this consistent attitude. Years ago, one of my students covered herself up from one day to the next. At first I tried to get support from the city school council, but I didn't get an answer. At some point I spoke with her father. He didn't even know that his daughter was fully veiled. It turned out that she spent the afternoons without her father's knowledge in a radicalizing mosque and was about to leave for Syria. Accordingly, the father was grateful to me for my courageous and consistent appearance.

## **12. Are there sufficient possibilities for sanctions and consequences in case of misconduct?**

Education works with punishments and consequences. When sunflower seeds are lying around all over the class, it is appropriate to ask the children who caused the dirt to clean it.

But a small part of the parents then say that their child must not be punished because punishments are forbidden by law. So one is dependent on the cooperation of the parents, which unfortunately does not always exist.

Here I would like to see support from the law.

## **13. Can all-day schools solve our problems?**

All-day schools would be an important step for children who do not speak German so well. At the moment, however, we are going in the wrong direction and are only increasing the gap. Since the all-day school currently costs something, they are attended by children who come from socially better backgrounds and whose parents can afford it. Those who urgently need all-day care cannot afford it. The all-day school should be free of charge.

## **14. Children who were born in Austria but do not know more than five words of German when they start school**

In fact, it is already too late when children who were born here come to school and neither speak German nor are sufficiently supported. We always talk about whether the German class is the right measure for children who cannot speak German. Why don't we also (or even especially) think of the children who come to school, who are good at German, who were well supported at pre-school age, and who are now entitled to good and challenging

lessons? However, this is not possible in joint lessons with children who do not master the language of instruction. German classes are a correct measure, but it cannot work wonders either.

I am also in favour of repeating the class in the first or second grade, but no longer in the third and fourth grades of primary school. Only over-aged children are produced. The basis is laid on elementary level 1. If they don't understand that, they have to repeat the first class of elementary school, otherwise they won't be able to catch up. Above all, we must put more resources into elementary schools. If children can read, write and do arithmetic, we will all benefit. Primary school teachers should always be able to work in pairs. Each elementary school class should be double staffed throughout.

Furthermore, school social work must be promoted more intensively. The schools need more support staff in the school in order to be able to meet the new requirements.

## **15. Children with a colloquial language other than German**

Many families, many groups speak exclusively their language at home. One cannot learn a language sufficiently, however, if one uses it only few hours in the school and there only during the instruction. My daughter was seventeen when she was in a high school in America for one year. When we visited her after three months in the Christmas holidays, she didn't notice when she was speaking English and when she was speaking German, because she thought in the respective language. Now she speaks, reads and writes English perfectly. The children don't get there by far, they stay in the phase of translating with very little vocabulary. But when you're busy translating, there's no resource for the content, the educational opportunities are reduced, the system doesn't lead there. In order to learn a language, you have to live it, speak it, think, write it, above all read it, watch TV, have your mobile phone set to this user language and speak it in your free time.

## **16. My approach**

I am in favour of clear strict rules, compliance and control of these.

Living by example and demanding an attitude is an important basis for a functioning coexistence at school.

It is not enough just to create laws and rules. Attention must also be paid to their observance. But teachers also need the appropriate skills and opportunities to do this.

Respect, esteem and tolerance have their value for society in mutuality. Therefore, it is not only important to live these values for oneself, but also to demand them from pupils and subsequently from their parents.

Insulting and assaulting teachers on duty should always be considered a serious offence, as it is with the police. In my opinion, the lowering of the age of criminal responsibility (possibly only for the school sector) should be considered.

It is not right-wing to promote one's own culture in one's home country and to defend the achievements of European (Austrian) society.

We must recognise that racism exists among almost all groups. Especially the hatred of many immigrants for the country in which they now live is unacceptable to me. (Quote of a pupil: "The teacher is a weakling!")

School can only work if there is trust in it. The cooperation with the parents also means that they support our work and sometimes also look for mistakes in their child. The school is not always to blame. "Don't believe everything your child tells about school. We also don't believe everything it tells about home."

Much of my work is justifying our work to parents and authorities, because one's own children are always innocent, but the school is accused of mistakes, lies and injustice.

Teacher is one of the most beautiful professions there is, but with the support of the authorities, respect and recognition it would be even more beautiful. We don't need pity, we need support!

### **Our HOUSE RULES, to which we pay very close attention**

The guidelines of these house rules are to be observed by all students without exception. Anyone who violates the house rules must bear the consequences and, if necessary, perform compensation work!

Desired:

Your positive attitude!

Greetings! Courtesy! Respectful tone with each other!

Cleanliness! Appropriate everyday clothes!

Only go to the toilet during the breaks!

Do not leave your own floor during breaks!

Leave the school area immediately after the end of class!

Mandatory:

Wear slippers in the school building!

Appear punctually at each lesson!

Bring along a notebook and school supplies every day!

Proper use of school facilities and toilets!

Dispose of garbage in the dung buckets! Pay attention to waste separation!

Prohibited:

Leaving the school building during class time and also during the breaks!  
Entering the teachers' room without a teacher!  
Use of mobile phones and other small electronic devices without permission!  
Taking photos and filming without permission!  
Wearing jogging pants, caps and hoods during class time!  
Chewing gum and sunflower seeds!

Of course there is also forbidden:

Threats, violence, bullying!  
Wearing military style clothing (camouflage) as well as clothing with political, religious or vulgar symbols and statements!  
Destroying or smearing!  
Smoking in the whole school area!  
Energy drinks, cigarettes, alcohol, drugs, weapons!  
(Upon request, these items are to be handed over to the teacher!)  
Entering into the school and staying in front of the school for persons not attending school!

Hints:

No liability can be accepted for valuables!  
Removed objects will be stored in the head office until further decision!

**Exact explanations of the guidelines mentioned above can be found in the detailed version of the house rules.**



# *Theory and practice of inclusion of children who need help with integration*

*Wolfgang Mazal*

Professor at the Institute for Labour and Social Law at the University of Vienna  
and head of the Austrian Institute for Family Research

## **Introduction**

“No child shall be left behind” - the title of an American federal law which came into force in the USA during the presidency of G.W. Bush in 2002 1) probably characterizes the efforts not only of the participants of this meeting but probably of all “people of good will”. Even though the law itself was controversial in many respects, it is evident that the programmatic goal *per se* can be affirmed.

In the same way, everyone can probably identify with the goal of the OECD - education policy “a high-quality education for all”, which is part of the OECD “Framework for inclusive growth”, although - and there I stumble in my lecture, as I stumbled in the preparations for this lecture. There are several reasons for this:

- On the one hand, the term inclusion in the debate on education is semantically connected above all with questions of disability 2), and I would like to dedicate myself, as a board member of the Institute for Labour and Social Law and as head of the Austrian Institute for Family Research at the University of Vienna as well as a member of the Expert Council on Integration, to the rather social aspects of the Austrian Federal Government, which for years have occupied a prominent place in the Austrian school system and the Austrian debate on education, especially against the background of the social debate and migration problems.

- On the other hand, because I had initially planned to use a secondary evaluation of empirical findings on school systems in the OECD area to present problems and to derive proposals for their solution, but had already encountered massive questions of a fundamental nature during the initial access to the data, which made it too superficial for me to bore you as listeners with statistical information without taking up these fundamental aspects.

- And finally, the terms “integration” and “inclusion”, which characterise OECD policy and are given to me in the title of my lecture, are so complex in themselves that they require closer analysis before they can even be made the subject of considerations on the theory and practice of the school system: Ultimately, they stand for two fundamentally different approaches and socio-political concepts that require reflection.

I would therefore like to start with some reflections on the reality and possibilities of high-quality education for all, based on the editorial of the OECD report 2018 “Education at a Glance”, before concluding on the conceptual difference between inclusion and integration.

## **1. Achievements and problems**

If a lecture at an international conference is not to be devoted exclusively to the problems of a specific country in the sense of a case-study, it is obvious to choose an empirical frame of reference common to all participating countries as a starting point. In our case, the analyses of the OECD Report 2018 “Education at a Glance” 3) offer a wealth of data on our education systems. However, while reading the editorial, I already came across interesting theoretical and practical questions:

### *Opportunities for all vs Opportunities for many*

First of all, linguistic blurriness is noticeable in this important publication from the outset. First, it says that “no one (...) denies that every child, every human being, regardless of gender, socio-economic, ethnic or cultural background, deserves equal opportunities to acquire skills and find a place in society”. However, the following sentence already states that “Equality of opportunity (...) is indeed one of the fundamental values that many countries have chosen as the foundation of their society”. Thus the initially claimed universal consensus on equal opportunities 4) is clearly limited 5); and the text ignores completely the differences in meaning between “equal opportunity” and “equal justice”.

### *Education vs training*

Above all stands the debate about the concept of education, which is often conducted in Austria in particular: when the title of the editorial postulates that “education - a promise to all” is to be understood as “a promise to all”, one must at least point out the difference between education and training, which is often maintained in the German-language debate with the attitude of better knowledge, and which is rather levelled out in languages with stronger



Romance language roots in the term “education”. Semantically, the term “education” in the sense of a “leading out” indicates the actual goal of the event, namely the uncovering and unfolding of potentials. In any case, the European Qualification Framework addresses three facets of an educational system, namely “knowledge”, “skills” and “competences”, which are described at the different qualification levels in varying degrees of intensity, but always in a synopsis of learning outcomes, without the distinction between educational and training content playing a role.

### *Educational attainment vs educational success*

At first glance, it is obvious that “a higher level of education (...) leads to higher competences, which in turn lead to higher life incomes. The quality of education can be a good predictor of a country’s economic prosperity”. The following statement is not mandatory: “Lack of educational success is extremely expensive, since the states then have to find ways of compensating in order to secure the social and economic well-being of all.”

In my view, the discrepancy between these sentences manifests many current problems of educational systems: The equation of higher educational attainment and educational success is the political basis for the complaint that only a small part of the population achieves educational advancement within one generation, and at the same time the basis for the problem of the shortage of skilled workers, unemployment among graduates of some academic studies, a career entry that has been clearly postponed in recent decades, and - this is true at least for Austria - a gender-related differentiation in training courses and thus also in employment opportunities.

It is, however, evident that the relationship between educational attainment and educational success is initially complex. In any case, it would be methodologically inadequate to equate an increase in educational attainment with an increase in educational success, especially from the point of view of society’s need for compensation:

On the one hand, in societies that follow the concept of life-long learning, it can only be determined in death what level of education an individual has attained, and on the other hand the increase in the level of education is by no means necessarily a subjective or even a society-wide recipe for success: What does a society profit from a high rate of academics if at the same time there is a lack of skilled workers in the non-academic sector or if low-skilled workers are unemployed?

And how do educational attainment and educational success really relate to each other? The question of what can be described as educational success alone requires differentiation, depending on whether one understands “educational success” individually - in the sense of achieving a subjectively

set educational goal - or systemically - in the sense of a successful education system. And: Could educational success be measured by the improvement of the educational level, or is not the actual educational success the achievement of an adequate preliminary educational level for the potentials of the individual - combined with the desire to increase this further and further in the course of life? Isn't the actual educational success the satisfaction with what has been achieved and, if necessary, the sustained striving for an increase in educational attainment?

It should also not be overlooked - especially when one sees educational success in connection with the avoidance of societal need for compensation - that educational success in society as a whole is also related to the needs of a society: A society has little need for compensation if the sum of individually achieved educational levels corresponds to the needs of society as a whole. This does not mean that planned economic control in educational systems is desirable, but it does mean, for example, that public communication should be more differentiated: Rising university student numbers should not be seen as positive per se; rather, overall societal reflection should also be intensified on societal needs in the public sphere.

### *Inequality vs Equality*

The editorial also stresses that “the effects of unequal knowledge and skills (...) extend far beyond the economic prosperity of a country. They affect all aspects of human coexistence and lead, for example, to poorer health, a climate of violence or social unrest. All this shows what long-term and often tragic consequences the lack of equal opportunities can have for individuals and society as a whole. Therefore, the OECD Framework for Inclusive Growth stresses the importance of investing in people and places that are lagging behind, while supporting inclusive labour markets”.

Both the findings and conclusions contained in these sentences sound like a clear imperative, but are not plausible per se: if unequal knowledge leads to poorer health, the increase in the proportion of the population with tertiary education since the 1970s should have led to a general deterioration in health and, conversely, the state of health should rise if the proportion of academics declines and more people only have compulsory schooling: Admittedly, these are polemical sentences, but the polemical level roughly corresponds to the statement that rising inequality is directly linked to the state of health!

Although it is evident that statistically speaking people with a formally lower level of education have a shorter life expectancy and a higher overall risk of illness, this can by no means be attributed causally to the educational level, but is probably also related to the occupations exercised and other living conditions. And even if one is of the opinion that these other circumstances

depend precisely on the level of education, should one not work towards improving living conditions in certain milieus rather than blaming the level of education for the living conditions? Are we not faced here with a systemic contempt for milieus without which those who demand higher education for people who do not have an academic degree could not exist?

Equally problematic is the connection between educational inequality and a climate of violence and social unrest: Violence in its various forms can be found in all social strata and among people of all educational levels. And social unrest depends on which phenomena are set as triggers for this unrest. Even if one were to see educational inequality as the trigger of income equality, the conclusion that educational inequality would lead to social unrest would not be legitimate: on the one hand because the equation would be impermissible, as numerous examples show, and on the other because the potential of social unrest depends more on acceptance and coping strategies in a society and on how inequalities are consciously used to generate social unrest. It is evident, for example, that the great social unrest of the 1968 movement and the Green Movement were not triggered by people with low levels of education, that the Yellow Vest movement was not the result of educational inequality, but rather that it was the result of the social unrest of the 1968 movement and the Green Movement. Even though part of the temporary reduction of this unrest potential was the closure of the Ecole Nationale d'Administration, it was not a matter of the dependent people begrudging graduates of their academic degrees, but of people with the highest educational attainment degenerating into technocrats in the eyes of the population and seemingly losing understanding of other people's problems.

As far as income inequality is concerned, a look is taken at the income statistics of the Austrian Court of Audit, where income differences between men and women of the same educational level are often greater than income differences between members of different educational levels. And if the difference in the average income of a male compulsory school leaver of about € 32,000 to the average income of a male academic of about € 65,000 were to trigger social unrest, society would, in my opinion, have to devote energy to ensuring that such inequalities are accepted rather than levelled out: In a few countries, the Gini coefficient indicates a greater degree of income equality than in Austria!

### *Equal opportunities - just opportunities*

In the editorial of "Education at a glance" it is further pointed out that the publication shows that "although the level of education has risen significantly in the last ten years, the lack of equity that occurs early in life tends to accumulate in later years. Among the various triggers first in the education

system and then on the labour market are socio-economic status, gender, migration background and geographical location.

Of these, socio-economic status has the greatest impact on participation in education and learning, and on economic and social outcomes. Children whose mothers have no tertiary education are less likely to participate in early childhood education, care and upbringing. Although it is widely recognised that children's cognitive development begins long before they reach school age, countries still spend less on this area of education than on any other. Children from disadvantaged backgrounds are less likely to continue to benefit from further education later, as inequalities tend to accumulate over the course of life. Those whose parents have no tertiary education are more likely to complete vocational than general upper secondary education. This in turn affects their participation in tertiary education, as the proportion of beginners whose parents do not have tertiary education is small".

These sentences attempt to describe a phenomenon that is regularly discussed politically in Austria with the sentence "education is inherited". Typically, economic status is held responsible for the inheritance of education and is often associated with the evocative formula that poverty is inherited. These relationships are indeed striking, but other factors that are of central importance for educational and income careers are at the same time ignored: Research carried out several years ago at the Austrian Institute for Family Research has shown that cultural-religious aspects also play a decisive role in individual educational careers: If, for example, children from Jewish and Chinese families have an enormous affinity for education, irrespective of the risk of poverty, this suggests that, on the one hand, the formal educational level of the parents does not protect them from poverty and, on the other hand, the social status of the parents does not represent an insurmountable hurdle for the educational careers of the children.

The OECD report already confirms this in the following sentence of the quote: "Nevertheless, two thirds of adults whose parents have a lower level of education attain a higher level of education than their parents, an indication that people from the most disadvantaged strata of the population are increasingly acquiring skills".

And frankly, why formal educational advancement of two thirds within a generation is not celebrated as a success is unclear. If it is conceivable that there will be a continuous generation-to-generation educational advancement (because practically all would have achieved the highest educational attainment in a short period of time), there will always be a part of society that does not surpass or even fail to attain the educational attainment of its parents. In my family, too, it has not been possible for all children to reach or exceed their parents' educational levels.

At this point I would like to deliberately leave open the question of what is meant by justice. On the one hand, this is about the relationship between equality and justice, about the old discussion about whether equality of access conditions is meant or in the result, but above all about the question which situation is seen as “just”. The fact that consensus on this is hardly possible in pluralistic societies has already prompted Kant to differentiate between justice as a subjective-ethical postulate and justice as a normative category. For me it follows from this that in a pluralistic society it is a dictate of honesty to disclose demands for justice in their subjectivity and to make them the object of open discourses, but not to pretend that an order is only just if it satisfies certain subjective ideas without at the same time recognizing that other ideas of justice could also be legitimate. Especially with regard to the acceptance of equality and differentiation, there is a lot of catching up to be done in Austrian society from this point of view!

### *Gender and education*

The OECD report also points out that gender gaps persist “despite a variety of efforts to reduce or eliminate them. The dynamics behind this, however, unfold differently at school and in the labour market. Boys are more likely to repeat a class, leave school early without a degree, and not graduate at tertiary level. However, despite better performance at school, women continue to achieve poorer employment and income outcomes.

This is partly due to the different choices made by men and women in choosing their specialisations. Although there are many efforts to promote gender diversity in a wide variety of careers, women are still less likely to choose and graduate from well-paid tertiary subject groups. For example, there is a high demand for engineering skills, but only 6 per cent of women earn a degree in engineering compared to 25 per cent of men. These decisions are still influenced, often unconsciously, by cultural norms and preconceived childhood ideas about the role of women.”

Although these explanations have clear empirical evidence on their side, it is questionable what the described conditions have to do with the education system: A look at Scandinavia, for example, shows that the question of pay in the nursing professions does not depend on women taking up this profession, but rather on social assessments and the setting of priorities as to whether salaries are paid in the nursing profession that do not reduce women’s chances of earning an income, even if the labour market is segmented according to gender.

And as far as the MINT occupations are concerned, a study for the Vienna University of Technology, for example, suggests that it is not women’s cognitive competence but a misogynistic climate in education that poses a

hurdle; and a study carried out by the Austrian Institute for Family Research shows that the decreasing proportion of women among university lecturers as qualification progresses in the university milieu is due to the fact that today's classic scientific biography is practically incompatible with the family biography: It is precisely in this phase of life, in which enormous publication pressure and precarious working conditions are common in the scientific field, that the view is forced towards the closing biological "window of reproductive opportunity".

### *Migration*

Finally, "Education at a glance" also addresses the fact that migration movements fundamentally change our communities and educational systems. To demand social cohesion, it takes the ability to integrate migrants and ensure that they develop the skills necessary for the labour market and the community. However, in countries with available data, first and second generation migrants are less likely to begin and complete a bachelor's degree or a long tertiary education leading to a first degree. Adults born abroad are also less likely to participate in formal and/or non-formal education and training throughout their lives than those born in the country.

## **2. The situation in Austria**

### *Migration as a phenomenon*

If we start with the topic of migration, it must be stated as the basic fact for the considerations that Austria has a high percentage of inhabitants with migration background. The younger the cohort, the larger the number: as early as 2013, 62% of newborns in Vienna had a migration background in the sense that at least one parent was born abroad 6).

The situation has changed considerably since the major migration movement in 2015: In terms of population, Austria ranked first in a European comparison in 2017 with 237 asylum recognitions per 100,000 inhabitants. This was followed by Germany (187), Luxembourg (184), Sweden (152), Greece (92) and Belgium (88). Countries such as France (36), Great Britain (21), Italy (10) and Spain (1), as well as Eastern European countries, were well below the European average of 54. 7)

The combined view of the two highlights shows that the so-called refugee issue is only one aspect of the migration issue in Austrian schools. This is much more marked by the fact that major social partners have regarded migration as a temporary phenomenon since the 1960s: When recruiting foreign workers, both the trade union and the employer relied on the rota-

tion model, which deliberately prevented arrival in Austrian society and, in particular, immediate language acquisition. The main reasons for this were socio-political and, in particular, labour market policy: trade unions feared sustained supply pressure in the low-wage sector; employers feared a consolidation of the workforce even beyond periods of economic prosperity. When it became apparent after only a few years that the rotation model was practically not working because the people remained in Austria, there was no willingness to draw realistic conclusions and politically clarify the question of how Austrian society should deal with them: To the right of the centre, the aim was to keep the number of migrants small, and to the left of the centre, multiculturalism was the main approach, propagating otherness as a value in itself.

Not surprisingly, since the 1980s the working class milieu has increasingly positioned itself politically as right of the centre, because it feels the pressure on the labour market and at the same time experiences the feeling of cultural foreignness unmastered.

### *Migration and School*

It would be presumptuous to give a short lecture in which an overall picture of migration and schools would be sketched out, even if only in rudimentary form; here, it can only be a matter of addressing a central problem that is essential for teaching. If one understands the school events in their core as a communicative process, the ability to communicate is a decisive basic prerequisite for any success of school processes. And this decade-long problematic development in the field of migration has led to enormous challenges for the Austrian system as a whole and for schools at any rate:

In the school year 2016/17 only 12% of ordinary pupils, but 72% of extraordinary pupils, did not have Austrian citizenship. It should be noted, however, that the question of citizenship is irrelevant for the analysis of everyday school life because it is a purely administrative characteristic and has no significance for school events.

According to the Integration Report 2018, “26% of children in childcare facilities in 2011/12 came from non-German-speaking families. In the following five years, this proportion rose by six percentage points to 32% in the kindergarten year 2016/17. At 42%, the proportion of children with non-German mother tongue in mixed-age institutions was significantly higher than in after-school care (35%), cribs (34%) and kindergartens (28%).” 8)

The following values were found for the schools: 25% of all pupils in the whole of Austria, but 51% of all pupils in Vienna, did not have German as their colloquial language; 58% of pupils in primary schools in Vienna, 83% of pupils in secondary modern schools, 72% of pupils in the new secondary schools, but

also 45% of pupils in vocational schools, 57% of pupils in vocational secondary schools, 36% of pupils in higher vocational secondary schools and 39% of pupils in general secondary schools did not have German as their colloquial language.

In relation to Austria as a whole, 45% of these pupils had teachers who had no training in German as a foreign language, 42% of the pupils had teachers who had basic knowledge of German as a foreign language and only 13% of the pupils had teachers who had German as a foreign language as their main specialty 9). Applied to the situation in Vienna, it is hardly conceivable that high-quality instruction can succeed.

### *Competence transfer within the family*

However, this is obviously not only related to the education system, but also to the situation in early childhood:

Here the OECD states that cognitive development of children begins long before they reach school age and notes that “countries still spend less on this area of education than on any other. This has clear long-term consequences: children whose mothers have no tertiary education are less likely to participate in early childhood education, care and upbringing. Those whose parents have no tertiary education are more likely to attend and are less likely to complete upper secondary vocational education than those whose parents have tertiary education. This in turn affects their participation in tertiary education, as the proportion of beginners whose parents do not have tertiary education is small”. However, the following sentence makes the above-mentioned observation that “two thirds of adults whose parents have a lower level of education (reach) a higher level of education than their parents, indicating that people from the most disadvantaged strata of the population are increasingly acquiring competences”. 10)

The question as to why the statistics show educational disadvantages on the one hand and clear educational advancement on the other cannot, of course, be answered on the basis of these figures; in my view, however, it is highly plausible that this is related to the educational affinity in the parental home and can in turn be shown in the potential of communication.

The Integration Report 2018 states: “In 2016/17, the language level monitoring of 3 to 6-year-old children revealed that 65% had an age-appropriate language level at the beginning of the kindergarten year. 17% of the children with German as their first language and 70% with another first language needed support in German. The need for language support was particularly high among Turkish, Persian and Arabic-speaking children. At the end of the kindergarten year, 52% of the sponsored children did not need any further language support.”



The need for language support was particularly high among Turkish (80%), Persian, Arabic (78% each) and Chechen-speaking children (75%). Albanian (71%) and Romanian-speaking children (69%) also had an above-average need for support. For children with Hungarian as their first language, the proportion of children in need of support was 63%, for those with Russian 62% and for those with Bosnian/Croatian/Serbian as their first language 59%. Children with a Polish (55%) or Slovak mother tongue (56%) had a lower need for support. 11).

Obviously, there are linguistic and cultural milieus in which, more than in others, the foundations are laid in the first years of life for children to be able to make more profitable use of pre-school and school education than others.

This is also confirmed by a detailed survey of the number of children's books in the household 12), which, however, has a strong indicative character for the parents' attention and shows strong differences in the individual language groups. In general, "the proportions of families who have no or few children's books or many of them differ in the language groups. While in the German language group 20% of households have only 0-10 children's books, and English and Polish households have similar values, this is 38% in Arabic families, 49% in Turkish families and even 55% in Serbian families. Not only German children's books, but also children's books in the first language were counted, because learning and mastering the first language is also of decisive importance for language acquisition in the second language.

In my opinion, however, it is not only the state that is called upon to provide support here, but parents are also decisively called upon to promote the cognitive and, in particular, linguistic skills of their children in the first few years in accordance with the welfare of their children. Ultimately, this confirms the thesis that, in addition to income indicators, greater attention should be paid than hitherto to cultural and religious milieus and the fact that certain milieus have a lower affinity for education. Here, decisive changes in mindset are to be demanded and in public communication not the state, but families are to be addressed. Ultimately, the best state offer only makes sense if it is accepted by the parents. It can be doubted that this is the case when parents do not even organise age-appropriate children's books for their children of pre-school age; and it can be assumed that these parents will not promote the educational careers of their children to the same extent in later years as those who organise at least some children's books.

The demands on parents must, however, be combined with demands on the employers of these parents and the public authorities: Family-friendly working conditions and sufficient support through state offers are necessary in order to create the appropriate awareness and conditions for realisation.

### **3. Inclusion and integration**

#### *Normativity*

Allow me at this point to say a word about the role of the state in these problem areas. If one reviews the publications on school policy - the same applies to many other policy areas, such as family policy - it is unmistakable that the sole addressee of demands for change and shaping is “the state”.

Logic should dictate that the state should not be seen as something abstract, as it were, that faces the inhabitants and is understood by them, as it were, as an object of their own desires in solving problems. To the extent that the European concept of the state, which continues to underlie the theory of international law, regards the power of the state exercised by its representatives over a territory as constitutive of the concept of the state, the state is an “event” of the citizens who bear responsibility for the organization of the people who live in a territory.

Thus it is ultimately a question of social organization for which topics the general public should take responsibility with legal compulsion and for which topics other groups or individuals should take responsibility in autonomy. The very multipolarity of responsibilities thus created is lost, however, in an understanding that relies fundamentally on state intervention to overcome problems in a society and makes the public infrastructure and public financing made available the measure of sufficient action.

To avoid any misunderstanding: As far as problems in a society become visible, it can undoubtedly be the task of the state to intervene, but intervention could also consist of demanding personal responsibility where and to the extent possible.

The basic building block of the network of relationships that forms a state in the interplay of personal responsibility and community responsibility, of legal compulsion and voluntariness, is, however, the fundamental acceptance of state power, which is reflected in the observance of the legal rules that the state creates in the exercise of its organizational power. Especially in a European constitutional state in which the exercise of state power is restricted by fundamental rights, the enforcement of which can be enforced before a supranational authority on the basis of the European Convention on Human Rights, this should not be a problem but a matter of course.

The fact that this is by no means taken for granted in the Austrian school system has been demonstrated in recent years by the debates on the enforcement of compulsory school attendance and the enforcement of school-internal behavioural agreements - and can also be demonstrated by other examples, which are by no means to be found only in the context of migration, but generally show a dwindling understanding of normativity.

The basic questions of our society today are “being”-oriented and wish-driven: What is it? What do you feel like? What do you want? - the basic question of normativity - how should you live? - is considered questionable by many.

So that there is no misunderstanding here, too: In many cases, the orders of “should be” are blindly obeyed when we think of agenda-setting by interest groups, influencers, bloggers, dictates of fashion or political correctness, etc. On the other hand, there seems to be a widespread lack of understanding and scepticism towards general, traditional behavioural norms that serve politeness, acceptance and mutual respect, as well as towards normative orders of the legislator, which at any rate is peculiar in a democracy. Not only in schools, but also in the workplace and in many relationships, expectations and guarantees of punctuality, politeness, honesty, the relationship between closeness and distance, etc. are no longer homogeneous. The fact that even loyalty to family relationships and compliance with the law, right up to important actors in political life, are not taken for granted completes the picture of a society in which autonomy has a central place, behind which meaningful behavioural norms for society as a whole have to take a back seat.

### *Conceptual differences*

This brings us to the concluding point of the lecture, namely the discussion of the difference between the concepts of integration and inclusion. One of the authors of the Internet website “inklusion-schule.info” 13) explains the different concepts behind these terms:

“While integration assumes that a society consists of a relatively homogeneous majority group and a smaller external group that must be integrated into the existing system, inclusion represents a departure from this two-group theory and regards all people as equal individuals who are part of the whole from the outset and independent of personal characteristics or preconditions.

The concept of integration thus consciously perceives differences and requires the individual to adapt to the majority system in order to be a full member of society. Inclusion, on the other hand, does not order different individual characteristics and preconditions on a scale of values, but regards the diversity and heterogeneity of society as fundamental and self-evident. It is not the individual who has to adapt to the system, but the social framework conditions have to be flexible enough to enable each individual to participate.

Transferred to school, this means that it is not the student who has to integrate into an existing, rigid system; on the contrary, it is the task of the school to ensure that all students can participate in the lessons with their respective abilities and talents.”

In these thoughts different conceptual approaches to social problems and thus in the understanding of society become clear - both those that concern the rights and duties of groups and those that concern the rights and duties of individuals. In the concept assigned to the label of integration, the majority group is given unconditional priority, while in the concept of inclusion, the individual is given priority, with group interests being secondary. The problem here is not that there are different concepts, but that the appearance is created that a) these approaches oppose each other and b) priority is to be given to the concept oriented towards individuality. In my opinion, there is a problem here of the transfer of knowledge into the political sphere of action that amounts to polarization: Either the integration model or the inclusion model should be followed, or even: instead of the integration model, the inclusion model - which is probably regarded as more progressive - should be followed.

### *Image of man*

For me, the key to resolving this dilemma is the image of man behind these models: if one sees man as a collective being, it is evident that preference should be given to the adaptation of the individual to the group; if, on the other hand, one understands man from his individual dimension, it is consistent to give priority to individuality. From my point of view, however, both approaches are inadequate to the extent that man can only be explained inadequately from both perspectives. It is more convincing for me to take up the human image of Aristotle, which interprets man as a “both/and..and” being: in the imagination it becomes clear that individuals (ζῶον) can only live humanly if they live in a - legally constituted - community (πόλις), but that conversely the community only remains a human community - and does not slip into inhumanity - if it also respects individuality.

This makes it a decisive task of the organisational power to draw the line as to how far individual responsibility reaches and where or which group is responsible for solving questions of social relevance.

Applied to the school system, this means that it must be examined to what extent it is appropriate for the state to use its legislative power to delegate problem solutions to “the school” or other social subsystems or to the individual’s own responsibility.

## **4. Conclusions**

In the light of these considerations, numerous conclusions can be drawn that are relevant to solving the problems of interest here. Finally, I would like to mention some of these points:

- On the one hand, it becomes clear that school, with regard to its educational task, stands in the structural conflict of objectives of the human condition. The question of whether school should develop individuality or shape it in a certain direction is as old as the etymology of the word “pedagogy” shows: When it comes to leading a child, the question of goal is always raised. Here it is too little to refer to target paragraphs of the school law, because these in their indeterminacy do not spare the user of the law to put the targets in relation to each other and thus to relativize them: In the end, it is a matter - again with Aristotle - of finding the balance.

On the other hand, it becomes clear that it is not a question of accepting children in their own way, including them in groups and thereby seeing the demands of the groups as secondary, nor of merging the character of children in a majority group, but rather of achieving a balanced relation between individual development and communal ability: school and all educational institutions attached to it must react forcefully or mitigatingly in order to achieve a balanced result.

- The approach thus also demonstrates the need for differentiation and forces one to recognise that there is no “Patentlösung” for dealing with pupils who need help to become certain of their individuality and at the same time achieve communal ability. A solution according to the pattern “one size fits all” is not possible because people and human groups are different. Children therefore need adequate interventions in all educational processes, depending on their status from other socialisation processes and the setting in which the interaction takes place at school.

- It can also be seen that the educational systems are embedded in the other systems and networks of relationships attached to them, which together form society. Here, the role of families must be pointed out in particular. Here I start from the open family concept used today in family science and understand by it all intergenerational relationships in which people assume responsibility not on the basis of contractual obligations, but for their own personal sake: Anyone who assumes personal responsibility for children must in principle review their own interaction with the “school” system and “pull together” with school. Education to community skills cannot succeed if school is seen a priori as a necessary evil or hostile system, so that children in the family environment must be offered a counter programme. In an open and democratic society it should in principle be possible to accept the “school” system in principle or at least to find an institution within the wide range of forms of the “school” system in Austria for which there is sufficient potential for identification.

- In any case, it is important that the family affirms and at least does not counteract those basic prerequisites that an educational system - indeed a society in its collective relations - needs: The ability to integrate, to show

consideration, to accept and learn customs and techniques of communication, tolerance and frustration tolerance as well as the ability to deal with conflicts.

- The model also makes it clear that community capacity and secure individuality are mutually dependent, because only personalities have the “standing” that is necessary to integrate into groups and to be able to use the collaborative advantages of the group. Conversely, community capacity can only succeed if the community is aware of its own goals and communicates them reliably, so that individuals can engage with the community with assured expectations.

The answer to the question posed by the topic, to what extent school as an important but only partial and temporary place of socialisation can help children, must assume that school is not an abstract instance, but a system formed by people who have to carry out the tasks that society entrusts to “school”. Under the premise that “school” is the social subsystem formed by all those involved in the pedagogical process, the answer depends on several preconditions:

- School needs clear and reliable social tasks and must not be unsettled in its own social role by the constant change of different political concepts. The tasks of the family, the social system and the labour market are of crucial importance here.

- School must not be misused by any of the attached social subsystems as a projection screen for one’s own desires or even as a compensation instrument for one’s own failure: If schools are to take over tasks, sufficient resources must be made available; the tasks of the attached social subsystems must also be defined, demanded and, if necessary, compensated - depending on concrete needs.

Please allow me at this point to make a concluding remark from a purely legal perspective: in a democratic constitutional state, the clear role assignments, objectives and weightings necessary on the basis of the considerations presented are carried out in consideration processes through legal regulations and on the basis of public-law acts bound by law (e.g. ordinances, notices) and private-law acts (e.g. contracts). This is intended to create and implement the rules of the game that are indispensable for every human community: The Roman phrase “ubi societas ibi ius” already signals that a community is only a human community - and not an instinct-driven pack - as long as it accepts normativity as a steering instrument. Conversely, this means that a group loses its humanity when the normative concept loses its formative power.

This, however, is the inevitable consequence of a society in which the reliable consensus about the tasks of schools and the tasks of other attached social subsystems is so low

- that the maximum of feelings are laws of such high compromise character, whose formulations vary between flowery, spongy and meaningless, and which therefore open the door to arbitrariness in interpretation;
- that regulations, decrees, notices and treaties degenerate into an unmanageable thicket of regulations, and create insecurity in internal and external perception by being torn between different concepts;
- that the individualism of subjective parental desires and the pluralism of theoretical pedagogical concepts lead to a multitude of organizational forms and experiments which are not necessarily to be seen as signs of social diversity, but can also be seen as signs of a lack of social consensus and of social inability to make decisions.

If one relates these statements to the situation in Austria, one could lose courage; on the contrary, however, I see this as an enormous opportunity: On the basis of the considerations presented here, a school that is safe in its social task will help children to be able to communicate as safe personalities, if it is possible not to lose oneself in technocratic debates about organisational details, about theoretical concepts that are ever interesting but never suitable as patent remedies, and about practical problems, but to attempt to define the greatest possible consensus about the concept of man and society, school in its social tasks and the responsibility for the individual, and not to lose sight of the attached subsystems in their tasks and responsibilities. It is precisely the participants in this conference and the associations for which they stand that could provide an enormous impetus to European societies. If it is possible to turn the debate on the promotion of pupils who need school help into a reflection on the roles of school and family in particular, on the education of individuals capable of community, I am not worried about the future of children who need school help!

## Notes

1 Act to close the achievement gap with accountability, flexibility, and choice, so that no child is left behind, Public Law 107-110, 107th Congress.

2 Art 1 UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

3 Education at a Glance 2018 OECD INDICATORS (2018).

4 Arg.: “No one will deny”.

5 Arg.: “many countries”.

6 Microcensus mid 2012 to 2013, calculations ZSI.

7 Eurostat, cited after BMEIA (Ed.), Integration Report 2018, 38.

8 BMEIA (Ed.), Integration Report 2018.

9 Chamber of Labour p. 101, I. 4 from b.: (Ed.), Migration and Multilingualism, Policy Letter #1 - The Diversity of Countries of Origin (2017).

10 Education at a glance 2018, 12.

11 BMEIA, Integration Report 2018, figures.data.indicators, 44ff.

12 Chamber of Labour (Ed.), Migration and Multilingualism Policy Letter #2, The Diversity of Family Languages, (2017), 8f.

13 <http://inklusion-schule.info/inklusion/integration-und-inklusion.html>



# ***Educazione allo sviluppo sostenibile e competenze di cittadinanza per una scuola di qualità: riflessioni in merito al quarto goal dell'Agenda 2030***

*Claudio Pignalberi*

Ricercatore, Laboratorio "Formazione Continua e Comunicazione" (CEFORC),  
Università degli Studi Roma Tre

## **Introduzione**

Il 2 febbraio 2020 si è tenuto a Comogli il *Forum Education*, una tavola rotonda che ha registrato la presenza di esponenti, studiosi ed esperti, per dibattere sulle politiche attuative e le strategie di intervento per il miglioramento del servizio educativo-formativo e per porre le condizioni attraverso le quali costruire la scuola del futuro basata sul valore dell'inclusività e della qualità. Nel documento<sup>1</sup> emerge la necessità che la scuola si impegni a divenire il luogo della libertà sostanziale, dove viene fornita la capacità di lavorare, confrontarsi, partecipare, abitare e conservare l'ecosistema, occuparsi degli altri, usare la tecnologia, acquisire le competenze per il futuro, realizzare i principi costituzionali.

L'aspetto che emerge è quello di *dare ai giovani strumenti di libertà*. Taluna urgenza deriva anche dalla recente situazione di criticità dettata dalla pandemia del Covid-19 che ha rallentato in maniera incisiva il comparto produttivo e organizzativo, la scuola, le università, fino a determinare un ripensamento delle abitudini quotidiane. Per la scuola, in particolare, ha richiesto la riprogettazione della didattica per gli studenti ed una formazione professionale intensiva dei docenti in quanto impreparati alle metodologie formative richieste, come il ricorso alla didattica on line. Il DPCM del 4 marzo 2020 e, poco dopo, dell'8 marzo 2020 hanno prodotto per il contesto scuola il passaggio da un apprendimento formale, basato sulla trasmissione passiva dei saperi, ad

---

1. Forum Education (2020), *Scuola ed Educazione: gli strumenti della libertà*, Camogli. [http://www.festivalcomunicazione.it/wp-content/uploads/2020/02/A4-DOCUMENTO-DI-SINTESI-ForumEducation\\_2020.pdf](http://www.festivalcomunicazione.it/wp-content/uploads/2020/02/A4-DOCUMENTO-DI-SINTESI-ForumEducation_2020.pdf) (ultimo accesso 20/05/2020).

un modello di apprendimento partecipativo<sup>2</sup>, che responsabilizza lo studente nell'acquisizione di competenze efficaci per la propria crescita personale e professionale. Questo passaggio era stato già descritto da Margiotta<sup>3</sup>, in merito alla riflessione sul capability approach nei sistemi scolastici, in cui sottolineava la necessità di operare il passaggio dalla fenomenologia dell'azione didattica alla concettualizzazione della professione docente. Altrettanto importante è la possibilità di costruire delle reti e/o partnership con gli agenti educativi e sociali (famiglia, territorio, comunità) affinché si possano generare processi e pratiche di apprendimento attivo (*active learning*) affinché la scuola diventi un ambiente generatore di *capacitazioni*<sup>4</sup> e di *agency*<sup>5</sup>. Il concetto di *capabilities* rimanda alla capacità di essere e di fare delle persone e si distinguono in capacità interne, intese come l'insieme delle caratteristiche e abilità acquisite o sviluppate in interazione con l'ambiente (familiare, economico, sociale), e le capacità combinate, ovvero la realizzazione attiva nel far fronte ad una situazione proposta (un compito, un problema) in risposta alle richieste provenienti dal contesto. L'*agency* (*agentività*) viene definita come la capacità di agire in maniera intenzionale nel contesto sociale per generare cambiamento e si estrinseca nella capacità di generare azioni indirizzate a determinati scopi e/o obiettivi.

Le qualità personali, l'empowerment, il pensiero critico, lo sviluppo professionale rientrano nella categoria delle *capacitazioni*; le competenze progettuali e valutative, le capacità cognitive e metacognitive, l'azione riflessiva e trasformativa rientrano nella categoria dell'*agentività*. Negli ultimi anni, i gruppi di lavoro dell'Aidu, Siped, Siref e Sird, da un lato, e studiosi di pedagogia e didattica generale, dall'altro lato, sono impegnati nella riorganizzazione curriculare dei contenuti didattici e disciplinari affinché siano rispondenti alle richieste provenienti dal mercato del lavoro (in cui è evidente un disallineamento tra competenze apprese e *competenze richieste*); al raggiungimento degli obiettivi stabiliti dagli organismi europei<sup>6</sup>, come i target stabiliti dall'UE e OECD; per assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, promuovendo opportunità di apprendimento permanente attraverso un *modello di*

- 
2. Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano, 75; Fullan M., Hargraves A. (2012), *Professional capital: Transforming teaching in every school*, Teachers College Press, New York, 12.
  3. Margiotta U. (2018), *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano, 45.
  4. Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna, 25-50.
  5. Sen A. (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 283-291.
  6. European Commission (2018a), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 4; OECD (2020), *Skills Matter. Additional Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, 17-30.

educazione allo sviluppo sostenibile (d'ora in poi ESS) che riscopra la centralità del soggetto ed il suo diritto all'apprendere ad apprendere.

## **1. Scuola e Sostenibilità: l'analisi del quarto goal**

Recita così il titolo di un articolo pubblicato nel quotidiano *IlSole24Ore* da Nicoletta Cortone «*Legge di Bilancio e sviluppo sostenibile: povertà in calo, ma l'Italia arretra su scuola e lavoro*»<sup>7</sup>. Il report redatto dall'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile<sup>8</sup> ha operato un ragionamento analitico dei commi e degli articoli della manovra 2020 alla luce dei 17 obiettivi di apprendimento (in sigla OSS) dell'Agenda 2030 elaborata dall'ONU nel 2015. Questi ultimi prendono in considerazione una serie di bisogni quali l'educazione, la salute, la protezione sociale, il lavoro e l'ambiente.

La scuola, in modo particolare, è al centro del quarto goal «*Istruzione di qualità. Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti*» suddivise in dieci azioni di intervento nella direzione della valorizzazione del diritto allo studio per apprendere il futuro (*to learn the future*).

Nel quarto goal emerge la necessità di mettere in atto una serie di strategie di apprendimento innovative al fine di facilitare l'acquisizione e lo sviluppo di skills per i lavoratori del futuro. Ciò vuol dire adeguarsi al cambiamento, riformulare i curricula scolastici, ripensare la progettazione didattica-formativa, il POF ed i Comitati di Indirizzo, ridefinire il ruolo della scuola nella direzione di apertura alle esperienze maturate nei contesti formali, informali e non formali. Il rapporto che l'Unesco commissionò a Delors<sup>9</sup> negli anni novanta è una buona pratica per promuovere un modello educativo sostenibile. Nel rapporto si propone di improntare l'educazione nel XXI secolo sull'idea di preparare le persone all'apprendimento permanente (*life long learning*) e di considerare centrali quattro obiettivi: sapere, saper fare, saper essere e sapere vivere insieme. Altri riferimenti sono riconducibili a Bruner<sup>10</sup> che considera la formazione come «fattore di opportunità» lifelong e lifewide. Blume<sup>11</sup> sottoli-

---

7. Cortone N. (2020), *Legge di Bilancio e sviluppo sostenibile: povertà in calo, ma l'Italia arretra su scuola e lavoro*, in *IlSole24Ore*, febbraio. <https://www.ilsole24ore.com/art/legge-bilancio-e-sviluppo-sostenibile-poverta-calo-ma-l-italia-arretra-scuola-e-lavoro-ACQ2X9LB> (ultimo accesso 20/05/2020).

8. ASviS (2020), *La Legge di Bilancio 2019 e lo sviluppo sostenibile. Esame dei provvedimenti e situazione dell'Italia rispetto ai 17 Obiettivi dell'Agenda 2030*, Roma, 21.

9. Delors J. (1996), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*, Unesco, Paris, 118.

10. Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.

11. Blume B.D., Ford J.K., Baldwin T.T., Huang J.L. (2010), *Transfer of training: A meta-analytic review*, in *Journal of Management*, 36(4), 1065-1110.

nea tre fattori importanti per una scuola di qualità: garantire il sostegno nel percorso formativo attraverso strumenti didattici innovativi; il trasferimento del clima vissuto nella formazione; la promozione dell'autonomia. Malavasi evidenzia la necessità di orientare la formazione verso la progettazione di percorsi educativi finalizzati all'acquisizione di competenze di cittadinanza<sup>12</sup>; Alessandrini, invece, individua gli elementi comuni tra la ricerca pedagogica e la sostenibilità come il bisogno di salvaguardare la dignità di ogni individuo, la dimensione dell'investimento in sapere ed il primato all'attenzione del bene comune<sup>13</sup>.

La scuola si traduce, dunque, in “contesto capacitante” in cui si attribuisce significato alle pratiche agentiche dei docenti necessarie per facilitare il percorso di apprendimento che vede protagonista lo studente. Con il documento *A New Skill Agenda* (2016)<sup>14</sup>, a livello europeo, ed il *Piano per l'educazione alla sostenibilità* del MIUR (2019)<sup>15</sup>, a livello nazionale, si evidenzia la necessità di ripensare le pratiche educative in ottica generativa attraverso un modello di sviluppo orientato alla sostenibilità ed all'acquisizione di competenze di cittadinanza, anche in relazione ai valori educativi centrati sull'inclusione e la partecipazione attiva. Lo scopo del Piano è trasformare il sistema di istruzione e formazione – dalla scuola al mondo della ricerca – in agente di cambiamento verso un modello di sviluppo sostenibile, facendo in modo che gli ambiti di intervento del MIUR siano coerenti con gli obiettivi dell'ONU.

Il *World Youth Report* del Dipartimento degli affari economici e sociali delle Nazioni Unite (2019), sollecita con urgenza le realtà istituzionali a mettere in campo delle misure su istruzione e occupazione: sono 142 milioni i giovani che non hanno conseguito un'istruzione secondaria e 71 milioni quelli disoccupati. I dati che emergono dal Rapporto, ad un anno di distanza, confermano la situazione di persistente criticità in tutti i settori della società civile. In modo particolare, la scuola dovrebbe operare un ripensamento dei curricula didattico-formativi tenendo conto dei cambiamenti culturali e sociali che con sempre maggiore rapidità interessano le generazioni del futuro<sup>16</sup>.

Dal rapporto ASviS<sup>17</sup>, nello specifico del *quarto goal*, emerge:

---

12. Malavasi P. (2008), *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia, 56.

13. Alessandrini G. (2019), *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano, 29.

14. European Commission (2016), *A New Skills Agenda for Europe*, {SWD(2016) 195 final}, Bruxelles, 2-3.

15. MIUR (2019), *Piano per l'educazione alla sostenibilità*. <https://www.miur.gov.it/> (ultimo accesso 20/05/2020).

16. Pignatelli C. (2019), Direzione 2030: esperienze di cooperazione e partecipazione attiva alla rigenerazione educativa di comunità, in *Attualità Pedagogiche*, 1(1), 103-115.

17. Cfr. ASviS (2020), *op. cit.*, 21.

- il miglioramento dell’istruzione e della formazione in tutte le regioni, in particolare nel Nord e Centro Italia, seppur sussistono ancora forti disuguaglianze (la quota di laureati 30-34 anni si attesta al 21,6% e l’uscita precoce al 18,5% rispetto alla media del 18%);
- la diminuzione del tasso di uscita precoce dal sistema scolastico, seppur lontana dal traguardo del 10% (Sud e Isole) di Europa 2020;
- le competenze nella lettura, matematica e alfabetizzazione indicano che un quindicenne su cinque non raggiunge un livello di competenze basilare. Le skills delineate dall’OECD<sup>18</sup> riguardano la *quality of education and curricula*, la *transitions from school to work*, VET ed *employment*;
- entro il 2025 è necessario favorire la riduzione dell’abbandono scolastico a meno del 10% dei 18-24 anni e l’aumento al 40% dei 30-34enni con un’istruzione universitaria.
- In merito agli obiettivi connessi all’istruzione universale si sono ottenuti risultati importanti soprattutto per l’incremento di azioni di intervento a contrasto di forme di disuguaglianza e attraverso l’opportunità di fornire occasioni di apprendimento tali da sviluppare un set di skills per facilitare la transizione dalla scuola al lavoro.

La disuguaglianza territoriale e sociale nel processo di inclusione scolastica, di permanenza nel percorso di formazione e nelle competenze sviluppate costituiscono ancora le principali criticità. Le competenze di literacy/numeracy) e la consapevolezza delle soft e hard skills<sup>19</sup> fotografano, in particolare, una situazione ancora distante rispetto agli obiettivi da raggiungere entro il 2030.

## **2. Educazione alla cittadinanza e competenze civiche**

Che relazione sussiste tra *educazione sostenibile* ed *educazione alla cittadinanza*? Partendo dal presupposto che ambedue i modelli educativi sono complementari – la cittadinanza è l’obiettivo prioritario per lo sviluppo sostenibile così come quest’ultimo è il vettore attraverso cui sviluppare una consapevolezza all’educazione civica –, la scuola è chiamata a sviluppare un percorso di accompagnamento ed orientamento per la valorizzazione delle competenze strategiche di ogni singola persona.

Bruner scrive che occorre chiedersi, a proposito di una materia scolastica, se «una volta pienamente svolta, quella disciplina risulti degna del sapere di un adulto e se una persona che si sia iniziata ad essa da giovane divenga un adulto migliore»<sup>20</sup>. L’educazione alla cittadinanza o *citizenship education*

---

18. OECD (2020), *op. cit.*, 17-30.

19. Pellerey M. (2017), *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP, Roma, 77-96.

20. Bruner J. (1961), *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, 75.

insegna quei valori che una società reputa importanti, formando il cittadino a rispettarli e farli propri, per divenire, nel rispetto della convivenza e della solidarietà, un *adulto migliore*. Kymlicka e Norman<sup>21</sup> considerano la cittadinanza come processo di partecipazione attiva al territorio e come complesso di conoscenze, sentimenti e comportamenti connessi all'acquisizione ed esercizio di competenze che rendano reale ed efficace l'agire del cittadino. Cogan e Derricott formulano, invece, un modello di cittadinanza multidimensionale intorno ad obiettivi educativi quali: l'approccio ai problemi della società; l'assunzione di responsabilità; il rispetto delle differenze culturali; il pensiero critico; il cambiamento di stile di vita per la difesa dell'ambiente; la sensibilità verso la difesa dei diritti umani; la partecipazione politica<sup>22</sup>. Per Santerini è importante promuovere un modello di educazione che tenga conto delle conoscenze, responsabilità e abilità pratiche differenti, fornendo gli *strumenti* didattico-formativi per tracciare nuovi itinerari che includano – in un percorso di crescita comune – la scuola, l'ambiente di vita, il mondo<sup>23</sup>.

Le competenze civiche o *civic competences* in quanto abilità personali, interpersonali e interculturali, si riferiscono a tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in maniera costruttiva ai diversi contesti della vita quotidiana. Il Consiglio di Europa<sup>24</sup> identifica le competenze civiche nella:

- capacità di interagire in modo efficace e costruttivo con gli altri, incluso lo sviluppo personale (fiducia in se stessi, responsabilità personale, empatia);
- capacità di pensare in modo critico (ragionamento e analisi, alfabetizzazione mediatica, conoscenza e scoperta, utilizzo di fonti);
- capacità di agire in modo socialmente responsabile (giustizia e diritti umani, rispetto per gli altri, appartenenza, comprensione delle problematiche ambientali e sostenibili);
- capacità di agire in maniera democratica (rispetto dei principi democratici, conoscenza delle istituzioni e delle organizzazioni, rispetto dei diritti e dei doveri).

Per facilitare l'apprendimento dei principi della cittadinanza e della sostenibilità, i discenti non debbono acquisire dei contenuti a livello teorico-nozionistico; bensì, occorre promuovere delle situazioni didattiche in cui si

---

21. Kymlicka W., Norman W. (1994), Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory, in *Ethics*, 104(2), 352-381.

22. Chistolini S. (2008), *Libertà e cittadinanza nell'immagine del pensiero. Studiare all'Università per insegnare nella scuola*, Edizioni Kappa, Roma, 15-22; Cogan J.J., Derricott R. (1998), *Citizenship for the 21st Century: an international perspective on education*, Kogan Page, London, 8.

23. 23. Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari, 50.

24. 24. Council of Europe (2016), *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 19-22.

possa favorire la discussione in classe e l'apprendimento attivo in quanto li aiutano ad un approccio critico al compito, a comprendere il punto di vista altrui e sviluppare atteggiamenti sociali aperti.

Il rapporto *Education and Training* (2018) connota la scuola come “ambiente aperto” perché consente di far maturare atteggiamenti civici efficaci<sup>25</sup>. La cittadinanza come attività, come “processo di partecipazione attiva alla comunità” e come complesso di conoscenze, sentimenti, comportamenti delle persone risulta strettamente connessa con l'acquisizione e l'esercizio di competenze che rendono reale ed efficace il *loro agire in quanto cittadini*.

La scuola deve farsi, dunque, promotrice del processo di coltivazione della competenza dell'*apprendere ad apprendere*. In questo quadro, i modelli educativi legati alla sostenibilità ed alla cittadinanza trovano un punto di convergenza nella proposta di iniziative pratiche e laboratoriali in grado di sviluppare la competenza dell'apprendere ad apprendere, ovvero l'interazione nel processo apprenditivo tra le abilità cognitive e le variabili personali quali la motivazione, le prospettive di realizzazione e di consapevolezza del sé.

### **3. La Scuola 2030: un modello sostenibile per le competenze civiche**

Nel modello elaborato dallo studioso americano Letizia<sup>26</sup>, ci si interroga sulle skills, disposition e knowledge, quali risultato di un percorso educativo legato alle credenze ed agli approcci pratici delle discipline di cittadinanza e sostenibilità nel percorso di orientamento formativo nelle scuole.

La *leaning to listen* si configura nella capacità di ascolto, è l'abilità considerata essenziale nelle disposizioni sociali. La *critical and reflective thinking* è l'abilità del soggetto a divenire cosciente del proprio potenziale, ad acquisire uno sguardo riflessivo su di sé e sulle modalità mediante cui sono organizzate e strutturate le esperienze personali. Il *flexible problem solving* è l'abilità di agire e di tradurre in pratica le conoscenze teoriche utili a fronte di un compito di apprendimento. *Communicative* è l'abilità nella comunicazione, nel trasmettere e veicolare dei significati. La *collaborative capacities* è l'abilità di collaborare e cooperare in gruppo. Nel modello del capability approach di Nussbaum, la learning to listen e la critical and reflective thinking abilities vengono ricondotte al concetto di *capabilities*; mentre, le ultime – flexible problem solving, communicative abilities e collaborative capacities – si ricollegano al valore dell'*agency*.

---

25. 25. European Commission (2018b), *Education and Training. Monitor 2018*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 158-165.

26. 26. Letizia A.J. (2017), *Democracy and Social Justice Education in the Information Age*, Palgrave MacMillan, Kansas (USA), 1-30.

Il modello di Letizia è stato utilizzato nel progetto dal titolo “#Goeurope! Costruire e pensare criticamente l'identità nella prospettiva della cittadinanza attiva e della sostenibilità territoriale”<sup>27</sup>, in risposta ad un avviso pubblico della Regione Lazio, che ha visto il coinvolgimento di 18 docenti e 245 discenti delle scuole primarie e secondarie di primo grado di una piccola realtà territoriale laziale. Realizzato nell'a.s. 2018/2019, il progetto ha pianificato delle azioni e pratiche formative che investono nell'agire pratico e competente della persona per la formazione di un'identità critica nella prospettiva della cittadinanza attiva e della sostenibilità territoriale. Sono stati pianificati, infatti, cinque focus group con l'obiettivo di sviluppare la capacitazione agentiva e la capacità di apprendere ad apprendere sempre più richieste nel futuro.

La Tab. 1 sintetizza le skills considerate fondamentali per l'ESS e l'EC estrapolate dal test di significatività (test-end).

Tab. 1 - Le categorie dell'ESS e EC

<b>Categorie</b>	<b>Sig.</b>
Learning to listen (capabilities)	1,26
Ascolto	1,10
Capacità di ascoltare il punto di vista altrui	0,80
Capacità di tradurre le informazioni per il proprio benessere	1,05
Capacità di comprendere concetti e argomenti	2,35
Ascoltare e tradurre le informazioni in situazioni concrete	1,00
Reflective thinking abilities (capabilites)	0,27
Ragionamento pratico	0,50
Pensiero critico	0,32
Riflettere sulle pratiche sostenibili	0,05
Riflettere sulle esperienze di vita quotidiana	0,22
Flexible problem solving (agency)	1,07
Problem solving e decision making	0,45
Capacità di valutazione	1,10
Gestione dei conflitti	2,05
Capacità di individuazione di possibili alternative	0,70
Communicative abilities (agency)	0,20
Responsabilità verso gli altri	0,05
Appartenenza al proprio gruppo ed alla propria cultura	0,05
Capacità di negoziazione e cooperazione	0,80
Assertività ed empatia	0,04

---

27. Le domande della ricerca sono state le seguenti: Come promuovere l'idea di cittadinanza e di sostenibilità nei confronti dei giovani? Quali dinamiche e processi di apprendimento possono contribuire nella coltivazione di un bagaglio di competenze critiche per gli adulti del futuro? Come validare le possibili azioni orientate al disegno di uno “spazio comune” a livello territoriale?



Categorie	Sig.
Collaborative capacities (agency)	0,01
Consapevolezza di sé e fiducia nelle proprie capacità	0,03
Capacità di percepirsi come attore per la costruzione del proprio futuro	0,00
Capacità di negoziazione di pratiche con il territorio	0,01
Appartenenza e valore alla partecipazione come pratica sociale	0,00

Fonte: Rapporto finale progetto ([www.comune.serrone.fr.it](http://www.comune.serrone.fr.it))

L'agency emerge come dimensione necessaria per progettare, realizzare e valutare un modello didattico che contribuisca allo sviluppo delle competenze civiche e sostenibili. Significativa è anche la relazione con il territorio al fine di definire spazi di apprendimento e di benessere in un clima partecipato. Le principali criticità si riscontrano invece nella difficoltà di ascoltare punti di vista altrui e nella capacità di valutazione a fronte di un problema, così come l'abilità di comprendere concetti ed argomenti.

Nello specifico delle *capabilities* emerge:

- la necessità di innovare la didattica a partire dalla modificazione degli ambienti di apprendimento (35,4%);
- la promozione di setting d'aula per favorire l'inclusione in un clima partecipato (41,5%);
- la progettazione, erogazione e valutazione di modelli didattici in grado di sviluppare le abilità pratiche a fronte di una situazione reale (56,3%).
- Per quanto riguarda l'agency, emerge:
- l'attenzione alla partecipazione degli studenti alla vita scolastica e la cura delle relazioni funzionali allo sviluppo delle competenze (53,8%);
- la coltivazione delle soft skills in quanto rafforzano la capacità di apprendere ad apprendere (71,8%);
- la centralità del valore generativo della competenza che considera il soggetto che agisce, ed il compito da svolgere, come inseriti in un contesto culturale e pratico (88,8%);
- l'apprendimento delle “practical skills” che consentono di acquisire le competenze efficaci per adattarsi alle richieste dell'ambiente (76,2%).

Nella direzione 2030, la scuola si delinea pertanto come *ambiente di apprendimento capacitante* in cui centrale è la coltivazione delle competenze civiche, ovvero le competenze dell'*apprendere ad apprendere*.

#### 4. Conclusioni

Il modello proposto, che si rifà agli approcci di Letizia e Nussbaum, conferma la correlazione significativa con le azioni del quarto goal. L'apprendere ad apprendere si configura come la principale competenza che l'ambiente-scuola

deve essere in grado di far sviluppare nei discenti attraverso la proposta di una *didattica situazionale*.

Scuola ed educazione si identificano allora come *strumenti di libertà* i cui prossimi passi – come emerge dal Forum Education 2020 – consistono nel riconoscere e valorizzare le pratiche educative già esistenti; tradurre le buone pratiche in misure di sviluppo per la comunità territoriale; infine, fare in modo che le pratiche didattiche e le politiche educative locali siano in linea con il *quarto goal* dell'Agenda 2030. Questo perché «tutti i giovani e gli adulti hanno diritto a beneficiare di un'educazione che incontra i loro fondamentali bisogni di apprendimento nel modo migliore e più significativo, una educazione che includa l'apprendere ad apprendere, ad agire, a vivere con gli altri e ad essere»<sup>28</sup> nella dimensione innovativa di una scuola capacitante in grado di facilitare pratiche apprenditive nella direzione della sostenibilità e della cittadinanza attiva.

## Bibliografia

- Alessandrini G. (2017), *Sostenibilità e Capability Approach*, FrancoAngeli, Milano.
- ASVis (2020), *La Legge di Bilancio 2019 e lo sviluppo sostenibile. Esame dei provvedimenti e situazione dell'Italia rispetto ai 17 Obiettivi dell'Agenda 2030*, Roma.
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- Blume B.D., Ford J.K., Baldwin T.T., Huang J.L. (2010), Transfer of training: A meta-analytic review, in *Journal of Management*, 36(4), 1065-1110.
- Bruner J. (1961), *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Chistolini S. (2008), *Libertà e cittadinanza nell'immagine del pensiero. Studiare all'Università per insegnare nella scuola*, Edizione Kappa, Roma.
- Cogan J.J., Derricott R. (1998), *Citizenship for the 21st Century: an international perspective on education*, Kogan Page, London.
- Cortone N. (2020), Legge di Bilancio e sviluppo sostenibile: povertà in calo, ma l'Italia arretra su scuola e lavoro, in *Il Sole24Ore*, febbraio. <https://www.ilsole24ore.com/art/legge-bilancio-e-sviluppo-sostenibile-poverta-calo-ma-l-italia-arretra-scuola-e-lavoro-ACQ2X9LB> (ultimo accesso 20/05/2020).
- Council of Europe (2016), *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

---

28. Letizia A.J. (2017), *op. cit.*, 26.

- Delors J. (1996), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*, Unesco, Paris.
- European Commission (2016), *A New Skills Agenda for Europe*, {SWD(2016) 195 final}, Bruxelles.
- European Commission (2018a), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles.
- European Commission (2018b), *Education and Training. Monitor 2018*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Forum Education (2020), *Scuola ed Educazione: gli strumenti della libertà*. [http://www.festivalcomunicazione.it/wp-content/uploads/2020/02/A4-DOCUMENTO-DI-SINTESI-ForumEducation\\_2020.pdf](http://www.festivalcomunicazione.it/wp-content/uploads/2020/02/A4-DOCUMENTO-DI-SINTESI-ForumEducation_2020.pdf) (ultimo accesso 20/05/2020).
- Fullan M., Hargraves A. (2012), *Professional capital: Transforming teaching in every school*, Teachers College Press, New York.
- Kymlicka W., Norman W. (1994), Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory, in *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Letizia A.J. (2017), *Democracy and Social Justice Education in the Information Age*, Palgrave MacMillan, Kansas (USA).
- Malavasi P. (2008), *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia, 56.
- Margiotta U. (2018), *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano.
- MIUR (2019), *Piano per l'educazione alla sostenibilità*. <https://www.miur.gov.it/> (ultimo accesso 20/05/2020).
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.
- OECD (2020), *Skills Matter. Additional Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale.
- ONU (2019), *World Youth Report: Youth and the 2030 Agenda for Sustainable Development*, Dipartimento degli affari economici e sociali delle Nazioni Unite, febbraio.
- Pellerey M. (2017), *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- Pignalberi C. (2019), Direzione 2030: esperienze di cooperazione e partecipazione attiva alla rigenerazione educativa di comunità, in *Attualità Pedagogiche*, 1(1), 103-115.
- Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
- Sen A. (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.



# ***Scuola e comunità educative di accoglienza: rete sociale e didattica per favorire l'inclusione dei minori***

Andrea Traverso

Professore associato di Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Genova

## **Introduzione**

Nella loro evoluzione (Saglietti, 2012; Tibollo, 2015; Cerrocchi, 2018), che le ha viste trasformarsi da veri e propri istituti di reclusione, a forte componente sanitaria, sino ad essere oggi luoghi di accoglienza dei minorenni e – seppur indirettamente – delle loro famiglie, finalizzati al rientro in famiglia o all'attivazione di percorsi di autonomia, le comunità educative hanno visto crescere costantemente il numero dei minori accolti e di invii dei Servizi territoriali. Gli ultimi dati ufficiali diffusi a livello ministeriale (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2019) confermano le tendenze del biennio 2015-2016 con una popolazione chiaramente identificata per genere, età, nazionalità e modalità di ingresso nei servizi.

Dal punto di vista del valore assoluto, i dati certificano la crescita del numero dei minori accolti (+ 9.210), con un inevitabile aumento delle strutture di accoglienza (+724) sull'intero territorio nazionale (con specifiche situazioni regionali dove le necessità e le possibilità legate alla prima accoglienza rendono questi servizi maggiormente urgenti).

Si registra anche un aumento dei neomaggiorenni (+677), rendendo ancor più importanti e politicamente rilevanti gli interventi specifici a favore dei *Care leavers* (Bastianoni, Zullo, 2012; Pandolfi, 2019) e delle loro associazioni di riferimento<sup>1</sup>. I numeri crescono e con loro anche le criticità legate alla fragilità dei contesti, la povertà educativa e lo sfilacciamento dei sistemi sociali e familiari di riferimento.

---

1. A titolo esemplificativo e rappresentativo di buona prassi associativa si veda: <https://www.agevolando.org> (ultimo accesso 10/05/2020).

Tab. 1 - *Ospiti nelle strutture di accoglienza (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2019, 20)*

	al 31.12.15	al 31.12.16	al 31.12.17
numero complessivo delle strutture	3.352	3.686	4.076
numero complessivo degli ospiti	22.975	29.692	32.185
numero complessivo degli ospiti minorenni	21.035	27.846	29.568
- di cui minori stranieri non accompagnati	7.170	11.413	13.358
numero complessivo di ospiti neomaggiorenni (18-21 anni)	1.940	1.846	2.617
numero medio ospiti per struttura	6,9	8,1	7,9

La maggioranza dei minori accolti sono adolescenti tra i 14 ed i 17 anni (prevalentemente maschi), dunque ragazzi che - a prescindere dall'età del loro ingresso in struttura - cominciano a percepire all'orizzonte le dimissioni per il raggiungimento della maggior età (o, nella migliore delle ipotesi, un rinvio di tre anni dell'uscita dai percorsi educativi e di tutela, con temporaneo inserimento in un alloggio). Questa situazione incute spesso ansia e timore perché proietta i ragazzi nel mondo adulto molto in fretta e non sempre con tutte le risorse e competenze a disposizione.

Le responsabilità di tale fragilità non sono attribuibili ai singoli (siano essi operatori o gli stessi ragazzi e ragazze) quanto, più facilmente ma non prioritariamente, alle attuali caratteristiche della società: diffidente, poco incline alla valorizzazione dei giovani, con scarsi strumenti di supporto alla progettualità imprenditoriale. In molti casi (precisamente il 61%) la condizione di *straniero* rende i percorsi ancor più ostici ed ostili, a prescindere dall'essere riconosciuti come *non accompagnati*.

Tab. 2a - *Le caratteristiche degli ospiti: l'età (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2019, 23)<sup>2</sup>*

	% (2016)	% (2017)
0-2 anni	6,6 %	6,8 %
3-5 anni	6,5 %	6,9 %
6-10 anni	12,2 %	12,5 %
11-13 anni	12,9 %	11,5 %
14-17 anni	61,8 %	62,3 %

2. Il dato non è stato comunicato da tutte le procure minorili: nel 2016 è stata verificata l'età del 56,1% dei minorenni ospitati; nel 2017 del 51,6% (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2019, 23).

Tab. 2b - *Le caratteristiche degli ospiti: la cittadinanza (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2019, 24)*

	<b>% (2016)</b>	<b>% (2017)</b>
italiana	39 %	39 %
straniera	61 %	61 %
- di cui MSNA	46 %	44 %

Tab. 2c - *Le caratteristiche degli ospiti: il genere (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2019, 26)*

	<b>% (2016)</b>	<b>% (2017)</b>
femmine	39 %	40 %
maschi	61 %	60 %

Nonostante i dati raccolti dalle procure siano incompleti, è giusto specificare che i minori sono accolti nelle comunità educative, sempre su segnalazione dell'Assistente Sociale, sulla base di una specifica ordinanza dell'autorità giudiziaria (il dato è in crescita, ma è da considerarsi il calo del numero complessivo dei dati non completi) oppure consensualmente. Questo particolare aspetto è un'ulteriore evidenza delle condizioni di povertà, anche educativa (Cederna, 2019), o delle condizioni di negligenza in cui vive una parte della popolazione giovanile, disposta ad entrare in una struttura residenziale con la speranza di protezione o di migliori condizioni di vita, o semplicemente per sfuggire alla disperazione.

Tab. 2d. - *Le caratteristiche degli ospiti: origine dell'inserimento (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2019, 29)*

	<b>% (2016)</b>	<b>% (2017)</b>
autorità giudiziaria	20,1 %	39,9 %
consensualmente	5,6 %	7,6 %
non indicato	74,3 %	52,5 %

Il numero considerevole di minori in obbligo scolastico accolti in comunità rende ineludibile la costruzione di relazioni stabili e comunicazioni costanti tra le strutture educative e le scuole, reali alternative alla vita in comunità. Pur con fatica e in perenne allerta rispetto a reali rischi di segregazione scolastica e sociale (Zoletto, 2012), gli insegnanti e gli educatori operano per la costruzione di una trama di ascolto e comprensione che tuteli i minori e li accompagni nel loro percorso e progetto di vita.

## **1. Il ruolo della scuola nella progettazione individualizzata per i minori accolti in comunità residenziali**

La frantumazione dell'esperienza sociale (Pollo, 1995) dei ragazzi e delle ragazze accolti in comunità residenziali deve essere affrontata e ricomposta ingaggiando tutti i contesti educativi, usufruendo delle risorse e dei sistemi relazionali che li caratterizzano. In tal senso, «il contesto educativo quindi si colloca come apertura dei confini della scuola» (Bonometti, 2016, 96), varco d'entrata e di passaggio tra i sistemi che devono diventare flessibile, non più ancorati al limite dell'edificio/della classe-aula ma capaci di invadere il territorio e gli adulti che li abitano. In questa prospettiva il ruolo della scuola si rafforza, per il suo ruolo connettivo, nella co-costruzione della rete sociale (Triani, 2002; Tibollo, 2015), per lo sviluppo democratico che la caratterizza (Ariemma, 2016), per la promozione sociale e culturale (Modica, 2008) che le viene attribuita; non più solamente riconosciuta come luogo in cui imparare e conoscere ma come spazio di esercizio della cittadinanza, adempiendo così al ruolo politico ed etico di tale istituzione (MIUR, 2017, 3).

«Lo studio, infatti, può essere un fattore protettivo di enorme impatto nel percorso di crescita di bambini che vivono in situazioni di avversità. Gli insegnanti [...] educano, portano la vita dentro la scuola, realizzano la migliore strategia possibile per la prevenzione della negligenza, della dispersione scolastica e molto altro. Si occupano dell'intero Mondo del Bambino e non del bambino solo o dei suoi soli bisogni cognitivi» (Milani, 2018, 238).

Lo sfondo culturale è quello della scuola-comunità educante (Paparella, 2009), capace tanto di curare le relazioni verso l'esterno, come abbiamo visto in precedenza, quanto quelle all'interno; nelle classi, tra gli studenti e le loro famiglie.

La vocazione sociale e solidale della scuola è ben descritta anche nelle «Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione» (2012):

*«La scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali. [...] In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intesa di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito «dell'insegnare ad apprendere» quello «dell'insegnare a essere»» (MIUR, 2012, 10).*

A tal proposito Antonacci, Guerra (2019), ben definiscono lo sguardo ideale da conservare e promuovere



*«Per questo riteniamo più coerente e promettente, in un progetto di scolarizzazione diffuso e pubblico, mettere al centro i bambini ed i ragazzi che lavorano insieme, facendone i veri soggetti dell'apprendimento e coltivando una cultura della condivisione di esperienze e capacità che deve rinsaldarsi nell'alleanza tra pari, tra scuola e famiglia, tra scuola e territorio, facendo della scuola una comunità di apprendimento capace di essere trainante per l'intera società» (Antonacci, Guerra, 2019, 38)*

e per tutte le micro-società al suo interno, e tra queste possiamo sicuramente annoverare anche le comunità educative di accoglienza.

L'insegnante capace di coniugare le istanze didattiche con quelle educative si riconosce l'impegno per le fragilità dei singoli:

*«I bambini. [...]. Sono espressione di un mondo complesso e inesauribile, di energie, potenzialità, sorprese e anche di fragilità che vanno conosciute, osservate e accompagnate con cura, studio, responsabilità e attesa. Sono portatori di speciali e inalienabili diritti, codificati internazionalmente, che la scuola per prima è chiamata a rispettare» (MIUR, 2012, 22);*

e la necessità di cooperazione con le agenzie del territorio, adempiendo così al mandato istituzionale e costituzionale:

*«la piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (articoli 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede oggi, in modo ancor più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, con particolare attenzione alle disabilità e ad ogni fragilità, ma richiede altresì la collaborazione delle formazioni sociali, in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio, per far sì che ognuno possa «svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società» (articolo 4 della Costituzione)» (MIUR, 2012, 7).*

## **2. Le “Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni”**

La pubblicazione delle “Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni” da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2017b) è stata un'importante tappa di avvicinamento verso una visione condivisa della presa in carico dei ragazzi e delle ragazze che per un periodo devono essere allontanati dalla famiglia (pur mantenendo le dovute specificità che ritroviamo nella *mission* e nella *vision* delle strutture/aziende).

Ad oggi, non ancora tutte le regioni italiane le hanno diffuse nei loro territori e servizi, rallentando di fatto questo processo di uniformità di prin-

cipi, e in alcuni casi di linguaggi che è quanto mai necessario, specialmente quando assistiamo a trasferimenti di minori da una comunità ad un'altra (a volte anche al di fuori dei confini regionali).

La struttura interna del documento, già sperimentata con le "Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità" (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017a) si discosta dalla tradizione di pari documenti del passato per efficacia comunicativa e situatività. Riescono a coesistere al loro interno una matrice interpretativa e buone prassi operative: la natura del problema, scavato nella sua profondità, e le reali linee di intervento capaci di sostenere il cambiamento (lasciando poi l'individuazione degli interventi specifici alle singole strutture).

Il secondo elemento di innovatività del documento è quello di non prevedere uno sguardo esclusivamente sociale destinato ad approfondire l'operato degli educatori delle comunità ma una prospettiva ampia di coinvolgimento di tutti gli operatori della rete sociale. Le indicazioni di metodo ed azioni non sono dunque solo responsabilità dei servizi educativi deputati ma di tutti coloro che sono evocati nella presa in carico e chiamati a collaborare e sentirsi partecipi del Progetto di Vita e del Progetto educativo individualizzato, sempre in una prospettiva di «sviluppo di un'accoglienza mirata al benessere del bambino e al rispetto dei suoi diritti richiede un complesso e articolato sistema di interazione tra più soggetti istituzionali che va definito, programmato e monitorato in un quadro più ampio di sviluppo delle risorse accoglienti» (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 2017b, 14)

Le funzioni ed i compiti degli attori istituzionali sono ben specificati nel punto 220; tra questi il Sistema scolastico formativo:

*«La scuola è parte integrante della quotidianità dei bambini. Pur nel rispetto dell'autonomia scolastica, vanno favorite e sostenute le diverse forme di collazione e interazione tra gli attori del sistema della protezione e dell'accoglienza, i dirigenti e gli insegnanti nel garantire le migliori forme di rispetto dei diritti dei bambini accolti nei Servizi residenziali. La scuola svolge un ruolo significativo nel promuovere il benessere dei bambini, nel favorire lo sviluppo in un contesto a misura dei loro bisogni e della loro specifica situazione. La scuola è luogo privilegiato per la sensibilizzazione dei bambini e delle famiglie sui diritti dei bambini e sulla cultura dell'accoglienza» (21).*

Alla Scuola si richiede di individuare percorsi condivisi sul tema dell'inserimento scolastico dei bambini che vivono percorsi di protezione e tutela, con particolare attenzione alla prima fase di inserimento ed accoglienza nelle nuove classi. Non è sufficiente una sensibilità al tema; la particolare complessità delle storie personali e le attenzioni di natura giuridica impongono ai docenti una preparazione specifica, non attuabile solamente nel momento in cui vi sia un nuovo inserimento. Le indicazioni operative, utili a sostenere

quanto detto poco sopra, devono saper anticipare eventuali emergenze (Traverso, 2018), predisponendo:

- percorsi e procedure per definire le forme di collaborazione fra il sistema scolastico e quello dei servizi nell'ambito della protezione e cura dei bambini e per la segnalazione delle situazioni a rischio di allontanamento (quali le precise responsabilità della scuola, laddove previste dalla normativa vigente, e le forme di accesso ed eventualmente di consulenza presso il sistema dei servizi educativi e sociali);
- l'organizzazione di seminari di formazione congiunta scuola/Servizi sociali e sanitari pubblici e del privato sociale sul tema della protezione e tutela dei bambini in accoglienza residenziale, a cura degli Uffici Scolastici regionali, in collaborazione con le Regioni;
- attività di potenziamento (in particolare della lingua italiana) nell'ambito delle risorse di personale dell'organico dell'autonomia di ciascuna scuola, tenendo conto anche della necessità di valorizzare le competenze acquisite dallo studente nei percorsi scolastici precedenti all'accoglienza nei Servizi residenziali e/o nei Paesi di origine;
- materiali didattici specifici sul tema dell'accoglienza residenziale da diffondere e mettere a disposizione delle scuole (con specifica attenzione alle famiglie).

Proprio in una visione inclusiva che esplicita nell'educare le differenze e educare nell'uguaglianza i fondamenti pedagogici e didattici (Bochicchio, 2017) l'istituzione scolastica deve poter garantire:

- il coinvolgimento dell'istituto scolastico frequentato dal bambino/ragazzo in accoglienza residenziale già nella costruzione del progetto di accoglienza;
- la partecipazione del docente coordinatore di classe (o altro docente designato dal dirigente scolastico) agli incontri dell'équipe multidisciplinare che si occupa della presa in carico del bambino, contribuendo così sia alla formulazione del progetto educativo individualizzato (P.E.I.) sia alla sua ridefinizione in itinere (Bastianoni, Baiamonte, 2014; Traverso, 2018);
- che l'adulto esercitante la responsabilità genitoriale possa partecipare all'elezione degli organi collegiali e alla vita scolastica del bambino al fine di favorire la migliore interazione in classe e nella scuola dei bambini in accoglienza;
- l'inclusione scolastica del bambino anche attraverso interventi e azioni di informazione e di sensibilizzazione dei docenti e dei genitori dei compagni di classe e di scuola del bambino accolto;
- regolari rapporti di collaborazione/interlocuzione tra l'insegnante/corpo docente e gli operatori del Servizio residenziale che accoglie il minore, mantenendo e favorendo le relazioni con i compagni di classe al di fuori

del tempo scolastico, anche negli spazi e con le opportunità offerte dal Servizio residenziale stesso.

Si tratta dunque di attivare l'impegno dell'intera istituzione e dell'intero consiglio di classe (senza trascurare il potenziale inclusivo degli altri genitori e adulti di riferimento) in una alleanza didattica ed educativa che potrà portare benefici a tutta la comunità di riferimento.

### **3. Le “ Linee Guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine”**

Nello stesso anno il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e l'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza pubblicano le “Linee Guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine” (2017), uno specifico strumento di indirizzo che, almeno nelle intenzioni, ha l'ambizione di offrire tutte le coordinate necessarie ad un insegnante per comprendere il sistema di tutela dei minorenni e garantire così pari opportunità:

- alle alunne e agli alunni in affidamento familiare;
- alle alunne e agli alunni ospiti nelle strutture dei sistemi di protezione;
- alle alunne e agli alunni stranieri non accompagnati;
- alle alunne e agli alunni sottoposti a provvedimenti dell'autorità giudiziaria minorile in ambito penale,
- assumendo «la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo e come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze, di provenienza, genere, livello sociale e storia scolastica» (Miur, Autorità Garante, 2017, 4).

Al tempo stesso, nonostante i buoni auspici, è proprio all'interno del mondo-scuola che si ravvisano episodi e tendenze che denotano una scarsa attenzione etica nei confronti di situazioni di piena marginalità e vulnerabilità. Queste situazioni non possono che generare carriere scolastiche più brevi e rapidamente (forzatamente) professionalizzanti, bocciature frequenti, alti livelli di assenze, abbandono precoce del percorso di istruzione, impossibilità o difficoltà di accesso all'istruzione universitaria (in modo specifico per i *Care leavers*).

Se queste problematiche hanno un'incidenza diretta sulla formazione, interrompendola o rallentandola molto, le ricerche e le “Linee Guida” rendono conto degli effetti diretti sull'apprendimento e sugli investimenti necessari per eludere tali esiti: scarsa competenza verbale, carenze delle funzioni esecutive; scarsa competenza logico-deduttiva; carenze nella capacità critica e nel pensiero generativo; carenza di autoregolazione; bisogno di continuità (delle insegnanti e degli educatori di riferimento, dei compagni di classe).

Pur riportando con dovizia di particolari le specifiche funzioni (e correlati impegni) dei dirigenti scolastici e dei docenti con funzioni di coordinamento; le “Linee Guida” riconoscono ad ogni insegnante l’onere educativo della presa in carico, con la speranza che possano essere superate logiche di contrapposizione e controllo normativo-comportamentale. I docenti, all’interno di questa rivoluzione didattica si fanno interpreti di un’inclusione agita, vicina all’esperienza di comunità educativa con la quale si vuole (e si può) garantire:

- la partecipazione a momenti di formazione mirata ed integrata;
- la promozione di attività per sensibilizzare le classi all’accoglienza e alla valorizzazione di ogni individualità;
- la scelta di libri di testo e di contenuti didattici che pongano particolare attenzione ai modelli di famiglia in essi presentati;
- l’attenzione a tematiche sensibili (quali la costruzione dei concetti temporali, la storia personale, l’albero genealogico, ecc.) per le quali debbono essere però informati preventivamente gli affidatari, i tutori o i loro delegati; ed in seguito adattando i contenuti alle specificità degli alunni presenti in classe;
- contatti costanti con gli affidatari, i tutori o i loro delegati ed eventualmente con i servizi pubblici e/o privati che accompagnano il percorso degli alunni fuori famiglia;
- l’organizzazione di percorsi didattici personalizzati calibrati sulle esigenze di apprendimento dei singoli, prediligendo - come accennato in precedenza - approcci didattici basati sul *cooperative learning* e sulla valorizzazione delle risorse, sulla didattica laboratoriale, su forme di *peer tutoring*, su modelli di allenamento emotivo, modelli metacognitivi; su strategie e tecniche (Bonaiuti, 2014) in grado di sollecitare accettazione, aiuto reciproco e tutoraggio tra compagni e che facciano emergere contemporaneamente le risorse relazionali.

Nonostante le buone intenzioni, nella realtà la scuola fa fatica, perché talvolta non conosce e altre volte non dedica la giusta attenzione al quotidiano.

Nei documenti redatti dai *Care Leavers Network* di diverse regioni italiane, al termine di un percorso di condivisione tra i ragazzi in uscita dai percorsi di accoglienza residenziale, si possono leggere alcune raccomandazioni indirizzate al “mondo adulto”, la richiesta di forme di attenzione che devono essere rinvigorite dalle pratiche quotidiane e da rinnovate azioni di sistema. Alcune di queste sono dedicate alla scuola e agli insegnanti, con l’invito ad una maggiore preparazione specifica, per comprendere meglio l’esistenza (e le difficoltà) dei minori accolti in comunità. La scuola non è sempre il luogo della socialità e dell’apprendimento; spesso il luogo dove più di tutti ci sono sentiti a disagio è la scuola: l’ignoranza li ha portati ad essere bullizzati e presi in giro, non capiti, o addirittura compatiti (Care Leavers Network, 2019).

La didattica appare allora come l'occasione per sostenere la relazione educativa (Cerri, 2007, 110-123) e la crescita personale, con gli altri e con il mondo, valorizzando le dimensioni interiori e gli spazi personali

*«che ciascuno fa dentro di sé per entrare in contatto con l'altro, costruendo le condizioni per rigenerare itinerari inaspettati, approfondimenti riflessivi, cambiamenti e soste significative [...]. La relazione educativa, dunque, si instaura in noi attraverso l'intenzionalità consapevole e la dialogicità con le alterità a cui si rivolgiamo e che, in vario modo, con differenti risposte, ipotesi, incertezze ed entusiasmi, entrano in questa dinamica»* (De Luigi, 2016, 135).

#### **4. Conclusioni**

I principi democratici espressi e difesi dalla scuola (Rossini, 2018) sono chiamati oggi a trasformarsi e modellarsi, allo scopo di spiegare e far comprendere le nuove forme di marginalità e discriminazione. I dati presentati nel primo paragrafo, pur se incompleti, ci allertano rispetto ad una nuova generazione che, più delle precedenti, farà i conti con forme e luoghi educativi prima soltanto parzialmente conosciuti. Presentare i dati è importante, discuterli e farli propri ancora di più. In questa prospettiva, il ruolo dell'insegnante (e con esso l'insegnamento di sostegno e di potenziamento), e quello dell'educatore si rafforzano vicendevolmente a condizione di non far mai mancare uno specifico sguardo professionale ai problemi e il desiderio di dividerlo. Al di là di possibili retoriche, ai futuri insegnanti si «richiedono un'adesione emotiva e mentale del tutto particolare» (Alloero et alii., 1997, 56) che può svilupparsi proprio dall'incontro con altri linguaggi, altre priorità, altre visioni del mondo. Ed infine, «la scuola [...] deve diventare volano per il pensiero critico, per la ricerca del benessere non solo individuale, per rafforzare una progettualità di cittadinanza che miri all'espansione delle capacità umane, dirette a trovare soluzioni politiche a problemi politici, con i raffinati strumenti della cultura che hanno mosso, da sempre, il cambiamento» (Antonacci, Guerra, 2019, 46).

#### **Bibliografia**

- Alloero L., Farri M., Pavone M., Re L., Rosati A. (1997), *L'affidamento familiare si impara a scuola*, Utet, Torino.
- Antonacci F., Guerra M. (2019), Una scuola diversa è possibile (ed è già realtà), in *Almanacco della scuola*, Micromega, Roma, 5, 36-47.
- Ariemma L. (2016), *Il lavoro educativo nei contesti formali, informali e diffusi, non formali*, in Perla L., Riva M.G. (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Editrice La Scuola, Brescia, 65-78.

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2019), *La tutela dei minori in comunità. Terza raccolta dati sperimentale elaborata con le procure della Repubblica presso i tribunali per i minorenni 2016-2017*, Roma.
- Barbarotto M., Zanuso R. (a cura di) (2010), *Giovani Care Leavers & inclusione sociale. Linee Guida. Matrice delle linee guida di inclusione sociale*, Associazione Amici dei bambini, Mezzano di San Giuliano Milanese.
- Bastianoni P., Baiamonte M. (2014), *Il progetto educativo nelle comunità per minori*, Erickson, Trento.
- Bastianoni P., Zullo F. (a cura di) (2012), *Neomaggiorenni e autonomia personale. Resilienza ed emancipazione*, Carocci, Roma.
- Bochicchio F. (a cura di) (2017), *L'agire inclusivo nella scuola. Logiche, metodologie e tecnologie per educatori e insegnanti*, Libellula edizioni, Tricase (LE).
- Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Bonometti S. (2016), *I contesti dell'agire educativo*, in Perla L., Riva M.G. (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Editrice La Scuola, Brescia, 95-107.
- Care Leavers Network (2019), *In viaggio verso il nostro futuro*, Associazione Agevolando, Bologna.
- Cederna G. (a cura di) (2019), *Il tempo dei bambini. Atlante dell'infanzia a rischio 2019*, Save the children, Roma.
- Cerri R. (a cura di) (2007), *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Carocci, Roma.
- Cerrocchi L. (2018), *La comunità educativa per minori*, in Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e Setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano, 129-152.
- Deluigi R. (2016), *La relazione educativa: condizioni, strategie, strumenti*, in Perla L., Riva M.G. (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Editrice La Scuola, Brescia, 132-144.
- Milani P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017a), *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, Roma.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2017b), *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- MIUR (2017), *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, Roma.
- MIUR, Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza (2017), *Linee Guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, Roma.
- Modica S. (2008), *Disagio sociale*, in Cerri R. (a cura di), *Didattica in azione. Professionalità e interazioni nei contesti educativi*, Carocci, Roma, 167-183.

- Pandolfi L. (2019), Vivere l'età adulta dopo l'esperienza della comunità per minori. L'associazionismo tra care leavers come educazione permanente, in *Pedagogia Oggi*, 17, 2, 126-139.
- Paparella N. (2009), *Progettazione educativa e comunità educante*, in Paparella N. (a cura di), *Il progetto educativo. Vol. II. Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, Armando Editore, Roma, 9-30.
- Pollo M. (1995), *Il disagio giovanile nella società complessa*, in *L'animazione con gruppi di adolescenti. Quaderni di Animazione Sociale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 16-22.
- Rossini V. (2018), *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Saglietti M. (2012), *Organizzare le case famiglia. Strumenti e pratiche nelle comunità per minori*, Carocci Faber, Roma.
- Traverso A. (2018), *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Triani P. (2002), *Sulle tracce del metodo. Educatore professionale e cultura metodologica*, I.S.U. Università Cattolica, Milano.
- Zoletto D. (2012), *Diversità, culture, insegnamento*, in Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di), *L'agire didattico, Manuale per l'insegnante*, Editrice La Scuola Brescia, 313-328.



**La ricerca universitaria  
sui nuovi percorsi di inclusione**



# ***La Polledrara di Cecanibbio (Roma): una finestra nel passato della Campagna Romana***

*Eugenio Cerilli*

Libero professionista, collaboratore Soprintendenza Speciale Archeologia Belle Arti  
e Paesaggio di Roma

## **Introduzione**

La morfologia della superficie terrestre e la distribuzione degli esseri viventi che la popolano sono il prodotto di miliardi di anni di eventi geologici, il cui motore principale è la continua mobilità della crosta terrestre divisa in placche tettoniche, il cui movimento reciproco causa la loro continua deformazione.

Il territorio laziale è il risultato dell'azione di numerosi eventi che si sono succeduti nel corso delle ere geologiche, ma è soprattutto negli ultimi due milioni di anni, ed in particolare negli ultimi 850.000 anni, che si sono caratterizzati i lineamenti che possiamo osservare nel paesaggio attuale. La deformazione recente della crosta terrestre, l'attività dei diversi distretti vulcanici e, non ultimi, i cambiamenti climatici, hanno contribuito a modificare ripetutamente il paesaggio, costruendo o distruggendo, nascondendo o portando alla luce antichi paesaggi e antichi ambienti. Per questo motivo nella Campagna Romana è presente un grande numero di siti in cui sono conservate le testimonianze di questo antico passato e tramite i quali è possibile ricostruire le storie di paesaggi, ambienti, animali ed esseri umani ormai scomparsi. Sin dal XVIII secolo, e soprattutto nel XIX, accademici (G.B. Brocchi, S. Breislak, A. Portis, G. Ponzi, R. Meli, E. Clerici, M.S. De Rossi, solo per citarne alcuni) ed appassionati (ad es. Frère Indes, L. Ceselli, C. Rusconi) hanno esplorato il territorio a nord ed a sud di Roma alla ricerca di testimonianze del passato, gettando le basi della conoscenza dei suoi lineamenti geomorfologici e paleobiologici. Successivamente, le grandi trasformazioni urbanistiche a cavallo del secondo conflitto mondiale hanno portato alla luce, e all'attenzione di altri studiosi (ad es. U. Rellini, G.A. Blanc, A.C. Blanc, L. Cardini), alcuni siti che rappresentano tutt'oggi dei capisaldi nella ricostruzione dell'evoluzione geologica, paleobotanica e paleontologica del territorio laziale. Infine, con il miglioramento delle tecnologie di indagine e di elaborazione dei dati applicate

a questi veri e propri giacimenti di informazioni, vecchi e nuovi, dall'ultimo ventennio del secolo scorso è stato possibile ricostruire con maggiore precisione e dettaglio il clima, il paesaggio, la vita degli animali e delle piante e, non ultima, la storia del popolamento umano della Campagna Romana nel corso del Pleistocene e dell'Olocene (tra i tanti studiosi si vuole qui ricordare A. Malatesta), una ricerca che ancora continua (per una sintesi dell'evoluzione geologica e paleobiologica della Campagna Romana si vedano: Milli & Palombo, 2011 e Milli, Tentori, Palombo, Anzidei, 2016, e relativa bibliografia).

Uno di questi giacimenti è La Polledrara di Cecanibbio, un notevole esempio tra i più importanti depositi paleontologici ed archeologici italiani, il quale conserva una porzione di un corso d'acqua attivo nel corso della parte alta del Pleistocene medio.

### **1. La Polledrara di Cecanibbio: genesi ed evoluzione del deposito**

Il sito di La Polledrara di Cecanibbio è localizzato a circa 22 chilometri a nord-ovest di Roma, nel settore nord-occidentale della Campagna Romana che si stende ai margini del Distretto Vulcanico Sabatino. Il deposito è stato individuato nel 1984, nel corso di ricognizioni promosse dall'allora Soprintendenza Archeologica di Roma (ora Soprintendenza Speciale Archeologia Belle Arti e Paesaggio di Roma, ente periferico del Ministero per i Beni e le Attività Culturali e per il Turismo, che ha scavato il sito, costruito il museo e ne cura la conservazione e valorizzazione) con lo scopo di censire le emergenze archeologiche nel territorio di competenza. Nel 1985, sulla base di un'indagine preliminare condotta mediante la raccolta di superficie dei reperti affioranti, tramite quadratura, è stato effettuato un primo intervento di scavo che ha individuato la riva sinistra del fiume e parte del fondo dell'alveo in cui era depositato un grande numero di ossa fossili di grandi mammiferi associati ad industria litica. Dall'anno successivo numerose campagne di scavo, terminate nel 2013, hanno messo in luce un'area di circa 1200 metri quadrati di un paleoalveo fluviale, inciso in un banco di tufite granulare. Nei sedimenti depositi in varie fasi dal corso d'acqua sono conservati più di 22.000 resti scheletrici appartenenti soprattutto a grandi mammiferi, centinaia di manufatti litici ed alcuni su osso (Anzidei et al., 2012; Santucci et al., 2016; Cerilli et al., 2019, e relativa bibliografia). Il deposito di La Polledrara fa parte della Sequenza di Ponte Galeria, in particolare della sequenza di quarto ordine corrispondente alla formazione Aurelia e correlata con i MIS 10 e 9 (Tentori, Marsaglia, Milli, 2016, e relativa bibliografia). La composizione mineralogica dei sedimenti vulcanoclastici che hanno colmato l'alveo fluviale indica una loro origine da differenti prodotti del Distretto Vulcanico Sabatino (Castorina et al., 2017). Lo stato di conservazione degli elementi scheletrici è nel complesso buono,

anche per ridotte variazioni chimico-fisiche indotte dalla loro permanenza nel sedimento: le analisi di diffrazione dei raggi X sui campioni di osso mostrano che la fase minerale principale è l'idrossiapatite, ma sono state identificate anche le fasi di fluoroapatite e barite (Marano, Di Rita, Palombo, Elwood, Bruno, 2016). Datazioni recenti  $^{40}\text{Ar}/^{39}\text{Ar}$  indicano che la formazione del deposito di La Polledrara ha avuto inizio  $325 \pm 2$  Ka BP (MIS 9e) (Pereira et al., 2017).

La morfologia di questo tratto di fiume, conservato per una lunghezza di circa 45 m ed una larghezza di circa 40 m, è caratterizzata da una riva sinistra che si presenta con un andamento quasi rettilineo, mentre la destra compie un'ampia curva. Questa morfologia è dovuta alla complessa storia del corso d'acqua (Anzidei et al., 2012; Santucci et al., 2016), durante la quale si è verificata la migrazione laterale della riva destra e nella quale sono state riconosciute due fasi principali. La prima è caratterizzata da un regime marcatamente fluviale, con ampie variazioni stagionali di portata; durante questa fase sul fondo si è accumulato il complesso palinsesto costituito dai resti scheletrici e manufatti litici trasportati dalla corrente fluviale ed anche a seguito di episodi di esondazione del fiume con successivo rientro in alveo delle acque esondate. Nel corso della seconda fase si assiste ad un progressivo rallentamento della velocità della corrente, con conseguente alluvionamento dell'alveo, che nella fase terminale del ciclo fluviale subisce un progressivo impaludamento con conseguente formazione di aree con acque stagnanti e fangose nelle quali rimasero intrappolati almeno tre elefanti.

L'azione della corrente idrica che ha agito in particolare nella prima fase della storia del fiume, è particolarmente evidente in diverse aree del fondo dell'alveo dove sono distinguibili due zone separate da un gradino di circa 80 centimetri di altezza e che va a scomparire verso il centro del corso d'acqua. A monte di questo, il fondo del fiume appare molto irregolare e caratterizzato da aree rilevate e depresse. Queste irregolarità hanno ovviamente influenzato le direzioni e le intensità delle correnti d'acqua che le percorrevano. In quest'area i resti faunistici sono stati accumulati quasi totalmente nelle zone depresse, mentre scarseggiano nelle porzioni rilevate, ovvero più esposte all'azione idraulica della corrente. Inoltre la sommità di molte delle aree rilevate hanno una forma pianeggiante e presentano evidenti *mud-cracks*, a testimonianza di una loro esposizione sub-aerea. Questo indicherebbe che in questo tratto del fiume dovevano verificarsi delle periodiche oscillazioni del livello dell'acqua, forse anche marcate e probabilmente legate alle variazioni stagionali della piovosità. Diversamente, a valle del gradino, il fondo del fiume è pianeggiante ed i resti faunistici sono distribuiti quasi omogeneamente con una disposizione che riflette le caratteristiche di scorrimento della corrente. Ad esempio, in alcune zone gli elementi scheletrici lunghi e stretti, come le grandi difese di elefante, si sono disposti parallelamente o trasversalmente alla direzione di scorrimento dell'acqua ed hanno costituito una barriera

che ha favorito l'accumulo di altri elementi. In alcuni casi i vortici legati alla fase di accelerazione del flusso attorno ad un ostacolo hanno prodotto una sottoescavazione attorno ad un elemento scheletrico.

Tranne poche eccezioni, i resti faunistici depositi sul fondo, ma spesso anche quelli litici rappresentati da più di 500 esemplari, presentano superfici fortemente striate, un alto grado di fluitazione della faccia superiore, esposta alla corrente, non riscontrabile nella faccia inferiore, poggiata sul fondo dell'alveo, che invece molto spesso si presenta fortemente erosa per l'azione chimica dovuta al contatto col sedimento di base. Inoltre sui resti presenti sul letto del fiume sono ben evidenti tracce dovute a radici, fratture da impatto o per calpestio, e non mancano indizi di fratturazione intenzionale antropica per l'estrazione del midollo. Infine si nota una marcata conservazione differenziale delle parti anatomiche a seconda della resistenza del loro tessuto osseo: sul fondo sono maggiormente presenti le porzioni più resistenti di elementi di animali di grande taglia, rappresentati soprattutto da individui adulti, mentre sono rari gli elementi di animali giovani o di piccola taglia, o di porzioni scheletriche con tessuto spugnoso più abbondante o con tessuto compatto più sottile. Sempre sul fondo sono rarissimi gli elementi in connessione anatomica, che invece sono ben rappresentati nella successiva fase palustre, così come le parti scheletriche di animali di piccola taglia.

Queste caratteristiche tafonomiche (Cerilli, Fiore, 2018) indicano che gli elementi scheletrici, e in alcuni casi anche i reperti litici, erano trasportati da una corrente torbida e che, una volta depositati sul fondo, generalmente non si sono più spostati in modo significativo dalla loro posizione primaria e sono rimasti esposti allo scorrere dell'acqua per un intervallo di tempo prolungato. Per contro i reperti depositati nella successiva fase di alluvionamento dell'alveo si presentano ancora fortemente striati, ma con un grado di fluitazione assente o scarso, segno che, dopo il loro trasporto all'interno di una corrente torbida e la loro successiva deposizione, essi sono stati quasi immediatamente ricoperti da altro sedimento.

## **2. L'associazione faunistica ed il quadro ambientale**

L'associazione faunistica di La Polledrara (Anzidei et al., 2012) include resti di anfibi e rettili, in corso di studio, di uccelli (principalmente Anseriformes), di roditori, sia muridi (*Apodemus sylvaticus*, *Microtus (Iberomys) cfr. M.(I.) breccensis*) sia arvicolidi (*Pliomys cfr. P. episcopalis*, *Arvicola* sp.), oltre a scarsi i resti di *Lepus* sp., ma le specie più rappresentate sono *Bos primigenius* e *Palaeoloxodon antiquus*; meno numerosi sono i resti di *Cervus elaphus*, *Sus scrofa*, *Stephanorhinus* cf. *S. hemitoechus*, *Equus ferus*, *Canis lupus*, *Vulpes vulpes*, *Meles meles*, *Felis silvestris*, *Macaca sylvanus*. Infine due crani di *Bubalus murrensis* rappresentano l'attestazione più meridionale di questa specie in Europa. In base

alle specie presenti, ai dati isotopici e delle microtracce di usura sui molari di elefanti, è ipotizzabile che il paesaggio circostante il corso d'acqua fosse caratterizzato da una consistente copertura boschiva intervallata da spazi aperti in condizioni di clima temperato/temperato caldo moderatamente umido (Filippi et al., 2001; Palombo et al., 2005). La mancanza di pollini e di resti fossili vegetali non consente di confermare o meno questa ipotesi.

### **3. La presenza antropica: lo sfruttamento delle risorse naturali**

La presenza antropica è testimoniata da un secondo molare deciduo di un individuo di *Homo heidelbergensis* di età compresa tra i 5 ed i 10 anni, ma soprattutto dalla notevole quantità di manufatti rinvenuti nel deposito del fiume e dalle numerose tracce di impatto antropico sulle ossa degli animali.

Il complesso litico è costituito da circa 500 manufatti, ai quali si aggiungono i circa 600 associati alla carcassa di uno degli elefanti rimasti intrappolati nel fango (Anzidei, Arnoldus-Huyzenveld, Caloi, Palombo, Lemorini, 1999; Anzidei et al., 2004; Anzidei et al., 2012; Santucci et al., 2016). Gli strumenti litici sono stati realizzati utilizzando piccoli ciottoli silicei e raramente calcareo-silicei, simili a quelli presenti in alcuni livelli della Formazione di Ponte Galeria (Anzidei et al., 1999). Sono rappresentati nuclei, schegge, strumenti su ciottolo e su scheggia (denticolati, intaccature, raschiatoi, grattatoi e numerosi strumenti multipli) oltre a scarti di lavorazione, questi ultimi più frequenti nella fase palustre. Su alcuni manufatti, ritoccati e non, sono state individuate tracce d'uso riconducibili ad attività di taglio di tessuti morbidi, come pelle e carne, e di lavorazione del legno. Non sono presenti bifacciali, al contrario ben documentati in altri siti all'incirca coevi collocati nella medesima area geografica come Castel di Guido (Radmilli, Boschian, 1996; Boschian, Saccà, 2015), Torre in Pietra (Malatesta, a cura di, 1978); Malagrotta-Capanna Murata (Radmilli, 1985).

Alcuni manufatti sono stati realizzati utilizzando come supporti grandi frammenti di diafisi di elefante (Anzidei, 2001); inoltre è anche ben rappresentato l'uso dei cd. strumenti d'espedito. Oltre ai manufatti su selce e su osso, la frequentazione antropica è evidenziata anche da un cospicuo numero di ossa fratturate intenzionalmente per l'estrazione del midollo (Villa et al., 1999; Anzidei, Cerilli, 2001), pratica legata ai nutrienti contenuti nel midollo ed alle necessità fisiologiche indotte da un'alimentazione che prevedeva l'assunzione di proteine animali, la cui corretta assimilazione necessita dell'apporto di carboidrati, vegetali o grassi (ad es. Richards, Trinkaus, 2009; Ben-Dor Gopher, Hershkovitz, Barkai, 2011; Reshef, Barkai, 2015).

Come già accennato, nella fase terminale del ciclo fluviale la formazione di grandi accumuli di sedimento ha causato la morte per intrappolamento nel fango di tre elefanti (Anzidei et al., 2012; Santucci et al., 2016).

Uno di questi è rappresentato dalle difese disposte in posizione quasi anatomica, dalle vertebre cervicali e da parte degli arti posteriori. Un arto anteriore destro completo ed in connessione anatomica e la corrispondente *manus* sinistra testimoniano la presenza di un altro elefante rimasto intrappolato nel fango a poca distanza dal primo. Di particolare interesse è il terzo, posizionato in un'area localizzata in prossimità della riva destra, in quanto il suo scheletro è in stretta relazione spaziale con manufatti antropici (Santucci et al., 2016). Di questo scheletro, in parziale connessione anatomica, si conservano il cranio, mancante del neurocranio, e parte dello scheletro postcraniale; gli arti anteriori, flessi sotto al torace, sono mancanti dell'omero destro; gli arti posteriori, quasi completi, hanno il sinistro allungato posteriormente ed il destro parzialmente flesso con entrambi gli autopodi disposti con la superficie plantare rivolta verso l'alto. Lo scheletro assiale è mancante, anche se, per dimensioni ed età di morte stimata intorno ai 39 anni, cinque vertebre cervicali vicine allo scheletro potrebbero appartenere a quest'individuo. L'altezza al garrese dell'animale, probabilmente un maschio, era di circa 3,5 metri per un peso di circa 9500 chili (Santucci et al., 2016). La maggior parte dei manufatti litici è distribuita lungo il fianco destro dello scheletro alle stesse quote dei resti ossei, ma anche lungo il fianco sinistro; si nota una particolare concentrazione nell'area compresa tra il cranio e gli arti anteriori. Sui manufatti sembrano assenti le alterazioni da lungo trasporto e sono stati ricostruiti diversi rimontaggi che coinvolgono un numero di elementi compreso tra i 2 ed i 10 per ciascun rimontaggio. Su 28 manufatti sono state rilevate tracce d'uso dovute al taglio di tessuti animali soprattutto morbidi come carne e pelle, ma in due casi è stato identificato anche il contatto con l'osso; alcune tracce sono riconducibili alla lavorazione del legno. Tutte queste indicazioni possono essere messe in relazione ad attività di macellazione della carcassa dell'elefante in un contesto di *scavenging* (Santucci et al., 2016).

Su alcune ossa dell'elefante sono state riscontrate delle strie le cui macrocaratteristiche sono diverse da quelle dovute a modificazioni naturali, ma le cui microcaratteristiche non consentono una sicura attribuzione ad azioni antropiche in quanto sono disturbate dalle successive azioni del sedimento. Tracce più sicure di impatto antropico sono registrate sui due femori, di cui si conservano le porzioni distali e forse la testa articolare destra, che presentano tracce di fratturazione intenzionale di origine antropica volta molto probabilmente all'appropriazione di larghe porzioni ossee da cui estrarre il midollo e forse anche da utilizzare come supporto per la fabbricazione di grandi strumenti su osso. Da notare che nella stessa area è presente un certo numero di diafisi di osso lungo di elefante che mostrano fratturazioni e distacchi di schegge che per quantità, localizzazione, concentrazione e sovrapposizione non sono riferibili ad attività di macellazione, ma piuttosto ad azioni di messa in forma della materia prima (Cerilli & Fiore, 2018).



#### **4. Interazione esseri umani-proboscidati: una relazione di lunga durata**

In conclusione le caratteristiche del sito di La Polledrara di Cecanibbio evidenziano e ampliano le conoscenze sulle relazioni tra esseri umani e proboscidati nel Pleistocene medio e sulle strategie di sussistenza di *H. heidelbergensis*. A La Polledrara, se appare indubbio che gli agenti principali d'accumulo delle ossa siano stati lo scorrere dell'acqua all'interno di un alveo fluviale ed il fango della successiva fase palustre, è certamente innegabile che questi luoghi abbiano attratto i gruppi di cacciatori-raccoglitori che frequentavano il territorio, per le formidabili possibilità di sfruttamento delle risorse animali, sia a scopo alimentare sia per il recupero di materie dure animali per ricavarne manufatti.

D'altra parte l'interazione tra umani e proboscidati (soprattutto rappresentanti delle famiglie Deinotheridae, Elephantidae, Mammutidae) nel corso del Paleolitico è testimoniata in numerosissimi siti in tutto il mondo (Anzidei et al., 2015; Santucci et al., 2016). Le caratteristiche di questi siti indicano che per un lunghissimo lasso di tempo siano state adottate con maggiore frequenza strategie di sussistenza opportunistiche basate sullo sfruttamento di carcasse di animali morti per cause naturali, mentre l'eventuale ricorso alla caccia, generalmente diretta verso individui di giovane età, sembra praticato in momenti cronologici più recenti, caratterizzati da un'organizzazione sociale e tecnologica che poteva consentire questa pratica (Palombo, Cerilli, 2019). Quest'ipotesi sembra suffragata, oltre che dall'analisi statistica delle caratteristiche di numerosi siti archeologici, anche dal confronto etnografico con società tradizionali dei nostri tempi, che evidenzia come la caccia all'elefante necessiti di un gruppo numeroso di cacciatori associato ad un'accurata programmazione ed organizzazione, in quanto si presenta come un'attività non scevra da pericoli, tanto che anche attualmente, quando se ne presenta l'occasione, viene ancora praticato lo *scavenging* di elefanti morti per cause naturali (Anzidei et al., 2015).

#### **5. La musealizzazione, l'allestimento didattico e la comunicazione con il pubblico**

Il giacimento è stato musealizzato *in situ* mediante la costruzione di un edificio che ha ricoperto la parte più interessante del deposito (circa 900 metri quadrati), conservandolo e permettendone la visita al pubblico a partire dall'anno 2001. Quest'operazione è stata fortemente voluta dalla Dott.ssa Anna Paola Anzidei, funzionaria della SSABAP-RM, che ha impegnato più di trenta anni della sua storia professionale nella direzione degli scavi del sito, nella costruzione del museo e nella sua conservazione e valorizzazione, impegno che viene portato avanti attualmente dalla Dott.ssa Anna De Santis.

Il Museo è attrezzato con sussidi didattici: pannelli che illustrano la storia del sito e del suo contenuto, ma soprattutto due grandi ricostruzioni pittoriche rappresentanti l'ambiente fluviale e palustre, le specie animali rinvenute e le attività antropiche che vi si svolsero. Al momento è in atto la riprogettazione dello spazio posto all'ingresso, adibito alla prima accoglienza ed a parte delle attività didattiche. Il progetto prevede il rifacimento dei pannelli didattici, con aggiornamento dell'iconografia e dei testi adeguandoli ai risultati raggiunti dallo sviluppo delle ricerche, l'installazione di schermi video su cui proiettare filmati realizzati ad hoc, delle piccole vetrine in cui esporre i reperti più piccoli e un percorso tattile per non vedenti.

Per quanto riguarda l'illustrazione del sito al pubblico, considerando l'estrema ampiezza nella tipologia dei visitatori, dagli alunni della Scuola Primaria, e a volte anche dell'infanzia, agli adulti di tutte le età e scolarizzazione, si è preferito affidare il racconto alla "voce narrante" di una guida fisica, generalmente lo scrivente. Il vantaggio rispetto all'uso di audioguide o filmati risiede nel fatto che mediante il contatto diretto è assicurata un'estrema flessibilità nell'adeguare il racconto in tempo reale alla tipologia di pubblico in ascolto ed al riscontro immediatamente percettibile, possibilità assente in prodotti didattici preconfezionati. Inoltre la narrazione al pubblico in età scolare può divenire "interattiva" ponendo delle domande ai piccoli ascoltatori nel corso del racconto, in modo da destarne l'interesse e renderli protagonisti nel disvelamento della storia, ma anche di valutarne le conoscenze pregresse e quindi adeguare la spiegazione introducendo, al bisogno, le nozioni necessarie alla comprensione della storia del luogo. Ovviamente queste "interruzioni" vanno ridotte al minimo indispensabile, per non interrompere lo svolgimento della narrazione, rimandando al termine della visita ulteriori domande che comportino l'approfondimento dei temi trattati o il soddisfacimento di estemporanee curiosità personali.

Va comunque precisato che nella progettazione dell'allestimento didattico in corso, siano allo studio ulteriori supporti didattici, mediante dispositivi elettronici, collegamenti a pagine web, realtà aumentata, materiale informativo on-line, in parte già ora scaricabile, che permettano al visitatore di approfondire in un secondo momento alcuni temi a scelta, senza distoglierlo o distrarlo dalla visione del contenuto del museo, di indubbio fascino e potenza evocativa.

## **6. Comunicare la Preistoria**

Lo studio e la ricostruzione degli eventi che si sono svolti in luoghi come La Polledrara necessitano della collaborazione interdisciplinare di un ampio spettro di competenze scientifiche: geologia, geomorfologia, sedimentologia, paleoclimatologia, paleobotanica, paleontologia, archeologia, antropologia

fisica e culturale, ecc. Di conseguenza anche la narrazione al pubblico mette in campo una serie di concetti e nozioni che non sempre fanno parte del suo retroterra culturale. Questo comporta che nel corso del racconto, quando diviene evidente che essi non sono noti agli ascoltatori, occorra soffermarsi ad illustrarli, ovviamente in modo semplice e sintetico, ma comunque rigoroso, in modo da non scadere in un'errata banalizzazione. Quest'ultima, oltre all'evidente degrado qualitativo del racconto, non consentirebbe di trasmettere correttamente le informazioni che sono al momento ignote all'ascoltatore, causando la sua mancata crescita culturale, e sicuramente non lo invoglierebbe all'approfondimento a causa dell'errata consapevolezza di aver compreso completamente l'argomento in discussione.

Inoltre la banalizzazione di concetti e accadimenti può comportare anche l'introduzione di veri e propri errori concettuali, dei quali di seguito si analizzeranno tre casi a puro titolo di esempio (per un approfondimento sugli errori presenti in molti manuali scolastici si veda Di Nocera, 2019).

1) *L'Uomo discende dalle scimmie* (spesso viene aggiunto l'aggettivo *antropomorfe* per marcare la vicinanza evolutiva). Completamente errato! Senza entrare nei dettagli trattati in un'ampia produzione scientifica (per una piacevole sintesi si consiglia Manzi, 2013) i rappresentanti dei generi *Australopithecus* ed *Homo*, tra cui la specie umana moderna *H. sapiens*, sono scimmie, e in questa circostanza l'aggettivo "antropomorfa" diviene pleonasticamente tautologico. Semmai con le scimmie condividiamo un antenato comune.

2) *I proboscidiati sono tutti mammut*. Completamente errato! Senza addentrarsi nella filogenesi dei Proboscidea, gli animali appartenenti a quest'ordine, appartengono a numerose famiglie per la maggior parte estinte: le specie viventi appartengono alla famiglia Elephantidae. I generi *Australopithecus* ed *Homo* hanno avuto interazioni principalmente con i rappresentanti delle famiglie Deinotheriidae (ad es. *Deinotherium*), Elephantidae (ad es. *Palaeoloxodon recki*, *P. antiquus*, *Mammuthus meridionalis*, *M. primigenius*, *M. imperator*, *M. columbi*) e Mammutidae (ad es. *Mammut americanum*). In particolare nel territorio italiano le specie che sono state maggiormente sfruttate dagli esseri umani sono *P. antiquus* e *M. primigenius*.

3) *L'Uomo è cacciatore*. Alquanto impreciso! Se la cosiddetta piccola caccia è stata probabilmente un'attività lungamente praticata, lo studio di un'enorme quantità di siti archeologici in cui si registra un'interazione tra rappresentanti dei generi *Australopithecus* ed *Homo* ed i mammiferi di grande taglia, in particolare i proboscidiati, indica che per un lungo lasso di tempo le modalità di sfruttamento di questi animali non prevedevano la caccia diretta, ma al contrario lo sfruttamento di carcasse di individui morti per cause naturali, inizialmente passivo e successivamente conflittuale (ad es. Binford, 1983, 1985; Blumenshine, 1986a, 1986b; Shipman, 1986; Selvaggio, 1987; Lupo, 1998; Bickerton, Szathmáry, 2011; Nakamura et al., 2019). Solo con l'acquisizione

di un'organizzazione sociale e conoscenze tecnologiche adeguate, la caccia attiva verso i grandi animali è divenuta una pratica frequente e consolidata, sia pure condotta secondo differenti modalità e selezione delle prede.

## **7. Conclusioni**

Siti come La Polledrara di Cecanibbio rappresentano dei veri e propri archivi del passato. Mediante l'analisi del loro contenuto è possibile ricostruirne le caratteristiche paleoambientali ed anche l'attività degli esseri umani che li frequentavano. Inoltre, dall'integrazione delle informazioni derivanti dallo studio di più siti, diviene anche possibile ricostruire cronologicamente la storia dell'evoluzione ambientale, biologica ed antropica di regioni più o meno vaste.

La narrazione al pubblico di queste storie, condotta con coinvolgente semplicità, ma sempre mantenendo un preciso rigore scientifico, produce nell'ascoltatore non solo un ovvio incremento e/o consolidamento di conoscenze relative ad una vasta gamma di discipline scientifiche, che non vengono più viste come linee di ricerca separate, ma, al contrario, sinergiche al fine di raggiungere un obiettivo condiviso: la completa ricostruzione della storia di un territorio.

Questa maggiore, o rinnovata, conoscenza può avere un'ulteriore ricaduta positiva sulla popolazione, inducendo una nuova consapevolezza del proprio passato e della storia del territorio in cui si vive, o rinnovandone ed incrementandone quella spesso perduta. Ciò può determinare anche la ricostruzione del senso di comunità, o il suo rinsaldamento, la possibile inclusione dei "nuovi" venuti, la condivisione del territorio, ma soprattutto la riappropriazione del suo valore. In questo modo le comunità che lo popolano, oltre che ad ottenere un beneficio in termini di conoscenza individuale e collettiva, possono divenire parte attiva nella tutela e valorizzazione delle testimonianze storiche in esso presenti, contribuendo alla loro conservazione a favore delle future generazioni.

### *Ringraziamenti*

La descrizione del sito di La Polledrara di Cecanibbio non è frutto dell'impegno del singolo scrivente, ma scaturisce dal lavoro interdisciplinare di un ampio gruppo di studiosi: Anna Paola Anzidei, Grazia Maria Bulgarelli, Ivana Fiore, Monica Gala, Cristina Lemorini, Federica Marano, Salvatore Milli, Maria Rita Palombo, Ernesto Santucci (in rigoroso ordine alfabetico). Infine, ma non per ultimo, un caloroso ringraziamento va ad Anna De Santis (funzionaria della Soprintendenza Speciale Archeologia Belle Arti e Paesaggio di Roma del Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo e direttrice del Museo

di La Polledrara) per il suo grande impegno nella tutela e nella valorizzazione di uno dei siti più rappresentativi della preistoria italiana, e non solo.

## **Bibliografia**

- Anzidei A.P., Arnoldus-Huyzenveld A., Caloi L., Palombo M.R., Lemorini C. (1999), Two Middle Pleistocene sites near Rome (Italy): La Polledrara di Cecanibbio and Rebibbia-Casal De'Pazzi, in *Monographien des Romisch-Germanischen Zentralmuseum*, 42, 173-195.
- Anzidei A.P. (2001), Tools from elephant bones at La Polledrara di Cecanibbio and Rebibbia e Casal de' Pazzi, in Cavarretta P., Gioia P., Mussi M., Palombo M.R. (Eds.), *The World of Elephants, Proceedings of the First International Congress*, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Roma, 415-418.
- Anzidei A.P., Cerilli E. (2001), *The fauna of La Polledrara di Cecanibbio and Rebibbia - Casal de'Pazzi (Rome, Italy) as an indicator for site formation processes in a fluvial environment*, in Cavarretta P., Gioia P., Mussi M., Palombo M.R. (Eds.), *The World of Elephants, Proceedings of the First International Congress*, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Roma, 167-171.
- Anzidei A.P., Arnoldus-Huyzenveld A., Palombo M.R., Argenti P., Caloi L., Marcolini F., Mussi M. (2004), La Polledrara di Cecanibbio, faune, industrie, milieu, in Baquedano E., Rubio S. (Eds.), *Homenaje a Emiliano Aguirre. Zona Archeologica*, 4(4, Archeologia), 20-29.
- Anzidei A.P., Bulgarelli G.M., Catalano P., Cerilli E., Gallotti R., Lemorini C., Santucci E. (2012), Ongoing research at the late Middle Pleistocene site of La Polledrara di Cecanibbio (central Italy), with emphasis on human-elephant relationships, in *Quaternary International*, 255, 171-187.
- Anzidei A.P., Bulgarelli G.M., Cerilli E., Fiore I., Lemorini C., Marano F., Santucci E. (2015), Strategie di sussistenza nel Paleolitico inferiore a La Polledrara di Cecanibbio (Roma): lo sfruttamento di una carcassa di *Palaeoloxodon antiquus*, in *50° Riunione Scientifica dell'Istituto Italiano di Preistoria e Protostoria "Preistoria del Cibo"*, Roma, 5-9 ottobre 2015, sessione 2.
- Ben-Dor M., Gopher A., Hershkovitz I., Barkai R. (2011), Man the Fat Hunter: The Demise of *Homo erectus* and the Emergence of a New Hominin Lineage in the Middle Pleistocene (ca. 400 kyr) Levant, in *PLoS ONE*, 6(12), e28689.
- Bickerton D., Szathmáry E. (2011), Confrontational scavenging as a possible source for language and cooperation, in *BMC evolutionary biology*, 11(1), 261.
- Binford L.R. (1983), *In Pursuit of the Past*, Thames and Hudson, London.
- Binford L.R. (1985), Human ancestors: changing views of their behavior, in *Journal of Anthropological Archaeology*, 4(4), 292-327.
- Blumenshine R.J. (1986a), Early Hominid Scavenging Opportunities: Implications of Carcass Availability in the Serengeti and Ngorongoro Ecosystems, in *Oxford: British Archaeological Reports, International Series*, 283.

- Blumenschine R.J. (1986b), Carcass consumption sequences and the archaeological distinction of scavenging and hunting, in *Journal of Human Evolution*, 15(8), 639-659.
- Boschian G., Saccà D. (2015), In the elephant, everything is good: Carcass use and re-use at Castel di Guido (Italy), in *Quaternary International*, 361, 288-296.
- Castorina F., Masi U., Milli S., Anzidei A.P., Bulgarelli G.M. (2015), Geochemical and Sr-Nd isotopic characterization of Middle Pleistocene sediments from the paleontological site of La Polledrara di Cecanibbio (Sabatini Volcanic District, central Italy), in *Quaternary International*, 357, 253-263.
- Cerilli E., Fiore I., Santucci E., Marano F., Anzidei A.P., Bulgarelli G.M., Palombo M.R. (2019), Strategie di sfruttamento delle risorse animali a La Polledrara di Cecanibbio (Pleistocene medio-superiore, Roma), in De Grossi Mazzorin J., Fiore I., Minniti C. (Eds.), *Atti dell'8° Convegno Nazionale di Archeozoologia*, Lecce, 11-14 novembre 2015, 21-30.
- Cerilli E., Fiore I. (2018), Natural and anthropic events at La Polledrara di Cecanibbio (Italy, Rome): some significant examples, in *Alpine and Mediterranean Quaternary*, 31 (*Quaternary: Past, Present, Future - AIQUA Conference, Florence, 13-14/06/2018*), 55-58.
- Di Nocera G.M. (2019), *La preistoria nei manuali scolastici: tra rigore scientifico, stereotipi e fake news*, in Vallozza M., Di Nocera G.M. (Eds.), *Sistemi educativi e politiche culturali dal mondo antico al contemporaneo. Studi offerti a Gabriella Ciampi*, in *DAIDALOS*, 18, 153-160.
- Filippi M.L., Palombo M.R., Barbieri M., Capozza M., Iacumin P., Longinelli A. (2001), *Isotope and microwear analyses on teeth of late Middle Pleistocene Elephas antiquus from the Rome area (La Polledrara, Casal de' Pazzi)*, in Cavarretta P., Gioia P., Mussi M., Palombo M.R. (Eds.), *The World of Elephants, Proceedings of the First International Congress*, Consiglio Nazionale delle Ricerche, Roma, 534-539.
- Lupo K.D. (1998), Experimentally derived extraction rates for marrow: implications for body part exploitation strategies of Plio-Pleistocene hominid scavengers, in *Journal of Archaeological Science*, 25(7), 657-675.
- Manzi G. (2013), *Il grande racconto dell'evoluzione umana*, Il Mulino, Bologna, 431.
- Malatesta A. (a cura di) (1978), *Torre in Pietra*, Quaternaria, Roma, 20.
- Marano F., Di Rita F., Palombo M.R., Ellwood N.T.W., Bruno L. (2016), A first report of biodeterioration caused by cyanobacterial biofilms of exposed fossil bones: A case study of the middle Pleistocene site of La Polledrara di Cecanibbio (Rome, Italy), in *International Biodeterioration & Biodegradation*, 106, 67-74.
- Milli S., Palombo M.R., Anzidei A.P. (2011), I depositi pleistocenici di Ponte Galeria e la Polledrara di Cecanibbio, in *Guidebook post-congress field trip, AIQUA 2011 (Italian Association for Quaternary Studies)*, February, Rome, 26, 2011.

- Milli S., Tentori D., Palombo M.R., Anzidei A.P. (2016), La Sequenza Deposizionale di Ponte Galeria nel quadro del Pleistocene Romano: facies, stratigrafia fisica, composizione e provenienza, in *Riunione Scientifica Geosed, Guida all'Escursione*, 2 dicembre 2016, Roma.
- Nakamura M., Hosaka K., Itoh N., Matsumoto T., Matsusaka T., Nakazawa N., Yamagami M. (2019), Wild chimpanzees deprived a leopard of its kill: Implications for the origin of hominin confrontational scavenging, in *Journal of human evolution*, 131, 129-138.
- Palombo M.R., Cerilli E. (2019), *Human-elephant interaction during the Pleistocene: new insights and unsolved questions from a Mediterranean perspective*, in *Symposium Human-elephant interactions: from past to present*, Hannover, 16-18 ottobre 2019, abstract book, 35-36.
- Palombo M.R., Filippi M.L., Iacumin P., Longinelli A., Barbieri M., Maras A. (2005), Coupling tooth microwear and stable isotope analyses for palaeodiet reconstruction: the case study of Late Middle Pleistocene *Elephas (Palaeoloxodon) antiquus* teeth from Central Italy (Rome area), in *Quaternary International*, 126-128, 153-170.
- Pereira A., Nomade S., Falguères C., Bahain J.J., Tombret O., Garcia T., Anzidei A.P., (2017), 40Ar/39Ar and ESR/U-series data for the La Polledrara di Cecanibbio archaeological site (Lazio, Italy), in *Journal of Archaeological Science, Reports*, 15, 20-29.
- Radmilli A.M., Boschian G. (1996), *Gli scavi di Castel di Guido. Il più antico giacimento di cacciatori nell'Agro Romano*, Origines, Firenze.
- Radmilli A.M. (1985), *Malagrotta, Lazio. I Primi Abitanti d'Europa (173-176)*, De Luca editore, Roma.
- Reshef H., Barkai R. (2015), A taste of an elephant: The probable role of elephant meat in Paleolithic diet preferences, in *Quaternary International*, 379, 28-34.
- Richards M.P., Trinkaus E. (2009), Isotopic evidence for diets of European Neanderthals and early modern humans, in *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(38), 16034-16039.
- Santucci E., Marano F., Cerilli E., Fiore I., Lemorini C., Palombo M.R., Bulgarelli G.M. (2016), *Palaeoloxodon* exploitation at the Middle Pleistocene site of La Polledrara di Cecanibbio (Rome, Italy), with emphasis on human-elephant relationships, in *Quaternary International*, 406, 169-182.
- Selvaggio M. (1987), From Noble Hunters to Carrion Robbers: The Evolution of the Scavenging Model of Early Hominid Subsistence, in *Crosscurrents, Department of Anthropology*, Rutgers University, 1, 33-47.
- Shipman P. (1986), Scavenging or hunting in early hominids: theoretical framework and tests, in *American Anthropology*, 88, 27-43.
- Tentori D., Marsaglia K.M., Milli S. (2016), Sand compositional changes as a support for sequence-stratigraphic interpretation: the Middle Upper

- Pleistocene to Holocene deposits of the Roman Basin (Rome, Italy), in *Journal of Sedimentary Research*, 86(10), 1208-1227.
- Villa P., Anzidei A.P., Cerilli E. (1999), *Bones and bone modifications at La Polledrara, a Middle Pleistocene Site in Italy*, in *Atti del Convegno: The Role of Early Humans in the Accumulation of European Lower and Middle Palaeolithic Bone Assemblages. Monographien des Römisch-Germanischen Zentralmuseums*, Mainz, 42, 197-206.



# ***Il bullismo e la condizione di disabilità. Indagare il punto di vista degli insegnanti per promuovere la socializzazione inclusiva***

Valentina Paola Cesarano

Borsista di ricerca in Pedagogia, Università degli Studi di Napoli Federico II

## **Introduzione**

L'enfasi legislativa sull'inclusione scolastica degli studenti con disabilità sembra aver orientato gli insegnanti a concentrarsi principalmente sul loro successo accademico. Molta meno enfasi è stata posta sull'inclusione sociale a partire dalla costruzione di relazioni significative. Accanto all'attenzione rivolta a valutare i progressi accademici va riconosciuto il bisogno degli studenti con disabilità di costruire relazioni significative con il gruppo di pari e di avere successo socialmente. Le relazioni tra pari e l'interazione tra pari sono elementi importanti e necessari nello sviluppo durante l'infanzia per lo sviluppo delle competenze sociali<sup>1</sup>. Tuttavia, gli studenti con disabilità sarebbero maggiormente esposti a fenomeni di bullismo rispetto ai loro coetanei non disabili, laddove non sempre si configurano esperienze relazionali positive<sup>2</sup>. Il grande risalto dato al concetto di inclusione<sup>3</sup> nell'approccio allo studio dei temi della disabilità, ci induce a riflettere su un grave problema che affligge da sempre la popolazione dei soggetti con disabilità a qualunque età: la questione dell'esclusione sociale.

L'esclusione sociale, infatti, quando è praticata tra soggetti coetanei in età evolutiva, viene intesa in tutti gli studi più accreditati in materia di prepo-

- 
1. Asher S.R., Coie J.D. (1990), *Cambridge studies in social and emotional development. Peer rejection in childhood*, Cambridge University Press, Cambridge, 21-23.
  2. Flynt S.W., Morton R.C. (2004), *Bullying and Children with Disabilities*, in *Journal of Instructional Psychology*, 31, (4), 330-336.
  3. Cfr. Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Mondadori, Milano 30-31; D'Alonzo L., Caldin R. (2012), *Questioni, sfide, prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientificac*, Liguori, Napoli, 43; Caldin R. (2012). *Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled*, in *Pedagogia Oggi*, 30, (2), 11-25.

tenze come un caso di bullismo indiretto<sup>4</sup>. Una condotta prepotente, cioè che non si esprime puramente attraverso l'abuso diretto, vale a dire fisico, come il mettere le mani addosso, la prevaricazione sul piano corporeo esplicita o anche grossolana. Si tratta invece di un meccanismo più subdolo, in virtù del quale un coetaneo viene ad esempio escluso da un gruppo di compagni o amici, attraverso atti di maldicenza a suo danno, ma più semplicemente attraverso un meccanismo di evitamento sistematico. Molto più semplicemente cioè questo coetaneo viene escluso da un rapporto di amicizia, fino a essere, nei casi estremi, considerato trasparente nell'interazione faccia a faccia. Questa forma di esclusione sociale dalle relazioni umane emerge in modo evidente in relazione alla condizione di disabilità, attraversando tutte le epoche storiche e tutte le età del ciclo di vita. Ci si imbatte in una persona che si conosce a malapena, e che per una serie di motivi evoca in noi l'esperienza di un vissuto di menomazione e di sofferenza che in quel momento non siamo disposti a riconoscere e a sperimentare. La reazione automatica è l'evitamento, che con il ripetersi dell'interazione può diventare sistematico. Si tratta di una modalità di condotta, fondata sul pregiudizio e la stigmatizzazione. Questo è tanto più vero nella società di oggi, una società narcisistica, come da più parti è stata definita.

## **1. Il bullismo e la condizione di disabilità. Quali relazioni?**

Nonostante la pervasività del bullismo, esistono poche ricerche che esaminano la relazione tra bullismo e studenti con disabilità. Il bullismo non è un fenomeno nuovo. In effetti, è descritto ampiamente in letteratura e rappresentato nella filmografia moderna. Tuttavia, fino a poco tempo fa, il bullismo era considerato come una tipica esperienza d'infanzia o rito di passaggio a cui tutti devono sopravvivere. Secondo questa visione i bambini devono imparare a occuparsi dei bulli da soli, anche se questo punto di vista contraddiceva il punto di vista degli educatori secondo i quali gli studenti devono sentirsi al sicuro per imparare<sup>5</sup>. Il bullismo dunque veniva minimizzato come problema o completamente trascurato. Storicamente, il bullismo è stato frainteso non solo dai genitori e dagli educatori, ma anche dal mondo accademico. Si tratta di un problema complesso e di rilevanza internazionale che ancora oggi preoccupa ricercatori ed educatori. È documentato in letteratura non solo negli Stati Uniti, ma in Inghilterra, Irlanda, Canada, Australia, Nuova Zelanda, Norvegia, Svezia e Giappone. Gran parte della ricerca iniziale è stata condotta da Dan Olweus dell'Università di Bergen, in Norvegia, che è pioniera in questo

---

4. Caravita S., Gini G. (2010), *L'(im)moralità del bullismo*, Unicopli, Milano, 26.

5. Olweus D., Limber S.P. (2007), *Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide*, Center City, Hazelden, 73.

ambito di ricerca e continua a contribuire in modo significativo alla ricerca sul bullismo. Era sua la stima del 1985, dove il 15% degli studenti delle scuole norvegesi era coinvolto nel fenomeno del bullismo, spingendo i ricercatori di altri paesi a interessarsi a tale fenomeno<sup>6</sup>. Gli effetti immediati del bullismo sono estremamente debilitanti per le vittime. Hazler, Carney, Green, Powell, Jolly<sup>7</sup> hanno riscontrato che il rendimento scolastico delle vittime diminuisce in modo significativo. Le vittime di bullismo sviluppano ansia, depressione, scarsa stima, scarsa concentrazione e comportamento evitante<sup>8</sup>. Alcuni studi hanno dimostrato che gli studenti in condizione di disabilità hanno maggior rischio di essere vittimizzati<sup>9</sup>. Altri studi indicano che gli studenti con problemi di apprendimento sono la popolazione maggiormente colpita da tale fenomeno<sup>10</sup>. Secondo questi studi gli studenti con difficoltà di apprendimento, disturbi emotivi, disturbo da deficit di attenzione e iperattività e disabilità fisiche spesso dimostrano una mancanza di consapevolezza sociale che potrebbe renderli più vulnerabili alla vittimizzazione. Inoltre, le ricerche hanno dimostrato che gli studenti con bisogni educativi speciali sono più suscettibili al bullismo e sono più esposti al rifiuto sociale<sup>11</sup>. Hodges e Perry<sup>12</sup> hanno affermato che il rifiuto dei pari è un fattore di rischio sociale che contribuisce alla vittimizzazione. Infine, uno studio di Whitney et al. (1994) suggerisce che il bullismo è spesso correlato alla tipologia di disabilità dello studente. Alla luce di questi dati va riconosciuta l'importanza di esplorare le relazioni intercorrenti tra il fenomeno di bullismo e la condizione di disabilità per promuovere un'educazione realmente inclusiva, che abbia cura di tutte le dimensioni del progetto di vita di ciascun alunno.

- 
6. Ross D.M. (2003), Childhood bullying, teasing, and violence: What school personnel, other professionals, and parents can do (2nd ed.), in *American Counseling Association*, 44.
  7. Hazler R., Carney J., Green S., Powell R., Scott Jolly L. (1997), Educational Psychology, Counseling, and Special Education, in *School Psychology International*, 16(1), 5-14.
  8. Ross, D.M. (2003), Childhood bullying, teasing, and violence: What school personnel, other professionals, and parents can do (2nd ed.), in *American Counseling Association*, 44-46.
  9. Mishna F. (2003), Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy, in *Journal Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
  10. Martlew M., Hodson J. (1991), Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes, in *British Journal of Educational Psychology*, 16(4), 355-372; Nabuzoka D. (2003), Teacher Ratings and Peer Nominations of Bullying and Other Behaviour of Children With and Without Learning Difficulties, in *Educational Psychology*, 23(3), 307-321; O'Moore A.M., Hillery B. (1989). Bullying in Dublin schools, in *The Irish Journal of Psychology*, 10(3), 426-441.
  11. *Ibidem*.
  12. Hodges E.V., Perry D.G. (1999), Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(2), 677-685.

Attualmente non esiste una definizione universalmente accettata di bullismo. Secondo Olweus<sup>13</sup> uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o più compagni. Un'azione viene definita offensiva quando una persona infligge intenzionalmente o arreca un danno o un disagio a un'altra. Le azioni negative devono verificarsi almeno una volta alla settimana per un mese o più<sup>14</sup>.

Ross<sup>15</sup> invece considera quale caratteristica saliente inerente alla definizione del bullismo, l'esistenza di uno squilibrio di potere fisico o psicologico. Il bullo è percepito come più forte della vittima. Ross<sup>16</sup> ha definito il bullismo come il susseguirsi di tentativi intenzionali e generalmente non provocati da parte di uno o più individui di infliggere ferite fisiche e / o stress psicologico su una o più vittime. Inoltre, ha spiegato che il bullismo può essere diretto, provocando scontri fisici o verbali faccia a faccia, oppure può essere indiretto, effettuando un'esclusione sociale.

Che si tratti di bullismo fisico, psicologico, sessuale o di cyberbullismo, gli atti di violenza nelle scuole rappresentano un problema irrisolto. Secondo il rapporto Unesco "Behind the numbers: ending school violence and bullying"<sup>17</sup> un ragazzo su tre è stato vittima di bullismo almeno una volta nell'ultimo mese. Grazie soprattutto ai dati raccolti da due indagini internazionali su larga scala, la Global school-based student health survey (Gshs) dell'Organizzazione mondiale della sanità e lo studio sui Health Behaviour in School-aged Children (Hbsc), entrambe risalenti al 2019, il quadro emerso non è dei migliori. Considerando come soglia temporale il mese precedente all'uscita del Rapporto, il 19,4% degli studenti è stato vittima di bullismo per uno o due giorni, il 5,6% ha subito atti violenti da tre a cinque giorni e il 7,3% è stato vessato per sei o più giorni. Il bullismo fisico è il problema più grande nella maggior parte dei casi (16,1%), ma nel Nord America e in Europa il bullismo psicologico è il più comune, seguito dal bullismo sessuale. Il bullismo fisico è più comune tra i ragazzi, mentre il bullismo psicologico è più diffuso tra le ragazze.

Il bullismo è divenuto un problema di portata internazionale, da qui la necessità di continuare l'esplorazione di tale fenomeno in relazione alla condizione di disabilità degli studenti, facendo emergere atti sommersi di prepotenza e di violenza fisica e psicologica ai danni di bambini e ragazzi in

---

13. Olweus D.(1993), *Bullying at school. What we know and what we can do*, Blackwell, Oxford, 15.

14. *Ibidem*.

15. Ross D.M. (2003), Childhood bullying, teasing, and violence: What school personnel, other professionals, and parents can do (2nd ed.), in *American Counseling Association*, 10(4), 90, 101.

16. *Ibidem*.

17. Unesco (2019), *Behind the numbers: ending school violence and bullying*, 51, UNESCO, Paris.

condizione di disabilità al fine di rendere il contesto scolastico un ambiente di crescita, di apprendimento e di socializzazione che sia sicuro ed inclusivo.

## **2. Il punto di vista degli insegnanti: un'indagine esplorativa sul bullismo e gli studenti in condizione di disabilità**

Si è scelto di realizzare uno studio esplorativo al fine di esplorare il punto di vista degli insegnanti in merito al bullismo agito ai danni di studenti in condizione di disabilità. Allo studio esplorativo hanno partecipato 30 insegnanti, sia curricolari che di sostegno di scuole di vario ordine e grado del territorio campano.

Si è scelto di utilizzare lo strumento dell'intervista semistrutturata al fine di raccogliere informazioni su opinioni e atteggiamenti dei partecipanti sul tema del bullismo subito da studenti in condizione di disabilità<sup>18</sup>. Il corpus delle interviste è stato sottoposto a content analysis<sup>19</sup> con l'ausilio del software Nvivo<sup>20</sup>. La domanda generativa di ricerca posta alla base dell'analisi qualitativa è stata prodotta a partire dalla formula espressa da Glaser<sup>21</sup> "What's going here?", che nella fattispecie della ricerca qui presentata, è stata così articolata: Quali sono le opinioni degli insegnanti in merito al fenomeno del bullismo agito ai danni di studenti in condizione di disabilità? L'analisi del corpus dei testi ha previsto una prima fase di codifica iniziale o aperta, analizzando i testi riga per riga in riferimento alla formula "all is data" alla base di una metodologia di tipo Grounded<sup>22</sup>, al fine di individuare le unità di significato minime e le ricorrenze tematiche sotto forma di fenomeni etichettati e definiti in maniera molto precisa. Con l'ausilio del software Nvivo tale fase di codifica ha portato all'individuazione dei nodes, ossia quei temi, quei concetti e quegli argomenti messi in campo dal ricercatore, durante la lettura e l'esplorazione del contenuto dei materiali di ricerca. In uno step successivo, i nodes sono stati accorpati dato che alcuni di essi risultavano essere tra di loro sovrapponibili e successivamente sono state ulteriormente ridotti. Nella fase di codifica focalizzata sono state enucleate una serie di macro-categorie attraverso un processo di re-labeling delle prime etichette. Per ciascuna macro-categoria sono state individuati ed enucleati i nodes che concorrono alla loro definizione. Il lavoro di classificazione e aggregazione dei nodes per la formulazione delle macro-categorie è stata effettuata con l'ausilio del software Nvivo attraverso la creazione di

---

18. Trincherò, R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 28.

19. Krippendorff K. (2004), *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*, Sage, London, 80.

20. Richards L. (1999), *Using NVivo in qualitative research*, Sage, London, 42-43.

21. Glaser B. (1992), *Basics of grounded theory analysis*, Sociology Press, Mill Valley, CA, 39.

22. *Ibidem*.

Sets, intesi come “contenitori concettuali” che consentono di raggruppare quei concetti che afferiscono alle macro-categorie enucleate attraverso la codifica focalizzata. Tali macro-categorie saranno oggetto di discussione dei successivi paragrafi.

### **3. Le macrocategorie: dalle definizioni di bullismo ed esclusione alle differenze di genere**

La macrocategoria *La definizione di bullismo* si riferisce alle definizioni fornite dagli insegnanti intervistati in merito al bullismo. Il bullismo viene declinato come una forma di esclusione dalla vita scolastica che sfocia in un disagio emotivo/sociale, in una sofferenza da parte della vittima laddove tale fenomeno fa sentire “sbagliata” la vittima. Il bullismo viene inoltre considerato come forma di violenza verbale, psicologica e fisica. Alcuni insegnanti definiscono il bullismo in termini di comportamento scorretto che reca sofferenza, un atto di prevaricazione verso un altro soggetto. Le definizioni formulate dagli insegnanti sono in linea con le definizioni presenti nella letteratura scientifica di riferimento citata nei paragrafi precedenti.

La macrocategoria *La definizione di esclusione* si riferisce alle concezioni degli insegnanti intervistati in merito all’ esclusione, definita in termini di non accettazione del diverso, un meccanismo di difesa verso ciò che non si conosce. L’ esclusione viene connessa all’ emarginazione di un soggetto da un contesto sociale con lo scopo di far sentire sbagliata la vittima. L’ esclusione viene inoltre considerata quale forma di discriminazione nella partecipazione alle attività sociali e personali. L’ esclusione sarebbe causata da un atteggiamento di chiusura mentale sulla base del quale un soggetto viene messo da parte o rifiutato perché considerato diverso o più debole e costituirebbe una forma di bullismo e di violenza che provoca l’ allontanamento di una persona da un gruppo. La macro-categoria *Gli studenti in condizione di disabilità e il bullismo* si riferisce alle relazioni che, secondo i partecipanti, intercorrono tra la condizione di disabilità degli studenti e il fenomeno del bullismo. Secondo alcuni dei partecipanti il bullismo dipende dalla gravità della disabilità. Alcuni degli insegnanti intervistati riscontrano l’ assenza di esperienze di bullismo verso studenti con disabilità parlando invece di episodi di solidarietà verso di essi da parte dei compagni di classe. Tuttavia, la maggior parte degli intervistati ritiene che gli studenti disabili possono essere vittime di bullismo perché vulnerabili, fragili e indifesi. Gli studenti con una disabilità evidente sarebbero maggiormente esposti a fenomeni di bullismo e di esclusione. Secondo il parere di alcuni insegnanti sono gli studenti con lieve disabilità psichica ad essere vittime di bullismo in quanto l’ insegnante di sostegno trascorre meno ore all’ interno del gruppo classe e quindi i bulli hanno maggior possibilità di azione mentre coloro che posseggono gravi disabilità non possono essere

vittime di bullismo perché sempre accompagnati dall'insegnante di sostegno. In alcune classi si riscontra una forma di gelosia aggressiva nei confronti del compagno di classe disabile che segue una programmazione con obiettivi minimi perché "favorito" e "facilitato" dagli insegnanti. Il bullismo nei confronti degli studenti in condizione di disabilità avverrebbe soprattutto nei territori a rischio. Dal punto di vista degli insegnanti emerge che i ragazzi con disabilità siano anche vittime di cyberbullismo, ricevendo insulti e sbeffeggiamenti sui social networks.

La macro-categoria *Gli studenti in condizione di disabilità e l'esclusione* si riferisce alle relazioni, individuate dai partecipanti, intercorrenti tra la condizione di disabilità degli studenti e il fenomeno dell'esclusione. Secondo la maggior parte degli intervistati l'esclusione dipende dalla gravità della disabilità, dalla paura del "diverso". In particolare i ragazzi con disabilità fisica sarebbero esclusi dalla vita sociale perché "scomodi", "un peso" la cui condizione di disabilità rimanda ad una "tragedia visibile". I compagni di classe si unirebbero al bullo ed escluderebbero il compagno disabile, trattandolo come "invisibile". Alcuni degli insegnanti considerano l'esclusione degli studenti disabili come un problema appartenente al passato in quanto tali studenti sono oggi riconosciuti come risorse per il gruppo classe che tenderebbe a proteggere il compagno di classe disabile. Secondo alcuni degli intervistati i bambini e i ragazzi disabili non verrebbero esclusi solo dal gruppo classe ma in generale dalla vita sociale e dalle attività extrascolastiche.

La macro-categoria *Il bullismo e le differenze di genere* riguarda le relazioni intercorrenti tra le differenze di genere e il fenomeno di bullismo verso gli studenti in condizione di disabilità. Dal punto di vista di alcuni insegnanti non esistono differenze di genere, riscontrando inoltre atteggiamento di solidarietà e di protezione verso le compagne in condizione di disabilità. Di contro, alcuni insegnanti considerano le bambine e le ragazze disabili maggiormente esposte ad atti di bullismo in quanto "femmine" e dunque deboli e impossibilitate a difendersi. Le bambine e le ragazze disabili sarebbero vittime di violenza verbale mentre i bambini e i ragazzi disabili sarebbero vittime di violenza fisica. Anche in merito alla macrocategoria *L'esclusione e le differenze di genere* si evincono pareri discordanti riguardo ad una possibile differenza di genere in merito al fenomeno dell'esclusione. Alcuni dei partecipanti non hanno riscontrato esperienze di esclusione nei confronti di bambine e ragazze con disabilità perché ritengono che questo sia un problema passato, non attuale, anzi, ritengono che le bambine e le ragazze con disabilità vengano accolte con maggiore facilità. Altri sostengono invece che tale fenomeno non faccia nessuna distinzione tra maschi e femmine ma che l'esclusione avvenga maggiormente all'interno di contesti extrascolastici. Infine secondo la maggior parte degli intervistati, le bambine e le ragazze in condizione di disabilità sarebbero vittima di esclusione, misconosciute nella loro identità,

considerate invisibili mentre i bambini e i giovani in condizione di disabilità sarebbero vittime di atti di bullismo di tipo fisico.

La macro-categoria *Strategie utili per prevenire o intervenire sui fenomeni di bullismo ed esclusione* fa riferimento all'insieme di strategie individuate dai partecipanti, finalizzate a prevenire e/o intervenire sui fenomeni di bullismo e di esclusione. Tutti i partecipanti considerano fondamentale lavorare sulla responsabilizzazione di ciascun membro della classe all'inclusione di compagni di classe in condizione di disabilità. Tale responsabilizzazione dovrebbe avvenire mediante azioni di informazione e di sensibilizzazione sulla disabilità, rivolte non solo agli studenti ma anche ai genitori, laddove solo attraverso la conoscenza e la consapevolezza diviene possibile combattere i fenomeni di bullismo e di esclusione. Secondo il parere degli insegnanti intervistati non è possibile individuare delle strategie generali che valgono per tutte le classi in quanto tali strategie devono essere tarate caso per caso. Tuttavia risulta fondamentale progettare e realizzare attività laboratoriali di preparazione all'ingresso di studenti in condizione di disabilità nel gruppo classe. I partecipanti considerano necessario l'ascolto attivo, l'osservazione delle dinamiche di classe e l'alleanza educativa tra colleghi e con i genitori. L'apprendimento cooperativo, il peer tutoring, il role playing e il circle time vengono menzionati quali possibili strategie educative di prevenzione del bullismo e di intervento educativo. A seguito dell'esplorazione delle macro-categorie, mediante la codifica teorica, è stato possibile identificare la core category, vale a dire la categoria centrale, individuata secondo un processo di natura induttiva attraverso un lavoro di natura gerarchica sulle categorie emerse dai dati. Grazie a un lavoro concettuale di questo tipo è stato possibile produrre una teoria sugli elementi che caratterizzano le caratteristiche e i processi che connotano il fenomeno del bullismo verso gli studenti in condizione di disabilità sulla base del punto di vista dei partecipanti allo studio esplorativo.

La core-category emersa dall'analisi dei dati è stata definita *l'esclusione dello studente disabile come forma di bullismo relazionale* e rappresenta il nucleo centrale e più ramificato della teoria emersa dall'analisi dei dati mediante l'ausilio del software Nvivo. Secondo gli intervistati la condizione di disabilità espone lo studente a fenomeni di bullismo relazionale, dunque di tipo indiretto che riducono la vittima ad un'entità "invisibile" e privata della possibilità di partecipare a processi di socializzazione inclusiva. Il bullo agisce come istanza manipolatrice delle connessioni sociali o delle relazioni facendo in modo di ignorare, escludere, isolare, diffondere false informazioni o voci ingiuriose a proposito delle vittime. Questa versione è più comune tra le ragazze che tra i ragazzi. L'esclusione dal gruppo sarebbe più frequente tra le ragazze, e subirla diviene particolarmente doloroso poiché isola la vittima dal gruppo. Questa forma di bullismo può essere



la più difficile da combattere e la più dura da sopportare perché intacca l'autostima e la fiducia in se stessi, facendo sentire coloro che la subiscono come persone che non vale la pena frequentare.

#### **4. Conclusioni**

L'analisi dei dati pone in evidenza che la definizione bullismo nei confronti dei disabili coincida con ciò che si riscontra nella letteratura, ovvero che il bullismo è il fenomeno delle prepotenze fisiche, psicologiche, verbali tra coetanei all'interno di un gruppo, in cui il prevaricatore nuoce alla vittima in modo intenzionale e ripetuto nel tempo, anche attraverso comportamenti di esclusione sociale. Quasi sempre la vittima non sa come reagire e, quindi, assume un atteggiamento di rassegnazione. Gli atti vessatori più comuni consistono in offese, derisione, emarginazione, minacce, aggressioni con spintoni, calci e pugni<sup>23</sup>.

Come si evince dai sets i fenomeni del bullismo e dell'esclusione nei confronti dei disabili sono ampiamente presenti all'interno dell'ambiente scolastico. Solamente alcuni degli intervistati hanno dichiarato di non aver mai assistito a questi fenomeni e, quindi, di conseguenza di non aver mai pensato a delle strategie per evitare che determinati episodi avvenissero. Altri hanno constatato che non vi sono differenze di genere e che questi fenomeni possono indistintamente coinvolgere maschi e femmine in condizione di disabilità. Infine un dato rilevante è che la maggior parte degli intervistati denunci atti di bullismo nei confronti di bambini e ragazzi in condizione di disabilità mentre le bambine e le ragazze con disabilità vengano perlopiù escluse. Questi dati non fanno altro che confermare i dati presenti nella letteratura scientifica<sup>24</sup>.

Gli insegnanti intervistati hanno inoltre evidenziato le conseguenze degli atti di bullismo verso bambini e ragazzi in condizione di disabilità, in termini di sofferenza. Si tratta infatti di un'esperienza alquanto traumatica, che lede alla radice importanti aspetti dell'identità personale. Il fragile senso di identità, che spesso caratterizza i bambini e gli adolescenti con disabilità, preme per lo sviluppo di una certa dipendenza nei confronti del gruppo. Il bambino o l'adolescente con disabilità hanno costitutivamente bisogno di sentirsi amati, e per questo possono essere molto dipendenti dai propri amici, dal gruppo dei propri coetanei, da chiunque nei confronti del quale sviluppino un legame di

---

23. Olweus D. (1993), *Bullying at school. What we know and what we can do*, Blackwell, Oxford, 34; Ross D.M. (2003), *Childhood bullying, teasing, and violence: What school personnel, other professionals, and parents can do* (2nd ed.), American Counseling Association, New York, 18-19.

24. Carter B.B., Spencer V.B. (2006), The fear factor: Bullying and students with disabilities, in *International journal of special education*, 21(1), 77-88.

attaccamento. Il grave problema ulteriore è che non sempre la persona con disabilità, come del resto ogni altro individuo, specie in età evolutiva, può avere la forza di ribellarsi alle angherie che subisce, così come non sempre egli ha la forza di distinguere e di separare fino in fondo il bene dal male, ma anzi tenderà a fare confusione tra i due aspetti.

Egli sarà così portato a pensare che il coetaneo nei confronti del quale ha maturato un legame e un rapporto di attaccamento debba essere necessariamente buono, e non potrà accettare che invece questi nutra in verità sentimenti malevoli nei suoi confronti. In questo modo vi è il rischio ulteriore che la persona in altre parole, non possa tollerare che il compagno da cui subisce un atto di prepotenza sia cattivo, e sarà portato invece a ritenere di essere cattivo a propria volta, meritando l'abuso che gli viene inflitto. Egli può avere un tale bisogno di far parte di un gruppo di coetanei da accettare masochisticamente un ruolo passivo, pur di non esserne escluso. Ecco che egli potrà accettare di recitare la parte del clown, del buffone, pur di non rimanere solo e isolato. Non dissimile è la dinamica interna vissuta da quei bambini o adolescenti con disabilità che hanno un deficit cognitivo. Il soggetto arriva comunque a capire inconsciamente la natura di una dinamica in atto e a soffrirne enormemente. Il fatto che poi la possa negare con varie manovre difensive non significa che, quantomeno in una parte di sé, non ne sia consapevole. Il pregiudizio che vuole la persona in condizione di disabilità cognitiva incapace di capire è in realtà dai fatti apertamente sfatato. Il fatto che un soggetto possa avere più difficoltà a mentalizzare quello che sente non significa che ciò che sente non sia reale, o che non possa essere in altro modo, a livello meno rappresentato nella mente, colto e compreso.

L'esperienza della disabilità ha in sé un bene alquanto prezioso da salvaguardare: il vissuto della fragilità, della dipendenza, dell'amore e del bisogno di un legame emotivo profondo con altre persone. Sono valori incontestabili, al cuore dell'umanità di ciascuno di noi, e che in individui per contro disturbati, spesso per l'incapacità di elaborare traumi subiti e un altrettanto dolore precoce, possono scatenare moti intollerabili di disgusto, aggressività e perfino aperto odio. Nel combattere e nel prevenire atti e condotte di un genere così disturbato e aberrante, come i fenomeni di bullismo contro la disabilità, un ruolo molto importante spetta proprio all'educazione. Educazione che va praticata fin dai livelli più bassi di scolarità e che presuppone la consapevolezza come motore di qualsiasi intervento in cui il ruolo dell'adulto emerge come fondamentale a monte nel gestire la natura delle dinamiche di bullismo. Egli ha il compito di intervenire con prontezza, mantenendo uno sguardo di osservazione e di comprensione verso il dolore della vittima, prima di tutto, ma anche verso le difficoltà, spesso massicciamente negate, del bullo stesso.

Queste considerazioni ci inducono a cogliere in una luce più critica, ma potenzialmente ancor più a valorizzare le politiche e gli interventi di

inclusione. Se l'inclusione infatti si configura a tutti gli effetti come il contrario dell'esclusione sociale, e se un fine intrinseco agli atti di prepotenza è quello di escludere un soggetto, come un alunno di scuola, da un gruppo e da un contesto di rapporti di amicizia in età evolutiva, ne deriva che ai processi di inclusione nella scuola venga attribuita un'importanza ancor più rilevante anche nella lotta al bullismo. In altre parole, se il bullismo in quanto fautore di esclusione sociale è uno dei fattori che maggiormente si oppongono all'inclusione sociale nel contesto scolastico e nei gruppi di amicizia tra coetanei in età evolutiva, al tempo stesso è proprio la strategia dell'inclusione un basilare elemento su cui puntare per combattere anche il bullismo. In questa luce l'inclusione viene sempre di più a essere concepita come un costrutto complesso e multifattoriale, in grado di anettere e di connettere diversi elementi e fattori che insieme rendono conto del miglioramento della qualità della vita nei differenti contesti, in primis quello scolastico. L'inclusione diventa perciò un processo sempre più dinamico, volto a favorire cambiamento sociale, favorendo i una lotta a quei fattori che minano alla radice l'integrazione e il cambiamento sociale dei contesti di vita e degli ambienti sociali e comunitari, nella direzione della solidarietà, dell'accoglienza della diversità, delle capacità e delle possibilità di condivisione sociale e affettiva, da parte di tutti e di ciascuno. Le politiche e gli interventi di inclusione possono avere un cruciale ruolo diretto e indiretto anche nel combattere il bullismo, a patto che il loro significato venga colto nel loro autentico valore. Ciò significa, oggi più che mai, fare propria una posizione che nella società sembra sempre più di resistenza<sup>25</sup>, di lotta a quelle patologie sociali diffuse, in particolare nell'adolescenza, che sotto l'egida dell'edonismo e del narcisismo patologico incoraggiano il culto di essere ammirati, e l'esclusione sociale di coloro che sembrano non possedere i requisiti per esserlo, ma soprattutto si oppongono a questa logica. Ecco che proprio la diffusione di una patologia sociale come il bullismo che, in modo spesso sotterraneo e indipendente dalla volontà e dallo sguardo degli adulti, mette in luce il profondo disagio delle giovani generazioni, nel rapporto dei coetanei tra di loro, viene a essere un importante termometro, spia e regolatore del malessere dei contesti di vita, ma anche del funzionamento dei dispositivi stessi e delle politiche di inclusione.

---

25. Mantegazza R. (2003), *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Città aperta, Troina (EN); Contini M.G. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Clueb, Bologna, 21; Ulivieri S. (2012), *Insegnare nella scuola secondaria*, Pisa, ETS, 9-12.

## Bibliografia

- Asher S.R., Coie J.D. (Eds.), (1990), *Cambridge studies in social and emotional development. Peer rejection in childhood*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Caldin R. (2012), Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled, in *Pedagogia Oggi*, 30(2), 11-25.
- Caravita S., Gini G. (2010), *L'(im)moralità del bullismo*, Unicopli, Milano.
- Carter B.B., Spencer V.B. (2006), The fear factor: Bullying and students with disabilities, in *International journal of special education*, 21(1), 77-88.
- Contini M.G. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna.
- D'Alonzo L., Caldin R. (2012), *Questioni, sfide, prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientific*, Liguori, Napoli.
- Flynt S.W., Morton R.C. (2004), Bullying and Children with Disabilities, in *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 330-333.
- Glaser B. (1992), *Basics of grounded theory analysis*, Sociology Press, Mill Valley, CA.
- Hazler R., Carney J., Green S., Powell R., Scott Jolly L. (1997), Educational Psychology, Counseling, and Special Education, in *School Psychology International*, 16(1), 5-14.
- Hodges E.V., Perry D.G. (1999), Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(2), 677-685.
- Krippendorff K. (2004), *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*, London, Sage.
- Lasch C. (1979), *The culture of narcissism. American life in an age of diminishing expectations*, New York, Norton; ed. it. (1981) *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano.
- Mancia M. (2010), *Narcisismo*, Boringhieri, Torino.
- Mantegazza R. (2003), *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Città aperta, Troina (EN).
- Martlew M., Hodson J. (1991), Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes, in *British Journal of Educational Psychology*, 16(4), 355-372.
- Mishna F. (2003), Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy, in *Journal of learning disabilities*, 36(4), 336-347.
- Nabuzoka D. (2003), Teacher Ratings and Peer Nominations of Bullying and Other Behaviour of Children With and Without Learning Difficulties, in *Educational Psychology*, 23(3), 307-321.
- Olweus D. (1993), *Bullying at school. What we know and what we can do*, Blackwell, Oxford.

- Olweus D., Limber S.P. (2007), *Olweus Bullying Prevention Program Teacher Guide*, Center City, Hazelden.
- O'Moore A.M., Hillery B. (1989), Bullying in Dublin schools, in *The Irish Journal of Psychology*, 10(3), 426-441.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Mondadori, Milano.
- Richards L. (1999), *Using NVivo in qualitative research*, Sage, London.
- Ross D.M. (2003), Childhood bullying, teasing, and violence: What school personnel, other professionals, and parents can do (2nd ed.), in *American Counseling Association*, New York, 44-46.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Unesco (2019), *Behind the numbers: ending school violence and bullying*, UNESCO, Paris.
- Ulivieri S. (2012), *Insegnare nella scuola secondaria*, Pisa, ETS.



# ***Sentieri inesplorati di conoscenza, umanizzazione e perfettibilità per una flourishing inclusion***

*Viviana De Angelis* \*, *Giuseppe Elia* \*\*  
*Michele Lucivero*\*\*\*, *Pasquale Rubini*\*\*\*\*

\* Assegnista di Ricerca in Pedagogia, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

\*\* Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione,  
Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

\*\*\* Docente presso i Licei “Einstein-Da Vinci”, Molfetta (BA), Italy

\*\*\*\* Docente di Filosofia presso la Facoltà Teologica Pugliese, Bari

## **1. La realtà soggettiva in cui opera il docente di sostegno: un esempio di “virtuosità didattica” che induce a riflettere e a ripensare l’educazione**

Per realizzare questa sfida appare sempre più evidente la necessità di un cambiamento radicale di mentalità e una *risemantizzazione* del concetto di *inclusione*, dopo aver definitivamente e opportunamente abbandonato la prospettiva dell’*integrazione* di cui, evidentemente, non può non farsi promotore l’insegnante di sostegno, nonostante a volte egli non ne sia consapevole o sia poco attrezzato per attuare nella quotidianità un cambiamento di sì grande portata. Sta di fatto che le buone prassi d’inclusione realizzate nella scuola attraverso la sorprendente creatività e ricchezza umana personale di alcuni insegnanti, sembrano mettere in crisi la certezza dell’eshaustività dei piani formativi ministeriali.

A tal riguardo afferma a più riprese Marina Santi: «Vedere l’inclusione come prospettiva umanitaria e sociale anziché come “stato individuale” pone sicuramente delle sfide nuove ai sistemi di istruzione, ma più globalmente ai sistemi di *welfare* generativo, che sono chiamati a trasformarsi in fattori di conversione di *Progetti di Vita*; in *capabilities* esterne per vite progettanti e progettuali»<sup>1</sup>.

Per di più, non si dovrebbe trascurare il fatto che, nelle condizioni dell’attuale sviluppo industriale del nostro tessuto produttivo, la questione dell’in-

---

1. Santi M. (2015), *Prefazione. Le prospettive dell’inclusione nella scuola italiana*, in Lucivero M., Petracca A. (a cura di), *Esperienze didattiche e approcci teorici nella scuola dell’inclusione*, Aracne, Roma, 11-20.

clusione si amplia esponenzialmente fino a inglobare tutti i problemi legati allo svantaggio linguistico, socioculturale, economico con effetti deleteri sulla popolazione straniera, non perfettamente consapevole delle politiche sociali messe in atto dal nostro Stato e dalla nostra Costituzione, al punto che il discorso sull'inclusione s'intreccia indistricabilmente con quello dell'integrazione sociale e lambisce le sponde dell'educazione *interculturale*.

Per questi motivi, risulta particolarmente importante analizzare, tra i "fattori impliciti" che impattano l'agire educativo, quelle specifiche costruzioni di senso in cui il docente opera, che riguardano il contesto educativo, le interazioni che si concretizzano nelle relazioni, fatte inevitabilmente di valori, di visioni del mondo, di costruzioni di significati. Il docente entra nel rapporto educativo con una serie di saperi e pratiche che devono essere trasmesse - questo è l'obiettivo, in fondo, della formazione - ma ci entra con un complesso di elementi collaterali, all'altro, non espliciti che, però, condizionano la relazione stessa, al punto da poterla rendere o meno "efficace" e "significativa", in vista dell'attivazione del potenziale di perfettibilità degli alunni e della collaborazione fattiva e costruttiva tra docenti e discenti.

L'esperienza empirica interviene a confermare tale premessa, rivelando alcuni sentieri per lo più inesplorati di conoscenza, umanizzazione e perfettibilità, che sembrano in grado di impattare efficacemente la realtà educativa e che potrebbero favorire i processi d'inclusione dentro e fuori la scuola.

Di seguito riportiamo la positiva esperienza d'inclusione recentemente vissuta da un'insegnante di sostegno, in un liceo pugliese. Il vissuto che ci accingiamo a narrare esprime, nella bellezza del quotidiano, l'attuazione dell'ideale educativo invocato da Recalcati nel libro intitolato: *Un'ora di lezione*, ossia l'ideale di un insegnante che giorno per giorno attua un piccolo miracolo, sa, cioè accendere, ossia mette in moto la vita dei propri alunni e ne allarga gli orizzonti, in quanto "sa amare chi impara" (Recalcati, 2014, p. 3). La docente, protagonista della storia di virtuosità didattica che abbiamo intervistato<sup>2</sup>, nel corso di una ricerca educativa condotta in alcune scuole della Puglia, è stata impegnata nel corso del 2019 come supplente a seguire, per quasi un anno, un alunno con diagnosi clinica di ritardo mentale lieve, difficoltà di apprendimento, fragilità emotiva, insicurezza, bassa tolleranza alle frustrazioni e labilità attentiva.

L'alunno, a fronte della lieve significatività del disturbo, risultava all'inizio dell'anno scolastico non collaborativo con gli insegnanti in vista dell'ap-

---

2. Intervista svolta nell'ambito del Programma di ricerca educativa: "FUTURE IN EDUCATION" - "Fied - Advanced-Program 2019-22", finanziato dal Consiglio Regionale della Puglia (Accordo Quadro Consiglio Regionale della Puglia - Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari (Deliberazione N. 105/2017 dell'Ufficio di Presidenza. Programma di ricerca N. 11.28 - Settori M-PED/01 M-PED/03).



prendimento dei contenuti disciplinari e incline al disturbo dei compagni di classe e all'aggressività verso i docenti: «Egli trascorrevva lontano dalla classe quasi tutta la giornata scolastica, gironzolando nella scuola<sup>3</sup>», afferma la docente di sostegno in un'intervista che le abbiamo rivolto per studiare il suo caso.

Già il primo verbale del Consiglio di Classe evidenziava con preoccupazione «i frequenti episodi di distrazione della classe, l'intralcio e la confusione continuamente arrecati dall'alunno ribelle e indomabile a scapito del sereno svolgimento della didattica curricolare».

Il racconto della docente si fa intenso, partecipato: dal suo sguardo vivace e profondo promana un'insolita e gradevole luminosità. Ella parla del suo alunno con la stessa dolcezza e delicatezza con cui una madre parlerebbe del proprio figlio, qualora volesse “giustificarne” i comportamenti a volte poco opportuni e consoni al contesto scolastico, con motivazioni che alla fine solo lei può comprendere fino in fondo. L'«esperienza positiva e soddisfacente d'inclusione che ho vissuto», come ella stessa ripete più volte, se da un lato ci pone nella necessità di scavare più in profondità nel vissuto personale dell'insegnante per comprendere meglio il suo itinerario professionale e la singolare esperienza didattica, dall'altro, sembra confermare, almeno a livello intuitivo e induttivo, l'ipotesi che da poco abbiamo formulato e che emergeva già dalla riflessione ermeneutica sulle risposte del questionario: dell'impatto positivo/negativo che credenze, valori, costruzioni di senso e atteggiamenti di un insegnante possono avere nella relazione educativa. Per verificare tale ipotesi abbiamo posto all'insegnante due domande: «Da dove ha iniziato Professoressa?» e: «Come ha proceduto nel corso del suo incarico?»

Ho iniziato, ovviamente, da M. Quando ho accettato l'incarico in quella scuola, ho pensato che M. fosse un dono per me e che lo stare con lui, mi avrebbe certamente arricchita professionalmente e umanamente, anche se le ore di sostegno che mi erano state date per lui erano veramente poche e avrei dovuto metterci tanto del mio, per ottenere nel tempo piccoli risultati. Prima di essere un'insegnante sono una cristiana, moglie e madre di tre bambini e posso capire il dramma di questi figli sfortunati [...] Per favorire l'apprendimento dei contenuti, nelle varie discipline, ho scelto e utilizzato per lui modalità che, a qualcuno, sarebbero sembrati inimmaginabili, improponibili e troppo audaci. Ricordo con gioia le lezioni-interrogazione che M. ha tenuto, durante l'anno scolastico, in varie discipline, davanti a tutti i suoi compagni di classe e sotto lo sguardo stupito e compiaciuto dei miei colleghi, sedendo momentaneamente in cattedra al posto dell'insegnante e avvalendosi dell'ausilio di un pc e di slides in ppt, che gli facili-

---

3. Parole pronunciate dall'insegnante sottoposta a intervista.

tavano l'esposizione orale<sup>4</sup> e che, con tanto impegno, preparavamo insieme. La sua soddisfazione per i voti ricevuti, l'applauso dei compagni di classe e il sorriso semplice e autentico di M. resteranno per sempre impressi nella mia memoria.

La professoressa racconta con semplicità le giornate trascorse al liceo in un'alternanza bilanciata di dialoghi educativi, apprendimenti cognitivi e confronto costruttivo con i colleghi. Nell'intervista emergono la disponibilità, la fiducia e la stima crescenti dell'alunno nei suoi confronti, come risposta alla piena fiducia da lei offerta al ragazzo, sin dal suo primo ingresso in classe.

Alla fine del colloquio la docente conclude:

Lo so, sono piccoli risultati questi e poi è impossibile raccontare i particolari di una relazione educativa, l'impegno profuso, i successi e gli insuccessi vissuti [...], ma è stata una bella esperienza che rifarei nello stesso modo. La crescita umana e cognitiva di M., come la trama di un ricamo antico, cresce di giorno in giorno meravigliosamente, nella lentezza operosa del quotidiano [...] e questo mi basta.

Accanto allo spiccato senso di consapevolezza in merito all'universo di significati entro i quali si è svolta la sua azione didattica, emerge come la docente abbia avuto chiara, sin da subito, la necessità di associare alla sua azione didattica, uno *scaffolding* emotivo-affettivo. Ciò si è rivelato di particolare utilità per impattare l'universo motivazionale e intenzionale dell'alunno. L'empatia, la sensibilità, la comprovata esperienza genitoriale e la fede religiosa, poi, le hanno dato un "aiuto" in più per accogliere ed essere, a sua volta, accolta dall'alunno e le hanno consentito di instaurare con lui una relazione educativa significativa ed efficace in vista non soltanto dello sviluppo cognitivo dell'alunno, ma anche della crescita integrale come persona.

## **2. La necessità di recuperare il focus dell'educazione in vista dell'attuazione dell'inclusione nella scuola italiana**

Comprendiamo a questo punto quanto necessario sia oggi per gli insegnanti il recupero del *focus* dell'educazione, affinché esperienze di virtuosità didattica come quella narrata, non siano più considerate quali "vissuti in singola copia" o di "di pochi esemplari", ma esperienze ripetibili, diffuse e

---

4. Sull'utilità dell'impiego di materiale visivo per facilitare la didattica, si vedano gli articoli di: Novak J. (2001), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento; Zelazny G. (2002), *Say it with charts*, trad. it. *Dillo con le slide: guida alla comunicazione visiva*, Il Sole 24 Ore, Milano; De Angelis V., Mc Namara Mannix P., Gallelli R., Picchieri G. (2018), *Visual Communication and Health Promotion in Education: a Survey of the State of the Art and first results from an empirical research conducted on a Sample of Italian Students*, in *Digital Humanities Quarterly*, 12 (4).

comuni che, auspicatamente, possono iniziare a moltiplicarsi nella scuola italiana.

Appare ormai chiara l'urgenza di ricollocare il baricentro del processo educativo nel punto nevralgico dell'attivazione e dello sviluppo del potenziale di perfettibilità umana: l'unicità e irripetibilità del soggetto personale, ontologicamente strutturato nella forma di uno spirito incarnato il quale, secondo quanto l'esistenzialismo del filosofo danese Søren Kierkegaard (1813-1855) ha più volte ribadito, è continuamente chiamato a fare scelte indifferibili e intrasferibili per la propria esistenza, per le quali ha bisogno di essere formato da altri.

Attualmente si crede ancora che il ruolo dell'insegnante si risolva nel contribuire alla formazione di "teste ben fatte"<sup>5</sup> e tante criticità nella scuola appaiono incomprensibili e irrisolvibili. Ci si ostina a direzionare tutta la didattica curricolare disciplinare sullo sviluppo cognitivo degli alunni e sull'acquisizione di competenze di tipo culturale e intellettuale, sempre più specialistiche e sofisticate, che devono essere scrupolosamente valutate e certificate, ma forse non ci si accorge che questo modo di concepire la scuola e l'insegnamento, insieme a un *overhead* cognitivo, accentua nell'individuo la frattura tra mente e corpo, intelligenza e volontà, spirito e natura, conoscenza e vita, con imprevedibili ripercussioni sulle scelte comportamentali che il soggetto persona è chiamato a compiere.

Insoddisfazione, aggressività, individualismo, insensibilità, incomunicabilità: alcuni dei tratti caratteriali più diffusi fra i giovani nella postmodernità, poi, appaiono inspiegabili a genitori e insegnanti sempre più sgomenti e disorientati.

Ci chiediamo, allora, se il fatto che attualmente i programmi ministeriali siano incentrati solo sull'acquisizione di conoscenze astratte, puramente intellettuali e di competenze certificabili, atte ad educare la ragione umana e la dimensione visibile, "esterna" dell'essere umano, quasi fosse una "macchina performante", chiamata a manifestare continuamente la propria efficienza produttiva, possa incidere su tale situazione. Ci chiediamo se non sia forse il caso di "includere" nei programmi ministeriali, anche le altre dimensioni ontologiche dell'individuo, quelle che riguardano la sfera dei sentimenti, e la volontà che, per attivarsi, richiedono apposite progettualità didattiche. Ci chiediamo se la crescita umana degli individui, su tali fronti, competa alla scuola e agli insegnanti, o piuttosto ancora a fortuite circostanze di vita che, di fatto, discriminano gli individui e li rendono ineguali sul piano degli apprendimenti e dell'educazione. Ci chiediamo, infine, se le attuali scelte politiche, che trascurano le dimensioni etico-affettiva e volitivo-intenzionale

---

5. Sul tema delle teste ben fatte, si legga il testo: Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

nella formazione degli individui, non stiano forse privano gli educandi della possibilità di essere preparati a vivere, nella pienezza della loro umanità, una vita “buona”, “felice” e “riuscita” nella società civile e se la pedagogia possa avere un ruolo attivo, nel contrastare tale tendenza.

A fronte di questi interrogativi suscitati in noi dalla riflessione ermeneutica sui dati empirici che in questo contributo abbiamo esposto, l’idea che sosteniamo, e che ci sembra più ragionevole, è che nella scuola italiana non sia più sufficiente formare “teste ben fatte” per assolvere la missione educativa. Innumerevoli sono le storie di alunni intelligenti e colti, ma “deviati” nei comportamenti e insoddisfatti, perché la loro formazione non è stata inserita in scenari esistenziali dotati di senso e di valori.

Cogente appare la necessità di formare nella scuola “persone ben fatte”, individui, cioè completi e realizzati in tutto, capaci di compiere ogni opera buona e virtuosa verso se stessi e verso la comunità sociale. Tutta la storia della filosofia e della pedagogia, attraverso il ricchissimo patrimonio culturale occidentale e attraverso la cultura cristiana tramandata di generazione in generazione da duemila anni, hanno insegnato l’importanza di educare i giovani alla ricerca della verità, del bene comune, della giustizia attraverso le opere di filosofi e studiosi che hanno guardato all’essere umano nella sua integralità. Come non ricordare poi, pensatori che anche nell’età contemporanea, come Romano Guardini, hanno evidenziato come l’educazione vera delle giovani generazioni sia la via più semplice e diretta per ricostruire un’intera società e per renderla più umana (Guardini, 1953).

Che significato ha quell’aggettivo “vera”, riferito all’educazione, se non di “conforme alla verità”, dell’uomo, coerente, cioè con la vera essenza della persona umana che è compendio di spirito e corpo, ragione e sentimenti, intelligenza ed esistenza? “Vera” è l’educazione corrispondente all’umano, “*veritas adaequatio rei et intellectus*”<sup>6</sup>, un’educazione cioè, in cui oggettività delle cose, razionalità umana e conformità della verità ai desideri profondi che muovono le azioni umane formano una triade inscindibile.

Il compito che la pedagogia ha, a questo punto, può essere significativo nel proporre il ripensamento dell’educazione e nel generare nuovi orizzonti di senso e di valore, non solo per il ruolo scontato che ha sempre avuto nei contesti scolastici, quelli che intervengono solo in un secondo momento - la socializzazione secondaria - ma soprattutto per generare orizzonti di senso a monte, nella famiglia, nella consapevolezza che il momento cruciale per la costruzione emotivamente connotata della realtà sociale è costituito proprio

---

6. Formula filosofica che, secondo Tommaso d’Aquino (1225-1274), indica la corrispondenza tra *realtà* ed *intelletto*. È qui utilizzata per sottolineare, invece un triplice accordo tra: *realtà*, pensiero e sentimento; ovvero tra la *realtà*, la sua *rappresentazione* e i *desideri* profondi e impliciti, *costitutivi* dell’essere umano.

dalla socializzazione primaria, che trova nella famiglia – ciò che resta della famiglia nella nostra epoca – il suo luogo privilegiato.

Per il ruolo peculiare che la pedagogia ha nel contesto delle scienze umane, inoltre, essa dovrebbe iniziare a osare molto di più, diremmo a valle, nel penetrare con i suoi valori, con la sua idea specifica di *Paideia*, nel meccanismo istituzionale e legislativo per segnare con la sua impronta il quadro normativo entro il quale è collocato l'insegnante di sostegno.

Questo aspetto è particolarmente importante perché, in fondo, il quadro normativo costituisce il terzo momento dell'universo simbolico significativo ed ermeneutico del docente di sostegno, dopo la socializzazione primaria e quella secondaria, ed ha a che fare con l'assunzione di un ruolo istituzionale specifico, un ruolo che risulta da una complessa evoluzione storica, di cui vorremmo anche brevemente<sup>7</sup> rendere conto al fine di provare ad esplorare i *sentieri di conoscenza, umanizzazione e perfettibilità* di tutti i processi sociali necessari ad attuare una *flourishing inclusion* e lavorare efficacemente nelle scuole per costruire "comunità inclusive" (Booth, Ainscow, 2008).

Non bisogna dimenticare, infatti, che il cambiamento di mentalità che ha condotto a riconoscere come un diritto acquisito da parte delle persone con disabilità ad avere, all'interno della scuola pubblica, un insegnante di sostegno è il risultato di una lunga battaglia *culturale* e di *civiltà*, nella misura in cui tali elementi sono l'epifenomeno della comunanza di sentimenti e di valori di una società, tradotta poi in termini giuridici dalla politica. Di tutto questo, è il caso di ricordarlo, l'Italia può senza dubbio vantarsi a livello europeo e internazionale e resta il modello da seguire nella legislazione sociale in fatto di diritti sociali, che non possono non essere il precipitato assiologico di una tradizione che andrebbe riscoperta e di cui i cittadini debbano riappropriarsi.

La legislazione italiana è stata tempestiva nel gettare le basi di una nuova comprensione della disabilità e a predisporre un quadro organico entro il quale il docente di sostegno potesse percepire il proprio ruolo e costruire la propria immagine in qualità di professionista dei processi formativi. Tuttavia, la nostra impressione è che l'insegnante di sostegno sia chiamato oggi a svolgere un ruolo centrale in quella tipologia di *scuola inclusiva* che intende riflettere una società caratterizzata dalla *complessità* e dalla *multiculturalità*, per il quale non è completamente preparato e attrezzato.

L'esperienza quotidiana ci mette costantemente sotto gli occhi la discrasia tra un profilo professionale altamente e diffusamente specializzato e le esigenze specifiche di persone con bisogni e richieste educative speciali, in cui

---

7. Per un quadro più ampio Cfr. Lucivero M. (2015), *Il docente di sostegno specializzato come mediatore tra culture*, in Lucivero M., Petracca A. (a cura di), *Esperienze didattiche e approcci teorici nella scuola dell'inclusione*, Aracne, Roma, 67-99.

la “cura” e la presa in carico globale della persona sono il punto di partenza e la *personalizzazione* non può essere una mera pratica burocratica da espletare mediante documenti e progetti che si reduplicano automaticamente ad ogni inizio d’anno scolastico.

La *personalizzazione dell’educazione*, in generale, ma con i ragazzi e le ragazze con disabilità in maniera particolare, richiede una profonda lettura delle personalità dei soggetti dei quali ci prendiamo letteralmente cura - per cui gli studi e le prospettive di Maria Montessori potrebbe essere necessario sotto il profilo sistematico - riprendere e riproporre nella formazione dei futuri docenti.

Se, infatti le vite presenti e future degli alunni sono poste dalle famiglie nelle nostre mani e da noi sono accettate come un dono, secondo le suggestioni del filosofo Paul Ricoeur (2016), non sarebbe forse necessario iniziare a interrogarsi su quale forma e direzione dare a tali esistenze perché, giungano lentamente alla pienezza della maturità intellettuale e umana e alla felicità esistenziale, in un’ottica di realizzazione condivisa, di promozione della giustizia sociale e di convivialità universale delle culture e dei popoli?

### 3. Conclusioni

Negli Stati Uniti si comincia a riflettere intorno a tali crucialità che riguardano l’universo educativo e la sua evoluzione in un futuro ormai prossimo. Presso una delle più prestigiose e antiche università del mondo, l’Università di Yale, negli Stati Uniti, da quasi un anno è stato attivato un corso sulla felicità che è diventato il più seguito nella storia dell’ateneo. Il seminario di “*Psychology and the Good Life*” è stato inaugurato lo scorso 12 gennaio e da subito ha ottenuto un enorme successo. Non a caso, secondo il rettore dell’ateneo, è il più frequentato degli ultimi 317 anni. Per comprendere la fama del corso di Laurie Santos basti pensare che, non appena le registrazioni sono state aperte, gli iscritti erano trecento. In soli tre giorni sono raddoppiati e in quarantotto ore erano già triplicati. Oggi un terzo degli studenti iscritti a Yale nel triennio vuole prendere parte allo studio della professoressa Santos e le richieste non si sono ancora fermate. Nel suo corso sulla felicità Laurie Santos<sup>8</sup> affronta molte tematiche. In particolare, insegna agli studenti come cambiare comportamento per modificare anche l’andamento della propria

---

8. Laurie Santos è una scienziata americana che per diversi anni ha condotto ricerche sul comportamento delle scimmie, abbinando il profilo cognitivo dei mammiferi alle risposte comportamentali da essi adottate. Recentemente, la sua attenzione si è spostata sulla formazione psicologica delle giovani generazioni (Matos et al., 2010). Presso l’Università di Yale ha istituito un corso sulla felicità che attualmente conta centosettantamila iscritti/anno. Al di là degli esiti della sua ricerca e dei percorsi pensati presso l’Università di Yale dalla psicologa americana, ciò che più stupisce di tale esperienza è l’enorme, inaspettata affluenza dei corsisti. Il merito del suo contributo consiste, quindi, nell’aver sollevato un

esistenza. Gli studenti vogliono cambiare - ha svelato la psicologa in un'intervista rilasciata al *New York Times*, parlando del successo del corso. Essi desiderano essere felici e mutare la mentalità del campus e dell'istruzione.

Sono questi, forse, insieme ad altri, i segnali più evidenti della necessità di ripensare la scuola e l'educazione in vista della promozione di una "flourishing inclusion" dentro e fuori la persona umana?

### *Acknowledgments*

Il presente articolo è il risultato della ricerca condotta nell'ambito del Programma: "FUTURE IN EDUCATION" - "Fied - Advanced-Program 2019-22", finanziato dal Consiglio Regionale della Puglia (Accordo Quadro Consiglio Regionale della Puglia - Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari (Deliberazione N. 105/2017 dell'Ufficio di Presidenza. Programma di ricerca N. 11.28 - Sett.Ri M-PED/01 M-PED/03).

### **Bibliografia**

- Booth T., Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione*, Erickson, Trento.
- De Angelis V., Mc Namara Mannix P., Gallelli R., Picchieri G. (2018), Visual Communication and Health Promotion in Education: a Survey of the State of the Art and first results from an empirical research conducted on a Sample of Italian Students, in *Digital Humanities Quarterly*, 12 (4).
- Guardini R. (1953), *Le età della vita. Loro significato etico e pedagogico*, Vita e Pensiero, Milano.
- Lucivero M., Petracca A. (a cura di), (2015), *Esperienze didattiche e approcci teorici nella scuola dell'inclusione*, Aracne, Roma.
- Matos A.M., Carvalho R.C., Costa M.C.O., Gomes K.E.P.S., Santos L.M. (2010) Consumo frequente de bebidas alcoólicas por adolescentes escolares: estudo de fatores associados, in *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 13 (2), 302-313.
- Novak J. (2001), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento.
- Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Ricoeur P. (2016), *Sé come un altro*, Jacabook, Milano.
- Zelazny G. (2002), *Say it with charts*, trad. it. *Dillo con le slide: guida alla comunicazione visiva*, Il Sole 24 Ore, Milano.

---

problema cruciale che non può non coinvolgere la formazione integrale della persona umana: la ricerca della felicità.





# ***Una via per l'inclusione. Il dialogo filosofico nella comunità di ricerca per far emergere le potenzialità di ciascuno***

Valerio Ferrero

Dottore magistrale in Scienze della Formazione Primaria, Insegnante di scuola primaria (MIUR),  
membro GISCEL gruppo Piemonte

## **Introduzione**

Parlare di inclusione significa pensare a una scuola per tutti. Insegnanti e alunni dovrebbero vivere la classe e più in generale la scuola come comunità d'apprendimento in cui costruire e sostenere relazioni significative, coinvolgendo tutti i partecipanti nel processo educativo e formativo. Ponendo l'attenzione sulle dinamiche relazionali tra alunni e tra docente e discenti, ciascun allievo è coinvolto nel processo d'apprendimento e può mirare agli stessi obiettivi dei compagni, senza percorsi diversificati. La classe è così impegnata in un processo di ricerca in cui ogni allievo può esprimere le proprie idee per co-costruire conoscenza nuova, originale, acquisendo consapevolezza metacognitiva rispetto allo statuto epistemologico delle diverse discipline: il contributo di ciascuno risulta indispensabile per raggiungere gli obiettivi di tutti. Questo processo si estrinseca attraverso il dialogo, *medium* per comprendere il significato di tolleranza, rispetto, democrazia, inclusione, bellezza della diversità. Il dialogo permette dunque di includere tutti gli alunni, ognuno con le proprie necessità, peculiarità e potenzialità, nel processo di costruzione collettiva di apprendimento.

Intendere la classe come comunità democratica risulta cruciale oggi, vista la necessità di educare gli alunni a vedere il diverso non come minaccia all'ordine costituito, bensì come risorsa per aprirsi a nuove possibilità. Favorire la relazione tra pari significa scegliere metodologie che favoriscano l'apprendimento per scoperta tramite il confronto tra punti di vista differenti, in modo che gli allievi si abituino a cercare una mediazione tra pensieri anche opposti, a costruire sintesi creative. In questa prospettiva, le metodologie dialogiche possono promuovere una scuola inclusiva e attenta alle necessità di tutti e *ciascun* alunno. In particolare, gli approcci dialogico-filosofici ispirati al curriculum della *Philosophy for Children* di Matthew Lipman possono

elicitarne nei discenti pensiero critico, creatività ed empatia, rendendo l'apprendimento un processo inclusivo, attento a rispondere ai bisogni di ogni alunno e a valorizzarne i punti di forza. Nello spazio del processo dialettico di co-costruzione di conoscenza entrano in gioco le diverse sensibilità e le *diverse diversità*, ognuna capace, a pieno titolo, di dare una sfumatura nuova al sapere costruito insieme.

## 1. Fare inclusione: la classe come comunità

La scuola è un laboratorio in cui sperimentare la diversità e comprendere l'importanza di un mondo plurale, aperto a molteplici modi di interpretare la realtà. Come recita l'articolo 34 della Costituzione della Repubblica italiana, la scuola è aperta a tutti: a partire dalla Legge 517/77, passando per la Legge 104/92 («Legge quadro sull'handicap»)<sup>1</sup>, giungendo ai Decreti Legislativi 66/2017, attuativo della Legge 107/2015 (la cosiddetta «Buona scuola»), e 96/2019<sup>2</sup>, s'è data concretezza al dettato costituzionale, favorendo la partecipazione attiva dell'infanzia disabile alla scuola di tutti. Si tratta di «un'avanguardia tutta italiana»<sup>3</sup> dal profondo valore sociale: si riconosce che ognuno è portatore di *diverse diversità* e che l'inclusione è un indiscutibile diritto di qualsiasi alunno con disabilità. Essa diviene opportunità sia per il soggetto sia per la classe intera, è un'esperienza formativa, un'occasione di crescita per tutti.

La sfida che ancora oggi impegna professionisti della scuola e pedagogisti è come dar concretezza alla parola *inclusione* e alle opportunità educative che essa veicola, rendendola una realtà anche al di fuori delle mura scolastiche. Nel raccordare teoria pedagogica e pratica educativa, appare utile ristrutturare il concetto di classe in termini di vivacità e dinamicità: occorre vedere l'apprendimento come un processo sociale, realizzato da soggetti che danno vita a reti di relazioni e divengono comunità<sup>4</sup>. Risulta cruciale allestire un *setting* formativo in cui ciascun allievo sia elemento centrale e imprescindibile<sup>5</sup> in una piattaforma di relazioni attraverso cui costruire insieme nuova conoscenza; sul piano metodologico, è necessario prediligere approcci attivi e collabora-

---

1. Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano.

2. Fogarolo F., Onger G. (2020), *La nuova legge sull'inclusione. Come cambia la scuola con la modifica del D.Lgs. 66*, Erickson, Trento.

3. Granata A. (2016), *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci editore, Roma, 22.

4. Watkins C. (2011), *L'apprendimento personalizzato in classe*, in Mincu, M.E. (a cura di), *A ciascuno la sua scuola* SEI, Torino, 44-65.

5. Pavone M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori Università, Milano.

tivi grazie a cui gli alunni siano protagonisti della scena educativa e, tramite le loro scelte, dirigano e orientino il processo d'apprendimento collettivo.

Realizzare l'inclusione tramite la classe-comunità significa attuare il paradigma pedagogico della personalizzazione<sup>6</sup>, per tutti e *ciascun* alunno: non si tratta di adattare obiettivi e contenuti alle specifiche esigenze di *qualche* bambino (individualizzazione), bensì di porre al centro la persona come soggetto originale e nodo in una rete di relazioni<sup>7</sup>, capace di sprigionare un originale potenziale creativo<sup>8</sup>. Affinché l'inclusione sia effettiva, poi, la personalizzazione non deve solo riguardare gli alunni con bisogni educativi speciali, bensì realizzarsi a favore di ciascun alunno. Nella classe-comunità «gli studenti fanno squadra, non sono semplici passeggeri»<sup>9</sup> e «il sapere viene inteso come impresa collettiva, prodotta dallo sforzo personale di ciascun componente»<sup>10</sup>: la partecipazione attiva dei discenti permette a ogni membro della comunità di prendere la parola in qualsiasi momento e manifestare la propria autonomia<sup>11</sup>. Traslando sul piano metodologico e didattico l'idea della comunità di ricerca, gli approcci dialogici e filosofici, a partire dal curriculum della *Philosophy for Children (P4C)* di Matthew Lipman, rappresentano un terreno fertile per trasformare la classe in una comunità di ricerca e dare vitalità e concretezza al concetto di inclusione.

## 2. Tra filosofia e inclusione: la comunità di ricerca come mezzo dell'intreccio possibile

Come si è anticipato in chiusura del paragrafo precedente, il dialogo può essere il *medium* tramite cui costruire insieme sapere a partire da sensibilità e vissuti diversi. Il filone di studi socio-costruttivista, che considera l'apprendimento non solo un processo di costruzione attiva da parte del soggetto, bensì un'azione che si svolge e si amplifica nell'interazione sociale, rappresenta il punto di partenza per lo sviluppo degli *approcci dialogici*, un insieme di tecniche e metodologie didattiche che valorizzano la discussione in classe o in piccolo gruppo come opportunità di apprendimento. Questi approcci

---

6. Mincu M. E. (2020), Personalizzare in classe: la ricerca del miglioramento scolastico nel contesto italiano, in *Nuova Secondaria*, 6, 18-22.

7. Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa*, op. cit., nota 1.

8. Chiosso G. (2006), *Presentazione*, in Centro per la ricerca e l'innovazione nell'insegnamento (CERI) & Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), in *Personalizzare l'insegnamento*, Il Mulino, Bologna, 13-28.

9. Watkins C. (2011), *L'apprendimento personalizzato in classe*, op. cit., 57.

10. Pavone M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, op. cit., 189.

11. Baraldi C. (2014), *La promozione della partecipazione dei bambini. Teorie e modelli*, in Fondazione Collegio San Carlo di Modena (a cura di), *FilosoFare. Filosofia con i bambini. Percorsi, esperienze, strumenti per la pratica educativa*, Artebambini, Bologna, 26-32.

fanno capo al concetto di co-costruzione della conoscenza, poiché i discenti si cimentano in un argomentare collettivo che diviene pensiero condiviso: si tratta della *sindrome di Qui, Quo, Qua*, i nipoti di Paperino che elaborano il loro pensiero formulando ciascuno una parte della frase, che acquista senso compiuto solo se vista nel suo insieme<sup>12</sup>. In altri termini, il contributo di ciascun alunno è fondamentale per giungere a un risultato superiore rispetto alla somma delle parti.

Tra tutti gli approcci dialogici, assume grande rilevanza il già citato curriculum della *P4C* di Matthew Lipman: si tratta di una proposta metodologica che valorizza il dialogo come strumento per un'educazione al pensiero critico, alla creatività e all'empatia nell'ottica di una scuola che vada oltre i saperi disciplinari intesi come contenuti culturali a sé stanti e renda gli alunni capaci di creare collegamenti, trasferire e tradurre conoscenze a partire da racconti capaci di suscitare riflessioni rispetto a specifiche tematiche di spessore filosofico<sup>13</sup>. Lipman vede dunque nel curriculum della *P4C* uno strumento capace di educare al miglioramento del pensiero, potenziato nelle sue componenti (pensiero critico, creativo e *caring*), e delle abilità di giudizio<sup>14</sup>.

L'educazione al pensiero rappresenta lo snodo centrale per essere inclusivi nella scuola delle competenze: il curriculum della *P4C*, come del resto anche gli altri approcci dialogici, si rifà ai principi del socio-costruttivismo, dunque si educa al pensiero attraverso la pedagogia della comunità di ricerca<sup>15</sup>. «La comunità è il luogo nel quale avviene un'esperienza condivisa che diviene apprendimento comune»<sup>16</sup> e si qualifica come inclusiva, poiché non rappresentano un problema i diversi modi di apprendere e approcciarsi alle sfide cognitive e la non aderenza da parte di tutti i componenti ai medesimi stili di vita, religione, nazionalità, fascia d'età. Ognuno è artefice di sapere e conoscenza e nessuno è escluso dalle attività che si svolgono al suo interno: ciascuno, anche chi manifesti problemi d'apprendimento o di sviluppo di abilità cognitive, ha l'opportunità di sviluppare le proprie capacità<sup>17</sup>. Si promuovono così sentimenti di solidarietà sociale, utili alla comunità di ricerca e veicolati dalla stessa: i bambini sono in grado di intessere amicizie profonde e rapporti sociali significativi, che dovrebbero costituire una ricchezza ed

---

12. Pontecorvo C. (1999), *Discutendo si impara*, Carocci editore, Roma.

13. Kohan W., Waksam V., Santi M. (2013), *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curriculum Philosophy for Children*, Liguori Editore, Napoli.

14. Lipman M. (2003), *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano.

15. Calliero C., Galvagno A. (2019), *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*, Loescher editore, Torino.

16. Granata A. (2016), *Pedagogia delle diversità*, op. cit., 91.

17. Martinelli M. (2015), *Didattica speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Mondadori Università, Milano.

essere definiti e intesi in modo tale che un consolidamento dell'uno non sia concepito come minaccia per l'altro<sup>18</sup>.

Il delicato ruolo dell'insegnante è centrale affinché la classe divenga una comunità di ricerca capace di affrontare discussioni effettivamente filosofiche. «La pedagogia richiesta in una comunità di ricerca [...] prevede una nuova concezione dell'identità dell'infanzia e delle sue potenzialità, una costante attivazione della dimensione sociale e comunicativa del gruppo e una totale reimpostazione del rapporto tra alunno e insegnante»<sup>19</sup>. Il docente, da asettico cultore e detentore di sapere, diviene membro del gruppo ed è attivamente coinvolto nella ricerca: è l'esperto in grado di facilitare la circolarità dialogica, deve animare il desiderio di sapere, è un compagno di ricerca più competente che gioca con la zona di sviluppo prossimale degli alunni. Fa *scaffolding*, costruendo impalcature per apprendimenti successivi, e *fading*, riducendo via via il proprio intervento. Deve porre attenzione al *setting* formativo, elemento determinante per l'attribuzione di significati e la scelta di precise strategie d'indagine<sup>20</sup>. È mediatore, facilitatore, liberatore: deve stimolare i membri di una comunità a divenire fattivamente partecipanti, comprendere quando intervenire nella discussione, sollecitare i punti di vista e le opinioni, aiutare gli studenti a esprimere se stessi. In buona sostanza, l'insegnante, creando «il tempo dell'attesa»<sup>21</sup>, è *medium* di inclusione, poiché fa sì che i significati propri dei pensieri espressi da ciascun alunno siano condivisi da tutti i membri della comunità, così che la costruzione del sapere possa essere realmente collettiva e partecipata.

Gli assunti fin qui enucleati trovano conferma nel quadro teorico del curriculum, che attualizza il pensiero dei classici della filosofia e della pedagogia. Lipman<sup>22</sup> mutua da Socrate l'idea di filosofia come esercizio dialogico e come Platone considera la formazione del buon cittadino fine ultimo dell'educazione. È cruciale l'influenza di Dewey, secondo cui la democrazia è un'ideale di vita sociale che la scuola, intesa come comunità di ricerca in cui il sapere viene co-costruito, deve far sperimentare. Anche Bruner con l'idea di conoscenza come impresa collettiva è tra i riferimenti teorici del curriculum, al pari di Vygotskij, secondo cui i processi sociali sono alla base dell'apprendimento, dunque la relazione è lo spazio dello sviluppo prossimale realizzato attraverso la parola. Il dialogo, che per Buber è piattaforma di relazioni attive per la

---

18. Lipman M. (2003), *Educare al pensiero*, op. cit., nota 14.

19. Santi M. (2006), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori editore, Napoli, 100.

20. Massara G. (2009), *La domanda filosofica nell'infanzia. Quadri teorici ed esperienze didattiche*, Ibis, Como.

21. Calliero C., Galvagno A. (2010), *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi editore, Perugia, 267.

22. Lipman M. (2003), *Educare al pensiero*, op. cit., nota 14.

costruzione di significati, dunque, diviene mezzo di inclusione poiché ogni componente della comunità di ricerca vede l'altro come *persona* in grado di dare un contributo originale al processo euristico.

L'indagine filosofica attraverso il dialogo in una comunità di ricerca rappresenta una strada percorribile per attuare l'inclusione, in quanto ciascun alunno può contare sul sostegno dei pari per meglio esplicitare il proprio punto di vista, gestire i conflitti cognitivi, acquisire consapevolezza metacognitiva rispetto a modalità d'apprendimento relative a domini specifici di conoscenza e, attraverso l'interazione con i pari, raggiungere traguardi di competenza e interiorizzare strategie operative, abitudini cognitive e metacognitive con il passaggio da interspichico a intraspichico, ossia da attività collettiva e sociale ad acquisizione individuale<sup>23</sup>. Elemento inclusivo proprio della co-costruzione di conoscenza attraverso il dialogo è la gestione personalizzata del tempo da parte della comunità a partire dai bisogni specifici di ciascun componente: anche grazie alla azione facilitatrice e liberatrice dell'insegnante, la comunità di ricerca riesce a procedere con nuovi ragionamenti solo se c'è condivisione di significato, dunque occorre aspettare che ciascun alunno abbia ben compreso e interiorizzato i risultati raggiunti ed è compito dei pari fare in modo che il sapere strutturato insieme appartenga a tutti. La riflessione sul concetto d'errore, poi, di certo connota la comunità di ricerca come inclusiva: l'inciampo nel percorso di ricerca è qualcosa di inevitabile e necessario che permette di imboccare nuove vie e di affrontare uno specifico contenuto da una prospettiva differente, è espediente necessario per sciogliere i nodi del dubbio e abitare le domande.

### **3. Inclusione come forma di democrazia**

Operando una sintesi rispetto alle valenze pedagogiche, didattiche e sociali della comunità di ricerca, Lipman vede nei giovani alunni i cittadini di domani. Il dialogo filosofico diviene strumento di educazione alla cittadinanza e al pluralismo, *medium* di inclusione e incontro con l'altro. In questa prospettiva, la scuola dev'essere educazione alla democrazia, intesa come predisposizione alla vita comunitaria, a una mentalità aperta, all'accettazione del diverso da sé e alla libertà di pensiero ed espressione. La scuola dev'essere volano per una società dove le guerre ideologiche e i dibattiti accesi vengano sostituiti da un dialogo caratterizzato dalla consapevolezza che la diversità di punti di vista e prospettive rappresenta qualcosa di essenziale poiché, come sosteneva Gaber, senza pensieri differenti non c'è futuro.

Organizzare la classe come comunità di ricerca significa promuovere disposizioni e attitudini positive rispetto alla convivenza democratica. At-

---

23. Mason L. (2013), *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione* (Seconda ed.), Il Mulino, Bologna.

traverso il dialogo si sviluppano le competenze comunicative che contraddistinguono una classe-comunità: durante le discussioni si lavora sulle capacità di ascolto, di comprensione, di argomentazione, di ricorso costruttivo a differenti punti di vista per elaborare nuove conoscenze e per reinterpretare e ristrutturare quelle preesistenti<sup>24</sup>. In sintesi, comunità di ricerca e dialogo filosofico costituiscono un terreno fertile per declinare il costruito di democrazia in termini di inclusione e incontro arricchente con le *diverse diversità*: l'ascolto conduce alla conoscenza piena e profonda dell'altro, fattore che permette di superare stereotipi e pregiudizi. Le ricerche condotte per provare la validità pedagogica e didattica del filosofare tra bambini e ragazzi confermano quanto asserito fin qui: il dialogo filosoficamente connotato favorisce una maggiore apertura e comprensione nei confronti della diversità<sup>25</sup>.

Questa apertura verso l'alterità, in tutte le sue forme, rappresenta la definizione pratica del concetto di democrazia, che nella comunità di ricerca si dispiega nella relazione tra persone: all'interno del circolo ermeneutico ogni alunno porta la propria sensibilità e la propria prospettiva di interpretazione del reale, così che ci si possa riconoscere in un'appartenenza comune e vivere l'inclusione attraverso ascolto attivo, integrazione di punti vista e reciprocità. La co-costruzione del sapere è possibile proprio grazie alla sintesi originale e creativa tra idee e opinioni differenti, operazione che avviene all'interno della comunità di ricerca: solo in un contesto comunitario ogni studente può essere pienamente accolto, sostenuto e riconosciuto nel proprio personale percorso di crescita, divenendo autonomo e responsabile<sup>26</sup>. Gli atteggiamenti democratici sviluppati dal dialogo filosofico all'interno della comunità di ricerca, dunque, permettono di creare un clima inclusivo grazie a cui tutti gli alunni vivono un'esperienza positiva d'apprendimento e si sentono valorizzati come persone capaci di avere un ruolo attivo per l'elaborazione collettiva di conoscenza.

#### **4. Oltre gli steccati disciplinari: un'educazione al pensiero per tutti e ciascuno**

La scuola inclusiva e orientata all'acquisizione di competenze deve progettare percorsi d'apprendimento mirati al raggiungimento di saperi stabili e persistenti sul piano sia teorico sia procedurale; visto il rinnovamento delle finalità educative, pedagogiche e formative della scuola grazie al costruito della competenza, proprio la prospettiva da questa veicolata tende a superare i confini dei saperi disciplinari investendo processi logico-cognitivi, socio-

---

24. Lipman M. (2003), *Educare al pensiero*, op. cit., nota 14.

25. Calliero C., Galvagno A. (2019), *Filosofando si impara*, op. cit., nota 15.

26. Pavone M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, op. cit., nota 5.

relazionali, emotivi<sup>27</sup>. In questo senso, il filosofare tra bambini può essere un dispositivo inclusivo anche per l'acquisizione di abilità, competenze e conoscenze, poiché veicola un'educazione al pensiero che, a propria volta, favorisce una consapevolezza profonda rispetto ai nuclei fondanti dei diversi ambiti disciplinari e delle loro modalità di costruzione e organizzazione del sapere.

Nello specifico, il curriculum lipmaniano mira a un pensiero superiore composto da un pensiero critico autonomo, responsabile e promotore di democrazia, da un pensiero creativo spontaneo, sorprendente e provocatorio e da un pensiero *caring* inerente cura, empatia, metacognizione, poiché «unisce il pensiero su ciò che è e il pensiero su ciò che deve essere»<sup>28</sup>. L'uso integrato di queste tre componenti attiva le abilità di giudizio attraverso cui risolvere situazioni di conflitto: la filosofia, dunque, è intesa come il mezzo per discernere il vero dal non vero. Il curriculum della P4C, infatti, nasce per far apprendere agli alunni le abilità di pensiero, tra cui rientrano la capacità di ragionare secondo logica, l'acuta percezione di somiglianze sfuggevoli, la capacità di scomporre in più parti un tutto e viceversa, l'abilità di spiegare come una situazione si sia potuta verificare, quella di prevedere come si risolverà, l'abilità di valutare e quella di ricostruire<sup>29</sup>.

Descrivere l'indagine filosofica con l'immagine montaliana dell'*anello che non tiene* è utile a illustrare l'azione integrata delle tre componenti del pensiero: un'esperienza filosofica non è predefinita, è foriera di imprevisti capaci di suscitare ironia e meraviglia. Se il pensiero critico, applicandosi a un contesto, determina cambiamenti ragionevoli e il pensiero creativo apre varchi inaspettati, il pensiero *caring* dà luogo a operazioni cognitive quali esplorare alternative, scoprire o inventare relazioni, istituire connessioni e misurare differenze. Esso è inerente alla cura, dunque è utile nella ricerca di un nuovo equilibrio tra la parità ontologica per cui tutti gli esseri hanno le stesse possibilità e le differenti percezioni derivanti dalle discriminazioni emotive di ognuno. Appare evidente che il pensiero *caring* sviluppa una naturale predisposizione all'inclusione, all'incontro con l'altro, all'intendere le diverse diversità come risorsa: realizzandosi nella comunità di ricerca attraverso il dialogo, l'indagine filosofica connette pensiero *caring* ed empatia, intesa come capacità di sperimentare gli stati d'animo di un'altra persona come se fossero propri. La parola, in tal senso, ha un significato di carattere etico e diviene immaginazione morale.

La filosofia, in buona sostanza, è il mezzo attraverso cui sviluppare le tre componenti del pensiero e farle agire in maniera integrata, così da attivare le abilità di giudizio tramite cui discernere l'autentico dal falso, il profondo

---

27. Castoldi M. (2013), *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci editore, Roma.

28. Lipman M. (2003), *Educare al pensiero*, op. cit., 291.

29. Lipman M. (2018), *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Mimesis, Milano-Udine.



dal superficiale. L'educazione al pensiero, trasversale ai saperi disciplinari, è da vedere dunque come necessità per realizzare percorsi formativi inclusivi e che possano fornire ai discenti il *know how* cognitivo indispensabile per affrontare via via le nuove sfide poste dal contesto di vita, scolastico ed extrascolastico. Si tratta di «promuovere il coinvolgimento e la cooperazione dell'allievo nelle attività e stabilire un produttivo ambiente di lavoro»<sup>30</sup>, così che tutti i discenti possano essere parte attiva della comunità di ricerca, liberi di portare i propri pensieri, le proprie idee e il proprio modo d'apprendere senza alcuna preclusione rispetto a modalità e tempi, dal momento che il processo di apprendimento è visto come una pagina bianca che ogni comunità scrive operando una sintesi originale a partire dalle personalità di ogni suo componente.

## 5. Conclusioni

Si è persuasi che l'approccio dialogico-filosofico si qualifichi come metodologia altamente inclusiva, favorendo la partecipazione all'attività di tutti e *ciascun* allievo e garantendo a tutti un apprendimento persistente: nella comunità di ricerca, infatti, ogni alunno è libero di contribuire al processo di co-costruzione della conoscenza in modo personale e originale, senza dover osservare protocolli comunicativi precostituiti. Il rispetto dell'identità individuale di ognuno è un primo fattore che garantisce l'inclusione non soltanto degli alunni con BES, ma di tutti gli alunni: ognuno, infatti, è pronto a riconoscersi nell'altro poiché in esso riconosce la propria alterità. Si può parlare, in questo senso, di mediazione relazionale a favore di tutti gli allievi, poiché ognuno nel circolo ermeneutico può trovare il proprio personale modo di apprendere; gli strumenti compensativi per gli alunni con BES sono sostituiti da un lavoro metacognitivo che porta beneficio a tutti.

Attraverso il dialogo filosofico si costruisce relazione con l'altro, esperita nella comunità: in essa avviene un aumento e una conferma della personalità grazie alla reciprocità, che investe sia la relazione tra pari sia il rapporto educativo tra docente e discente. Il rapporto interpersonale è infatti un potente strumento educativo, poiché attraverso la relazione con l'altro ci si sente inclusi in una comunità, dunque liberi e apprezzati per il proprio personale, originale, *speciale* contributo. Non solo gli alunni con BES, ma ciascun alunno si sente libero di partecipare al processo di ricerca anche commettendo errori, poiché si sviluppa la convinzione che l'errore è strumento indispensabile di ricerca, in quanto permette di rivedere le acquisizioni già ottenute e di meglio comprendere la natura di un problema andando a escludere elementi che non lo definiscono. Anche sul piano valutativo, dunque, l'insegnante sarà attento a

---

30. D'Alonzo L. (2008), *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia, 84-85.

valorizzare il percorso di crescita individuale del discente, la sua progressiva apertura e l'utilizzo via via più raffinato delle abilità di pensiero. Si rivela a questo proposito essenziale aprirsi a una valutazione per competenze che ha il pregio, rispetto al voto numerico, di essere multidimensionale, potendo cogliere il cambiamento del soggetto in apprendimento anche grazie al ricorso a strumenti autovalutativi per l'alunno stesso.

Il cambiamento di prospettiva è dunque evidente, poiché si passa dai bisogni educativi speciali degli alunni in difficoltà a intendere ogni alunno come speciale, unico: è così che si esplica la mediazione relazionale di cui si è parlato sopra, ossia fornendo a ciascun alunno il supporto di cui ha bisogno per sentirsi incluso nella comunità di ricerca e ottenere apprendimenti permanenti, in modo che, attraverso il confronto con l'altro, ognuno si conosca e riconosca, facendo proprie strategie cognitive dei pari e riuscendo egli stesso a essere d'aiuto agli altri. L'insegnante è sempre presente per fornire supporto e motivare gli alunni a credere nelle proprie capacità, così che si sentano accolti e sicuri di poter apportare contributi rilevanti al lavoro di classe. La reciprocità della relazione, tra pari e con l'insegnante, diviene *medium* di equità non solo nel dialogo filosofico, ma nell'esperienza scolastica e di vita. Un respiro di filosofia, un soffio di democrazia facilita l'ascolto reciproco e consente di pensare a un futuro che può essere soltanto immaginato.

## **Bibliografia**

- Baraldi C. (2014), *La promozione della partecipazione dei bambini. Teorie e modelli*, in Fondazione Collegio San Carlo di Modena (a cura di), *FilosoFare. Filosofia con i bambini. Percorsi, esperienze, strumenti per la pratica educativa*, Artebambini, Bologna, 26-32.
- Calliero C., Galvagno A. (2019), *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*, Loescher editore, Torino.
- Calliero C., Galvagno A. (2010), *Abitare la domanda. Riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi editore, Perugia.
- Castoldi M. (2013), *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci editore, Roma.
- Chiosso G. (2006), *Presentazione*, in Centro per la ricerca e l'innovazione nell'insegnamento (CERI) & Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), *Personalizzare l'insegnamento*, Il Mulino, Bologna, 13-28.
- D'Alonzo L. (2008), *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia.
- Fogarolo F., Onger G. (2020), *La nuova legge sull'inclusione. Come cambia la scuola con la modifica del D.Lgs. 66*, Erickson, Trento.
- Granata A. (2016), *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci editore, Roma.

- Kohan W., Waksam V., Santi M. (2013), *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for Children*, Liguori Editore, Napoli.
- Lipman M. (2018), *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*, Mimesis, Milano-Udine.
- Lipman M. (2003), *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano.
- Martinelli M. (2015), *Didattica speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Mondadori Università, Milano.
- Mason L. (2013), *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione* (Seconda ed.), Il Mulino, Bologna.
- Massara G. (2009), *La domanda filosofica nell'infanzia. Quadri teorici ed esperienze didattiche*, Ibis, Como.
- Mincu M.E. (2020), Personalizzare in classe: la ricerca del miglioramento scolastico nel contesto italiano, in *Nuova Secondaria*, 6, 18-22.
- Pavone M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori Università, Milano.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano.
- Pontecorvo C. (1999), *Discutendo si impara*, Carocci editore, Roma.
- Santi M. (2006), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore, Napoli.
- Watkins C. (2011), *L'apprendimento personalizzato in classe*, in Mincu, M. E. (a cura di), *A ciascuno la sua scuola*, SEI, Torino, 44-65.



# **Memoria costituzionale e proposte di cittadinanza attiva**



# ***Settanta anni di Costituzione: una Carta da vivere***

*Alfonso Barbarisi*

Presidente dell'AIDU, Associazione Italiana Docenti Universitari

## **Introduzione**

Cari Amici, care Scolaresche, provenienti da Napoli e da Roma, benvenuti a nome dell'Associazione Italiana Docenti Universitari -AIDU.

È con emozione che vi dò il benvenuto ed introduco questa celebrazione della Carta Costituzionale della nostra Repubblica a 70 anni dalla sua promulgazione per due ordini di ragioni: la prima è perché siamo alla Camera dei Deputati, siamo cioè nel tempio della Democrazia rappresentativa, recentemente, messa in discussione, dove, con libero ed universale voto, abbiamo inviato i nostri Delegati a gestire la *res pubblica*, per il bene comune.

Seconda causa è l'oggetto stesso della celebrazione, noi rendiamo onore e rispetto alla Carta Costituzionale che i nostri Padri costituendi ci hanno affidato quale scrigno di Bellezza, Civiltà, Armonia di regole, traguardo fulgido di percorsi umani di grande sofferenza e sangue, ma anche di tanta speranza, ché questi percorsi venissero riscattati dal godimento per altri della libertà fisica ed intellettuale.

Qui in questa sede così solenne ed augusta, tutti noi riconosciamo, grati ai nostri Padri, di aver avuto il grande privilegio, e la fortuna, di aver vissuto e di poter vivere la nostra intera vita sotto l'ombrello rassicurante della Carta e di ciò che rappresenta.

Alcuni di noi sono cresciuti con i racconti serali della nonna sulle terribili vicende della guerra appena finita e hanno vissuto un periodo di totale pace e, più recentemente, sono stati testimoni della realizzazione parziale, imperfetta, malconcia, ma unica e straordinaria della concretizzazione dell'ideale dell'Europa unita.

Altri, come i più giovani tra noi, hanno vissuto, con serena naturalezza e tranquillità, un benessere di una Democrazia, conquistata poche generazioni prima.

Tuttavia, a 70 anni dalla promulgazione della Costituzione, ancora si deve riconoscere che c'è bisogno ed, ancora, per tutti, di una conoscenza e coscienza di essa più consapevole ed approfondita.

A questa necessità civica il Mondo Accademico deve rispondere, non può rimanere indifferente e lontano, ancor più, l'AIDU, che esprime l'anima cristiano-cattolica di questo mondo.

L'AIDU, con le sue 90 sezioni territoriali, e la Presidenza nazionale ha voluto impegnarsi e rispondere ad un tale bisogno civico, ritenendo tutto ciò sua precipua responsabilità di cittadinanza e di fede. Noi associati AIDU dobbiamo riflettere sull'origine e le cause di tale oggettivo vuoto conoscitivo, specie in questo periodo politico, e trovare soluzioni e modalità operative. È la nostra missione di inviati nel mondo e per il mondo, quale fermento di vita.

Il Consiglio Nazionale, su mia proposta, ha deliberato, come tema uniforme l'attività dell'Associazione per l'anno accademico 2018-19, l'approfondimento di tale tema espresso su tre direzioni:

- Celebrazione del 70° anno della Costituzione e lo stiamo facendo, ora qui, in sede centrale.
- Collaborazione alla raccolta delle firme per la Proposta di Legge ad iniziativa popolare, portata avanti dall' ANCI. In particolare la raccolta della firme si è conclusa con successo a dicembre ed ora questa proposta è al Parlamento per essere discussa.
- Creare un'opinione pubblica e parlamentare favorevole a far diventare legge la proposta. Infatti, il nostro appoggio convinto a questa legge parte dalla sua originalità. La legge imporrebbe lo studio metodologico, con Insegnanti dedicati, della Costituzione e degli ordinamenti dello Stato italiano in ogni ordine e grado della scuola secondaria.

Sono, pertanto, particolarmente contento che siano presenti ben tre scolaresche, due da Napoli, Quartieri Spagnoli e Scampia, ed una da Roma-Ostia.

Li saluto cordialmente, insieme ai loro Insegnati, ricordando le parole di Plutarco, che ho tenuto sempre presente nella mia lunga vita di docente: *“I giovani non sono vasi da riempire, ma fiaccole da accendere”*

Spero e mi auguro, infine, che oggi qualche scintilla raggiunga la vostra pece, cari ragazzi.

Mi rivolgo anche ai non più giovani, che pur non essendo più fiaccale da accendere, sono sicuro che sotto una coltre di cenere, più o meno spessa, abbiano una brace ardente, che spero aver potuto rivitalizzare, perché il Paese richiede la loro opera.



## **Bibliografia**

- Corradini L. (a cura di) (2009), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti*, Tecnodid, Napoli.
- Corradini L., Mari G. (a cura di) (2019), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Corradini L., Porcarelli A. (2020), *Una convivenza civile. Itinerari di educazione civica*, SEI, Torino.



# *Settanta anni dopo. Come i giovani “vivono” la Costituzione*

*Mario Morcellini*

Direttore Alta Scuola di Comunicazione e media digitali,  
Università degli Studi di Roma Unitelma Sapienza

## **Introduzione**

*Spero che una riforma della scuola possa introdurre la conoscenza della Costituzione come condizione fondamentale per la formazione di cittadini consapevoli a partire dai piccoli della primaria, cosa che ora è più che altro lasciata alla buona volontà degli insegnanti (Arianna, Liceo Linguistico 5A).*

*È stata un'esperienza interessante in cui abbiamo ascoltato come la Costituzione abbia un ruolo fondamentale nelle nostre vite, come essa influisce sullo Stato come Repubblica Democratica dai valori democratici. Abbiamo ascoltato dai relatori l'importanza per gli studenti di conoscere la Costituzione che li protegge. (Kevin David, Tecnico Turistico 5D)*

Il 25 febbraio 2019 nella Sala della Regina alla Camera dei Deputati di Montecitorio abbiamo celebrato i 70 anni dalla promulgazione della Carta Costituzionale. In quell'occasione l'AIDU (Associazione Italiana Docenti Universitari), oltre a celebrare l'importante ricorrenza di uno degli atti fondativi della nostra storia e della nostra società, ci ha dato modo di riscoprire l'importanza assieme ad alcuni giovani studenti.

Non c'è dubbio, infatti, che l'aspetto più originale della manifestazione messa in campo dall'AIDU e dal suo Presidente Barbarisi è stata la scelta di coinvolgere una serie di scolaresche con i loro docenti<sup>1</sup>; già sul piano della

---

1. Si tratta di diverse classi dell'Istituto I.S. “A. Serra” di Napoli, afferenti agli indirizzi di *Amministrazione, Finanza e Marketing, Informatica e Telecomunicazioni, Tecnico Turistico, Linguistico.*

varietà delle età e della prossemica, la loro partecipazione ha restituito una miglior rappresentazione delle età e delle generazioni. Ma la stessa qualità dei testi che loro ci hanno restituito attesta che l'idea è stata felice e addirittura gratificante per AIDU.

Quanti hanno scritto hanno esplorato significati e valori intrinseci di una democrazia troppo spesso attaccata dalle nuove retoriche populiste e dalle derive della disinformazione dilagante, con testi così interessanti che abbiamo deciso di metterne due in *exerga* a questo scritto. Ma c'è di più: la scelta della *location* che poteva apparire *di maniera*, anche se piena di evocazioni per chi conosce la storia, ha trovato un'attenta comprensione di valore oltre che di bellezza architettonica da parte di molti studenti, che hanno colto la dimensione di comunicazione delle architetture di uno spazio istituzionale.

La Costituzione, lungo tutti i 70 anni dal suo varo, si è rivelata un *dispositivo* capace di dar conto della vitalità delle nostre origini e del valore della nostra identità plurale che da sempre ci contraddistingue in quanto paese ricco di cultura e complesso di storia. Proprio per questo, lo spirito che ha contraddistinto l'incontro è stato quello del *rilancio della conoscenza della Costituzione*, un auspicio che proviene da più parti della società civile e della politica senza essere mai del tutto messo a sistema nelle nostre scuole e di cui, invece, ci sarebbe urgente bisogno.

Da questo punto di vista è fondamentale concepire gli insegnamenti costituzionali come un *presidio di conoscenza* per le giovani generazioni, che più di tutte subiscono gli effetti di un mondo radicalmente mutato sia dal punto di vista culturale che mediale.

I giovani di oggi risentono enormemente della *povertà educativa* in cui versa il paese, strettamente correlata al clima culturale dominante, ma anche ad una mancata capacità della scuola di stare al passo con il cambiamento. Valorizzare la Costituzione, in tal senso, significa far sì che essa entri a far parte del bagaglio di conoscenze e del linguaggio dei giovani di oggi (in inglese chiameremmo tutto questo *literacy*), contrastando il *depotenziamento delle agenzie formative* tradizionali, in bilico nel loro ruolo di coordinamento della formazione e dei saperi.

Si tratta di far sì che la Costituzione entri a far parte delle politiche pubbliche come *core*: nucleo centrale con il quale animare la propensione naturale che i giovani possiedono di abbracciare il futuro e farlo proprio. Questo è ciò che si comprende dalle *reactions* dei ragazzi presenti all'incontro, che hanno voluto lasciare traccia della loro esperienza e del vissuto emotivo che l'ha accompagnata.

## 1. La Costituzione vista dagli studenti

In attesa di una rinnovata alleanza tra Istruzione e Comunicazione, le voci dei giovani ci dimostrano infatti che un risorgimento formativo è possibile. Molti di loro hanno manifestato un *senso di meraviglia e stupore* semplicemente connessi all'interfacciarsi in presenza di luoghi istituzionali, dichiarandosi onorati «di partecipare ad un convegno, di attraversare quelle stanze dove c'erano le immagini di tutti i padri Costituenti. Lì è nata la nostra storia, che conferma e ribadisce la sua importanza sociale. La Costituzione deve essere portata al più presto ai piccoli e nelle scuole di tutti i gradi» (Fatima, Amministrazione Finanza e Marketing 5A). Emerge con chiarezza come il contatto con «una sede istituzionale di quel prestigio, con le dovute accortezze e con un grande rigore istituzionale faccia capire l'importanza delle cariche istituzionali e politiche: l'aver ascoltato dei costituzionalisti e dei relatori di quel calibro accresce una particolare consapevolezza sull'importanza dello studio della politica e soprattutto della Costituzione» (Giuseppe, Informatica e Telecomunicazioni 5F, e, con parole simili, Roberta Amministrazione Finanza e Marketing 5A).

È subito chiaro, già da queste poche parole, come l'occasione di partecipare all'evento possa aver rappresentato un viatico per una concreta messa al vaglio degli ideali su cui il paese è stato costruito. In una realtà sociale sempre più differenziata dal punto di vista socioculturale, infatti, i principi di solidarietà sociale, di accettazione del diverso e di uguaglianza contenuti nella Carta possono fungere da *bussole di socializzazione* con il mondo in cui i giovani saranno chiamati a fare la loro parte: non possiamo lasciare ai soli schermi del digitale il compito di coltivare i loro intelletti, lasciandoli indifesi anche a causa della mancanza di una *Carta deontologica di riferimento*, e soprattutto in presenza di una legislazione drammaticamente in ritardo e dunque inadeguata.

In fondo, sono i giovani stessi che dimostrano enorme permeabilità al nuovo e una importante capacità di replicarlo in tutti gli aspetti del quotidiano, invertendo così le spirali discendenti dell'*hate speech* e della polarizzazione crescente. Dice a tal proposito un ragazzo presente all'incontro: «Chiedendomi un commento sull'esperienza della visita alla Camera dei Deputati, come non si può parlare della maestosità di Montecitorio? Ancor di più della nostra Costituzione, che abbiamo trattato nei suoi 12 primi punti attraverso preparatissimi relatori, eccellenze nei loro rispettivi campi. Loro ci hanno fatto comprendere come sia importante più che saperla, quella di viverla nel quotidiano» (Francesco, 5G e, con parole simili, Luca, Informatica e Telecomunicazioni 5F).

In un paese attraversato da una forte crisi valoriale occorre pensare che qualsiasi riconoscimento non si dà una volta per tutte e che le libertà de-

mocratiche vadano riconquistate giorno dopo giorno a partire dai banchi di scuola e dai cardini giuridico-normativi della nostra convivenza civile. Uguaglianza, libertà, solidarietà sono parole spesso svuotate di significato sotto la spinta di retoriche del terrore e politiche della paura, ma i giovani sanno istintivamente rinnovare l'impegno che questi concetti portano con sé applicandoli naturalmente alla vita d'ogni giorno assieme ai loro insegnanti: «È stata un'esperienza diversa dalla quotidianità, che si è concretizzata in diversi argomenti e sfumature. Questa esperienza non fa che confermare la Costituzione come testo moderno nonostante la sua "età". Penso che dovrebbe essere letta con più interesse da noi studenti» (Antonio, Informatica e Telecomunicazioni 4G).

## 2. Conclusioni

Per rilanciare i valori costituzionali dobbiamo anzitutto leggere come i ragazzi li condividono e assicurarci che lo facciano come elementi centrali del proprio modo di approcciarsi al prossimo sia in quanto individui che membri di una collettività sociale e politica. Solo così si potrà procedere ad un ampliamento della gamma dei diritti riconosciuti ed evitare restrizioni troppo spesso paventate come necessarie alla pacifica convivenza civile. Questo significa anche saper padroneggiare i loro "linguaggi utente", per poterci dimostrare credibili ai loro occhi ma anche essere parte del loro entusiasmo: «L'esperienza alla Camera dei Deputati ha segnato il pensiero di noi giovani ragazzi sviluppando in noi la volontà di crederci! Sempre!» (Chiara e Francesco, Amministrazione Finanza e Marketing 5B).

L'insegnamento della Costituzione nelle scuole è stato spesso lacunoso o non armonizzato da una progettualità condivisa. Molto è lasciato alla buona volontà degli insegnanti o degli Istituti che scelgono volontariamente di inserire l'educazione civica nell'offerta didattica. Questa carenza di impegno programmatico viene notata persino dagli studenti: «Ho trovato questa esperienza molto interessante in quanto le relazioni hanno reso chiare alcune mie lacune in materia. Ciò è dovuto al fatto che a scuola, negli indirizzi tecnici, non viene trattata come dovrebbe» (Antonio, Informatica e Telecomunicazioni 5G).

Ogni rinnovamento, quindi, ha le sue radici nella conoscenza del passato: è così che quel giorno i ragazzi presenti all'incontro hanno esperito come *nuovo* qualcosa che ha invece fondamenta antiche, ma più capaci che mai di provocare un forte sentimento di identità e appartenenza: «Presenziare come rappresentante della mia classe ed *essere in unità con gli altri* studenti è stato magnifico ed istruttivo. Grazie a chi mi ha dato questa possibilità» (Francesco, 5G).

## **Bibliografia**

- Ardigò A., Cipolla C., Altieri L. (1988), *La Costituzione e i giovani: un'eredità da riscoprire*, FrancoAngeli, Milano.
- Corbetta P.G. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.
- Corradini L., Refrigeri G. (a cura di.) (1999), *Educazione civica e cultura costituzionale: la via italiana alla cittadinanza europea*, il Mulino, Bologna.
- Kebati Momamji K. (2003), *Verso gli approcci qualitativi*, in Morcellini M. (Ed.) *Lezioni di comunicazione*, Esselibri, Napoli, 241-261.
- Krippendorff K. (1980), *Content Analysis. An introduction to its Methodology*, New York, Sage; tr. it. (1983), *Analisi del contenuto. Introduzione metodologica*, ERI, Torino.
- Lancia F. (2004), *Strumenti per l'analisi dei testi*, FrancoAngeli, Milano.
- Losito G. (1993), *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Morcellini M. (2013), *Comunicazione e media*, EGEA, Milano.
- Morcellini M. (2018), *L'essenziale è visibile agli occhi: una riflessione radicale sulla comunicazione*, Editoriale scientifica, Roma.
- Rositi F. (1970), *L'analisi del contenuto come interpretazione*, ERI, Torino.
- Segretariato Generale della Camera dei Deputati (a cura di) (1948), *Costituzione della Repubblica italiana*, Tipografia della Camera dei Deputati, Roma.





# ***“Farsi luogo”: la strada per l’inclusione. Riflessioni sul rapporto tra scuola e territorio***

*Elisa Maia*

Dottore di ricerca in Human Sciences, Università degli Studi “G. d’Annunzio”  
di Chieti-Pescara

## **1. Inclusione: oltre la prospettiva binaria**

Il concetto di inclusione, inteso come idea/valore/paradigma, è comparso circa vent’anni fa nel panorama delle politiche educative e integrative<sup>1</sup>, coniugandosi sin dal principio al diritto all’educazione come preconditione per l’apprendimento e la partecipazione attiva dei cittadini ai processi sociali<sup>2</sup>. Seppur sia un concetto tendenzialmente istituzionalizzato, nella riflessione pedagogica attuale persistono numerose interpretazioni derivanti dai vari presupposti teorici di riferimento (bio-psico-sociale, *capability approach*, sociale etc.), nonché sovrapposizioni tra le concezioni riguardanti l’integrazione e quelle concernenti l’inclusione, e persino l’emergere di ambiguità semantiche, come nel caso della “piena inclusione”<sup>3</sup>.

La teorizzazione del paradigma inclusivo, dunque, si caratterizza per una pluralità semantica, in cui prevale un approccio teso alla “normalizzazione”, tradendo una concezione discriminante della diversità<sup>4</sup>. Tale prospettiva presuppone una lettura della differenza come elemento da contenere e riposizionare all’interno di un universo interpretativo del reale sostanzialmente binario, inadeguato a cogliere le molteplici sfaccettature del reale

- 
1. Cfr. Bocci F. (2019b), *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*, in Isidori M.V. (a cura di), *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, Franco Angeli, Milano, 120-129.
  2. Cfr. Volpicella A.M. (2017), *La pedagogia dell’inclusione*, in Volpicella A.M., Crescenza G. (a cura di), *Una bussola per la scuola. Nuove strategie pedagogiche e didattiche per gli studenti di oggi*, Edizioni Conoscenza, Roma, 123-156.
  3. Cfr. Bocci F., *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*, in Isidori M.V. (a cura di), *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, op. cit.
  4. Cfr. Volpicella A.M., op. cit.

che l'educativo dovrebbe essere chiamato a riconoscere e ad accogliere. Al contrario, predomina il punto di vista rispondente alla logica classificatoria che induce all'identificazione e alla catalogazione di ciò che devia rispetto a una presunta normalità<sup>5</sup>.

In tal senso, l'analisi critica proposta da Deleuze<sup>6</sup> evidenzia quanto la tradizione del pensiero occidentale sia orientata a considerare le differenze come variazioni rispetto a un modello ideale, dunque a interpretarle quali mancanze, difetti. Il rischio intrinseco a simili interpretazioni del paradigma inclusivo è quello mostrato da Foucault<sup>7</sup>, per cui l'inclusione può rappresentare una forma di esercizio di potere, assoggettamento e neutralizzazione che può estrinsecarsi tanto in un processo di anonimizzazione, dunque generatore di anormalità, quanto in una spinta normalizzatrice, dando vita a sistemi di recupero. Un approccio, perciò, rigidamente funzionalista<sup>8</sup>, inadatto a cogliere e a valorizzare la pluralità della vicenda umana. Il rischio dello scadere in concettualizzazioni dell'inclusione tanto semplificanti da risultare fittizie, allora, è quello di contribuire alla costruzione di un immaginario pedagogico-sociale che si serve, giustificandolo, di un sistema di classificazione delle condizioni percepite come devianti rispetto a un'ipotetica norma, che non rispondono realmente a intenzionalità di tipo descrittivo, ma che piuttosto contribuiscono a procedere a catalogazioni che alimentano un linguaggio burocratizzato e personalizzante, producendo conseguenze tangibili sugli individui, pur presentandosi sotto le false vesti delle neutralità e della fattualità<sup>9</sup>, dando esito a nuove forme di marginalizzazione.

Nella società attuale, in cui sempre più aspre sono le condizioni di parcellizzazione del tessuto sociale e di dissolvimento dei legami comunitari, accentuate dalla crisi economica e dalla conseguente precarietà lavorativa ed esistenziale, l'istituzione scolastica deve fronteggiare una crescente e sempre più diversificata molteplicità di vissuti e condizioni sociali, psicologiche e mediche. Un fenomeno a cui i sistemi educativi hanno risposto in una duplice maniera: da un lato, trascurando numerose tipologie di diversità, come ad esempio la dispersione scolastica e la differenza sessuale; dall'altro lato, assumendo la diversità come un tema che richiede un supporto individuale, specificatamente dedicato agli studenti che necessitano di integrazione<sup>10</sup>. Questa, oltre a rappresentare una strategia non sostenibile economicamente nel tempo, poiché sempre più numerose andranno a essere le fila di coloro

---

5. Cfr. Dovigo F. (2017), *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Carocci Faber, Roma.

6. Cfr. Deleuze G. (1997), *Differenza e ripetizione*, Raffaello Cortina, Milano.

7. Cfr. Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Einaudi, Torino.

8. Cfr. Dovigo F., *op. cit.*

9. Cfr. Dovigo F., *op. cit.*

10. Cfr. Dovigo F., *op. cit.*

che necessiteranno di aiuti “speciali”, costituisce altresì una negazione del diritto all’apprendimento e alla partecipazione degli studenti che subiscono tali forme di classificazione, dando origine a nuovi fenomeni di segregazione<sup>11</sup>.

Tali concezioni e prassi, molto diffuse e fortemente radicate nelle credenze educative attuali, producono un paradosso educativo per cui l’intervento inclusivo sembra possa essere abilitato proprio dall’attività di classificazione del diverso: Bocci<sup>12</sup>, al riguardo, con l’espressione “bessizzazione della scuola” si riferisce alla frenesia di individuare i soggetti in difficoltà, secondo l’esplorazione di una serie di procedure che vanno dall’accertamento, alla classificazione, all’adozione di dispositivi volti alla normalizzazione del soggetto identificato come BES, fino all’attuazione di strategie e pratiche didattiche dichiaratamente appartenenti alla macro-area della didattica speciale per l’inclusione. Questa tendenza si combina perfettamente con la dominante narrazione neoliberista: un’ideologia in cui l’uomo è declassato a semplice mezzo, la cui funzione nella società è meramente strumentale al mercato<sup>13</sup>. D’altronde, è proprio nella pedagogia neoliberista che si iscrive quell’egemonia dell’abilismo<sup>14</sup> che ben si coniuga con la logica classificatoria.

Seppur tali concezioni limitino gradualmente la riflessione rispetto al senso reale del vocabolario classificatorio<sup>15</sup>, in cui di conseguenza la diversità finisce per cristallizzarsi, a queste rappresentazioni se ne contrappongono altre, che guardano al paradigma inclusivo come a una prospettiva epistemologica e di analisi funzionale alla destrutturazione e alla disarticolazione proprio di quei temi che fanno leva sulla norma, sull’abilismo, sulla categorizzazione etc., che ostacolano il diritto all’apprendimento e alla partecipazione<sup>16</sup>. Le azioni educative che si ispirano a tali modelli si concentrano non sui soggetti, bensì sul contesto, nel quale sono da rintracciarsi le concause delle difficoltà, nel caso della prospettiva bio-psico-sociale, o la fonte stessa della problematicità, nel caso del modello sociale<sup>17</sup>.

---

11. Cfr. Dovigo F., *op. cit.*

12. Cfr. Bocci F. (2016), *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*, in Bocci F. et al., *Rizodidattica. Teorie dell’apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Pensa Multimedia, Lecce, 15-81.

13. Cfr. Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano.

14. Cfr. Bocci F., *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*, in Isidori M.V. (a cura di), *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, *op. cit.*

15. Cfr. Dovigo F., *op. cit.*

16. Cfr. Bocci F., *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*, in Isidori M.V. (a cura di), *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, *op. cit.*

17. Cfr. Bocci F. (2019a), *Dimensioni (e questioni) di sfondo della formazione online inclusiva*, in Margottini M., La Rocca C. (a cura di), *E-learning per l’istruzione superiore*, Franco Angeli, Milano, 113-126, [http://ojs.francoangeli.it/\\_omp/index.php/oa/catalog/book/420](http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/420) (ultimo accesso 30/05/2020).

In linea generale, sono individuabili tre modelli teorici che interpretano l'esclusione e che ispirano, pertanto, le prassi inclusive: il modello tradizionale, che concepisce l'esclusione come la conseguenza di una condizione di devianza rispetto a una presunta normalità; il modello medico, concentrato sull'handicap e su disfunzioni che necessitano di cure, ma che si è esteso anche a condizioni di bisogno non cliniche riconducibili al fenomeno di "bessizzazione della scuola" e concentrato a sviluppare un processo di "normalizzazione" della diversità; il modello sociale, che attribuisce al contesto sociale la causa dell'esclusione<sup>18</sup>. A quest'ultimo approccio va riconosciuto il merito di aver messo in discussione la visione psicomédica prevalente<sup>19</sup>, seppur abbia maturato una critica astratta cui non è corrisposta un'effettiva trasformazione delle pratiche<sup>20</sup>.

## 2. Problematizzare l'inclusione

Occorre rifuggire le categorizzazioni nel nome di almeno due ragioni: da un lato la necessità di riconoscere valore e cittadinanza alle differenze; dall'altro lato l'urgenza di sostenere una problematizzazione che meglio si addice al senso più autentico del costrutto inclusivo, riconoscendogli una radice sociale e comunitaria. Per comprendere meglio la necessità di nutrire una visione di inclusione di più ampio respiro, è bene chiarire ulteriormente la distorsione implicita a un'esplicazione delle analisi e delle pratiche inclusive sviluppate secondo la dualità interpretativa abilismo-disabilismo.

Le due maggiori posizioni interpretative del paradigma inclusivo, riassumibili nell'antitesi tra il fattore individuale e sociale, evidenziano una questione nota nella riflessione pedagogica. Tale antitesi, infatti, richiama alla mente la seconda delle contraddizioni antinomiche dell'educazione mostrate da Bruner: essa rinvia a due contrapposizioni inconciliabili della natura della mente e sul modo di utilizzarla<sup>21</sup>. La prima considera l'apprendimento un vissuto intrapsichico, rimandando a una dimensione individualizzata del processo formativo, che attribuisce centralità – all'interno del processo formativo – al bagaglio intellettuale e motivazionale dello studente. Secondo questa visione, l'educazione ha il compito di fornire i mezzi per garantire il funzionamento e il potenziamento delle capacità mentali innate di ciascuno, privilegiando coloro che possiedono superiori "doti naturali". La seconda teoria, invece, colloca qualsiasi attività mentale all'interno del contesto culturale «[...] più

---

18. Cfr. Volpicella A.M., *op. cit.*

19. Cfr. Dovigo F., *op. cit.*

20. Cfr. Allan J. (2014), Inclusive Education and the Arts, in *Cambridge Journal of Education*, 44, 4, 2, 511-523.

21. Cfr. Bruner J.S. (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.

o meno abilitante che lo supporta»<sup>22</sup>. In tale prospettiva cosa determinerà la riuscita dei percorsi educativi e formativi degli studenti? La centralità strategica, in questo caso, è riconosciuta all’insegnante e all’efficacia di quella che Bruner definisce l’“attrezzatura culturale” che egli è in grado di mettere a disposizione dell’allievo; l’accento, inoltre, viene posto sull’interpersonalità garantita dai contesti culturali, la quale sostiene lo sviluppo mentale e favorisce un maggiore accesso alle risorse.

La deriva patologizzante che affligge le pratiche cosiddette inclusive ha il grave vulnus di essere incline a interpretare la diversità in termini di deficit, come un malfunzionamento all’interno dell’individuo, in particolare dello studente<sup>23</sup>. Ciò alimenta un meccanismo di deresponsabilizzazione in coloro che si occupano dei processi educativi, affidando la “normalizzazione” delle diversità agli interventi tecnico-specialistici. In tal senso appare particolarmente esplicita la questione dell’abbandono scolastico, grave problema irrisolto della scuola italiana: tendenzialmente tale fenomeno è interpretato come la risultanza del disimpegno educativo da parte dello studente, sottintendendo una lettura che vede i giovani, le loro condotte e le loro famiglie come la causa scatenante del problema, distogliendo il focus dell’analisi dai fattori socioculturali ed economici che ne costituiscono la base<sup>24</sup>.

Ha senso, in questa prospettiva, settorializzare la riflessione sull’inclusione in riferimento all’ambito scolastico da un lato e sociale dall’altro? Piuttosto va delineandosi, via via che si procede nell’analisi, una sostanziale indivisibilità del concetto di inclusione. Se, come si è visto, appare riduttivo – o addirittura pericoloso – cedere ai rischi antitetici, e al contempo complementari, di una inclusione per tutti («(...) *chi è incluso in tutti?*»<sup>25</sup>) da un lato e a un’inclusione per i “devianti” dall’altro, potrebbe risultare altrettanto penalizzante procedere a una scissione classificatoria dell’inclusione fra dentro-scuola e fuori-scuola. Il termine inclusione dovrebbe riferirsi a «(...) un atteggiamento dell’uomo, prima che a questa o quella pratica o attività educativa. La parola *sociale* – con la quale si intende “includere” il soggetto che si sente o che è considerato marginale o escluso – rimanda alla dimensione radicale dei legami e degli affetti che determinano l’identità di ogni soggetto (...)»<sup>26</sup>. Il richiamo è a una fondamentale interezza dell’azione educativa, che è di per sé inclusiva;

---

22. Cfr. Bruner J.S., *ivi*, 81.

23. Cfr. Dovigo F., *op. cit.*

24. Cfr. Dovigo F., *op. cit.*

25. Bocci F., *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*, in Isidori M.V. (a cura di), *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, *op. cit.*, 121.

26. Nanni S. (2019), *L’approccio “umanista” contro i rischi vecchi e nuovi di esclusione sociale: riflessioni pedagogiche*, in Isidori M.V. (a cura di), *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, Franco Angeli, Milano, 144, 144-153.

una connotazione di inclusività intrinseca all'educazione e alla pedagogia, che ha radici non solo nella funzione riflessiva, bensì anche critica e utopica che queste scienze esprimono<sup>27</sup>.

Tale interpretazione si coniuga con la necessità di accogliere la sfida delle differenze presenti in classe e nella società, guardando a esse come a un fattore fondamentale per una pedagogia che voglia dirsi autenticamente inclusiva, capace di valorizzare pienamente ogni studente in un'ottica di comunità<sup>28</sup>. Appare evidente come sia necessario superare la prospettiva della differenza come mancanza rispetto a un archetipo ideale, per lasciare spazio a un pensiero che a essa guarda come «(...) *differenza rispetto a un'altra differenza*»<sup>29</sup>, in cui includere significa costruire legami fondati sul riconoscimento della specificità e della differenza di identità<sup>30</sup>.

Occorre decostruire un paradigma incentrato prioritariamente sui bisogni, erede di una certa tradizione sociopolitica passivizzante, per tessere le trame di una pratica educativa che fa leva sull'*agency* di tutti e di ciascuno, riconoscendo agli individui la capacità di autodeterminarsi. In tal senso, le differenze tra gli allievi rappresentano un capitale socioeconomico e culturale e acquisiscono pienamente cittadinanza all'interno di un progetto di comunità in divenire<sup>31</sup>. L'orientamento di comunità dell'inclusione fa leva sulla trasformazione del contesto per renderlo flessibile e accessibile, affinché in esso possano realmente abitare le differenze<sup>32</sup>; pertanto, diventano indispensabili non solo le risorse scolastiche, bensì anche quelle extrascolastiche, chiamando la scuola all'assunzione del cambiamento come cardine della propria prassi, privilegiando un atteggiamento di ricerca<sup>33</sup>.

All'istituzione scolastica spetta il compito di ri-pensarsi e ri-progettarci come relazionalità<sup>34</sup>, ponendosi come luogo percorribile, comunità interattiva in cui praticare quella reciprocità culturale in cui la seconda delle antinomie bruneriane trova un equilibrio tra l'esigenza di coltivare i talenti innati e quella di garantire a tutti la possibilità di progredire, secondo la formula del "da ciascuno secondo le sue possibilità"<sup>35</sup>. Le istituzioni scolastiche assumono, così, la funzione di «(...) controculture, centri dove viene coltivata una nuova consapevolezza del significato e delle implicazioni del vivere in una società moderna»<sup>36</sup>.

---

27. Cfr. Frabboni F. (2005), *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari.

28. Cfr. Dovigo F., *op. cit.*

29. Cfr. Dovigo F., *op. cit.*, 18.

30. Cfr. Volpicella A.M., *op. cit.*

31. Cfr. Dovigo F., *op. cit.*

32. Cfr. Dovigo F., *op. cit.*

33. Cfr. Dovigo F., *op. cit.*

34. Cfr. Volpicella A.M., *op. cit.*

35. Cfr. Bruner J.S., *op. cit.*

36. Cfr. Bruner J.S., *ivi*, 95.

Una postura interrogativa, quella che le istituzioni educative in generale, e ancor più la scuola, dovrebbero assumere e che invece confligge con il processo di istituzionalizzazione che riguarda il concetto inclusivo, il quale assume le sembianze di un dispositivo<sup>37</sup>, cominciando a essere percepito come un fatto compiuto piuttosto che come uno sforzo incessante per l’affermazione della democrazia nella scuola e per il contrasto all’esclusione<sup>38</sup>. Eppure, il paradigma inclusivo continua a connotarsi per una certa indeterminatezza, rispetto tanto alle teorie quanto al suo oggetto<sup>39</sup>. Tuttavia, proprio questa condizione di incertezza appare essere la chiave di volta per il superamento del dispositivo a cui l’inclusione sembra ridursi, invitando ad agirli nella logica dell’incompletezza<sup>40</sup>. Una prospettiva interpretativa che esorta ad abbracciare l’ottica della coevoluzione suggerita da Canevaro, per cui gli elementi del sistema rappresentano sistemi erranti<sup>41</sup>, disponibili al cambiamento e all’errore, da intendersi nella sua accezione più autentica, quella dell’andare sperimentando, errando<sup>42</sup>.

### 3. Scuola più territorio: un’alleanza per l’inclusione

«(...) il *farsi luogo* stava anticamente per *farsi strada*: è un edificare in movimento. (...) da una parte è abitare un pezzo di terra (...), dall’altra è un dialogare nomade, un *rivolgersi* ad altri luoghi della terra, (...)»<sup>43</sup>.

La locuzione “farsi luogo”, che esprime la dialogicità che intercorre tra le due apparentemente antitetici azioni dell’edificare e del nomadismo, aiuta a comprendere le componenti fondamentali di un concetto di inclusione che, per mantenere quella spinta problematizzante e democratizzante che ne contraddistingue l’interpretazione più autentica e generativa, assume l’erranza ad architrave del proprio orizzonte interpretativo. Un incedere errante che

---

37. Cfr. Bocci F., *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*, in Isidori M.V. (a cura di), *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, op. cit.

38. Cfr. Dovigo F., op. cit.

39. Cfr. Bocci F., *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*, in Isidori M.V. (a cura di), *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, op. cit.

40. Cfr. Lapassade G. (1971), *Il mito dell’adulto. Saggio sull’incompletezza dell’uomo*, Guaraldi, Bologna.

41. Cfr. Fornasa W., Medeghini R. (2003), *Abilità differenti: processi educativi, coeducazione e percorsi delle differenze*, Franco Angeli, Milano, [https://ojs.francoangeli.it/\\_omp/index.php/oa/catalog/book/420](https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/420) (ultimo accesso 30/05/2020).

42. Cfr. Bocci F. (2019a), *Dimensioni (e questioni) di sfondo della formazione online inclusiva*, in Margottini M., La Rocca C. (a cura di), *E-learning per l’istruzione superiore*, op. cit.

43. Martinelli M. (2015), *Farsi luogo. Varco al teatro in 101 movimenti*, Cue Press, Imola, 18.

si esprime prioritariamente nel riconoscimento e nella valorizzazione della continuità culturale ed educativa tra la scuola e il territorio, procedendo alla ricomposizione teorico-prassica dello scarto che sussiste tra l'istituzione scolastica e il contesto socioculturale; tanto è vero che «(...) se da un lato l'idea stessa di scuola nasce all'insegna di una necessaria separatezza tra i percorsi educativi formali e l'ambiente nel quale è inserito "naturalmente" il discente, dall'altro, (...), ben pochi autori hanno potuto sottacere il peso determinante dell'ambiente di vita nella costruzione dell'identità esistenziale e culturale degli individui»<sup>44</sup>.

Il territorio rappresenta il "sistema di vita" dei soggetti, connotandosi per una duplice azione nei confronti della realtà: da un lato la registra e dall'altro la crea<sup>45</sup>, evidenziando l'agentività sottintesa all'abitare, rintracciabile già nell'attribuzione di senso all'esperienza di cittadinanza che ciascuno esprime. Iori specifica ulteriormente l'identità del territorio, definendolo come «(...) luogo primo dei vissuti della quotidianità e fondamento dell'abitare come possibilità di riconoscersi e di essere riconosciuti»<sup>46</sup>. Qual è, in questa prospettiva, il compito dell'educazione nell'assicurare che a tutti siano garantite eque condizioni di accesso a un esercizio critico e consapevole dell'abitare e dei rapporti comunitari che in esso e con esso si sviluppano?

Emerge la necessità di perseguire un'alternativa che Frabboni ha definito «(...) l'inaugurazione di un rapporto di interazione dialettica tra la cultura del dentro-scuola e quella del fuori-scuola, secondo linee di complementarità delle reciproche risorse educative»<sup>47</sup>. Considerazioni che sottintendono una visione dichiaratamente inclusiva e democratica dell'educazione, poiché riconosce la strategicità della dimensione extrascolastica nella determinazione di percorsi formativi di qualità, sollevando la questione delle diseguaglianze territoriali rispetto sia a coloro che sono obbligati a godere in modo minimo delle opportunità formative e culturali disseminate sul territorio, sia a chi abita luoghi che ne sono oggettivamente deprivati<sup>48</sup>. Ciò trova fondamento nelle recenti ricerche sulle povertà educative, che mettono in luce i divari territoriali non solo tra il Nord e il Sud del Paese, bensì anche tra aree diverse dei medesimi contesti urbani, come chiarisce Cederna: «due bambini nati in

---

44. Guerra L. (2012), *L'integrazione del sistema formativo: quali prospettive?*, in Guerra L. (a cura di), *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, Clueb, Bologna, 137, 137-161.

45. Cfr. Tramma S., *op cit.*

46. Iori V. (2019), *Il territorio e l'abitare: prendersi cura delle relazioni educative*, in *Attualità Pedagogiche*, 1(1), 2-9.

47. Frabboni F. (1999), *Quando la Pedagogia si aggira tra i banchi di scuola*, in Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (a cura di.), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano, 52, 43-56.

48. Cfr. Guerra L. (2012), *L'integrazione del sistema formativo: quali prospettive?*, in Guerra L. (a cura di), *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, *op. cit.*



Italia nello stesso identico momento storico, (...), possono crescere in universi paralleli anche a pochi isolati di distanza»<sup>49</sup>.

A una città sregolata, caratterizzata da un indebolimento dei legami che uniscono le isole del suo arcipelago educativo (famiglia, scuola, enti locali, associazionismo etc.)<sup>50</sup>, occorre contrapporre una città educativa che accetti la sfida di un progetto pedagogico complesso, teso alla costruzione di una rete flessibile e diversificata di occasioni socioculturali ed educative<sup>51</sup>. In tale prospettiva si inserisce pienamente l'indicazione di reinterpretare il diritto allo studio nei termini più ampi di diritto all'apprendimento, da garantirsi in tutti gli spazi e i tempi del cittadino, promuovendo la prospettiva pedagogica e didattica della città educativa<sup>52</sup>. Una “città-post”, «(...) (ideologica, industriale, modernista). (...) attraversata da idee plurali, laiche, democratiche: (...)»<sup>53</sup>.

Da questo punto di vista, la scuola si prospetta come un'agenzia di alfabetizzazione impegnata ad assicurare agli studenti i saperi imprescindibili all'esercizio di una cittadinanza consapevole e critica, grazie a percorsi educativi tesi alla formazione di una mente plurale e di un'etica solidaristica<sup>54</sup>. I contesti educativi scolastici ed extrascolastici devono trasformarsi in ambienti intensamente discorsivi, focalizzati sulla negoziazione dei significati e aperti alla generatività del confronto intersoggettivo<sup>55</sup>, che solo può garantire il rispetto e la valorizzazione delle differenze. L'inclusione è sempre apertura all'altro<sup>56</sup>, è sempre agita nella processualità tra la sfera individuale e la sfera comunitaria<sup>57</sup>: in questo spazio, che può essere definito politico in virtù della pluralità a cui richiama, la quale, arendtianamente, si sostanzia nel legare i pochi ai molti e il singolo agli altri<sup>58</sup>, le differenze si ridefiniscono in una incessante processualità di co-costruzione simbolica che tende a risolversi, seppur mai definitivamente, in un processo di risemantizzazione delle differenze<sup>59</sup>.

In conclusione, il progetto pedagogico di una città educativa fondata sull'alleanza tra la scuola e il territorio quale strategia di affermazione delle condizioni democratiche, nonché dell'incontro con l'alterità come precon-

---

49. Cfr. Cederna G. (2019), Aveva ragione Philip Dick. Universi paralleli e povertà educative nei bambini: il ruolo della cultura, in *Andersen*, 364 (XXXVIII), 12-13, 13.

50. Cfr. Frabboni F. (2006), *I bambini della domenica*, Valore Scuola, Roma.

51. Cfr. Frabboni F., *ivi*.

52. Cfr. Guerra L. (1999), *L'educazione fuori dalla scuola*, in Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (a cura di.), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano, 89-133.

53. Frabboni F. (2006), *I bambini della domenica*, *op. cit.*, 48.

54. Cfr. Frabboni F., *ivi*.

55. Cfr. Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano.

56. Cfr. Bertolini P. (1999), Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia, in *Studium Educationis*, 2.

57. Cfr. Volpicella, *ivi*.

58. Cfr. Arendt H. (1995), *Che cos'è la politica?*, Edizioni di Comunità, Milano.

59. Cfr. Mortari L., *op. cit.*

dizione essenziale per la valorizzazione e il riconoscimento delle differenze, si offre come terreno – riflessivo e prassico – per il mantenimento di quella condizione di indeterminatezza necessaria a un paradigma inclusivo in divenire, mai definitivo, il quale si combina perfettamente con l'idea di scuola e di società come agorà pedagogica<sup>60</sup>.

## **Bibliografia**

- Allan J. (2014), *Inclusive Education and the Arts*, in *Cambridge Journal of Education*, 44, 4, 2, 511-523.
- Arendt H. (1995), *Che cos'è la politica?*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano.
- Bertolini P. (1999), *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, in *Studium Educationis*, 2.
- Bocci F. (2016), *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*, in Bocci F. et al., *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Pensa Multimedia, Lecce, 15-81.
- Bocci F. (2019a), *Dimensioni (e questioni) di sfondo della formazione online inclusiva*, in Margottini M., La Rocca C. (a cura di), *E-learning per l'istruzione superiore*, Franco Angeli, Milano, 113-126, [http://ojs.francoangeli.it/\\_omp/index.php/oa/catalog/book/420](http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/420) (ultimo accesso 30/05/2020).
- Bocci F. (2019b), *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*, in Isidori M.V. (a cura di.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, Franco Angeli, Milano, 120-129.
- Bruner J.S. (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Cederna G. (2019), *Aveva ragione Philip Dick. Universi paralleli e povertà educative nei bambini: il ruolo della cultura*, in *Andersen*, 364 (XXXVIII), 12-13.
- Deleuze G. (1997), *Differenza e ripetizione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Dovigo F. (2017), *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Carocci Faber, Roma.
- Fornasa W., Medeghini R. (2003), *Abilità differenti: processi educativi, coeducazione e percorsi delle differenze*, Franco Angeli, Milano, [https://ojs.francoangeli.it/\\_omp/index.php/oa/catalog/book/420](https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/420) (ultimo accesso 30/05/2020).
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Einaudi, Torino.

---

60. Cfr. Bocci F., *Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva*, in Isidori M.V. (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, op. cit.

- Frabboni F. (1999), *Quando la Pedagogia si aggira tra i banchi di scuola*, in Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (a cura di.), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell’educazione*, Mondadori, Milano, 43-56.
- Frabboni F. (2005), *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni F. (2006), *I bambini della domenica*, Valore Scuola, Roma.
- Guerra L. (1999), *L’educazione fuori dalla scuola*, in Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (a cura di.), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell’educazione*, Mondadori, Milano, 89-133.
- Guerra L. (2012), *L’integrazione del sistema formativo: quali prospettive?*, in Guerra L. (a cura di), *Pedagogia “sotto le due torri”. Radici comuni e approcci plurali*, Clueb, Bologna, 137-161.
- Iori V. (2019), *Il territorio e l’abitare: prendersi cura delle relazioni educative*, in *Attualità Pedagogiche*, 1(1), 2-9.
- Lapassade G. (1971), *Il mito dell’adulto. Saggio sull’incompletezza dell’uomo*, Guaraldi, Bologna.
- Martinelli M. (2015), *Farsi luogo. Varco al teatro in 101 movimenti*, Cue Press, Imola.
- Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano.
- Nanni S. (2019), *L’approccio “umanista” contro i rischi vecchi e nuovi di esclusione sociale: riflessioni pedagogiche*, in Isidori M.V. (a cura di), *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, Franco Angeli, Milano, 144-153.
- Tramma S. (2010), *Pedagogia sociale*, Guerini scientifica, Milano.
- Volpicella A.M. (2017), *La pedagogia dell’inclusione*, in Volpicella A.M., Crescenza G. (a cura di), *Una bussola per la scuola. Nuove strategie pedagogiche e didattiche per gli studenti di oggi*, Edizioni Conoscenza, Roma, 123-156.



# *Essere cittadini del Mondo e della Terra: riflessioni a partire dai dati ICCS 2016*

Veronica Riccardi

Dottore di ricerca in Pedagogia e Ricerca Sociale  
Collaboratore tecnico degli enti di ricerca, INVALSI

## **Introduzione**

Da alcuni decenni stiamo assistendo a una profonda rielaborazione del concetto di cittadinanza: intesa storicamente come uno status giuridico, un insieme di regole generali di partecipazione alla vita pubblica, sta pian piano diventando una “attività desiderabile” intesa come “qualità” di tale partecipazione alla vita pubblica (Kymlicka e Norman, 1994). La sua connotazione di difesa della “nazionalità” sta anche lasciando spazio a un senso di appartenenza di tutti gli individui a una comune patria terrestre e, quindi, a un comune destino, come testimoniano molti documenti, nazionali e internazionali, e alcuni lungimiranti intellettuali che hanno visto nel suo avvento l’unica soluzione auspicabile e capace di far fronte alle numerose trasformazioni sociali che si sono avute nell’ultimo mezzo secolo.

La cittadinanza si pone oggi al centro di una riflessione che coinvolge trasversalmente un numero di ambiti di studio (storia, scienze politiche, giurisprudenza, filosofia, pedagogia, sociologia, etc.) tale da costituire un settore di ricerca autonomo e interdisciplinare definito appunto *citizenship studies* (Silva 2014; Mindus, 2014). Al termine “cittadinanza” sono accompagnati, di volta in volta, aggettivi che ne precisano specifici aspetti del significato: si parla, ad esempio, di cittadinanza inclusiva (Bonfiglio, 2014; Lister, 2007), attiva (Fraire, Spagnuolo e Stasi, 2016; Cotturri 2013; Cadei, 2011; Moro, 1998), cosmopolita (Tarantino, 2015; Held, 1995), democratica (Habermas, 1992). In questo contributo approfondiremo due di questi aggettivi: terrestre e globale, intesi, per gli obiettivi del presente lavoro, come sinonimi.

### **1. La “cittadinanza terrestre”**

La cittadinanza costituisce attualmente la base privilegiata di una possibile mediazione tra senso di appartenenza a un popolo (Stato-nazione), ovvero a

una comunità a forte impronta identitaria (linguistico-territoriale, etnica o religiosa), e l'esigenza di apertura universale all'altro, a sua volta fondata sul riconoscimento della pari dignità di ogni persona umana, al fine di "vivere insieme come eguali in dignità" (Moccia, 2017). Essa fa riferimento a dimensioni e territori aperti, circolari, fondati sul vivere bene con se stessi e con gli altri: è l'incontro fra il singolo/piccolo gruppo (famiglia, classe scolastica) e la totalità mondo (le altre persone, l'ambiente, il territorio) (Salmeri, 2015). In sostanza, essa è "fondata sull'idea di un'appartenenza al plurale, che permetta a ciascuna persona, qualunque sia la sua origine, di sentirsi contemporaneamente appartenente a più paesi, a più culture, senza per questo dover mettere in discussione il legame con le proprie origini o misconoscere le proprie radici culturali" (Silva, 2014, 91).

In questa prospettiva, una nozione accattivante di cittadinanza è quella fornita da Edgar Morin: l'unione planetaria è l'esigenza minima di un mondo ristretto e interdipendente. Tale unione richiede una coscienza e un "sentimento reciproco di appartenenza che ci leghi alla nostra Terra considerata come prima e ultima Patria" (2001, 77). La sua nozione di "Terra-Patria" richiama un'identità comune a tutti gli esseri umani che, in ogni parte del mondo, vivono gli stessi problemi e gli stessi pericoli vitali (Morin e Kern, 1994). L'uomo dovrebbe quindi imparare a vivere sul pianeta, a comunicare, a condividere con gli altri esseri umani, a non essere più di una sola cultura ma, prima di tutto, "terrestre". Prendendo in prestito le parole dello stesso Morin, possiamo dire che ogni individuo dovrebbe sviluppare quattro tipi di coscienza: "la coscienza antropologica, che riconosce la nostra unità nella diversità; la coscienza ecologica, ossia la coscienza di abitare, con tutti gli esseri mortali, una stessa sfera vivente [...]; la coscienza civica terrestre, ossia la coscienza della responsabilità e della solidarietà per i figli della Terra; la coscienza dialogica, che nasce dall'esercizio complesso del pensiero e che ci permette nel contempo di criticarci fra noi, di autocriticarci, di comprenderci" (2001, 78).

Queste quattro coscienze delineate da Morin si ricollegano intrinsecamente al pensiero di Ettore Gelpi, il quale ritiene prioritario unire nel concetto di "coscienza terrestre" due questioni inscindibili: la pacificazione con la terra, quindi con la natura, e la pacificazione tra le persone che vivono sul pianeta Terra. L'incapacità di molti paesi di vivere in armonia con la natura è un segno del loro desiderio di rendere redditizie quante più cose possibili e nel minor tempo possibile, senza preoccuparsi delle conseguenze future per la Terra e i suoi abitanti (Gelpi, 1988). La Terra è, invece, un bene infinitamente più prezioso di qualsiasi guadagno economico immediato, così come l'ecologia è la forma più perfetta di armonia e di benessere dell'uomo con la natura e con gli altri uomini, che sono l'esempio più alto della biodiversità (Gelpi, 2002). La natura, in questo senso, è un sistema ordinato di parti interconnesse e,

in quanto tale, “richiede che al posto dello spreco e del consumismo, siano privilegiati i valori della condivisione e della sobrietà” (Chistolini, 2016, 178).

Sulla stessa linea si pone anche l'ecologista sud-tirolese Alexander Langer che sapientemente ha cercato di collocare la “questione verde” all'interno di un'idea globale e olistica di cittadinanza: la “cultura della convivenza” (2005a). In questo termine sintetizza, al pari di Gelpi, le sue due esperienze più importanti: la lotta per la “conversione ecologica” (2005b), espressione con cui egli esprime il desiderio di cambiare la società dal basso e di rendere desiderabile un mutamento negli stili di vita, e la conseguente difesa dell’*“Heimat comune”*, intesa come diritto di tutti, al di là di ogni barricata identitaria, di sentirsi a casa. Langer inserisce con forza, in questo discorso, la lotta non violenta, cioè la capacità di rapportarsi con le situazioni critiche imparando a depotenziarne tutte le dinamiche conflittuali, e la necessità di una politica eco-pacifista, intesa come volontà di costruire un progetto per la comunità umana, capace di muoversi su tre aspetti: identificare nella svolta eco-pacifista un'urgenza primaria per la società e volerla effettivamente realizzare; identificare le possibili opzioni concrete per attuarla, scegliere tra di esse e, conseguentemente, tradurre queste scelte in decisioni pubbliche (amministrative, legislative, economiche, etc.) e comportamenti collettivi efficaci, verificandone poi la realizzazione; passare da un livello di consapevolezza pubblica e volontà civica, a un livello di competenza e coerenza amministrativa per arrivare a un livello di volontà e capacità politica (Langer, 2005c, 210-215). La politica è, infatti, una cosa che riguarda tutte le persone e il passaggio dalla condizione di individui a quella di cittadini sta proprio nell'esercizio della responsabilità politica (Mortari, 2008).

Ai temi della “conversione ecologica” e della “cultura della convivenza”, Papa Francesco - Jorge Mario Bergoglio, richiamando palesemente il linguaggio langeriano, dedica l'enciclica “Laudato si” (2015). Bergoglio ricorda a tutti gli uomini la loro responsabilità di custodire l'opera di Dio, preservandola dalla crisi ecologica, e di mantenere unita la famiglia umana. Parlando chiaramente dal suo punto di vista, quello del primo pastore della Chiesa cattolica, lui abbraccia un pensiero globale e definisce una gravissima iniquità pretendere di “ottenere importanti benefici facendo pagare al resto dell'umanità, presente e futura, gli altissimi costi del degrado ambientale” (2015, 36). Questa enciclica papale ha avuto indubbiamente il pregio di gettare un ponte fra cristiani e non cristiani su un terreno comune e su argomenti su cui il dibattito è quanto mai necessario.

Possiamo a questo punto sintetizzare la cittadinanza globale e terrestre descrivendone quelle che sono, almeno secondo chi scrive, le quattro caratteristiche fondamentali:

- un approccio globale ai problemi in quanto cittadini della comune patria terrestre;

- la comprensione e la valorizzazione delle differenze culturali, in quanto massima espressione della biodiversità, e la conseguente disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti interetnici;
- un cambiamento del proprio stile di vita in funzione della difesa dell'ambiente, primo *Heimat* di ogni individuo;
- una partecipazione politica a livello locale, nazionale e transnazionale.

Essere un cittadino globale significa, dunque, “comprendere le forze che uniscono il mondo a una velocità accelerata ed essere capaci di operare concretamente oltre i confini di una singola nazione per affrontare le sfide che esse creano, o per catturare le opportunità che offrono” (Reimers, 2018, 15-16). La cittadinanza globale/terrestre è un'appartenenza che supera la dimensione locale e nazionale a favore di un unico sistema-mondo che presuppone, in ogni individuo, la coesistenza di una pluralità di identità e una molteplicità di appartenenze. Il cittadino globale/terrestre esercita i suoi diritti e i suoi doveri non tanto come appartenente a uno Stato ma come “cittadino del mondo e della terra”.

## **2. Il ruolo dell'educazione**

La concezione di cittadinanza fin qui disegnata non si acquisisce alla nascita e non si limita al diritto di voto: essa va educata affinché il singolo individuo possa vivere attivamente in un mondo in cui l'altro è parte costitutiva della sua condizione.

Il principio generale 14 della Carta della Terra (1987), riconosciuta a livello internazionale come uno degli strumenti più innovativi ed efficaci per la promozione della cittadinanza globale, è interamente dedicato all'educazione, intesa come settore strategico in cui investire, offrendo ai bambini e ai giovani opportunità educative tali da permettere loro di contribuire attivamente allo sviluppo sostenibile. Il concetto alla base dell'educazione alla cittadinanza globale è, infatti, la promozione di una consapevolezza civica mondiale, da ottenere tramite gli strumenti concettuali della democrazia, della pace e dei diritti umani (Pike, 2008).

L'UNESCO fa dell'educazione alla cittadinanza globale una delle sue priorità, fornendo le linee orientative agli stati membri affinché uomini e donne di tutte le età e di tutti i paesi possano diventare cittadini del mondo. I giovani dovrebbero essere educati al tema della cittadinanza globale e al senso di appartenenza a una comunità ampia, che valorizzi l'interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e le interconnessioni tra i livelli locale, nazionale e internazionale (2015). L'educazione alla cittadinanza globale è anche inserita nell'Agenda Globale per lo Sviluppo Sostenibile 2030 (ONU, 2015), all'interno dell'obiettivo 4: fornire un'educazione di qualità, equa e



inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti. L'Organizzazione Mondiale delle Nazioni Unite, attraverso questo punto dell'agenda, rileva proprio il ruolo della scuola nel promuovere un'istruzione di qualità (equa e inclusiva), presupposto fondamentale per migliorare la vita di tutte le persone, per raggiungere un reale sviluppo sostenibile, per tutelare i diritti umani e per acquisire una reale cittadinanza globale.

Un'educazione che tenga presente una visione integrale della realtà e delle persone che vivono in essa dovrebbe, quindi, stimolare modi di pensare, di sentire e di agire che promuovano la consapevolezza di essere parte di un'unità globale, di sperimentare il senso di unità e di comunione con tutto il pianeta (Baroncelli, 2012). È necessario, come direbbe Morin, "insegnare l'identità terrestre" (2001).

Anche la filosofa Martha Nussbaum si esprime fortemente a favore dell'educazione alla cittadinanza globale sostenendo che essa dovrebbe rendere ogni individuo consapevole del fatto che ciascuno di noi è membro di due comunità: una realmente grande e comune nella quale non esistono confini tra popolo e popolo, e dove l'unico limite che si incontra è quello segnato dal sole; l'altra, quella più ristretta che ci è stata assegnata al momento della nascita (1999). Il fatto di essere nati in una determinata comunità è un fatto puramente casuale.

Anche se in Italia l'educazione alla cittadinanza globale non è presente come specifica materia scolastica, molti temi a essa collegati, particolarmente attuali e vicini alla quotidianità di insegnanti e studenti, sono presenti nelle scuole italiane, soprattutto attraverso attività e progetti extra-curricolari e in cooperazione con le reti internazionali e del territorio<sup>1</sup>.

L'obiettivo del presente lavoro è quello di verificare, attraverso i dati IEA ICCS 2016, se l'educazione alla cittadinanza messa in atto nelle scuole italiane, in maniera esplicita e implicita, è in grado di promuovere anche la cittadinanza globale e terrestre.

### **3. I dati ICCS 2016**

ICCS 2016 (*International Civic and Citizenship Education Study*) è il secondo ciclo di indagine, dopo quella del 2009, promossa dalla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) per indagare i modi in cui i giovani sono disposti a svolgere il proprio ruolo di cittadini in un mondo in cui i contesti di democrazia e partecipazione civica sono in continuo cambiamento. Difatti, anche se la struttura dell'edizione 2016 è stata sviluppata

---

1. In particolare, si segnala che nel luglio 2017 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha lanciato il Piano di Educazione alla Sostenibilità, in vista dell'attuazione degli Obiettivi dell'Agenda 2030.

come un'estensione della struttura dell'edizione 2009 (Schulz et al., 2016), oltre ad essere mantenuti gli elementi principali di ICCS misurati anche nel 2009, sono stati inclusi anche elementi legati al dibattito più recente che hanno indubbiamente avuto influssi sull'educazione civica e alla cittadinanza. Fra questi vi è anche la sostenibilità ambientale che è stata ritenuta una questione di primo piano all'interno del dibattito più generale sulla cittadinanza responsabile (Schulz et al., 2018).

ICCS valuta gli studenti iscritti all'ottavo anno di scuola, a condizione che l'età media degli studenti a questo livello sia di 13,5 anni o superiore. Nel caso italiano, vengono coinvolti gli studenti iscritti alle classi terze della scuola secondaria di I grado, insieme ai loro insegnanti e Dirigenti scolastici. Difatti, oltre a una prova cognitiva atta a misurare conoscenze, analisi e ragionamenti relativi a temi civici e di cittadinanza, agli studenti italiani è stato somministrato un Questionario Studente, per raccogliere informazioni sulle percezioni degli studenti in merito a temi civici e di cittadinanza e sul loro background socio-culturale, un Questionario Europeo, proposto ai paesi europei partecipanti al fine di ottenere informazioni su aspetti specifici di educazione civica e alla cittadinanza di quest'area, un Questionario Insegnante, al fine di raccogliere le percezioni degli insegnanti sull'educazione civica e alla cittadinanza nelle loro scuole, un Questionario Scuola, per raccogliere informazioni sulle caratteristiche della scuola, sulla cultura e sul clima di scuola e sull'offerta di educazione civica e alla cittadinanza (INVALSI, 2017).

Anche se al tema della cittadinanza globale è stato dedicato un dominio di contenuto della prova cognitiva (Identità civiche e cittadinanza globale), per il nostro obiettivo utilizzeremo delle analisi descrittive su alcune domande proposte agli studenti italiani nel Questionario Studente e nel Questionario Europeo.

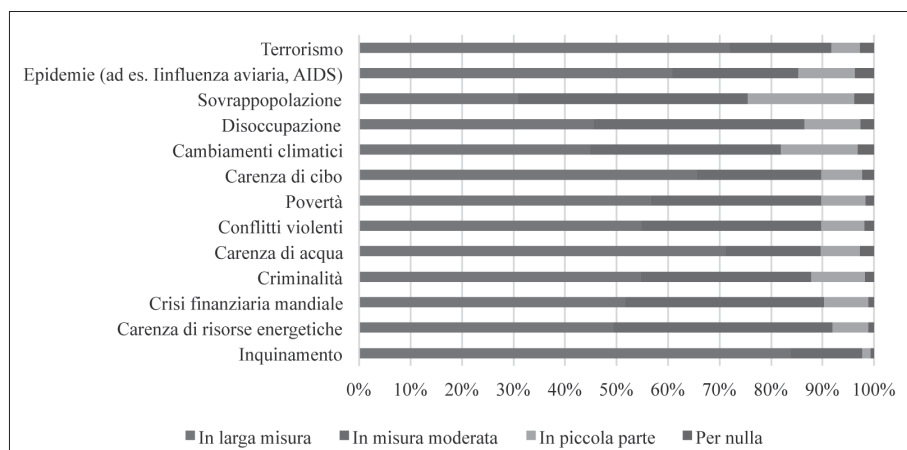
#### **4. L'approccio globale ai problemi "terrestri"**

Per osservare la capacità individuale di avere un approccio globale ai problemi che riguardano l'intero pianeta, in quanto prima patria di ogni persona, sono state analizzate due domande contenute nel Questionario Europeo. Attraverso una scala di risposta a quattro livelli (da "del tutto d'accordo" a "del tutto in disaccordo"), è stato chiesto a ciascuno studente se si considera un europeo e se si considera prima un cittadino dell'Europa e poi un cittadino del mondo. Dall'analisi delle risposte emerge che, da un lato, gli studenti italiani si considerano sicuramente cittadini europei, infatti il 97,3% di loro si dichiara del tutto d'accordo o d'accordo con l'affermazione "mi considero un europeo/un' europea", dall'altro questa percentuale scende al 77,5% per coloro che si dichiarano tali per l'affermazione "mi considero prima un cittadino dell'Europa e poi un cittadino del mondo". Cambiando punto di vista, possiamo dire

che il 22,5% degli studenti italiani si ritiene prima di tutto cittadino del mondo. Se, come sostiene Baroncelli, esiste una prima competenza di cittadinanza da cui poi discendono tutte le altre ed è la capacità di percepirsi come parte di un unico universo dinamico e in evoluzione (2012), gli studenti italiani dimostrano un senso di appartenenza alla patria terrestre abbastanza buono. Questo dato si colloca in controtendenza rispetto ai risultati emersi in altre ricerche secondo le quali la dimensione comunitaria assume un ruolo centrale rispetto a quella sovranazionale (Istituto Toniolo, 2014) ma in linea con altri studi che confermano che il sentimento di cittadinanza si sta spostando lungo l'asse transnazionale, come prodotto affermativo della cittadinanza globale (Catone, Crescenzo, 2018).

L'approccio globale ai problemi terrestri è stato poi analizzato attraverso alcune domande relative all'impatto che l'attività umana può avere sull'ambiente e sullo sviluppo globale futuro: nel Questionario Studente è stato chiesto ai giovani italiani di indicare se una serie di problemi (inquinamento, criminalità, carenza di acqua, povertà, cambiamenti climatici, terrorismo) fossero una minaccia per il futuro del mondo utilizzando una scala a quattro livelli (da "in larga misura" a "per nulla").

Graf. 1 - *In che misura pensi che ciascuno dei seguenti problemi sia una minaccia per il futuro del mondo? (valori percentuali)*



Fonte: *elaborazione propria su dati ICILS 2016*

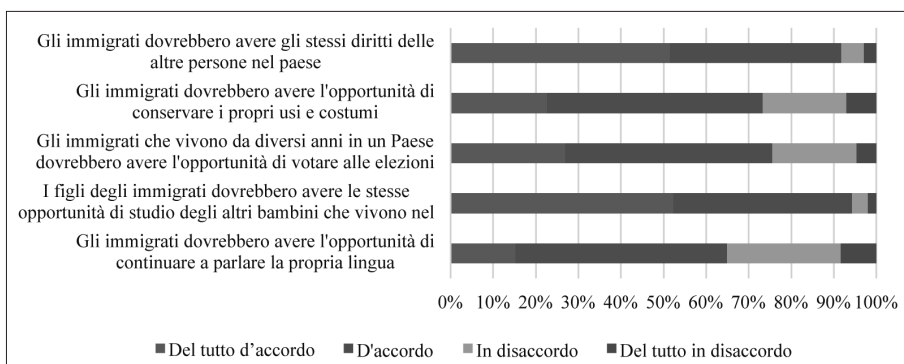
Dal grafico possiamo vedere che quasi tutti i rispondenti (97,7%, sommando le risposte "in larga misura" e "in misura moderata") ritengono l'inquinamento una seria minaccia per il futuro del mondo. Fra gli altri problemi legati alla consapevolezza sostenibile, possiamo notare che anche la carenza di cibo, di energia, e di acqua destano preoccupazione negli studenti italiani.

Ciò conferma che nei giovani sia in aumento la consapevolezza rispetto ai problemi ambientali, come confermato anche da altre ricerche (Finocchiaro, 2018; OECD, 2018; Holden 2007).

## 5. La comprensione e la valorizzazione delle differenze culturali

Per indagare quanto gli studenti italiani siano disposti a comprendere e valorizzare le differenze culturali, in quanto massima espressione della biodiversità, è stata presa in considerazione una batteria di domande inserita nel Questionario Europeo: attraverso una scala a quattro livelli (da “del tutto d’accordo” a “del tutto in disaccordo”) è stato chiesto agli studenti di esprimersi in merito alle persone che emigrano verso un altro Paese (Grafico 2).

Graf. 2 - Opinioni sulle persone che emigrano verso un altro paese (valori percentuali)



Fonte: elaborazione propria su dati ICILS 2016

Quello che emerge è un quadro interessante: se da un lato gli studenti italiani si mostrano favorevoli all’uguaglianza di diritti per gli immigrati e per i loro figli (le affermazioni “Gli immigrati dovrebbero avere gli stessi diritti delle altre persone nel paese” e “I figli degli immigrati dovrebbero avere le stesse opportunità di studio degli altri bambini che vivono nel Paese” ottengono una percentuale di risposta “del tutto d’accordo” e “d’accordo” rispettivamente del 91,7% e del 94,3%), dall’altro non sono particolarmente concordi sul fatto che dovrebbero avere l’opportunità di continuare a parlare la propria lingua di origine e vivere secondo i propri costumi (le affermazioni “Gli immigrati dovrebbero avere l’opportunità di continuare a parlare la propria lingua” e “Gli immigrati dovrebbero avere l’opportunità di conservare i propri usi e costumi” ottengono una percentuale di risposta “del tutto in disaccordo” e “in disaccordo” rispettivamente del 35,2% e del 26,8%). Anche per l’affermazione “Gli immigrati che vivono da diversi anni in un Paese dovrebbero avere l’opportunità di votare alle elezioni” si registra un atteggiamento non

pienamente positivo degli studenti italiani: il 14,4% di loro non è infatti concorde con questa considerazione.

Se una delle sfide della cittadinanza globale e quella di eliminare le gerarchie ereditarie di appartenenza e insistere sul fatto che la società è un bene di tutti i suoi membri, i quali hanno il diritto di modellare il futuro della società, senza negare o nascondere la propria identità, i migranti non sono né ospiti, né visitatori, ma sono membri della società e cittadini a tutti gli effetti (Diana e Freddano, 2018). A quanto emerge dai dati però, il diritto a mantenere viva la propria cultura di origine, attraverso la lingua e le usanze, appare meno scontato di altri diritti, almeno nell'opinione degli studenti italiani.

## **6. Il cambiamento del proprio stile di vita in funzione della difesa dell'ambiente**

Una prima domanda di interesse per indagare quanto i giovani italiani siano convinti della necessità di modificare il proprio stile di vita in funzione della difesa dell'ambiente, primo *Heimat* di ogni individuo, è contenuta nel Questionario Europeo: è stato chiesto ai ragazzi se i paesi europei dovrebbero cooperare per proteggere l'ambiente (ad esempio attraverso programmi per la riduzione dell'inquinamento e per contrastare il cambiamento climatico), esprimendo un giudizio su una scala a quattro livelli (da "del tutto d'accordo" a "del tutto in disaccordo"). Gli studenti italiani non sembrano aver dubbi: i paesi europei dovrebbero sicuramente cooperare per proteggere l'ambiente (98,5% di risposte "del tutto d'accordo" e "d'accordo").

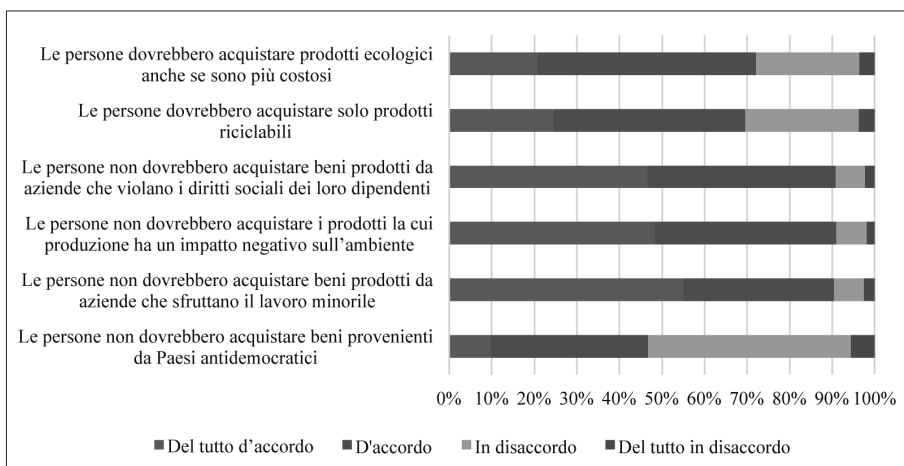
Tenendo conto che spesso, quando si parla di ambiente, ci può essere un forte scostamento tra i buoni principi dichiarati e ciò che si è realmente disposti a fare, sono state prese in considerazione due domande, contenute nel Questionario Studente, simili alla prima ma più legate all'azione individuale: Quanto è importante impegnarti in prima persona nella tutela delle risorse naturali per essere un buon cittadino adulto? Quanto è importante prendere parte ad attività per la protezione dell'ambiente per essere un buon cittadino adulto?

La prima considerazione che si può fare è che, passando a un piano più legato all'impegno personale, la percentuale di studenti italiani che non sono favorevoli sale leggermente: il 9,8% degli studenti ritiene non molto o per nulla importante partecipare a iniziative di protezione dell'ambiente e il 6,1% di loro ritiene non molto o per nulla importante impegnarsi personalmente per proteggere le risorse naturali. I dati rimangono comunque positivi in quando più del 90% dei rispondenti dichiara rilevante la partecipazione a tali attività.

Per continuare a indagare la propensione dei rispondenti a limitare il proprio stile di vita in funzione della difesa della natura, è stata analizzata una batteria di domande del Questionario Europeo relativa al consumo re-

sponsabile: ai ragazzi è stato chiesto di esprimersi, sempre utilizzando una scala a quattro livelli (da “del tutto d’accordo” a “del tutto in disaccordo”) su alcuni comportamenti legati alla scelta dei beni da acquistare, come si può vedere nel Grafico 3:

Graf. 3 - Consumo responsabile (valori percentuali)



Fonte: elaborazione propria su dati ICILS 2016

In questa batteria vengono indagate, oltre che le scelte di acquisto rispettose dell’ambiente, anche le scelte di acquisto rispettose verso i diritti dei lavoratori, e appare interessante notare che gli studenti italiani sono d’accordo o del tutto d’accordo proprio in relazione a queste scelte: il 90,8% di loro sostiene che non si dovrebbero acquistare beni prodotti da una società che viola i diritti sociali dei propri dipendenti e il 90,4% che non si dovrebbero acquistare beni prodotti da aziende che sfruttano il lavoro minorile. Continuando a prendere in considerazione le modalità di risposta “del tutto d’accordo” e “d’accordo”, notiamo che il 90,9% dei rispondenti sostiene che non si dovrebbero acquistare beni la cui produzione ha un impatto negativo sull’ambiente. Questa buona percentuale non viene confermata però se si parla di acquisto di prodotti ecologici, benché più costosi (72,1%), e di acquisto di prodotti riciclabili (69,6%). In controtendenza rispetto a questo andamento di risposte piuttosto positivo è anche la domanda relativa all’acquisto di beni provenienti da paesi non democratici: più della metà dei rispondenti (53,3%) si dichiara “in disaccordo” o “del tutto in disaccordo” sulla necessità di tale scelta. Ciò potrebbe essere spiegato, almeno parzialmente, dal fatto che su questo argomento gli studenti non siano ancora stati formati adeguatamente. Emerge comunque un dato molto positivo: le nuove generazioni sembrano aver bene introiettato, più di quelle precedenti, il fatto che la qualità del

futuro del pianeta dipende dalla responsabilità di ciascuno, non solo dall'operato dei governi.

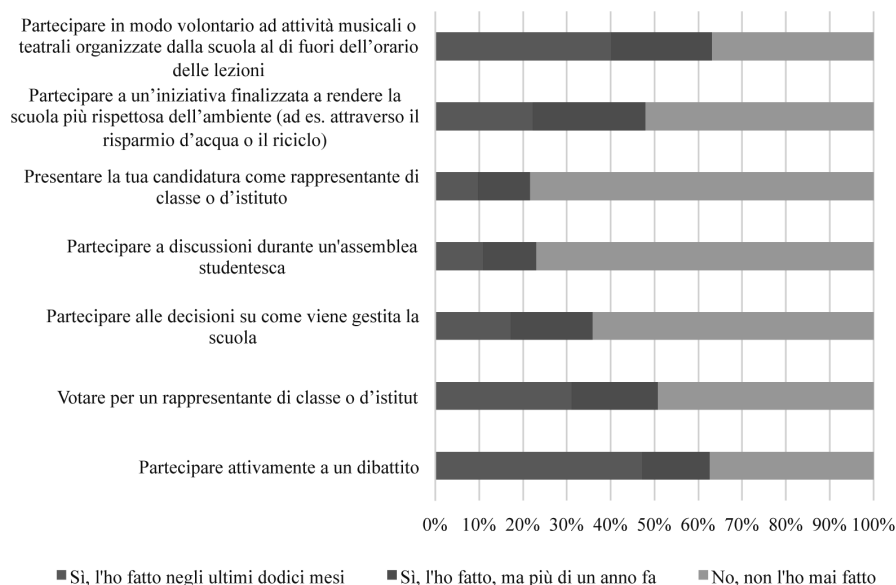
## 7. La partecipazione politica a livello locale, nazionale e transnazionale

Il Questionario Studente è particolarmente ricco di stimoli relativi alla volontà di partecipare attivamente alla vita politica degli studenti italiani, sia in relazione alle attività “politiche” che i ragazzi fanno a scuola, che contribuiscono quindi a delinearne questa istituzione come ambiente di apprendimento democratico, sia sul loro pensiero su come si vorrebbero comportare da grandi.

Per il primo argomento sono state analizzate due batterie di domande relative alla loro partecipazione alla vita politica della scuola e alle discussioni su argomenti di politica e di attualità. La scuola, in questa ottica, non è infatti chiamata solo a preparare gli studenti a un esercizio futuro dei loro diritti e doveri di cittadini, ma soprattutto a riconoscere negli studenti stessi dei cittadini titolari di fondamentali diritti e doveri e, quindi, a dare loro la possibilità di esercitarli anche nella scuola (Losito, 2014).

Nella prima batteria indagata è stato chiesto agli studenti se avessero mai partecipato a scuola ad alcune attività, come mostrato nel Grafico 4:

Graf. 4 - A scuola hai mai partecipato alle seguenti attività? (valori percentuali)

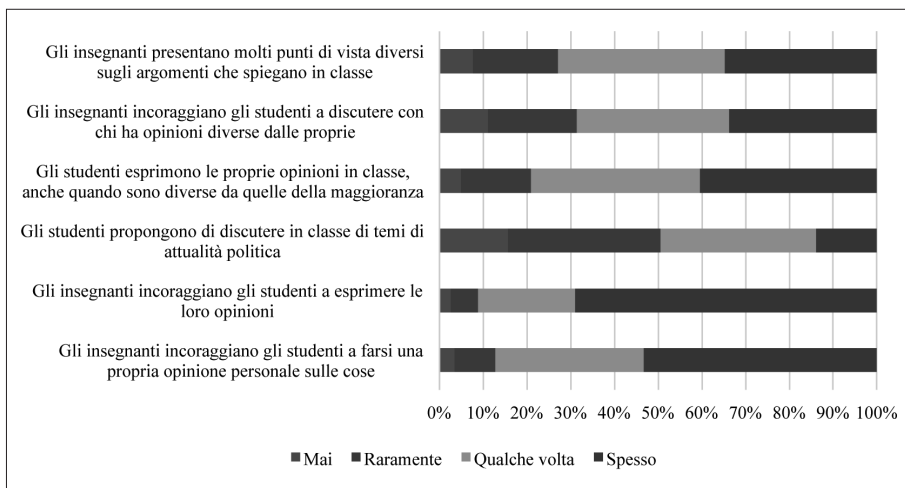


Fonte: elaborazione propria su dati ICILS 2016

Guardando il grafico, emerge subito che più della metà degli studenti italiani dichiara di non aver mai praticato due delle attività proposte nella domanda: partecipare alle decisioni su come viene gestita la scuola (64,1%) e partecipare a un’iniziativa finalizzata a rendere la scuola più rispettosa dell’ambiente (52%). La maggior parte dei rispondenti dichiara invece di aver partecipato attivamente a un dibattito (47,1%) e di aver partecipato in modo volontario ad attività musicali o teatrali organizzate dalla scuola al di fuori dell’orario delle lezioni (40,1%) nell’ultimo anno.

Si è poi passati ad indagare se i giovani italiani affrontano, in ambito scolastico, discorsi politici. Si tratta di un tema fondamentale perché il contesto educativo dovrebbe aspirare a costituirsi come una “comunità di discorso” in cui si possa garantire la libertà di pensare e di confrontare liberamente i diversi pensieri (Mortari, 2008, p. 29). È stata quindi analizzata una batteria di domande nella quale è stato chiesto con quale frequenza succedono alcune cose, se si sta discutendo di argomenti politici e sociali durante una normale lezione (Grafico 5).

Graf. 5 - Quando si discute di argomenti politici e sociali durante una normale lezione, con quale frequenza succedono le seguenti cose? (valori percentuali)



Fonte: *elaborazione propria su dati ICILS 2016*

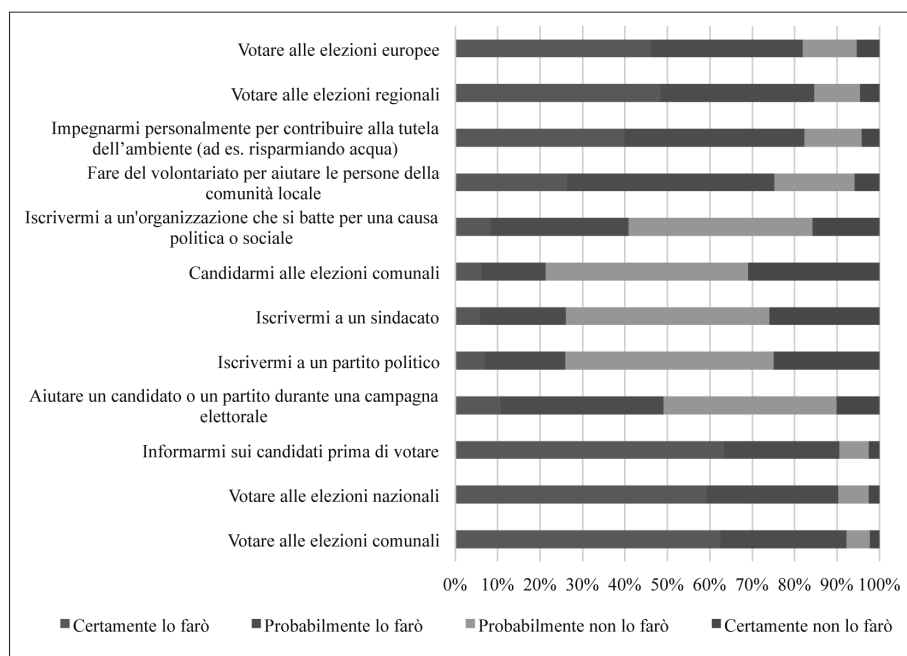
Se consideriamo come un’unica categoria le modalità di risposta “qualche volta” e “spesso”, possiamo dire che gli insegnanti italiani sono molto positivi nell’incoraggiare gli studenti a esprimere le loro opinioni (91,2%), a farsi una propria opinione personale sulle cose (87,2%), nel presentare loro molti punti di vista diversi sugli argomenti che spiegano in classe (72,9%) e nell’incoraggiarli a discutere con chi ha opinioni diverse dalle proprie (68,6%). Gli studenti, dal canto loro, esprimono tranquillamente proprie opinioni in



classe, anche quando sono diverse da quelle della maggioranza degli altri studenti (79,1%), ma non si sentono altrettanto liberi di proporre la discussione in classe su temi di attualità politica (49,4%). Questi dati sono molto positivi in quanto discutere in classe di politica e di attualità, con l'incoraggiamento o il supporto degli insegnanti, aiuterà sicuramente i giovani a diventare cittadini attivi e consapevoli.

Per quanto riguarda il pensiero dei giovani italiani su come si vorrebbero comportare da grandi, è stata analizzata una batteria di domande del Questionario Studente relativa a cosa pensano di fare, a livello politico, quando saranno adulti, come si può vedere nel Grafico 6.

Graf. 6 - *Che cosa pensi che farai quando sarai adulto? (valori percentuali)*



Fonte: *elaborazione propria su dati ICILS 2016*

Quello che emerge chiaramente da questo grafico è che gli studenti italiani hanno ben interiorizzato l'importanza di votare alle elezioni, indipendentemente che siano locali, nazionali o internazionali, ma non sono disposti a esserne protagonisti. Se consideriamo, infatti, insieme le due categorie "certamente lo farò" e "probabilmente lo farò", vediamo che quasi la totalità degli studenti pensa di votare alle elezioni comunali (92,2%), informarsi sui candidati prima di votare (90,5%), votare alle elezioni nazionali (90,2%), regionali (84,6%) ed europee (81,9%), mentre neanche la metà di loro pensa di aiutare un candidato o un partito durante una campagna elettorale (49%), iscriver-

si a un'organizzazione che si batte per una causa politica o sociale (40,9%), iscriversi a un sindacato (26%) e a un partito politico (25,9%), candidarsi alle elezioni comunali (21,2%). I rispondenti sembrano però molto propensi a impegnarsi personalmente per contribuire alla tutela dell'ambiente (82,2%) e a fare del volontariato per aiutare le persone della comunità locale (75,2%). Questi dati sono molto importanti perché, come è stato dimostrato da alcuni studi (Keating e Janmaat, 2016; Eckstein, Noack, e Gniewosz, 2013), manifestare la propria intenzione di partecipare alla vita politica è positivamente collegato alla partecipazione effettiva in età adulta.

Questi stessi dati si prestano quindi a una doppia lettura: sa dal un lato i giovani italiani non si mostrano particolarmente interessati a partecipare alla vita politica da "protagonisti", dall'altro dimostrano di voler favorire un cambiamento democratico dal basso. In questa logica non sono più le forme politiche "classiche" (partiti, sindacati, etc.) le protagoniste della partecipazione, ma altri soggetti sociali autonomi e attivamente impegnati per la realizzazione di interessi generali specifici, come l'ambiente e la comunità locale, delle "istituzioni minori" (Berger e Luckmann, 2010) capaci di offrire una connessione fra vita del singolo e partecipazione sociale. I giovani si sentirebbero dunque più in sintonia con associazioni e movimenti perché li hanno la possibilità di discutere di questioni per loro rilevanti in maniera informale e aperta (Gambardella, 2016). Avvertono il desiderio di impegnarsi, non tanto attraverso i canali tradizionali della politica, ma soprattutto attraverso il volontariato riconoscendo il legame tra azione politica e azione sociale. Contrariamente a quanto emerso in alcune indagini (Koesnler, Rossi, 2012; Caniglia, 2002; Diamanti, 2000) che rilevano quanto le giovani generazioni abbiano sviluppato un senso di rifiuto verso la dimensione politica, qui si vuole valorizzare il significato politico di questo atteggiamento.

## 8. Conclusioni

Anche se in Italia l'educazione alla cittadinanza globale non è ancora un progetto educativo organico, capace di riunire in un insieme ragionato i temi e le competenze necessarie per la partecipazione e il coinvolgimento attivo, da parte degli studenti, in riflessioni e comportamenti globalmente responsabili, i dati ICCS ci consentono di approfondire alcuni aspetti di questo tema. Infatti, alla luce dei dati analizzati, possiamo concludere che, anche se emergono alcuni aspetti critici, gli studenti italiani dimostrano un senso di appartenenza alla patria terrestre piuttosto buono e hanno ben chiaro il fatto che la qualità del futuro del pianeta e dei suoi abitanti dipende dalla responsabilità di ciascuno. La grande risonanza che stanno avendo movimenti come il *Fridays for Future*, ad esempio, può essere letta proprio come una forte testimonianza di questa presa di coscienza.

Con questo contributo ci si è proposto di iniziare a ragionare, in maniera descrittiva e senza alcuna pretesa di esaustività, sul tema della cittadinanza globale/terrestre. Questo tema potrà chiaramente essere approfondito in futuro, indagando anche il ruolo di altre variabili, come il genere, l'area geografica di residenza, il background sociale ed economico della famiglia, e operando gli opportuni confronti internazionali. Quello che però qui si è voluto evidenziare è che, anche se ancora c'è da fare per rendere la scuola il luogo privilegiato di un'educazione inclusiva capace di favorire la costruzione di relazioni equilibrate e rispettose verso le risorse naturali e gli esseri viventi che costituiscono l'ambiente Terra, alcuni passi importanti in questa direzione sono indubbiamente stati fatti, in maniera esplicita o implicita, e i giovani italiani si mostrano capaci di sentirsi primariamente cittadini del Mondo e della Terra.

## **Bibliografia**

- Baroncelli C. (2012), *Verso un'educazione planetaria: per un futuro sostenibile*, La scuola, Brescia.
- Berger P.L., Luckmann T. (2010), *Lo smarrimento dell'uomo moderno*, il Mulino, Bologna.
- Bonfiglio S. (2014), Interpretazione costituzionale e cittadinanza inclusiva, in *Cittadinanza Europea*, 2, 27-43.
- Cadei L. (2011), *Cittadinanza attiva: la ricerca tra dimensione scientifica e pratiche formative*, in Corsi M. (a cura di), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa MultiMedia, Lecce, 179-184.
- Caniglia E. (2002), *Identità, partecipazione e antagonismo nella politica giovanile*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Catone M.C., Crescenzo N. (2018), Educare alla cittadinanza globale: le esperienze del Programma Erasmus+/Youth in Action, in *Culture e Studi del Sociale-CuSSoc*, 3, 1, 31-43.
- Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education*, Franco Angeli, Milano.
- Cotturri G. (2013), *La forza riformatrice della cittadinanza attiva*, Carocci, Roma.
- Diamanti I. (2000), *La generazione invisibile*, Edizioni Il Sole 24 Ore, Milano.
- Diana P., Freddano M. (2018), Per una cittadinanza globale. Percorsi di vita e traiettorie formative dei giovani, in *Culture e Studi del Sociale*, 3, 1, 3-14.
- Eckstein K., Noack P., Gniewosz B. (2013), Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood, in *International Journal of Behavioral Development*, 37, 5, 428-435.
- Finocchiaro G. (2018), *La percezione dei cittadini europei e italiani sull'ambiente in generale, sulla qualità dell'aria e sui cambiamenti climatici*, ISPRA.

- Fraire M., Spagnuolo S., Stasi S. (2016), L'utilizzo Dei Big Social Data per la Ricerca Sociale: Il Caso Della Cittadinanza Attiva in Difesa Del Territorio, in *Sociologia e Ricerca Sociale*, 109, 174-87.
- Gambardella M.G. (2016), Giovani e pratiche di cittadinanza. Un'esperienza milanese, in *Società Mutamento Politica*, 7, 13, 359-380.
- Gelpi E. (2002), *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, Guerini, Milano.
- Gelpi E. (1988), Culture et construction de la paix, in *Pourquoi?*, 238, ottobre, 4-9.
- Habermas J. (1992), *Morale, diritto, politica*, Einaudi, Torino.
- Held D. (1995), *Democracy and the Global Order. From the Modern State to Cosmopolitan Governance*, Polity Press, Cambridge.
- Holden C. (2007), *Young people's concerns*, in Hicks D., Holden C. (a cura di), *Teaching the global dimension: Key principles and effective practice*, Routledge Falmer, London, 31-42.
- Keating A., Janmaat J.G. (2016), Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement?, in *Parliamentary Affairs*, 69, 2, 409-429.
- Kymlicka W.M., Norman W. (1994), Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory, in *Ethics*, 104, 2, 352-381.
- Koensler A., Rossi A. (2012), *Comprendere il dissenso. Etnografia e antropologia dei movimenti sociali*, Morlacchi, Perugia.
- INVALSI (2017), *Indagine IEA ICCS 2016: i risultati degli studenti italiani in Educazione civica e alla cittadinanza*.
- Istituto Toniolo (2014), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*, il Mulino, Bologna.
- Langer A. (2005a), *Fare la pace, Scritti su "Azione Nonviolenta" 1984-1995*, Movimento Nonviolento, coedizione Cierre, Verona.
- Langer A. (2005b), *Una vita più semplice, Biografia e parole di Alexander Langer*, Terre di mezzo editore/Altroeconomia, Milano.
- Langer A. (2005c), *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*, Sellerio, Palermo.
- Lister R. (2007), Inclusive Citizenship: Realizing the Potential, in *Citizenship Studies*, 11, 1, 49-61.
- Losito B. (2014), Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave, in *Scuola Democratica*, 1, 53-72.
- Mindus P. (2014), *Cittadini e no. Forme e funzioni dell'inclusione e dell'esclusione*, Firenze University Press, Firenze.
- Moccia L. (2017), Legal comparison and European law: or the paradigm shift from a territorial to a spatial viewpoint, in the prospect of an open and cohesive society based on European citizenship as model of plural and inclusive citizenship, in *Cittadinanza Europea*, 2, 27-39.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.

- Morin E., Kern A.B. (1994), *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano.
- Moro G. (1998), *Manuale di cittadinanza attiva*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2008), *Agire con le parole*, in Mortari L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano, 1-68.
- Nussbaum M.C. (1999), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma.
- OECD (2018), *Have 15-year-olds become "greener" over the years?*, PISA, in *Focus*, 87.
- ONU (2015), *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1, New York.
- Papa Francesco (2015), *Lettera enciclica Laudato si' del santo padre Francesco sulla cura della casa comune*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
- Pike G. (2008), *Global education*, in Arthur J., Davies I., Hahn C. (a cura di), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, Sage, London, 468-480.
- Reimers F.M. (2018), *Educare alla cittadinanza globale: le emergenze e gli approcci possibili. Proposte per costruire percorsi operativi*, in Reimers F.M., Barzanò G., Fisichella L., Lissoni M. (a cura di), *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile. 60 lezioni per un curriculum verticale*, Pearson, Milano-Torino, 13-37.
- Salmeri S. (2015), *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, ETS, Pisa.
- Schettini B. (2002), *Presentazione. Lavoro, cultura, educazione. Ettore Gelpi: una vita come una lezione magistrale*, in Gelpi E., *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, Guerini, Milano, 11-31.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G. (2016), *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.
- Schulz W., Carstens R., Losito B., Fraillon J. (2018), *ICCS 2016 technical report*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.
- Silva C. (2014), *Cittadinanza*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, 91-100.
- Tarantino F. (2015), *L'umanesimo mediterraneo: orizzonte storico-culturale per la costruzione di una cittadinanza cosmopolita*, Adda, Bari.
- UNESCO (2015), *Educazione alla cittadinanza mondiale. Temi e obiettivi di apprendimento*, UNESCO, Ginevra.



## **Gli indicatori disciplinari per migliorare comprensioni, prestazioni e risultati**





# ***Il corpo tra biologia e sociologia***

*Roberto Cipriani*

Professore emerito di Sociologia, Università degli Studi Roma Tre

## **Premessa**

In generale, la conoscenza scientifica della realtà assume forme prevalentemente monodisciplinari. Gli sforzi analitici interdisciplinari sono piuttosto rari e, il più delle volte, incontrano riserve, resistenze e critiche, rivolte soprattutto a questioni di contenuto e di metodologia. È difficile, tuttavia, negare che la presenza di prospettive differenziate possa conferire maggiore attendibilità ai risultati. Semmai, la questione critica è come superare la diffidenza che impedisce agli studiosi di rimanere aperti al confronto con ambiti al di fuori delle loro abituali aree di competenza e di mettere in discussione il *know how* che già possiedono. Indubbiamente la scelta interdisciplinare non interesserà gli studiosi che ritengono la propria l'unica disciplina veramente rigorosa, corretta e seria. Un fisico, ad esempio, che non considera l'etologia veramente degna dell'appellativo scientifico, troverà ancora più difficile uscire dal suo guscio e avventurarsi nell'area flessibile delle scienze *fuzzy* come la sociologia o la psicologia.

## **1. Biologia e sociologia**

A dire il vero, precedenti tentativi operativi sono stati fatti per coniugare, ad esempio, biologia e sociologia, che hanno prodotto soluzioni miste, come quelle avanzate da socio-biologi come E.O. Wilson (1975), S.S. Acquaviva (1983), A.S. Franklin (2002), T. Newton (2003). Ma gli scarsi risultati di questi tentativi non devono necessariamente fungere da barriera ad ulteriori proposte di collaborazione interdisciplinare tra sociologia e biologia (in termini diversi e con una mente più aperta) riguardo allo sviluppo di aree di convergenza e divergenza, queste ultime a causa dei limiti tipici del soggetto umano. Si può fare riferimento, ad esempio, a casi di cosiddette scienze esatte ispirate a metodologie sociologiche (ad esempio la fitosociologia, che studia comunità di vegetali che emergono spontaneamente in natura) o etno-botanica (che studia i rapporti tra piante e uomo).

Il neonato riceve un particolare tipo di *imprinting* dovuto alla flora batterica della madre. Questa iniziale "contaminazione" viene attuata dalla vagina.

Il bambino viene partorito dopo un certo numero di ore di contatto con il canale vaginale della madre. Nel caso di parto libero da interventi tecnologici, la madre, subito dopo il parto, porta spontaneamente il bambino al seno, non per nutrirlo, ma per guardarlo. Si tratta di un contatto profondo, causato da uno specifico cocktail ormonale di endorfine a cui madre e bambino sono soggetti in questa fase: questo processo è chiamato legame.

Quando nasce il bambino è composto solo da cellule proprie (c'è, però, una successiva trasmissione della flora batterica materna, dopo la nascita, comunque). Il sistema immunitario non è ancora attivo e, quindi, l'individuo è aperto all'acquisizione di molti elementi provenienti dall'esterno. Così, vari microrganismi cominciano a svilupparsi sul e nel corpo del bambino, a partire dalle parti esterne più facilmente raggiungibili (paradossalmente alcuni dei tessuti interni meno accessibili e sterili sono più malleabili) a causa dell'impatto esterno ed eteroclitico. In realtà, il bambino, dal momento del suo concepimento, inizia un rapporto con un altro soggetto: la madre. Successivamente, dopo il parto, quando il neonato entra in contatto con l'ambiente esterno, alcune aree del suo corpo vengono invase da microbi. Ma, allo stesso tempo, anche il cervello, cioè il suo apparato mentale comincia a ricevere ed assimilare nuovi messaggi, *inputs*. Le loro caratteristiche, come quelle di microbi, protozoi, funghi e virus (che non sono cellule), non differiscono sostanzialmente gli uni dagli altri, visto che le loro strutture sono abbastanza simili. Una sorta di simbiosi si costruisce lentamente e gradualmente tra il corpo del neonato e la microflora dell'ambiente; ma tra questo e le voci, i toni e i gesti degli altri appartenenti all'ambiente sociale emerge anche un altro tipo di simbiosi. Non a caso si parla di batteri simbiotici, i quali coevolvono con i corpi umani che sono la sede del loro insediamento. Analogamente, si possono considerare simbiotici anche i legami tra la madre-bambino e l'adulto-bambino. Questo tipo di simbiosi sempre crescente fa sì che il legame così stabilito diventi sempre più reciproco e imitativo, cosa estremamente utile nelle prime fasi di apprendimento e socializzazione. Bisogna però considerare il fatto che non si tratta tanto di un tipo di microrganismo, quanto di un ambiente microflorale (microrganismo che significa piccolo ma anche microbico) che colonizza varie parti del corpo. Lo stesso si può dire delle relazioni umane nelle prime fasi della vita: si assiste ad un sorprendente insieme di scambi interpersonali, linguistici e comportamentali, con abitudini che cominciano a cristallizzarsi e consolidarsi fino a diventare una sorta di fondamento su cui si basa la nostra società, che sarà molto difficile da minare o cambiare in seguito nella vita. Lo stesso vale e riguarda ogni sfera dell'ambiente circostante nel suo complesso. È il caso, ad esempio, dei processi naturali di biodegradazione in cui gli inquinanti innescano una serie di procedure da parte di microbi, protozoi, minuscoli vermi ed altri piccoli metazoi, che li trasformano in liquidi inquinati e li purificano: è esattamente quello che succede ai sedimenti fluviali o ai fanghi attivi trattati dagli impianti di depu-

razione dei rifiuti urbani. Anche in questi ambienti entra in azione quella che potrebbe essere considerata una comunità microflorale, classificabile come il genoma di quei particolari contesti.

## **2. Trasformazioni e microflora**

A livello umano, le trasformazioni avvengono come risultato di una serie di interventi-chiave che danno una direzione alla vita di un individuo, inducendolo a cambiare rotta per convinzione o come risultato di una scelta consapevole ed autonoma, anche se, in seguito, non è possibile stabilire quali possano essere i risultati di un'influenza presumibilmente significativa. Qualcosa di simile accade quando la microflora digerisce un inquinante, prima di rilasciare nuovamente la materia decomposta (anche sotto forma di gas) nell'ambiente. A questo proposito si può parlare di plagio o di educazione forzata.

Va notato che specifici elementi microflorali sono in grado di adattarsi ad ambienti molto particolari e si combinano, ad esempio, con contesti vulcanici o solforosi. È importante ricordare, tuttavia, che al di fuori di certi ambienti e nicchie ecologiche alcune componenti microflorali non sarebbero in grado di sopravvivere. Il contrario vale anche perché la microflora dentro e sul nostro corpo non sarebbe in grado di resistere in condizioni vulcaniche o solforose.

Si può quindi affermare che gli elementi microflorali sono dotati di uno specifico e ben noto grado di adattabilità e complessità.

La microflora del cavo orale è diversa da quella della bocca e delle feci (di cui è una componente rilevante, che pesa circa un quinto del tutto). La sua struttura, tuttavia, è estremamente diversificata e, in questo, può essere paragonata a comunità sociali complesse e differenziate. Nel caso della società umana, la variabilità è ancora più ampia e cambia e presenta caratteristiche condivise da un dato gruppo, ma anche in contesti lontani e non necessariamente simili. Soprattutto, occorre sottolineare esplicitamente e chiaramente un tratto della società umana: la società delle persone è sempre associativa e collettiva, con un proprio profilo costituente e distintivo.

Va sottolineato che la società nel suo insieme, come la microflora, non è un semplice mosaico composto da molte tessere, ma una struttura a sé stante, racchiusa, si potrebbe dire, in un particolare ambiente necessario al suo efficace funzionamento. Tuttavia, i componenti della struttura non rimangono confinati per sempre all'interno di questo quadro di riferimento, ma possono essere espulsi (come quando si tossisce, si soffia il naso, ecc.). Le minuscole parti strutturali rimarranno nella loro nicchia, svolgeranno le loro funzioni e cresceranno insieme. Allo stesso modo, un dato gruppo sociale rimarrà all'interno di un dato territorio, lo caratterizzerà, lo definirà, lo colonizzerà e lo trasformerà. Ora, se un unico elemento viene espulso dalla comunità microflorale o sociale qui descritta, non c'è garanzia che possa

crescere altrove. D'altra parte, la sottrazione anche di un solo elemento può innescare il declino di tutti gli altri membri di una colonia microflorica, di un gruppo sociale, di un gruppo comunitario. Durante i processi di depurazione, come quello della biodegradazione degli inquinanti presenti nell'acqua, si verificano molte trasformazioni che portano, infine, alla creazione di una serie di prodotti dovuti al processo di biodegradazione stesso. Seguendo una simile procedura generale, si potrebbe dire che, anche nel caso delle società umane, il cambiamento dà luogo, giorno dopo giorno, a qualcosa di diverso, anche se la continuità con il passato non viene mai spezzata. In altre parole, le comunità sociali non ripudiano mai completamente la propria identità ma procedono per gradi, lentamente, costruendo sul preesistente.

Variazioni all'interno dell'ambiente microflorale possono portare alla patologia. Ad esempio, una quantità eccessiva di un dato elemento microflorale nella bocca può causare una malattia parodontale. Se una singola componente si sviluppa troppo, questo squilibrio altererà il microambiente di tutti gli altri elementi, cosicché la persona la cui bocca ospita questa microflora alterata subirà dolore e disagio. Può anche accadere che, in assenza di un elemento, tutti gli altri si possano riadattare. In breve, i membri di una comunità microflorica sono interrelazionati e gli squilibri prodotti si ripercuotono sull'ospite, sulla nicchia ecologica, sull'ambiente circostante, in modo biunivoco. Questo è esattamente ciò che si trova nei gruppi sociali o nelle comunità umane. La "sofferenza", il disagio di un singolo membro ha un impatto sul resto del gruppo, in modo da produrre conseguenze, cambiamenti ed effetti di ogni tipo. Se un attore sociale esercita un potere eccessivo, questo fatto produce cambiamenti all'interno del rispettivo quadro sociale. Tutti gli altri membri del gruppo percepiscono questo potere come autoritario e quale imposizione, diverso, in ogni caso, dal normale flusso del "fluido" sociale, cioè della linfa sociale, il liquido "amniotico", che garantisce la sopravvivenza di tutti gli esseri sociali.

### **3. La microflora del Mar dei Sargassi**

A questo punto si può fare riferimento all'esame di Craig Venter dei microrganismi presenti nel Mar dei Sargassi (Venter *et alii*, 2004), dove la microflora presenta una sorprendente varietà morfologica, genetica e funzionale di specie microbiche, come si trova, inoltre, in altre matrici naturali, quali suolo, acqua, detriti. Ma il Mar dei Sargassi non avrebbe le sue singolari caratteristiche senza la sua particolare microflora, intesa come un insieme dinamico, alla pari di altri complessi microflorali.

Alcuni fluidi, tuttavia, per evitare gravi pericoli, devono essere sterili, come il liquido cerebrospinale o lo sperma e persino il sangue stesso; tutti questi sono privi di microflora, almeno quando il corpo gode di buona salute.

Da ciò si può dedurre che non è utile considerare singoli elementi indipendentemente da tutti gli altri, ma che è necessario concentrarsi sulla comunità nel suo insieme. In altre parole, è opportuno studiare il gruppo per cogliere le relazioni esistenti tra l'individuo e la comunità e tra il gruppo e i suoi singoli membri.

La coincidenza tra i fluidi corporei e la società liquida è veramente singolare; non è un semplice caso in termini baumaniani (Bauman, 2000, 2003). Questa coincidenza è accentuata dalla contingente situazione contemporanea, che testimonia la liquefazione delle strutture solide del passato. La mancanza di occupazione, la fine della sicurezza del lavoro e la maggiore mobilità delle persone, dovuta ai processi di globalizzazione, hanno creato condizioni che favoriscono una flessibilità non voluta e persistente (almeno per il momento). L'individuo e il sociale sono forse più interconnessi che mai, proprio come la microflora del DNA che si aggrappa quasi inestricabilmente al corpo umano. Ma un evento imprevisto può annullare il lavoro precedente, creando instabilità; allo stesso modo, l'azione di un essere umano e/o di un fattore biologico esterno e ambientale può minare il legame esistente tra una realtà microflorale del DNA e il corpo che lo ospita.

La cosa più intrigante è però il fatto che l'espulsione anche di un solo microbo dalla sua comunità produce effetti che non possono essere sottovalutati. Bisogna, naturalmente, scoprire le ragioni della separazione, ovvero la variabile indipendente che l'ha favorita.

#### **4. Il determinismo situazionale**

La teoria del determinismo situazionale avanzata da Lucy Suchman (1987), con la sua "cognizione situata" e "azione situata", considera l'ambiente come parte del processo cognitivo e operativo; sostiene che la conoscenza è legata al fare ed appartiene a quadri sociali, culturali e fisici. È un dato di fatto, tuttavia, che oggi c'è una marcata tendenza a fare i conti con una modernità in cui non esiste più un rifugio solido, tendenzialmente statico, protettivo, di salvaguardia. In realtà, siamo ora costretti a rinunciare a molte certezze ed a lasciarci assalire da una miriade di preoccupazioni esistenziali di ogni tipo. La stabilizzazione di una comunità non è più un dato di fatto. L'inserimento lavorativo è una preoccupazione sempre più ricorrente. Fallimento e licenziamento si profilano all'orizzonte, che si avvicina sempre di più. La crisi socio-economica non è più una questione marginale che riguarda solo pochi. Instabilità e flessibilità sono praticamente la norma fissata nel tempo e nello spazio. Tutto sommato, come scrive Bauman, i lavori nei luoghi consolidati appaiono oggi come un ricordo del passato; non esistono competenze od esperienze particolari che, una volta acquisite, sono in grado di garantire un lavoro permanente e, soprattutto, a vita (Bauman, 2000: 161). Lo stesso si

può dire degli elementi liquidi presenti in alcune cavità del corpo: non sono garantiti per durare nel tempo, esposti come sono al degrado ambientale, all'interazione con altri liquidi e con altre comunità batteriche che entrano in contatto con la mucosa orale, intestinale e vaginale del corpo. Questi fluidi biologici, una volta entrati nell'ambiente, sono soggetti ad ulteriori modificazioni, causate da vari agenti, compresi altri microrganismi. Anche la forma microbica determinata dai residui di mfdNA non dura molto a lungo eppure, sebbene non più vitale, può comunque permetterci di riconoscerne la derivazione. Questo vale anche per gli individui sociali, le cui origini sono difficili da nascondere per vari motivi (dal linguaggio che parlano al colore della pelle, dai tratti somatici alle attitudini e comportamenti culturali). Le testimonianze di antiche civiltà, documenti, rovine e resti architettonici, che sopravvivono alle devastazioni del tempo ed alla distruzione, raccontano molto più della storia della loro specifica funzione originaria, riflettendo, come fanno, la complessità, la storia e le radici della società che li ha prodotti. Un'informazione simile non è affatto statica, quindi, ma le sue tracce assumono un significato dinamico e complesso alla luce della *texture* originale che l'ha generata.

La forma liquida è anche il mezzo per sfuggire alla solidità del potere, comunque esprimibile, ed entrare in mobilità, flessibilità e libera circolazione. La società liquida postmoderna sembra offrire gradi e campi di libertà sempre più ampi, anche se l'instabilità indebolisce i legami esistenti. E cioè l'appartenenza a comunità si riduce e porta all'affermazione di individui senza legami.

In termini più espliciti, Bauman sostiene che la solidità è una maledizione, come ogni altra forma di persistenza, perché quest'ultima è segno di pericolosa incapacità di adattamento ad un mondo che cambia in modo rapido e imprevedibile, alle opportunità che offre inaspettatamente ed alla velocità con cui le risorse di ieri diventano il peso di domani (Bauman, 2001: 231). In realtà, ciò che l'idea di individualizzazione porta con sé è l'emancipazione dal determinismo non scritto, ereditato ed innato al suo carattere sociale (Bauman, 2001: 144). L'individuo non può più contare su un rifugio in cui ripararsi. Non c'è più sicurezza.

## 5. Conclusione

Infine, una posizione da cui studiare l'organizzazione delle società umane (Donaldson 2001) potrebbe essere quella fornita dall'approccio mfdNA che viene utilizzato per l'analisi delle comunità microbiche. Secondo questa prospettiva, la comunità non è né un mosaico né una somma di identità diverse, ma qualcosa di simile ad un nuovo essere composto, caratterizzato da un proprio genoma: appunto l'mfdNA. Si tratta, in particolare, di una sorta di colonizzazione, l'esito di eventi, contingenze, dinamiche probabilistiche, interrelazioni tra l'individuo (o la società) e l'ambiente.

Inoltre, la comunità non implica una mera lista di specie, ma un ambito che esiste per servire le loro rappresentazioni e interrelazioni relative, non semplicemente singole e biunivoche, agendo all'interno di una complessa rete multifattoriale caratterizzata da un approccio preliminare modellato matematicamente.

In conclusione, è possibile introdurre una nuova prospettiva, guidata dall'approccio mfdNA e dalla biologia, e suggerire un contesto più ampio in grado di migliorare la nostra comprensione del ruolo degli individui all'interno delle società. In conclusione non resta che proporre un nuovo strumento, il "modello mfdNA sociale", come indicatore interno delle proprietà, della composizione e delle dinamiche della società umana.

## **Bibliografia**

- Acquaviva S.S. (1983, 1992 - 6.a edizione), *La strategia del gene*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z. (2019 - 19.a edizione), *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge; ed. it. (2000), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z. (2001), *The Individualized Society*, Polity Press, Cambridge; ed. it. (2002<sup>o</sup>), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, il Mulino, Bologna.
- Bauman Z. (2003), *Liquid Love. On the Frailty of Human Bonds*, Polity Press, Cambridge; ed. it. (2018), *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Laterza, Roma-Bari.
- Donaldson L. (2001), *The Contingency Theory of Organizations*, Sage, Thousand Oak.
- Franklin A.S. (2002), *Nature and Social Theory*, Sage, London.
- Newton T. (2003), Truly Embodied Sociology: Marrying the Social and the Biological, in *Sociological Review*, 51, 1, 20-42.
- Suchman L. (1987), *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*, Cambridge University Press, New York.
- Venter J.C., Remington K., Heidelberg J.F., Halpern A.L., Rusch D., Eisen J.A., Wu D., Paulsen I., et alii (2004), Environmental Genome Shotgun Sequencing of the Sargasso Sea, in *Science*, 304, 5667, 66-74.
- Wilson E.O. (1975), *Sociobiology: The New Synthesis*, Belknap Press, Cambridge, Ma; ed. it., *Sociobiologia e natura umana*, Einaudi, Torino, 1978.





# *Performance Audit Review: Quality and Effort Evidence*

*Stefano de Nichilo*

Lettore di Economia Aziendale Università degli studi di Cagliari

## **1. Introduction studies of docimology**

The problem of evaluation is one of the most interesting among those that make up the set of pedagogical sciences. The debates and the researches, both at a theoretical and philosophical level and at the level of the scientific investigation, have been and are very numerous, so much so as to have elevated the docimology to a particular sector of the educational sciences.

Whatever the type of argument in favor or against, whatever the adjective used, whether the observations must be systematic or not, the fact is that, if you want to proceed with an evaluation as honest, correct as possible, corresponding to the real situation of the student during the course of his learning process, it is necessary to observe what he does, how he behaves, how he reacts to the stresses coming from the school environment (Tamborra 2019a).

The ideologically aprioristic refusal of the observation and recording of the behavioral and intellectual manifestations of the examinee is, in our humble opinion, to be decidedly rejected, both for legal reasons, and because a real evaluation is not objectively conceivable if you do not have a sufficient base of data, objective as far as possible, on the basis of which to express the evaluation itself. Once the need arises, it is necessary to establish what to do and how to make the observations.

While from the behavioral point of view the interdependence between characterological and psychological aspects is very close and evident, the relationship between intellectual and cognitive aspects between them and with the psycho-characterological side is not equally rigid, although there is always an undeniable and ineligious correlation.

Undoubtedly intelligence is the fundamental characteristic of intellectual abilities and, therefore, observations on intelligence will certainly be conducted. There is an obligation to clarify, however, that in our opinion, all the different types of intelligence that can be classified, ultimately refer

to the ability to connect data to each other in order to logically deduce the possibility of application to the problematic context under consideration. It follows that, rather than researching the different forms of intelligence with which people can demonstrate that they are gifted, it will be useful to establish the intellectual potential of each subject, in order to be able to calibrate the educational and didactic interventions on the intellectual strength of each (Tamborra 2019b).

Furthermore, it will not be bad to carry out some investigations on memory and attention which, being specific tools of intelligence, constitute a support whose importance can be interesting in order to establish correct interventions on the side of intellectual promotion.

## **2. Observations problems**

Recognition of the norm is an unavoidable step; even an anarchist, who wants to abolish every law in favor of his own instinct, contradicts himself and puts the value of the law in his own instinct. This recognition is the first step to which hetero-correction must lead; initial moment and indispensable, in too many cases, for too many pupils; moment, however, that must also be a constant stimulus to self-correction, to self-overcome. Correcting is necessary: an incorrect task is always almost useless, indeed often harmful, because it confirms the mistake, since the student sees the error only in comparison with the truth (*verum est index sui et falsi!*). Rather than assigning tasks without being able to correct them, it is better not to give them. So what do you correct mistakes or pupils? Undoubtedly the pupils, or better still, the causes of the errors that are, obviously, in the pupils, or, and also, in the teaching-learning procedures put in place. The correction work requires, yes, the diagnosis of the error by the teacher, but it also and above all matters the student's discovery of the error.

This is quite difficult because it requires, on the part of the student, to set in motion those mechanisms suitable for eliminating the causes and conditions that make the error itself possible, indeed easy. But this is the only way to achieve effective treatment. It is necessary to generate a certain salutary discomfort in the student's consciousness in order to prepare the conditions for revision, overcoming.

The correction, whatever its form, must be resolved in a process of self-correction, excluding any attempt at substitution, that is, of violent intervention, of external opposition, all the more useless the more extrinsic and the less alive and suffered in the student the conscience reflected in the mistake.

In practice, every expression (even oral) and every written work must be corrected. How to prepare effective remedies? The best party is to trace the causes, which if exactly identified can make the relative remedy clear,

especially in the case of errors due to omissions by the teacher. First of all, establish the situation of each pupil, carefully writing down the errors in a rubric, the types of errors and the frequency of each error. From the situation of each individual pupil we can trace the situation of the class by compiling a summary framework on whose coordinates we place pupils and types of errors (Perla, Baldassarre, Vinci and Tamborra 2017).

This situation must be periodically updated with variation notes taken from the performance and checks, so as to constantly have an eye on the evolution of “correctness” and therefore prepare and actually administer the recovery therapies.

The oral and written exercises suitable and necessary for the individual case may be supplemented by collective works when they may interest a certain number of pupils.

Although it has been noted several times, checking the situation becomes a methodological self-examination for the teacher, that is, a documented reflection with which the teacher wonders if the measures and the means used were effective or not, if they were applied imperiously or not, if, in short, the cause of the errors is in him or in other factors; From the results of this careful reflection must then arise a commitment for the future, to actually achieve the objectives proper to the language education of those specific students. The psychology of correction would require a long discussion. The first guiding principle seems however this: correction must be the first step towards self-correction. So when to correct? We answer: as soon as possible for the student to link the corrective intervention with the error. A late correction and without the presence of the pupil was experimentally of doubtful efficacy (Baldassarre and Tamborra 2017).

With reference to time, the correction can be preventive, simultaneous and subsequent. The best school is that of preventive correction. Correction at the same time is possible only if the students are not very incorrect and if the essay is mainly a teaching rather than a control function.

The subsequent correction has reason to exist if it arises as a verification of a learning process in which the student has had all the guidance and assistance that we have defined as a preventive correction, that is, a “teach well” by the teacher. Unfortunately, and this is a bitter observation, in many schools the subsequent correction is the unique and exclusive correction.

### **3. Methodology**

To take stock of the docimologic discipline, we decided to do a field test with a class of 20 auditing assistants from the KPMG auditing firm for the evaluation of the transition to the senior class, survey year 2014.

$\Delta \text{Performance}_{(1)} =$

$$\frac{e^{\beta_0 + \beta_1 \Delta Str + \beta_2 \Delta Str \times Size + \beta_3 \Delta Str \times Age + \beta_4 \Delta Str \times Prof + \beta_5 \Delta Str \Delta StrHR + \beta_5 \Delta Str HRfee}}{1 + e^{\beta_0 + \beta_1 \Delta Str + \beta_2 \Delta Str \times Size + \beta_3 \Delta Str \times Age + \beta_4 \Delta Str \times Prof + \beta_5 \Delta Str \Delta StrHR + \beta_5 \Delta Str HRfee}}$$

The following are the information for calculating the variables in the Logit model:

- a.  $\Delta$  = annual variation;
- b. Performance represents the quality of the human resource assessment center. The dependent variable ranges from 0 to 1. The higher the quality of the human resource assessment centers, the better the quality of the assistants planning on the clients of the audit division.
- c.  $\Delta$  Str is the increase in the annual percentage of overtime.
- d. Size is the logarithm of the total assets (Customer portfolio).
- e. Age is the average age of auditing assistants.
- f. Profitability is the margin of the revision team.
- g. StrHR is the increase in Human Resource overtime.
- h.  $\Delta$  HR fee is the increase in the fees of the external recruiter.

#### 4. Results

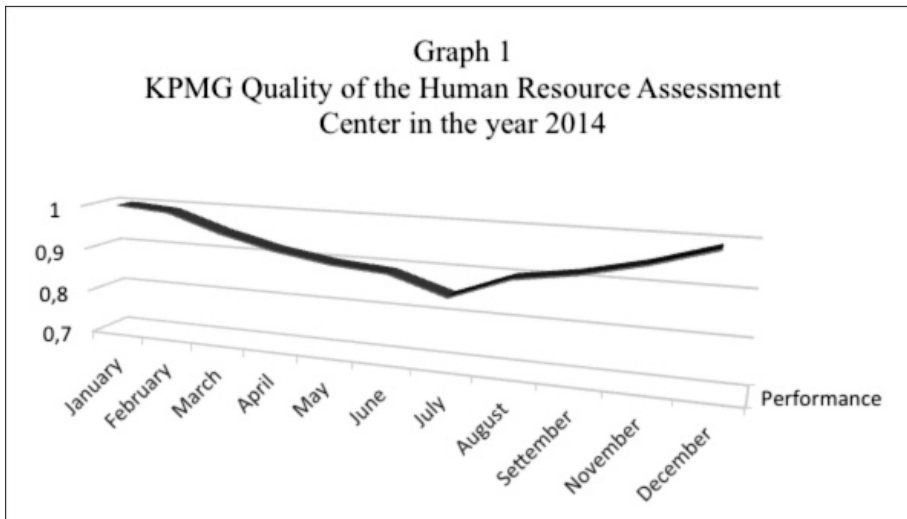
With reference to the work of the proxy to insert the effect of the corporate life cycle in the model, we have identified the values of the sample regression coefficients as shown below in table 1.

Tab. 1 - Regression model results

Coefficients	Average coefficients	T Value
$B_0$	-1,8	-2,2**
$\Delta Str$	0,45	1,8**
$\Delta Str \times Size$	0,01	1,22
$\Delta Str \times Age$	-0,22	-1,88
$\Delta Str \times Profitability$	0,22	-1,25
$\Delta Str \times StrHR$	0,11	-1,22
$\Delta Str \times \Delta HR fee$	0,01	1,32

\*\*\* p-value at 0,10 0,05 and 0,01

The model in question is only an accountability and reporting tool dictated by internal human resources procedures. Therefore the model is not used for human resources strategic choices (Graph 1).



## 5. Overall Conclusion

From the previous considerations it will become clear that the practice of evaluation in harmony with the acquisitions of the docimology is far from easy, and how the evaluators are required to have particular personality skills and a good set of technical skills. A personality well integrated in itself and socially, emotionally balanced, morally free and responsible, capable of intelligent watchful conduct are the prerequisites, an obligatory filter of the findings in the evaluation process. The capacity for self-criticism and dialogue, the expertise in human affairs, the ability to orientate oneself in new situations are considered very useful qualities for the evaluator; moreover, similarity with the student is considered a favorable condition for the successful outcome of the evaluation process.

In short: general and specific culture have a great weight, whatever the teachers, evaluators of vocation profession, are not prepared and in the least to evaluate. What about the KPMG class? All pass.

## References

- Baldassarre M., Tamborra V. (2017), *Qualità e strumenti dei processi autovalutativi negli Istituti Scolastici*, in Notti A.M. (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce, 315-334.
- Perla L., Baldassarre M., Vinci V., Tamborra V. (2017), *L'analisi documentale fra big data, progettualità e miglioramento della qualità della scuola. La ricerca Orizzonti della valutazione in Puglia*, in Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (Eds.),

*La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa MultiMedia, Lecce, 697-720.

Tamborra V. (2019a), *Learning Analytics*, in Dipace A. (Ed.), *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*, FrancoAngeli, Milano, 120-244.

Tamborra V. (2019b), *Valutazione dell'Università. Indagine esplorativa*, in Lucisano P., Notti A.M. (Ed.), *Training actions and evaluation processes*. Atti del Convegno Internazionale SIRD, Pensa MultiMedia, Lecce, 227-240.

# *Inclusione e valorizzazione delle diversità: il ruolo del corpo e delle nuove tecnologie<sup>1</sup>*

*Alessandra Lo Piccolo\*, Marta Mingrino\*\*, Viviana Maria Passaniti\*\*\**

\* Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università Kore di Enna

\*\* Professore a Contratto di Tecnologie didattiche, Università Kore di Enna

\*\*\* Insegnante Scuola Secondaria di Scienze Motorie e Sportive

## **Introduzione**

Ad una società multi-etnica e multiculturale ma anche diversificata per bisogni di apprendimento come quella odierna, deve rispondere una scuola capace di adattarsi alle esigenze dei propri utenti. Si richiede, allora, un profondo cambiamento di prospettiva, di stile di insegnamento, una precisa capacità di progettare percorsi formativi costruiti ad hoc, per ogni singola persona, una scuola per tutti e per ciascuno, che sappia partecipare attivamente alla costruzione di percorsi mirati e consapevoli volti alla promozione di progetti educativi in cui ciascun alunno e la sua famiglia possa rivedersi e rilanciarsi nella sfida educativa.

Gli alunni, in quanto persone, sono uniche e irripetibili, diverse tra loro per capacità, provenienza, stili di apprendimento, attitudini e pertanto, una didattica personalizzata e individualizzata, in chiave inclusiva, risulta assolutamente indispensabile al perseguimento del successo formativo.

Ogni docente sarà così chiamato ad offrire uno spazio educativo dove ogni alunno potrà percepirsi competente e dove avrà un ruolo attivo nella costruzione della propria identità.

Gestire la diversità nel rispetto dei bisogni educativi di tutti e delle intelligenze multiple (Gardner, 1983), significa agire contestualmente in modo sapiente, creativo e flessibile sia sul piano didattico sia su quello metodologico.

Insegnare a “imparare ad imparare” è il grande obiettivo della scuola del nostro tempo: permettere ad ogni allievo di diventare strategicamente intelligente e capace di auto-progettare la propria esistenza in modo consa-

---

1. Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle Autrici, nello specifico il paragrafo 1 è da attribuire ad A. Lo Piccolo, il paragrafo 2 a V.M. Passaniti e il paragrafo 3 a M. Mingrino. Autore responsabile: A. Lo Piccolo.

pevole: è il singolo alunno che impara ma non impara da solo. In questo senso, il gruppo classe va considerato come un punto di forza dell'intero processo di insegnamento e di apprendimento. Sentirsi parte del gruppo dei pari predispone all'apprendimento in quanto promuove l'autostima in noi tutti e ciò vale in maniera ancor più incisiva per i ragazzi in difficoltà che riscontrano dei bisogni speciali.

Bisogna dunque, favorire la didattica personalizzata e individualizzata senza però, perdere di vista il grande valore del gruppo classe nei processi di apprendimento, di formazione e di crescita.

## **1. La didattica personalizzata per una scuola inclusiva**

Se il concetto di integrazione si basava sul dualismo disabile/non disabile, quello di inclusione elimina gli stereotipi e i dualismi a favore degli esseri umani considerati nella loro individualità: la normalità quindi assume forme e dimensioni varie e diverse.

Ogni persona ha delle abilità e un potenziale umano e cognitivo e ogni scuola che vuole definirsi inclusiva deve tenere conto delle specificità di ogni singolo alunno e promuovere una rete di relazioni tra i Servizi, il territorio e gli organi al suo interno che insieme possano co-costruire percorsi virtuosi e in cui ogni alunno possa rivedersi e realizzarsi.

Una scuola destinata a tutti, una scuola camaleontica, intraprendente, empatica, accogliente, interculturale, che si adatta continuamente alle necessità di tutti e di ciascuno.

Il nostro Paese è ora in grado, passati più di trent'anni dalla legge n.517 del 1977, che diede avvio all'integrazione scolastica, di considerare le criticità emerse e di valutare, con maggiore cognizione, la necessità di ripensare alcuni aspetti dell'intero sistema. Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta [...] Ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante (MIUR 2012).



Ciò che si vuole sottolineare, citando la Direttiva Ministeriale, è che l'inclusione non si riferisce alla distanza, più o meno significativa, della performance di un soggetto rispetto ad uno standard ma sul riconoscimento dell'individualità di ciascuno. Abilità, etnie, genere, lingua, appartenenza socio-culturale ed economica devono essere valorizzati da una scuola inclusiva e tutti devono avere il diritto di partecipare attivamente alla vita scolastica.

Il fine ultimo della scuola è la formazione della persona nella sua complessità e singolarità, dunque solo attraverso una didattica flessibile, innovativa e inclusiva sarà possibile il successo formativo, scolastico e personale di ciascun allievo: «le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende (...) le strategie didattiche devono sempre tener conto della singolarità e della complessità di ogni persona, delle sue capacità, delle sue fragilità nelle diverse fasi di sviluppo» (Indicazioni nazionali per il curriculum, 2012).

Si tratta di una scuola che muove dalla piena consapevolezza di dover educare all'interno di una comunità complessa e ricca di bisogni specifici, in un ambiente educativo pieno di fiducia dove la diversità è un concetto da valorizzare e promuovere.

Si richiede, allora, un'educazione personalizzata che con le parole di G. Hoz «consiste non nell'essere un modo o un metodo nuovo e più efficace di insegnamento ma nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dell'alunno stesso» (Garzia Hoz, 2005, 27).

Quindi l'educazione personalizzata prevede un diverso approccio, pone al centro del percorso formativo l'alunno come persona unica ed irripetibile, assume la libertà di scelta quale principio fondante che permette all'educando di scoprire liberamente ed autonomamente la propria peculiare eccellenza. Di conseguenza un insegnamento che sia personalizzato, deve tener conto dei reali bisogni dell'allievo, deve offrire alla persona la possibilità di esercitare la propria libertà, in modo responsabile, nei confronti di se stesso e degli altri: personalizzare, dunque, non significa riferirsi ad una persona isolata bensì appartenente attivamente ad un gruppo con il quale condivide compiti, obiettivi, attività, emozioni, ecc. (Lo Piccolo, 2012).

Emerge, dunque, la necessità di acquisire ancor di più una visione olistica dell'intero processo educativo, partendo dalla consapevolezza che occuparsi di educazione in chiave inclusiva significa occuparsi della persona umana, unica, irripetibile, ma in costante relazione con l'altro. Spetta, quindi, agli educatori il compito di cercare gli strumenti, le metodologie e le risorse più adeguate e personalizzate che possano garantire un intervento didattico efficace ed efficiente.

Le strategie, quindi, si inseriscono all'interno di un approccio didattico innovativo orientato a superare la logica compensativa e a sviluppare le po-

tenzialità individuali nel pieno rispetto dei ritmi e degli stili di apprendimento di ognuno, all'interno di una prospettiva che guarda sia alla personalizzazione degli interventi educativi e didattici sia ad una differenziazione degli stessi in quanto «prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti» (D'Alonzo, 2012).

In questo quadro complesso risulta chiaro il determinante ruolo che assume l'insegnante nel favorire il processo di crescita e formazione dell'alunno. L'insegnante inclusivo è colui che, in modo creativo e sapiente, adotta e adatta tutti gli strumenti e le metodologie a sua disposizione così da garantire il successo formativo. È la persona intesa nella sua globalità che rappresenta l'interesse primo di ogni percorso formativo-educativo; quindi meritano di essere valorizzate tutte le dimensioni intellettiva, affettiva, relazionale e corporea. Ciò si traduce nella necessità di un approccio educativo-metodologico che non si soffermi solo su una dimensione della persona, ma, anzi, che offra a quest'ultima la possibilità di sperimentarsi in situazioni e contesti diversi.

Pertanto, gestire la classe per il docente significa accendere negli alunni la passione e sollecitare in loro la partecipazione rispetto alla proposta formativa (D'Alonzo, 2012).

In tale processo risulta fondamentale l'apparato comunicativo e in special modo ciò che sta intorno ai codici verbali: codici paralinguistici, codici mimico-gestuali, codici prossemici; tutti aspetti che contribuiscono a rendere ricca e variegata la comunicazione stessa, riempiendola di senso e di significato (Lo Piccolo, 2020).

Allo stesso modo potrà essere estremamente appropriato proporre momenti metacognitivi sugli aspetti di relazione e di comunicazione all'interno della classe affinché tutti, insegnante compreso, potranno sviluppare le competenze dialogiche, riflessive, di rielaborazione dei vissuti e delle esperienze cognitive ed emotive sulle quali fondare altre e superiori competenze relazionali e cognitive come l'empatia, il senso di appartenenza, la creatività, la solidarietà. Adottare, in questo senso, una didattica metacognitiva, significa sposare, una modalità di approccio alla valutazione e al monitoraggio del compito orientata alla riflessione, allo scopo di aiutare l'alunno a prendere consapevolezza dei processi cognitivi personali utilizzati (Gagliardini, 2008).

L'insegnante inclusivo, che è l'insegnante di tutti, deve essere in grado di leggere ed interpretare i comportamenti dell'alunno in modo da poterne comprendere eventuali cause e fattori e poter così proporre un'azione didattica efficace. Egli, a tal fine, metterà in campo la sua capacità ermeneutica così da cercare di comprendere le problematiche che sottendono a comportamenti inadeguati (Vico, 1988), sosterrà percorsi di apprendimento dove la padro-

nanza del contenuto e la costanza nell'impegno sono molle motivazionali sulle quali far leva per alimentare la motivazione intrinseca (Calvani, 2009).

L'insegnante inclusivo è, quindi, colui che osserva e conosce lo stile cognitivo dei suoi allievi sia esso visivo, uditivo o cinestesico e che sa adattare le proposte didattiche alle peculiarità di ognuno, diversificando attività, metodologie e valutazione. Lo scopo dell'azione educativa e didattica, dunque, deve essere quello di sviluppare e valorizzare le abilità e le potenzialità che ogni singolo alunno possiede, in relazione a se stesso e agli altri, rendendolo protagonista del suo apprendimento. In questo processo non deve essere trascurata la sfera affettiva ed emotiva, in quanto l'educazione affettiva è indispensabile per lo sviluppo dell'identità che si realizza attraverso una graduale conquista di stima di sé e di motivazione ad apprendere.

In quest'ottica non possono essere trascurati tre bisogni fondamentali quali autonomia, relazione e competenza che se soddisfatti possono favorire un corretto sviluppo della motivazione intrinseca, la sola in grado di poter aiutare l'alunno nel difficile percorso di apprendimento.

Solo chi è attivamente coinvolto nell'apprendimento può ottenere risultati capaci di incoraggiarlo ad ulteriori impegni e sviluppare le competenze che consentono la piena realizzazione di sé, la partecipazione alla vita sociale e l'esercizio della cittadinanza attiva.

Risulta dunque importante che gli insegnanti si attivino per predisporre un ambiente stimolante e per creare un clima di accoglienza e di accettazione che favorisca una relazione empatica tra i membri del gruppo classe, inteso quest'ultimo come spazio relazionale capace di assorbire le difficoltà e sostenere i singoli alunni.

## **2. Corporeità e movimento per una scuola inclusiva**

È oramai riconosciuta, nel panorama culturale internazionale, la valenza educativa e formativa della corporeità nei processi di apprendimento e di sviluppo della persona.

La didattica della corporeità risulta fondamentale nei processi di apprendimento in quanto, il corpo dona colore ai saperi freddi, consente l'attivazione plurisensoriale e permette quel coinvolgimento emotivo che stimola la memoria indispensabile nell'apprendimento. È tempo, dunque di guardare con nuovi occhi alla possibilità di elaborare nuovi percorsi educativi che rispondano ai principi pedagogici volti a valorizzare l'unicità della persona umana, partendo dal suo essere corpo e mente, nella sua individualità e peculiarità, essere unico che necessita di spazio vitale per estrinsecare il proprio io e sviluppare la creatività e che ha bisogno di muoversi per esperire il mondo ed esplorare se stesso.

Parlare di mediazione corporea nella didattica significa rendere il corpo il canale primario dell'apprendimento: «Occorre quindi valorizzare la corporeità come ponte di conoscenza, a livello educativo-formativo, ricordare il corpo vuol dire riconoscerlo come crocevia di saperi diversi, nel tempo e nello spazio» (Lo Piccolo, 2012).

Studi interdisciplinari hanno dimostrato che l'attività motoria contribuisce oltre che al miglioramento generale delle capacità, delle abilità motorie e della salute fisica, ad un potenziamento di tutte le dimensioni della persona e favorisce i processi di apprendimento.

L'uomo interagisce con il mondo circostante grazie al suo corpo che è costantemente in movimento e quest'ultimo costituisce la condizione essenziale per vivere. Attraverso il movimento il bambino acquisisce valori morali importanti come il rispetto per gli altri, il sentimento di solidarietà, sviluppa processi percettivi quali: l'immaginazione, la fantasia, la creatività, sviluppa la capacità di collaborazione, di identificazione, di rispetto delle regole, riesce a controllare l'emotività e l'impulsività.

Il corpo è poi il mezzo perché il pensiero si concretizzi tramite l'azione generata dal movimento. Il benessere dell'uomo dipende allora, anche da una corretta gestione dell'attività fisica e psichica. Gardner parla di intelligenza corporea dipendente dai processi cognitivi e dall'esperienza di ciascun individuo. Attuare una didattica che valorizza il corpo, la corporeità e il movimento significa rendere l'educazione motoria una disciplina trasversale a supporto didattico delle altre.

Per garantire ad ogni alunno la possibilità di scoprire sé stesso e la propria individualità bisogna, allora, strutturare percorsi formativi differenti ed è possibile farlo assumendo quale punto di partenza il corpo.

La mediazione dell'educazione motoria favorisce l'apprendimento e, di conseguenza, l'integrazione dell'allievo nel gruppo classe ed «un individuo integrato possiederà un punto di vista più aperto in quasi tutti i problemi, sarà sicuro del proprio valore personale e nelle situazioni difficili si dimostrerà costruttivo... tenterà di riunire le cose invece di separarle, ricercherà le somiglianze piuttosto che le differenze, e soprattutto, sarà un individuo ben integrato nel suo ambiente, dato che stabilirà una fondamentale identità di interessi tra sé ed il prossimo, nel rispetto delle cose e dell'ambiente» (Sibilio, 2013, 95). Attraverso il movimento il soggetto ha quindi la possibilità di integrare le sue lacune, imparando a sviluppare le sue potenzialità, promuovendo nuove relazioni con il corpo.

A scuola, le aule con la rigidità dei loro banchi spesso non corrispondono ad ambienti di apprendimento inclusivi in quanto non favoriscono interazione tra gli alunni e condivisione di obiettivi e strategie di lavoro. Le attività di peer tutoring, messe in atto dagli alunni durante le ore di scienze motorie o di tipo laboratoriale anche nelle altre discipline, rappresentano un momen-

to favorevole sia perché facilitano l'esplorazione del proprio Io, sia perché agevolano la creazione di forti legami tra i compagni di classe i quali, a loro volta, rappresentano una risorsa fondamentale per la didattica inclusiva.

Educare partendo dal corpo significa non sottovalutarne la sfera emotiva, sentimentale, intellettuale, motoria, corporea, relazionale, significa, cioè, educare una persona nella sua interezza permettendo a quest'ultima di individuare sé stessa perché possa auto- progettarsi.

«L'educazione motoria sarà... l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive» concorrerà a "incentivare l'autostima" dell'alunno, la sua capacità di «modulare e controllare le proprie emozioni». La pratica sportiva favorirà la valorizzazione delle diversità e "il rispetto di regole condivise" e di "valori etici che sono alla base della convivenza civile", «l'esperienza motoria deve connotarsi come "vissuto positivo" [...] come attività che non discrimina, non seleziona... nel rispetto delle molteplici diversità» (MIUR).

L'enfasi sull'utilizzo della mediazione corporea, quale approccio metodologico, induce a cogliere le opportunità che questa offre per una prassi innovativa, inclusiva e di successo, volta all'implementazione di moderne strategie che rispondano ai reali bisogni degli allievi e all'educazione dei futuri cittadini in senso lato.

### **3. Tecnologie per l'inclusione**

Dimostrata la valenza dell'attività motoria a supporto della didattica e data la presenza, nelle scuole italiane, di un numero sempre più crescente di alunni con bisogni educativi speciali, richiede una particolare attenzione la progettazione di nuovi percorsi integrativi attraverso lo sport, le attività motorie a carattere ludico e la tecnologia. L'integrazione con le tecnologie della comunicazione e dell'informazione e il supporto nelle attività scolastiche attraverso la scelta e l'uso di specifici ausili può soddisfare l'interesse per i prodotti e i servizi della digital society.

L'ipotesi di un'applicabilità delle nuove tecnologie allo sport e alle attività motorie e di una loro costante utilizzazione nel settore scolastico richiede sia uno studio dei principali documenti normativi nazionali ed internazionali che hanno consentito e determinano tutt'ora l'utilizzo delle ICT nei contesti scolastici, sia un'analisi dei principali sussidi didattici per disabili in relazione alla tipologia di deficit insieme alla ricerca di strumenti informatici e tecnologici innovativi funzionali alla realizzazione di percorsi integrativi e riabilitativi che favoriscano un connubio tra tecnologia, didattica e sport.

Lo studio sulle possibili relazioni scientifiche tra attività motorie, sport, nuove tecnologie e disabilità, in ambiente educativo, rappresenta ancora uno spazio di ricerca relativamente inesplorato.

Questo originale campo di indagine, in direzione di una necessaria sintesi movimento-tecnologie, richiede preliminarmente, uno studio complesso della persona e delle inesplorate potenzialità che la caratterizzano e che le tecnologie possono utilizzare in forma “diversa e originale” per favorire i processi di integrazione.

Le attività di movimento, nella complessità dei campi applicativi salutistici, sportivi, ricreativi, adattivi e sociali, rappresentano un contesto formativo con forte valenza educativa, un’originale area di valorizzazione del soggetto anche in presenza di difficoltà psicofisiche e sensoriali ma necessita di tecnologie e supporti capaci di garantire opportunità e diritti per favorire la partecipazione dei disabili.

Approvata la tecnologia in ambito didattico, in particolare a supporto della corporeità, risulta necessario sottolineare un concetto: esse devono poter essere definite “semplesse” capaci, cioè, di recuperare al contesto digitale le proprietà “semplesse” dell’agire, la capacità quindi dell’azione di creare significazione, ammettendo come interfaccia tutti i meccanismi che il corpo mette in atto per fronteggiare la complessità dell’ambiente in cui interagisce (Berthoz, 2011, 14), ovvero quei meccanismi attraverso i quali crea senso. La definizione di “tecnologie didattiche semplici” evidenzia una strategia operativa volta ad una precisa prospettiva di “ergonomia didattica”: una deviazione da strategie semplicistiche di selezione tecnologica, in direzione di nuove forme di implementazione in grado di coniugarsi efficacemente con le attuali visioni didattico-pedagogiche. In tal modo il corpo assume un ruolo centrale nel rapporto tecnologia/apprendimento, riconoscendo all’azione in ambienti digitali, la capacità di rendere possibile e nello stesso tempo “esercitare” una funzione proiettiva «il cervello proiettivo è in grado di rievocare una scena completa per interpretare il mondo come è stato percepito e vissuto in un dato momento del passato» (Berthoz, 2011, 58).

La ricerca sulla relazione tra corporeità, nuove tecnologie e didattica e il processo di integrazione del disabile, unisce studi differenti tra i quali possiamo citare quelli sulla relazione tra corpo, movimento e accesso alla conoscenza; sulle potenzialità adattive e compensative del movimento e sulla sua possibile educabilità; sulle caratteristiche e le modalità d’uso di tecnologie finalizzate alla facilitazione di accesso ai percorsi formativi motorio- sportivi per i disabili (Lo Piccolo, Mingrino, Passaniti, 2020).

In particolare, le diverse tipologie di sistemi tecnologici odierni aprono degli scenari impensabili fino a qualche anno, e arricchiscono gli ambienti della ricerca didattica di nuove metodologie di insegnamento dei saperi disciplinari e di nuove modalità di analisi e di valutazione del movimento anche nell’ambito della disabilità.

Giochi, risponditori ed ambienti immersivi aumentano le potenzialità del nuovo sistema d’apprendimento che, insieme all’utilizzo di wiki, blog,

contenuti digitali, proposti nelle classi 2.0 ed insegnanti debitamente formati, segnano la chiave di svolta nel sistema educativo europeo ed italiano.

Gli Exergame, ad esempio, definiti «videogiochi interattivi che stimolano un'esperienza di gioco attiva per tutto il corpo» (Best, 2013), potrebbero rappresentare uno strumento educativo, rieducativo promettente, in quanti «videogiochi che richiedono il movimento corporeo per giocare e agire come una forma di attività fisica» (Gao et al., 2016)

Le moderne tecnologie trovano applicazione in ogni campo, offrono opportunità di utilizzo stimolanti oltre che funzionali e permettono di esplorare sentieri e seguire percorsi scientificamente e didatticamente validi che si inseriscono, dal punto di vista metodologico e contenutistico, nel quadro più ampio del nuovo concetto di educazione.

#### **4. Conclusioni**

Il panorama scientifico, coinvolto nella ricerca di strade possibili, in cui il corpo e la tecnologia possano trovare spazi e modi di cooperazione e condivisione efficace per una integrata educazione della persona umana, appare diversificato per principi epistemologici e apparati metodologici.

Alla luce di ciò occorre riconsiderare le dinamiche educative, fondate su apprendimenti, affetti, emozioni, socialità e corporeità; è necessario più che mai comprendere il ruolo che la società digitale esercita sotto il profilo di una formazione che sia sostenibile, orientata a costruire contesti autenticamente capacitanti.

I media nell'educazione infantile possono essere introdotti in cornici d'azione in cui la tecnologia virtuale e quella concreta si legano, producendo effetti tangibili sull'esito dell'esperienza vissuta (Buckingham, 2003).

Le tecnologie, in questo contesto, offrono diversi vantaggi: l'interattività come una reale possibilità di coinvolgere il bambino; multimedialità come integrazione di diversi linguaggi; cross-medialità, come integrazione tra strumenti diversi; riflessività come momento di elaborazione del dato raccolto (Biondi, 2009).

I bambini sono incorporati nelle loro esperienze, c'è una stretta relazione tra sfera corporea e cognitiva. Rispettare questa relazione potrebbe consentire alle tecnologie di diventare strumenti utili per la costruzione di conoscenza consapevole. Appare chiaro che l'approccio multisensoriale è possibile anche attraverso la mediazione della tecnologia, ma solo se si realizza attraverso esperienze in cui viene sollecitata la partecipazione di tutto il corpo (Lengel, Kuczala, 2010).

Ciò risulta vero al punto tale da auspicare un approccio transdisciplinare, capace di imporre al primo posto la persona e i suoi bisogni educativi e formativi.

Occorre, dunque, sostenere il carattere plurale e complesso della didattica, considerata nel suo ancoraggio ai molteplici livelli della formazione, che includono dimensioni intellettive, corporee, affettive e relazionali della persona (Sibilio, 2012); si delinea sempre più un profilo transdisciplinare della ricerca didattica, il cui approccio è multidisciplinare, integrato e disponibile a confrontarsi con modelli derivanti da altri saperi scientifici.

Perché l'implementazione delle strategie inclusive siano volte al pieno perseguimento dell'alto traguardo prefissato, è necessario che l'équipe di docenti, preposta al compito formativo, sia altamente competente e consapevole del valore aggiunto che ogni soggetto è in grado di apportare come individuo e come componente di un gruppo, a beneficio della crescita umana e sociale della collettività.

Conoscenza, competenza, creatività e flessibilità sono dei must per un insegnante inclusivo che abbia come obiettivo il successo formativo di tutti e di ciascuno.

## **Bibliografia**

- Berthoz A. (2011), *La semplicità*, Codice, Torino.
- Best J.R. (2013), Exergaming in youth: Effects on physical and cognitive health, in *Zeitschrift für Psychologie*, 221(2), 72-78.
- Biondi G. (2009), *A scuola con la lavagna interattiva multimediale. Nuovi linguaggi per innovare la didattica*, Giunti, Firenze.
- Buckingham D. (2003), *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity Press, Cambridge.
- Calvani A. (2009), *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo*, Erickson, Trento.
- Deci E.L. (1971), Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- D'Alonzo L. (2012), *Gestire la classe*, Giunti Scuola, Firenze.
- D'Alonzo L. (2012), *Come fare per gestire la classe*, Giunti Scuola, Firenze.
- Gao Z., Lee J.E., Pope Z., Zhang D. (2016), Effect of active videogames on underserved children's classroom behaviors, effort, and fitness, in *Games Health J.*, 25, 318-324.
- Garcia Hoz V. (2005), *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia.
- Lo Piccolo A. (2012), *Corpo ed emozione, prospettive educative della valorizzazione delle espressioni personali*, Pensa Editore, Lecce.
- Lo Piccolo A. (2020), *Favorire il successo scolastico e personale degli alunni dislessici*, in Lo Piccolo A., Pellerone M. (a cura di), *Disturbi specifici dell'apprendimento e inclusione: riflessioni diagnostiche, psico-educative e proposte didattiche multidisciplinari*, Pensa Editore, Lecce, 185-208.
- Lo Piccolo A. (2020), *L'insegnante inclusivo e la gestione della classe. Scelte metodologiche e capacità di relazione*, in Lo Piccolo A., Pellerone M. (a cura di),



- Disturbi specifici dell'apprendimento e inclusione: riflessioni diagnostiche, psico-educative e proposte didattiche multidisciplinari*, Pensa Editore, Lecce, 161-184.
- Lo Piccolo A., Passaniti V.M. (2020), *Mediazione corporea e apprendimento*, in Lo Piccolo A., Pellerone M. (a cura di), *Disturbi specifici dell'apprendimento e inclusione: riflessioni diagnostiche, psico-educative e proposte didattiche multidisciplinari*, Pensa Editore, Lecce, 251-274.
- Lo Piccolo A., Mingrino M., Passaniti V.M. (2020), *Educazione motoria e tecnologie per l'inclusione*, in *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(1), 61-72.
- Miur (2012), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, Roma.
- Miur (2007), *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Tecnodid editrice, Roma.
- Schumacher H., Stüwe S., Kropp P., Diedrich D., Freitag S., Greger N., Junghanss C., Freund M., Hilgendorf I. (2018), *A prospective, randomized evaluation of the feasibility of exergaming on patients undergoing hematopoietic stem cell transplantation*, in *Bone Marrow Transplant*, 53, 584-590.
- Sibilio M. (2012), *Corpo e cognizione nella didattica*, in Rossi P.G., Rivoltella P.C., *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia, 329-347.
- Sibilio M. (2013), *La didattica semplice*, Liguori, Napoli.
- Vico G. (1988), *La nostalgia dell'educazione*, La Scuola, Brescia.



# ***Verso una maggiore inclusività e qualità nella formazione professionale. L'esperienza del Centro di Formazione Professionale "Elis"***<sup>1</sup>

Carlo Macale\*, Francesca Scrocca\*\*

\*Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"

\*\* Tutor Formativo presso il Cfp "Associazione Centro Elis"

## **Introduzione**

Il sistema di istruzione e formazione professionale è un percorso di studio particolarmente considerato all'interno delle politiche educative europee. Infatti, l'Europa chiede ai paesi membri, compresi quelli di primo livello, una maggiore attenzione (Vaitkute, 2019), non solo secondo quelli che sono gli obiettivi del documento "Education and Training 2020" (Consiglio di Europa, 2009), ma anche secondo una prospettiva più condivisa di buone prassi. Questo contributo intende ripercorrere il recente progetto educativo del centro di formazione professionale (cfp) Elis che fondandosi sull'integrazione del concetto di virtù e competenza (Macale, 2018) e sulla partecipazione diretta delle aziende nell'azione formativa, intende ora interrogarsi su quali nuovi aspetti l'istituzione formativa debba considerare per favorire una didattica inclusiva, di qualità e di impronta europea.

A tal ragione, l'articolo presenterà in primis i numeri dell'istruzione e formazione professionale in Italia e in seguito prenderà in esame alcuni temi pedagogici, didattici e di collegamento con il mondo delle imprese che il cfp Elis cerca di concretizzare nella sua azione educativa quotidiana. L'articolo si conclude con la proposta dell'*Elis Academy* per l'IeFP, intesa come possibile approccio formativo per le sfide del futuro.

## **1. I numeri dell'inclusività e della qualità dell'IeFP**

L'istruzione e formazione professionale (IeFP) è un percorso riconosciuto all'interno del diritto-dovere del sistema educativo nazionale. Storicamente (D'Amico, 2015) si pone in continuità con la formazione professionale iniziale

---

1. Carlo Macale è autore dell'articolo e Francesca Scrocca è co-autrice del paragrafo 3.3.

(rivolta agli adolescenti) che, dalla costituzione repubblicana agli anni duemila (Ghergo, 2009, 2011, 2013) ha cercato di dare una risposta sociale, oltre che formativa, ai bisogni dei giovani in relazione al mercato del lavoro. Un iter educativo che ha promosso, nel tempo, percorsi che hanno saputo introdurre il concetto di capitale umano (anni sessanta) all'interno dell'istruzione e della formazione nel rapporto tra scuola e mondo del lavoro (Malizia, Lo Grande, 2019, 160-174). Con la modifica del titolo V del 2001 e la successiva Lg 53/2003 è stata riconosciuta una maggiore dignità pedagogica a questo percorso formativo affermando che studio e lavoro, istruzione e formazione (professionale), non possono più essere lette in maniera antagonista e gerarchica come avveniva nel passato, ma soltanto in forma integrata e circolare (Bertagna, 2011, 37).

Le recenti indagini nazionali continuano a fornire dati confortanti rispetto ai percorsi IeFp, che si presentano come scuole maggiormente inclusive per numero di ragazzi con background culturale diversi, con bisogni educativi speciali e per studenti *drop out* provenienti da altri percorsi di studio, registrando, allo stesso tempo, un aumento degli allievi non ripetenti al primo anno (INAPP, 2019, 13-15). Anche gli out-put dei corsi formativi sottolineano la bontà di questi percorsi in termini occupazionali (Unioncamere-Anpal, 2020) e di rientro nel sistema statale di istruzione (Zagardo, 2019, 17-18). Una recente ricerca ha messo in luce come le risorse umane impiegate nella formazione professionale svolgano un ruolo strategico per l'innalzamento della qualità dell'offerta formativa (Evangelista, Carlini, Carlini, 2020). A ciò si aggiunge che il costo di gestione di questi percorsi è inferiore rispetto ai corsi nazionali di scuola secondaria di secondo grado, evidenziando così non solo l'efficacia, ma anche l'efficienza dell'IeFP (Salerno, Zagardo, 2015).

Questi dati sono una fotografia generale dell'inclusività e della qualità dei percorsi IeFP che raccolgono un numero di circa 315 mila studenti dislocati nelle diverse regioni italiane. Un percorso di studio dunque, che si mostra inclusivo e di qualità.

## **2. L'approccio educativo del centro di formazione professionale "Associazione Centro Elis" (cfp Elis)**

Il Centro Elis, dalla sua fondazione (1964) ad oggi, come istituzione formativa si è sempre caratterizzato per la sua valenza educativa a servizio del territorio e della gioventù romana (Centro Elis, 1990). Si può rintracciare l'origine di questa particolare attenzione educativa nelle parole di Escrivà il giorno dell'inaugurazione del Centro (Pioppi, 2013, 75-78), a cui sono seguite le prime esperienze formative che avevano come fine il coniugare le virtù lavorative con le virtù morali per un agire etico.

La pedagogia del lavoro proposta dai primi formatori Elis e in continuità con la riflessione educativa di Escrivà (Zaniello, 2015) ha da subito prospettato sul territorio periferico e a rischio sociale quale era (e ancora è) quello del Tiburtino terzo a Roma. La struttura fisica del Centro è cresciuta con l'aumento della densità abitativa sul territorio. In seguito, per la legge dei grandi numeri, anche questa realtà territoriale ha iniziato a essere fagocitata dall'urbanizzazione e dall'isolamento esistenziale tipico dei territori affollati, così il Centro Elis ha dovuto rimodellarsi anche per far fronte alle nuove richieste formative del post-obbligo scolastico (Pais, 2003) e attualmente, oltre alla scuola professionale, ha altri servizi educativi, alcuni storici (come la scuola sportiva o il centro culturale), altri nuovi come i master, i legami con le università, l'area *consulting*, etc<sup>2</sup>.

Di fronte a questo cambio di paradigma sociale, occorre domandarsi come il centro di formazione professionale (cfp) sia riuscito a essere fedele alla sua missione di coniugare l'apprendimento professionale con le virtù umane; come la scuola professionale abbia fatto fronte alla grande crisi etica che contraddistingue la nostra epoca postmoderna che ha di fatto decostruito la possibilità di una riflessione etica autentica.

Il cfp ha sposato l'idea che l'unico modo per creare oggi una scuola inclusiva che educi a una cittadinanza competente, attiva e responsabile sia il coniugare competenza e virtù nei percorsi formativi. In particolare, al termine di una ricerca (Macale, 2019) ha ridato vigore ad un modello di educazione secondo virtù che, in continuità con la storia e tradizione educativa Elis, ha declinato la globalità dell'approccio educativo in un contesto sempre più multiculturale quale è quello dell'IeFP, specchio dell'attuale società italiana. Oggi infatti è necessario proporre una pista virtuosa dell'educazione che, oltre ad avere un impianto scientifico a sostegno, consideri le diverse culture dei giovani allievi e delle loro famiglie, così da poter istituire un dialogo sulla crescita morale dei ragazzi.

L'inquadramento teoretico scelto per l'educazione del carattere secondo virtù, è in linea con la proposta della *Positive Psychology* (Peterson, Seligman, 2004), contestualizzata al sistema italiano di IeFP, definendo, quindi, gli obiettivi didattico-professionali - *Skills of achievement* e quelli legati al benessere degli allievi - *skills of wellbeing*. Se, infatti, è vero che la virtù aristotelicamente intesa può incontrare la dimensione del saper essere della competenza (Bay, Grządziel, Pellerey, 2010, 22-25), ciò consente di elaborare percorsi di riflessione educativa in continuità con la progettazione formativa e specifici del contesto di apprendimento.

La prospettiva pedagogica della virtù, oltre ad avere una storia nella tradizione teoretica italiana, attualmente è stata protagonista di un risveglio

---

2. ELIS, sito istituzionale, [www.elis.org](http://www.elis.org) (ultimo accesso 30 maggio 2020).

intellettuale anche in ambito pedagogico (Mortari, 2014, 23), in quanto si è colto il fallimento delle proposte di istruzione frutto di ingegnerie didattiche fondate sull'assunto epistemologico dell'autonomia dell'insegnamento rispetto alla pedagogia. Grazie al ritorno in auge della filosofia socratica in merito alla possibilità di insegnare la virtù forse ci si è accorti che il declino etico dell'attuale società, non è frutto solo di un'ignoranza di conoscenza, ma anche e soprattutto di una mancata formazione del carattere che sostiene l'apprendimento e lo sviluppo della persona.

Il concetto di persona è il pilastro di tutto l'approccio educativo. L'antropologia pedagogica sottostante a questo approccio educativo afferma che lo studente è una persona, unica e irripetibile, che tramite la razionalità e la volontà, raggiunge una dignità morale per progettare la sua vita e pertanto merita una particolare attenzione educativa (Zaniello, 2010, 12). Prima ancora di cogliere l'opportunità di crescita professionale, lo studente deve far sua la sfida etica, quale cittadino virtuoso che sa riconoscere se stesso e gli altri come persone e, integralmente a ciò, riesce ad acquisire quelle competenze utili al mondo del lavoro.

### **3. Accenni di teoria e prassi educativa**

#### *3.1. La progettazione didattica: competenza e virtù*

Il Centro Elis segue l'articolazione oraria e didattica proposta dalla regione Lazio (Zagardo, 2019, 79-84) rispetto al numero di ore da dedicare alle competenze di base (assi culturali) e competenze professionali dei profili di operatore (triennio) e tecnico (quarto anno). A ragion di ciò, le programmazioni didattiche devono porsi come obiettivo il raggiungimento delle competenze previste dalla legislazione scolastica nazionale (D.M. 139/2007) e da quella regionale (CSR 137/2011, all.4) per quanto concerne le competenze degli assi culturali e quelle professionali, a secondo del profilo di riferimento (CSR 137/2011, I, II parte)<sup>3</sup>.

Ogni modulo deve fare riferimento a queste competenze sia per la formazione culturale che di cittadinanza. L'idea di competenza per quanto più idonea a far fronte alle sfide della dinamicità della società contemporanea (Batini, 2013, 17-19) e per quanto richiami, nel processo di apprendimento, l'incontro tra la persona nella sua totalità e la realtà (Castoldi, 2009, 28), resta un concetto legato all'esperire una conoscenza che, seppur richieda un radicamento nel "saper essere", non sempre riesce a legare l'agire competente al

---

3. Si precisa che dal prossimo anno formativo 2020-2021 entrerà in vigore il nuovo Repertorio delle qualifiche e dei diplomi di Istruzione e Formazione Professionale come previsto nell'Accordo Stato-Regione del 1 agosto 2019 (Frisanco, 2019).

mondo dell'interiorità. Si parla, infatti, di attitudini, habitus, responsabilità, ma nulla che richiami la scelta morale, che è prioritaria rispetto a quella etica (Maritain, 2000, 134).

Non è un caso che le recenti riflessioni sulla *global competence* (OECD, 2018) hanno aggiunto alla classica tripartizione della competenza (*Knowledge, skills, attitudes*), l'elemento valoriale (*values*), non come criterio di comprensione (questo è nelle conoscenze), ma come dato di senso che dirige la crescita della persona. I valori, seppur correlati alle attitudini in quanto intrinsecamente si riferiscono al "saper essere", nella riflessione europea si distinguono in termini di misurazione e in termini di centralità rispetto all'agire. Un'attitudine può cambiare a seconda del contesto, mentre un valore, per la sua marcata profondità, è più restio al cambiamento (Barrett, 2020, 31-34).

Il concetto di valore nella tradizione pedagogica italiana, e forse non solo in questa, rischia di creare un terreno controverso a causa della discrezionalità nell'interpretazione della parola. Pertanto, all'interno della progettazione didattica si è scelto di abbandonare questo termine e di utilizzare la nozione di virtù, come modello applicativo del valore. Prendendo spunto dagli studi di Lickona (1991), si ritiene che la crescita del carattere, come dimensione morale, consista nell'operazionalizzare un valore e metterlo in pratica. Pertanto, si educa il carattere quando i valori diventano virtù, ossia vengono interiorizzati e sostengono il comportamento morale.

Inoltre il termine virtù, secondo l'interpretazione del Progetto Educativo e Offerta Formativa del Centro Elis, sposa maggiormente una dinamica interculturale e ciò è dovuto a due ragioni. *In primis* perché la ricerca che ha portato alla definizione delle virtù e relative potenzialità<sup>4</sup> formulate dalla *Positive Psychology* è un'indagine che ha studiato diverse culture secondo prospettive disciplinari diverse (Dahlsgaard, Peterson, Seligman., 2005) e applicando un metodo di ricerca e analisi ben preciso (Peterson, Seligman, 2004, 16-28; Linley et al., 2007). In secondo luogo perché, nella quotidianità dell'interazione educativa si tende a lavorare secondo una traiettoria interculturale non più di seconda, ma di terza generazione (Granata, 2018, 12), ossia sottolineando l'aspetto culturale non in base al background familiare, ma rispetto alla biografia e all'interiorizzazione di una o più culture da parte dello studente o del docente.

L'obiettivo dell'inclusività non è frutto della dimensione multiculturale della scuola. La multiculturalità in contesto è una foto, una realtà inopinabile. Il passaggio importante è dalla multiculturalità all'interculturalità, ossia dalla presenza di background culturali diversi alla loro relazione. Il prefisso *inter* – posto

---

4. Le potenzialità sono tratti caratteriali, in quanto ognuna di esse "è una caratteristica psicologica osservabile in situazioni diverse e stabilmente nel corso del tempo" (Seligman, 2005, 171).

davanti alla parola culturale «indica in primo luogo la reciprocità e rimanda alle dimensioni della relazione, dell'incontro, del dialogo, della solidarietà; ma indica anche lo "stare tra", la *betweenness*, uno stato di passaggio fatto di confini interni e esterni, confinamenti, frontiere, varchi, passaggi, flussi, legami e interdipendenze» (Roverselli, 2008, 96). Le potenzialità, come abiti stabili a sostegno delle virtù, possono divenire proprio per la loro struttura e definizione, un terreno fertile per un'interazione fra due o più soggetti (o gruppi) che possono determinare in potenza un cambiamento. Vista l'ubiquità della virtù<sup>5</sup>, ogni interazione differenzia le parti coinvolte, ma allo stesso tempo riconosce la comunanza umana nello scambio interculturale.

Le potenzialità come categorie di eccellenza morale (Lee Duckworth, 2005, 638) possono essere legate alla riflessione e alla pratica del lavoro. Infatti, l'apprendimento professionale è sempre connesso non solo alle competenze, ma anche a quelli che oggi si definiscono i valori professionali, ovverosia gli aspetti etici che guidano la scelta lavorativa nel suo agire e nelle sue finalità. Portare avanti un apprendimento delle competenze professionali senza alcuna connotazione assiologica, riduce il piano formativo al solo aspetto produttivo. Non si formano robot e non si addestrano individui, bensì si formano persone sul piano culturale, professionale ed etico.

La concretizzazione di questa riflessione pedagogica è data dalla programmazione di ogni modulo didattico nell'articolazione delle diverse unità di apprendimento. A ogni docente viene chiesto di coniugare la parte formativa con la parte educativa all'interno delle proprie lezioni, non solo verbalmente bensì inserendo, già in sede di programmazione, per ogni unità didattica un chiaro riferimento alla parte dell'educazione del carattere. Ovviamente la virtù presente all'interno dell'unità di apprendimento deve essere collegata al contenuto curriculare previsto e questo perché si è certi che crescita umana e crescita professionale non possano essere viste distintamente, ma integralmente nella globalità della persona.

### *3.2. Le aziende come partner formativi*

Le PMI (piccole e medie imprese) italiane, a causa di problemi organizzativi e a volte congiunturali, specialmente negli ultimi anni di crisi, non sempre sono riuscite a investire con lungimiranza nella formazione dei propri dipendenti o dei futuri dipendenti. La pubblica amministrazione, invece, è in grado di «reperire quelle risorse necessarie per effettuare investimenti oculati in tale direzione» (Chierchia, 2015, 44). In tal senso, gli enti formativi accreditati

---

5. "We believe that the positive traits in this classification themselves are ubiquitously if not universally recognized, an assumption we are in the process of checking with cross-national and cross-cultural studies". (Peterson C, Seligman M., 2004, 28)



che operano nell'IeFP, in quanto ricevono fondi pubblici, devono porsi anche come mediatori tra il fabbisogno formativo delle PMI e l'accompagnamento professionale degli studenti. A ragion di ciò si rende necessario coinvolgere le aziende nella progettazione dei corsi, per creare un'offerta formativa concreta che abbia in seguito sbocchi nel tessuto imprenditoriale locale.

Il cfp Elis, avendo inserito questo punto all'interno della propria *mission*, sta muovendo i primi passi in questa direzione. Seppur in una fase ancora di *work in progress*, sono stati costituiti comitati tecnico-scientifici (uno per ogni area professionale) composti dalla Direzione del cfp, alcuni responsabili legali delle aziende coinvolte, formatori delle competenze professionali a scuola, alcuni docenti delle competenze riguardanti gli assi culturali, il responsabile della tutoria formativa, il progettista e il responsabile del *placement*. Proprio quest'ultimo, il dott. Pisani, ha proposto questa tipologia di collaborazione e ciò dopo aver compreso alcune esigenze comuni tra scuola e azienda.

In particolare, proprio a partire dallo studio della letteratura sull'argomento e dalle relazioni intessute con le aziende, si è compreso che queste ultime, non cercano ragazzi già "pronti" per lavorare, quanto piuttosto giovani che siano autonomi nella ricerca di strategie adattive al mondo del lavoro. Come ha osservato Palma (2009, 109) il soggetto richiesto dalle nuove organizzazioni dovrebbe essere dotato di competenze riflessive di apprendimento e di meta-apprendimento, autonomo, dotato di pensiero laterale, capace di collaborare, con sguardo aperto e consapevole, che sappia, infine, leggere i contesti e interpretarli, capace di accogliere la complessità e di gestirla.

A partire da ciò, il cfp e le aziende hanno compreso la necessità di una sinergia, in quanto nel momento attuale, alla scuola mancava una conoscenza reale del mondo del lavoro sempre più diversificato e le aziende scarseggiavano di competenze pedagogiche atte a sostenere un percorso di crescita umana e professionale. Cosicché si è iniziato a lavorare su quattro fronti (Pisani, 2019):

- *Incrementare la partecipazione diretta nella formazione in classe*: lezioni, narrazione di esperienze per raggiungere la partecipazione strutturata e costante di tecnici aziendali, in tutte le aree tecniche della scuola fino alla formazione in aula;
- *Collaborare con i docenti nella progettazione dei percorsi* per individuare elementi di innovazione, curvando il profilo standard in relazione alle nuove richieste del mercato del lavoro;
- *Condividere e sostenere la missione educativa e formativa della scuola*. Questo obiettivo richiede che l'imprenditore e i tutor aziendali nel periodo di formazione esterna degli studenti presso le aziende, portino avanti la missione educativa della scuola, condividendone i presupposti pedagogici e le modalità relazionali;
- *Placement*. Questo obiettivo mira a inserire gradualmente gli studenti nel mondo del lavoro, cosicché, mentre imparano e accrescono le proprie

competenze, possano anche instradarsi in un determinato settore professionale locale.

Nonostante, quindi, le previsioni pessimistiche circa la fine del lavoro dopo l'avvento delle automazioni e dell'intelligenza artificiale nel sistema produttivo (Nicoli, 2019a), si rende necessaria una intensificazione di rapporti tra ente formativo e azienda sulla base di una condivisione prima di orizzonti valoriali e poi formativo-professionali. È bene, infatti, comprendere che le quattro linee d'azione sopra descritte sono la conclusione di un percorso che affonda le sue radici su una visione etica dell'impresa. Nel momento in cui un'azienda accetta un partenariato con il cfp Elis, sposando l'impostazione pedagogica e la sua missione educativa, deve acquisire la consapevolezza di essere oltre che una struttura produttiva, un luogo di crescita umana di olivettiana memoria (Olivetti, 1959).

Sulla base di questo principio, l'azienda non può che essere un'impresa formante che, se anche privilegiasse l'aspetto tecnico-professionale, considera la tecnica una forma di virtù umana. Come attesta l'etimologia del termine *tecnica*, lo stesso lavoro è *téchnosis* e *téchne*. La *téchnosis* ci prefigura l'aspetto generativo del lavoro, la *téchne* ci rimanda a una visione virtuosa di questo, legata non solo al pratico, ma anche alla dimensione etica (Negri, 1980, 29). Ogni apprendimento in azienda, oltre a essere un'abilità, è anche una conoscenza agita eticamente. Questa condivisione culturale del lavoro tra scuola e impresa è incarnata dalle figure dei tutor formativi e tutor aziendali.

### 3.3 *L'alleanza educativa tra la scuola e l'azienda: la figura dei tutor*

Tra i ragazzi che frequentano la formazione e l'istruzione professionale vi sono anche quelli che provengono da realtà difficili, a rischio di esclusione sociale. Parliamo di ragazzi immigrati, studenti con bisogni educativi speciali (BES) o minori che vivono in contesti di svantaggio socio-economico. L'inclusione sociale è una priorità politica dichiarata dal MIUR (2017, 1) ed è anche un obiettivo primario e dichiarato del cfp Elis. Una scuola (e un'azienda formativa) per essere definita inclusiva deve «permettere a tutti gli alunni, tenendo conto delle loro diverse caratteristiche sociali, biologiche e culturali, non solo di sentirsi parte attiva del gruppo di appartenenza, ma anche di raggiungere il massimo livello possibile in fatto di apprendimento» (Booth, Ainscow, 2008, 110).

Il *plus* formativo in azienda è dato dall'acquisizione delle *soft skills* che «non si possono separare dalle pratiche sociali e culturali in cui vengono sperimentate, apprese e/o utilizzate, non possono essere pensate come contenuti trasferibili tramite lezioni frontali» (Tino, 2018, 118). Proprio per questa connessione tra pratica sociale e competenza, l'azienda può divenire

un luogo inclusivo, a volte anche più della scuola, in quanto permette allo studente di sperimentare in prima persona le responsabilità e le pratiche lavorative caratterizzanti il profilo professionale scelto. Inoltre, sul piano più squisitamente didattico, nel periodo di formazione esterna la teoria trova la sua applicazione pratica, ma allo stesso tempo la pratica aiuta l'allievo ad acquisire nuove conoscenze in una spirale continua.

L'esperienza formativa in azienda, a partire già dal secondo anno formativo, ha una doppia valenza per gli studenti, in quanto da una parte si cerca di promuovere, anche in un contesto esterno, l'integrazione e inclusione sociale (sentirsi parte di un'unica "comunità formativa" tra scuola e impresa), dall'altra parte si cerca di sostenere il percorso formativo, specie per gli studenti con maggiori problematiche di scolarizzazione e/o difficoltà di apprendimento. In tal senso, per molti allievi, la formazione esterna può rappresentare una sorta di riscatto da tutte quelle esperienze scolastiche fallimentari che hanno fatto diminuire l'autostima e la fiducia negli altri.

Durante l'esperienza di formazione in azienda, lo studente viene guidato da due figure importanti: quella del tutor formativo (cfp) e quella del tutor aziendale (impresa). Queste figure, seppur rappresentative di due diverse entità formative, scuola e azienda, non sono da ritenersi come due realtà separate, bensì sono da considerarsi un unico team che lavora in unità di intenti per una promozione integrale dello studente. Questa sinergia, che rileva e fa leva su aspetti personali e professionali, ha lo scopo di incrementare la motivazione allo studio nei ragazzi e guidarli, secondo i propri valori e interessi, nell'acquisizione di competenze trasversali (attraverso l'uso di vari stili di apprendimento) e competenze tecnico-professionali (maturate sul campo). Affinché lo studente sia un protagonista attivo nell'esperienza formativa è necessaria un'alleanza educativa fra i due tutor che vada oltre la compilazione di convenzioni, piani formativi e schede valutative.

### *Il tutor formativo*

Il tutor formativo è presente all'interno del cfp, seppur non direttamente in aula nelle ore curricolari. Il suo ruolo è distinto e autonomo rispetto a quello del docente o del formatore. L'azione educativa del tutor formativo può essere assimilata a una sorta di consulenza pedagogica per l'allievo, con il quale tocca, durante i colloqui, temi non solo riflessivo-contenutistici, ma anche e soprattutto aspetti di carattere relazionale e sociale. Il tutor formativo, quindi, offre un aiuto e un supporto a coloro che partecipano al percorso di apprendimento, cercando di sostenere gli studenti nel loro iter formativo, orientarli e aiutarli anche nella risoluzione di problemi, dai più semplici fino alla paura di non farcela con conseguente possibilità di abbandono del percorso intrapreso.

Seppur contestualizzato all'interno di una struttura educativa che prevede una certa formalità, il rapporto che si instaura tra il tutor formativo e lo studente è di tipo confidenziale, in linea con l'etimologia latina del termine *tutor* che indica protezione. Lo studente, trovandosi dinanzi a una persona che non lo giudica e non ha neanche incarichi valutativi diretti, si sente più libero nel parlare, non ha bisogno di inventare scuse e ciò gli consente di ragionare e riflettere oltre che sulle proprie eccellenze, anche sui propri errori e comportamenti inadeguati nel contesto scolastico o aziendale. L'accompagnamento, oltre ad essere riflessivo tramite colloqui, è anche "fisico". Spesso, infatti, il tutor formativo accompagna lo studente nell'azienda dove svolgerà il periodo formativo o comunque va spesso a trovarlo durante il periodo di formazione extra-scolastica, curando la *funzione di processo* (continuità e unità al processo formativo), la *funzione di supporto* (affiancare e presidiare il processo di apprendimento dell'individuo a garanzia del raggiungimento degli obiettivi formativi) e la *funzione strumentale* (sostegno specifico all'organizzazione e alla gestione del processo di apprendimento) (Pignalberi, 2018, 91).

Il tutor formativo ha spesso anche un ruolo di mediazione nei rapporti che lo studente intesse in azienda e a scuola. Per quanto concerne la prima, si interfaccia con il tutor aziendale, con il quale c'è un costante aggiornamento e monitoraggio della situazione formativa: ambiente formativo e relazioni, disposizioni personali e organizzative al lavoro, sviluppo di competenze trasversali e professionali.

Per quanto riguarda la scuola, il tutor formativo partecipa ai consigli di classe degli studenti che segue, aggiorna costantemente i docenti dei percorsi formativi in azienda, nonché di altre situazioni ritenute importanti per impostare al meglio un lavoro didattico personalizzato. In caso di criticità manifeste e continuative, il tutor è chiamato a un intervento anche con la famiglia qualora la situazione fosse ritenuta degna di attenzione da parte delle figure genitoriali.

In sintesi, il tutor formativo funge da anello di congiunzione tra lo studente e i contesti formativi affinché il percorso intrapreso dall'allievo possa risultare un'esperienza educativa ricca sul piano personale e professionale.

### *Il tutor aziendale*

Il ruolo del tutor aziendale è descritto nell'art.1 del DM n. 22 del 28/02/2000 in cui si evince che questa figura deve trasmettere competenze necessarie all'esercizio delle attività lavorative, ponendosi come maestro e garante degli apprendimenti. Alla luce però della *mission* educativa condivisa tra cfp e azienda precedentemente esposta, il tutor aziendale non ha solo il compito di trasmettere ai ragazzi competenze pratiche e produttive, ma deve riuscire ad

instaurare con loro un rapporto di fiducia e dialogo, in modo tale da potersi confrontare, parlare e farli ragionare su come hanno lavorato in azienda o in cantiere, far notare quali sono i loro punti di forza e su cosa devono migliorare, ma soprattutto fargli comprendere quale sia stato il processo che li ha portati a quei risultati e le strategie che hanno usato.

Come si è già detto, per portare avanti questo discorso educativo in azienda è necessario che il rapporto tra tutor aziendale e tutor formativo sia proficuo, ossia porti continuamente linfa nuova ai processi di apprendimento e di crescita globale dello studente. Lo studente non deve sentirsi solamente "contenuto" dal lavoro sinergico di queste due figure, ma deve anche sentirsi libero di provare, di chiedere, di sperimentare e di fare progressi gradualmente nel percorso di acquisizioni di competenze. È bene ricordare che «la partecipazione – attiva, consapevole e democratica – alla vita produttiva e sociale di una comunità, è tra gli obiettivi primari della Comunità Europea, ma il suo raggiungimento richiede un dispositivo che sostenga il posizionamento attivo dei *learner*» (Vitale, Formenti, Calciano, 2017). Compito, quindi, del tutor in azienda è rendere lo studente protagonista del suo esperire.

Il tutor aziendale, oltre che relazionarsi con i tutor formativi, deve essere in contatto con i formatori delle competenze professionali a scuola affinché il processo del *learning by doing* sia continuativo. Questa collaborazione deve far in modo che ogni esperienza e nozione appresa a scuola possa essere portata in azienda e ogni competenza acquisita in azienda si trasformi in contenuto didattico da presentare a scuola. Per questa ragione sono previste lezioni a scuola fatte dai tutor aziendali, partecipazioni delle aziende in compiti autentici o di realtà, nonché incontri tematici nei quali i diversi tutor aziendali o titolari di impresa facciano comprendere agli studenti l'importanza del tempo formativo che stanno vivendo.

Un tempo prezioso in cui lo studente riscopre i suoi talenti nelle sue fatiche e nei suoi successi. Un apprendimento culturale e pratico che pone le radici per un'esistenza adulta. Una recente ricerca mette in luce come nei cfp «capita spesso che i docenti di area pratica, di laboratorio, godano presso i ragazzi di una considerazione maggiore di quella che viene data ai docenti di area teorica. È proprio una specificità del cfp, difficilmente riscontrabile in altri ordini di scuola, che sovverte le gerarchie dei saperi presenti normalmente nella scuola» (Tacconi, 2011, 232). L'aspetto professionale è qui riconosciuto fondante dagli allievi ed è per questo che scuola e azienda devono partire da questo dato per formare persone laboriose e solidali che abiteranno il futuro.

#### 4. Guardando al futuro: la possibilità dell'Elis Academy per l'IeFP

Le esperienze sopra riportate oltre che considerarsi come un punto di arrivo rispetto alla possibilità di progettare una scuola professionale “educante”, sono anche un punto di partenza verso un modello di formazione professionale maggiormente inserito nell'attuale scenario sociale.

Se infatti già nel passato, la preparazione professionale regionale è passata dal concetto di addestramento professionale all'idea di formazione e in seguito dalla sola formazione all'istruzione e formazione professionale, la nuova sfida è quella del *work based learning*, ovvero di un percorso educativo che sviluppi un apprendimento legato alla pratica e che accompagni lo studente nell'attuale panorama del mondo del lavoro. È necessario ri-pensare e ri-progettare contesti di apprendimento capacitanti per porre al centro lo studente e per prepararlo alla cosiddetta “quarta rivoluzione industriale” (Marcone, 2019, 675).

Il *capability approach* (CA) è un modello sociale strettamente legato al tempo presente (Nussbaum, 2012) che può essere attualizzato come approccio curriculare sia nella parte istruttiva che professionale della formazione iniziale, in quanto si collega al concetto di capacità come stato di potenza di ciò che nella dimensione attuativa può essere trasformata in competenza agita (Bertagna, 2004, 23). Inoltre, le *capabilities* sono collegate al tema del benessere, che seppur con diverse connotazioni, si trova nella *positive psychology*. Sia nel CA che nella *positive psychology*, le *skills for achievement* e le *skills for well-being* sono connesse (Seligman, 2009), in quanto nella scelta e nell'azione secondo un senso (*meaning*) risiede il benessere della persona. Il CA, infatti, si basa sulla possibilità di esprimere «la propria libertà di agire e di costruire il proprio e altrui sviluppo» (Ellerani, 2017, 32) e questo è in continuità con l'approccio educativo del Centro Elis, in quanto competenza e virtù sono aspetti che si radicano nella libertà di essere, di apprendere e di agire.

Il CA, oltre a considerare il set di *capability* delle persone (e quindi degli studenti), sottolinea come sia importante l'interazione sociale affinché queste possano trovare una serie di opportunità che siano attivanti e concretamente abilitanti (Robeyns, 2005). Da qui l'importanza di un contesto che sostenga l'allievo nel percorso formativo e che lo riconosca come unico e degno di attenzioni pedagogiche da parte degli enti preposti alla formazione. L'unicità, l'irripetibilità e la dignità della persona sono concetti chiave sia nella concezione antropologica della teoria educativa in Elis, sia nel CA, specie quello di Nussbaum, più vicino anche per le modalità filosofiche all'approccio educativo precedentemente esposto.

Queste considerazioni nell'oggi, aprono la riflessione formativa rispetto al futuro. Se, infatti, nel tempo si è passati da un'idea di cfp come scuola che prepara al lavoro, a un cfpl (Malizia, Tonini, 2015), ovverosia ad una scuola

professionale che accompagna nel lavoro, la recente letteratura invita gli enti formativi ad assumere una strutturazione sempre più vicina a un *Academy*, ovverosia «un servizio formativo in grado di svolgere una varietà di servizi lungo la filiera dei fabbisogni, riferita ad una o più imprese associate, di cui costituisce l'organismo formativo fiduciario» (Nicoli, 2019, 109).

La realtà privatistica dell'Associazione Centro Elis, passando per la sua *mission* di realtà del terzo settore, può e deve creare un nuovo soggetto formativo che, mantenendo il coordinamento educativo, coinvolga in maniera strutturata e continuativa le aziende partner, specie quelle più sensibili, significative e formative. Il lavoro di rete con le aziende finora condotto deve prendere una forma più stabile, un percorso strutturato nel quale non vi sia un rincorrersi formativo, ma un *Academy* che considera come unico il contesto formativo seppur diversificato nei vari ambienti didattici (aula, laboratorio e azienda). Ciò significa che come per gli studenti c'è un continuo transitare da ambiente all'altro, lo stesso dovrebbe avvenire per i formatori e tutor aziendali. Tutti gli adulti referenti nel percorso degli studenti devono sentirsi responsabili del successo formativo e della collocazione lavorativa degli allievi.

Per quanto concerne il successo formativo è da precisare che, nonostante all'interno dei percorsi vi sia ancora un livello di dispersione e tasso di abbandono minore rispetto alle scuole pubbliche, è ancora critica la sfida interna alla dispersione implicita, ossia il fenomeno di quegli studenti che non abbandonano la scuola ma che tuttavia, pur frequentandola fino al raggiungimento della qualifica o del diploma, mostrano delle gravi carenze nelle competenze di base e non raggiungono i traguardi minimi di preparazione previsti per il loro percorso di studio (Ricci, 2019). È evidente che il solo titolo di studio, non possa essere un criterio di valutazione del protagonismo coscienzioso e sociale degli allievi.

Per affrontare questa situazione, oltre a un forte impegno nell'educazione del carattere come già proposto, sono necessarie due linee di azione nella progettazione curriculare. Per quanto concerne le competenze degli assi culturali bisogna lavorare su un raccordo orizzontale di approfondimento di alcune conoscenze e abilità. Nei primi due anni, conoscenze e abilità devono essere affrontate cercando di limare le differenze tra gli allievi e questo può essere reso possibile grazie alla proposta di una seria riflessione sulla metodologia di studio da proporre ai ragazzi. Cercando il più possibile di personalizzare il percorso didattico, la grande sfida, oltre alla motivazione allo studio, è quella di recuperare le lacune importanti laddove si riscontrino e promuovere approfondimenti adeguati per gli studenti che già padroneggiano buoni livelli di competenza nei diversi moduli.

Il ruolo dei tutor aziendali in questo percorso è fondamentale, in quanto essi devono saper contestualizzare i diversi saperi culturali all'interno dell'azienda. Come, infatti, si propone una corresponsabilità educativa per

l'aspetto professionale, lo stesso si richiede in alcuni contenuti, specie quelli riferibili all'asse dei linguaggi, all'asse matematico e scientifico-tecnologico. L'azienda è formativa non solo per le abilità del mestiere, ma anche per la crescita della persona.

Per quanto concerne la didattica delle competenze professionali, oltre al necessario coinvolgimento delle aziende nella loro progettazione così da creare percorsi qualificanti e pronti a entrare subito nel mercato del lavoro, vi è bisogno di una strategia di raccordo verticale fra il triennio e il quarto anno. Le competenze professionali fra percorsi di qualifica professionale e di diploma professionale, devono essere pensate come uniche. Superati, infatti, i tempi della "sperimentazione del duale", è ora necessario improntare una progettazione curriculare del centro formativo che non divida più la sua proposta formativa, ma che comprenda come la diversificazione di percorsi non indica una separazione, ma una gradualità.

Il modello *Academy* dovrebbe prevedere anche la possibilità di frequentare moduli professionali che oltre ad aumentare il ventaglio di competenze (magari riguardanti specifiche macchine e/o tecnologie utilizzate dalle aziende partner), trasmettano agli allievi quelle predisposizioni utili all'aggiornamento professionale, secondo, quindi, una modalità di studio che non ha finalità valutative, ma che riveste un'importanza reale e concreta per il successo lavorativo.

Il prossimo passo da fare sarà quello di riflettere anche sull'aspetto valutativo dei percorsi. In tal senso, il cfp, in continuità con quanto già sperimentato in merito alla programmazione e valutazione didattica di alcuni corsi (Gentile, 2019, 52-58, 92-98.), dovrà dar vita a una commissione interna che si occupi di temi valutativi scolastico-aziendali, nonché organizzativi dell'*Academy*.

La modalità *Academy* per i percorsi di IeFP prevede poi una caratteristica fondamentale sul piano educativo, ovvero il coinvolgimento delle aziende nel patto di corresponsabilità tra istituzione formativa e famiglia. Ciò significherebbe una partecipazione delle aziende non solo nell'offerta formativa, ma anche nella proposta educativa basata sulle virtù e, allo stesso tempo un coinvolgimento delle famiglie non solo nel percorso educativo scolastico, ma anche in quello aziendale. In tal senso lo *stage*, anche nel triennio tradizionale, non sarà più una pausa dai banchi di scuola per una "prova in azienda", ma una modalità didattica di pari dignità del tempo trascorso tra i banchi. Il modello dell'*Academy* diviene quindi un luogo terzo per lo scambio di saperi e valori che può arricchire tutti gli attori coinvolti (Zuffinetti, 2019).

In questo progetto trasformativo, nel rapporto Cfp - Azienda - Famiglia, la scuola professionale assume una maggiore rilevanza pedagogica. Un cfp che cambia in parte la propria identità, cedendo parti importanti in termini di progettazione e valutazione, ma allo stesso tempo assume un ruolo centrale e coordinativo di maggiore responsabilità. Inoltre, proprio questa nuova posi-



zione consentirebbe al cfp di filtrare pedagogicamente le esigenze aziendali, non svendendo il proprio servizio secondo una dimensione domandista. Pensare un futuro sociale e concreto per i propri studenti, non significa centrare la propria azione sul *placement* secondo una prospettiva utilitarista, semmai realmente personalista. Infatti, il primo patrimonio intellettuale dell'*Academy* sarebbe il manifesto educativo del cfp, documento sorgente per ogni azione che si voglia mettere in campo.

## 5. Conclusioni

In questo articolo si è cercato di presentare una buona prassi all'interno dell'IeFP che mira a rendere un cfp una scuola professionale inclusiva, di qualità e aperta alle sfide del futuro. Partendo dagli incoraggianti dati nazionali dell'IeFP e considerando la storica attenzione da parte del cfp Elis al tema del lavoro come strumento di crescita culturale e morale, si è giunti a presentare l'attuale cornice pedagogica del progetto educativo e l'offerta formativa del cfp che cerca di coniugare competenza e virtù nell'odierno contesto educativo multiculturale sia a scuola che in azienda.

Infine, si è cercato di ipotizzare come il cfp Elis possa affrontare le sfide future ed europeizzanti dell'IeFP rimanendo ben ancorato al suo patrimonio pedagogico. Un nuovo approccio con cui confrontarsi è certamente il *capability approach*. Quest'ultimo, inglobando la componente educativa del concetto di competenza, pone l'accento sull'*empowerment* e la riuscita scolastica (Ellerani, 2014, 42), mettendo al contempo in risalto la valenza etica della scelta come dimensione fondante il percorso formativo e professionale. Non solo, nella nuova pedagogia del lavoro, il rapporto tra competenza e *capability*, mette in evidenza le quattro dimensioni fondamentali dell'educazione: *sapere, saper fare, saper essere, saper stare insieme* (Giulisano, 2017, 77) con una evidente apertura all'attuale prospettiva inclusiva e interculturale dell'educazione.

## Bibliografia

- Barrett M. (2020), Implementing values education in the work of the Council of Europe, in *Intercultura*, (97), 30-37.
- Batini F. (2013), Insegnare per competenze, in *Quaderni di ricerca*, 2, Loescher, Torino.
- Bay M., Grządziel D., Pellerey M. (2010), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, CNOS-FAP, Roma.
- Bertagna G. (2004), *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Bertagna G. (2011), *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia.

- Booth T., Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. Guide per l'educazione speciale*, Erickson, Trento.
- Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- Centro Elis (1990), *Il Centro Elis 1965-1990*, Fratelli Palombi Editori, Roma.
- Chierchia G. (2015), Scuola e formazione professionale. Una prospettiva pedagogica, in *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, (45), 31-46.
- Consiglio di Europa (2009), Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»), <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF> (ultimo accesso 30 maggio 2020).
- Dahlsgaard K., Peterson C., Seligman M. (2005), Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history, in *Review of General Psychology*, (3), 203-213.
- D'Amico N. (2015), *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Franco Angeli, Milano.
- ELIS, sito istituzionale, [www.elis.org](http://www.elis.org) (data ultima consultazione 30 maggio 2020).
- Ellerani P. (2014), *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Ellerani P. (2017), *Modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi*, in Alesandrini G. (a cura di), *Atlante di Pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 276-301.
- Evangelista L., Carlini A., Carlini D. (2020), Il ruolo delle risorse umane per la qualità della Formazione Professionale. Principali risultati di un'indagine campionaria, in *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, (1), 85-98.
- Frisanco M. (2019), Il nuovo Repertorio delle qualifiche e dei diplomi di Istruzione e Formazione Professionale: contesto, fasi del processo, approcci metodologici, opportunità, prospettive., in *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, (3), 97-114.
- Gentile M. (2019), *Valutare per apprendere. Attività e strumenti per il lavoro in classe*, UTET, Torino.
- Giulisano D. (2017), La pedagogia del lavoro tra competenze e capability: una nuova prospettiva europea, in *Quaderni di intercultura*, (9), 70-81.
- Granata A. (2018), *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Ghergo F. (2009), *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1977. Volume I. Dal dopoguerra agli anni 70*, CNOS-FAP, Roma.
- Ghergo F. (2011), *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1997. Volume II. Gli anni 80*, CNOS-FAP, Roma.
- Ghergo F. (2013), *Storia della Formazione professionale in Italia 1947-1997. Volume III. Gli anni 90*, CNOS-FAP, Roma.

- INAPP (2019), *Rapporto annuale sul sistema IeFP a.f. 2016-2017*, Roma.
- Lickona T. (1991), *Educating for Character. How our schools can teach respect and responsibility*, Bentam Books, New York.
- Linley P.A. et al. (2007), Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths, in *Personality and Individual Differences*, (43), 341-351.
- Lucio-Villegas E. (2014), *Basic skills for becoming a citizen*, in Zarifis G., Gravani M. (a cura di), *Challenging the "European Area of Lifelong Learning"*, Springer, New York-London, 41-50.
- Macale C. (2018), Competenza e virtù: una prospettiva pedagogica per l'IeFP?, in *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, (2), 53-68.
- Macale C. (2019), *Educare nel lavoro. Una proposta educativa per l'Istruzione e la Formazione Professionale basata sulla teoria filosofica, psicologica e pedagogica delle virtù*, Aracne, Roma.
- Malizia G., Lo Grande G. (2019), *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Un'introduzione*, FrancoAngeli, Milano.
- Malizia G., Tonini M. (2015), *Organizzazione della scuola e del cfp*, CNOS-FAP, Roma.
- Marcone V.M. (2019), Il valore della formazione duale: riprogettare nuovi curricula capacitanti, in *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, (1), 660-678.
- Maritain J. (2000), *Educazione al bivio*, La Scuola, Brescia.
- MIUR (2017), *Priorità politica 2 - Inclusione scolastica: per un'offerta formativa personalizzata ed inclusiva*, [https://www.istruzione.it/allegati/2016/Atto\\_di\\_Indirizzo\\_2017\\_n.46.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2016/Atto_di_Indirizzo_2017_n.46.pdf) (ultimo accesso 30 maggio 2020).
- Mortari L. (2014), *Pensare esperienze educative*, in Mortari L., Mazzoni V., *Le virtù a scuola. Questioni pratiche di educazione etica*, Edizioni Universitarie Cortina, Verona, 13-31.
- Negri A. (1980), *Filosofia del lavoro. Dalle civiltà orientali al pensiero cristiano antico*, vol. 1, Marzorati, Milano.
- Nicoli D. (2019a), Cultura del lavoro, nuovi contesti di apprendimento e alleanza formativa. Tre prospettive emergenti dalla sperimentazione duale, in *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, (1), 81-91.
- Nicoli D. (2019b), *Imparare Realmente. Intrapresa vocazionale, laboratori tematici e Academy formative*, CNOS-FAP, Roma.
- Nussbaum M. C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna.
- OECD (2018), *Pisa global competence*, <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm> (ultimo accesso 30 maggio 2020).
- Olivetti A. (1959), *Città dell'uomo*, Edizioni di Comunità, Milano.

- Pais I. (2003), *Orientare alla maturità personale: I corsi IFTS del Centro Elis di Roma*, in Montedoro C., Zagardo G., *Maturare per orientarsi, Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Franco Angeli, Milano, 198-218.
- Palma M. (2019), Scuola e lavoro: pregiudizi, resistenze e possibilità di un incontro necessario, in *Ricerche Pedagogiche*, (211), 95-120.
- Peterson C., Seligman M. (2004), *Character Strengths and Virtues A Handbook and Classification*, APA Press and Oxford University Press, Washington D. C.
- Pignalberi C. (2018), Tutorship e Apprendimento duale. Un possibile contributo pedagogico e di ricerca, in *Rivista Formazione, Persona e Lavoro*, (25), 87-98.
- Pioppi C. (a cura di) (2013), *Escrivá de Balaguer. Un'educazione cristiana alla professionalità*, La Scuola, Brescia.
- Pisani A. (2019), *Progetto per la cooperazione tra Imprese e Associazione Centro ELIS nella gestione dell'onere educativo degli allievi del Centro di Formazione Professionale*, documento interno, Roma.
- Ricci R. (2019), L'Editoriale. La Dispersione scolastica implicita, in *InvalsiOpen*, 1, 1-9. [https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1\\_ladispersionescolasticaimplicita.pdf](https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf) (ultimo accesso 30 maggio 2020).
- Robeyns I. (2005), The Capability Approach: A Theoretical Survey, in *Journal of Human Development*, (6), 93-114.
- Roverselli C. (2008), *Giovani musulmani nella scuola inglese. Un saggio di pedagogia interculturale*, Aracne, Roma.
- Salerno G.M., Zagardo G. (2015), *I costi della IeFP: un'analisi comparata tra Istituzioni formative regionali e Istituzioni scolastiche statali*, Isfol Research Paper, Roma.
- Seligman M. (2005), *La Costruzione della felicità*, Sperling Paperback, Milano.
- Seligman M. et al. (2009), Positive Education: positive psychology and classroom interventions, in *Oxford Review of Education*, (35), 293-311.
- Tacconi G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano.
- Tino C. (2018), Le soft skills: una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro, in *Ricerche Pedagogiche*, (207), 95-127.
- Unioncamere-Anpal-Sistema informativo Excelsior (2020), *Formazione personale e lavoro. Gli sbocchi lavorativi per le Qualifiche e i Diplomi Professionali nelle Imprese - Indagine 2019*. [https://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2019/excelsior\\_2019\\_qualificati.pdf](https://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2019/excelsior_2019_qualificati.pdf) (ultimo accesso 30 maggio 2020).
- Vaitkute L. (2019), Modelli di Istruzione e Formazione Professionale in Europa e cambiamenti previsti, in *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, (1), 93-108.
- Vitale A., Formenti L., Calciano V. (2017), Scuola e lavoro: un dialogo profondo sulle premesse culturali, in *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, (1),

- <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/943-scuola-e-lavoro-un-dialogo-profondo-sulle-premesse-culturali.html> (ultimo accesso 30 maggio 2020).
- Zagardo G. (2019), La IeFP nelle Regioni. Tra consolidamento e stasi, in *Quaderni* (9), CNOS-FAP, Roma.
- Zaniello G. (2015), La pedagogia implicita in San Josemaría Escrivá de Balaguer, in *Nuova Secondaria Ricerche*, (1), 48-58.
- Zuffinetti P. (2019), Perché scuola e lavoro non vanno separati, in *Vita*, 12 luglio 2019,
- <http://www.vita.it/it/article/2019/07/12/perche-scuola-e-lavoro-non-vanno-separati/152214/> (ultimo accesso 30 maggio 2020).



# ***La motivazione all'interno dei corsi di italiano L2 nei contesti di prima accoglienza dei migranti: l'offerta formativa del Centro Interculturale della Città di Torino<sup>1</sup>***

Paolo Nitti\*, Micaela Grosso\*\*

\* Professore a contratto di Psicolinguistica, Università degli Studi dell'Insubria

\*\* Professoressa a contratto di Linguistica generale, Università degli Studi eCampus

## **1. La motivazione degli apprendenti non nativi in condizione di vulnerabilità**

Le istituzioni che si occupano dell'accoglienza dei migranti in situazione di svantaggio (rifugiati, richiedenti asilo, immigrati irregolari, seconde generazioni), in Italia, operano da più di un trentennio in un quadro di emergenza, lavorando sulle contingenze e sui bisogni immediati dei flussi migratori, nonostante abbiano intessuto, nel corso del tempo, un modello assistenziale a rete e il quadro emergenziale sia ormai di lunga durata<sup>2</sup>.

Gli individui con *background* migrante in condizione di svantaggio<sup>3</sup>, infatti, sono supportati da questi enti, soprattutto nell'ambito della prima accoglienza, riguardo all'assistenza abitativa, legale, sanitaria, alimentare e alla formazione di carattere linguistico, per mezzo dell'attivazione di corsi di italiano, erogati dal settore privato-sociale, dagli enti territoriali e dai Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) e dal Sistema di Protezione dei Richiedenti Asilo e dei Rifugiati (SPRAR), prima che fossero ridisegnate le specificità di intervento da parte dello Stato, attraverso il Decreto Legge 4 ottobre 2018, num. 113 e il Decreto Legge 14 giugno 2019, num. 53. Una panoramica di quanto stia accadendo nel presente non è purtroppo dispo-

---

1. Questo contributo pur essendo stato concepito in forma unitaria è da attribuire a Micaela Grosso per i paragrafi 2, 3, 4 e a Paolo Nitti per il paragrafo 1.

2. Cfr. Nitti P. (2018a), *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, Editrice La Scuola, Brescia.

3. Cfr. Dusi P. (2017), Essere figli di genitori migranti. La sfida dell'appartenenza tra 'micro-aggressioni' e supporto parentale, in *La Famiglia*, 51, 261, 143-155.

nibile, tuttavia, è ragionevole ritenere che, non essendo più concretizzabile la collaborazione fruttuosa fra il settore pubblico e privato-sociale, le istituzioni continuino a collaborare, nonostante vi siano procedure burocratiche più complesse.

I modelli assistenziali relativi all'intero contesto di vita di un soggetto si sono formati attraverso la collaborazione sinergica di enti spesso differenti e si sono estesi a tutto il territorio italiano e dei Paesi dell'Unione Europea che si affacciano sul Mediterraneo<sup>4</sup>. Uno degli elementi problematici all'interno dei percorsi di accoglienza concerne l'insegnamento della lingua italiana; i gruppi di apprendenti sono tendenzialmente disomogenei<sup>5</sup> riguardo al livello di italiano, alla conoscenza di un sistema scritto, alle competenze digitali, al numero di studenti, alla scolarizzazione, all'età, alla vicinanza linguistica della lingua madre rispetto all'italiano, e alla condizione abitativa<sup>6</sup>. Alcuni corsi presentano gruppi più numerosi di trenta apprendenti, altri operano in classi molto ridotte, quasi individualmente. Accade inoltre che molti apprendenti analfabeti frequentano le lezioni con compagni alfabetizzati, così come succede sovente che discenti scarsamente scolarizzati seguono il corso di lingua con compagni in possesso di titoli superiori<sup>7</sup>.

La vicinanza della lingua madre rispetto all'italiano rappresenta una delle condizioni che maggiormente favoriscono lo sviluppo delle interlingue degli apprendenti<sup>8</sup>, dal momento che per questi è possibile trasferite alcune strutture e categorie già presenti nella mente dei parlanti, basti pensare alla facilità di apprendimento dell'articolo in italiano da parte di un soggetto ispanofono rispetto a un individuo slavofono.

Una lingua seconda, inoltre, è “appresa nel paese dove essa viene parlata abitualmente (ad es. l'italiano appreso in Italia dagli immigrati)”<sup>9</sup> e, di conseguenza, la sua didattica “tradizionalmente, è orientata a soddisfare i bisogni linguistici degli apprendenti ai quali è rivolta, esplicitandoli in obiettivi linguistico-comunicativi, all'interno della programmazione [...] e nel rispetto della gradualità dell'acquisizione della [...]”. La lingua seconda, infatti, è parlata, per definizione, nel contesto territoriale di riferimento ed è veicolo primario

---

4. Cfr. Moyer A. (2017), *Autonomy in second language phonology: Choice vs. limits*, in *Language Teaching*, 50, 3, 395-411.

5. Cfr. Nitti P. (2018a), *op. cit.*

6. Cfr. Ushioda E. (2016), *Language learning motivation through a small lens: A research agenda*, in *Language Teaching*, 49, 4, 564-577.

7. Cfr. Teimouri Y. (2017), *L2 selves, emotions, and motivated behaviors*, in *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 4, 681-709.

8. Cfr. Benson P. (2007), *Autonomy in language teaching and learning*, in *Language Teaching*, 40, 1, 21-40.

9. Pallotti G. (1996), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 13.



della comunicazione, mentre la lingua straniera è praticata in un ambiente alloglotto”<sup>10</sup>.

Se i bisogni linguistici di un gruppo di apprendenti universitari in mobilità internazionale paiono, generalmente, molto chiari, in relazione al contesto di vita e alla dimensione della lingua usata per lo studio<sup>11</sup>, quelli di un gruppo di individui con *background* migrante, caratterizzati da situazioni di vulnerabilità, si configurano decisamente meno nitidi<sup>12</sup>.

Occorre considerare oltre alla stabilità psicofisica, condizione imprescindibile per qualsiasi forma di apprendimento, anche la dinamica del percorso migratorio: se l'individuo desidera rimanere in Italia, la lingua seconda sarà presumibilmente rilevante per il contesto di vita, mentre nel caso di migranti che considerano l'Italia come destinazione intermedia, temporanea e sono in attesa di raggiungere i componenti della famiglia altrove<sup>13</sup>, l'apprendimento dell'italiano risulterà superfluo o addirittura ostacolante.

Come si è visto, l'insegnamento dell'italiano come L2 a individui in situazione di svantaggio e di vulnerabilità non è un fatto recente all'interno delle pratiche didattiche contemporanee<sup>14</sup>, ma identifica uno scenario piuttosto comune in Italia. Un aspetto significativo per l'apprendimento è rappresentato dai bisogni linguistici degli individui e dalla loro motivazione a rimanere in Italia, imparandone la lingua. Una delle criticità maggiormente rilevanti, meramente di stampo affettivo, connessa con l'apprendimento linguistico in queste situazioni concerne l'estraneità, ovvero la distanza psicologica fra la cultura e lingua seconda e la cultura e lingua materna<sup>15</sup>. Per agevolare le pratiche didattiche, pertanto, è opportuno considerare le abitudini differenti dalle proprie in una prospettiva interculturale, attraverso la fase di *dépaysement*, ovvero di “un processo di distacco rispetto alla matrice pregressa, che consentirebbe di estendere la propria visione del mondo, per mezzo di una prospettiva di relativismo culturale e linguistico”<sup>16</sup>. Contribuiscono al *dépaysement* gli stimoli della realtà della L2, la sensazione di protezione in merito al contesto formativo rispetto alla realtà extrascolastica<sup>17</sup>.

---

10. Nitti P. (2018b), I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte, in *ELLE - Educazione Linguistica – Language Education*, 7(3), 415.

11. Cfr. Ballarin E. (2017), *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbrücken.

12. Cfr. Nitti P. (2018a), *op. cit.*

13. Cfr. Ambrosini M. (2011), *Sociologia delle migrazioni*, il Mulino, Bologna.

14. Cfr. Diadori P. (2019), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze.

15. Balboni P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma, 76.

16. Nitti P. (2018b), *op. cit.*, 415.

17. Tra gli altri studi si citano Balboni, Porcelli 1991 e Porcelli 1994.

L'offerta formativa dei corsi di glottodidattica, sia universitari che relativi all'aggiornamento professionale, ha permesso al personale che lavora nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2 di ottenere una formazione adeguata e al contempo la diffusione della lingua inglese e delle altre lingue straniere, soprattutto all'interno dei percorsi formativi in linguistica e in glottodidattica<sup>18</sup>, ha consentito di accedere alle lingue parlate dai migranti che arrivano in Italia, in quanto "ex lingue coloniali e, più recentemente, lingue co-ufficiali"<sup>19</sup>. Capita quindi che, all'interno di un contesto di accoglienza, la comunicazione è prodotta attraverso una lingua franca e, conseguentemente, la motivazione ad apprendere l'italiano può ancora risultare ulteriormente ridimensionata<sup>20</sup>.

La didattica della lingua all'interno dei corsi rivolti a migranti, in effetti, dovrebbe essere "impostata secondo una prospettiva pedagogica, al cui interno la lingua italiana svolge un ruolo strumentale ai fini dell'integrazione in Italia"<sup>21</sup>. Il ruolo dell'insegnante, dunque, è affiancato a quello dell'operatore sociale o del funzionario che si adopera per far fronte ai problemi relativi al contesto di vita degli apprendenti, configurandosi come una figura polifunzionale che accompagna il migrante lungo il percorso di vita iniziale in Italia.

Secondo Balboni, i bisogni comunicativi degli apprendenti di una lingua seconda sarebbero originati dal "contatto con la realtà quotidiana e risultano estremamente forti ai fini della motivazione"<sup>22</sup>. In un contesto privo di bisogni comunicativi, dal momento che le istituzioni ospitanti si occupano di tutti gli aspetti che riguardano il benessere e la stabilità psico-fisica dell'individuo, ricorrendo a una lingua franca, la realtà quotidiana non garantirebbe alcuno spunto per la motivazione e per la creazione di bisogni linguistici<sup>23</sup>.

In glottodidattica si definisce la motivazione come "la misura dell'impegno e dello sforzo che un individuo attiva per l'apprendimento di una lingua, a causa di un desiderio, di un fine o della soddisfazione personale.

Le motivazioni che spingono uno studente a frequentare un corso di italiano L2 sono moltissime, ma possono essere suddivise in tre macrocategorie: strumentali, integrative e intrinseche. Le motivazioni strumentali sono connesse con un obiettivo: superare un test, comprendere un testo regolativo, ecc., le motivazioni integrative riguardano le forme di socializzazione, mentre

---

18. Cfr. Serragiotto G. (2016), Nuove frontiere nella valutazione linguistica, in *Educazione Linguistica Language Education*, 5, 2, 153-188.

19. Nitti P. (2018b), *op. cit.*, 416.

20. Tra gli altri studi si citano Wigfield 1994; Williams 1994; Campbell, Storch 2011.

21. Balboni P.E. (1994), *op. cit.*, 27.

22. *Ivi*, 77.

23. Cfr. Dörnyei Z. (1998), Motivation in second and foreign language learning, in *Language Teaching*, 31, 3, 117-135.

quelle intrinseche sono relative alle disposizioni psicoaffettive; il piacere di imparare una lingua”<sup>24</sup>.

Occorrerebbe, tuttavia, considerare che la motivazione è sempre negoziabile<sup>25</sup>. Come si è visto, esistono forme diverse di motivazione: dal piacere scaturito dall'apprendimento di una lingua, si passa a una forma di motivazione che riguarda l'integrazione e i bisogni sociali, e a un'altra di carattere strumentale, focalizzata sul senso del dovere o sulla risoluzione di un problema<sup>26</sup>.

La motivazione, dunque, può “essere negoziata, creata, incrementata e anche indebolita: solo una rilevazione dei bisogni comunicativi degli studenti e il collegamento con la realtà extrascolastica possono incidere in maniera positiva sulla motivazione, rendendo il corso autentico e significativo”<sup>27</sup>.

I corsi di italiano L2 rivolti a soggetti vulnerabili presentano alcune specificità, che li contraddistinguono da altri panorami formativi, a causa delle caratteristiche degli apprendenti e delle condizioni di insegnamento; è pertanto opportuno considerare quanto i fattori motivazionali incidano rispetto all'apprendimento della lingua seconda<sup>28</sup> e quanto sia necessario avviare una comunicazione efficace con le istituzioni di prima accoglienza, volta alla sensibilizzazione in merito alle condizioni più favorevoli per imparare una lingua seconda.

## **2. Il Centro Interculturale della città di Torino**

Il Centro Interculturale della città di Torino<sup>29</sup>, attivo dal 1996, è parte dell'Assessorato alla Cultura del Comune di Torino. Conduce attività in partenariato con la Fondazione per la Cultura della Città di Torino<sup>30</sup> e ha tra i suoi obiettivi quello di accompagnare, dal punto di vista culturale, le trasformazioni sociali di cui la città deve farsi carico e che deve affrontare giornalmente. Il Centro Interculturale mantiene, sin dall'inizio della sua attività, la *mission* principale, che è quella di perseguire una strategia attiva che favorisca la nascita di legami e relazioni, nonché momenti utili ai suoi utenti per conoscersi e

---

24. Nitti P. (2019), *Didattica dell'italiano L2. Dall'alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*, Editrice La Scuola, Brescia, 34.

25. Tra gli altri studi si citano Raffini 1993; Wigfield 1994 e Nitti 2018a.

26. Cfr. Balboni P.E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Novara.

27. Nitti P. (2017), *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbrücken, 53.

28. *Idem*.

29. Centro Interculturale di Torino, <http://www.interculturatorino.it/> (ultimo accesso 10/06/2020).

30. Fondazione per la Cultura di Torino [www.fondazioneperlaculturatorino.it](http://www.fondazioneperlaculturatorino.it) (ultimo accesso 10/06/2020).

confrontarsi; mira inoltre a offrire formazione e occasioni di scambio reciproco tra cittadini nativi e migranti, per sostenerne la coesistenza sul territorio.

L'istituzione ha scelto di agire principalmente attuando un metodo di lavoro mirante alla costituzione di reti (§ 1) e di tavoli di lavoro che si muovono a livello cittadino, nazionale e internazionale e coinvolgono sia enti pubblici che del privato sociale. Presta particolare attenzione alle attività di responsabilizzazione e di valorizzazione di ragazzi e giovani, inserendoli non unicamente in progetti interni, ma incentivando la loro inclusione nel sistema cittadino. È infine molto attento al settore della ricerca, nell'ottica del quale procede alla produzione costante di materiali e alla documentazione delle attività che conduce.

Nell'ambito della formazione, obiettivo centrale fin dal momento della sua istituzione, il Centro Interculturale della città di Torino si rivolge a numerosi profili di apprendente. Su base annuale sono infatti organizzati ed erogati corsi di carattere storico o antropologico e diversi approfondimenti tematici che si esplicano in attività indirizzate a bambini, ragazzi, utenti giovani o adulti. Una sezione interessante dell'offerta, composta da corsi di introduzione, approfondimento e perfezionamento, è invece rivolta ai cittadini migranti, sovente in condizione di svantaggio economico e sociale, intenzionati a intraprendere esperienze di "cittadinanza attiva" o ad apprendere la lingua italiana. La programmazione è infine ricca di numerose attività dal carattere specifico, collocate nell'ambito della glottodidattica e dell'insegnamento della lingua, progettate per docenti di italiano L2 con pluriennale esperienza o per utenti non esperti ma che intendano avvicinarsi alla professione.

### **3. I corsi del Centro Interculturale: una risposta ai bisogni dei formatori e degli apprendenti**

Il Comitato Scientifico del Centro Interculturale, in collaborazione con la Direzione dell'ente, progetta e approva annualmente, nella sua offerta formativa, corsi differenti e rivolti a diversi tipi di utenza, rispondendo a diversi bisogni comunicativi (§ 1).

Per quanto riguarda l'insegnamento della lingua italiana, vi sono corsi di livello base indirizzati a principianti, corsi di livello intermedio e corsi di livello avanzato. Le lezioni tenute hanno come obiettivi le microlingue settoriali, lo sviluppo della produzione scritta e orale (si pensi ai corsi dedicati alla conversazione in lingua), all'approfondimento della grammatica (vi è, ad esempio, un corso dedicato al congiuntivo), e infine corsi con dichiarati obiettivi pratici, come quello dal titolo "Lingua italiana per la scuola guida", pensato per affiancare e preparare gli utenti stranieri alla frequenza e allo svolgimento dell'esame teorico per conseguire la patente.

Sul versante delle certificazioni, annualmente sono istituite numerose giornate di simulazione degli esami CILS, DITALS<sup>31</sup> e CEDILS<sup>32</sup> di tutti i livelli, momenti in cui i partecipanti sono seguiti da docenti esercitatori dalla lunga attività ed esperienza nel campo.

Come si accennava nel paragrafo precedente, in materia di didattica dell'italiano L2 è ogni anno erogato un corso "istituzionale", il "Corso di Didattica L2", riconosciuto da parte dell'Università per Stranieri di Siena quale prerequisito per accedere all'esame DITALS, e dall'Università Ca' Foscari Venezia per il conseguimento della certificazione CEDILS. Durante le lezioni, tenute da formatori e professori universitari afferenti a diversi atenei nazionali e internazionali, nonché membri di prestigiosissime società e associazioni come la Società di Linguistica Italiana (SLI), la Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), il Gruppo d'Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL) e l'Associazione Italiana Docenti Universitari (AIDU), ai partecipanti vengono presentati numerosi contenuti utili a costruire o rinforzare l'impianto teorico e metodologico di tutti i livelli dell'insegnamento dell'italiano agli stranieri. Come si è visto, pertanto, l'offerta formativa del Centro Interculturale intercetta i bisogni formativi sia dei migranti in condizione di vulnerabilità che dei loro formatori.

#### **4. I soggetti vulnerabili**

Tra i diversi corsi rivolti ad apprendenti stranieri, come detto, vi è una cospicua porzione dell'offerta rivolta ai migranti. Tra questi, diverse sono le persone con *status* di rifugiato per motivi legati alla propria religione, nazionalità, razza, appartenenza a un determinato gruppo sociale o aderenza a una certa opinione politica. Queste persone si trovano in Italia, a Torino, a seguito della presentazione di una domanda d'asilo o di protezione internazionale o beneficiano della protezione sussidiaria concessa ai sensi del D.Lgs. 25/08. Le loro nazionalità di provenienza sono variegata, ma per la maggior parte riconducibili a Stati dell'Africa centrale travolti da dittature, disordini, guerre o conflitti etnici che portano a situazioni di torture e violenze estreme e da Stati dell'Asia o dell'Est Europa dilaniati da estrema povertà e violazioni dei diritti umani; vi sono molti sudanesi, congolesi, somali, etiopi, ivoriani, nigeriani, pakistani, iracheni, maliani, algerini, tunisini.

In accordo con le istituzioni territoriali preposte della Città Metropolitana di Torino, il Centro Interculturale ospita corsi che fanno parte di un progetto

---

31. Certificazione DITALS, Università per Stranieri di Siena, <https://www.ditals.com/> (ultimo accesso 10/06/2020).

32. Certificazione CEDILS, Università Ca' Foscari, Venezia, <https://www.ital5.it/corso-cedils> (ultimo accesso 10/06/2020).

molto ampio di accoglienza, che ha come obiettivo finale l'indipendenza economica dei beneficiari tramite un inserimento lavorativo che sia pienamente in grado di appagarli<sup>33</sup>.

Gli studenti rifugiati sono normalmente di recente arrivo in Italia (pochi mesi) e di bassa scolarizzazione. La conoscenza della lingua italiana è, secondo un'analisi dei bisogni primari, per loro un elemento vitale per mirare all'autonomia e all'inclusione in qualità di cittadini e per poter aspirare alla fruizione dei servizi offerti dalla città. I corsi rivolti a questo tipo di utenti tengono conto di una serie di variabili specifiche, quali le condizioni precarie in cui versano gli apprendenti, le possibili ripercussioni emotive e psicologiche dovute al sentimento di estraneità rispetto al luogo in cui si ritrovano a vivere, la difficile comprensione di aspetti culturali specifici, il trauma dell'abbandono del contesto d'origine e il trascorso alle proprie spalle, spesso violento, la messa in discussione della propria vecchia identità e la ricostruzione di una nuova versione di sé. Ciascuno studente, in questo senso, ha dei bisogni specifici e inclusi in una dimensione culturale e socio-educativa<sup>34</sup>. L'esigenza di approfondire aspetti differenti della cultura ospite e integrarvi, pur mantenendo la propria, la volontà di approfondire la conoscenza della lingua in relazione ai differenti contesti extralinguistici nonché la necessità di avere informazioni e accesso ai servizi locali, per vivere attivamente la propria seconda vita, sono per una simile utenza fattori di vasto interesse, cui riservare la dovuta attenzione nel concepimento di un corso (§ 1).

Com'è noto, un aspetto essenziale dell'insegnamento di una L2 consiste nella programmazione delle attività didattiche (§ 2), selezionate insieme ai materiali e agli strumenti di valutazione, alla luce delle tempistiche e degli obiettivi da raggiungere. La fase della programmazione, dunque, non può prescindere dal proposito d'adesione alle esigenze degli utenti e deve riservare una certa flessibilità alla negoziazione degli orari del corso, dei suoi materiali, dei curricoli<sup>35</sup>. Come affermato da Nuzzo e Whittle, infatti, "progettare in funzione di bisogni specifici su cui intervenire a classe intera rappresenta per i docenti un'importante sfida: è necessario creare le condizioni perché l'intervento sia efficace, e acceleri quindi lo sviluppo dell'acquisizione della L2, ma è anche indispensabile che esso sia compatibile con le esigenze di tutta la classe, che coinvolga tutti gli alunni motivandoli a partecipare"<sup>36</sup>. Si tenga presente che la maggior parte degli studenti rifugiati politici dei corsi

---

33. Cfr. Balboni P.E. (2000), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema Libri, Torino.

34. Cfr. Susi F. (1988), *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, FrancoAngeli, Milano.

35. Cfr. Boi M. (1993), *Immigrati adulti in classe. Bisogni e risposte di formazione*, IRRSAE Toscana, Firenze.

36. Whittle A., Nuzzo E. (2015), *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, AITLA, Milano, 122.

del Centro Interculturale sono adulti che, rispetto agli apprendenti bambini, occupano una posizione più attiva nello spazio sociale e hanno una maturità cognitiva maggiore. Anche se, come afferma Minuz<sup>37</sup>, è opportuno tenere sempre in degna considerazione le variabili individuali relative ad attitudine personale e grado di riflessività, capaci di condurre ogni apprendente, a prescindere dall'età, alle mete preposte in maniera differente, non è possibile non considerare che in generale gli adulti hanno un ritmo di apprendimento inferiore ma sono contraddistinti da una motivazione integrativa e strumentale, utile contributo all'accelerazione dell'acquisizione della L2.

I docenti del Centro Interculturale, dunque, nella programmazione che avviene con il Comitato Scientifico, partono dai bisogni linguistici dell'apprendente e contestualmente contemplano tutti gli aspetti necessari a comporre il sillabo: dalla grammatica al lessico, dalla pronuncia agli usi, includendo le circostanze d'uso che potrebbero interessare il discente e il contesto in cui la lingua viene insegnata. Data l'eterogeneità di cui si accennava, la predisposizione del sillabo deve necessariamente prendere in esame simili parametri, includendo l'età, il genere, la tipologia di immigrazione, il percorso biografico, il grado di scolarizzazione e la lingua madre, le conoscenze già acquisite e in generale il trascorso culturale e linguistico<sup>38</sup>. Considerare questi fattori significa infatti comprendere che la particolare categoria di utenza, quella dei migranti, è composta da individui adulti dai profili di apprendenti molto differenziati l'uno dall'altro, che si muovono nel Paese ospite agendo socialmente e civicamente in diversi ambiti e sono esposti all'*input* linguistico in un contesto caratterizzato dal plurilinguismo<sup>39</sup>.

Accingersi a comporre un sillabo, individuare contenuti da presentare in sequenze logiche e crescenti che mirino alla progressione parallela delle abilità di oralità e scrittura, significa determinare un orientativo livello di partenza del gruppo classe. È questa un'operazione, in un simile contesto, tutt'altro che semplice, per via del profilo disomogeneo e caratterizzato da competenze spesso molto differenziate. Non è infrequente incontrare casi di apprendenti la cui interlingua orale sia molto disinvolta nella comunicazione quotidiana e dunque accostabile a un livello B2, ma che conservino grandi lacune nella letto scrittura e che siano quindi riconducibili a un livello A2 o, nei casi più estremi, un A1. Da simili constatazioni, elaborate negli anni di esperienza, i docenti incaricati hanno riscontrato l'utilità di un ragionamento che più che dalla presunzione di riconoscere un livello unitario e onnicomprensivo, parta dagli indicatori delle singole competenze per individuare le specificità di ogni

---

37. Cfr. Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci editore, Roma.

38. Nitti P. (2019), *op. cit.*

39. Cfr. Rocca L. (2008), *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*, Guerra Edizioni, Perugia.

caso. Si è diffusa al Centro Interculturale quindi la prassi di somministrare, durante il primo incontro con gli studenti, un test di ingresso iniziale connesso a una scheda di rilevazione delle singole competenze e integrato da un breve colloquio orale. Ogni intervento formativo si conclude poi con un test finale volto a sondare le competenze acquisite, e con la somministrazione di un questionario di gradimento, utile sia ai docenti per tarare la propria didattica che agli apprendenti, per prendere coscienza del proprio progresso e per fornire un'occasione di dialogo motivante, conservando lo stesso clima aperto e disteso mantenuto durante il corso intero. È bene ricordare che il successo nell'apprendimento è possibile solo se lo sforzo attentivo dell'apprendente, suscitato dalla motivazione, gli consente di impiegare energia opportuna ai processi di elaborazione, e di trovare in sé la spinta idonea a ottenere i più alti risultati e a garantire una stabilità ottimale di quanto appreso<sup>40</sup>.

## 5. Conclusioni

I corsi del Centro Interculturale rivolti ai rifugiati politici si concludono normalmente con una tenuta della classe molto soddisfacente: nel 2019 e nel primo bimestre del 2020 una media dell'87% dei partecipanti ha frequentato costantemente oltre il 75% degli incontri. Si tratta di dati molto positivi, specie se letti alla luce della consistenza dei moduli, che concentrano di norma in un mese e mezzo sessanta ore di lezione.

Al di là dei risultati dell'azione didattica riscontrabili a un primo livello, in ogni caso, si evidenzia un forte miglioramento dell'interlingua e una progressione media di grande rilievo: il test finale somministrato al termine di ogni corso ha rivelato sinora punteggi molto alti, giacché il 68% dei corsisti ha ottenuto il massimo punteggio, mentre il 29% ha ottenuto un punteggio pienamente sufficiente, sommando i risultati della sezione scritta e di quella orale. Soltanto il 3% dei corsisti non ha raggiunto la sufficienza, commettendo errori più spesso attribuibili a distrazione o a una cattiva comprensione delle consegne.

La restituzione del test finale, condotta in plenaria, ha di certo contribuito ad accrescere la motivazione dei partecipanti alla frequenza a ulteriori azioni formative, dettaglio confermato in seguito dall'analisi dei risultati dei questionari di gradimento. Questi ultimi, infatti, oltre a tracciare una interessante curva di soddisfazione crescente circa i temi affrontati, l'operato degli insegnanti e l'organizzazione dei corsi in generale, hanno rivelato una richiesta ripetuta di approfondimento linguistico. Nelle risposte aperte in cui si chiedeva come poter migliorare l'intervento, infatti, diversi studenti

---

40. Cfr. Diadori P. (2019), *op. cit.*



hanno esplicitato la volontà di proseguire il percorso, al fine di espandere il lessico, i tratti culturali e le strutture apprese.

Curiosamente, un andamento del tutto affine è riconoscibile per la formazione in didattica rivolta ai docenti di lingua, settore nel quale di ravvisa una somiglianza vistosa dei risultati dei questionari: la percezione diffusa dell'utenza è quella di voler e dover prendere parte ad azioni formative aggiuntive, soprattutto per quanto concerne le forme e le modalità per motivare<sup>41</sup> i propri corsisti.

## **Bibliografia**

- Ambrosini M. (2011), *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Balboni P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P.E. (2000), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema Libri, Torino.
- Balboni P.E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Novara.
- Balboni P.E., Porcelli G. (1991), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Liviana, Padova.
- Ballarin E. (2017), *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbrücken.
- Benson P. (2007), Autonomy in language teaching and learning, in *Language Teaching*, 40, 1, 21-40.
- Boi M. (1993), *Immigrati adulti in classe. Bisogni e risposte di formazione*, IRSSAE Toscana, Firenze.
- Campbell E., Storch N. (2011), The changing face of motivation: A study of second language learners' motivation over time, in *Australian Review of Applied Linguistics*, 34, 2, 166-192.
- Chambers G. (1999), *Motivating language learners*, Multilingual Matters, Bristol.
- Diadori P. (2019), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze.
- Dörnyei Z. (1998), Motivation in second and foreign language learning, in *Language Teaching*, 31, 3, 117-135.
- Dusi P. (2017), Essere figli di genitori migranti. La sfida dell'appartenenza tra 'micro-aggressioni' e supporto parentale, in *La Famiglia*, 51, 261, 143-155.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci editore, Roma.
- Moyer A. (2017), Autonomy in second language phonology: Choice vs. limits, in *Language Teaching*, 50, 3, 395-411.
- Nitti P. (2017), *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbrücken.

---

41. Cfr. Chambers G. (1999), *Motivating language learners*, Multilingual Matters, Bristol.

- Nitti P. (2018a), *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Nitti P. (2018b), I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte, in *ELLE - Educazione Linguistica – Language Education*, 7, 3, 413-428.
- Nitti P. (2019), *Didattica dell'italiano L2. Dall'alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Pallotti G. (1996), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Raffini J.P. (1993), *Winners without losers: structures and strategies for increasing student motivation to learn*, Allyn and Bacon, Needham Heights (MA).
- Rocca L. (2008), *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Serragiotto G. (2016), Nuove frontiere nella valutazione linguistica, in *Educazione Linguistica Language Education*, 5, 2, 153-188.
- Skehan P. (1991), Individual differences in second-language learning, in *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-98.
- Susi F. (1988), *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, FrancoAngeli, Milano.
- Teimouri Y. (2017), L2 selves, emotions, and motivated behaviors, in *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 4, 681-709.
- Ushioda E. (2016), Language learning motivation through a small lens: A research agenda, in *Language Teaching*, 49, 4, 564-577.
- Whittle A., Nuzzo E. (2015), *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, AITLA, Milano.
- Wigfield A. (1994), Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective, in *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Williams M. (1994), Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective, in *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.



