

FORMAZIONE UMANA E NUOVA DEMOCRAZIA

Collana diretta da Giuseppe Spadafora e Marco Antonio D'Arcangeli e Teodora Pezzano

73

Comitato scientifico

Viviana Burza (UniCalabria), Claudio De Luca (UniBasilicata),
Larry Hickman (UniCarbondale), Paolina Mulè (UniCatania),
Ignazio Volpicelli (UniTorVergata)

volume sottoposto a doppio referaggio anonimo.

Grazia Romanazzi - Tommaso Farina
(a cura di)

Dalle famiglie ai territori

Azioni educative per relazioni organiche

ea
ancia

Atti della Giornata di Studi CIRDIFOR
Università degli Studi di Macerata 23 maggio 2023

ISBN: 9788867097623
Prima edizione: dicembre 2023

© 2023 - Editoriale Anicia S.r.l.
Sede legale: Via S. Francesco a Ripa, n. 67
00153 Roma - Tel. (+39) 065898028 / 065882654
www.edizionianicia.it - info@anicia.it / editoria@anicia.it

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

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Indice

Introduzione di <i>Tommaso Farina</i>	9
1. Alleanze generative per educare al futuro. Il prototipo di ricerca-formazione PMI T-Lab di <i>Pierluigi Malavasi</i>	13
1.1 Riflessione pedagogica tra responsabilità sociale e formazione umana	13
2.2 Formare alla transizione: il caso emblematico di PMI T-LAB	16
2. Cosa abbiamo capito dopo oltre 50 anni di inclusione? di <i>Luigi D'Alonzo</i>	23
3. Per una formazione sostenibile. Il caso emblematico del progetto “Orienta il Futuro” di <i>Serena Mazzoli</i>	29
3.1 Formare al futuro tra alleanze, metodologie, competenze	29
3.2 Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, giovani generazioni, sostenibilità	33
4. Dalle famiglie alla società: quale educazione per le generazioni future? di <i>Michele Corsi</i>	39
4.1 Premessa	39
4.2 Marc Bloch e la “disfatta morale”	40
4.3 Riccardo Massa e la “crisi dell'educazione”	42
4.4 I giovani, oggi, tra famiglia e società	46

5. Nuove modalità di valutazione per migliorare la relazione in classe	
di <i>Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea, Chiara Laici, Maila Pentucci, Francesca Gratani, Lorenza Maria Capolla</i>	55
5.1 Background teorico	55
5.2 Il Percorso di formazione e ricerca-azione	57
5.2.1 <i>Il programma</i>	58
5.3 Metodologia	60
5.3.1 <i>Strumenti per la valutazione dei percorsi</i>	60
5.4 Risultati	62
5.4.1 <i>Questionario docenti sul diario di bordo</i>	63
5.4.2 <i>Questionario MSLQ studenti</i>	65
5.5 Conclusioni e sviluppi futuri	67
6. Qualità di Vita e adulti con Disturbi dello Spettro Autistico: sfide per i servizi alla persona	
di <i>Catia Giacconi, Arianna Taddei, Silvia Ceccacci, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo</i>	71
6.1 Introduzione	71
6.2 Dalla mappatura delle Linee Guida alla delineazione dei bisogni nei servizi alla persona	73
6.2.1 <i>Rilevazione iniziale dei bisogni nei servizi alla persona con DSA</i>	75
6.3 Conclusioni	77
7. Gruppi psicoeducativi di crescita per genitori. Aspetti teorici, metodi, riflessioni	
di <i>Stefano Polenta</i>	85
7.1 Premessa	85
7.2 L'importanza della formazione di gruppo nell'attuale contesto socio-culturale	86
7.3 Il gruppo come strumento educativo	88
7.4 Setting, confini, metodi	91
7.5 Il gruppo di crescita come un gruppo di educazione alla democrazia	95
7.6 Conclusioni	96

8. Famiglie sullo sfondo e familiarità comunitarie. Identità migranti ed équipe educative plurali di <i>Rosita Deluigi</i>	99
9. La complessità delle relazioni educative nelle famiglie ricostituite dopo una separazione di coppia di <i>Chiara Sirignano</i>	107
10. Le famiglie generatrici di storie: accogliere la disabilità tra soggettività e cicli di vita di <i>Francesca Salis</i>	115
10.1 Le famiglie generatrici di storie	115
10.2 Famiglia o famiglie? Ineludibili orizzonti di significato	119
10.3 La prospettiva pedagogica: famiglie e disabilità	122
10.4 La narrazione nel sistema familiare. L'approccio biografico	124
10.5 Le storie	125
10.6 Conclusioni	127
11. Il rapporto scuola-famiglia nella valutazione formativa di <i>Laura Fedeli, Luca Girotti</i>	133
11.1 Un'indagine esplorativa	136
11.2 Conclusioni	141
12. Pluralismo etico e auto-determinazione in un mondo globale di <i>Flavia Stara</i>	145
12.1 Il sé e gli altri	145
12.2 Fenomenologie della comunanza	146
12.3 La costruzione dello spazio etico	148
13. Voglia di relazioni. Le aspettative degli studenti maceratesi nei confronti del lavoro educativo di <i>Fabrizio d'Aniello</i>	153

14. Pratiche educative di riconoscimento nelle scritture nomadi: i laboratori di educazione transculturale	
di <i>Raffaele Tumino</i>	163
14.1 <i>Le fonti</i> di una pedagogia transculturale	163
14.2 Da <i>interculturale</i> a <i>transculturale</i> : un passaggio senza ritorno	168
14.3 I territori: laboratori di educazione transculturale	171
15. Da Maria Montessori a Ludwig von Bertalanffy: il benessere bio-psico-sociale dei bambini	
di <i>Grazia Romanazzi</i>	177
15.1 Famiglia e ambiente: sistemi in relazione	177
15.2 Il ben-essere bio-psico-sociale	183
15.3 Conclusioni	186
16. Scuola, famiglia, territorio. Per un nuovo patto di corresponsabilità educativa	
di <i>Tommaso Farina</i>	191
16.1 Introduzione	191
16.2 L'apprendimento tra famiglia, scuola e comunità	192
16.3 Per un nuovo patto di corresponsabilità	194
16.4 Conclusioni	197
17. Costruire relazioni e percorsi educativi negli spazi di fragilità e marginalità	
di <i>Marco Manca</i>	201
17.1 La relazione con l'Altro nel mondo digitale	201
17.2 Marginalità e fragilità	203
17.3 Prospettive educative	206
18. Conclusioni	
di <i>Grazia Romanazzi</i>	209
Gli Autori	214

Introduzione

di *Tommaso Farina*

La presente curatela raccoglie i contributi dei Relatori che hanno partecipato alla Giornata di Studi dal titolo: *Dalle famiglie ai territori. Azioni educative per relazioni organiche*, svoltasi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata il 23 maggio 2023. L'iniziativa, che rientra nel quadro delle attività del Centro di Documentazione, Ricerca e Didattica nel Campo delle Professioni Educative e Formative (CIRDIFOR), coordinato da Massimiliano Stramaglia, oltre ai docenti e ai ricercatori componenti del Centro, ha visto la partecipazione del Professor Pierluigi Malavasi, del Professor Luigi d'Alonzo e della Dott.ssa Serena Mazzoli quali Ospiti Eccellenti. Il tema del rapporto tra famiglia, scuola e territorio è stato dibattuto attraverso interventi complementari, pure nella loro specificità disciplinare.

Aprono il volume i contributi di Pierluigi Malavasi, Luigi d'Alonzo, Serena Mazzoli: il primo insiste sul dovere della pedagogia di offrire un apporto emblematico alla riflessione sui nuovi modelli organizzativi del lavoro; il secondo spiega perché, dopo oltre 50 anni di inclusione, i Paesi europei guardino con ammirazione all'esperienza italiana; il terzo sottolinea come oggi, anche in Italia, si punti su una formazione volta a favorire l'acquisizione della capacità di apprendere sempre nuove conoscenze, abilità e competenze lungo tutto l'arco della vita.

Dopo i contributi degli Ospiti Eccellenti, è il turno dei Componenti del CIRDIFOR: Michele Corsi, che conduce un'analisi storico-pedagogica in ordine all'attuale precarietà esistenziale e ne ravvede l'origine nello smarrimento del *milieu* educativo, ovvero, in una perdita del senso di appartenenza e di continuità intergenerazionale; Piergiuseppe Rossi, Lorella Giannandrea, Chiara Laici, Maila Pentucci,

Francesca Gratani e Lorenza Maria Capolla, che portano all'attenzione la necessità di supportare pratiche valutative orientate all'apprendimento attraverso la promozione del *Learning Oriented Assessment*; Catia Giaconi, Arianna Taddei, Silvia Ceccacci, Noemi Del Bianco e Ilaria D'Angelo, che presentano il progetto *Ecosystem Innovation, digitalisation and sustainability for the diffused economy in Central Italy*: un modello di lavoro integrato per la presa in carico globale delle persone con disabilità; Stefano Polenta, che pone l'attenzione sulla possibilità di favorire un apprendimento che sostenga la competenza genitoriale attraverso i gruppi di crescita per genitori; Rosita Deluigi, che pone in rilievo la necessità di riconoscere le storie di vita e di migrazione dei minori stranieri presenti in Italia, per la presa in carico delle loro specifiche esigenze educative e formative; Chiara Sirignano, che propone la *mediazione permanente* quale ricerca di soluzioni "su misura" alle problematiche derivanti dalla ricostituzione dei nuovi nuclei familiari; Francesca Salis, che, con uno sguardo plurale sul piano dei riferimenti teorici e un approccio narrativo, propone un'analisi di alcuni costrutti relativi alle famiglie con disabilità; Laura Fedeli e Luca Girotti, che approfondiscono empiricamente il dibattito intorno alla valutazione scolastica con l'obiettivo di attribuire un valore personale a ciascun evaluando; Flavia Stara, che riflette sul bisogno dell'essere umano di rieducarsi alla fiducia nell'interdipendenza per ottimizzare e reinventare il suo *essere progetto*; Fabrizio d'Aniello, che si interroga rispetto all'incremento delle dimissioni volontarie e delle dichiarazioni di malessere psicologico in ambito lavorativo da parte dei giovani; Raffaele Tumino, che sottolinea la necessità di abbandonare un modello monoculturale in direzione di uno transculturale, concependo la cultura come profondamente permeata da intrecci e ibridazioni; Grazia Romanazzi, che analizza il sistema di relazioni che interconnette le famiglie dall'interno e con l'ambiente sociale, e che influisce sul ben-essere delle persone a partire dall'infanzia; Tommaso Farina, che individua nell'alleanza educativa lo strumento fondamentale per l'esplorazione di nuove possibilità di apprendimento, in particolare, nei contesti non formali e informali; Marco Manca, infine, che riflette sugli spazi di fruizione e definizione del soggetto oltre la dimensione materiale.

Ad accomunare i contributi, dunque, è la riflessione critica. Un approccio interpretativo fondato sul nesso tra teoria/teorie e pratica/prat-

tiche, non già come sovrapposizione ma come *unità contraddittoria*, in senso freireiano. Una riflessione profonda, che trascende le specificità disciplinari e tende ad andare *al di là* partendo *dal qui ed ora*, a conferma del fatto che la ricerca scientifica è tanto più in grado di spiegare la complessità del mondo quanto più è disposta a comprendere che i fenomeni non sono iscritti in cerchi conchiusi, ma alimentano sistemi aperti e interconnessi.

1. Alleanze generative per educare al futuro. Il prototipo di ricerca-formazione PMI T-Lab.

di *Pierluigi Malavasi*

1.1 Riflessione pedagogica tra responsabilità sociale e formazione umana

Dagli anni Cinquanta del secolo scorso, l'aumento del prodotto interno lordo, il ritmo sincopato dell'innovazione tecnologica e l'imporsi dell'interdipendenza economico-finanziaria su scala mondiale si verificano all'insegna del predominio di una certa idea di sviluppo, orientata all'incremento della ricchezza, ma non al miglioramento generale delle condizioni di vita delle persone ed alla formazione di una cittadinanza democratica e partecipativa. In questo quadro globale, occorre leggere l'attuale congiuntura nazionale, focalizzandosi sulla situazione di grave disagio ed esclusione che tocca tanti giovani¹.

Recenti indagini hanno messo in luce come una formazione di qualità rappresenti un aspetto cruciale sia per il pieno e consapevole esercizio dei diritti di cittadinanza, sia per la valorizzazione del capitale umano: titoli di studio più elevati sono associati a maggiori opportunità di lavoro, retribuzioni adeguate, migliori condizioni di salute e impegno della persona nel sociale, con ricadute positive sull'intera collettività. Tuttavia, in Italia, la spesa pubblica per l'istruzione rappresenta il 4,1% del Pil, a fronte di una media Ue del 4,9%; nel 2022, la percentuale di giovani d'età compresa tra i 18 e i 24 anni

¹ Cfr. P. Malavasi, *Introduzione. L'alleanza scuola lavoro famiglia università. Libera, partecipativa, solidale, creativa*, in P. Malavasi, D. Simeone (a cura di), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato, 2017, pp. 7-10.

che ha abbandonato precocemente gli studi è dell'11,5%, così come sono solo il 29,2% i giovani tra i 25 e i 34 anni con un titolo di studio terziario. Scarse *performance* scolastiche, difficoltà di apprendimento, ritardo nell'ingresso a scuola rispetto all'età, assenze prolungate alimentano quel processo dispersivo che favorisce il fenomeno dei giovani *Not in Education, Employment or Training* (Neet) e deprimono la fiducia verso le potenzialità del sapere e il valore della cultura². Lo scoraggiamento verso l'esperienza formativa come strumento di riscatto e crescita professionale chiama in causa sia il sistema dell'istruzione, sia il comparto produttivo: ogni *riforma* dovrebbe focalizzarsi sulla valorizzazione della collaborazione tra formazione e lavoro, affrontandone ambiguità e sfide giuridiche, culturali e socio-educative³. Di fronte ad una situazione lavorativa che registra percentuali elevate di giovani inoccupati e *scoraggiati*, occorre allora domandarsi quali possano essere le traiettorie che orienteranno le scelte organizzative delle imprese negli anni a venire.

La pedagogia, *iuxta propria principia*, offre un contributo emblematico alla riflessione sulla necessità di favorire nuovi modelli organizzativi, che pongano in valore competenze e opportunità per i giovani di sperimentare *lavoro buono*⁴. Per tale ragione, un'analisi critica su finalità e valori della formazione può assumersi il compito di promuovere ragioni e modi di implementazione della responsabilità organizzativa, così che l'iniziativa imprenditoriale costituisca effettivamente una risorsa sociale e la cultura d'impresa sia una possibilità di sviluppo equilibrato. La *Corporate Social Responsibility*⁵, di là da

² Nel 2022, in Italia, i Neet sono stimati al 19,0% della popolazione d'età compresa tra i 15 e i 29 anni con un'incidenza doppia nel Mezzogiorno rispetto al Centro-Nord. Cfr. Istat, *Istruzione e lavoro*, 2022, in <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=5&dove=ITALIA>.

³ Cfr. P. Malavasi, *Vocazione. L'alleanza famiglia scuola lavoro università. Una riflessione pedagogica*, in P. Malavasi, D. Simeone (a cura di), *op. cit.*, pp. 15-19.

⁴ Cfr. D. Nicoli, *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, Rubbettino, Soveria Manelli, 2018.

⁵ Sebbene i primissimi studi sulla *Responsabilità Sociale d'Impresa (RSI)* sono individuabili negli anni Venti del secolo scorso, è a partire dagli anni Sessanta che si è affermata, in modo definitivo, la locuzione *Corporate Social Responsibility (CSR)* e la quantità dei contributi in materia è considerevole. Tra gli altri è opportuno ricordare i contributi di K. Davis e W.A. Frederick. Cfr. W.C. Frederick, *The Growing Concern Over Business Responsibility*, in "California Management Review", n. 2, 1960, pp. 54-61; K. Davis, *Can Business Afford to Ignore Social Responsibilities?*, in "California Management Review", n. 2, 1960, pp. 70-76.

una considerazione strumentale, interessa la gestione strategica ed operativa dell'impresa, lo sviluppo di competenze a supporto dello sviluppo, l'edificazione della comunità locale. In questa luce, buone pratiche di responsabilità sociale d'impresa incontrano questioni connesse con la formazione della persona: l'impresa responsabile non si limita a *far lavorare* i giovani, ma promuove:

un lavoro che educa, cioè ricco di potenzialità e di senso, al quale si attribuiscono valore e significati [...] che permette di implementare competenze e creatività ossia di promuovere lo sviluppo umano integrale, aumentando motivazione al lavoro e soddisfazione⁶.

L'indicazione che può essere desunta riguarda il *valore* riconosciuto alle dinamiche formative, all'incessante qualificazione delle risorse umane, tanto dei quadri manageriali quanto delle maestranze perché i processi deliberativi e la loro effettiva operatività interessano la totalità delle persone coinvolte nell'impresa. Il vantaggio competitivo costituito da una formazione adeguata ad assumere le decisioni più appropriate e ad implementarle in modo critico rappresenta uno sfondo teorico ampiamente condiviso nella pubblicista della *Corporate Social Responsibility*. In accordo con tale prospettiva, la responsabilità sociale può allora configurarsi quale via privilegiata per avversare le fragilità lavorative e la precarietà, a condizione che soggetti economici e istituzionali cooperino, mantenendo saldo l'impegno a:

stabilire un patto educativo tra istituzioni, realtà imprenditoriali e associative, università e mondo della formazione, per costruire reti progettuali di sviluppo a favore del territorio e della comunità nella prospettiva del bene comune⁷.

Politiche imprenditoriali che privilegiano in modo esclusivo l'obiettivo del profitto a scapito di un approccio olistico nella gestione aziendale non sono dunque più compatibili con il significato che il

⁶ A. Vischi, *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato, 2020, p. 11.

⁷ Ivi, p. 10.

lavoro assume nella *Learning Society*, espressione che allude a orientamenti culturali che riservano una considerevole attenzione alle risorse umane e alla loro formazione, alla dignità dell'attività professionale quale spazio di sviluppo umano integrale e parte del processo di creazione della civiltà.

Elaborare una teoria nella quale lo sviluppo economico contribuisce alla formazione di una cultura delle risorse umane implica che l'assunzione di responsabilità sociale da parte dell'impresa non è da ritenere in modo pregiudiziale un'ipotesi ingenua o un costo aggiuntivo, ma può rappresentare un investimento in grado di contribuire al suo successo e a quello della comunità in cui opera.

1.2 Formare alla transizione: il caso emblematico di PMI T-LAB

È nel rapporto tra lavoro e formazione umana che si configura come rilevante l'apporto offerto dalla pedagogia: le imprese sono oggi sollecitate a promuovere modelli organizzativi generativi, che pongano in valore la persona, nel segno dello sviluppo umano integrale e della ricerca del bene comune. La formazione e lo sviluppo delle competenze sono un'opportunità per favorire la transizione delle imprese europee, soprattutto le piccole e medie imprese (PMI) che trovano nella *carezza di risorse umane* una sfida, in un momento storico in cui *green economy* e sostenibilità rappresentano delle opportunità di risposta alle crisi⁸.

Nel segno della riflessione pedagogica sul lavoro *green* e lo sviluppo organizzativo, l'Università Cattolica del Sacro Cuore ha condotto il progetto di ricerca "PMI RISK ADAPT - ADATtarsi al RISchio climatico nelle Piccole e Medie Imprese Italiane: formare risorse umane e gestire i rischi fisici, finanziari e da transizione verso uno sviluppo sostenibile" che ha visto lo sviluppo di 5 Work Package (WP), corrispondenti a 5 dimensioni/contesti di rischio/prevenzione:

- WP 1: scenari critici di impatto climatico e ambientale sulle acque e l'ecosistema socio-economico del Lago di Garda;

⁸ Cfr. Commissione Europea, *Proposta di Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a un Anno europeo delle competenze 2023*, Brussels, 2022.

- WP 2: indicazioni operative sull'inclusione del rischio climatico per la filiera agroalimentare del pomodoro da industria;
- WP 3: valutazione e comunicazione agli *stakeholder* del rischio climatico d'impresa;
- WP 4: copertura e gestione assicurativa del rischio climatico;
- WP 5: formazione delle risorse umane al rischio climatico.

I WP sono stati guidati da 5 diversi gruppi di lavoro afferenti a 4 Facoltà: Scienze matematiche, fisiche e naturali, Scienze agrarie, alimentari e ambientali, Scienze bancarie, finanziarie e assicurative e Scienze della formazione, attivando una fattiva collaborazione tra *hard science* e *humanities*. In una cornice di traguardi ritenuti essenziali al fine di fornire indicazioni per l'inclusione del rischio climatico nelle scelte di pianificazione e programmazione aziendale, il WP5 "formazione delle risorse umane al rischio climatico" ha assunto una peculiare rilevanza in ordine al tema del lavoro *sostenibile*, con l'obiettivo di individuare degli elementi caratterizzanti e generalizzabili di un percorso educativo rivolto alle PMI nell'ambito della cosiddetta transizione ecologica per la lotta al cambiamento climatico. La ricerca ha preso avvio da una preliminare analisi degli indirizzi di politica formativa europea e nazionale per le imprese sulle competenze di sostenibilità in tempi di transizione ecologica e alla luce degli scenari dell'IPCC⁹ sui cambiamenti climatici ed è proseguita con l'individuazione di un campione di 7 realtà imprenditoriali piccole e medie del territorio lombardo, già sensibili al tema, con cui è stato possibile esplorare, attraverso il metodo dei *focus group*, alcune aree d'indagine: i *rischi fisici* e di *transizione* connessi al cambiamento climatico; la percezione delle PMI rispetto alle opportunità e vulnerabilità relative a strategie adattive dinanzi a tali rischi; bisogni, limiti e opportunità della formazione come strategia adattiva ai cambiamenti climatici e per la transizione ecologica. Come primo risultato emerge la tendenza dei partecipanti a voler tematizzare gli impatti e i rischi dei cambiamenti climatici nel quadro più ampio di indagine della transizione ecologica, che interroga il modo di fare impresa nella crisi sistemica. Nello specifico, rispetto ai *rischi fisici*

⁹ Cfr. IPCC. *Climate change 2022: Mitigation of climate change*, in https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg3/downloads/report/IPCC_AR6_WGIII_FullReport.pdf.

acuti e cronici, derivanti per le imprese dagli effetti fisici dei cambiamenti climatici, solo alcune realtà imprenditoriali evidenziano di avere subito danni; i rischi fisici sono in generale ancora percepiti come difficilmente prevedibili. Rispetto ai *rischi di transizione*, che indicano la perdita finanziaria in cui può incorrere un ente, direttamente o indirettamente, a seguito del processo di aggiustamento verso un'economia a basse emissioni di carbonio e più sostenibile sotto il profilo ambientale, le realtà imprenditoriali coinvolte stanno sperimentando un considerevole aumento di costi dettato dai cambiamenti in atto e, al contempo, l'impossibilità, in alcuni casi, di poter compiere alcune scelte di transizione a causa di un contesto non ancora pienamente favorevole, con ricadute in termini di mercato e di *reputation*. L'ambito della formazione delle risorse umane come strategia adattiva, tra limiti e potenzialità, viene riconosciuto dall'intero campione quale elemento chiave per la transizione ecologica e nella lotta ai cambiamenti climatici. La formazione richiama l'interesse di dirigenti e operatori laddove sia in grado di andare incontro alle reali preoccupazioni sui rischi di transizione, coinvolgendo in modo attivo, esperienziale, continuo le risorse umane nei cambiamenti organizzativi e attivando le filiere in un'ottica di scambio multidisciplinare, anche in chiave intergenerazionale. Alla luce dei principali temi formativi attenzionati emerge, dunque, la necessità di progettare percorsi educativi rivolti alle PMI in grado di promuovere le diverse dimensioni di apprendimento¹⁰ tra *sapere*, per acquisire conoscenze tecnico-specifiche in ordine al tema della transizione ecologica (*understanding*); *saper fare*, per governare con le azioni il cambiamento (*action*); *saper essere* per sensibilizzare a una cultura del rischio e della sostenibilità più consapevole (*awareness*)¹¹.

La necessità di agire sulle tre dimensioni di apprendimento chiama in causa diverse metodologie formative, che sappiano generare trasformazioni nelle persone che vi prendono parte in modo attivo¹².

¹⁰ Cfr. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI Secolo*, Armando, Roma, 1997.

¹¹ Cfr. A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez, *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.

¹² Cfr. V. Alastra, C. Kaneklin, C. Scaratti C., *La formazione situata. Repertori di pratica*, Franco Angeli, Milano, 2012.

Non è più sufficiente realizzare piani formativi aziendali che si basano sulla trasmissione di conoscenze replicabili; occorre promuovere progettualità formative capaci di favorire l'istituzione di pratiche di confine, come la costituzione di gruppi o di comunità multifunzionali di apprendimento¹³. Assumendo come punto di partenza i risultati di PMI RISK ADAPT, si rendono pertanto necessari interventi di *ricerca-formazione* che, nel segno della rilevanza che assume la creazione di un rapporto generativo tra Università e imprese, possano originare circuiti virtuosi attraverso la partecipazione, la condivisione e la collaborazione attiva delle risorse umane delle organizzazioni coinvolte. Al riguardo, la costituzione di un PMI T-Lab, ossia un *hub* progettuale orientato alla ricerca e alla trasformazione dell'agire formativo nelle PMI per far fronte alla transizione ecologica, si configura quale opportunità per promuovere lavoro *sostenibile* a partire dalla formazione delle risorse umane e per generare ricadute positive in termini di cambiamento e innovazione nelle realtà imprenditoriali.

L'impresa della transizione indica la formazione del capitale umano come *driver* di adattamento per affrontare in modo sostenibile le complesse trasformazioni che ci attendono e chiama in causa la necessità di progettare:

*imprese vitali, generatrici di valore sociale attraverso l'energia delle persone che lavorano 'in' relazioni vissute, nel rispetto della dignità umana, nella prospettiva del bene comune*¹⁴.

¹³ Cfr. M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Franco Angeli, Milano, 2016; M. Costa, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano, 2011.

¹⁴ A. Vischi, *op. cit.*, p. 11.

Bibliografia

Alastra V., Kaneklin C., Scaratti C., *La formazione situata. Repertori di pratica*, Franco Angeli, Milano, 2012.

Commissione Europea, *Proposta di Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a un Anno europeo delle competenze 2023*, Bruxelles, 2022.

Costa M., *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli, Milano, 2016.

Costa M., *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano, 2011.

Davis K., *Can Business Afford to Ignore Social Responsibilities?*, in "California Management Review", n. 2, 1960, pp. 70-76.

Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI Secolo*, Armando, Roma, 1997.

Frederick W.C., *The Growing Concern Over Business Responsibility*, in "California Management Review", n. 2, 1960, pp. 54-61.

IPCC, *Climate change 2022: Mitigation of climate change*, in https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg3/downloads/report/IPCC_AR6_WGIII_FullReport.pdf.

ISTAT, *Istruzione e lavoro*, in <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=5&dove=ITALIA>.

Malavasi P., *Introduzione. L'alleanza scuola lavoro famiglia università. Libera, partecipativa, solidale, creativa*, in P. Malavasi, D. Simeone (a cura di), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato, 2017, pp. 7-10.

Malavasi P., *Vocazione. L'alleanza famiglia scuola lavoro università. Una riflessione pedagogica*, in P. Malavasi, D. Simeone (a cura di), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato, 2017, pp. 15-19.

Nicoli D., *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, Rubbettino, Soveria Manelli, 2018.

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.

Vischi A., *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato, 2020.

2. Cosa abbiamo capito dopo oltre 50 anni di inclusione?

di *Luigi d'Alonzo*

Recentemente ho partecipato ad un meeting che riguardava un bel progetto di ricerca europeo volto ad indagare le modalità più opportune ed efficaci per aiutare le persone con difficoltà comunicative, riconducibili ad una condizione di disabilità intellettiva o a disturbi dello spettro autistico, a mettersi in salvo in caso di calamità naturali: terremoti, inondazioni, bufere, incendi. “Imparo e vado oltre i miei limiti” è la prospettiva che ha guidato i ricercatori; gli esiti emersi confermano la necessità di insegnare come attivarsi durante i disastri ambientali ed i contesti di emergenza. Questi soggetti, se coinvolti in progettazioni formative dedicate, possono essere in grado di adottare le corrette procedure per salvarsi quando si è in presenza di un pericolo: apprendono come fuggire sui piani alti quando le inondazioni sono intense, sanno come comportarsi se i segnali di allarme acustici avvisano di un problema imminente, corrono velocemente sotto i primi ripari a disposizione se è in atto un terremoto, chiedono aiuto in modo efficace se i fornelli della propria casa prendono fuoco. Un ulteriore aspetto emerso dalla ricerca è la fondamentale importanza che anche il personale deputato al soccorso, protezione civile, carabinieri, polizia, sia adeguatamente preparato ad aiutare con competenza persone con gravi problemi a livello relazione spesso in difficoltà nell'accettare il sostegno da parte di sconosciuti. Mentre riflettevamo sugli esiti di questa ricerca, una collega tedesca, rivolgendosi a noi, disse queste testuali parole: “Guardate che voi, in Italia, avete una grande responsabilità, perché per noi siete il faro del mondo dell'inclusione”.

Questa frase è indicativa di come gli esperti di altri Paesi guardano all'esperienza inclusiva nel nostro Paese, unica nel mondo. Questo

perché, in Italia, la Scuola non è tale se non è inclusiva, dal 1971 con la Legge 118; parimenti, l'Università non è tale se non è inclusiva, dal 1999 con la Legge 17. Infatti, abbiamo attuato l'Art. 3 della nostra Costituzione: “tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione”, nel quale si afferma anche che è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini ed impediscono il pieno sviluppo della persona. Certo, tutti, in verità, hanno bisogno di cure specifiche, ma la persona con fragilità, con disabilità, con vulnerabilità necessita di competenza. L'amore non basta.

È indispensabile occuparsi di queste persone. Anzi, è doveroso prenderci pedagogicamente a cuore la vita di uomini, di donne, che non posseggono abilità e potenzialità per entrare nel mondo e vivere dignitosamente, senza aiuti educativi e didattici mirati, tempestivi, competenti, fondati scientificamente. Per lungo tempo la nostra società ha pensato di poter aiutare meglio le persone con disabilità proteggendole dal mondo, in strutture specialistiche esclusive: gli istituti dedicati, le scuole speciali, le classi differenziali. Negli anni '70 del Novecento, erano operanti circa 1400 scuole speciali, circa 8000 classi differenziali, e oltre 40.000 persone erano inserite in istituto. Ma tutto ciò è sbagliato, perché non si prepara alla vita se non si cresce nella vita. Questo è un insegnamento che abbiamo imparato negli ultimi 50 anni, perché la vita è un porto di mare. Mi vengono in mente le parole di un bel libro di Claudio Magris, “Microcosmi”, che sottolinea come “ogni endogamia sia asfittica, anche i college universitari, i club esclusivi, le classi pilota, le riunioni politiche, i simposi culturali, sono tutti negazioni della vita, che è un porto di mare”. Nel porto di mare ci sono tutti: ricchi e poveri, donne e uomini, bambini, bambine. Se è un porto di mare, tuttavia, la vita odierna è un porto sempre più complesso.

Questo mondo sta cambiando i giovani. D'altra parte, come potrebbe non cambiarli, visto che sin da piccoli sono abituati ad utilizzare strumenti tecnologici avanzati che incidono profondamente sulla loro crescita. La tecnologia sta invadendo prepotentemente il nostro mondo, pensiamo solo a questi dati: il wi-fi ha compiuto 20 anni; l'USB ha 30 anni; il World Wide Web 25 anni; Facebook esiste da oltre 15 anni e già i nostri giovani lo vedono come un prodotto per

anziani. Twitter ha 13 anni, Instagram 8, gli smartphone sono stati creati dal 2000. Questa società è in piena fase innovativa: un modello medio di auto, oggi, dispone di un software più articolato di quello che aveva gestito il lancio delle navicelle Apollo nello spazio. È già una realtà l'auto senza conducente. Tra dieci anni i software di bordo di una vettura saranno dieci volte più complessi di quelli montati attualmente su un aereo.

Il nostro è un mondo complesso, dunque, e, soprattutto, difficile per i più deboli, per i più poveri, per le persone problematiche, per le persone con disabilità. Certo, noi viviamo in Italia, un Paese bellissimo in cui sono presenti 55 siti inseriti dall'Unesco nella lista dei patrimoni dell'umanità. Siamo il Paese con più biodiversità al mondo: 70.000 specie vegetali mangiabili. Una terra fertilissima, la nostra, con una società che sta vivendo tuttavia una profonda crisi culturale e morale; le statistiche ci dicono che mediamente un cittadino italiano non riesce a leggere un libro all'anno, registriamo una corruzione molto alta, una disoccupazione giovanile scandalosa, un debito pubblico enorme. Nonostante tutto, però, abbiamo un primato virtuoso, che ci è riconosciuto da tutto il mondo: nelle nostre scuole possono entrare tutti, nelle nostre università possono entrare tutti e l'inclusione viene riconosciuta in tutti i settori della nostra società.

Cosa abbiamo capito, quindi, dal 1971 con la legge 118, quando il nostro Paese fece la scelta coraggiosa di aprire le porte delle sue scuole agli allievi con disabilità? Abbiamo compreso l'importanza del contesto, determinante sul piano educativo. Il suo valore è riconosciuto e affermato dall'organizzazione mondiale della sanità con l'emanazione dell'ICF è enorme, al punto che esso può essere definito nel suo ruolo di "terzo educatore" come affermava Loris Malaguzzi. Abbiamo afferrato la rilevanza del significato delle parole: un conto è parlare di inserimento, di integrazione, un altro conto è sottolineare il concetto di inclusione. Si è capita la differenza di significato tra menomazione, disabilità e handicap. Abbiamo finalmente inteso che è doveroso parlare solo di "persone con disabilità", tralasciando denominazioni irragionevoli come "diversamente abile" o "portatore di handicap" o "handicappato". Si parla oggi sempre più di inclusione, tralasciando giustamente abbandonando opportunamente il termine "integrazione", riconoscendo che il valore della vita inclusiva diventa promozione umana e globale, da sperimentare nella

vita quotidiana, nell'utilizzo dei servizi a disposizione del cittadino e nel mondo produttivo. Abbiamo capito che se vogliamo ottenere risultati positivi occorre considerare l'inclusione come asse portante del nostro agire educativo e ciò implica progettare preliminarmente i processi educativi e le attività didattiche per tutti gli studenti. Abbiamo compreso che la relazione interpersonale fa la differenza: i ragazzi non apprendono più da coloro per i quali non nutrono attrazione, ne consegue che gli educatori e gli insegnanti sono determinanti per la vita dei propri educandi, quando hanno le competenze idonee e la passione indispensabile per diventare benedizione.

Si è soprattutto compreso l'importanza della competenza degli educatori nell'affrontare le problematiche speciali delle persone con disabilità. D'altra parte, questi soggetti sono numerosi: in Italia circa 4 milioni e 360 mila, pari al 7.2% della popolazione. Secondo le stime del CENSIS, nel 2040 saranno quasi 7 milioni. Lo vediamo nelle curve di crescita costante di questi anni: abbiamo oltre 300 mila allievi con certificazione in base alla Legge 104. Punte di certificazione di disabilità nel nord-est italiano, attorno all'8% degli iscritti nelle scuole. Negli ultimi anni, inoltre, stiamo affrontando la grande novità dei BES, dei bisogni educativi speciali, termine ombrello che racchiude tre tipologie di allievi: le persone con disabilità, le persone con DSA, e tutti quelli che non rientrano in queste due categorie ma hanno bisogno di un progetto personalizzato (circa il 30% degli iscritti nella Scuola italiana). In Università gli studenti con disabilità rappresentano il 2% degli iscritti; Il 71% dei ragazzi con disabilità è iscritto a corsi triennali, il 15% ai corsi magistrali.

Un ulteriore problema riguarda il lavoro: è un tema che coinvolge moltissimi giovani, inclusi quelli con disabilità, i quali vorrebbero e potrebbero andare a lavorare. Sono circa 300 mila (il 16% del totale) le persone con disabilità che lavorano in Italia, di cui il 72% uomini. I ragazzi con disabilità in uscita dalla scuola e non trovano lavoro sono circa l'80%. Meno di una persona con sindrome di Down su tre lavora dopo i 24 anni. Solo il 10% delle persone con autismo con più di 20 anni è collocato nel mondo produttivo.

Sappiamo come agire bene dal punto di vista educativo con queste persone, quali siano le scelte e i comportamenti virtuosi: mettere in evidenza i bisogni e non le limitazioni; scegliere di operare primariamente sulle risorse dell'individuo; considerare il momento dell'ac-

coglienza un aspetto fondamentale, così come sollecitare la partecipazione e operare sulla relazione in modo unitario e comunitario. Queste sono le fondamenta di un lavoro educativo importante. Sappiamo, inoltre, che per ottenere risultati con le persone con disabilità (ma ciò è valido per tutti) occorre spenderci molto sul piano della passione educativa. Hegel giunge addirittura all'affermazione che "niente di grande può essere compiuto ed è stato compiuto senza la passione". È vero: gli educatori e gli insegnanti in questo senso fanno qualcosa di grande, di importante. Possono colpire al cuore i loro ragazzi in modo positivo.

Sappiamo, e lo ripetiamo, che per ottenere risultati occorre molta competenza. Cosa fare, quindi? La via è l'educazione, la Scuola, l'Università. D'altra parte, i grandi personaggi, l'hanno sempre sostenuto: nel 1956 Calamandrei scriveva che "se si vuole che la democrazia prima si faccia, poi si mantenga e si perfezioni, si può dire che la Scuola è più importante del Parlamento, della Magistratura, della Corte costituzionale". È vero, ma una Scuola e un'Università che siano competenti, che sappiano lavorare con gli studenti, basate non tanto sull'uguaglianza ma sull'equità; una Scuola che non abbia paura del rinnovamento didattico, che sappia cogliere le diversità, che sappia lavorare con le tecnologie, in cui si lavori in unitarietà.

Noi che ci interessiamo di pedagogia speciale sappiamo come l'extra-scuola abbia un'importanza fondamentale per la vita delle persone ed è per questo che sottolineiamo il valore delle istituzioni che si devono occupare con dedizione e qualità alle persone fragili, rimarchiamo l'importanza del "dopo di noi" e del "durante noi", con un inserimento lavorativo mirato con cooperative di lavoro accoglienti ed il bisogno di strutture di valore per le disabilità complesse. Dopo oltre 50 anni abbiamo imparato che la via è l'educazione, la Scuola, l'Università, imprescindibilmente competenti.

3. Per una formazione sostenibile. Il caso emblematico del progetto “Orienta il Futuro”

di *Serena Mazzoli*

3.1 Formare al futuro tra alleanze, metodologie, competenze

L'Italia condivide con gli altri Paesi la messa in discussione del *modello di formazione lineare* affermatosi nell'epoca moderna che si regge su una logica semplice, secondo la quale al sistema scolastico è richiesto di trasmettere conoscenze e abilità indispensabili al vivere civile e all'esercizio della professione¹. Tuttavia, le ripercussioni generate dall'attuale crisi ambientale e la non linearità degli scenari sociopolitici, economici, culturali e tecnologici rendono rapidamente obsoleti i contenuti dell'apprendimento, per cui oggi è da più parti intesa come attuale una formazione rivolta a favorire l'acquisizione della capacità di apprendere sempre nuove conoscenze, abilità, competenze, lungo tutto l'arco della vita e nei molteplici luoghi in cui si svolge la trama esistenziale di ciascuna persona². Al riguardo:

il concetto di lifelong learning al centro del dibattito pedagogico degli ultimi vent'anni, affiancato in tempi più recenti dal lifewild learning, l'estensione della formazione e dell'istruzione a tutti gli aspetti della vita, e del lifedeep learning, l'apprendimento a livello profondo, trasformativo, ci ricorda che nella società della conoscenza gli apprendimenti hanno luogo in modo costante e diffuso nel tempo, in contesti e luoghi diversificati³.

¹ Cfr. I. Fiorin, *Riforma della scuola e insegnamento. Dalle conoscenze alle competenze, dalle competenze ai saperi*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, 2001; P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

² *Ibidem*.

³ S. Bornatici, *Ambiente e cittadinanza responsabile*, in C. Birbes, S. Bornatici, *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*, Mondadori, Milano, 2023, p. 97.

Gli scenari della contemporaneità postulano nuovi traguardi educativi rispetto ai quali, oltre ai sistemi di istruzione, numerose agenzie sono coinvolte nella formazione continua della persona, a partire dalla realtà ricca e complessa della famiglia che, tra potenzialità e fragilità, si configura quale primo e fondamentale ambito della formazione umana, passando per le comunità e i territori⁴. Al proposito, G.P. Quaglino⁵ identifica nella *complessità* uno dei tratti distintivi della formazione attuale, riconoscendo una chiara linea evolutiva nella direzione che va dal semplice al complesso. Il carattere complesso della formazione apre alla dimensione della *riflessività* come aspetto saliente del processo formativo che necessita di essere colto come *centrato sulla persona* e non esclusivamente sull'acquisizione di un corpo di conoscenze consolidate e immutabili⁶. La formazione è attività educativa se, a partire dalla crescita culturale, sociale, professionale e personale dei soggetti a cui si rivolge, genera:

la promozione, la diffusione, l'aggiornamento del sapere, nonché la promozione, diffusione, aggiornamento dei modi di utilizzo di tale sapere. [...] È in questi termini che l'attività educativa lega inestricabilmente apprendimento e cambiamento⁷.

L'individuo stesso diviene, in tale prospettiva, *agente di cambiamento*, capace di affrontare in modo efficace e *non codificato* le sfide sempre nuove della complessità, a condizione di essere in possesso di risorse attivabili in maniera pertinente e consapevole, da aggiornare in modo costante. Tale impostazione scardina i modelli classici della formazione legati alla logica dell'insegnare secondo le modalità trasmissive della conoscenza che si fondano sulla gerarchia, sulla riduzione delle persone a contenitori *da riempire*, sulla trasferibilità meccanica e acritica di sapere preconstituito e preconfezionato a favore della logica dell'apprendere mediante lo stimolo alla partecipazione

⁴ Cfr. P. Malavasi, *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*, Vita e Pensiero, Milano, 2017.

⁵ Cfr. G.P. Quaglino, *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

⁶ Cfr. G. Alessandrini, *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2016.

⁷ G.P. Quaglino, *op. cit.*, p. 11.

degli attori implicati, il riconoscimento della loro soggettività, la rilevanza dell'azione e della riflessività in azione. Anche nel nostro Paese, sebbene il rinnovamento della formazione sul terreno del metodo debba ancora fare i conti con il dualismo tra *insegnamento* e *apprendimento*, oggi si assiste al prevalere di una visione secondo cui assumono nuova rilevanza le dimensioni soggettive, intersoggettive, contestuali dell'apprendimento che mettono la persona nella condizione di essere parte attiva dei processi di cambiamento⁸. Per tale ragione alla scuola, in collaborazione con le molteplici agenzie formative, non è più richiesto di trasmettere un insieme dato di conoscenze formalizzate ma, piuttosto, di dotare le persone di competenze per affrontare le crisi del nostro tempo, aspetto che richiede anzitutto lo sviluppo di un senso di responsabilità universale, che rende capaci di sentirsi cittadini protagonisti attivi del proprio futuro, in una logica di solidarietà, di equità, di fraternità.

In questo complesso quadro, assumono valore nuove categorie di *skills* a supporto dello sviluppo: la non linearità delle sfide che ci attendono impone maggiori investimenti nell'ambito della formazione trasversale per dotare i giovani di competenze idonee ad assumersi il rischio di percorrere strade inedite, a relazionarsi con gli altri in modo positivo, a sviluppare adeguati livelli di empatia. Al riguardo, C. Birbes e S. Bornatici mettono in luce come:

*un'ulteriore capacità da promuovere nel cammino educativo [...] è il vivere insieme, il partecipare, la convivialità, quale sfida per il futuro e per la stessa sopravvivenza umana, rendendoci coscienti della responsabilità per la vita di tutti in una prospettiva di fraternità universale, che riporta a cogliere, con umiltà, il nostro 'essere piccoli' e bisognosi degli altri*⁹.

In linea con la prospettiva tracciata, le competenze di sostenibilità si configurano quali risorse particolarmente richieste per formare i giovani al futuro. Esse, infatti, secondo un'accezione semantica ampia, si riferiscono alla capacità della persona di sviluppare la comprensione della crescente complessità e interdipendenza del mondo

⁸ Cfr. D. Lipari, G. Scaratti, *Comunità di pratica*, in G.P. Quaglino (a cura di), *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano, 2014, pp. 207-232.

⁹ C. Birbes, *Ambiente e sostenibilità*, in C. Birbes, S. Bornatici, *op. cit.*, pp. 72-73.

contemporaneo, in linea con l'avvento di una trasformazione culturale che le posiziona sempre più a ridosso delle *soft skills* tradizionali anziché associarle a risorse di natura esclusivamente tecnica. La rilevanza del tema in parola è confermata dal recente quadro europeo delle competenze per comprendere e risolvere insieme le crisi del nostro tempo, *GreenComp*, il quale, suddiviso in 12 competenze e 4 aree tematiche interrelate e interconnesse¹⁰, identifica l'apprendimento per la sostenibilità quale risultato di un processo formativo in grado di mettere gli studenti nella condizione di saper incorporare i valori dello sviluppo sostenibile, avere una visione olistica, intraprendere azioni che ripristino e mantengano la salute dell'ecosistema, la giustizia, l'equità, immaginare e realizzare futuri sostenibili alternativi.

L'apprendimento per la sostenibilità prospettato da *GreenComp* dovrebbe:

- permettere agli individui di pensare in modo olistico e mettere in discussione le visioni del mondo alla base del nostro attuale sistema economico;
- incoraggiare ad agire individualmente e collettivamente per trasformare la nostra società e plasmare un futuro sostenibile per tutti;
- incorporare competenze di sostenibilità in tutte le discipline per formare i pensatori sistemici e gli agenti etici del cambiamento che sono necessari per promuovere una società sostenibile.

Analizzando nel dettaglio le aree tematiche e le relative competenze di sostenibilità, emerge in modo chiaro come la formazione delle future generazioni debba favorire il superamento del *pensiero frammentario*, che procede attraverso l'analisi delle parti isolate, invece che considerare l'intero sistema interconnesso, e che si rivela inadatto alla comprensione e alla risoluzione dei problemi sistemici che connotano il nostro tempo. In questa luce, formare alla sostenibilità significa sviluppare una visione olistica della realtà e un pensiero creativo, affinché i giovani "percepiscano il futuro come

¹⁰ Cfr. European Commission's Joint Research Centre, *GreenComp. The European sustainability competence framework*, 2022, in <https://asvis.it/approfondimenti/22-11208/green-comp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita>.

opportunità aperta e come qualcosa che può essere modellato collettivamente”¹¹. Gli studenti, si legge nel documento, dovranno essere incoraggiati a usare “una combinazione di analisi logica e immaginazione disciplinata” attivando i seguenti processi: usare la loro immaginazione quando pensano al futuro; attingere dalla loro creatività; valutare i possibili passi necessari per raggiungere *nuovi futuri sostenibili*.

In questa complessa cornice di obiettivi formativi, l’area tematica “incorporare i valori di sostenibilità” riveste un ruolo di prim’ordine nella prospettiva di orientare le persone a scelte di vita eticamente connotate e, al contempo, alla mobilitazione di comportamenti virtuosi (area tematica “agire per la sostenibilità”). Come evidente, si tratta di risorse non cognitive che difficilmente possono essere apprese con tradizionali soluzioni scolastiche: per essere acquisite, non richiedono una semplice trasmissione ma devono essere fatte emergere e valorizzate attraverso l’azione, nell’apprendimento realizzato in situazioni reali, supportato dalla riflessione sull’esperienza vissuta¹².

In una società profondamente diversa da quella in cui hanno vissuto le precedenti generazioni, diventa allora importante inserire nei percorsi formativi rivolti ai giovani un’educazione basata sul valore della sostenibilità, per abitare in pace la terra, tra bellezza e fragilità, valore spirituale e materiale dell’agire umano, contribuendo a edificare istituzioni giuste¹³.

3.2 Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento, giovani generazioni, sostenibilità

A partire dalle considerazioni sopraesposte, in questo paragrafo, senza alcuna pretesa di esaustività, si intende indagare il rapporto che sussiste tra sostenibilità socio-ambientale e apprendimento attivo

¹¹ *Ibidem*.

¹² Cfr. E. Massagli, *Apprendistato e nuove alleanze tra sistema educativo ed impresa*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 2017, pp. 357-376.

¹³ Cfr. P. Malavasi, *Prefazione*, in A. Vischi (a cura di), *Global Compact on education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato, 2020, pp. 7-10.

nella formazione delle giovani generazioni, individuando possibili nessi generativi. Al proposito, può essere utile in questo contesto richiamare il dispositivo pedagogico dei *percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* (PCTO)¹⁴ che, attivati a decorrere dall'anno scolastico 2018/2019 e previsti in Italia per tutti gli alunni dell'ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado, sono finalizzati allo sviluppo di competenze chiave e all'orientamento, ambiti di sviluppo prioritari per mettere a frutto il potenziale positivo delle giovani generazioni e indirizzarlo all'assunzione di decisioni a supporto di un progresso equo e diffuso. Sulla stessa scia di quanto già previsto dalla Legge 107/2015¹⁵, i PCTO si configurano quali percorsi educativi di natura esperienziale, in grado di coniugare teoria e prassi, integrando formazione d'aula e attività strutturate in cui gli studenti hanno la possibilità di sperimentare concretamente gli apprendimenti e di implementare le conoscenze grazie alla pratica. Il crescente interesse suscitato dalle questioni connesse con l'educazione allo sviluppo sostenibile, ha condotto diversi istituti italiani a realizzare percorsi di orientamento e di formazione trasversale altamente qualificati, in grado di indirizzare i giovani verso le nuove professioni sostenibili e di coinvolgerli in attività che li vedono impegnati nella ricerca di soluzioni creative a problemi emergenti, in un clima di collaborazione che favorisce l'implementazione di competenze sociali e interpersonali. Perché ciò sia possibile è necessario che le realtà scolastiche attivino collaborazioni con il territorio, alleanze sinergiche in grado di dare risalto all'idea secondo cui la crescita umana, da intendersi quale processo costante, avviene nella totalità dei luoghi di vita e di esperienza con cui la persona entra in contatto nel corso della sua vita.

¹⁴ Con la Legge di *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021* (Legge di Bilancio 2019) vengono apportate alcune modifiche alla disciplina dei percorsi di alternanza scuola-lavoro che vanno ad incidere sulle disposizioni contenute nell'articolo 1, commi 33 e seguenti, della Legge n. 107/2015. Cfr. Legge n. 145, 2018, in <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>.

¹⁵ La Legge del 13 luglio n. 107/15, regolamentata dal Decreto Legislativo n. 77/2005, attuativo dell'art. 4 della Legge n. 53/2003, all'art. 1 (dal comma 33 al comma 44) introduce e regola l'obbligo di alternanza scuola-lavoro da svolgersi per tutti gli alunni nell'ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado. Cfr. Legge n. 107, 2015, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

È in questo quadro contestuale che l'Università Cattolica del Sacro Cuore, attraverso Alta Scuola per l'Ambiente, ha fornito un contributo scientifico all'iniziativa "Orienta il futuro", un'esperienza formativa che, promossa da l'Economia Civile di Avvenire, con il supporto didattico di ScuolAttiva Onlus e di Eni Scuola, si inserisce nell'ambito dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento previsti per l'anno scolastico 2022/2023. Il progetto ha coinvolto circa 400 studenti delle scuole secondarie di secondo grado (10 licei, 5 istituti tecnici) di tutto il territorio nazionale (8 regioni) con la finalità di andare ad implementare le competenze di sostenibilità delle giovani generazioni, da impiegare in attività professionali innovative e sostenibili. Al fine di raggiungere i risultati di apprendimento desiderati il progetto ha integrato una formazione d'aula incentrata sull'erogazione di moduli teorici connessi ai principali temi dello sviluppo sostenibile (fusione a confinamento magnetico; mobilità sostenibile e carburanti alternativi; sviluppo sociale in Africa; riduzione della Co2) con attività di *simulazione d'impresa* in cui gli studenti, suddivisi in gruppi di lavoro, sono stati supportati nella progettazione di una concreta idea imprenditoriale nel segno della sostenibilità ambientale, economica e sociale, sperimentando il pensiero esplorativo e sistemico per identificare i passi necessari alla promozione di una "visione di futuri sostenibili" e "l'agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri"¹⁶. La promozione di una fattiva *alleanza* tra tutti gli enti coinvolti ha garantito la buona riuscita del progetto, costruendo ponti tra scuola e comunità nella direzione di sostanziare l'idea secondo cui la scuola necessita di essere affiancata nella sua funzione istituzionale di promozione dell'apprendimento e questo è possibile attraverso l'attivazione di fruttuose sinergie con le realtà vive del territorio, interazioni feconde che possono aiutare a formare giovani competenti, ovvero capaci di affrontare con successo le sfide poste da una società in costante evoluzione.

Nella consapevolezza che per formare cittadini protagonisti attivi del futuro, a beneficio personale e collettivo, è necessario che i curricula scolastici promuovano saperi pratici, applicabili ai contesti di

¹⁶ Cfr. European Commission's Joint Research Centre, *GreenComp. The European sustainability competence framework*, 2022, in <https://asvis.it/approfondimenti/22-11208/green-comp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita>.

vita, riconoscere e avvalorare le potenzialità educative insite nelle metodologie di natura attiva costituisce una strategia per investire sulla formazione delle giovani generazioni, favorendo l'acquisizione di competenze e valori orientati al bene comune.

Bibliografia

Alessandrini G., *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2016.

Birbes C., *Ambiente e sostenibilità*, in C. Birbes, S. Bornatici, *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*, Mondadori, Milano, 2023, pp. 53-80.

Bornatici S., *Ambiente e cittadinanza responsabile*, in C. Birbes, S. Bornatici, *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*, Mondadori, Milano, 2023, pp. 81-103.

European Commission's Joint Research Centre, *GreenComp. The European sustainability competence framework*, 2022, in <https://asvis.it/approfondimenti/22-11208/greencomp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita>.

Fiorin I., *Riforma della scuola e insegnamento. Dalle conoscenze alle competenze, dalle competenze ai saperi*, I.S.U. università Cattolica, Milano, 2001.

Legge n.107, 13 luglio 2015, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

Legge n.145, 30 dicembre 2018, in <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>.

D. Lipari, G. Scaratti, *Comunità di pratica*, in G.P. Quaglinò (a cura di), *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano, 2014, pp. 207-232.

Malavasi P., *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

Malavasi P., *Prefazione*, in A. Vischi (a cura di), *Global Compact on education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato, 2020, pp. 7-10.

Massagli E., *Apprendistato e nuove alleanze tra sistema educativo ed impresa*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2017, pp. 357-376.

Quaglino G.P., *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

4. Dalle famiglie alla società: quale educazione per le generazioni future?

di *Michele Corsi*

4.1 Premessa

Provvisorietà, precarietà, diffusa anomia valoriale, individualismo eccessivo, eclisse non banale dell'educazione al pensiero critico, strisciante e continua manipolazione delle coscienze, indicazioni sbagliate e fuorvianti – palesi o subdole – con conseguenti scelte errate o riduttive, assenza di una progettualità positiva di lungo respiro, difetto di un'adeguata cabina di comando strategica nonché socialmente ed eticamente vincente, vuoti di potere “sano” o di “servizio” (con un termine oggi pressoché desueto), immanentismo imperante e trionfo smodato di un “qui e ora” abnorme e dilagante.

O almeno, il tutto, a livello di netta prevalenza o di emergenza evidente e assai spesso pericolosa per sé e per l'altro.

Questa, una prima diagnosi generale, o generalistica, di un oggi che non inizia certamente da adesso.

E non già una lettura pessimistica o catastrofica in senso usuale (la catastrofe negativa di cui ha scritto R. Thom¹), che non mi appartiene per natura e cultura.

Una vera e propria “disfatta” di cui non si intravedono, al presente, correzioni di sorta o inversioni di marcia.

Tanto da far venire in mente un'altra disfatta.

Quella raccontata da Marc Bloch sulla resa della Francia all'invasione nazista tra il 10 maggio e il 16 giugno 1940: inattesa, rapida, ma “prevedibile”, se si analizzano bene cause e concause².

¹ Cfr. R. Thom, M. Berry, M. Dodson, R. Passet, J. Petitot, G. Giorello, G. Cagliostri, M. Mistri, J. Amberle J., *La teoria delle catastrofi*, Milano, FrancoAngeli, 1985.

² Cfr. M. Bloch, *La strana disfatta. Testimonianze del 1940*, Torino, Einaudi, 1995.

4.2 Marc Bloch e la “disfatta morale”

Li “la causa diretta fu l’incapacità degli organi di comando”³.

E, cioè, precise responsabilità “storiche”; perché protagonista della storia è, sempre e comunque, l’essere umano e non i fatti materiali: gli aerei, i camion e i carri armati che pure c’erano, e non mancava nemmeno un apparato industriale in grado di sostenere lo sforzo bellico, ma essi non furono utilizzati per scelte strategiche e decisioni umane.

Queste mancanze o questi difetti, scriverà Bloch in un’altra sua opera⁴, furono un prodotto “culturale” di mentalità.

Per noi, qui, di visione pedagogica, cattiva o nera⁵ o di anti-pedagogia.

Dal momento che “i fatti storici sono essenzialmente fatti psichici. I destini umani s’inseriscono nel mondo fisico e ne subiscono il peso. Però, anche là dove l’intromissione di queste forze esteriori sembra più brutale, la loro azione si esercita soltanto sotto la guida dell’uomo e della sua mente”⁶.

Con un’analisi critica in proposito, da parte del Nostro, che si fa viepiù forte e serrata: non solo vecchia mentalità e inefficienza di comando, ma “volontà di disfatta”. Quindi, una “scelta”.

Nel 1940 – prosegue Bloch – la Francia cede all’invasore nazista perché è la società francese a crollare e a rinunciare a combattere prima del suo stesso esercito.

A motivo del fatto che la Terza Repubblica era ormai delegittimata da un’irreversibile crisi morale e logorata da instabilità, scandali finanziari e intrecci politico-giudiziari. Sicché “disperando dei propri destini”, finì “per disperare della patria”⁷.

Tanto da chiedersi: come al presente?

E ancora: il proletariato francese, in quegli anni e da tempo, era arroccato in un sindacalismo materiale e corporativo, e adagiato su vettori di pacifismo e internazionalismo, non riuscendo più a conci-

³ M. Bloch, *op. cit.*, p. 28.

⁴ Cfr. M. Bloch, *Apologia della storia (o Mestiere di storico)*, Torino, Einaudi, 1969.

⁵ Cfr. K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell’educazione civile*, Milano, Mimesis, 2018.

⁶ M. Bloch, *Apologia della storia, op. cit.*, pp. 163-164.

⁷ M. Bloch, *La strana disfatta, op. cit.*, p. 151.

liare le sorti o il futuro della nazione con la classe sociale di riferimento. Il ceto dirigente del Paese non credeva più alla Repubblica ed era chiuso nelle sue corporazioni di privilegio e di potere. Non c'erano più coesione nazionale né tanto meno il senso di appartenenza a un destino comune. Società e "comandi" erano, di fatto, pronti entrambi alla "resa". In pratica, dopo essersi chiesti se valeva la pena di morire per Danzica, la Francia si chiedeva, allora, se valeva la pena di morire per "quella" Francia. E non era neppure un "muoia Sansone con tutti i filistei", ma un più semplice "non ne vale la pena" *in generale*.

In sintesi, lo sfaldamento dello Stato, della società e, dunque, dell'esercito fu la causa della disfatta militare, e non ne rappresentò l'effetto.

L'armistizio del 22 giugno 1940 fu, piuttosto, la ratifica, o la presa d'atto, della lunga crisi di un "regime", di una mentalità diffusa e, pertanto, di una "cultura" nella sua globalità che misurava nella "strana disfatta" tutta la sua perdita di legittimazione.

L'onestà intellettuale impose, poi, a Bloch di non trascurare nemmeno le responsabilità del ceto professionale e culturale cui apparteneva.

La mia generazione – scrive – ha una cattiva coscienza [...]. Sapevamo che la rivalse tedesca sarebbe un giorno arrivata e sapevamo che quel giorno sarebbe stato terribile. Ma pigramente, vigliaccamente, abbiamo lasciato che le cose seguissero il loro corso. Abbiamo preferito la quiete dei nostri studi. Il nostro dovere non ci chiamava [certamente] ai comitati elettorali [, ma] avevamo una lingua, una penna, un cervello. [Arrendendosi così, gli intellettuali, alle presunte] grandi forze [contro le quali sembrava non poter nulla il singolo studioso, e significando però, nel contempo, di] non comprendere la storia [, perché dietro le grandi forze ci sono sempre i protagonisti concreti della storia: gli uomini]. Di che altro è fatta [, del resto – incalza ancora Bloch –,] la coscienza collettiva se non di una moltitudine di coscienze individuali che influiscono incessantemente le une sulle altre?⁸.

³⁸ M. Bloch, *La strana disfatta*, op. cit., pp. 154-156.

4.3 Riccardo Massa e la “crisi dell’educazione”

Ma veniamo più da presso ai tempi nostri e a un altro Grande che talora ho citato nelle mie pubblicazioni, ma al quale, opportunamente, attingerò in modo più esteso in queste pagine.

Mi riferisco a Riccardo Massa e, in particolare, a un suo articolo del 2000⁹ che ci riporta, nella sua profonda e lungimirante analisi, al tema specifico di questo contributo.

Con tre mie personali osservazioni d’ingresso, prima di addentrarmi nella lunga perifrasi del testo appena citato.

La prima: è compito della generazione più anziana cui appartengo, e qui di quella pedagogica in particolare, operare costantemente, specie negli anni della piena maturità, una sintesi critica del pensiero più accorto e intelligente della schiera degli intellettuali disciplinari con cui ci si è formati, cresciuti e incontrati, per rilanciarlo in avanti a favore dei colleghi più giovani o in formazione. Perché la pedagogia contemporanea non può vivere senza la storia di questa materia, come parte di un infinito grattacielo costruito su innumerevoli, e successivi, piani. E senza distinzione di sorta tra laici e cattolici di pregio, qual è mio costume culturale, direi quasi da sempre. O, come nel caso di Bloch, di un ebreo pure fucilato dai nazisti nel 1944, dopo mesi di prigionia e di torture, giacché proprio ebreo e nondimeno partigiano: anzi il capo – si affermò – della lotta partigiana nella Francia del sud. E, questo, non perché io sia fautore della schellinghiana “notte buia in cui tutte le vacche sono nere” o agnostico ecc. Tutt’altro, come ben sa chi mi conosce e chi mi legge, o mi ascolta, da tempo. Ma perché ritengo che solo la conoscenza reciproca e il dovuto rispetto tra intellettuali che si “riconoscono” rappresentino la “mediazione” alta, intelligente e “umile” di un sapere specifico e della scienza in generale. Con l’umiltà che è la cifra più nobile dell’intelligenza teorica, come la flessibilità di quella pratica.

La seconda: Massa, laico, descrive qui in fondo, e altrove, della crisi, o del tramonto, dell’educazione di fine Novecento, al pari di un altro: Giuseppe Acone, cattolico, che, sebbene con altri accenti e tal-

⁹ Cfr. R. Massa, *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, in “Animazione sociale”, 2, 2000, pp. 60-66.

volta con motivazioni e prospettive diverse, argomenta, pressoché in quello stesso periodo, della “fine della pedagogia”¹⁰.

La terza, infine: la pedagogia, come ogni altra scienza, si nutre di diagnosi, prognosi e terapia.

In particolare, estrapolerò, dall’articolo di Massa, la diagnosi da Lui mirabilmente tratteggiata, per coglierne il fil rouge che la lega a questo nostro “strano” presente. Senza però tacere, anche se in forma più breve, delle prognosi e delle terapie qui suggerite.

Un saggio, questo, nel quale, in sintesi, Massa, trattando specificamente dell’adolescenza, scrive, in buona sostanza, del tramonto di un *milieu* educativo e, cioè, del venir meno di quei contesti di appartenenza che si “alleavano”, un tempo, nel trasmettere valori e ideali, così come di quel confronto intergenerazionale che il Nostro vedeva già allora largamente in difetto, così da far avanzare l’intenzionalità pedagogica dell’educatore quasi a tentoni o dibattersi inutilmente nelle sabbie mobili della crisi educativa. Al punto da chiedersi se era mai possibile “in quel presente” (e con un “oggi” che, a mio parere, si allunga dal 2000 sino ai giorni nostri) riappropriarsi di una funzione educativa specifica negli interventi rivolti proprio agli adolescenti. Per procedere, poi, con l’interrogarsi sulla crisi che attraversava, allora, l’*intenzionalità educativa* nella sua globalità, perché più che la crisi della scuola o della famiglia ecc. sembrava che ci fosse, a suo avviso, in qualunque tipo di situazione istituzionale, la difficoltà, piuttosto, di organizzare delle “pratiche” – che naturalmente discendono dalle condotte e dai costumi adottati, e nondimeno circolarmente, – in grado di avere una specifica intenzione educativa.

L’“impressione” di Massa, infatti, era che, più che la nozione di progetto educativo o la funzione stessa della scuola a essersi smarrite, con riferimento pure alla smobilitazione delle politiche sociali, ciò che avesse inciso, maggiormente che in passato, fosse l’impossibilità, per la formazione dei giovani, di vivere in un certo “ambiente” e di poter usufruire, appunto, di quello che Egli qui definisce come il *milieu* educativo. Rappresentando, per questa via, la “fine dell’educazione”.

Il punto di crisi, a suo giudizio, risiede proprio nell’avvenuta modificazione dei contesti di esperienza e di appartenenza di vita, per cui i

¹⁰ Cfr. G. Acone, *Declino dell’educazione e tramonto d’epoca*, Brescia, La Scuola, 1994; ID., *Pedagogia di fine secolo*, Torino, Il Segnalibro, 1999.

ragazzi crescono al di fuori, ormai, di un contesto educativo dal quale trarre dei valori che consentano loro un inserimento positivo e anche un raccordo valido con le generazioni adulte. Così da circoscrivere una situazione in cui sembrano prevalere, ineluttabilmente, l'orizzontalità dei rapporti e il gruppo dei pari, mentre sono in evidente declino la dialettica intergenerazionale e la possibilità, anzi, di potersi contrapporre al mondo adulto e di criticarlo magari pure radicalmente, mantenendo però, nel contempo, un senso di appartenenza comune. Così – aggiunge – si spiega la solitudine¹¹ odierna dei giovani, oltre – ripete – alla medesima fine dell'educazione. E notare, in capo alle famiglie e congiuntamente ai giovani, che l'esperienza familiare non trasmette più, in quel tempo, contenuti, valori e forme di vita, determinando piuttosto, “in negativo”, gli stili relazionali dei bambini e dei giovani, la loro sofferenza e, conseguentemente, il loro sentirsi adeguati o inadeguati.

Passando, poi, all'immaginario dei giovani in quegli anni, Massa sostiene che è ben difficile riuscire a capirlo. Perché, per un verso, le generazioni in crescita sono portatrici di fantasie e d'immagini fortemente omologate, facendo eco, in questo, al Pasolini di fine anni '60-inizio anni '70¹² e, per altro, talmente differenziate da far correre il rischio, alla proposta educativa, di appiattirsi su una molteplicità di immaginari giovanili, difficilmente riconducibili a una sintesi “critica” di un qualche livello. Un elemento aggiuntivo, per Massa, che contribuisce ulteriormente al tramonto dell'educazione, ovvero alla difficoltà da parte degli adulti di far breccia pedagogicamente nell'immaginario dei ragazzi. Tanto da poter poi compiere delle successive analisi sulle nuove forme che assumono oggi, nell'immaginario (mi si perdoni la ripetizione) giovanile, i temi tradizionali dell'avventura, della strada¹³ ecc.; e con un'accentuazione molto più trasgressiva e allo sbando, maggiormente legata a forme di violenza e di anomia¹⁴.

¹¹ Una “cifra”, questa, su cui tornerò più avanti, in questo contributo.

¹² Cfr. P.P. Pasolini, *Saggi sulla politica e sulla società*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1999; M. Corsi, “Oltre il vuoto della nuova Babele: lo ‘sguardo obliquo’”, in M. Stramaglia (a cura di), *Pop Pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*, Lecce-Rovato (BS), Pensa MultiMedia, 2012, pp. 203-217.

¹³ Cfr. T. Farina, *Ritrovare la strada. L'educazione di strada con i gruppi informali di adolescenti*, Lecce-Rovato (BS), Pensa MultiMedia, 2020.

¹⁴ Basti pensare a questo nostro presente, 20 anni dopo l'articolo di Massa di cui stiamo relazionando: ai fenomeni in crescita del bullismo pre-adolescenziale e adolescenziale sino

Questa mancanza di reti e di punti di appoggio configura, per il Nostro, prima ancora di una crisi delle istituzioni, il venir meno di un orizzonte di senso generale in campo educativo. A questo punto – prosegue – la materialità educativa si riduce a null'altro che a socialità e tutto viene giocato sul piano dei processi relazionali e, quindi, del tessuto sociale. Ma si tratta – aggiunge – di un tessuto sociale che non è più un *milieu* educativo, ma un contesto o una trama che espongono costantemente alla sofferenza, al disagio, all'inadeguatezza e alla competizione feroce. In questa situazione, allora, di eclisse della progettualità pedagogica e del *milieu* educativo, dei contenuti e delle attività, ciò che conta è solo l'apprendimento relazionale e la proposta che si tenta di realizzare: quella di ritrovarsi, cioè, nella propria soggettività (ovvero, per me, nell'individualità o nell'individualismo: pericoloso, quest'ultimo, come tutti gli "ismi"), nell'aver cura di sé e nell'aver cura dell'altro, rendendolo capace di aver cura, a sua volta, di sé. È come se ormai l'educazione fosse animata unicamente da un simile intento auto-terapeutico; e questo spiegherebbe la tendenza da *new-age* pedagogica di tutta una serie di discorsi "attuali" sull'educazione: conterebbero soltanto i vissuti soggettivi, le storie personali, l'autoreferenzialità. E, dunque, la materialità educativa sembrerebbe ridursi a questa socialità che però si esaurisce nella già citata autoreferenzialità. Allora – e convengo personalmente in pieno – questi sono davvero la fine e il tramonto dell'educazione, perché oggi tutto è diventato pedagogico ed educativo (in senso però banale e maldestro, "ignorante"), così da essere ossessionati, al presente, dai "discorsi" (in senso "retorico") sull'educazione, sulla formazione, sulla scuola, ma che finiscono poi, tutti, col ridursi in una sorta di "esaltazione" del dato individuale e soggettivo.

Mentre, ancora una volta, "salvare" un giovane vuol dire farlo "pensare" intorno alla propria esperienza agita e al carattere espressivo del proprio sé, attraverso "competenze" di tipo tras-formativo. Proponendosi, tale principio, quale "istanza" di "rielaborazione" sul piano sia affettivo che concettuale. E avendo però bisogno, contestualmente, di un luogo: dalla famiglia alla scuola, dall'extra-scuola

agli avvenimenti di micro delinquenza nondimeno femminile di fine inverno 2023. E con un picco cronologico che si sta allargando sempre di più, quasi al confine fra il termine della scuola primaria e l'inizio di quella dell'obbligo.

alla società e alle agenzie sociali ecc., e di un tempo: disteso e autenticamente accogliente, dove poter ripensare una siffatta esperienza, connotata al presente, per Massa, da frantumazione, differenziazione esasperata e discontinuità. Tornando, così, al prologo di questo contributo e chiudendo, senza mai chiuderla, ovviamente, una prossimità diagnostica, che abbraccia ormai 25 anni.

E concludendo, il Nostro, con una duplice riflessione e un duplice auspicio.

Rivolgendosi ai giovani: che costoro si possono davvero “salvare” (con un termine che ripete quale segno non solo del suo convincimento, ma anche come simbolo delle sue emozioni e della sua affettività), solo a patto di poter produrre forme espressive e dominare pratiche e competenze.

Agli educatori: anche loro da “salvare”, se messi in grado di accedere a un discorso di secondo livello, che non si limiti a pronunciare slogan, enunciare obiettivi non fondati e generici, o a raccontare “cose”, ma tale da dislocarsi in una posizione di tipo “critico”.

Perché, qui aggiungo io, “fa comodo” oggi, e da tempo, a tanti e a troppi di non educare più bambini, giovani e adulti, al “pensiero critico”.

Mentre è invece utile, *finalmente*, mettere a sistema fra loro emozioni e concetti, teorie e pratiche, competenze e dimensioni istituzionali.

4.4 I giovani, oggi, tra famiglia e società

Prima di addentrarmi in un processo pedagogico di diagnosi e proposta (prognosi e terapia) per l’educazione dei nostri giovani: adulti di domani – e precedentemente: bambini, fanciulli, preadolescenti e adolescenti progressivamente mescolati con la giovinezza – mi si consenta una breve notazione sospesa tra il dato educativo – o di *milieu* come scritto da Massa – e quello personale velato di comprensibile nostalgia.

I giovani, come fenomeno ampio ed esteso, sono nati negli anni ‘60: nel nostro Paese come nel mondo occidentale. Allorquando hanno deciso di non volere essere più la copia (bella o brutta) e il prolungamento “storico” dei loro genitori. Nel bene e nel male: allora molto limitato, quest’ultimo.

Antecedentemente – ha ragione Bettelheim – erano un fenomeno sparutissimo: all’incirca il 2% di questa fascia cronologica.

Erano solo i figli dei “ricchi” che si potevano permettere questa moratoria tra un’infanzia dorata e un’adulità “prescritta”, alla sequela spesso anche professionale dei loro genitori¹⁵.

E benzina e motore, causa ed effetto, sistema complesso di questa manifestazione furono anche i gruppi musicali che iniziarono allora a fiorire e le canzoni di quel favoloso periodo: nell’Italia del boom economico, e poi del ‘68, con tutte le contestazioni che caratterizzarono nondimeno quell’epoca.

I Beatles e i Rolling Stones; e, in Italia, i New Trolls, i Ribelli, i Dik Dik, i Giganti, i Camaleonti, l’Equipe 84 ecc. Le cui canzoni, evocative e di rottura, pacifiste o dolcemente trasgressive, rappresentarono dei veri e propri manifesti ideali e di vita per quelle generazioni.

Alcune fra tutte, e tuttora ricordate con qualche rimpianto: “Quella carezza della sera”, “Pugni chiusi”, “Il primo giorno di primavera”, “L’isola di Wight”, Sognando la California”, “Io mi fermo qui”, “Proposta (Mettete dei fiori nei vostri cannoni)”, “Io per lei”, “L’ora dell’amore”, “Applausi”, “Eternità”, “Lei mi darà un bambino”, “Io ho in mente te”, “29 settembre”, “Tutta mia la città”, “Nel cuore, nell’anima”, “Un angelo blu”, “Auschwitz”, “È dall’amore che nasce l’uomo” ecc. Che segnarono nondimeno un’epoca e rappresentarono il sottofondo, o l’accompagnamento musicale, cognitivo e affettivo, di una e più generazioni¹⁶.

Per me, senz’altro.

Un’età o un’epoca, quelle, fatte di una lira vantaggiosissima sul mercato (i 45 giri costavano 70 lire), di pizzette e dei primi tramezzini, delle feste in famiglia con i giradischi e i vinili portati dai diversi partecipanti, e con i parenti – prevalentemente le mamme, con la mamma ospitante – nella stanza a fianco di dove si ballava, di innamoramenti per lo più “teneri” e della graduale scoperta di una sessualità possibile per quegli anni – magari ballando un po’ più stretti

¹⁵ Cfr. B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli, 1990.

¹⁶ Cfr. M. Stramaglia, *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, Torino, SEI, 2011: una lucida e dettagliata analisi, questa di Stramaglia, su un versante decisamente interconnesso.

o vicini –, o, al massimo, pure di qualche sbornia col vino o coi primi liquori che si assaggiavano. Ma nulla a che vedere con quanto dalla fine degli anni '80, e sempre più sino a oggi, si manifesterà con evidenza: alla luce del sole, o nella notte che iniziava a sconfinare nel mattino e oltre, e sotto gli occhi di tutti.

Certo non mancavano neppure, allora, i delitti del Circeo (statisticamente irrisori, però, a fronte della quantità impressionante degli stupri odierni, dei femminicidi ecc.) o la cocaina nelle classi più abbienti: ma erano davvero una sparuta minoranza, capace di fare autenticamente notizia e scandalo.

Ma soprattutto quelli furono gli anni del “progetto di vita”, della voglia di crescere, di migliorarsi e di affermarsi, di guadagnare di più dei propri genitori, delle “promesse mantenute” dagli adulti dell'epoca¹⁷, di lasciarsi alle spalle la guerra, le distruzioni e la ricostruzione, di cambiare la società e il mondo. Pur con le ombre, e nemmeno poche, di ogni evo storico.

E oggi?

Tralascio di citarmi (rifacendomi alla mia bibliografia almeno degli ultimi 30 anni) o di tirare in ballo libri e saggi di prestigiosi colleghi non solo italiani, in ordine ai cambiamenti epocali della famiglia e al suo passaggio non facile, e spesso doloroso e combattuto, dall'essere “famiglia” all'essere “famiglie”. Con un processo però attualmente incontrollato e, anzi, con un “tana libera tutti” che definire pericoloso è dir poco, e con potenzialità che ci auguriamo non siano drammatiche in futuro per i nostri adolescenti e giovani, con un'emotività *über alles* e la caduta di troppi confini etici e limiti morali. E “mi fermo qui”, echeggiando il refrain di una celebre canzone di 60 anni fa.

Per procedere, ora, con un misto di pensieri e di emozioni, a livello diagnostico. O, almeno, per come sento e penso.

Innanzitutto, il “presentismo attuale”: che ha ucciso, contestualmente e in buona parte, la “riconoscenza” e il “riconoscimento”.

Il tempo, da lineare e parzialmente circolare, o successivo, è diventato puntuale.

¹⁷ Cfr. M. Corsi, “Educazione e promessa”, in E. Giambalvo (a cura di), *Cinquant'anni di personalismo critico. Tra metafisica e ricerca pedagogica*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, 2001, pp.47-64.

Negando passato e futuro, in un'interpretazione distorta che muove da Sant'Agostino, Kant e Bergson per giungere sino a Cassirer ecc.

Tutto è diventato un eterno, maledetto, presente, un “qui e ora” totale, un vivere alla giornata, l'esaltazione dell'attimo fuggente.

Facendo venire meno, così, la dimensione del progetto e la natura della storia.

La crisi, poi, degli adulti e lo sconforto, e lo smarrimento, dei giovani.

Con un esercito di minorenni che vivono in più case e con più genitori: apolidi e senza radici. E con un imprinting che ritorna, infine, peggiorato nelle generazioni che crescono. Nondimeno, col rifiuto d'invecchiare, il trionfo della chirurgia estetica (tanto s'invecchia lo stesso e soprattutto si muore), gli organi genitali che hanno soppiantato il cervello e la responsabilità, e con padri e madri più sbandati e irrisolti dei loro figli adolescenti, e così via.

Sicché di quali adulti dispongono, al presente, i nostri “figli” in crescita? Che sono tutti nostri figli.

Di quali genitori, educatori e Maestri? Per il loro presente, ma nondimeno per un loro futuro “sereno”.

E con la serenità che è l'approdo della saggezza. Che è un traguardo da costruire e conquistare. E non un regalo, pure sovente immeritato, posto sotto qualche albero di Natale¹⁸.

Il ruolo dei mass-media (tanti e troppi), delle multinazionali, delle società occulte, del potere nascosto o da “qualche parte”, che traggono profitto, e non scarso, da questo naufragio, tutt'altro che lieve, di età, di costumi, di valori e di ideali.

Con canzoni che, oggi, accompagnano questo processo e invadono la mente.

Fino al satanismo e alla banalizzazione di ogni scelta, valore e dimensione.

E conducendo giovani, famiglie e società al di là di ogni steccato umanamente percorribile, sino al baratro.

Con un altro trionfo, poi, ingiustificato e la scomparsa di alcune antiche e buone “parole”. Che facevano parte – ha scritto Massa –

¹⁸ Cfr. M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

del migliore *milieu* educativo, del dialogo intergenerazionale, dei “patti” sociali, delle “alleanze educative”, del concerto istituzionale.

Mi riferisco al dilagare impressionante del relativismo etico, in processo circolare cibernetico e di reciproca trasformazione con l’onnipotenza individualistica di troppa contemporaneità.

E, dunque, il tramonto di alcuni “vessilli” gloriosi, quando non romantici, melensi o manipolatori – che oggi definiremmo come atti performativi (da Austin¹⁹ in avanti): quali l’impegno e il sacrificio.

Di contro a nuovi “termini” elevati, invece, a icone solipsistiche: l’Io, il piacere (e non più il dovere, magari mescolati assieme, intelligentemente e opportunamente, a “tempo debito”), l’interesse prevalentemente egoistico, il profitto di alcuni e l’utile e il tornaconto di pochi.

E, su tutto, la solitudine a trionfare.

Lo affermano laici e cattolici o esponenti di altre religioni, molti pedagogisti, psicologi, sociologi e filosofi. Con un rimpianto per le “società calde” del pianeta e della storia²⁰.

La solitudine dei bambini e dei giovani, di troppe persone anche di mezz’età, di anziani e di vecchi.

Un tema, questo, che ritorna pure in molti scritti e discorsi dell’attuale pontefice.

E, ora, la “proposta”, come un mix di prognosi e terapie, per rifarmi ancora una volta al qui pluricitato Riccardo Massa.

Dobbiamo recuperare il senso e il gusto della “profezia pedagogica”. Di una pedagogia che è sempre un “presente per il futuro”, partendo dal passato²¹. Gettando mente e cuore oltre lo stagno e ogni possibile steccato. Di una profezia di bene per ogni possibile generazione, e soprattutto per quelle future. “Senza avere paura”, chinandosi sulla “zolla storica” di cui disponiamo al presente, arando e curando senza fine, e da lì “costruire per educare”. Armandoci, privi di pregiudizi ma ricchi di giudizio, di comprensione, ascolto, empatia e vicinanza. Chiamandoci tutti: educatori ed educandi, alla valutazione e all’autovalutazione.

¹⁹ Cfr. J. Austin, *Come fare cose con le parole*, Bologna, Marietti 2019.

²⁰ Cfr. M. Corsi, *Come pensare l’educazione. Verso una pedagogia come scienza*, Brescia, La Scuola, 1997; M. Stramaglia, *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*, Macerata, EUM, 2009.

²¹ Cfr. M. Stramaglia (a cura di), *Pedagogia, didattica e futuro. Saggi in onore di Michele Corsi*, Lecce-Rovato (BS), Pensa MultiMedia, 2021.

E con un richiamo, per ognuno e indistintamente, alla libertà pesante e pesante, alla responsabilità e all'autonomia: con un refrain che mi connota ormai da decenni. Ma, soprattutto, per chi ha il dovere di educare e di far crescere il futuro verso "magnifiche sorti e progressive".

Perché – e concludo – famiglie, scuole, istituzioni e società non sono "scene vuote" occupate solo dai preadolescenti, dagli adolescenti e dai giovani. Ma ci siamo anche noi "grandi", con i nostri comportamenti, le nostre scelte, le nostre decisioni e i nostri stili, che informiamo e formiamo, e assai spesso deformiamo.

Con un potere che è straordinario.

Con le nostre fughe e i nostri silenzi, con le nostre cattive parole e con un permissivismo che in realtà, a bene intenderlo, è unicamente all'insegna del "non disturbate il manovratore". E, cioè: "ragazzi, fate quello che volete", ma "non ci importunate".

Mentre educare, invece, è testimoniare e comunicare "finché non ci fa male lo stomaco", un mettersi, non di rado, da parte, per fare avanzare, tranquille e protette, o almeno il più possibile, le generazioni future; è fatica, impegno e sacrificio, è un volerlo realizzare o agire, prima ancora che un doverlo.

E chiudo con un controcanto: i figli non scelgono di nascere, ma lo decidiamo noi adulti per loro; auspicabilmente, però, non "contro di loro".

Certo: conosco bene la crisi demografica e lo spaventoso calo attuale della natalità, l'invecchiamento della popolazione, i fenomeni migratori e quant'altro. Con riferimento pure al nostro Paese.

Per elevare, *adesso*, una preghiera "laica" (nondimeno da cattolico, e augurandomi di non scandalizzare): fate i figli se avete risorse umane – non dico economiche – e spirituali "sufficienti" allo scopo, se avete voglia davvero d'investire nel dono di sé (con molto che, poi, ritornerà, e di positivo, in cambio) e nell'"educazione".

Quella vera, reale, buona e ricca di frutti.

Altrimenti, che gli adulti, che in qualche modo hanno "deciso" di "giocare", continuino pure a giocare. Senza fare altri danni, magari a chi è innocente e del tutto inconsapevole di cosa lo può attendere. O, almeno, finché i più non si accorgeranno del baratro in cui stiamo precipitando.

I profittatori, perché vedranno diminuire il loro utile e il mercato cambiare radicalmente; i politici, i falsi educatori e i cattivi profeti

muoversi in un deserto di assenze e non partecipazione. E di cui, attualmente, anche l’“anti-genere del genere” rappresenta un segmento non lieve.

Bibliografia

Acone G., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia, 1994.

Acone G., *Pedagogia di fine secolo*, Il Segnalibro, Torino, 1999.

Austin J., *Come fare cose con le parole*, Marietti, Bologna, 2019.

Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano, 1990.

Bloch M., *Apologia della storia (o Mestiere di storico)*, Einaudi, Torino, 1969.

Bloch M., *La strana disfatta. Testimonianze del 1940*, Einaudi, Torino, 1995.

Corsi M., *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*, La Scuola, Brescia, 1997.

Corsi M., "Educazione e promessa", in E. Giambalvo (a cura di), *Cinquant'anni di personalismo critico. Tra metafisica e ricerca pedagogica*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo, 2001, pp. 47-64.

Corsi M., *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.

Corsi M., "Oltre il vuoto della nuova Babele: lo 'sguardo obliquo'", in M. Stramaglia (a cura di), *Pop Pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS), 2012, pp. 203-217.

Farina T., *Ritrovare la strada. L'educazione di strada con i gruppi informali di adolescenti*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS), 2020.

Massa R., *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, in "Animazione sociale", 2, 2000, pp. 60-66.

Pasolini P.P., *Saggi sulla politica e sulla società*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1999.

Romanazzi G., *Rinascere alla famiglia. Per una pedagogia generativa di competenze relazionali*, FrancoAngeli, Milano, 2022.

Rutschky K., *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Mimesis, Milano, 2018.

Stramaglia M., *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*, EUM, Macerata, 2009.

Stramaglia M., *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, SEI, Torino, 2011.

Stramaglia M. (a cura di), *Pedagogia, didattica e futuro. Saggi in onore di Michele Corsi*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS), 2021.

Thom R., Berry M., Dodson M., Passet R., Petitot J., Giorello G., Cagliostro G., Mistri M., Amberle J., *La teoria delle catastrofi*, FrancoAngeli, Milano, 1985.

5. Nuove modalità di valutazione per migliorare la relazione in classe

di Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea, Chiara Laici, Maila Pentucci, Francesca Gratani, Lorenza Maria Capolla¹

5.1 Background teorico

Le recenti riforme in ambito educativo pongono sempre più l'accento su una didattica non più centrata sul veicolare conoscenze e contenuti, ma piuttosto sull'attivare conoscenze, abilità e competenze per affrontare sfide quotidiane in modo consapevole e responsabile². Tale prospettiva incentiva una valutazione che analizzi il processo e non solo il prodotto, predisponendo più tipologie di prove³ e supportando una ricaduta formativa e non meramente sommativa.

La necessità di riequilibrare il peso troppo rilevante assunto dalla valutazione sommativa nella scuola e nell'Università ha posto infatti l'esigenza di implementare pratiche valutative orientate all'apprendimento, promuovendo un *Learning Oriented Assessment (LOA)*⁴.

¹ Il contributo è il risultato di una discussione comune. Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea, Chiara Laici e Maila Pentucci hanno partecipato alla ricerca e supervisionato la stesura del contributo. Francesca Gratani è l'autrice dei paragrafi 3, 4 e 5. Lorenza Maria Capolla è l'autrice dei paragrafi 1 e 2.

² F. Gratani, L.M. Capolla, L. Giannandrea, P.G. Rossi, *Rethinking assessment practices in schools. A research-training pathway to foster assessment as learning*, in "Education Sciences & Society", vol. 14, n. 1, 2023, pp. 81-99.

³ L. Giannandrea, *La valutazione diffusa. Gli embedded tasks e l'assessment as learning*, in P.G. Rossi, P.C. Rivoltella (a cura di), *Nuovo agire didattico*, Brescia, Scholè, 2023, pp. 165-171.

⁴ D. Carless, G. Joughin, M. Mok, *Learning oriented assessment: Principles and practice*, in "Assessment and Evaluation in Higher Education", vol. 31, n. 4, 2006, pp. 395-398. D. Carless, *Excellence in university assessment: Learning from award-winning teaching*, Abingdon, Routledge, 2015.

La struttura del LOA prevede l'integrazione di tre elementi chiave: compiti appropriati a questo approccio (1); sviluppo di una competenza valutativa (2); coinvolgimento degli studenti in processi di feedback (3)⁵. Ogni percorso ha una finalità formativa e valutativa e viene dunque meno la successione formazione - valutazione. Il processo valutativo assume anche per lo studente un valore formativo grazie al senso che il percorso acquisisce e ai feedback forniti da pari e docenti.

Si introduce così il paradigma dell'*Assessment as Learning* (AaL)⁶. La valutazione non rappresenta più solo una necessità del docente, ma diviene uno strumento condiviso tra docente e studente con cui costruire il proprio percorso, co-definire obiettivi, auto-monitorare processi, esplicitare aspettative e criticità e fare meta-riflessione su conoscenze, abilità e competenze.

Supportare un approccio LOA richiede di lavorare in modo iterativo su processi complessi attraverso compiti il più possibile "autentici", caratterizzati per la loro natura significativa, sfidante e aperta. Tali compiti consentono all'insegnante di "devolvere"⁷ l'obiettivo di apprendimento e allo studente di assumersi la responsabilità.

Rispetto alla prova classica, in cui il risultato finale doveva corrispondere allo standard atteso, nel compito autentico: si controlla la coerenza tra il risultato e gli obiettivi; si analizza come il soggetto elabora possibili soluzioni; si richiede una consapevolezza delle scelte effettuate (l'auto-valutazione diviene una competenza personale rilevante).

Il ripensamento della pratica didattica non può prescindere da un parallelo ripensamento dei tradizionali strumenti valutativi, funzionali nell'attribuzione di un giudizio per prove classiche, generalmente strutturate e oggettive. Valutare prove poco strutturate e autentiche richiede strumenti atti a fornire un valido supporto nell'analisi di dati di tipo più qualitativo, come osservazioni sistematiche, autobiografie cognitive, diari di bordo, rubriche, dossier degli studenti e portfolio.

⁵ D. Carless, *Exploring learning-oriented assessment processes*, in "Higher Education", vol. 69, n. 6, 2015, pp. 965-976.

⁶ L.M. Earl, *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Success* (2nd edition), Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2013.

D. Carless, *op. cit.*, pp. 963-976.

⁷ G. Brousseau, *Fondement et Méthodes de la Didactique des Mathématiques*, in "Recherches en didactique des mathématiques", vol. 7, n. 2, 1986, pp. 33-115.

Tra questi, il diario di bordo consente una ‘riflessione retrospettiva’ attraverso la ‘registrazione’ costante di dati su un formato ‘strutturato’⁸. Al pari del diario di bordo utilizzato dai naviganti⁹, esso diviene uno strumento per “tenere traccia” del proprio “viaggio” e percorso di apprendimento, trascrivendo riflessioni su quanto accaduto durante le lezioni e sulle scelte operate. In tal modo, il diario, oltre a fungere da strumento di organizzazione e riflessione a beneficio dello studente, consente al docente di monitorare il processo di apprendimento dello studente, ricavando preziosi spazi di comunicazione e riflessione condivisa che facilitano la relazione docente-studente e la crescita della consapevolezza dello studente rispetto al proprio percorso.

Il contributo intende presentare brevemente un percorso di formazione con struttura di ricerca-azione condotto in Italia con docenti e alunni di vari ordini scolastici per sperimentare nuovi processi e strumenti valutativi, proponendo un’analisi preliminare delle ricadute sul processo di insegnamento e apprendimento.

5.2 Il Percorso di formazione e ricerca-azione

Nell’anno scolastico 2022/23, il Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria dell’Università degli Studi di Macerata ha proposto agli Istituti Scolastici della regione Marche un percorso di formazione online sulla valutazione con struttura di ricerca-azione¹⁰, denominato FRAVAL.

Il percorso ha coinvolto 125 insegnanti di scuola d’infanzia, primaria e secondaria di primo e secondo grado, iscritti su base volontaria, con una prevalenza di insegnanti di scuola primaria (vedi Tab. 1).

FRAVAL è stato progettato per proseguire i lavori di ricerca e sperimentazione avviati in occasione delle precedenti corsi sulla valuta-

⁸ M. Menegale, *Logbook o Diario di bordo: uno strumento per l’apprendimento dentro e fuori la classe di lingua*, in “Educazione Linguistica. Language Education”, vol. 7, n. 1, 2018, pp. 51-73.

⁹ L. Dam, *How do we recognize an autonomous classroom?-Revisited*, in P. Benson, L. Dam, L. Legenhäusen, R. Manchón (a cura di), *Learner autonomy: What does the future hold?*, Alexandria, VA, TESOL, 2008, pp. 13-27.

¹⁰ P. Magnoler, *Ricerca e Formazione: la professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa multimedia, 2012.

zione, erogati negli anni 2020/21 e 2021/22 in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) delle Marche¹¹.

	N. partecipanti effettivi	%
Infanzia	10	8
Primaria	81	64,8
Sec. I grado	21	16,8
Sec. II grado	13	10,4
Tot.	125	

Tab. 1 – Totale partecipanti effettivi e distribuzione rispetto al livello di scuola

5.2.1 Il programma

Il percorso FRAVAL è stato erogato in modalità online tra settembre 2022 e giugno 2023 e ha avuto una durata complessiva di 25 ore, suddivise in 17 ore di attività sincrona e 8 ore di attività asincrona (vedi Tab. 2). L'attività sincrona ha previsto 9 ore di webinar in plenaria (tramite piattaforma *Zoom*) e 8 ore di laboratorio per gruppi (tramite piattaforma *Microsoft Teams*), mentre le restanti 8 ore sono state dedicate ad attività asincrona di sperimentazione dei docenti presso i rispettivi Istituti scolastici.

¹¹ P.G. Rossi, L. Giannandrea, F. Gratani, C. Laici, A. Tarantino, G. Paviotti, *Assessment as learning: transforming practices with secondary school teachers*, in L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (a cura di), *ICERI2021 Proceedings*, Valencia, IATED Academy, 2021, pp. 6543-6551; F. Gratani, *Towards Assessment as Learning: Findings from online courses for secondary school teachers*, in "Education Sciences & Society", vol. 12, n. 2, 2021, pp. 432-433.

Attività	Modalità	Data e durata	Descrizione
Webinar I	Plenaria	3 h	Incontro preliminare.
Webinar (facoltativo)	Plenaria	3 h	Analisi del percorso e dei risultati del corso organizzato con USR Marche a.s. 2020/21.
Laboratorio	Gruppi e sottogruppi	2 h	Sintesi della proposta. Lavoro di gruppo per definire compito autentico e rubrica.
		2 h	Continuazione del lavoro di gruppo.
Webinar II	Plenaria	3 h	Allineamento dei percorsi dei gruppi. Analisi sostenibilità e problemi.
Laboratorio	Gruppi e sottogruppi	2 h	Monitoraggio diari di bordo studenti. Resoconto sperimentazione e feedback.
		2 h	Valutazione di sintesi sul registro.
Webinar III	Plenaria	3 h	Bilancio finale del percorso. Efficacia degli strumenti e delle pratiche. Dibattito e sintesi finale.
Lavoro	Individuale	8 h	Attività di sperimentazione individuale presso il proprio Istituto.

Tab. 2 – Sintesi della struttura e dei contenuti del percorso

Notiamo un’alternanza tra i momenti di formazione e confronto in plenaria e quelli destinati alle attività laboratoriali, organizzate distintamente in base al grado scolastico e agli ambiti disciplinari dei docenti. Tale alternanza mirava a supportare una ricorsività tra teoria e pratica e un allineamento rispetto ai percorsi dei vari gruppi e dei singoli docenti. Inoltre, ciò ha favorito differenti occasioni di confronto e feedback sia nel piccolo gruppo che nel grande gruppo, stimolando un dialogo non solo in prospettiva “orizzontale”, tra colleghi dello stesso grado ed eventualmente della stessa disciplina, ma anche “verticale”, tra colleghi di gradi e discipline differenti.

Anche per i ricercatori tale struttura si è rivelata molto proficua; i webinar, organizzati in modalità prevalentemente interattiva, e i laboratori, pensati come occasioni di scambio e progettazione in piccolo gruppo supportata da tutor, hanno consentito di ricavare preziosi feedback in itinere per rimodellare il percorso stesso, adattandolo alle

esigenze e alle necessità degli insegnanti e migliorandolo, in un'ottica di sostenibilità. I docenti stessi, dunque, hanno contribuito ad alimentare i risultati di ricerca utili ad orientare la formazione.

Lo scambio tra formatori e corsisti è stato reso possibile e facilitato anche dalla creazione di una repository online¹². Quest'ultima, predisposta nel sito dell'Università, mirava a fornire orientamento attraverso informazioni su programma, orari, ambienti e formatori, e soprattutto spazi di collaborazione e di raccolta di materiali, fruibili da tutti i partecipanti e dai loro colleghi.

5.3 Metodologia

Per la valutazione del percorso sono stati predisposti differenti strumenti, volti a ricavare dati utili sia dal punto di vista dei docenti che dei loro studenti.

5.3.1 Strumenti per la valutazione dei percorsi

Per quanto concerne i docenti, abbiamo analizzato i dati emersi da:

1. Questionario di ingresso: utile a promuovere un migliore allineamento del percorso rilevando frequenza dei corsi precedenti; titolo di studio; grado, area e anni di insegnamento;
2. Materiali prodotti dai docenti. In gruppo: scheda elaborata in sede di laboratorio su compito autentico e relativa rubrica. Individualmente: ulteriori compiti autentici e rubriche elaborati dal singolo docente; file Excel per la raccolta delle valutazioni di uno o più compiti autentici sperimentati.
3. Questionario finale sulla sperimentazione dei diari di bordo degli studenti;
4. Focus group conclusivi suddivisi per gradi scolastici.

¹² Cfr. <https://formazionetirocinio.unimc.it/formazione/ricerca-azione-sulla-valutazione-2022-23/>

Lato studenti, ci siamo invece serviti dei seguenti strumenti di indagine:

1. Questionario pre-post «*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*» (MSLQ)¹³;
2. Diario di bordo per l'autovalutazione al termine del compito autentico.

Il questionario MSLQ è nato presso il *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning* dell'Università del Michigan al fine di studiare empiricamente i processi di apprendimento autoregolato. Lo strumento esamina cinque macroaree di indagine: valore intrinseco (motivazione); sfera emotiva; autoefficacia; uso delle strategie cognitive; autoregolazione.

Il questionario è stato somministrato nelle classi, a partire dalla terza primaria, tramite *Google Forms* nelle due versioni tradotte e validate in lingua italiana:

- scuola primaria e secondaria di I grado¹⁴: 33 domande, scala di risposta a 3 punti: 1– Poco vero, 2 – Abbastanza vero, 3 – Molto vero;
- scuola secondaria di II grado¹⁵: 44 domande, scala di risposta a 5 punti: 1– Sempre falso, 2 – Quasi sempre falso, 3- Qualche volta vero e qualche volta falso, 4 – Quasi sempre vero, 5 – Sempre vero.

Il diario di bordo (vedi Fig. 1) presenta invece tre domande a risposta chiusa (scala di risposta a 4 punti: 1– Per niente; 4 – Del tutto) e due domande a risposta aperta volte a indagare difficoltà riscontrate e traiettorie di miglioramento degli studenti. Come il questionario

¹³ P.R. Pintrich, D.A.F. Smith, T. Garcia, W.J. McKeachie, *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Report No. 91-B-004), Ann Arbor, MI, The University of Michigan, 1991.

¹⁴ A. Bonanomi, A. Cadamuro, M.G. Olivari, A. Versari, E. Confalonieri, *The Psychometric Properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ): Multidimensional Rasch Analysis on Primary School Data*, in "TMP. Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology", vol. 27, n. 4, 2020, pp. 511-528.

¹⁵ A. Bonanomi, M.G. Olivari, E. Mascheroni, E. Gatti, E. Confalonieri, *Using a multidimensional rasch analysis to evaluate the psychometric properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) among high school students*, in "TMP. Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology", vol. 25, n. 1, 2018, pp. 83-100.

MSLQ, anche il diario è stato somministrato dalla classe terza primaria, e si è scelto di adottare la compilazione cartacea per gli alunni di scuola primaria e quella digitale, tramite *Google Forms*, per gli alunni di scuola secondaria.

La compilazione del diario è avvenuta individualmente al termine dello svolgimento di uno o più compiti autentici sperimentati e il tempo medio richiesto ammonta a circa 4-5 minuti.

The form is titled 'Data: _____' and 'Attività: _____'. It contains five numbered questions:

1. Ho compreso qual era il lavoro da fare?
This question has four circular icons with different patterns of dots (1, 2, 3, and 4 dots) for rating.
2. Ho saputo utilizzare informazioni-materiali utili a svolgere il lavoro?
This question has four circular icons with different patterns of dots (1, 2, 3, and 4 dots) for rating.
3. Sono riuscito a svolgere il lavoro richiesto?
This question has four circular icons with different patterns of dots (1, 2, 3, and 4 dots) for rating.
4. Quali difficoltà ho incontrato?
This question is followed by seven horizontal lines for writing.
5. Cosa potrei fare meglio la prossima volta?
This question is followed by seven horizontal lines for writing.

Fig. 1 – Il diario di bordo degli studenti.

5.4 Risultati

In questo paragrafo, saranno presi in esame e discussi i dati relativi al questionario finale rivolto ai docenti e inerente alla sperimentazione del diario di bordo e quelli relativi al questionario MSLQ somministrato agli studenti ad inizio e fine percorso.

5.4.1 Questionario docenti sul diario di bordo

L'analisi delle risposte al questionario sull'utilizzo del diario di bordo ha messo in luce promettenti ricadute sul processo di insegnamento e apprendimento. Il questionario è stato somministrato tramite un *Google Form* e si strutturava in una serie di domande a risposta chiusa, alcune accompagnate da una domanda a risposta aperta per indagare motivazioni sottese e suggerimenti di modifica. La compilazione, su base volontaria, era riservata ai docenti impegnati dalla classe terza primaria a seguire, coerentemente al range di annualità in cui è stato sperimentato il diario di bordo.

Come evidenziato dalla Fig. 2, quasi il 60% dei docenti ha sperimentato almeno una volta il diario e il 21,6% almeno tre volte.

I docenti hanno inoltre riscontrato parziale (59,5%) o totale (40,5%) corrispondenza tra la loro valutazione e l'autovalutazione degli studenti. Inoltre, quasi la totalità dei docenti (86,5%) ha espresso la volontà di utilizzare il diario, o un altro strumento per l'autovalutazione, anche il successivo anno scolastico (13,5%: forse; 0%: no).

Per quanti compiti ha utilizzato il diario di bordo?

37 risposte

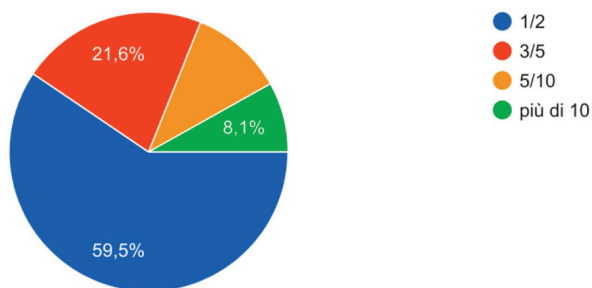


Fig. 2 – Frequenza di utilizzo del diario di bordo

Il questionario indagava inoltre il valore aggiunto per docenti e studenti rispetto al percorso di insegnamento-apprendimento, chiedendo agli insegnanti di esprimere la loro opinione su una scala Likert

a 5 punti (vedi Fig. 3). In merito ai vantaggi per il docente, più del 70% degli insegnanti si posiziona tra 4 e 5 e tra le principali motivazioni avanzate troviamo: ricavare importanti feedback rispetto all'attività proposta (modo per progettare e ripensare l'agito); comprendere maggiormente le criticità degli alunni attraverso i loro occhi; raccogliere dati significativi sia sui processi cognitivi che sulla sfera emotiva; riflettere su aspetti da potenziare e traiettorie di miglioramento assieme agli alunni (discussioni e dibattiti). I docenti che hanno attribuito un valore tra 1 e 3 fanno invece riferimento a: tempi lunghi per la compilazione; risposte degli studenti troppo brevi e poco esauritive; percezione del diario come lavoro aggiuntivo.

In merito al valore aggiunto per gli studenti, le risposte risultano maggiormente distribuite rispetto al grafico precedente (vedi Fig. 4). Più del 50% si posiziona comunque tra il 4 e il 5, sottolineando i seguenti vantaggi: formato maneggevole, agevole da compilare; utile per riflettere sulla modalità di lavoro (percepita dagli alunni) al fine di migliorare; supporto alla motivazione e all'impegno (errori ricorrenti, punti di debolezza e stati d'animo); maggiore precisione nell'individuare le difficoltà tra il primo e l'ultimo compito e consapevolezza dei progressi raggiunti; crescente soddisfazione nel riconoscere il superamento di incertezze iniziali (osservarsi mentre si lavora e riflettere). Tra i restanti docenti che hanno invece attribuito un punteggio tra 1 e 3, emerge la necessità di lavorare con i diari sin dall'inizio dell'anno, affinché l'interesse e la valenza degli stessi siano condivisi o percepiti da tutta la classe e si sviluppi una postura maggiormente riflessiva tra gli alunni, soprattutto per chi, convinto di aver dato il massimo, tende a non individuare traiettorie di miglioramento.

Quanto è d'accordo con questa affermazione? Il diario di bordo è stato per me insegnante un valore aggiunto nel percorso di insegnamento-apprendimento (5 max).
37 risposte

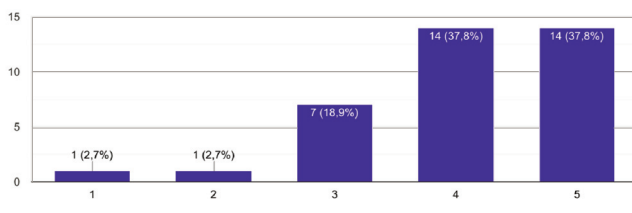


Fig. 3 – Valore aggiunto del diario di bordo per i docenti

Quanto è d'accordo con questa affermazione? Il diario di bordo è stato percepito dagli studenti come un valore aggiunto per il loro apprendimento (5 max).
37 risposte

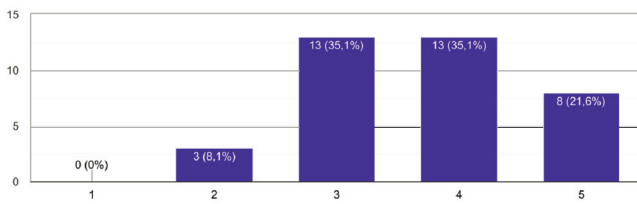


Fig. 4 – Valore aggiunto del diario di bordo per gli studenti

Interessanti sono inoltre le risposte dei docenti in merito agli aspetti su cui ritengono abbia maggiormente influito il diario di bordo. I dati emersi confermano il potenziale del diario e dell'autovalutazione nell'aumentare la consapevolezza degli studenti (73%), ma anche la percezione del docente sulle principali difficoltà riscontrate (86,5%).

Infine, la sezione conclusiva del questionario mirava a far emergere proposte di modifica da parte dei docenti. Le risposte fornite presentavano in alcuni casi prospettive diverse; mentre qualche docente proponeva di ampliare alcune parti del diario e di aggiungere item, altri proponevano di rendere il diario più snello e sintetico per ridurne i tempi di compilazione. A fronte di tali differenti proposte, il gruppo di ricerca ritiene necessario analizzare l'intero corpo di dati per trovare una mediazione tra sostenibilità ed efficacia della proposta.

5.4.2 Questionario MSLQ studenti

Come anticipato, il questionario MSLQ è stato somministrato nelle classi nella fase iniziale (dicembre-gennaio 2023) e finale (aprile-maggio 2023) della sperimentazione. Nello specifico, abbiamo ricevuto le seguenti risposte rispetto ai tre gradi scolastici: scuola primaria (pre: 261; post: 259), scuola secondaria di I grado (pre: 244; post: 182), scuola secondaria di II grado (pre: 173; post: 70).

Per una prima analisi dei dati, abbiamo calcolato le percentuali pre e post di tutti i quesiti, aggregati per le cinque macro-aree; i que-

stionari post sottolineano una maggiore consapevolezza degli studenti. Di seguito discutiamo l'esito del confronto dei valori assoluti post rispetto ai tre gradi per ogni macro-area. Per operare il confronto, abbiamo ricondotto i punteggi su scala 5 della secondaria di II grado su scala 3.

In merito alla motivazione intrinseca, i valori della scuola primaria risultano molto elevati. Gli item con i valori più alti sono: "Per me è importante imparare quello che viene insegnato nella mia classe" e "Penso che quello che imparo a scuola mi servirà". Notiamo invece che la motivazione intrinseca diminuisce quando si richiede di fare collegamenti tra le discipline o affrontare compiti e argomenti più complessi per apprendere cose nuove. Confrontando i dati di primaria con quelli di secondaria, emerge un allineamento tra primaria e secondaria di II grado, mentre riscontriamo valori inferiori per la secondaria di I grado. Restano stabili gli item con i punteggi più elevati, a cui si aggiunge l'item "Anche quando prendo un brutto voto in una verifica cerco di imparare dai miei errori", e quelli con i punteggi inferiori.

Confrontando i dati dei tre gradi rispetto all'area delle strategie cognitive, notiamo valori elevati abbastanza simili tra i tre gradi soprattutto per gli item "Quando studio per una verifica cerco di ricordarmi più cose possibili" e "Sottolineare il libro mi aiuta a studiare". Per l'item "Quando studio, ricopio le cose che ho scritto in classe per aiutarmi a ricordare tutto" si evidenzia una chiara distinzione tra i gradi in quanto, a differenza degli studenti di secondaria di II grado, quelli di primaria e secondaria di I grado non utilizzano questa strategia. Appare invece una prassi condivisa, seppur con un punteggio inferiore per la secondaria di I grado, quella di sottolineare il libro per un supporto allo studio. La secondaria di II grado si distingue invece per le seguenti strategie: "Quando sto studiando una materia, penso ad altre cose che ho imparato in altre materie" e "Quando leggo qualcosa, penso ad altre cose che ho già imparato". Nel passaggio alle superiori, infatti, si evidenzia un progresso sul lavorare in maniera reticolare.

Rispetto alle domande inerenti alla sfera emotiva, emerge un andamento simile tra i tre gradi. In particolare, si rilevano punteggi positivi rispetto al sentirsi nervoso o a disagio durante lo svolgimento della verifica. Al contempo però, si evidenzia tra gli alunni una certa

preoccupazione per le verifiche e la tendenza a pensare che le stiano svolgendo male (soprattutto per primaria e secondaria di I grado).

Per quanto concerne l'autoefficacia, notiamo una diminuzione alla secondaria di I grado. Punteggi promettenti si rilevano per gli item relativi all'andar bene a scuola e al far bene i compiti. Notiamo invece punteggi diversificati tra primaria e secondaria di I grado rispetto a II grado per gli item "Sono più bravo a studiare dei miei compagni di classe" e "Penso di sapere più cose dei miei compagni di classe", evidenziando un senso di competizione minore nei gradi scolastici inferiori.

In ultimo, analizzando l'area dell'autoregolazione, emerge un allineamento rispetto al quesito "Quando leggo, per me è difficile capire quali sono le cose più importanti", dove si individua un generale disaccordo, e "Per fare i compiti cerco di ricordare quello che ho fatto in altri compiti e uso i libri di testo", dove gli studenti si mostrano tutti d'accordo o mediamente d'accordo. Molto positivi si rivelano anche gli esiti dei due item rivolti solo alla secondaria di II grado, in cui la maggioranza degli studenti afferma di porsi delle domande per essere sicuro di conoscere il materiale studiato e di non rinunciare a un lavoro, anche se complesso.

5.5 Conclusioni e sviluppi futuri

I metodi didattici e valutativi devono inevitabilmente relazionarsi con l'aumento della complessità e della ricchezza nel contesto scolastico attuale.

Diviene fondamentale lavorare su competenze di autodeterminazione e autovalutazione, coinvolgendo in modo più attivo gli studenti nei processi di *co-design* e metacognizione. A tal fine, è importante condividere e/o co-definire con gli studenti i criteri valutativi, discutere autovalutazioni e riflessioni assieme a loro e confrontarle con la proposta valutativa del docente.

Oggi le attività di valutazione sono ormai anche attività didattiche; di conseguenza, strumenti come diario di bordo e e-portfolio assumono al contempo una valenza valutativa e formativa.

Come emerso dai risultati del percorso, il diario di bordo può rivelarsi uno strumento utile a gestire la complessità attuale, aumen-

tando la responsabilità studenti e la loro partecipazione attiva e consapevole. Gli insegnanti hanno verificato e riconosciuto il suo valore aggiunto nel fornire informazioni sulla percezione del compito, sui processi messi in atto e sulle principali difficoltà riscontrate dagli alunni, supportandoli nella gestione e nel miglioramento del percorso stesso. In tal modo, il diario ha indirizzato i docenti a ripensare i processi di progettazione, organizzazione e riflessione alla luce dei feedback emersi. Al contempo, gli insegnanti hanno sottolineato anche le ricadute positive sul processo di apprendimento degli studenti, legate principalmente alla maggiore consapevolezza delle loro strategie cognitive e difficoltà.

Una parte dei docenti, tuttavia, ha ritenuto che non tutti gli studenti abbiano percepito la validità del diario, dichiarando la necessità di lavorarci in maniera più continuativa. Strumenti come il diario di bordo, al fine di rivelare a pieno il loro valore formativo, richiedono infatti un lavoro costante, in quanto la competenza auto-valutativa stessa va incoraggiata e costruita nel tempo.

Anche l'analisi preliminare del questionario MSLQ ha fornito numerosi spunti di riflessione, evidenziando differenze significative tra i vari gradi scolastici rispetto a motivazione e autoefficacia e somiglianze relative a sfera emotiva e autoregolazione.

Future prospettive di ricerca approfondiranno dal punto di vista qualitativo e quantitativo l'analisi del questionario MSLQ, dei risultati dei focus group e dei vari materiali prodotti durante il percorso.

Bibliografia

Bonanomi, A., Cadamuro, A., Olivari, M.G., Versari, A., Confalonieri, E., *The Psychometric Properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ): Multidimensional Rasch Analysis on Primary School Data*, in “TMP. Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology”, vol. 27, n. 4, 2020, pp. 511-528.

Bonanomi, A., Olivari, M.G., Mascheroni, E., Gatti, E., Confalonieri, E., *Using a multidimensional rasch analysis to evaluate the psychometric properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) among high school students*, in “TMP. Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology”, vol. 25, n. 1, 2018, pp. 83-100.

Brousseau, G., *Fondement et Méthodes de la Didactique des Mathématiques*, in “Recherches en didactique des mathématiques”, vol. 7, n. 2, 1986, pp. 33-115.

Carless, D., Joughin, G., Mok, M., *Learning oriented assessment: Principles and practice*, in “Assessment and Evaluation in Higher Education”, vol. 31, n. 4, 2006, pp. 395–398.

Carless, D., *Excellence in university assessment: Learning from award-winning teaching*, Abingdon, Routledge, 2015.

Carless, D., *Exploring learning-oriented assessment processes*, in “Higher Education”, vol. 69, n. 6, 2015, pp. 963-976.

Dam, L., *How do we recognize an autonomous classroom?-Revisited*, in P. Benson, L. Dam, L. Legenhausen, R. Manchón (a cura di), *Learner autonomy: What does the future hold?*, Alexandria, VA, TESOL, 2008, pp. 13-27.

Earl, L.M., *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Success* (2nd edition), Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2013.

Giannandrea, L., *La valutazione diffusa. Gli embedded tasks e l'assessment as learning*, in P.G. Rossi, P.C. Rivoltella (a cura di), *Nuovo agire didattico*, Brescia, Scholè, 2023, pp. 165-171.

Gratani, F., Capolla, L.M., Giannandrea, L., Rossi, P.G., *Rethinking assessment practices in schools. A research-training pathway to foster assessment as learning*, in “Education Sciences & Society”, vol. 14, n. 1, 2023, pp. 81-99.

Gratani, F., *Towards Assessment as Learning: Findings from on-line courses for secondary school teachers*, in “Education Sciences & Society”, vol. 12, n. 2, 2021, pp. 432-433.

Magnoler, M., *Ricerca e Formazione: la professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa multimedia, 2012.

Menegale, M., *Logbook o Diario di bordo: uno strumento per l'apprendimento dentro e fuori la classe di lingua*, in “Educazione Linguistica. Language Education”, vol. 7, n. 1, 2018, pp. 51-73.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., McKeachie, W.J., *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Report No. 91-B-004), Ann Arbor, MI, The University of Michigan, 1991.

Rossi, P.G., Giannandrea, L., Gratani, F., Laici, C., Tarantino, A., Paviotti, G., *Assessment as learning: transforming practices with secondary school teachers*, in L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (a cura di), *ICERI2021 Proceedings*, Valencia, IATED Academy, 2021, pp. 6543-6551.

6. Qualità di Vita e adulti con Disturbi dello Spettro Autistico: sfide per i servizi alla persona

di *Catia Giaconi, Arianna Taddei, Silvia Ceccacci, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo*

6.1 Introduzione

L'attuale contesto di innovazione digitale e culturale mette in luce disparità e squilibri che necessitano di essere ridotti, con urgenza, attraverso la promozione e il potenziamento di competenze complesse e trasversali, per un apprendimento permanente (Lifelong Learning) profondo (Lifedeeep Learning) ed in grado di estendersi ai diversi contesti di vita (Lifewide Learning)¹. In questa direzione, le istituzioni sono chiamate a prendere in carico sfide educative sempre più complesse che possono trovare nuovi spazi generativi nella creazione di ecosistemi formativi virtuosi e sostenibili. Infatti, l'attivazione di processi innovativi e di valore si sta sempre più sviluppando secondo traiettorie orizzontali, nei rapporti con le realtà territoriali e le comunità locali. In questo senso, abbandonare tradizionali processi top-down, in cui la conoscenza teorico-scientifica informa linearmente la pratica, vuol dire riconoscere la validità epistemologica e generativa di reti di scopo, alleanze collaborative e accordi educativi comunitari e territoriali².

È in questa cornice che presentiamo l'avvio delle attività di ricerca condotte all'intero del progetto "Ecosystem Innovation, digitalisation

¹ Cfr. C. Giaconi, I. D'Angelo, A. Marfoggia, C. Gentilozzi, *Ecosistemi formativi inclusivi*, Milano, Franco Angeli, 2023.

² Cfr. Giaconi, C., D'Angelo, I., Marfoggia, A. & Gentilozzi, C., *Ecosistemi formativi inclusivi*, *op. cit.*

and sustainability for the diffused economy in Central Italy” (finanziato dal PNRR), volto nelle macro-finalità a sviluppare e trasferire l’innovazione per rendere i sistemi produttivi regionali più competitivi, migliorando anche, quindi, la sostenibilità e la qualità della vita nei diversi contesti. Il progetto promuove azioni di rete che si declinano operativamente a diversi livelli, in dieci spoke promossi da 9 Università dell’Hub interregionale Abruzzo-Marche-Umbria (HAMU). In questo quadro, l’Università di Macerata sviluppa 6 Work Packages con l’obiettivo di creare soluzioni sostenibili e programmi educativi per la fragilità e l’inclusività. In particolare, il gruppo di Pedagogia Speciale, all’interno dello Spoke n. 7, denominato “Smart solutions and educational programs for anti-fragility and inclusivity”, mappa i bisogni di persone e di comunità fragili per favorirne l’inclusività.

Il Work Package 1 (WP1) si concentra sulla ricerca e sullo sviluppo di ambienti di vita inclusivi e accessibili, sugli spazi di apprendimento per le comunità e sugli ambienti di vita indipendente. Nel dettaglio, l’obiettivo della Cattedra di Pedagogia e Didattica Speciale è quello di fornire una base solida per l’elaborazione di strategie efficaci che possano essere applicate in diverse situazioni, al di là delle esperienze singole e specifiche, e contribuire alla creazione di ambienti inclusivi e di sostegno per le persone con Disturbo dello Spettro Autistico (DSA).

Il percorso di ricerca è stato elaborato seguendo gli step procedurali di seguito elencati:

1. Mappatura delle linee guida dei servizi socio-educativi nazionali per persone con Disturbi dello Spettro Autistico;
2. Analisi dei bisogni dei servizi del territorio che sono impegnati a vario titolo nella presa in carico di persone con Disturbi dello Spettro Autistico;
3. Stesura di linee guida partecipate in collaborazione con i diversi attori (Università, famiglie e servizi);
4. Percorsi di formazione e aggiornamento presso i servizi alla persona.

Nello specifico, per lo stato di avanzamento della ricerca e per l’economicità della presente trattazione, andiamo di seguito a restituire lo stato dell’arte della mappatura delle linee guida esistenti sul territorio nazionale e locale (punto 1) e le fasi di avvio della rilevazione dei bisogni nei servizi alla persona (punto 2).

6.2 Dalla mappatura delle Linee Guida alla delineazione dei bisogni nei servizi alla persona

Entrando nel merito della mappatura delle linee guida dei servizi socio-educativi nazionali per persone con Disturbi dello Spettro Autistico sul piano nazionale di grande valore sono le *Linee Guida per l'Autismo – Raccomandazioni Tecniche Operative per i Servizi di Neuropsichiatria dell'età evolutiva*, pubblicate nel 2005 dalla Società Italiana di Neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza (SINPIA). Il documento, nello specifico, contiene una revisione delle proposte internazionali in termini di Linee Guida per l'Autismo e una sintesi delle raccomandazioni da esse emerse. Accanto a tali Linee Guida, in applicazione della Legge 134/2015 “Disposizioni sulla prevenzione, cura e riabilitazione delle persone con disturbi dello spettro autistico e assistenza alle famiglie” e del decreto interministeriale del 30/12/2016, il Ministero della Salute ha delegato l'Istituto Superiore di Sanità ad elaborare le *Linee Guida sulla diagnosi e sul trattamento dei disturbi dello spettro autistico (ISS, 2016) degli adulti e le Linee Guida sulla diagnosi e sul trattamento dei disturbi dello spettro autistico dei bambini e degli adolescenti (ISS, 2016)*.

Le Linee Guida sono il risultato dell'evoluzione delle conoscenze fisiopatologiche e terapeutiche derivanti dalla letteratura scientifica e dalle buone pratiche nazionali e internazionali che sono oggetto di revisione e continuo aggiornamento per riuscire ad offrire ai professionisti e alle famiglie indicazioni efficaci rispetto ai progressi raggiunti in materia di studi scientifici e di prassi da adottare da parte delle famiglie e dalle figure impegnate nei processi socio-educativi e riabilitativi.

Scendendo nel merito di una ricognizione dei servizi socio-educativi-sanitari in riferimento alla Regione Marche, la normativa di riferimento (L.R. 25/2014; D.G.R. Marche n.993/2017) prevede una rete integrata di servizi per l'età evolutiva, che include:

- a) pediatri di libera scelta;
- b) Unità multidisciplinari dell'età evolutiva - UMEE operanti in ciascuna Area vasta e centri ambulatoriali di riabilitazione pubblici e privati facenti funzioni UMEE;
- c) centri ambulatoriali di riabilitazione pubblici e privati accreditati ai sensi della legge regionale 16 marzo 2000, n. 20;

- d) strutture di neuropsichiatria infantile delle aziende sanitarie;
- e) Centro regionale autismo per l'età evolutiva;
- f) servizi sociali dei Comuni e Ambiti territoriali sociali.

Nel dettaglio, il centro Regionale Autismo per l'età evolutiva, con il "Progetto Autismo Età Evolutiva Regione Marche", ha sede presso l'Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile dell'Ospedale di Fano, Ospedali riuniti Marche Nord. All'interno del progetto vengono svolte attività di diagnosi clinica e funzionale, presa in carico e riabilitazione di soggetti con autismo, presa in carico delle famiglie, verifiche evolutive periodiche che comprendono la verifica del lavoro con il bambino.

La rete integrata di servizi per l'età adulta include:

- a) medici di medicina generale;
- b) Unità multidisciplinari dell'età adulta – UMEA operanti in ciascuna Area vasta e centri ambulatoriali di riabilitazione pubblici e privati facenti funzioni UMEA;
- c) centri ambulatoriali di riabilitazione pubblici e privati accreditati ai sensi della L.R. 20/2000;
- d) dipartimenti di salute mentale dell'ASUR;
- e) Centro regionale autismo per l'età adulta;
- f) centri residenziali e semi-residenziali;
- g) servizi sociali dei Comuni e Ambiti territoriali sociali.

Il Centro di riferimento regionale delle Marche per persone adulte con autismo ha personale dedicato con specifica formazione e aggiornamento continuo, in contatto con i centri di eccellenza e partecipando alle ricerche in collaborazione con il centro per l'età Evolutiva e con le Università delle Marche. Partecipa alla rivalutazione diagnostica, alla redazione e all'attivazione del progetto individuale di vita in stretta collaborazione con le UMEA di ogni Area Vasta. Partecipa con le UMEA locali nel supporto alle famiglie mediante l'attivazione di gruppi di auto-mutuo aiuto, parent training, coinvolgimento attivo dei familiari nel processo educativo riabilitativo. Collabora alla redazione delle Linee guida regionali, in applicazione delle linee guida nazionali, oltre alla progettazione e alla supervisione dell'attività dei Centri residenziali e semiresidenziali. Si allinea con la rete dei servizi sanitari, sociosanitari e sociali individuata nella Legge regionale e diffonde le conoscenze delle caratte-

ristiche peculiari del disturbo e del suo trattamento presso i nodi della rete. Assicura, in collaborazione con le UMEA di AV, la continuità assistenziale nel passaggio all'età adulta e per il resto della vita.

Sulla base di tale stato dell'arte ci siamo interrogati su quali siano gli attuali e concreti bisogni percepiti all'interno della rete dei servizi che prendono in carico persone con Disturbo dello Spettro Autistico durante le diverse fasi di vita e che possono avere prontezza dei bisogni della rete familiare. In questa direzione abbiamo avviato un'interlocuzione con i diversi servizi presenti sul territorio marchigiano al fine di mappare potenzialità e criticità legate alla presa in carico di persone con Disturbo dello Spettro Autistico.

6.2.1 Rilevazione iniziale dei bisogni nei servizi alla persona con DSA

Sulla base della ricognizione dello stato dell'arte si è proceduto con la rilevazione dei bisogni di alcune realtà significative sul territorio marchigiano, che svolgono la presa in carico socio-educativa di bambini, giovani e adulti con Disturbo dello Spettro Autistico, intercettando un'estensione anagrafica molto ampia.

L'interlocuzione è stata condotta attraverso l'istituzione di focus group, in riferimento alle seguenti tematiche:

1. Domini/aree della qualità di vita che richiedono un maggiore intervento;
2. Principali attori sociali coinvolti per lo sviluppo del progetto di vita;
3. Strumenti/approcci/metodologie per valutare la qualità del progetto di vita;
4. Autismo e genere: sfide e questioni aperte.

Le interviste sono state analizzate secondo la metodologia della Grounded Theory³, la quale, permettendo di “far emergere in modo

³ Cfr. B.G. Glaser, A.L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1967; A. Strauss, J. Corbin, *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*, Sage Publications, American Psychological Association, 1990.

intuitivo la teoria, ovvero di ‘ancorare’ una eventuale teoria partendo dall’esperienza concreta”⁴, consente di integrare concetti in reti di significati in grado di poter informare le future linee guida.

Per l’economicità della trattazione procediamo con l’analisi delle interviste effettuate a tre referenti di servizi dedicati a bambini, adolescenti e adulti con Disturbo dello Spettro Autistico (DSA).

Le principali problematiche incontrate nel lavorare con persone con DSA, sia bambini/adolescenti che adulti, possono variare a seconda delle diverse fasi di sviluppo e dei contesti di intervento. Tuttavia, emergono alcune linee di criticità condivise e che possiamo sintetizzare in due etichette concettuali: “impegno del territorio” e “alleanza con le famiglie” (Fig. 1).

Entrando nel merito dell’etichetta concettuale “impegno del territorio”, dall’analisi delle interviste si rintraccia la necessità di incrementare i servizi diagnostici fin dalla primissima infanzia, al fine di attivare interventi riabilitativi e abilitativi precoci. In questo senso la rete tra le diverse figure professionali deve ulteriormente rafforzarsi (educatore nido, pediatra, UMEE, ecc.). Al centro della riflessione vi è la necessità di costruire forme di coordinamento delle diverse figure coinvolte nell’assistenza, nell’educazione e nella cura delle persone con DSA. Accanto alla costruzione della rete si avverte il bisogno di promuovere la formazione per tutte le figure educative coinvolte nel supporto alle persone con disabilità al fine di garantire interventi di lunga durata e di alta qualità. La formazione sull’autismo, compreso l’utilizzo di biografie di persone con DSA e di esperienze di successo, può aiutare a sviluppare una comprensione più approfondita delle esigenze individuali e collettive. In questa cornice, i referenti sottolineano l’importanza di creare “comunità”, non esclusivamente dedicate alle persone con DSA, che possano offrire un ambiente di sostegno continuo anche quando i genitori non sono più in grado di prendersi cura dei loro figli, andando a migliorare la loro Qualità di Vita.

Per quanto riguarda l’etichetta concettuale “alleanza con la famiglia” tra i principali nodi pedagogici che emergono menzioniamo l’accettazione della diagnosi. Soprattutto nel caso dei bambini (anche

⁴ C. Giaconi, *Nella comunità di Capodarco di Fermo: dalle pratiche all’assetto pedagogico condiviso: report di ricerca*, Roma, Armando Editore, 2012, p. 41.

se tale aspetto può continuare a riverberarsi sia nell'adolescenza che nell'adulità delle persone con disabilità), può essere difficile per la famiglia affrontare l'accettazione della diagnosi di autismo. È essenziale che le famiglie possano accogliere la diagnosi in quanto il nucleo familiare rappresenta il principale "alleato" nel processo di presa in carico riabilitativa ed educativa. Nella stessa direzione è importante insegnare alle famiglie come supportare e lavorare con il proprio figlio al fine di garantire continuità tra il lavoro svolto nei diversi servizi.

Sempre nella stessa direzione emerge la necessità di costruire vere e proprie forme di partenariato con le famiglie in cui co-costruire percorsi per il progetto di vita delle persone con DSA. In questo senso è necessario stabilire dei momenti di ascolto e accoglienza per l'intera rete familiare, al fine di trovare spazi condivisi con esperti che possano supportare i familiari nel percorso di vita del proprio figlio. Elemento cruciale di tali forme di partenariato viene rintracciato nella continuità della presenza dei servizi a supporto della famiglia, specialmente in situazioni di residenzialità, che possono contribuire a stabilire un clima di fiducia e reciproco riconoscimento delle competenze.

ETICHETTE CONCETTUALI:



Fig. 1 - Esempificazione delle etichette concettuali emerse dall'analisi dei Focus Group condotti con i servizi alla persona

6.3 Conclusioni

Gli avanzamenti in materia di Disturbi dello Spettro Autistico (n. 134/2015), esito di una lunga elaborazione scientifica e legislativa

condotta prima a livello internazionale (SIGN, n. 98, 2007) poi sul piano nazionale⁵ sancisce la necessità di promuovere e realizzare, all'interno dei servizi pubblici, programmi di intervento caratterizzati da un significativo livello di appropriatezza e efficacia⁶, in grado di coniugare la pratica clinica, educativa e riabilitativa con la sostenibilità degli interventi stessi e l'ottimizzazione delle risorse (Collini et al., 2016).

I modelli di intervento, dalla diagnosi al trattamento *lifespan*, garantiscono per le persone con Disturbi dello Spettro Autistico in età evolutiva una presa in carico globale secondo un modello di lavoro integrato, multidisciplinare e multiprofessionale che va dalla fase diagnostica e di *assessment* alla progettazione di programmi educativi e riabilitativi individualizzati realizzati nei luoghi di vita del bambino e del ragazzo cioè inizialmente nel contesto familiare e scolastico successivamente nel contesto ambulatoriale e presso i centri educativi specializzati (Collini et al., 2016).

Nel dettaglio, interventi di tipo socio-educativo, basati sull'acquisizione di nuove competenze e finalizzati a migliorare vari aspetti della Qualità della Vita della persona con Disturbo dello Spettro Autistico⁷, come le condotte disfunzionali, le capacità linguistiche, le abilità sociali e della vita quotidiana, vengono ad essere progettati per ogni fase del percorso di vita⁸. Particolare importanza viene attribuita alla transizione dall'adolescenza all'età adulta, in cui il passaggio ai servizi per adulti, viene ad essere adeguatamente preparato, non solo attraverso la collaborazione di professionisti dei servizi per

⁵ Cfr. M. D'Alema, F. Nardocci, *Il Tavolo Nazionale Autismo presso il Ministero della Salute*, 2008; M. Zappella, M.O. Bertelli, *Linea guida dell'Istituto Superiore di Sanità su "Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti": limiti e implicazioni*, in "Journal of Psychopathology", 2012, 18, pp. 322-327.

⁶ Cfr. E. Micheli, *La scelta dell'intervento terapeutico per l'autismo e altri disturbi pervasivi dello sviluppo: confusioni, differenze e linee guida*, in "American Journal on Mental Retardation", 2004, 1, pp.114-124.

⁷ Cfr. R.L. Schalock, M.A. Verdugo, *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*, Washington DC, American Association on Mental Retardation, 2002; M. Bertelli, I. Brown, *Quality of life for people with intellectual disabilities*, in "Current Opinion in Psychiatry", 2006, 19, pp. 508-551; C. Giaconi, *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano, Franco Angeli, 2015.

⁸ F. Chiarotti, G. Calamandrei, A. Venerosi, *Disturbi dello spettro autistico in età evolutiva: indagine nazionale sull'offerta sanitaria e sociosanitaria*, Roma, Istituto Superiore della Sanità, Rapporti ISTISAN, 2017, 17, pp. 1-194.

le due età, ma anche fornendo al giovane le dovute indicazioni circa gli interventi di cui avrà bisogno, dove e da chi potrà riceverli⁹.

È importante sottolineare che le pratiche e i suggerimenti brevemente presentati in questo lavoro derivano dalle esperienze e dagli approcci delle organizzazioni intervistate e potrebbero non essere applicabili in tutti i contesti. Come sosteneva Canevaro¹⁰, il concetto di buona prassi non fa riferimento alla prassi migliore realizzabile saltuariamente, ma si riferisce all'insieme di esperienze e strategie sostenibili e replicabili, capaci di garantire sistematicamente la qualità dell'intervento. Tra le buone prassi e gli approcci di intervento che possono essere replicati in diverse situazioni, non confinate a specifiche e singole esperienze. In questa direzione, è possibile cogliere i due presupposti pedagogici entro cui muovere per la stesura delle linee guida. In attesa delle linee guida nazionali e di concretizzare il lavoro con gli stakeholders, ci è sembrato importante presentare questo lavoro strettamente in linea con le tematiche affrontate nel presente volume che conferma ancora una volta, la centralità delle famiglie e del territorio per la realizzazione di un lavoro necessariamente congiunto.

⁹ L. Cottini, S. Bagalà, C. Bezzi, A.M. Dalla Vecchia, P. Facchin, E. Frejaville, F. Ciceri, *La valutazione dei servizi e dei programmi di abilitazione psicoeducativa per bambini e adolescenti autistici*, in "AJMR AMERICAN JOURNAL ON MENTAL RETARDATION", 2008, 6, pp. 453-480; L. Cottini, *L'autismo: la qualità degli interventi nel ciclo di vita* in "L'autismo", Milano, Franco Angeli, 2010; F. Chiarotti, G. Calamandrei, A. Venerosi, *Disturbi dello spettro autistico in età evolutiva: indagine nazionale sull'offerta sanitaria e socio-sanitaria*, Roma, Istituto Superiore della Sanità, Rapporti ISTISAN, 2017, 17, pp. 1-194.

¹⁰ A. Canevaro, *Insegnanti specializzati per il sostegno* in "L'integrazione scolastica e sociale", 2002, 1 (2).

Bibliografia

Bertelli, M. & Brown, I., *Quality of life for people with intellectual disabilities*, in “Current Opinion in Psychiatry”, 2006, 19, pp. 508-51.

Canevaro, A., *Insegnanti specializzati per il sostegno* in “L’integrazione scolastica e sociale”, 2002, 1 (2).

Chiarotti, F., Calamandrei G., Venerosi, A., *Disturbi dello spettro autistico in età evolutiva: indagine nazionale sull’offerta sanitaria e sociosanitaria*, Roma, Istituto Superiore della Sanità, Rapporti ISTISAN, 2017, 17, pp. 1-194.

Cottini, L., Bagalà, S., Bezzi, C., Dalla Vecchia, A. M., Facchin, P., Frejaville, E., Ciceri, F., *La valutazione dei servizi e dei programmi di abilitazione psicoeducativa per bambini e adolescenti autistici*, in “AJMR American Journal on Mental Retardation”, 2008, 6, pp. 453-480.

Cottini, L., *L’autismo: la qualità degli interventi nel ciclo di vita*, in “L’autismo”, Franco Angeli, Milano, 2010.

D’Alema, M., Nardocci, F., *Il Tavolo Nazionale Autismo presso il Ministero della Salute*, 2008.

Giaconi, C., D’Angelo, I., Marfoggia, A., Gentilozzi, C., *Ecosistemi formativi inclusivi*, Franco Angeli, Milano, 2023.

Giaconi, C., *Nella comunità di Capodarco di Fermo: dalle pratiche all’assetto pedagogico condiviso: report di ricerca*, Armando Editore, Roma, 2012, pp.1-191.

Giaconi, C., *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Franco Angeli, Milano, 2015.

Glaser B. G., Strauss, A L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine Publishing Company, Chicago, 1967.

<https://angsa.it/2018/01/08/regione-marche-un-centro-di-riferimento-per-adulti/>

https://www.consiglio.marche.it/banche_dati_e_documentazione/leggi/dettaglio.php?arc=sto&idl=1853#art8

Maggiolini, S., Molteni, P., *Famiglia e autismo. Esiti di una ricerca-pilota nel territorio di Monza e Brianza*, in “Autismo e disturbi dello sviluppo”, 2014, 2, pp.229-248.

Micheli, E., *La scelta dell'intervento terapeutico per l'autismo e altri disturbi pervasivi dello sviluppo: confusioni, differenze e linee guida*, in “American Journal on Mental Retardation”, 2004, 1, pp.114-124.

Schalock R. L., Verdugo, M. A., *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*, Washington DC, American Association on Mental Retardation, 2002.

Scottish Intercollegiate Guidelines Network (SIGN). *Assessment, diagnosis and clinical interventions for children and young people with autism spectrum disorders. A national clinical guideline*, Edinburgh, SIGN, 2007. Disponibile all'indirizzo: [//www.sign.ac.uk/guidelines/fulltext/98/index.html](http://www.sign.ac.uk/guidelines/fulltext/98/index.html).

Strauss A., Corbin, J., *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*, Sage Publications, American Psychological Association, 1990.

Zappella, M., Bertelli, M. O., *Linea guida dell'Istituto Superiore di Sanità su “Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti”*: limiti e implicazioni in “Journal of Psychopathology”, 2012, 18, pp. 322-327.

Riferimenti normativi

L.R. 21/2016 e s.m.i. “Autorizzazione e accreditamento istituzionale delle strutture e dei servizi sanitari socio-sanitari e sociali pubblici e privati e disciplina degli accordi contrattuali delle strutture e dei servizi sanitari, socio-sanitari e sociali pubblici e privati”.

DGR n. 1891 del 29.10.2002 “Progetto ‘L'autismo nella Regione Marche - verso un progetto di vita’”.

CU relativa all'accordo del 22/11/2012 “Linee di indirizzo per la promozione ed il miglioramento della qualità e dell'appropriatezza degli interventi assistenziali nel settore dei Disturbi Pervasivi dello sviluppo (DPS) con particolare riferimento allo spettro autistico”.

Legge Regionale n.25 del 09/10/2014, “Disposizioni in materia di disturbi dello spettro autistico”.

Art. 4 della Legge regionale 9 ottobre 2014, n. 25 “Disposizioni in materia di disturbi dello spettro autistico”.

Gazzetta Ufficiale (18 agosto 2015), Legge n. 134/2015, “Disposizioni in materia di diagnosi, cura e abilitazione delle persone con disturbi dello spettro autistico e di assistenza alle famiglie”.

Legge 18 agosto 2015 n. 134 “Disposizioni in materia di diagnosi, cura e abilitazione delle persone con disturbi dello spettro autistico e di assistenza alle famiglie”.

DPCM 12 gennaio 2017 “Definizione e aggiornamento dei livelli essenziali di assistenza di cui all’art. 1 co. 7 del decreto legislativo 30 dicembre 1992 n. 502”.

D.G.R. 993 del 04.09.2017 “Costituzione del Centro regionale Autismo Età Evolutiva ed Età Adulta”: [//www.norme.marche.it/Delibere/2017/DGR0993_17](http://www.norme.marche.it/Delibere/2017/DGR0993_17).

7. Gruppi psicoeducativi di crescita per genitori. Aspetti teorici, metodi, riflessioni

di *Stefano Polenta*

7.1 Premessa

Inizierò con un aneddoto. Durante una lezione, ho ricordato che Winnicott sconsigliava alle madri in attesa di leggere libri di psicologia, perché ciò avrebbe interferito con la naturalezza del loro ruolo. Una studentessa – già madre di figli adulti – è intervenuta commentando: “sì, però, se mi fossi documentata, alcuni errori, forse, non li avrei compiuti”.

In questo episodio sono ben rappresentate le opportunità e le criticità di un sostegno alla genitorialità. Le opportunità, come auspicato dalla studentessa, consistono nel sostegno che i genitori possono ricevere nella loro funzione; le criticità, come temeva Winnicott, sono relative all’instaurarsi di una dipendenza dalle “fonti autorevoli” che rende i genitori incapaci di contattare il proprio sentire, ostacolandone l’agire e generando in loro sensi di colpa¹.

L’obiettivo di favorire un apprendimento che sostenga la competenza genitoriale può essere efficacemente perseguito nei gruppi di crescita per genitori. L’offerta oggi esistente, tuttavia, prevede una formazione per incontri tematici tenuti da esperti, la cui modalità di erogazione – per quanto possa prevedere, in alcuni casi, momenti di interattivi e dialogati – ripropone quel binomio “esperto-formando” poc’anzi richiamato, che finisce con l’alimentare l’ansia dei genitori e di mortificarne l’assertività.

¹ D.W. Winnicott, *Colloqui con i genitori*, Milano, Raffaello Cortina, 1993, pp. 2-5.

Nella progettazione educativa di questi gruppi occorre, pertanto, privilegiare l'instaurarsi di una rete relazionale fra i partecipanti che incoraggi l'ascolto e la libera circolazione delle idee, piuttosto che la trattazione sistematica di argomenti in modo più o meno "direttivo". Ciò implica uno stile di conduzione "facilitante" che permetta ai partecipanti il rispecchiarsi reciproco, mettendo il gruppo in condizione di sviluppare una propria "saggezza", che agirà come uno "sfondo ermeneutico" silente in grado di diminuire il senso di solitudine per favorire *insight* e riflessività.

7.2 L'importanza della formazione di gruppo nell'attuale contesto socio-culturale

L'idea di una proposta formativa di gruppo ha innanzitutto lo scopo di permettere alle persone di sperimentare un modo di essere umani più autentico, svincolandosi dalla fuorviante stereotipia delle narrazioni massmediatiche.

Un altro aneddoto può essere utile per chiarire questo punto. Una signora, madre di figli già adulti, mi ha riferito – con preoccupazione e sgomento – che ai "giardinetti" le mamme non seguono più i loro figli con quella premura che è il presupposto di ogni azione educativa, dedicando invece tutta la loro attenzione al telefono. "Cos'è successo?" si è chiesta.

Possiamo azzardare una prima risposta richiamando Magatti e Giaccardi, i quali evidenziano una contraddizione fra il "potenziale umano nascosto nelle società avanzate" – fatto di intelligenza, umanità e creatività che "giacciono sepolte in molti di noi"² – e l'immaginario falsificato della libertà tipico dello "spazio estetico mediatizzato"³ della società capitalistica. Quest'ultimo ostacola il soddisfacimento dei nostri bisogni più autentici, costringendoci a rilanciare il nostro desiderio di autorealizzazione in modo illimitato, autoreferenziale e nichilistico: "là dove tutto è possibile, nulla esiste"⁴.

² M. Magatti, C. Giaccardi, *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Milano, Feltrinelli, 2014, p. 29.

³ M. Magatti, *La grande contrazione. I fallimenti della libertà e le vie del suo riscatto*, Milano, Feltrinelli, 2012, pp. 37-42.

⁴ M. Benasayag, G. Schmit, (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2013, cit. in Magatti e Giaccardi, *op. cit.*, p. 20.

Una seconda considerazione è che l'essere umano non può fare a meno di "mediazioni" nella costruzione della propria identità. Il mondo massmediatico ha, così, facile gioco nell'entrare nell'intimo dell'auto-narrazione che l'uomo fa di sé, gli fornisce i contenitori di pensabilità dell'esperienza emotiva e relazionale. Ogni esperienza umana, infatti, è "mediata". Anche il bambino ha bisogno della "mediazione" dei genitori per sapere *chi è*, vedendo il proprio sé riflesso nel loro sguardo. "Cosa vede il bambino negli occhi della madre?" – chiede Winnicott, con quella nota di poesia che rende affascinanti i suoi lavori – "Vede se stesso".

Tale *mediatezza* dell'esperienza umana è, come ha evidenziato Giddens⁵, il marchio caratterizzante la nostra epoca, contraddistinta – in termini di esperienza istituzionale, sociale e personale – dallo "sradicamento" e dal "disancoraggio" delle relazioni sociali dallo "spazio-tempo" in cui tradizionalmente venivano vissute e dalla loro dislocazione in "in ambiti spazio-temporali indefiniti"⁶. La "riagggregazione" di quanto è stato "disaggregato" è affidata alla *riflessività* che caratterizza strutturalmente la contemporaneità. Basti pensare al modo in cui l'identità di un adolescente si costruisce, oggi, sulla base di modelli che circolano a livello planetario. Ma la riagggregazione su base riflessiva della nostra esperienza umana e istituzionale mette a repentaglio la continuità dell'esperienza personale. Al venir meno delle relazioni prossime, percepiamo, ad esempio, un senso di frammentazione, di mancanza di significato, di perdita dell'identità; avvertiamo sempre più difficoltoso il contatto con le questioni esistenziali e morali cruciali che caratterizzano l'"essere umani", lasciandoci in balia di una "disperazione senza colpa"⁷. Tutto questo viene tendenzialmente compensato, però, per Giddens, da un'espansione della nostra esperienza che, avvalendosi della riflessività generata dalle comunicazioni digitali, ci consente, ad esempio, di sentirsi un "noi" a livello planetario⁸. Giddens riconosce, però, che non può essere scongiurato il rischio che il progetto riflessivo della modernità rimanga ostaggio "di un sistema autoreferenziale di conoscenza e potere"⁹,

⁵ A. Giddens (1990), *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino, 1994; A. Giddens, (1991), *Identità e società moderna*, Napoli, Ipermedium, 1999.

⁶ A. Giddens, *Identità e società moderna*, *op. cit.*, p. 22.

⁷ Cfr. *ivi*, pp. 205-222.

⁸ *Ivi*, p. 35.

⁹ *Ivi*, p. 191 (in corsivo nel testo).

qual è innanzitutto il capitalismo dove – e qui Giddens cita Baumann¹⁰ – “i bisogni individuali di autonomia personale, l’autodefinizione, la vita autentica o la perfezione personale, sono tutti trasformati in bisogno di possedere e consumare le merci offerte dal mercato”. Così, conclude Giddens, “il progetto del sé in quanto tale può diventare fortemente mercificato”¹¹.

Gli spazi mediatizzati che pervadono strutturalmente la costruzione della nostra identità e il modo di relazionarsi fra esseri umani vanno dunque opportunamente decodificati, perché potenzialmente abitati da logiche strumentali delle quali occorre diventare consapevoli. La mancanza di uno sguardo di cura, che ha sorpreso la madre sopra ricordata, suggerisce che occorre una proposta formativa che aiuti le persone di toccare con mano le fondamenta della propria umanità. Occorre, però, partire dalle “basi” dello “stare in relazione”: dall’ “io ti guardo e ti ascolto” e “resto in attesa che tu faccia altrettanto” al “desidero comprendere e essere compreso costruendo una relazione su base di reciprocità”.

Serve l’ABC della relazione.

7.3 Il gruppo come strumento educativo

Si tratta, quindi, di ripartire dalla “normalità” della relazione, mettendo a disposizione adeguati “contenitori” formativi che permettano di viverla e tematizzarla. La relazionalità che si sviluppa in un gruppo è una preziosa occasione per comprendere e comprendersi, per ricontattare la propria assertività e per sviluppare un pensiero critico.

L’esperienza di ormai quasi un secolo maturata nei *gruppi di incontro* – per usare la locuzione rogersiana¹² – ha evidenziato che il maggiore fattore di cambiamento che si sperimenta in un gruppo dipende dall’instaurarsi di una rete relazionale fra i partecipanti. Anche

¹⁰ Z. Bauman, *Legislator and Interpreters*, Cambridge, Polity, 1989, p. 189, in *ivi.*, p. 261.

¹¹ A. Giddens, *Identità e società moderna*, *op. cit.*, p. 262.

¹² C.R. Rogers (1970), *I gruppi di incontro*, Roma, Astrolabio, 1976. Questa tipologia di gruppi è stata definita grande varietà di locuzioni che dipende dalle matrici teoriche di riferimento: gruppi di sviluppo personale, T-group o training group, gruppi di sensibilizzazione, gruppi d’evoluzione, gruppi di parola, ecc.

nei gruppi tematici e focalizzati, la qualità dell'apprendimento dipende dalla concomitante esperienza relazionale. Il gruppo, infatti, ha la possibilità di funzionare come un "intero" che è "più" della somma dei partecipanti, come aveva sostenuto Kurt Lewin. Concetti come quelli di "mentalità" o "identità di gruppo" sono proprietà "collettive" che "emergono" dalla dinamica dell'intero, come spiega oggi con più esautività l'epistemologia della complessità. Il clima accettante del gruppo "favorisce l'integrazione sociale a scapito dell'isolamento"¹³; la rete di rimandi reciproci permette ai partecipanti la possibilità di "specchiarsi" nei vissuti altrui favorendo l'autocomprensione. Per Carl Rogers il "rispecchiamento" è uno dei più potenti fattori di crescita perché favorisce il confronto fra il "concetto di sé" e il "*real self*". Spiega Foulkes: "analizzando le debolezze altrui, contemporaneamente si analizzano le proprie"¹⁴. Si scopre così che gli altri soffrono per motivi simili ai propri e questo diminuisce l'ansia e il senso di colpa¹⁵ e ci si sente in grado di capire e di essere capiti in quanto appartenenti tutti a una stessa "razza umana"¹⁶.

Per Lewin la modificazione dei comportamenti in un gruppo è il risultato di un cambiamento nei sistemi di comunicazione e di rappresentazione fra i membri. "La presa di coscienza di queste rappresentazioni permette di distanziarsene e di apprendere a staccarsi da comportamenti non adeguati, e a diventare qui ed ora attori del cambiamento"¹⁷.

Ricevere *feedback* sui propri vissuti in un gruppo caratterizzato da intensi scambi comunicativi permette di generare *riflessività*. Avevamo già richiamato nel paragrafo precedente il termine, in un contesto differente. La nostra esperienza è *mediata*, si diceva. Il rispecchiamento che ci è stato offerto dall'ambiente di accudimento permette di "vederci" costruendo delle "rappresentazioni" di sé e dell'altro. Anche in età adulta, ciascuno di noi ha bisogno di contesti relazionali accettanti e empatici entro i quali riscoprire costantemente

¹³ S.H. Foulkes (1964), *Analisi terapeutica di gruppo*, Torino, Boringhieri, 1967, p. 39.

¹⁴ Ivi, p. 40.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ C.R. Rogers, *op. cit.*, p. 115.

¹⁷ A. Aymard, *Dinamica di gruppo*, in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (2002), *Dizionario di psicosociologia*, Milano, Raffaello Cortina, 2005, p. 342.

la propria autenticità perché “non si è mai finito di scoprirsi”. La riflessività e il rispecchiamento che si producono in un gruppo sono sicuramente un’occasione preziosa per “mentalizzare”¹⁸ i propri vissuti, giungendo a comprendere anche il proprio modo di *funzionare* emotivamente e i propri “modelli relazionali interni”.

Mentalizzare è particolarmente importante nei casi in cui si siano introiettati modelli relazionali disfunzionali. Secondo la teoria dell’attaccamento, com’è noto, questi modelli possono essere trasmessi a livello transgenerazionale. Infatti, un genitore incapace di comprendere le proprie emozioni, insegna a sua volta al bambino a fraintendersi! Fonagy (1994) ha osservato, però, come madri con attaccamento insicuro, ma con alti punteggi del “sé riflessivo”, ovvero che avevano avuto la possibilità di riflettere sui loro vissuti, potevano correggere la loro tendenza ad attribuire al bambino i propri stati mentali, cessando così di trasmettere loro dei modelli relazionali inadeguati. Mentalizzare permette all’individuo di autocorreggersi¹⁹, aiutandolo a comprendere sé e gli altri. Fonagy evidenzia le implicazioni educative di tale scoperta, chiedendosi:

*Ai genitori possono essere insegnate strategie per aiutarli a concentrarsi sul mondo mentale del loro bambino? Il sistema educativo può prendere provvedimenti per compensare e migliorare sistematicamente la consapevolezza di “altre menti”?*²⁰

La prevenzione della trasmissione dell’attaccamento insicuro è solo un esempio dei compiti che può avere un gruppo di crescita per genitori. I macrotemi sono: l’educazione alla relazionalità, all’ascolto, all’assertività, all’autoconoscenza e al pensiero critico.

¹⁸ P. Fonagy, M. Steele, H. Steele, A. Higgitt, M. Target, *The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992: The theory and practice of resilience*. Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 1994, vol. 35, n. 2, pp. 231–257.

¹⁹ Ivi, p. 250.

²⁰ *Ibidem* (la traduzione è mia).

7.4 Setting, confini, metodi

L'area di pertinenza di un gruppo psicoeducativo di crescita per genitori insiste nella zona intermedia fra la trattazione sistematica di temi, tipica dei corsi per genitori, e la terapia di gruppo. L'obiettivo di tali gruppi è quello di offrire uno spazio insaturo di pensabilità dell'esperienza culturale e relazionale al quale tutti sentano di poter dare il loro contributo, un luogo formativo e trasformativo, e non solo informativo. A differenza di un gruppo schiettamente terapeutico, le dinamiche personali non costituiscono l'oggetto principale di discussione (pur risultando sempre presenti nell'elaborazione conscia e inconscia di ciascuno). Un tale gruppo mantiene un chiaro grado di strutturazione e, aspetto rilevante per la tematica che stiamo affrontando, ha una maggiore apertura verso la società. Infatti, la creazione di una microcomunità e di una microcultura in via di sviluppo e di maturazione rappresenta di per sé un passo verso l'analisi della società²¹ e, quindi, per la comprensione critica di quei contesti reali (di tipo sociale, educativo, istituzionale e politico) in cui concretamente si realizza l'esperienza quotidiana delle famiglie.

Certi approcci psicoanalitici²² hanno sottolineato come in una situazione di gruppo non strutturata l'individuo torni a una fusionalità primaria caratterizzata da operazioni psichiche primitive. Il fatto che questi fenomeni regressivi emergano “con una regolarità e con una intensità impressionanti” nei training psicoanalitici sui gruppi²³ non deve sorprendere, visto che la “socialità” è la matrice di senso con cui abbiamo codificato la nostra “presenza” nel mondo, per dirla con Ernesto De Martino. È la rete delle identificazioni primarie che sostiene la nostra individualità.

Senza ignorare le spinte che inducono un gruppo a funzionare in modo regressivo – ciò che Bion definisce gruppo in “assunto di base” – occorre, però, non perdere di vista la ricchezza della *normale* espe-

²¹ Cfr. R.A. Pisani, G. Colangeli, A. Giordani, P. Popolla, *Gruppo intermedio: training e supervisione*, Psychomedia, 2001, disponibile in:

<https://www.psychomedia.it/pm/grpther/grpan/pisani1.htm> [consultato il 28/06/2023]

²² W.R. Bion (1961), *Esperienze nei gruppi e altri saggi*, Roma, Borla, 1986; D. Anzieu (1981), *Il gruppo e l'inconscio*, Roma, Borla, 1986; A.K. Rice, *Learning for leadership*, London, Tavistock, 1965.

²³ O.F. Kernberg (1998), *Le relazioni nei gruppi*, Milano, Raffaello Cortina, 1999, p. 18.

rienza sociale che si può compiere in un gruppo, che non è solo l'esito di un funzionamento frammentato e tendenzialmente simbiotico, o solo riedizione transferale del passato, ma anche costruzione di nuovi significati, fonte di apprendimento e di *insight*. Prospettiva, quest'ultima, che si ritrova maggiormente nell'altro grande maestro della psicologia psicoanalitica dei gruppi, oltre a Bion, e cioè Sigmund H. Foulkes, nel cui pensiero filtra la prospettiva gestaltista del gruppo come qualcosa che è più della somma degli individui che lo compongono²⁴.

L'epistemologia della complessità riprende, oggi, questa linea di pensiero: un gruppo è un *sistema complesso* che è *più* della somma degli individui che lo costituiscono. Questi ultimi sono, a loro volta, sistemi complessi auto-organizzati e dotati di un'irriducibile *agency*. È dalla dialettica multipolare e reticolare che si innesca fra di essi che può emergere una totalità integrata pervasa da una dinamica di *campo*²⁵. La ricchezza di un sistema è data proprio dal coordinamento fra prospettive diverse, il suo essere un'*unità nella diversità*²⁶. Ad esempio, un'orchestra o una *jazz band* sono in grado di produrre una musica che viene percepita come *autentica* quando fra i musicisti *scatta* quell'impalpabile intesa che li conduce a funzionare come un intero. Si innesca, allora, quella circolarità relazionale fra parti e tutto in virtù della quale, da un lato, ciascun esecutore si sente parte dell'armonia collettiva e da questa *guidato* a dare il meglio di sé, senza mai, dall'altro lato, perdere la propria libertà decisionale e, anzi, riuscendo a scoprire le proprie potenzialità proprio essendo parte di un *ensemble*.

Il gruppo è, infatti, un "organismo"²⁷ in cui fra le parti e l'intero c'è un continuo rimando, come avviene in un'opera d'arte, dove niente è superfluo e trascurabile perché tutto obbedisce a un'inten-

²⁴ Cfr. L. Ancona, *Bion e Foulkes, un incontro mitologico. Soltanto, ma è già abbastanza!* Funzione Gamma, 2012, disponibile in: <https://www.funzionegamma.it/wp-content/uploads/2022/11/incontro-mitologico3i.pdf> [consultato il 27.06.2023]

²⁵ K. Lewin (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972; P.A. Weiss, *The Science of Life: the Living System – a System for living*, New York, Futura Publishing, 1973, pp. 31-33.

²⁶ Per E. Morin (*La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, pp. 96-97), un gruppo è *più*, ma anche *meno*, della somma delle parti, perché partecipare a un processo collettivo occorre rinunciare a delle parti di sé.

²⁷ Rogers, *op. cit.*, p. 49.

zionalità complessiva. In questo modo, quanto è superficiale è anche, al contempo, profondo, e anche un dettaglio può assumere un'importanza focale. Spiega Foulkes:

*C'è una falsa idea di profondo e superficiale. Il profondo è sempre lì, è sempre possibile afferrarlo in superficie, è tutto lì, visibile e tangibile. Dipende da chi sta guardando, da chi sta ascoltando; non c'è bisogno di saltare da ciò che sta accadendo a ciò che c'è dietro*²⁸.

Questo ha una ricaduta nel ruolo del conduttore di un gruppo di crescita, che assume una connotazione “quasi estetica” in quanto dovrebbe lasciarsi trasportare da quanto è presente nel campo relazionale, pena l'incapacità di percepire i contenuti che sono disponibili nella dinamica collettiva, ma agevolando, al contempo, il cammino del gruppo nell'esplorazione di nuovi significati. La sua “ricettività” e la “sua abilità nel vedere un po' meglio, più in profondità e prima degli altri”, lo rendono simile – come suggerisce Foulkes²⁹ – a un “direttore d'orchestra” che si sintonizza sul processo di gruppo, a un “poeta” o a un “artista” con funzioni creative, a un “educatore” che, nella misura in cui “può evitare di educare le persone a propria immagine, sarà in grado di aiutarle creativamente a diventare se stesse”³⁰.

Il conduttore, quindi, non dirige o interpreta ponendosi fuori del gruppo³¹, ma è *interno* alla rete relazionale che in esso si produce, sforzandosi, da questa posizione, di agire, al contempo, anche come se fosse *esterno*, in modo da favorire la mentalizzazione di quanto sta accadendo. In quanto *interno-esterno* egli sta nella *pancia* del gruppo ma incoraggia, al contempo, i processi di distanziamento. In quanto capace di sintonizzarsi con i processi collettivi, egli assume, come si diceva, un ruolo quasi estetico volto a agevolare il “prender forma” dei contenuti insaturi che circolano nel gruppo. Egli tenta, cioè, da un lato, di mantenere la sintonia con la dinamica del gruppo cercando, dall'altro lato, di descriverla e mentalizzarla quel tanto che basta per far avanzare il processo di esplorazione dei vissuti, senza intellettualizzare o

²⁸ S.H. Foulkes, (1990), *Articoli scelti di psicoanalisi e gruppoanalisi*, Roma, Edizioni Universitarie Romane, 2012, p. 287.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Cfr. C.R. Rogers, *op. cit.*, p. 61.

introdurre forzatamente elementi teorici. Connettendo continuamente quanto è in *figura* e quanto è sullo *sfondo*, il dettaglio apparentemente insignificante con la dinamica dell'intero, egli mostra che quanto è profondo e complesso si affaccia costantemente in superficie e può diventare visibile a chi sappia prestargli attenzione. In questo modo egli permette al gruppo di toccare con mano la complessità e, al contempo, la semplicità del pensare, ponendo le condizioni affinché si realizzi un'effettiva esperienza di pensiero critico.

Da quanto si è detto si comprende anche che il clima di condivisione e comprensione che si genera in un gruppo garantisce quella *base sociale* di sicurezza – fattore su cui ha molto insistito Rogers – a partire dalla quale i singoli possono innescare quei processi di differenziazione che sono tipici del pensiero maturo. La condivisione fra i partecipanti costituisce una *base sicura* da cui si può spiccare il volo verso una nuova comprensione di sé. D'altra parte, l'*essere con* e l'*esser distinti da*³² sono momenti compresenti in ogni processo di crescita. A generare riflessività è proprio l'oscillazione fra immedesimazione e distanziamento, identificazione e disidentificazione, scoprirsi simili e contemporaneamente diversi dall'altro. La precondizione per compiere il proprio percorso di individuazione è, pertanto, il sentirsi accettati. Il gruppo offre questa possibilità. I partecipanti avvertono di essere accettati soprattutto quando sono naturali³³ e questo li incoraggia a essere se stessi e a esplorare nuovi significati.

Nei gruppi tematici di cui si sta parlando dovrebbero essere valorizzati maggiormente i fattori non transferali più inerenti all'*hic et nunc*: il rispecchiamento, la risonanza, l'esperienza emotiva correttiva e l'Ego training in action³⁴, impostando, quindi, il gruppo come un "gruppo di lavoro" (sempre con la terminologia di Bion), ma senza perdere di vista la capacità del gruppo di generare un *senso del noi*.

³² L. Sander (1991), *Paradosso e risoluzione: dal principio*, in *Sistemi viventi. L'emergere della persona attraverso l'evoluzione della consapevolezza*, Milano, Raffaello Cortina, 2007.

³³ C.R. Rogers, *op. cit.*, p. 15.

³⁴ R.A. Pisani et al., *op. cit.*

7.5 Il gruppo di crescita come un gruppo di educazione alla democrazia

L'obiettivo dei gruppi di crescita per genitori è, quindi, di consentire ai partecipanti di compiere esperienze sociali autentiche, permettendo loro di decodificare i modelli relazionali e i valori (espliciti e impliciti) di cui quei contesti sono permeati, sperimentando nuove forme di *stare in relazione*.

Si tratta, guardando da un altro punto di vista, di *gruppi di educazione alla democrazia*, intesa come qualcosa di non riducibile solamente alla sua forma giuridica, ma che richiede di essere definita in termini di patrimonio relazionale che contraddistingue i membri di una comunità, ovvero come forma superiore di esperienza collettiva, come pensava Dewey. Non è casuale che i *T-Group* lewiniani e i *gruppi di incontro* rogersiani avessero come anelito proprio quello di migliorare la società democratica a fronte, nel primo caso, della crisi prodotta dalla guerra e, nel secondo caso, dalla “crescente disumanizzazione della nostra cultura”³⁵.

Un processo democratico compiuto è tale non solo in quanto riconosce alle persone quegli inalienabili diritti civili tipici di una società democratica, ma anche nella misura in cui permette loro di *sentire e pensare* assieme sulla base di processi collettivi. L'aver trascurato tale dimensione partecipata della democrazia, su cui aveva insistito molto Dewey, conduce a un suo impoverimento, al suo cessare di essere fonte di valori e significati. Anche il pensiero critico ne risulta mortificato, in quanto esso può svilupparsi in un clima democratico alimentato dal confronto fra prospettive diverse.

Per tali ragioni, il gruppo di crescita potrebbe avere una numerosità maggiore rispetto alle canoniche 7-8 persone di un piccolo gruppo che si riuniscono per un'ora e mezzo³⁶ per collocarsi nella fascia del gruppo intermedio (12-30 persone), dove “i fenomeni di transfert diventano meno importanti fino quasi a scomparire. In primo piano sono invece [i fenomeni] del *here and now* ed in particolare il rispecchiamento”³⁷. In

³⁵ C. Rogers, *op. cit.* p. 17.

³⁶ Incrementabili fino a 10-12 offrendo un tempo di due ore per garantire a tutti adeguato spazio di parola.

³⁷ R.A. Pisani, G. Colangeli, A. Giordani, P. Popolla, *op. cit.*

questi gruppi, così, l'esperienza di intima condivisione dei vissuti lascia il posto a "una correlazione più stretta tra l'intrapsichico e il sociale"³⁸.

7.6 Conclusioni

Offrire ai genitori dei luoghi in cui esplorare in profondità i propri modelli relazionali in un contesto di intensa condivisione di gruppo è fonte di "apprendimento interpersonale"³⁹, mette loro a disposizione un'"esperienza emotiva correttiva"⁴⁰, offre un "Ego training in action", agevola la capacità di "mentalizzare" e di "imparare a imparare", diminuisce il senso di colpa e incrementa la sicurezza di sé a vantaggio della capacità di azione⁴¹.

Scrivono Rogers:

*Ho visto persone modificare il proprio concetto di sé, in misura chiaramente avvertibile, quando esplorano i loro sentimenti in un clima accogliente e ricevono un vigoroso e affettuoso feedback dai membri del gruppo*⁴².

Il rispecchiamento e la risonanza reciproca fra i partecipanti di un gruppo rappresenta inoltre un'occasione privilegiata per sperimentare un processo democratico di "diversità che funzionano assieme", favorendo l'accettazione della differenza, la comprensione dell'altrui punto di vista, il pensiero critico e la capacità di ascolto e di empatia.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ I. D. Yalom, M. Leszcz, (2005). *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009.

⁴⁰ F. Alexander, *Chapter 2: The principle of corrective emotional experience*, in F. Alexander, T.M. French et Al., *Psychoanalytic Therapy: Principles and Application*, New York, Ronald Press, 1946, pp. 66-70.

⁴¹ Winnicott, op. cit. pp. 3-5.

⁴² C. Rogers, op. cit. p. 73.

Bibliografia

Alexander F., *Chapter 2: The principle of corrective emotional experience*, in F. Alexander, T.M. French et Al., *Psychoanalytic Therapy: Principles and Application*, Ronald Press, New York, 1946.

Ancona L., *Bion e Foulkes, un incontro mitologico. Soltanto, ma è già abbastanza!* Funzione Gamma, 2012, disponibile in: <https://www.funzionegamma.it/wp-content/uploads/2022/11/incontro-mitologico3i.pdf> [consultato il 27.06.2023].

Anzieu D. (1981), *Il gruppo e l'inconscio*, Borla, Roma, 1986.

Aymard A., *Dinamica di gruppo*, in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (2002), *Dizionario di psicosociologia*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

Bauman Z., *Legislator and Interpreters*, Cambridge, Polity, 1989.

Benasayag M., Schmit, G. (2003). *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2013.

Bion W.R. (1961), *Esperienze nei gruppi e altri saggi*, Borla, Roma, 1986.

Fonagy P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A., Target, M., *The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992: The theory and practice of resilience*, Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 1994, vol. 35, n. 2, pp. 231-257.

Foulkes S.H. (1964), *Analisi terapeutica di gruppo*, Boringhieri, Torino, 1967.

Foulkes S.H. (1990), *Articoli scelti di psicoanalisi e gruppoanalisi*, Edizioni Universitarie Romane, Roma, 2012.

Giddens A. (1990), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, 1994.

Giddens A. (1991), *Identità e società moderna*, Ipermedium, Napoli, 1999.

Kernberg O.F. (1998), *Le relazioni nei gruppi*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.

Lewin K. (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1972.

Magatti M., Giaccardi, C., *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Feltrinelli, Milano, 2014.

Magatti M., *La grande contrazione. I fallimenti della libertà e le vie del suo riscatto*, Feltrinelli, Milano, 2012.

Morin E. (1999), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

Morin E., *Le vie della complessità*, in G. Bocchi e M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano, 1985.

Pisani R.A., Colangeli, G., Giordani, A., Popolla, P., *Gruppo intermedio: training e supervisione*, Psychomedia, 2001, disponibile in: <https://www.psychomedia.it/pm/grpther/grpan/pisani1.htm> [consultato il 28/06/2023].

Rice A.K., *Learning for leadership*, Tavistock, London, 1965.

Rogers C.R. (1970), *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma, 1976.

Sander L. (1991), *Paradosso e risoluzione: dal principio*, in *Sistemi viventi. L'emergere della persona attraverso l'evoluzione della consapevolezza*, Raffaello Cortina, Milano, 2007.

Weiss P.A., *The Science of Life: the Living System – a System for living*, Futura Publishing, New York, 1973.

Winnicott D.W. (1993), *Colloqui con i genitori*, Raffaello Cortina, Milano, 1993.

Yalom I. D., Leszcz, M. (2005). *Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009.

8. Famiglie sullo sfondo e familiarità comunitarie. Identità migranti ed équipe educative plurali

di *Rosita Deluigi*

La nuova giornata di studi CIRDIFOR mi ha offerto l'occasione di soffermarmi su un aspetto peculiare delle interazioni che intercorrono tra famiglie e territori, alla ricerca di alleanze educative difficili da costruire. Il tema della comunità educante è certamente un cardine della pedagogia sociale che si muove tra le maglie complesse di contesti articolati e contraddittori. Rileggendo il costrutto dal punto di vista dell'incontro-scontro tra diversi background è necessario interrogarsi su cosa ci sia "in comune". Numerose figure professionali e genitorialità intrecciano differenti ruoli nei confronti di bambini, bambine, adolescenti e giovani in cerca della propria identità e progettualità.

In tal senso, la continuità e il dialogo tra gli adulti di riferimento diventa un elemento essenziale per tracciare le linee guida di patti educativi che siano a vantaggio dei minori, garantendone i diritti, tutelandoli e andando alla ricerca del loro benessere.

Se la comunità è davvero l'unica dimensione possibile per gli esseri umani, crediamo che essa non vada considerata come l'esito finale e immutabile di un processo storico concluso, ma sempre come un punto di partenza per nuove possibili configurazioni dell'umano¹.

Progettare, dar vita e mantenere attive le reciprocità educative significa aver cura di tempi di dialogo in cui gli agenti sociali e gli attori co-

¹ A. Broccoli, *Koinonia, communitas, comunità. La "comunità educante" tra antinomie e contraddizioni*, in "EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica", VIII, 1, 2019, p. 29.

munitari possano effettivamente diventare snodi proattivi di rete sociali di supporto e di rilancio. Reti che sono parzialmente esistenti e che, molto spesso, vanno immaginate e create con nuove architetture plastiche, che ne consentano l'attivazione e il consolidamento, nella peculiarità delle situazioni che si generano². L'organicità di tale processo risiede nella possibilità di condividere tempi e spazi progettuali in cui si ridefiniscono i diversi ruoli assunti: educatori, educatrici, genitori, minori, servizi, scuola, mondo dell'associazionismo... Sono tutti agenti e agenzie educative che rivestono un'identità molteplice rispetto: alla propria individualità, specificità e soggettività; al proprio ruolo, tra aspettative e possibilità; all'essere parte di contesti comunitari che assumono forme diversificate, a seconda delle interazioni messe in campo.

È chiaro, quindi, che la costruzione di alleanze educative dipende da molti fattori che possono favorirle e ostacolarle e, nel presente contributo, condividerò alcune riflessioni critiche esplorative a proposito del dialogo tra équipe educative di comunità di accoglienza rivolte a minori stranieri non accompagnati, i ragazzi e le ragazze e le famiglie di origine. Tale prospettiva si avvale di un continuo dialogo con la comunità educativa residenziale per minori Lella di Grottammare con cui da anni è in atto un percorso di supervisione pedagogica³. L'aderenza ad una realtà specifica consentirà di fare alcune considerazioni non generalizzabili ma in cui sarà possibile ritracciare delle piste di lavoro da ampliare ulteriormente.

Partiamo dai dati rispetto alla presenza di minori stranieri non accompagnati in Italia, perché, pur sapendo che il fenomeno migratorio è in costante mutamento ed evoluzione, è necessario avere alcune coordinate irrinunciabili su cui lavorare.

Al 30 giugno 2023, risultano presenti in Italia 20.926 minori stranieri non accompagnati. Rispetto all'importante crescita registrata nel 2022, la presenza dei minori, alla fine del primo semestre 2023 sembra sostanzialmente stabilizzarsi ai livelli dell'anno precedente: rispetto al secondo

² Cfr. I. Mastropasqua, *Architettura delle reti sociali. Teorie, luoghi, metodi*, Carocci, Roma, 2044.

³ Cfr. R. Deluigi (a cura di), *Come fosse casa tua... Comunità Lella: un modello di ingegneria dell'educazione*, Bari, Progedit, 2020.

semestre del 2022 l'aumento dei minori è di 638 unità, mentre la differenza rispetto al primo semestre del 2022 è di oltre 5mila minori. Abbiamo già analizzato nei precedenti rapporti quanto ha pesato sull'incremento dei minori registrato nel 2022 l'arrivo in Italia di un considerevole numero di MSNA provenienti dall'Ucraina. Nel 2023, al contrario, il flusso dei minori ucraini si è invece quasi del tutto fermato, sono 155 i minori ucraini che hanno fatto ingresso nel Paese nella prima metà del 2023, sono stati 6300 nel primo semestre del 2022, e i minori ucraini presenti al 30 giugno 2023, nonostante si confermino tra le principali comunità dei minori presenti, sono diminuiti di oltre 300 unità rispetto alle presenze registrate a fine 2022⁴.

Sono numeri che corrispondono a storie, idee e progetti che riguardano il singolo minore, così come la famiglia di appartenenza. Numeri incompleti che tracciano coloro che vengono intercettati e per cui sono previste diverse misure di accoglienza. Ragazzi (86,6%) e ragazze (13,4%) che hanno background molto diversificati e che affrontano l'esperienza dell'adolescenza e poi della maggiore età in modo inedito e non lineare.

Al 30 giugno 2023, i minori non accompagnati presenti nel sistema di accoglienza del nostro Paese, provengono principalmente dall'Egitto (5.341 minori), l'Ucraina (4.512), la Tunisia (1.781), la Guinea (1.174) e l'Albania (1.137). [...] Le ulteriori cittadinanze maggiormente rappresentate sono quella gambiana (1.086), ivoriana (1.048), pakistana (924), eritrea (516) e afghana (446)⁵. [...] Gli oltre 20mila minori presenti in Italia al 30 giugno 2023 sono accolti per il 71% in strutture di accoglienza, mentre il 23% dei minori risulta collocato presso un soggetto privato⁶.

Un ultimo dato rilevante per ragionare sulle strategie educative messe in campo dalle strutture comunitarie riguarda il fatto che “il 44,7% dei MSNA ha 17 anni, il 24,7% ha 16 anni, il 12,1% ha 15

⁴ Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche d'Integrazione (a cura di), *Rapporto di approfondimento semestrale. Dati al 30 giugno 2023. I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*, Roma, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2023, p. 12.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ivi.*, p. 42.

anni e il 18,6% ha meno di 15 anni”⁷. Questo significa che il tempo di permanenza presso i servizi spesso è molto breve anche solo per immaginare “politiche di integrazione” e che l’urto con le esigenze della vita pratica diventa un punto cardine su cui le traiettorie educative si focalizzano. Nonostante questo limite temporale, le azioni per supportare i processi di crescita e l’acquisizione delle competenze necessarie per una vita indipendente e per una soddisfacente inclusione sociale sono molteplici e costellano la specificità dei territori locali nel vasto quadro nazionale dell’accoglienza⁸.

Identità migranti si incontrano con équipes educative con cui condividono quotidianità non prefigurate in logiche comunitarie che mutano costantemente, sia per l’avvicinarsi del gruppo di minori, sia per il turn over degli operatori. Sullo sfondo restano le famiglie, madri, padri, sorelle, fratelli e parentele allargate che non hanno compiuto la migrazione, che sono rimasti indietro, proiettando in avanti un figlio, una figlia o più d’uno. Il progetto migratorio di adolescenti e giovani spesso è strettamente connesso con le radici e la ricerca di integrazione li catapulta in luoghi che hanno altre norme, altre richieste, che li connotano in uno stato di accoglienza e di necessità.

L’immaginario si trasfigura e prende le sembianze di un progetto educativo individualizzato, di un dialogo con gli enti formativi, con le istituzioni territoriali, con i tutori legali, con il mondo del lavoro. Un disorientamento che richiede tempo per entrare in una prospettiva di medio-lungo periodo quando invece c’è fretta di rendersi autonomi, di perseguire i propri sogni, di ascoltare i propri desideri e di immergersi in un futuro costruito da sé.

La definizione di un progetto educativo rivolto ai MSNA rappresenta dunque una sfida piuttosto ardua, sia per gli operatori sia per gli stessi ragazzi, che devono accettare un patto educativo che comporta fiducia, continuità, impegno. I soggetti dell’intervento, pur essendo minori, hanno vissuti “da adulti”, spesso assai difficili, che rendono necessario un sostegno dal punto di vista psicologico. Non si tratta in altre parole di elaborare l’esperienza della migrazione tout court, quanto di affrontare esperienze di estrema vul-

⁷ Ivi., p. 15.

⁸ Cfr. N. Pavesi, G.G. Valtolina, *Le buone pratiche nell’accoglienza dei minori non accompagnati in Italia. Sistemi di inclusione e fattori di resilienza*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

*nerabilità, sia fisica sia psichica, fino ad arrivare a casi di sfruttamento in senso stretto*⁹.

L'équipe educativa crea una familiarità comunitaria che genera costanti interrogativi e mutamenti e che, nuovamente, mette in tensione la dimensione soggettiva e individuale con quella collettiva e di gruppo. Questo aspetto riguarda tanto i minori quanto gli operatori che sono chiamati a decostruire rappresentazioni generalizzate dell' "utenza", a rileggere i bisogni in modo contestualizzato, a confrontarsi con dilemmi professionali che richiamano la sfera dell'etica di tutti i soggetti coinvolti, mettendo a punto risposte che tengano in considerazione la complessità di ogni singola situazione vissuta in comune¹⁰.

Affinché gli indirizzi di riflessione e di azione siano efficaci, è necessario valorizzare la creatività sociale e la possibilità di ri-significare le tracce migranti, parlando non solo di cittadini del mondo, ma di un mondo di cittadini¹¹. Questo non riguarda solo la comunità, inteso come servizio di prima o di seconda accoglienza, ma il tessuto sociale in cui si è collocati seguendo nuove longitudini e latitudini geografiche e pedagogiche.

Nelle comunità educative residenziali non si ricrea un nuovo nucleo familiare ma si auspica di generare un ambiente in cui i minori possano crescere grazie a legami di cura in cui si presta attenzione a progettualità talvolta troppo fragili o interrotte. È in un contesto condiviso con altri ragazzi e ragazze dalle biografie diversificate, eppure con punti di contatto evidenti, che si apprendono nuovi codici linguistici, relazionali, affettivi e si aprono varchi di dialogo e di conflittualità con adulti che investono il loro essere professionale in ogni incontro.

Nell'accoglienza è già insita la costruzione di un patto educativo a favore dei ragazzi e delle ragazze che hanno compiuto migrazioni

⁹ R. Ricucci, *Minori stranieri non accompagnati. Numeri, volti, percorsi*, in J. Long (a cura di), *Tutori volontari di minori stranieri non accompagnati. Materiali per l'informazione e la formazione*, Milano, Wolters Kluwer, 2018, p. 20.

¹⁰ Cfr. R. Bracalenti, M. Saglietti (a cura di), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

¹¹ Cfr. R. Deluigi, *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.

sulla soglia della maggiore età, talvolta anche oltrepassandola in maniera tacita. Sono giovani che vivono una “triplice transizione” nel superamento dei traumi subiti prima, durante e dopo il viaggio¹². In questi attraversamenti si collocano le forme di accompagnamento previste dalle comunità, sostenendo il transito dall’adolescenza alla vita adulta, con varie forme di ibridazione delle età reali e delle aspettative sociali e culturali. In tal senso, i vissuti dei traumi, le esperienze di precarietà, di violenza, di sfruttamento e di rischio della vita subite necessitano di una cura attenta tanto alle vulnerabilità generate, quanto alle risorse sollecitate¹³.

Si intrecciano, così, seppure a distanza, dimensioni plurali d’invivibilità dei legami di cura tra processi di crescita e di consapevolezza. Il dialogo tra gli adulti – in questo caso più direttamente tra la famiglia dei minori e l’équipe educativa – su cui si fonda l’alleanza educativa, non è così agile da realizzare, eppure è un aspetto di cui aver cura, in quanto le *traiettorie migranti* non sono solo *rotte* geografiche, ma anche *fratture* e divergenze di aspettative soggettive e familiari. Si tratta, allora, di riprendere un processo di accompagnamento che ha subito una cesura e di cui non è facile comprenderne i profili e le verità.

I minori stranieri non accompagnati hanno adulti di riferimento qui e altrove e gli uni non conoscono gli altri, se non, dove possibile e dove presenti e accessibili, attraverso connessioni digitali in cui è necessaria la mediazione linguistica. Le genitorialità che restano presenti nella vita dei propri ragazzi immaginano il presente e il futuro dei propri figli in tempi e spazi di cui non hanno fatto esperienza e, viceversa, le équipe educative vivono questo tempo facendo riferimento ad un passato d’infanzia e di adolescenza di cui conoscono solo i racconti, se condivisi dai minori. Sono i ragazzi e le ragazze che narrando la loro biografia e vivendo l’esperienza attuale decidono, più o meno consapevolmente, di connettere dei fili rossi, di interrompere le comunicazioni, di tenerle distinte, di costruire piani di

¹² Cfr. D. Simeone (a cura di), *Transizioni. Un patto educativo per i minori stranieri non accompagnati*, Milano, Vita e Pensiero, 2022.

¹³ Cfr. M.G. Foschino Barbaro (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza. Percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura*, Milano, Franco-Angeli, 2021.

realtà alternativi. Sono loro che vivono qui e hanno vissuto altrove e che custodiscono l'esperienza reinterpretandola per quanto possibile e rendendola narrabile e credibile, non solo all'équipe educativa e alla commissione territoriale, ma anche a sé stessi.

Le figure educative che riescono ad interconnettersi vivono distanze culturali in cui la relazione si muove su diverse progettualità che riguardano il minore e il suo nucleo familiare, così come le politiche di integrazione e la vita in comunità. La necessità di trovare in fretta un lavoro e di mandare le rimesse a casa si scontra con la possibilità di acquisire la lingua, di frequentare la scuola, di inserirsi nel tessuto sociale e, solo in un secondo momento, anche a seconda dell'età, nel mondo del lavoro. Tempi differenti che hanno bisogno di una gestione accurata e attenta all'inquietudine che c'è tra le consegne e i mandati del migrare, a partire dalla decisionalità familiare rispetto all'intraprendere un viaggio rischioso e necessario¹⁴.

Un ulteriore aspetto da approfondire riguarda le modalità della "presa in carico" e dell'accompagnamento all'età adulta tra le diverse cornici di valore di riferimento, così come in relazione al quadro normativo del paese di accoglienza. L'eterogeneità con cui questi temi si manifestano, intrecciandosi con le storie di vita dei minori, delle loro famiglie e delle comunità di accoglienza merita di essere indagata ulteriormente¹⁵, per meglio comprendere quali ruoli professionali e legami interpersonali intervengono nelle scelte di vita dei ragazzi e delle ragazze e a quali patti formativi decidono di aderire autenticamente.

¹⁴ Cfr. N. Monacelli, L. Fruggeri, *Soli ma non isolati: rete connettiva e fattori di resilienza nei vissuti dei minori stranieri non accompagnati*, in "Rassegna di Psicologia", 1/2012, pp. 29-48.

¹⁵ Cfr. M. Saglietti, *Minori stranieri non accompagnati, famiglie d'origine e operatori delle comunità: quale rapporto?*, in "Interdisciplinary Journal of Families Studies", 15(1), 2012, pp. 40-58.

Bibliografia

Bracalenti R., Saglietti M. (a cura di), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza*, FrancoAngeli, Milano, 2010.

Broccoli A., *Koinonia, communitas, comunità. La "comunità educante" tra antinomie e contraddizioni*, in "EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica", VIII, 1, 2019, pp. 7-30.

Deluigi R., *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012.

Deluigi R. (a cura di), *Come fosse casa tua.... Comunità Lella: un modello di ingegneria dell'educazione*, Progedit, Bari, 2020.

Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche d'Integrazione (a cura di), *Rapporto di approfondimento semestrale. Dati al 30 giugno 2023. I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma, 2023.

Foschino Barbaro M. G. (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza. Percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura*, FrancoAngeli, Milano, 2021.

Mastropasqua I., *Architettura delle reti sociali. Teorie, luoghi, metodi*, Carocci, Roma, 2004.

Monacelli N., Fruggeri L., *Soli ma non isolati: rete connettiva e fattori di resilienza nei vissuti dei minori stranieri non accompagnati*, in "Rassegna di Psicologia", 1/2012, pp. 29-48.

Pavesi N., Valtolina G. G., *Le buone pratiche nell'accoglienza dei minori non accompagnati in Italia. Sistemi di inclusione e fattori di resilienza*, FrancoAngeli, Milano, 2020.

Ricucci R., *Minori stranieri non accompagnati. Numeri, volti, percorsi*, in J. Long (a cura di), *Tutori volontari di minori stranieri non accompagnati. Materiali per l'informazione e la formazione*, Wolters Kluwer, Milano, 2018, pp. 11-20.

Saglietti M., *Minori stranieri non accompagnati, famiglie d'origine e operatori delle comunità: quale rapporto?*, in "Interdisciplinary Journal of Families Studies", 15(1), 2012, pp. 40-58.

Simeone D. (a cura di), *Transizioni. Un patto educativo per i minori stranieri non accompagnati*, Vita e Pensiero, Milano, 2022.

9. La complessità delle relazioni educative nelle famiglie ricostituite dopo una separazione di coppia

di *Chiara Sirignano*

Nella cornice di un contesto sociale e culturale, caratterizzato da una crescente complessità e problematicità sul piano delle relazioni di coppia, anche in Italia, da diversi decenni, sono ormai sempre più evidenti diverse forme e modelli di famiglia e di unione. In modo particolare, le famiglie ricostituite rappresentano una realtà sempre più diffusa e multiforme, che coinvolgono persone con storie ed esperienze passate molto diverse tra loro. Tali famiglie sono il risultato dell'aumento, mai diminuito, delle separazioni e dei divorzi, tanto che gli ultimi dati ISTAT ci segnalano un incremento delle medesime che, per il 2021, arrivano al 18,9 % circa sul totale dei matrimoni, senza tenere conto di tutte quelle seconde unioni in regime di convivenza, le quali, pur non essendo ufficialmente quantificabili, giungono a valori equiparabili alle seconde nozze. La struttura prevalente, a seconda dello stato civile degli sposi, rispetto ai matrimoni successivi al primo, è quella in cui la sposa è nubile e lo sposo è divorziato (6,9% delle seconde nozze), seguita dai matrimoni in cui entrambi gli sposi sono divorziati (6,3%) e, infine, quella dove la sposa è divorziata e lo sposo è celibe (5,7%)¹.

Creare una famiglia ricostituita comporta, dunque, una serie di sfide uniche e complesse, che si intrecciano con aspetti legali, con sentimenti, con dinamiche relazionali e nuovi ruoli da definire.

Come ci ricorda E. Morin:

¹ Cfr. ISTAT, *Matrimoni, unioni civili, separazioni e divorzi. Anno 2021. Statistiche Report*, 6 marzo 2023, <https://www.istat.it/it/files/2023/03/report-matrimoni-unioni-separazioni-2021.pdf>, p. 3 (consultato il 15/07/2023).

la parola complessità è sempre più diffusa e per questo la complessità sembra più riconosciuta. Questo riconoscimento della complessità ci fa non chiarire, ma eludere i problemi che essa pone [...] La parola complessità, in conclusione, è una parola la cui troppa pienezza ne fa una parola vuota. Più essa viene utilizzata, più il suo vuoto aumenta [...] C'è quindi una sfida della complessità².

In questo contributo, si intende esplorare il complesso arcipelago delle relazioni educative dei sistemi familiari ricostituiti, ponendo in evidenza i fattori che favoriscono tale complessità e le implicazioni che essi hanno sulla vita quotidiana e sul benessere dei suoi membri, con una particolare attenzione ai figli. La sfida di tali famiglie, infatti, è proprio quella di ricercare costantemente equilibri tra passato e presente, in cui genitori, nuovi e precedenti partner e figli possano coesistere armoniosamente, affrontando le dinamiche che, inevitabilmente, emergono in questo contesto.

La capacità di “navigare” tra le diverse presenze familiari e di creare spazi di reciproca comprensione divengono fondamentali per garantire la serenità e la stabilità di tutti coloro che ne sono coinvolti.

Nel processo incessante di ri-costruzione e ri-progettazione familiare, una comunicazione chiara, la flessibilità e la capacità di adattamento alle circostanze mutevoli, sono preziose alleate per prendersi cura delle diverse relazioni presenti in tali famiglie³.

Quando ci si avvicina alle famiglie ricostituite, infatti, appaiono evidenti le fatiche relazionali esplicite e implicite che le caratterizzano, a motivo della multidimensionalità delle loro configurazioni. La separazione di una coppia provoca distanze e cambiamenti tra i sottosistemi relazionali che appartengono al nucleo interessato da tale evento e, allo stesso tempo, ricade anche sulla rete familiare più prossima al medesimo.

Le distanze generano lontananze e prossimità, talvolta alternate, talvolta allineate, le quali danno origine a nuovi spazi relazionali con i quali ognuno dovrà inevitabilmente confrontarsi, affinché i “vuoti”

² E. Morin, *La sfida della complessità*, Firenze, Le Lettere, 2017, p. 27.

³ Cfr. D.H. Olson, *Il modello circonflesso dei sistemi coniugale e familiare*, in F. Walsh (a cura di), *Ciclo vitale e dinamiche familiari*, in F. Walsh, *Concettualizzazioni del funzionamento della famiglia normale*, in F. Walsh (a cura di), *Ciclo vitale e dinamiche familiari. Tra ricerca e pratica clinica*, Milano, Franco Angeli 1995, pp. 153-152.

possano essere riempiti intenzionalmente e responsabilmente nella prospettiva di una rinnovata e autentica progettualità familiare.

Il nascere e il divenire delle famiglie ricostituite, quindi, si muovono tra certezze e incertezze, derivanti dal fatto che:

- le rilevazioni statistiche ufficiali non riescono a censire in modo completo tali famiglie, poiché queste escono dalle definizioni tradizionali di famiglia;
- la separazione di una coppia può dare origine a nuove relazioni, dando vita a una rete articolata di appartenenze familiari multiple o plurinucleari;
- uno o entrambi i partner hanno avuto figli da una precedente unione, aumentando l'eterogeneità delle relazioni;
- il livello di complessità di tali relazioni è determinato dal numero e dalla frequenza delle interazioni che avvengono tra le persone coinvolte e che includono non solo i nuovi partner, ma anche i figli, gli ex-partner, i genitori, i fratelli, i nonni e altri parenti;
- i membri di queste famiglie definiscono e legittimano la loro identità familiare attraverso la creazione di legami, al fine di riconoscersi nei loro ruoli⁴.

In tale contesto, pertanto, si manifesta una sorta di tensione continua tra l'opportunità di creare nuovi rapporti e l'ambiguità proveniente da modelli culturali e axiologici differenti, che inevitabilmente condizionano la percezione e la gestione delle relazioni familiari.

Il divenire delle famiglie ricostituite, di conseguenza, si caratterizza per i molteplici cambiamenti che si verificano nel corso del tempo e pure negli spazi fisici ed emotivi. Tali mutamenti generano squilibri e perturbazioni tra i diversi sotto-sistemi relazionali, segnatamente per i figli, i fratelli, i genitori, i nuovi e gli ex-partner e i nonni, per cui si può affermare che le famiglie ricostituite sono identificabili come sistemi in trasformazione, i quali si adattano alle caratteristiche dei nuclei connessi e agli sviluppi che si manifestano nelle differenti interazioni⁵.

⁴ Cfr. A. J. Cherlin, *Marriage, divorce and remarriage*, United States of America, Harvard, University Press, 1992.

⁵ Cfr. M. Coleman, L. Ganong, *Stepfamilies from the stepfamily's perspective*, "Marriage and

È evidente, quindi, che nel dinamico processo di formazione delle famiglie ricostituite, si cerca costantemente di trovare equilibri sovrapposti, destreggiandosi tra momenti di tranquillità e turbamenti.

Riferendoci alla ricerca longitudinale di R. Berger, si possono identificare tre modalità relazionali che caratterizzano l'andamento delle famiglie ricostituite, quali quelle "importate", "inventate" e "integrate". Le famiglie ricostituite "importate" si distinguono quando chi la compone porta con sé modelli e comportamenti provenienti dalle precedenti esperienze familiari, influenzando notevolmente il futuro della seconda famiglia, mentre quelle "inventate" si manifestano quando i membri tentano di creare nuove modalità relazionali, spesso in risposta agli errori del passato, inventando nuove regole familiari o l'adozione di approcci inediti in circostanze comunque nuove. Infine, le famiglie ricostituite "integrate" rappresentano, sia sul piano della nuova relazione di coppia, sia su quella genitoriale e parentale, una sorta di combinazione di entrambe le modalità sopra descritte, dove i membri di tali famiglie mediano gli aspetti relazionali delle loro precedenti esperienze familiari con nuove strategie. Ovviamente, questo processo richiede tempo, pazienza e flessibilità⁶.

La mediazione permanente, quindi, tra le differenti culture relazionali ed educative presenti nei precedenti e successivi sistemi familiari, diviene una modalità relazionale fondamentale. La medesima, infatti, andrà a toccare e coinvolgere gli aspetti coniugali, genitoriali e intergenerazionali, mirando a creare connessioni rispettose, a promuovere la consapevolezza dell'incertezza, che può nascere da situazioni mai vissute prima e ad accoglierne le novità, attraverso la disponibilità e l'impegno nel ricercare soluzioni "su misura".

Altro punto centrale riguarda i figli, avuti sia dalle precedenti unioni, sia dalle successive: nell'uno, nell'altro o in entrambi i casi, hanno il diritto di essere al centro della progettualità relazionale e educativa di queste famiglie⁷. Ciò significa che le scelte degli adulti

Family Review", 26, 1997, pp. 107-121; P.L. Papernow, *Becoming a stepfamily: Patterns of development in remarried families*, New York, NY, Taylor & Francis, 1993; I. Théry, M.T. Meulders-Klein, *Les recompositiones familial saujourd'hui*, Paris, Nathan, 1993.

⁶ Cfr. R. Berger, *Three types of stepfamilies*, "Journal of Divorce & Remarriage", vol. 24, 1-2, 1995, pp. 35-49.

⁷ Cfr. C. Sirignano, *Ricerca educativa e pluralismo familiare. Itinerari e prospettive per una nuova pedagogia della famiglia*, Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici, 2005, pp. 135-142.

devono tenere conto dei bisogni, delle esigenze e delle emozioni dei medesimi, garantendo loro un ambiente di supporto e di comprensione e accompagnamento in un percorso di tal genere.

Il passaggio dalle famiglie ricostituite alla plurinuclearità di un meta-sistema familiare ricomposto rappresenta un'evoluzione articolata e significativa nelle dinamiche familiari attuali. Tale meta-sistema familiare ricomposto è costituito da una serie di sotto-sistemi relazionali interconnessi, soprattutto per ciò che riguarda la condivisione dei ruoli genitoriali, i quali possono essere presenti o assenti in base all'esistenza o meno della coniugalità. Inoltre, vengono condivisi pure stili educativi che avranno un loro graduale sviluppo nel tempo, definendo spazi relazionali e rigenerando quei "vuoti" che si erano venuti a creare.

Quando si esamina la realtà concreta delle famiglie ricostituite, nonché si ascoltano le narrazioni di coloro che ne fanno parte, emergono alcune tematiche determinanti che richiedono un'attenzione particolare per la ri-progettazione educativa, al fine di garantire il benessere di tutti i componenti. Esse possono essere individuate nei seguenti punti:

- la gestione delle transizioni relazionali, quali il passaggio da una relazione di coppia all'altra e, in presenza di figli, il loro adattamento, considerando delicatamente aspettative realistiche, relative ai tempi e agli spazi necessari per ciascun membro;
- l'essere consapevoli e il saper accogliere stili educativi diversi, al fine di evitare il più possibile conflittualità, favorendo il riconoscimento del "detto" e lo svelamento del "non detto" nelle interazioni familiari, nonché la forza di sopportare alcune circostanze senza per forza affrontarle direttamente;
- l'organizzazione della quotidianità tra continuità e cambiamenti, trovando un equilibrio nelle routine familiari, ma allo stesso tempo acquisendo flessibilità;
- identificare tempi e spazi per la neo-coppia, poiché la nuova relazione è fondamentale per la riuscita di una famiglia di tal genere;
- dedicare tempi e spazi esclusivi ai figli delle prime unioni, poiché essi hanno bisogno di metabolizzare la nuova situazione per relazionarsi con i nuovi membri e, al tempo stesso, necessitano di momenti "esclusivi" per il loro benessere emotivo.

In sintesi, la progettazione educativa delle famiglie ricostituite si trova ad affrontare queste tematiche trasversalmente, al fine di generare un ambiente nel quale le relazioni possano crescere, pur trovandosi in un contesto complesso e in continuo mutamento⁸.

Alla luce di quanto sopra espresso, è fondamentale riconoscere la specificità dei legami genitoriali, oltre la rottura del patto di coppia. Il legame, dunque, non si può separare, ma trasformare⁹ e, nel testo dedicato ai figli e ai genitori appartenenti alle famiglie ricostituite, *Due di tutto*, Ingrid lo narra con una spontaneità disarmante che suscita profonde riflessioni:

L'isola di Ingrid è lontana negli anni, vive nella memoria dei suoi occhi con uccelli variopinti e scie di schiuma dal mare di fiaba.

È sicura la sua isola.

[...]

Solo dopo, il buio.

Le parole dei grandi che si lasciano andare via, la casa spezzata in due¹⁰.

[...]

Ho due di tutto, anzi tre.

Due letti, due armadi, due camere, due orsi, due pigiami, e di tutto tre, anche dai nonni.

Voglio solo un paio di pantofole, uno spazzolino da denti, quello coi cocodrilli disegnati e gli altri via nel cestino.

Una sola bici e una bambola preferita, perché tre preferite non ci possono essere al mondo¹¹.

[...]

Succede adesso che mamma e babbo avranno presto altri figli.

Sono fratelli di Ingrid, figli di padri e madri, suoi e di altri bambini.

Al babbo toccheranno due gemelli maschi e alla mamma una bambina.

Sarete tutti fratelli, mi dicono¹².

Io non me lo immagino.

⁸ Cfr. L. Pati, *Il divenire sistemico della famiglia fra tempo e spazio educativi*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, p. 112.

⁹ Cfr. V. Cigoli, E. Scabini, *Family identity: Ties, symbols and transitions*, New Jersey, N.J., Lawrence Erlbaum, 2006.

¹⁰ A. Papini, *Due di tutto*, Giunti-Fatatracc, Iolo-Prato (FI), 2015, p. 1.

¹¹ A. Papini, *Ivi*, p. 15.

¹² A. Papini, *Ivi*, p. 16.

Non lo so nemmeno cos'è un fratello, ché da figlia unica sono stata divisa in tre.

Chissà dove finiranno i miei tre letti dopo.

Forse non ci sarà più posto e finalmente avrò una cuccia sola in cui sognare la mia isola¹³.

Cos'è un fratello ora lo so.

Ci sono i gemelli piccolissimi e la sorellina che già ride. E ride a me.

Divideremo il pane e il dolore ché così sentiremo più lieve il peso della vita.

Niente e nessuno ci separa, nemmeno le tre case.

Ci uniscono le scarpe che non stanno più ad uno, comode per l'altro che degli stessi passi percorre pari vie cambiate nei colori e nelle musiche delle nostre memorie.

Avremo medesimi natali da attendere e sognare, denti da dondolare e perdere, raffreddori per evitare la scuola e le sue troppe regole.

Adesso la mia isola ha un mare nuovo, fatto di braccia piccole in cui tuffare la nostalgia del tempo perduto¹⁴.

¹³ A. Papini, Ivi, p.17.

¹⁴ A. Papini, Ivi, p.18.

Bibliografia

Berger R., *Three types of stepfamilies*, “Journal of Divorce & Remarriage”, vol. 24, 1-2, 1995, pp. 35-49.

Cherlin A. J., *Marriage, divorce and remarriage*, Harvard, University Press, United States of America, 1992.

Cigoli V., Scabini E., *Family identity: Ties, symbols and transitions*, Lawrence Erlbaum, New Jersey, N.J., 2006.

Coleman M., Ganong L., *Stepfamilies from the stepfamily's perspective*, in “Marriage and Family Review”, 26, 1997, pp. 107-12.

ISTAT, *Matrimoni, unioni civili, separazioni e divorzi. Anno 2021. Statistiche Report*, 6 marzo 2023, <https://www.istat.it/it/files/2023/03/report-matrimoni-unioni-separazioni-2021.pdf>, (consultato il 15/07/2023).

L. Pati, *Il divenire sistemico della famiglia fra tempo e spazio educativi*, in Id. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 101-112.

Morin E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2017.

Olson D.H., *Il modello circonflesso dei sistemi coniugale e familiare*, in F. Walsh (a cura di), *Ciclo vitale e dinamiche familiari*, in F. Walsh (a cura di), *Ciclo vitale e dinamiche familiari. Tra ricerca e pratica clinica*, Franco Angeli Milano, 1995, pp. 153-152.

Papernow P.L., *Becoming a stepfamily: Patterns of development in remarried families*, Taylor & Francis, New York, NY, 1993.

Papini A., *Due di tutto*, Giunti-Fatatracc, Iolo-Prato (FI), 2015.

Sirignano C., *Ricerca educativa e pluralismo familiare. Itinerari e prospettive per una nuova pedagogia della famiglia*, Istituti Editoriali e Poligrafici, Pisa-Roma, 2005.

Théry I., Meulders-Klein M.T., *Les recompositiones familial saujourd'hui*, Nathan, Paris, 1993.

Walsh F. (a cura di), *Ciclo vitale e dinamiche familiari. Tra ricerca e pratica clinica*, Franco Angeli Milano, 1995.

10. Le famiglie generatrici di storie: accogliere la disabilità tra soggettività e cicli di vita

di *Francesca Salis*

10.1 Le famiglie generatrici di storie

Le famiglie sono generatrici e depositarie di storie che si intrecciano attraverso le generazioni nel solco di una temporalità sia verticale che orizzontale, spazi plurimi, esperienze che spesso incrociano la disabilità e la differenza nel loro percorso. Sono storie che emergono nella relazione educativa e che necessitano di ascolto per essere riconosciute e oltrepassare il solipsismo individuale, per divenire patrimonio collettivo oltretutto risorsa soggettiva. Alla base di questo studio vi è l'analisi dei costrutti relativi alla famiglia caratterizzata dalla disabilità che in ottica sistemica riguarda tutti i componenti e le dinamiche di relazione e funzionamento, resilienza e *coping*: il rapporto del *sibling* con il fratello o la sorella con disabilità, i rapporti tra coniugi con disabilità, oppure tra genitori e figli. Lo studio è condotto con uno sguardo plurale sul piano dei riferimenti teorici¹ e con approccio qualitativo narrativo.

Le storie familiari sono spesso incistate e granitiche, come inesorabili copioni recepiti nel vissuto comune e diversamente interpretati dai singoli componenti della stessa famiglia: la storia si esplicita con

¹ A. Canevaro, M. Gianni, L. Calligari, *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*, Trento, Erickson, 2021; R. Caldin, C. Giaconi, *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*, Milano, FrancoAngeli, 2022; M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Milano, Raffaello Cortina, 2018; M.L. Montico Morassut, *Il ruolo delle famiglie nel percorso di vita indipendente nelle persone con disabilità intellettiva*, in C. Lepri (a cura di), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 71-81.

narrazioni differenti, non sincrone. Il compito di chi ascolta è trovare una chiave ermeneutica che sappia coglierne le dinamiche intrecciate alle emozioni e ai bisogni. Ogni storia è depositaria di senso, perché racconta la vita e va interpretata in relazione all'unicità che connota i protagonisti superando l'equazione rigida che, quando si narra la disabilità, la assimila esclusivamente al dolore e alla sofferenza. Le storie non necessitano di giudizi ma vogliono essere raccontate per assumere significati differenti per chi le narra e le ascolta, divenendo capaci di orientare la trasformazione prospettica dello sguardo, come in un processo alchemico. Nella narrazione, sul piano antropologico e della ricerca, è inevitabilmente compresa anche la storia del ricercatore, il quale, in accordo al suo vissuto personale e alle competenze professionali possedute si muove nell'analisi di una realtà dove le persone con disabilità e le loro famiglie possano trovare cura e spazi per le loro storie, agendo consapevole della necessità di un supporto specifico, in grado di promuovere la loro capacità di agency. L'approccio narrativo valorizza l'intelligenza sociale ed emotiva e consente di superare la sola comprensione cognitiva, agevolando la consapevolezza del proprio sentire e agire ma anche il riconoscimento e l'interpretazione delle emozioni e delle azioni altrui. L'educazione familiare è spesso contraddistinta da una configurazione culturale e storica patogenica, che focalizza l'interesse unicamente sugli aspetti problematici in una logica riparatoria.

Le ricerche scientifiche degli ultimi decenni² e i nuovi approcci pedagogici sono volti a superare l'approccio patogenico in favore di quello salutogenico, dimostrando come sia fondamentale riconoscere nelle famiglie vulnerabili i diritti, le risorse, i punti di forza e di bellezza³, senza negare gli aspetti di fragilità ma attribuendo ai fenomeni

² M. Eriksson, B. Lindstrom, *Validity of Antonovsky's Sense of Coherence Scale a systematic review*, in "Journal of Epidemiology and Community Health", 59, 2005, pp. 460-466; A. Antonovsky, *The salutogenic model as a theory to guide health promotion*, in "Health Promotion International", 11, 1996, pp. 11-18; World Health Organization. Regional Office for South-East Asia, *Keynote Address at the Sixth Global Conference on Health Promotion*, 7-11 August 2005, Bangkok, Thailand, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/126465>; World Health Organization. Regional Office for Europe, *First International Conference on Health Promotion*, 17-21 November 1986, Ottawa, Canada, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/349652>.

³ F. Salis, *Raccontare per includere: storie che cambiano la storia. Margherita, la Sindrome di Down e la rivoluzione di una ordinaria inclusione. Riflessioni di pedagogia speciale*, Roma, Anicia, 2023.

una valenza scientifica differente che la ricerca, in ambito nazionale e internazionali, dimostra essere maggiormente adeguata e generativa. Questo contributo assume come centrale il ruolo della narrazione nel funzionamento dei sistemi familiari, una premessa sul piano epistemologico che apre a stimolanti possibilità educative per gli operatori della relazione d'aiuto impegnati ad accompagnare le famiglie.

L'adozione di un approccio narrativo-costruttivista diventa una modalità operativa che connette intrinsecamente la teoria alla prassi, generando un significativo posizionamento cognitivo e l'assunzione di modalità di intervento e ricerca che privilegino l'attenzione al linguaggio, alle trame di significato, al tempo, alle memorie familiari, al passato come trampolino verso futuri plurali e possibili, respingendo le interpretazioni deterministiche e privilegiando un'ermeneutica delle relazioni e della co-costruzione di storie. La ricognizione delle memorie individuali e familiari è uno strumento trasformativo che accompagna verso il cambiamento. Il deficit, la differenza, possono rappresentare quello che Mezirow⁴ definisce *dilemma disorientante*, un evento nuovo e inatteso per il quale le esperienze e conoscenze pregresse non costituiscono risorse per avviare percorsi esistenziali capaci di accogliere nuovi corsi. Il pedagogo introduce nei processi formativi steps di ricognizione, riflessione, e nuove consapevolezza per orientare un cambiamento che coinvolge quelle che Mezirow individua come le prospettive di significato, schemi di riferimento personali nei quali inscrivere le esperienze.

Dal punto di vista di chi scrive, le storie attraversate si riferiscono a volti e sguardi, età, provenienze geografiche differenti, accomunate dal bisogno di essere accolte e narrate da un testimone esterno alle dinamiche del processo intrinseco che diventa custode della relazione complessa che quella storia indica, con le emozioni che rivendicano individuazione e riconoscimento.

È nella narrazione che i legami familiari intrecciati come fili scomposti trovano un ordine che risponde al bisogno inespresso di dignità e autodeterminazione⁵.

⁴ J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Milano, Raffaello Cortina, 2016; F. Salis, *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in Pedagogia speciale*, Roma, Anicia, 2016.

⁵ F. Salis, *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in Pedagogia speciale*, Roma, Anicia, 2016; F. Salis, *op. cit.*, 2023.

La famiglia quale sistema tende all'auto-conservazione preservando dinamiche e processi, stili relazionali e saperi anche disfunzionali. La narrazione può assumere un ruolo rigenerativo ridisegnando territori e geografie, ricostruendo legami impliciti, ricercando valori e principi, modelli e comportamenti sui quali ritrovarsi. Lo stile genitoriale è spesso indicato, nelle autobiografie, per motivare l'adesione a valori e scelte⁶.

La realtà spesso cede il passo alla narrazione della realtà soggettivamente percepita, connotata da vissuti ed emozioni che creano memoria soggettiva intrinseca. Cercare un distanziamento dai testi tramandati dalla narrazione familiare significa definire la propria identità assumendo il ruolo di attori liberi, affrancati dalle aspettative, spesso invischianti della propria storia familiare. È in questa distanza che la narrazione offre spazi di ri-orientamento, nel qui ed ora, nel futuro emancipato da ripercussioni interiori ereditate, alla ricerca di nuove opportunità, modelli e rinnovate narrazioni. Il cambiamento esige spazi, l'abbandono di zavorre emotive e di ruolo per agevolare processi evolutivi di crescita.

Benasayag e Schmit⁷, rilevata la crisi generalizzata di singoli individui e famiglie e comunità, hanno individuato una situazione di crisi epocale, con disturbi e sofferenza psichica che gli operatori della relazione di aiuto stentano a raccogliere nella sua complessità non dominando strategie di intervento mirate. Le sofferenze in oggetto non derivano soltanto da patologie organiche ma da nuovi stili di vita, nuove sfide esistenziali, assetti politici ed economici in costante fluttuazione che generano una crisi socioculturale connessa alla fine delle certezze metafisico-ontologiche e etiche e in un cambiamento di percezione del futuro che da promessa e slancio verso un progresso lineare, diventa una oscura minaccia, costellata dal relativismo e dall'incertezza. Tutto ciò genera, sul piano psicologico, ansia e angoscia che, innestandosi sul senso di precarietà, inducono a comportamenti irrazionali di sfida oppure paralizzano l'azione e producono comportamenti di fuga nel consumismo irrazionale che determina la resa nichilista. Per le persone con disabilità e le loro famiglie questa condizione generale di crisi è amplificata dalla diversità, dalla sua elaborazione e gestione, dalla mancanza di sostegni e servizi, dagli

⁶ L. Formenti, *Pedagogia della famiglia*, Milano, Guerini e Associati, 2000.

⁷ M. Benasayag, G. Schimt, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2003.

ostacoli sociali alimentati dal pregiudizio che spesso porta all'esclusione macro e micro.

La narrazione, la riconfigurazione del sé nel contesto, aiuta a costruire una prospettiva di senso che guarda al futuro, mettendo al centro l'essere autenticamente persona nella sua unicità, capace di fronteggiare la propria vulnerabilità e l'incertezza dovuta all'assenza degli assoluti e della mancanza di punti fermi.

10.2 Famiglia o famiglie? Ineludibili orizzonti di significato

In sociologia si definisce la famiglia come *un gruppo di persone direttamente legate da rapporti di parentela, all'interno della quale i membri adulti hanno la responsabilità della cura*. Ma la famiglia è molto più che lo schematismo di questa semplice definizione: essa è al contempo “uno spazio fisico, relazionale e simbolico” e “si rivela uno dei luoghi privilegiati di costruzione sociale della realtà”⁸ ed è per questo che possiamo ritenere la famiglia come uno degli “attori sociali che contribuiscono a definire i modi e i sensi del mutamento sociale”⁹. L'idea che ognuno di noi ha del concetto di famiglia non può prescindere dalla propria esperienza di vita in una famiglia o in diverse famiglie. Mai come al tempo presente le famiglie si differenziano: nucleari, monogenitoriali, arcobaleno, ricostituite, allargate. Una complessità che sfugge gli schematismi etichettanti e dinamicamente sviluppa modalità plurime di riconoscimento¹⁰.

Le figure professionali che accompagnano le famiglie dovrebbero saper comprendere l'universo che quella specifica famiglia costituisce, evitando così effetti non positivi e anti-ecologici¹¹. Occorre partire dal presupposto che non esiste una famiglia “data”, ma che esistono modi diversi di intenderla, non oggettivi, né neutri ma storicamente e culturalmente situati¹². L'intervento pedagogico sulla fa-

⁸ C. Saraceno, M. Naldini, *Sociologia della famiglia*, Bologna, Il Mulino, 2001, p. 10.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Associazione Italiana per gli Studi di Popolazione – AISP, *Rapporto sulla popolazione. Le famiglie in Italia. Forme, ostacoli, sfide*, Bologna, Il Mulino, 2023.

¹¹ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977; G. Bateson, *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Cresskill, Hampton Press, 2002.

¹² L. Formenti, *op. cit.*, 2000.

miglia richiede la scelta di una prospettiva che per chi scrive è quella ermeneutica che la considera una cultura, ossia un sistema di saperi, ideologie, valori, leggi, norme, rituali quotidiani che la identificano e la distinguono dalle altre.

Gli studi sulla famiglia seguono traiettorie disciplinari differenti, sociologiche, psicologiche e pedagogiche. L'indagine sociologica sulla famiglia nasce nell'Ottocento e riguarda principalmente lo studio delle strutture familiari. Le Play¹³ è un autore di riferimento che non cerca di rispondere a domande essenzialistiche di tipo filosofico, ma indaga di fatto le modalità che famiglie vivono, come sono organizzate, e le riconnette all'ordine sociale e culturale più generale della società. Il metodo che Le Play adotta è quello dell'analisi del bilancio familiare e conclude che il passaggio dalla famiglia complessa a quella nucleare sia dovuto principalmente all'industrializzazione e all'urbanizzazione, tesi che sarà ripresa, anche se con qualche modifica, dai sociologi fino alla metà del Novecento.

Nella prospettiva psicologica, l'interesse per le relazioni familiari nasce in campo psicoanalitico che comincia a volgere lo sguardo da un'analisi della dimensione intrapsichica verso uno spazio interpersonale, inizialmente indagando la relazione diadica madre-bambino. In questo ambito si riconosce notevole importanza all'equilibrio affettivo e all'immutabilità delle relazioni dei propri membri, ma questa propensione entra immancabilmente in conflitto con l'esigenza di modificare i parametri di riferimento per far fronte agli inevitabili cambiamenti. Fondamentali i lavori della psicologia dell'Io di Anna Freud, che indagano i meccanismi di difesa, e la teoria delle relazioni oggettuali di Klein. La prima mise in evidenza l'importanza dell'indagine analitica nei bambini per fondare una teoria generale della personalità che tenesse conto del ruolo attivo dell'ambiente, da intendersi non solo legato alle figure familiari ma anche alle altre figure di riferimento come insegnanti ed educatori, aprendo così il campo ad un incontro tra psicoanalisi e pedagogia. La seconda gettò le basi per un percorso analitico proprio dell'infanzia che non fosse un sem-

¹³ F. Le Play, *Les Ouvriers Européens. études sur les travaux, la vie domestique et la condition morale des populations ouvrières de l'Europe précédées d'un exposé de la méthode d'observation*, Paris, Imprimerie Imperial, 1855, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1057844n?rk=214593;2>.

plice riadattamento del modello psicoanalitico adulto. La metodologia adottata dalla Klein riguardava prevalentemente l'osservazione del bambino durante il gioco, attraverso il quale i piccoli riprodurrebbero simbolicamente fantasie e desideri. Winnicott riuscì, in modo originale, a superare la diatriba tra le due visioni opposte della dimensione dell'ambiente e dell'interiorità, perché introdusse il concetto di illusione e creazione e si legò al concetto di madre sufficientemente buona, ovvero una madre che propone l'oggetto di cui il figlio ha bisogno nel momento giusto dando a quest'ultimo l'illusione che sia lui a crearlo, a differenza di una madre ideale la quale sacrifica se stessa per accudire il figlio in modo da essere a sua completa disposizione al fine di soddisfare i bisogni prima che il figlio sia in grado di sentirli, impedendo così a quest'ultimo di sentirsi artefice e creatore. La dimensione intrapsichica della psicoanalisi inizia a farsi sempre più spazio nella dimensione inter-psichica.

Un contributo importante proveniente dagli studi sistemico-relazionali consiste nell'aver messo a punto le fasi del ciclo vitale della famiglia: un modello ideale che segue alcuni momenti prevedibili che la famiglia può incontrare durante il suo evolversi¹⁴.

Le fasi seguono un approccio evolutivo:

- la nascita della coppia;
- la nascita dei figli;
- l'autonomia dei figli e fuoriuscita dal nucleo;
- il nido vuoto.

Nelle famiglie dove irrompe la disabilità il modello viene disconfermato: di fronte alla difficoltà e alla destabilizzazione dell'equilibrio (diagnosi, elaborazione della condizione di disabilità), la famiglia dimostra di essere o di non essere in grado di attuare processi di coping, ovvero strategie e risorse di fronteggiamento per la ricostruzione di un nuovo equilibrio).

¹⁴ E.M. Duvall, R. Hill, Report of the committee on the dynamics of family interaction, Washington, Mimeographed, 1948; B. Carter, M. McGoldrick (Eds), The changing family life cycle: a framework for family therapy, Boston, Allyn & Bacon, 1989; P. Gambini, Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale, Milano, FrancoAngeli, 2007; E. Scabini, L'organizzazione famiglia tra crisi e sviluppo, Milano, FrancoAngeli, 1985.

10.3 La prospettiva pedagogica: famiglie e disabilità

La disabilità in famiglia è diventata oggetto di studio in tempi relativamente recenti, considerata problematica fino agli anni Settanta del secolo scorso fino a che un cambio di paradigma ha portato a riconoscere l'*expertise* genitoriale, restituendo a tutti gli attori familiari coinvolti nel processo educativo una posizione attiva e propositiva. La pedagogia dei genitori costruisce forme di accompagnamento del nucleo familiare verso la consapevolezza delle proprie possibilità e responsabilità e la competenza educativa.

La coscienza delle proprie capacità (*empowering*) induce la famiglia *caregiver* a maturare la responsabilità come strumento primario d'azione. La competenza, infatti, è un bisogno sistemico nelle azioni di assistenza e cura, nei rapporti con l'esterno: scuola, sanità, servizi sociali, terzo settore.

L'idea della famiglia sana si nutre di rappresentazioni sociali in cui non esistono disabilità e fattori disfunzionali; questa idea ha generato la percezione della famiglia dove sia presente la disabilità come patologica, bisognosa di assistenza e aiuti e incapace di attivare dall'interno risorse e potenziali.

Dalle autobiografie emerge invece la presenza di nuclei familiari adeguati, pieni di forza e determinazione, capaci di serenità e felicità autentica pur in situazione di disabilità complesse. Questo non significa che non ci sia sofferenza, dolore e rabbia, ma che il repertorio emozionale è articolato e vissuto nonostante le difficoltà. Molte autobiografie evidenziano un buon adattamento alla inattesa e sconvolgente situazione connessa alla disabilità che irrompe nel vissuto familiare. L'arrivo di un bambino con disabilità comporta un'elaborazione del lutto del nascituro idealizzato che consiste nella capacità di saper sostituire il figlio immaginato con quello reale. Per sopravvivere all'immenso dolore provocato dalla ferita narcisistica il genitore può mettere in atto meccanismi di difesa che vanno dal rifiuto all'iper-protezione. Il meccanismo funzionale dell'accettazione va costruito quindi con l'accompagnamento pedagogico.

“Quando la diversità ferisce, la prima reazione non è di accettarla, ma di negarla”¹⁵.

¹⁵ G. Pontiggia, *Nati due volte*, Milano, Mondadori, 2000, p. 37.

In Italia a partire dagli anni Settanta, l'inserimento delle persone con disabilità nella scuola apre a una nuova prospettiva dell'inclusione, che inevitabilmente coinvolge la famiglia e la necessità della costruzione di un'alleanza educativa scolastica e poi sociale.

La presa in carico pedagogica delle famiglie con figli con disabilità rappresenta un complesso dominio di studio suffragato da una imponente letteratura scientifica¹⁶, che evidenzia come la Qualità di Vita della persona con disabilità e della sua famiglia sia l'esito di processi interdipendenti. Emerge una stringente relazione di reciprocità tra la Qualità di Vita dei *caregivers* e della persona con disabilità¹⁷.

La Pedagogia Speciale indaga il costrutto della qualità della vita familiare¹⁸ nella prospettiva dell'autodeterminazione di tutti gli attori del sistema, chiamati a partecipare attivamente ai loro progetti di vita, in relazione agli aspetti e alle dimensioni esistenziali che sono plurime e non legate a soli aspetti di assistenza e cura medica: individuali e sociali, emozionali, formativi e lavorativi¹⁹. Le disabilità, specie quelle complesse, aprono a scenari altrettanto complessi in cui i fattori dell'aumentata aspettativa di vita della persona con disabilità e il contestuale invecchiamento dei *caregivers* disegnano prospettive e progettualità che devono poter contare su un sistema di presa in carico globale. Secondo l'ISTAT²⁰, nel 2018 erano complessivamente 12.746.000 le persone tra i 18 e i 64 anni che si prendevano cura di figli oppure di parenti anziani o con disabilità. Questo significa che il 34,6% della popolazione italiana è coinvolto nel lavoro di cura; tuttavia, permane un fenomeno apparentemente invisibile perché svolto con modalità informali e circoscritte all'ambiente domestico.

¹⁶ J. Luijckx, A.A. van der Putten, C. Vlaskamp, *A valuable burden? The impact of children with profound intellectual and multiple disabilities on family life*, in "Journal of Intellectual & Developmental Disability", 44, 2, 2019, pp. 184-189, DOI: 10.3109/13668250.2017.1326588; C. Giaconi, *Qualità della Vita e Adulti con Disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano, FrancoAngeli, 2015; R.L. Schalock, M.A. Verdugo-Alonso, *Handbook on quality of life for human service practitioners*, Washington, American Association on Mental Retardation, 2002.

¹⁷ C. Giaconi, C. Socci, B. Fidanza, N. Del Bianco, I. D'Angelo, S.A. Capellini, *Il Dopo di Noi: Nuove alleanze tra Pedagogia Speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 10, 2, 2020, pp. 274-291.

¹⁸ R.L. Schalock, M.A. Verdugo-Alonso, *op. cit.*, 2002.

¹⁹ C. Giaconi, *op. cit.*, 2015; J. Luijckx, A.A. van der Putten, C. Vlaskamp, *op. cit.*, 2019; I. D'Angelo, *op. cit.*, 2020.

²⁰ *Ibidem*.

Le famiglie avvertono carichi oltremodo gravosi anche per l'ineadeguatezza dei servizi e l'insufficiente accompagnamento verso la progettazione del "Dopo di Noi"²¹.

10.4 La narrazione nel sistema familiare. L'approccio biografico

L'approccio narrativo biografico rappresenta in primo luogo la storia della persona e delle sue relazioni familiari, delle strategie apprese per far fronte ai compiti esistenziali attraverso le diverse età, oltre che per dare senso alle inevitabili crisi personali e relazionali. Ognuno di noi è portatore di un patrimonio d'esperienza che può diventare una risorsa per il cambiamento. L'educazione alla vita familiare diventa così soprattutto educazione al cambiamento, tenendo presente che non si tratta solo di un cambiamento personale, interiore o comportamentale, ma di mettere in atto capacità di co-trasformazione di ascolto e cura di sé, che diventano ascolto e cura degli altri²².

Nel corso del 900, l'approccio sistemico ha riconsiderato il valore delle dinamiche e dei funzionamenti familiari nella prospettiva narrativa, identificando nella dimensione dell'implicito e dell'informale e nelle pratiche discorsive interne la sede dei processi di co-costruzione della realtà nella quale si definisce e articola costantemente l'identità del sistema familiare e quella dei singoli componenti. L'identità, soggettiva e collettiva, è l'esito del rapporto con il passato e l'esperienza del presente, connessi dal significato che caratterizza i sistemi di appartenenza, come la famiglia.

La struttura narrativa del ricordo influenza la percezione del tempo in ogni sua sequenza, in una circolarità complessa e generatrice di feedback. La realtà che consideriamo come oggettiva è una percezione soggettiva delle esperienze inscritte in una narrazione: per mutare la propria esperienza del mondo è necessario cambiare la narrazione.

L'attività narrativa ha valore trasformativo sulle memorie che possono essere sistematizzate all'interno di storie attraversando processi

²¹ I. D'Angelo, *op. cit.*, 2020; C. Giaconi, *op. cit.*, 2015.

²² D. Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Sesto San Giovanni, Mimesis, 2012; L. Formenti, *op. cit.*, 2000.

di ri-significazione. Le narrazioni familiari determinano le modalità funzionali o disfunzionali con cui si abita il sistema famiglia che per alcuni significa perpetrare un ancoraggio bloccante al passato (per esempio prima di incontrare il deficit); per altri vivere in un presente senza radici che prefigura un futuro che si concretizza solo nell'attesa... aspettando Godot.

10.5 Le storie

La ricerca, in questa sede solo parzialmente presentata, indaga le storie e i racconti di vita, le dinamiche ricorrenti di chi vive quotidianamente l'esperienza della disabilità in famiglia. Il lavoro esplora i cicli vitali della famiglia, i momenti evolutivi e critici, tenendo presente le storie narrate, la differenza in esse è sempre presente. La scelta dell'analisi delle storie di vita autobiografiche è dovuta, essenzialmente, al fatto che esse rendono possibile una analisi dei vissuti, permettendo di indagare sulle possibili strategie attuate al fine di promuovere forme relazionali tra genitori e figli volte in direzione di costruzioni di relazioni significative.

Sono storie narrate in uno spazio e un tempo dedicati, dove il pedagogo accoglie e protegge quel legame, quelle emozioni che esigono di essere definite e riconosciute, quei bisogni inespressi, che irrompono nella storia a volte con violenza e rabbia, ma che, una volta accolte, si svelano nella loro discreta richiesta di attenzione. Sembrano vite ingarbugliate in trame complesse dove è molto difficile trovare i fili che seguono le traiettorie.

La narrazione assume una funzione di trasmissione culturale che pone l'accento sul passato e assegna alle generazioni adulte il ruolo di testimoni privilegiati, con la responsabilità di tramandare valori e principi, modelli comportamentali a cui la famiglia d'origine aderisce. Lo stile educativo dei genitori è spesso chiamato in causa, nelle autobiografie di soggetti adulti, per spiegare nel presente l'adesione a valori e scelte²³.

²³ L. Formenti, *op. cit.*, 2000.

Stralci di storie

Margherita, 30 anni, sindrome di Down.

Raccontare la mia storia è sempre un piacere e una cosa importante: mi conferma il mio percorso, i miei traguardi raggiunti, e mi indica la strada che ancora devo percorrere. Sono una educatrice di nido e lavoro in nido della mia città. Ho avuto la possibilità di realizzare un percorso formativo completo dalle superiori all'Università, dove ho conseguito prima la laurea triennale e poi quella magistrale in scienze pedagogiche presso l'università di Macerata. Aver conseguito una laurea magistrale ha avuto molta eco in tutto il paese: questo a dimostrare come siano ancora troppo poche le persone con deficit cognitivo a cui vengono offerte le possibilità di un progetto di vita che sappia valorizzare le potenzialità. Io ho una famiglia molto solida e presente che mi accompagna e crede in me. Credo che questo sia stato l'elemento più importante: i miei genitori mi hanno dato la possibilità di fare scelte senza il condizionamento del deficit. All'università, fin dal primo anno, ho conosciuto l'approccio narrativo e credo che dalle storie, anche dalla mia, ci sia sempre da attingere qualcosa. Non soltanto dalle storie a lieto fine, ma da tutte le storie, perché in ogni storia possiamo rispecchiarci in noi e negli altri. Il lavoro, studio (vorrei prendere un master o una specializzazione) sono capo scout e clown di corsia, perché credo tanto nelle relazioni di aiuto. Ho tanti amici e sono volontaria del progetto nati per leggere, che offre storie ai bimbi. Ho un sogno nel cassetto: aprire un mio agrinido per sperimentare le tecniche pedagogiche che ho studiato e nelle quali credo, favorendo la crescita dei bimbi attraverso il gioco, il contatto con la natura, e nell'accettazione di ogni diversità.

Jacopo, 35 anni, Sindrome di Down.

Io sono fiero di essere una persona con sindrome di Down, ma devo dire che questo mi ha impedito di essere quello che volevo diventare. Il mio sogno era andare all'università e fare un lavoro educativo. Mi piace molto ogni tematica che riguarda la disabilità e io che la vivo su di me, posso dare un aiuto agli altri. Mi piace progettare ma... il mio sogno non si è realizzato perché alle scuole superiori mi hanno dato un attestato e non un diploma. Questo mi ha segnato, ha ostacolato le mie possibilità di lavoro e ancora oggi mi fa soffrire. Sono una persona socievole, ho competenze informatiche, tante passioni. Eppure, sono disoccupato e nessuno mi dà fi-

ducia. Credo che le cose debbano cambiare e raccontare la mia storia può essere utile. Voglio anche dire che io sogno l'amore, ma per le ragazze la sindrome è un problema. Anche in questo caso, le persone devono capire che noi abbiamo gli stessi desideri e le stesse emozioni che hanno tutti e abbiamo diritto, come tutti, a una vita felice.

Naila, 40 anni, Sindrome di Down.

Sono una donna con la sindrome di Down e ho una bella storia. Sono stata amata tantissimo dalla mia famiglia che ha sostenuto tutte le mie passioni. Ho fatto la scuola superiore a Fano, viaggiando da sola dal mio paese. Ho tanti amici e faccio mille cose: lavoro per il comune della mia città, sono capo scout, suono nella banda, sono poetessa e fotografa, appassionata di ogni arte e blogger. Le mie passioni mi fanno compagnia e mi aiutano a vivere una vita bella, molto stimolante. Non ho incontrato particolari problemi nella mia vita, un po' perché quando si presentano le difficoltà io cerco di superarle senza drammi, un po' perché in effetti il grande amore di genitori, fratelli, amici, compagni mi ha sempre protetto. Mi sento molto amata e voglio continuare a essere curiosa e attenta a tutto quello che succede, crescere nel mio lavoro, far crescere il mio blog "Il mondo di Naila" dove parlo di tante cose e pubblico le mie poesie e foto. Un sogno non realizzato? L'amore di un compagno e avere una mia famiglia a cui dare tutto l'amore che ho ricevuto io.

10.6 Conclusioni

Si è cercato di dimostrare come la narrazione sia centrale all'interno della scena della pedagogia familiare che offre l'occasione di vivere un tempo ed uno spazio di cura del legame familiare che diviene occasione di imparare a so-stare.

Il contatto con la disabilità e la differenza implica affrontare storie complesse dai confini incerti, con ferite che non sempre si ricompongono, ma che possono aprire lo sguardo su mondi relazionali, sui limiti, sui paradossi, sulle possibilità smarrite, sui vincoli inestricabili dell'essere in relazione. Significa anche superare approcci che oppongono dualismi binari, inventare nuovi modi per costruire la relazione abitando differenti metafore, che ci aiutano ad accostare la dimensione della pluralità: pluralità di sguardi, di possibili significati,

di ruoli, di rappresentazioni, di futuri immaginati e progettati. La logica inclusiva permette di incontrare con autenticità le storie che le persone e le famiglie vivono consentendo ai professionisti e al ricercatore di imparare a circolare tra le trame narrative come tra opere d'arte, interrogandole e rispettandone i silenzi solenni. Raccogliere storie significa diventare custodi delle stesse.

L'identità delle persone con disabilità deve ancora essere collettivamente consolidata attraverso una cura che ne consenta l'emergere dalle nicchie di ricerca o dagli interessi peculiari del mondo associativo per favorirne la diffusione a livello culturale esteso²⁴. Dalle storie si disegna l'identità come percezione e senso di sé che si mantiene costante nonostante gli attraversamenti delle diverse fasi cronologiche e i cambiamenti che comporta sui diversi piani dell'esistere: dalla corporeità alla socialità.

La rappresentazione sociale dominante troppo spesso incide negativamente restituendo feedback e narrazioni che configurano la persona con disabilità legata al bisogno assistenziale, all'infantilismo perenne, alla negazione della sua adultità e sessualità: una negazione che troppo spesso si estende ai potenziali, ostacolando l'assunzione di ruoli sociali e lavorativi che potrebbero rivelare abilità inaspettate.

La costruzione soggettiva dell'identità risulta un processo impegnativo e difficile per tutti: la tentazione di proteggere la persona con disabilità deve essere superata perché implica, anche nella migliore delle intenzioni una discriminazione. L'atteggiamento di fiducia e apertura al disvelamento del potenziale rimane quello maggiormente generativo: *“i mediatori sono come pietre che affiorano in un fiume da oltrepassare. Sono punti di appoggio che forniscono sostegno e che si collegano tra loro”*²⁵. Le storie familiari sono ottimi mediatori, capaci di guidare il nucleo alla consapevolezza e diventare riferimento esterno alla famiglia, per altre famiglie, per una diversa percezione sociale.

L'inclusione rappresenta il traguardo di un complesso processo educativo che parte dalla famiglia e attraversa tutte le fasi esistenziali fin dall'infanzia, che accoglie le inclinazioni e le risorse personali,

²⁴ F. Salis, *op. cit.*, 2023.

²⁵ A. Canevaro, *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson, 2008.

crea opportunità e occasioni di crescita autonoma. Come scrive Montobbio, accettare l'adulità come costruito evolutivo e non solo come età della vita, richiede fatica e coraggio, ma anche il raggiungimento da parte dei genitori di una grande maturità personale e di coppia .

Le storie di inclusione affermano un ribaltamento paradigmatico che supera la logica assistenzialistica e rappresentano la persona disabile e la sua famiglia come attori attivi e autodeterminati, non più passivi ricettori di assistenza.

Costrutti inclusivi, riferimenti normativi, prospettive di cambiamento nella rappresentazione sociale della disabilità pongono le premesse per una rivoluzione culturale e sociale che finalmente consenta il riconoscimento di ogni differenza come cifra dell'umano²⁷.

Bibliografia

Acanfora F., *In altre parole, dizionario minimo di diversità*. Effequ, Firenze, 2021.

Antonovsky, A. (1996). *The salutogenic model as a theory to guide health promotion*. Health Promotion International, 11, 11–18.

ASSOCIAZIONE ITALIANA PER GLI STUDI DI POPOLAZIONE, Rapporto sulla popolazione. Le famiglie in Italia. Forme, ostacoli, sfide. Il Mulino, Bologna, 2023.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano, 1977.

Bateson G. (2002). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Benasayag M., Schimt G., *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli, Milano, 2003.

²⁷ F. Salis, *op. cit.*, 2023.

Caldin R., Giaconi C., *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. FrancoAngeli, Milano, 2022.

Caldin R., Cinotti A., Serra F., (Eds) *Disabilità, famiglie e servizi. Impegni di alleanza, esperienze di valutazione*. Edizioni del Rosone, Foggia, 2017.

Canevaro A. Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino». Erickson, Trento, 2008.

Canevaro A., Gianni M., Calligari L., *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Erickson, Trento, 2021.

Carter B. & McGoldrick M. (Eds). *The changing family life cycle: a framework for family therapy*. Allyn & Bacon, Boston, 1989.

Ceruti M. *Il tempo della complessità*. Cortina, Milano, 2018.

D'Angelo I. *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse*. FrancoAngeli, Milano, 2020.

Demetrio D. *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis, Sesto San Giovanni, 2012.

Duvall E. M. & Hill R. *Report of the committee on the dynamics of family interaction*. Mimeographed, Washington, DC, 1948.

Eriksson M., (2007). *Unravelling the Mystery of Salutogenesis: The evidence base of the salutogenic research as measured by Antonovsky's Sense of Coherence Scale*.

Eriksson M., and Lindstrom B., (2005). Validity of Antonovsky's Sense of Coherence Scale a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, pp. 460–466.

Eriksson M. and Lindstrom B. (2006). Antonovsky's Sense of Coherence Scale and the relation with health a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, pp. 376–381.

Freud A., Lezioni a Harvard. *Il bambino, il suo ambiente, il suo sviluppo psichico*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1991.

Formenti L., *Pedagogia della famiglia*. Guerini e Associati, Milano, 2000.

Gambini P., *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*. FrancoAngeli, Milano, 2007.

Giaconi C., *Qualità della Vita e Adulti con Disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. FrancoAngeli, Milano, 2015.

Giaconi C., Socci C., Fidanza B., Del Bianco N., D'Angelo I., Capellini S. A. (2020). *Il Dopo di Noi: Nuove alleanze tra Pedagogia Speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita*. MeTis. *Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10, 2, pp. 274-291.

Goussot A. *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Aras edizioni, Fano, 2015.

Goussot A. (ed.) *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*. Maggioli, Rimini, 2011.

Klein M., *Analisi di un bambino*. Bollati Boringhieri, Milano, 1997.

Le Play F. (1855). *Les Ouvriers Européens. études sur les travaux, la vie domestique et la condition morale des populations ouvrières de l'Europe précédées d'un exposé de la méthode d'observation*, Paris, Imprimerie Imperial.

(<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1057844n?rk=214593;2>).

Lindstrom B., Eriksson M., (2005). *Salutogenesis*. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 440-442.

Luijckx J., van der Putten A. A. J., Vlaskamp C. (2019). A valuable burden? The impact of children with profound intellectual and multiple disabilities on family life, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44:2, 184-189. DOI: 10.3109/13668250.2017.1326588.

Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina, Milano, 2016.

Montico Morassut M.L., *Il ruolo delle famiglie nel percorso di vita indipendente nelle persone con disabilità intellettiva*. In Lepri, *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. FrancoAngeli, Milano, (2016). pp. 71-81.

Montobbio E. *La maturità immatura*. In D. e G. Carbonetti, *Mio figlio Down diventa grande*, FrancoAngeli, Milano, 2004, pp. 9-14.

Pontiggia G., *Nati due volte*. Mondadori, Milano, 2000.

Salis F., *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in Pedagogia speciale*. Anicia, Roma, 2016.

Salis F., *La persona con Sindrome di Down: riflessioni di Pedagogia e Didattica speciale per una presa in carico globale nella prospettiva inclusiva*. Anicia, Roma, 2017.

Salis F., *Il ruolo del pedagogo nella complessità dell'agire educativo*. in Gaspari P. (ed.), *L'educatore socio-pedagogico: un professionista della relazione di cura educativa e di aiuto nella Pedagogia Speciale*. Anicia, Roma, 2019.

Salis F. (2019). *La relazione di cura e l'approccio narrativo. Possibili sinergie tra pedagogia speciale e medicina*. Nuova Secondaria Ricerca, n. 3, Edizioni Studium, Roma, pp. 120-132.

Salis F., *Quando la genitorialità diventa speciale*. Approccio pedagogico e narrazione, riflessioni operative sulla comunicazione della diagnosi pre e post - natale in presenza della sindrome di Down. Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo, Vannini edizioni scientifiche, Brescia, 2019.

Salis F., *Raccontare per includere: storie che cambiano la storia*. Margherita, *la Sindrome di Down e la rivoluzione di una ordinaria inclusione. Riflessioni di pedagogia speciale*. Anicia, Roma, 2023.

Saraceno C., Naldini M., *Sociologia della famiglia*. Il Mulino, Bologna, 2001.

Scabini E., *L'organizzazione famiglia tra crisi e sviluppo*. FrancoAngeli, Milano, 1985.

Schalock R. L., Verdugo Alonso M. A., *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation, Washington DC, 2002.

Schalock R. L., Verdugo Alonso M. A., *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Vannini Editoria Scientifica, Brescia, 2012.

Winnicott D., *Gioco e realtà*. Armando Editore, Roma, 1971.

World Health Organization. Regional Office for Europe. (1986). Ottawa Charter for Health Promotion, 1986. World Health Organization. Regional Office for Europe.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/349652>

World Health Organization. Regional Office for South-East Asia. (2005). Keynote Address at the Sixth Global Conference on Health Promotion, 7-11 August 2005, Bangkok, Thailand. WHO Regional Office for South-East Asia.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/126465>

11. Il rapporto scuola-famiglia nella valutazione formativa

di *Laura Fedeli, Luca Girotti*

La valutazione è oggi più che in passato un aspetto particolarmente delicato nell'esperienza scolastica di docenti, studenti, famiglie. I primi sono legittimamente preoccupati – anche a fronte dei recenti fatti di cronaca – degli ‘attacchi’ alla loro professionalità spingendoli ad assumere una postura sempre più difensiva e sempre meno promozionale¹, con il rischio concreto di cedere agli effetti² e alle sindromi³ che la letteratura docimologica ha da tempo messo in luce. I secondi sperimentano sin dalla scuola primaria un’ansia da prestazione che rende l’esperienza scolastica non semplice, caratterizzata da una sorta – stigmatizza M.G. Dutto – di ‘accanimento valutativo’ non certo immaginario visto che ogni studente è “verificato quasi giornalmente, scrutinato con procedure istituzionali alla fine di ogni trimestre (o quadrimestre), valutato al termine dell’anno scolastico, esaminato alla conclusione del primo ciclo, del biennio e del secondo ciclo, sottoposto sistematicamente a test nazionali e occasionalmente internazionali”⁴. Le terze manifestano un atteggiamento adulescente⁵, in cui prevale la difesa a ogni costo dei figli e delle figlie nel

¹ Cfr. L. Girotti, *Documentazione e comunicazione dei processi valutativi*, in L. Galliani (a cura di), *L’agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 251-262.

² Cfr. G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Bari-Roma, Laterza, 2003.

³ Cfr. P. Lucisano, *La sindrome del Figlio dell’uomo*, in “ECPS Journal”, 2011, 3, pp. 155-167; M. Castoldi, *Capire le prove INVALSI. Una guida intelligente*, Roma, Carocci, 2014.

⁴ M.G. Dutto, *Acqua alle funi. Per una ripartenza della scuola italiana*, Milano, Vita e Pensiero, 2013, p. 174.

⁵ Cfr. M. Ammaniti, *La famiglia adolescente*, Bari-Roma, Laterza, 2015.

timore che l'insuccesso scolastico sia visto e giudicato come espressione del loro fallimento educativo. Si rischia, quindi, che nella quotidianità si riproduca incessantemente un perenne circolo vizioso di delegittimazione mentre da tempo, tanto nella letteratura scientifica quanto nella pubblicistica divulgativa, si insiste sulla necessità, fatta propria anche dai documenti ministeriali, che la valutazione abbia un valore formativo, all'interno della ri-scoperta della imprescindibile necessità che la scuola, per il bene del singolo e della società, svolga nel miglior modo possibile la sua funzione orientativa. Ciò nel convincimento, naturalmente, che nella vita quotidiana della scuola, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado, a prevalere è quello che si potrebbe definire il 'complesso di San Paolo', che nella "Lettera ai Romani" scrive: "io non compio il bene che voglio, ma il male che non voglio".

La sfida appare quella di fare della valutazione l'oggetto di un'alleanza, certamente da (ri-)costruire, dentro un contesto relazionale scuola-famiglia complesso come quello attuale per arrivare ad aggiungere alle sei diverse aree di cooperazione/coinvolgimento parentale⁵ una settima, quella della valutazione. La (ri-)costruzione richiede, da un lato, agli insegnanti di riconoscere la pluralità delle tipologie familiari, la molteplicità dei vissuti individuali dei genitori rispetto alla valutazione vissuta sia come genitori sia come studente, la necessità di affrontare la questione del potere che esercita nel momento in cui esprime un giudizio o un voto; dall'altro, ai genitori di accettare la asimmetria della relazione con i docenti, di rispettare e stimare un 'altro' adulto con cui condivide la responsabilità formativa, di promuovere un'interdipendenza positiva. Tale (ri-)costruzione potrebbe trovare nella condivisione di stile educativo incoraggiante¹⁵⁴ un prezioso punto di riferimento, in grado di far vivere al soggetto un'esperienza scolastica "in uno stato di benessere psicologico favorevole alla costruzione della propria identità all'interno di relazioni significative"⁶.

Sulla base di questo quadro, è stato realizzato nel corso dell'anno scolastico 2022/2023 un percorso di formazione e ricerca presso un

⁶ Cfr. J.L. Epstein. (Ed). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (Second Edition)*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 2002.

istituto superiore della città di Macerata, titolato “Una valutazione autenticamente formativa: percorso di riflessione per dare senso agli strumenti, nella prospettiva di promuovere le persone”. Il percorso è stato avviato con una prima attività di “provocazione tematica”, articolata in un incontro online in forma plenaria sul tema dell’insegnamento come professione educativa, con particolare attenzione alla relazione didattica-valutazione come circolo pedagogicamente virtuoso, alla relazione insegnamento-apprendimento come risorsa educativamente determinante, alla relazione docente-alunno come luogo significativamente umanizzante e un incontro in presenza dedicato al tema della valutazione come attribuzione di senso, volto a porre in luce le aggettivazioni che dovrebbero caratterizzare una valutazione incoraggiante per gli alunni: *orientativa*, cioè finalizzata a rendere lo studente in grado di affrontare la scelta accademico-professionale in autonomia e con responsabilità; *sostenibile*, cioè che può non solo soddisfare i bisogni formativi del presente ma anche preparare gli studenti ad affrontare i propri futuri bisogni di apprendimento; *etica*, cioè che viene esercitata nell’ambito della pubblica esplicitazione circa a cosa, perché e come “diamo valore” nell’apprendimento e nel comportamento. Si sono, poi, svolte una serie di attività per “area disciplinare” con l’accompagnamento del docente universitario come esperto in forma di osservatore partecipante e il coordinamento di docenti referenti dell’istituto, che hanno visto la decostruzione delle griglie di valutazione mediante la loro ‘messa alla prova’ dell’attribuzione di valore (cosa? perché? come?); la ricostruzione di tali griglie, predisponendole in forma ‘rinnovata’ a partire dagli elementi di valore condivisi tradotti in indicatori; la costruzione di griglie di autovalutazione per gli studenti nella prospettiva di un curriculum orientativo a fronte di un profilo di studente. Contemporaneamente alle attività di formazione per docenti, si è somministrato un questionario ai genitori e si tenuto un focus group con docenti e genitori. Nell’incontro finale di “rilancio tematico” si è dato spazio alla presentazione di quanto emerso dai questionari e dal focus group, sollecitando la presa di consapevolezza rispetto alla necessità di attuare uno stile inclusivo nella valutazione, che cioè riesca ad accogliere la persona dello studente nella sua globalità. Proprio sugli esiti del questionario e del focus group pare opportuno soffermarsi per una prima riflessione sul rapporto scuola-famiglia nella valutazione formativa.

11.1 Un'indagine esplorativa

Iniziamo con il chiederci quali siano le condizioni necessarie per avviare un'indagine esplorativa con la famiglia e la scuola, condizioni che consentano di raccogliere dati significativi e capaci di attivare azioni di follow up. Una prima condizione è rappresentata dal contesto in cui avviene l'azione esplorativa, un contesto, quello scolastico, in cui docenti e genitori possano sentirsi a pieno diritto attori e percepire la propria partecipazione all'indagine come contributo in un processo di collaborazione con il ricercatore universitario, esterno all'istituzione scolastica. L'indagine esplorativa viene condotta, quindi, in direzione di una chiara legittimazione grazie alla scelta metodologica della Ricerca-Formazione⁷: la contestualizzazione e l'integrazione di un'indagine all'interno di un percorso formativo non solo rende significativo l'obiettivo (restituzione-confronto-follow up), ma rende efficace da un punto di vista metodologico l'intervento esplorativo (disponibilità alla partecipazione, possibilità di utilizzare strumenti di raccolta dati di tipo qualitativo).

Inoltre la legittimazione dei due attori coinvolti (essere soggetto attivo e essere percepito soggetto attivo), avviene quando (1) il genitore acquisisce consapevolezza della possibilità di un'attribuzione di ruolo nella valutazione formativa (quali spazi, quali funzioni?); (2) l'insegnante progetta spazi di confronto con la famiglia accogliendo il valore orientativo e formativo della valutazione, non più percepito come "periferico" rispetto all'attestazione del raggiungimento degli apprendimenti.

Le domande che hanno guidato l'indagine, condotta congiuntamente su insegnanti e genitori, hanno riguardato le dimensioni di formalizzazione dei rapporti scuola-famiglia in merito alla valutazione, gli ambiti di legittimazione in cui il genitore si sente incoraggiato dalla scuola al "dialogo interlocutorio", le aspettative del genitore rispetto allo strumento "colloquio", spazio elettivo di interazione con l'insegnante.

⁷ Cfr. G. Asquini, (a cura di), *La Ricerca -Formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2018; L. Lumbelli, *Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale*, in A. Bondioli (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 25-60.

L'indagine ha previsto due strumenti di raccolta dei dati: un questionario rivolto ai genitori e somministrato online, lo strumento prevedeva sia domande a risposta chiusa, sia domande aperte senza obbligo di risposta (questionari completati: 164) e un focus-group a cui hanno partecipato tre insegnanti, tre rappresentanti dei genitori e i due ricercatori che hanno condotto il processo di formazione e ricerca e che nel focus group hanno svolto rispettivamente i ruoli di moderatore e di osservatore.

Le risposte ottenute dal questionario restituiscono, nei quesiti a risposta chiusa, una panoramica di carattere descrittivo rispetto al target, ossia, dati riguardanti il sesso; la fascia di età; l'eventuale coinvolgimento in ruoli di rappresentante dei genitori; l'eventuale professione legata al mondo dell'educazione/formazione; il numero di figli (genere e classe di riferimento) e la frequenza dei colloqui con gli insegnanti. Il primo dato che emerge è la dominanza netta di risposte da parte delle madri (79.2 %) e di genitori di figli iscritti al primo biennio (Fig.1).

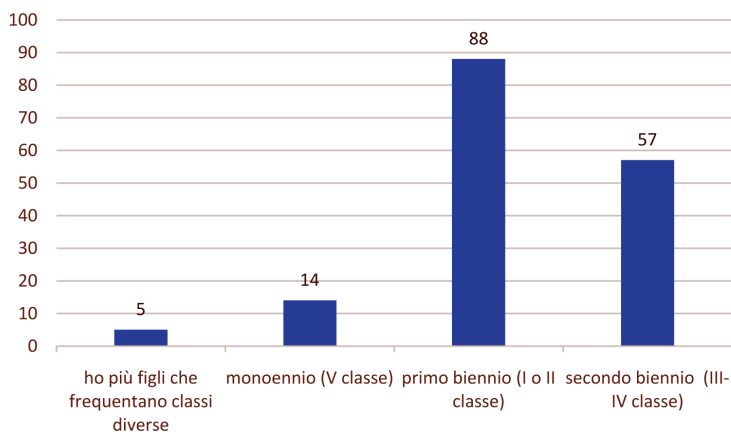


Fig. 1. Grafico relativo alla classe di frequenza del figlio/a

Del totale dei genitori che hanno completato il questionario 24 dichiarano di svolgere una professione in ambito educativo e per la maggior parte (19) esplicitano di esercitare tale professione in un contesto scolastico (insegnanti presso scuole dell'Infanzia, Primarie e/o Secondarie). Rispetto al quesito che indagava la frequenza di richiesta di colloqui con gli insegnanti (Fig, 2) appare evidente la scelta pre-

ponderante dell'opzione "1 volta a trimestre/quadrimestre" e confrontando tali dati con la classe di frequenza del/dei figlio/i risulta che al primo biennio sia associata la percentuale più alta di richiesta dei colloqui (Fig. 3).

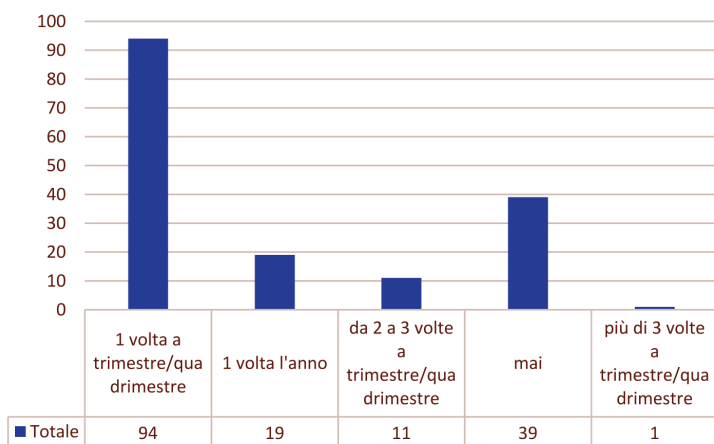


Fig. 2. Grafico relativo alla frequenza di richiesta colloquio con gli insegnanti

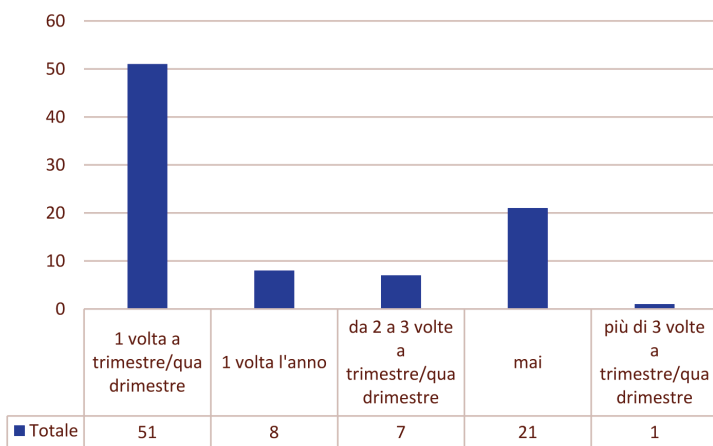


Fig. 3. Grafico relativo alla frequenza di richiesta di colloquio da parte di genitori di figli iscritti al primo biennio

La grande maggioranza dei genitori (76,2 %) prenota colloqui con docenti di ogni insegnamento, indipendentemente dai risultati rag-

giunti dal/dalla figlio/figlia, mentre solo una piccola percentuale (al di sotto del 10%) opera una stretta selezione dei colloqui in base agli insegnamenti in cui il/la figlio/figlia mostra difficoltà o rispetto agli insegnamenti che ritiene siano fondamentali per la sua formazione; a queste risposte si aggiungono esigenze specifiche incluse nell'opzione "altro" (colloqui solo con la coordinatrice e /o esclusivamente con l'insegnante di sostegno).

Per quanto riguarda le domande a risposta aperta si è scelto di approfondire le seguenti aree di interesse: (1) le aspettative e le routine messe in atto durante il colloquio con gli insegnanti; (2) l'atteggiamento assunto nei confronti del figlio/a di fronte alla valutazione ottenuta; (3) l'esplicitazione della propria idea di valutazione per la scuola secondaria di secondo grado (cosa, come e perché valutare).

La scelta, in questa sede, di focalizzarsi sull'evento "colloquio" è motivata dalla sua produttività in termini di esaustività nelle risposte al questionario, variabile che ha, inoltre, portato i ricercatori a sviluppare su questo aspetto le domande sostanziali inserite nel protocollo del focus group basato sulla modalità *questioning route*⁸.

Da un'analisi del contenuto condotta sulle risposte aperte raccolte con il questionario e sulle trascrizioni delle discussioni sviluppate durante il focus group i ricercatori hanno individuato tre categorie su cui hanno condotto il proprio processo interpretativo e di riflessione: (1) Direzione del colloquio: scelta dell'obiettivo comunicativo; (2) Attitudini durante il colloquio: ascolto attivo, ruoli e dominanza linguistica; (3) (Ri)costruzione dopo il colloquio: azioni di follow-up da parte della scuola.

A titolo esemplificativo si riporta un'unità di analisi associata a ogni categoria (tabella 1) evidenziando i passaggi interpretativi sviluppati dai ricercatori e successivamente condivisi con la scuola in occasione dell'incontro finale di confronto.

⁸ Cfr. R.A. Krueger, *Focus group: A practical guide for applied research*. London, UK, Sage, 1994.

CATEGORIA	PARTECIPANTE	UNITÀ DI ANALISI
Direzione	Genitore (questionario)	“Esaminare le criticità dello studente e lavorare insieme per migliorare sia il rendimento che per favorire una buona formazione scolastica, la quale sarà accompagnata da grande nostalgia alla fine del percorso scolastico”.
Attitudine	Insegnante (focus-group)	“Mi chiedo se quello che sembra a me poi è anche quello che sembra al genitore, la seconda cosa è che la vera forza di un colloquio sta nell’alleanza, se c’è fiducia allora riusciamo a capirci anche sulla valutazione, insomma se siamo tutti e due persone serene, equilibrate e cerchiamo il bene, orientate al bene del figlio (il nostro studente) allora ecco c’è un colloquio in cui effettivamente si spazia, diventa una riflessione ampia, però non sempre questo accade, non perché i genitori sono rigidi, ma anche perché noi siamo rigidi, dipende da entrambi”.
(Ri)costruzione	Genitore (questionario)	“Rilevante è il fatto che un docente mi chieda come studia mia figlia e il suo carattere per comprendere meglio il suo modo di stare a scuola. Rilevante è che il docente ascolti il genitore, non che faccia ciò che viene chiesto, ma che ascolti e cerchi di mettere insieme i pezzi per aiutare sempre più il ragazzo”.

Tab. 1. Esempio di unità di analisi per categoria

La categoria “direzione” comprende tutte le unità che contengono un riferimento all’obiettivo del colloquio sia da parte dell’insegnante che da parte del genitore. Nel caso riportato in tabella il genitore si sofferma sul valore di capitalizzazione della valutazione in senso formativo per l’allievo, non solo rispetto al percorso scolastico, ma per ciò che vivrà dopo la scuola. Il termine “nostalgia” rimanda a una connotazione emotiva rispetto a un’esperienza (quella della valutazione) vissuta come evento fondante degno di essere ricordato.

Nell’unità riportata all’interno della categoria “attitudine” è un insegnante a esprimersi focalizzandosi su alcuni elementi comunicativi e sulla necessità di aprire uno spazio di condivisione di intenti e di modalità per raggiungere una sinergia con la famiglia, un’“alleanza” che porti il docente a perdere la propria “rigidità” e a spostare il peso dell’asimmetria di ruolo per costruire un patto di condivisione. Infine,

l'accento del genitore all'esito di un colloquio aperto in cui l'ascolto superi il mero dovere valutativo da parte dell'insegnante ("Rilevante è che il docente ascolti il genitore, *non che faccia ciò che viene chiesto*, ma che ascolti e cerchi di mettere insieme i pezzi per *aiutare sempre più il ragazzo*") al fine di "mettere insieme i pezzi", ossia ricostruire un profilo dello studente con il supporto del genitore.

In tale unità di analisi risulta, inoltre, interessante, l'andamento della scrittura, dal caso personale ("Rilevante è il fatto che un docente *mi chieda come studia mia figlia*") alla generalizzazione finale ("il ragazzo") con uno sforzo di decentramento del genitore.

Le riflessioni fin qui esplicitate sono parte di un processo più ampio di analisi dei dati raccolti che hanno compreso anche le osservazioni dei ricercatori e le relative annotazioni durante la formazione e gli spazi informali di confronto con gli insegnanti.

11.2 Conclusioni

Dal punto di vista dei genitori emergono due forti linee di interesse rispetto alla valutazione: (1) la necessità di una valutazione che vada al di là degli apprendimenti disciplinari e che abbracci dimensioni di crescita, maturità, autonomia, responsabilità, rispetto, prosocialità: questi aspetti legano indubbiamente la famiglia alla scuola nella loro azione formativa e implicano un dialogo continuo tra i due attori, docenti e genitori, su aspetti olistici dell'educazione; (2) il riferimento ad approcci nella valutazione che siano guidati da giustizia, meritocrazia, umanità, valorizzazione delle potenzialità, che possano condurre l'alunno a raggiungere la "capacità di affrontare il mondo del lavoro o dello studio universitario": l'attribuzione di responsabilità nei confronti della scuola riguarda non solo tutte le dimensioni dell'educazione, ma diventa un valore per il futuro di ragazzi e ragazze verso una capitalizzazione di quanto appreso. In tale prospettiva si impone la necessità che la valutazione assuma valore non solo formativo ma anche formante, aprendosi a una nuova prospettiva che possa liberarla dalla situazione stigmatizzata da B. Vertecchi in un recente volume:

*la valutazione stenta a esercitare il proprio compito d'interpretazione della realtà educativa nel medio e lungo periodo perché non riesce a emergere dalla palude ideologica nella quale la scuola è stata costretta*⁹.

Al circolo vizioso prima richiamato la scuola può (e deve!) contrapporre un circolo virtuoso fra insegnamento disciplinare, didattica e valutazione nella prospettiva dell'orientamento, a cui la ricerca educativa può contribuire individuando e chiarendo le variabili strutturali che possono ostacolarlo o facilitarlo¹⁰. Si tratta, in sintesi, di accogliere la sfida di pensare, progettare e attuare, anche e soprattutto nelle pratiche quotidiane scolastiche, una valutazione che sia collocata stabilmente dentro una relazione positiva interdipendente docente incoraggiante-studente protagonista-famiglia alleata e si proponga come effettivamente orientante, perché in grado di indicare la direzione da prendere nell'esperienza di un apprendimento autentico che possa essere una risorsa preziosa per la vita delle studentesse e degli studenti.

⁹ B. Vertecchi, V. Bonazza, *Ripensare la scuola. Valutare per i tempi lunghi*, Roma, Anicia, 2022, p. 40.

¹⁰ Cfr. L. Girotti L., *La ricerca educativa per l'orientamento. La ricerca come risorsa per le politiche pubbliche*, Macerata, EUM, 2009, pp. 108-109.

Bibliografia

Ammaniti M., *La famiglia adolescente*, Laterza, Bari-Roma, 2015.
Asquini, G. (a cura di), *La Ricerca –Formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

Castoldi M., *Capire le prove INVALSI. Una guida intelligente*, Carocci, Roma, 2014.

Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari-Roma, 2003.

Dutto M.G., *Acqua alle funi. Per una ripartenza della scuola italiana*, Vita e Pensiero, Milano, 2013.

Epstein J.L. (Ed). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (Second Edition), Corwin Press, Thousand Oaks (CA), 2002.

Franta H., Colasanti A.R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991.

Girelli C., *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*, Carocci, Roma, 2022.

Girotti L., *Documentazione e comunicazione dei processi valutativi*, in L. Galliani (a cura di), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, La Scuola, Brescia, 2015, pp. 251-262.

Girotti L., *La ricerca educativa per l'orientamento. La ricerca come risorsa per le politiche pubbliche*, EUM, Macerata, 2009.

Krueger, R. A., *Focus group: A practical guide for applied research*. Sage, London, UK, 1994.

Lucisano P., *La sindrome del Figlio dell'uomo*, in "ECPS Journal", 2011, 3, pp. 155-167.

Lumbelli, L., *Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale*, in A. Bondioli (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, FrancoAngeli, Milano, 2006, pp. 25-60.

Vertecchi B., Bonazza V., *Ripensare la scuola. Valutare per i tempi lunghi*, Anicia, Roma, 2022.

12. Pluralismo etico e auto-determinazione in un mondo globale

di *Flavia Stara*

*La luna sopra le nuvole è la stessa luna.
Sotto, le montagne e i fiumi sono tutti differenti.
Ognuno è felice nella propria unità e diversità.
Questo è uno, questo è due.
(Mumon, 35 La porta senza porta)*

12.1 Il sé e gli altri

Negli attuali contesti sociali si assiste al costituirsi di nuovi paradigmi di declinazione della soggettività, a forti spinte di manifestazione dell'individualismo, a momenti di legittimata ridefinizione della dignità della persona. Dentro un tale circuito di istanze tra l'essere in relazione e l'essere in evoluzione della persona, si pone la necessità di misurare gli indicatori della qualità di condivisione delle risorse utili alla realizzazione dei progetti esistenziali, considerati in tutte le specificità di genere che richiedono di ridisegnare i rapporti di fiducia e di riconoscimento collettivi. Le categorie dell'esistenza governano l'immagine e la condizione di progettazione e di ricerca di sé. Il soggetto sollecitato dall'apertura al futuro decanta l'unicità e la problematicità della persona, rispetto alle quali cerca concrete risposte di regolamentazione nello spazio dei diritti umani. Le dimensioni che descrivono l'insieme dei valori fondamentali per la persona concernono i modi di relazionarsi con la realtà ritenuti orizzonti del bene. Le manifestazioni dell'individualità s'incentrano su tre proiezioni fondamentali del sé desiderante: auto-realizzazione; ricerca di una definizione sociale; relazionalità interpersonale gratificante. Nella persona si rivela il paradosso di una compresente ambizione di singolarità e di interdipendenza.

All'interno di questo dualismo si realizza il percorso formativo dell'autodeterminazione che rappresenta il raggiungimento di uno stato di autonomia e indipendenza da influenze esterne a cui corrisponde, sul piano normativo, il diritto di non subire interferenze nella

sfera intangibile e privata delle scelte personali. Nella fase dell'auto-realizzazione, ha luogo il riconoscimento del diritto a poter costruire il proprio destino, riconoscendone la collocazione sullo sfondo della rete di relazioni in cui gli individui sono immersi. Auto-determinarsi significa auto-governarsi in modo responsabile, secondo un complesso di valori, interessi, preferenze che non è il patrimonio di un soggetto chiuso, ma aperto al confronto e all'interazione¹.

12.2 Fenomenologie della comunanza

Il riconoscimento di questa apertura assume un ruolo rilevante nella configurazione della crescita personale che trova un limite stabilito dalle conseguenze che le azioni hanno sui bisogni/diritti altrui. Si tratta dell'articolazione di una complessità che coinvolge tutto il sistema vita e da cui, spesso, deriva una situazione di squilibrio determinata dalla tensione tra uno stato di ipersoggettività - incentrata sulla sfera psicologico-emotiva del singolo - e uno di iperoggettività - espressa nei contesti della realtà politico-economica.

Il processo attraverso cui gli individui maturano un punto di vista sul mondo e acquisiscono le capacità cognitive, emotive e corporee necessarie ad esprimerlo nel corso della vita, è un processo essenzialmente relazionale. Le capacità soggettive che permettono di scegliere e autodeterminarsi si sviluppano nella connessione. Il concetto di autonomia relazionale fondamentale fa riferimento all'idea che la capacità di autodeterminazione è incorporata in reti relazionali, ossia dipende in senso causale o costitutivo dalle relazioni che il soggetto intrattiene con altre persone e con l'ambiente che lo circonda. Tali reti relazionali costituiscono il fondamento per attivare e rendere sostenibili i processi di autonomia. Si può, quindi, parlare di 'autodeterminazione relazionale' per indicare quella prospettiva che ritiene prioritaria, sul piano morale, la capacità individuale di autodeterminarsi nella consapevolezza che ogni possibilità di sviluppo si attiva in virtù di sinergie significative. Quindi, lo spazio fisico e simbolico

¹ Cfr. M.Girardo, *Per una definizione del costruito di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V. 7 N. 1, 2019, pp. 30-41.

della connessione contempla la strutturazione della reciprocità per favorire le aspirazioni personali che si generano proprio attraverso le interazioni. L'idea di connessione come interdipendenza implica che la possibilità di affermazione di ognuno dipende essenzialmente dall'impegno di reti di risorse umane.

Riflettere sullo stato effettivo delle interazioni nella struttura delle società democratiche è, quindi, fondamentale per individuare la presa in carico delle diverse rappresentazioni della storicità della persona, la risposta all'appello delle individualità che sperimentano il loro essere attori sociali. La costruzione dell'identità individuo-comunità e delle interazioni che ne sono il campo di esperienza e di elaborazione, è l'esito di una processualità aperta, di un intreccio di circostanze sociali, politiche e culturali che contrassegnano l'originalità e irripetibilità di una soggettività articolata e plurale.

L'accelerazione costante dei ritmi di vita, l'ansia di successo e possesso, producono, tuttavia, una sempre più rapida liquefazione delle compagini sociali: si frantumano i tempi e gli spazi comunitari, si ramifica il destrutturarsi e ri-strutturarsi delle soggettività tra dimensioni reali e virtuali. I tempi si contraggono, le reti informatiche e comunicative moltiplicano le esperienze di deterritorializzazione degli individui. Lo stato di continua oscillazione tra lontano e vicino, il richiamo verso eventi planetari e il bisogno di vivere la propria appartenenza, generano una condizione di incertezza e inquietudine. Si relativizzano e sovrappongono gli spazi della vita quotidiana e sociale: gli spazi della casa e delle istituzioni, dei luoghi di lavoro e del tempo libero, ma anche gli spazi dell'esclusione, della marginalità. Gli habitat urbani sono progettati in modo che ogni loro funzione risulti separata dalle altre: riflettono un isolamento funzionale. Le città sono spesso sovradeterminate, sia nelle forme visive sia nelle funzioni sociali nettamente separate le une dalle altre. La stessa logica insulare si applica alle persone che le abitano, producendo una crescente indifferenza e burocratizzazione degli incontri sociali, che diventano impersonali. Anche la realtà tradizionalmente accogliente della famiglia, dopo aver vissuto una prima trasformazione in famiglia mononucleare – con l'emancipazione e funzionalizzazione nella mobilità del lavoro – si configura progressivamente come famiglia nucleare.

A fronte di un distanziamento umano che si cronicizza si potrebbe riconsiderare l'efficacia del nesso tra etica e ragione pratica. I pre-

supposti che guidano l'agire in situazione, troppo spesso, trascurano la forza di quella che può essere interpretata come economia civile. Un'economia che si basa sull'apporto prodotto dalla famiglia, dalla comunità, dal non-profit, dal volontariato, dal micro-credito, dal commercio equo e solidale, da forme di self-help². Un'economia che supera gli indicatori finanziari e tiene conto soprattutto di quelli socio-culturali per assicurare strategie di sviluppo sostenibile, nell'ottica di una pianificazione integrata e partecipativa. In questi termini l'aggettivo civile può diventare l'elemento qualificante per rinnovare le interazioni e superare logiche meramente competitive e di profitto, in favore di espressioni profondamente radicate nelle competenze *adeguate al conseguimento del bene comune: il dialogo, l'empatia, la tutela delle fragilità*. Applicando questi criteri operativi si produce una rinegoziazione continua di ruoli, di spazi, di tempi, nel rafforzamento della società civile. Attivando processi di sintesi, condivisi e finalizzati a riconoscere il beneficio della collaborazione nell'elaborazione dei progetti, si mettono in circolo le potenzialità di contesti locali umani e territoriali.

12.3 La costruzione dello spazio etico

L'affermarsi di un'etica dello sviluppo sostenuta dall'interazione responsabile, può essere assecondata da un consapevole passaggio

² La nozione di economia civile si richiama alle riflessioni di Antonio Genovesi (1713-1769), maestro riconosciuto della scuola di economia della seconda metà del Settecento. Il cardine del suo pensiero è rappresentato dal principio di relazionalità come costitutivo della persona; egli sottolinea come ogni persona manifesti l'equilibrio di due forze: dell'interesse per sé e della solidarietà sociale. Il soggetto è una realtà relazionale fatta per la reciprocità. Di qui l'idea di Genovesi di mercato come 'mutua assistenza': un'economia volta alla pubblica felicità, dove al centro viene messo l'uomo e le sue relazioni; una completa rivisitazione dei concetti di mercato e impresa, non solo luoghi volti alla consecuzione del mero profitto, ma luoghi ove intrattenere rapporti di amicizia e fraternità con i propri simili. In tempi recenti i continuatori della tradizione dell'economia civile sono economisti applicati, scienziati politici, giuristi, e alcuni esponenti della tradizione italiana dell'economia aziendale. Coloro che hanno costruito quell'incivilimento teorizzato da Genovesi e dagli economisti civili sono stati gli artefici del movimento cooperativo italiano (Ugo Rabbeno, Vito Cusumano, Giuseppe Tovini, Luigi Luzzatti, Ghino Valenti, Leone Wollemborg) e i tanti animatori e fondatori di casse rurali, cooperative di consumo e produzione. Cfr. A. Genovesi, *Lezioni di economia civile*, Vita e Pensiero, Milano 2013; L. Bruni, *L'impresa civile. Una via italiana all'economia di mercato*, Università Bocconi Editore, Milano 2009.

concettuale da un'etica dell'io a un'etica del noi³. Ciò implica il riconoscimento di un pluralismo etico che non è soltanto compresenza di concezioni e consuetudini plurali, ma soprattutto loro incidenza congiunta nei contesti sociali. La pluralità trova espressione nelle manifestazioni che caratterizzano le società complesse, nella coesistenza di differenti e articolate relazioni private, di strutture di servizio, nelle diverse forme di accesso al patrimonio della conoscenza, della tecnica e del sapere. Si configura un pluralismo strutturale, contrassegnato dallo spostamento dall'etica alle etiche, dalla monolitica etica del dovere alle etiche quali quella della vita umana (bioetica), della terra (ecologia), delle generazioni future, dell'equità dello sviluppo sociale. Ognuna di esse ha principi propri non di rado confliggenti fra loro, cosicché non si può più parlare di un campo etico unitario. Di conseguenza, mentre è più facile distinguere, ad esempio, un problema proprio della bioetica da una questione di etica degli affari, non si sa più con certezza ciò che appartiene al campo etico in generale, cosa distingue il diritto dal non diritto, il politico dal non politico, e quali fenomeni possano considerarsi come autenticamente espressioni religiose. Il pluralismo contemporaneo è, quindi, alimentato dalla crisi delle essenze e dalla frammentazione delle concezioni globali dell'umana esistenza, sia perché alcune di esse sono meglio rispettate mediante la non ingerenza e il riconoscimento e altre, invece, richiedono un confronto e un'interazione continua. Il venir meno di strutture unitarie o di orizzonti comuni della vita pratica, rende il confronto e il dialogo tra tutte le loro varianti interne difficile ma non meno attuabile.

In quanto prodotto culturale il pluralismo etico deriva da scelte volontarie. Ogni individuo in un sistema di libertà politica formula progetti di vita e spera di trovare nella realtà di appartenenza i mezzi e le opportunità per realizzarli. Il risultato in una società multidimen-

³ Il filosofo giapponese Tomonobu Imamichi (1922-2012), rappresentante di una visione umanistica nella quale differenti intuizioni si incontrano creativamente: taoismo, buddhismo zen, tradizione filosofica cristiana, sin dai primi anni del 1980 ha intrecciato relazioni con altri filosofi in tutto il mondo, per sviluppare una ricerca collettiva per la quale ha coniato l'espressione di 'eco-etica' che non riguarda soltanto l'ambiente, ma l'attività umana nel suo insieme nell'epoca moderna. *Cfr.* T.Imamichi, *An Introduction to Eco-ethica*, translated by Judy Wakabayashi, Lanham&Boulder, New York -Toronto - Plymouth 2009; Z.Bauman, *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano 1996.

sionale è una gran varietà di modi d'intendere la libertà e, quindi, di una gran diversità di forme di bene individuale. Questo non significa che c'è solo una libertà individuale o solamente una libertà collettiva, bensì che ogni forma di libertà è a sua volta individuale, sociale e storica superando l'impostazione di una pura liberalizzazione individualista. La diversità volontaria implica, quindi, una certa comunanza potenziale, nel senso che una prospettiva autenticamente etica deve essere in linea di principio accettabile e comprensibile in una comunità, anche se non da tutti in atto condivisa. Le relazioni organiche e le possibilità di dialogo si costruiscono nella consapevolezza che la società non può essere considerata una comunità morale, con una visione uniforme del bene. La comunità deve poter accogliere in sé una vasta pluralità di concezioni del bene. Esse non vengono semplicemente 'tollerate' ma devono essere approvate nella loro compatibilità collettiva, attraverso azioni di intermediazione critica. Se una comunità vuole essere qualcosa di diverso da una mera aggregazione di gruppi separati, allora deve mettere costantemente in atto prassi di analisi e valutazione per l'accoglimento di istanze e esigenze. Ciò implica concepire nuovi alfabeti di comunicazione per sostenere e alimentare una nuova sapienza antropologica come capacità di inclusione. Godere dei diritti di cittadinanza non descrive solo il trovarsi in una determinata realtà geo-politica, quanto l'aver consuetudine a intervenire nelle pratiche sociali ordinarie. La cittadinanza implica approfondire lo stato di presenza nella realtà.

Ne consegue l'importanza di consolidare un sistema formativo socialmente trasversale, eticamente orientato a tutelare la circolazione di intenzioni individuali e collettive. La dimensione educativa è innestata in tutti i linguaggi culturali, così come in tutte le sfere esistenziali e si nutre di contaminazioni simboliche e interpretative che possono assecondare un ri-pensamento critico di scollamenti collettivi e insufficienze individuali. Esercitare il pensiero ad appropriarsi della pluralità delle domande prodotte dalle coabitazioni spazio-temporali consente di realizzare l'attualizzazione delle possibilità in esse contenute. L'essere umano ha bisogno di rieducarsi alla fiducia nell'interdipendenza per ottimizzare e reinventare il suo essere progetto. L'autoeducazione consapevole mette in sinergia il sapere e le esperienze, interrompendo dinamiche alimentate da processi automatizzati, meccanici, ripetitivi, e perviene al rispetto e alla salvaguardia

come canali che assecondano l'essere-nel mondo con gli altri. Il raggiungimento dell'uguaglianza, non è di per sé la sfida principale per delineare un corretto rapporto tra gli individui e tra questi e la società alla quale appartengono. Il rispetto è il criterio deduttivo cui devono essere ricondotte tutte le dimensioni relazionali⁴. Pertanto, considerata l'interdipendenza tra etica e ragione, esso dovrebbe costituire la base portante della società plurale: i suoi principi possono essere preservati perché uniformi nella loro natura e ugualmente applicabili all'intera umanità. In questo senso, il valore delle culture nella realtà della storia dipende dal grado di libertà e umanizzazione che esse raggiungono attraverso la ricerca di un'etica umano-centrica, capace di ricondurre al centro dell'agire collettivo la persona umana, sia in termini di valori suggeriti che di comportamenti proposti, il suo benessere intersoggettivo e comunitario (locale, nazionale e internazionale).

⁴ La tesi secondo la quale l'uguaglianza non è di per sé il termine di riferimento principale per delineare un corretto rapporto tra individui e società, è stata elaborata in tempi recenti dal filosofo Harry G. Frankfurt. Lo studioso osserva che il rispetto è da considerarsi il valore centrale dovuto ad ogni componente l'intera umanità; il rispetto costituisce perciò il principio generale fondato sul presupposto dell'uguaglianza morale dell'umanità, perché ogni suo singolo componente partecipa di una natura comune: "trattare una persona con rispetto significa, nel senso qui pertinente, rapportarsi a lei esclusivamente in base a quegli aspetti del suo specifico carattere e della sua condizione che sono realmente rilevanti nella situazione data". H. G. Frankfurt, *Sulla disuguaglianza. Perché l'uguaglianza economica non è un ideale da perseguire*, Guanda, Milano 2015, pp. 82-103.

Bibliografia

Bauman Z., *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano, 1996.

Bruni L., *L'impresa civile. Una via italiana all'economia di mercato*, Università Bocconi Editore, Milano, 2009.

Frankfurt H.G., *Sulla disuguaglianza. Perché l'uguaglianza economica non è un ideale da perseguire*, Guanda, Milano, 2015.

Genovesi A., *Lezioni di economia civile*, Vita e Pensiero, Milano, 2013.

Girardo M., *Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", n. 1, 2019, pp. 30-41.

Imamichi T., *An Introduction to Eco-Ethica*, tr. en. Judy Wakabayashi, Lanham&Boulder, New York-Toronto-Plymouth, 2009.

Mancini L., *Società multiculturale e diritto, dinamiche sociali e riconoscimento giuridico*, CLUEB, Bologna, 2000.

Sartori G., *Pluralismo, multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multi-etnica*, Rizzoli, Milano, 2000.

13. Voglia di relazioni. Le aspettative degli studenti maceratesi nei confronti del lavoro educativo

di *Fabrizio d'Aniello*

Grazie alle analisi nazionali e internazionali sulle così dette Grandi Dimissioni¹, ossia dimissioni di massa volontarie, in netta maggioranza da occupazioni a tempo indeterminato, abbiamo potuto comprendere che, al di là di situazioni di mero sfruttamento e di impieghi sottopagati, le principali ragioni del fenomeno risiedono nell'esaasperata pressione (auto)produttivistica indotta dalla logica neoliberista della prestazione competitiva, nella mancanza di cura delle relazioni umane e nella sfuggevolezza di senso. L'Italia, in particolare, che ha registrato nel solo 2021 circa 1 milione e 90.000 dimissioni, con un incremento del 31,73% nei primi sei mesi del 2022 rispetto al medesimo periodo dell'anno precedente², vede come protagonisti i giovani tra i 26 e i 35 anni (70%), seguiti dalla fascia 36-45, e questi giovani denunciano un lavoro che mal si concilia con il benessere personale/interpersonale e con l'appagamento del bisogno di senso, oltre che un lavoro inadeguato sul fronte remunerativo, delle opportunità di carriera, della capacità di sperimentare un clima contestuale positivo e dell'equilibrio con la vita privata. Tali doglianze, evidenziate dall'Aidp nel 2021, sono sostanzialmente confermate nel 2022 dall'Osservatorio HR Innovation Practice della School of Management del Politecnico di Milano, che, ulteriormente, sottolinea la cre-

¹ Cfr. F. d'Aniello, *Behind and beyond the Great Resignation: a pedagogical viewpoint*, in "Education Sciences & Society", 1, 2022, pp. 329-346.

² Cfr. INPS-Osservatorio sul precariato, *Cessazioni di rapporti di lavoro*, in <https://servizi2.inps.it/servizi/osservatoristatistici/14/77/79/o/406>, ultima consultazione: 16/03/2023. Si segnala che, al momento in cui si scrive, non sono ancora disponibili i dati riferiti all'intera annualità 2022.

scita esponenziale degli abbandoni tra i più giovani (18-30 anni) e il ruolo svolto ora dal malessere psicologico (invero non identificato e considerato dalle aziende come problematico) e ora dalla scarsa inclusione e valorizzazione individuale nel luogo di lavoro: solo il 17% si sente incluso e valorizzato³. A proposito di malessere psicologico, un sondaggio effettuato a inizio 2023 dall'Osservatorio Wellfare del Consiglio Nazionale dei Giovani, che ha interessato 300 persone tra i 15 e i 30 anni dislocate in tutta Italia, con diversi livelli di istruzione e diverse professionalità, ha poi rilevato che 6 intervistati su 10 hanno sofferto per disagi emotivi, dovuti prevalentemente a esaurimenti da burn-out e alla sempre più pervasiva disponibilità online⁴.

Lo scenario che si presenta ai nostri occhi, alla luce dei dati riportati, non può che essere quello di un lavoro che nuoce alla salute e che impedisce di scorgere, anche per questo, un orizzonte significativo di senso di là dall'essere scarnamente performativi. Un lavoro, quindi, da cui fuggire. Non di meno attestato dalle analisi predette in apertura, si ritiene che proprio la mancanza di cura delle relazioni umane, esemplificativa dell'*individualizzazione* neoliberista dell'attività lavorativa e della sua cifra prestazionale-concorrenziale⁵, si riverbera considerevolmente sulla praticabilità del benessere, sulla stessa individuazione di senso, sul clima ambientale, sulla questione dell'inclusione/valorizzazione e sui disagi emotivi vissuti. Del resto, a ribadire la centralità di siffatta cura sono più di 2.000 studenti delle scuole secondarie di secondo grado interpellati dalla Fondazione Lavoroperlapersona⁶, le cui aspettative verso il lavoro futuro portano il Presidente della Fondazione ad affermare che la generazione Z av-

³ Cfr. Osservatorio HR Innovation Practice, *Mercato del lavoro: le Grandi Dimissioni portano nuove sfide per le Direzioni HR*, in <https://www.osservatori.net/it/ricerche/comunicati-stampa/mercato-lavoro-italia-risorse-umane>, ultima consultazione: 16/03/2023.

⁴ Cfr. CNG, *I giorni del benessere*, in <https://consigliozionalegiovani.it/comunicati-stampa/12977/>, ultima consultazione 16/03/2023.

⁵ Su detta individualizzazione, nonché sulla concorrenza prestazionale quale misura dell'agire economico neoliberista, ulteriormente svelata dall'evento pandemico, cfr., rispettivamente, M. Foucault, *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2005 e F. Chicchi, *Neoliberalizzazione e soggetto in frammenti*, in F. Chicchi, A. Simone, *Il soggetto imprevisto. Neoliberalizzazione, pandemia e società della prestazione*, Milano, Meltemi, 2022, pp. 45-69.

⁶ Cfr. Fondazione Lavoroperlapersona, *Gli atteggiamenti verso il lavoro della Generazione Z*, 2021, in <https://ricerca.lavoroperlapersona.it/lavorogenz/>, ultima consultazione 16/03/2023.

verta, prima di tutto, la necessità di coltivare i beni relazionali, confidando fortemente nell’impatto della “We-Relation (ossia l’aspettativa di un effetto buono della relazione)” e, dunque, che un buon “approccio relazionale” sia fonte di “benessere sia personale sia sociale”⁷.

A fronte di quanto vagliato e in continuità ideale con quest’ultima indagine, il presente contributo intende ampliare il raggio delle aspettative sondabili al fine di aggiungere input utili alla definizione del quadro. I giovani coinvolti nelle Grandi Dimissioni sostengono che l’aspetto relazionale sia rilevante; i giovani delle scuole “superiori” lo rimarcano, immaginando l’occupazione a venire; che cosa ne pensano i giovani universitari? Che cosa si aspettano dal lavoro futuro? Questa è la semplice domanda posta a un campione di 188 studenti e studentesse al primo anno del corso di studio in Scienze dell’educazione e della formazione (Classe L-19), frequentanti il corso di Pedagogia generale e un domani educatori di nido o educatori socio-pedagogici. Giova specificare che a questo campione – formato da 175 donne e 13 uomini, di cui 179 19enni, 5 over 30 e 4 over 40, e tutti residenti nella regione Marche, a eccezione di 2 residenti in Abruzzo e 1 in Puglia – il quesito è stato formulato al termine della prova di valutazione intermedia tenutasi in data 5 dicembre 2022, dopo aver affrontato i concetti di base del sapere pedagogico, ma prima degli approfondimenti tematici riservati alla professione di educatore e ai contesti di lavoro.

Passiamo, quindi, ai risultati. Le risposte sono state distribuite e collocate all’interno di 6 contenitori concettuali, per così dire, intitolati come segue:

1. Relazioni (cioè risposte che rimandano all’importanza della sfera relazionale);
2. Buona educatrice (risposte che rimandano all’auspicio di poter diventare delle/dei buone/buoni educatrici/educatori);
3. Crescita personale (risposte che rimandano alla possibilità di poter rinvenire nel lavoro occasioni di crescita e realizzazione personale, non solo professionale);

⁷ G. Gabrielli, *Il lavoro e la sua organizzazione: uno sguardo relazionale*, in P. Donati, L. Alici, G. Gabrielli, *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna*, Milano, FrancoAngeli, 2021, p. 121.

4. Dalla teoria alla pratica (risposte che rimandano al desiderio di poter dar sfogo concreto a quanto appreso nel corso delle lezioni);
5. Ambiente (risposte che rimandano alla speranza di incappare in ambienti di lavoro accoglienti);
6. Varie (risposte non integrabili nei contenitori precedenti e riferibili ad argomenti disparati).

Al contenitore Relazioni appartengono 59 risposte, pari al 31,4%; al contenitore Buona educatrice 50 risposte (26,6%); al contenitore Crescita personale 32 risposte (17%); al contenitore Dalla teoria alla pratica 18 risposte (9,6%); al contenitore Ambiente 7 risposte (3,7%); al contenitore Varie 22 risposte (11,7%).

Ne consegue che al primo posto delle aspettative si posiziona giusto la crucialità attribuita alla sfera relazionale. A mo' di esempio chiarificatore, si riportano alcune risposte, precisando che l'attenzione dedicata a questa sfera non inerisce al rapporto con gli educandi, bensì al rapporto con i colleghi e i superiori: S10 (S sta per Studente/Studentessa, mentre il numero è quello dato alla risposta) – “mi aspetto di trovare colleghi pronti e preparati a tessere relazioni personali significative”; S18 – “mi aspetto di lavorare in squadra e relazionarmi bene con gli altri”; S37 – “mi aspetto di trovare persone ‘prossime’, con cui costruire rapporti umani”; S45 – “mi aspetto relazioni di dare/avere, di reciprocità”; S62 – “mi aspetto un luogo di condivisione reciproca, dove la comunicazione, il dialogo, il rispetto per il prossimo e la partecipazione attiva siano elementi essenziali”; S76 – “mi aspetto di poter contribuire a creare relazioni che siano in grado di farmi crescere personalmente e sviluppare maggiore empatia”; S78 – “mi aspetto un lavoro che non sia di ostacolo alla nostra felicità di educatrici, aiutandoci a vivere il benessere attraverso un rapporto sano tra colleghe”.

Al secondo posto, abbiamo Buona educatrice: S56 – “mi aspetto di diventare una buona educatrice e prendermi integralmente cura degli educandi”; S66 – “mi aspetto di svolgere al meglio l'impresa dell'educatore”; S79 - “mi aspetto di dover essere un'educatrice comprensibile, empatica e paziente”; S108 – “mi aspetto di riuscire a far esprimere al meglio l'altro, diventando poi inutile per la sua autonomia”.

Al terzo posto, la Crescita personale: S73 – “mi aspetto di trovare un equilibrio maturo del mio essere, valorizzare le mie doti e i miei pregi”; S80 – “mi aspetto di arricchirmi a livello valoriale, umano ed

emotivo”; S104 – “mi aspetto un lavoro in cui riesca a esprimermi pienamente e a essere me stessa”; S125 – “mi aspetto un lavoro duro, pieno di ostacoli, ma dove poter trovare uno spazio di crescita personale e la mia realizzazione come persona”.

Al quarto posto, Dalla teoria alla pratica, e qui non v'è bisogno di riportare alcunché, perché sono tutte considerazioni pressoché identiche sull'opportunità di mettere in pratica i contenuti teorici del corso.

Al quinto posto, l'Ambiente: S70 – “mi aspetto un ambiente lavorativo sereno”; S106 – “mi aspetto un ambiente lavorativo sereno senza tensioni o disagi con i colleghi”; S160 – “mi aspetto un ambiente che incentivi la voglia di lavorare e di farlo con piacere”; S169 – “mi aspetto un ambiente e un contesto generativi”.

Al sesto e ultimo posto, Varie: S63 – “mi aspetto di aprire un asilo tutto mio”; S81 – “che la figura dell'educatore sia considerata con maggiore rispetto”; S88 – “mi aspetto di soddisfare tante esigenze e richieste, un lavoro non monotono”; S105 – “mi aspetto di trovarlo il lavoro, visto che ce n'è poco”.

Un'ultima annotazione: solo 4 persone hanno posto l'accento sulla soddisfazione economica.

Voglia di relazioni – verrebbe da dire –, accompagnata dal bisogno di rinvenire un contesto la cui serenità, capacità di motivare e generatività (per riprendere i temi sopra indicati) sono in stretta connessione proprio con la coltivazione del terreno relazionale. Un lavoro, altresì, che emerge quale mezzo di espressione della persona, per la persona e la sua maturazione, nel segno della sana interdipendenza e di un'aspirazione a far bene a sua volta non disgiungibile dal buon rapporto con i colleghi e i superiori.

Non è dato di sapere con certezza se la pandemia, da sola, abbia risvegliato una simile voglia, ma è difficile dubitare che abbia contribuito a sollecitare una riflessione critica sulle storture antropologiche prodotte da quella razionalità neoliberista che, a partire principalmente dal lavoro, si è poi espansa a livello sociale, portando a concepire l'altro essenzialmente come *competitor* entro i dinamismi ormai patologici della società della prestazione⁸. È comunque innegabile che la brama relazionale si

⁸ Cfr. P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, tr. it., DeriveApprodi, Roma, 2013; B.C. Han, *L'espulsione dell'altro*, tr. it., Nottetempo, Milano, 2017; F. Chicchi, A. Simone, *op. cit.*

stia imponendo tra le nuove generazioni, avversando il principio egoistico della massimizzazione dell'utilità individuale priva di responsabilità. Tutto ciò, per il momento, non scalfisce il dominio perdurante di una visione riduttiva dell'uomo e del mondo veicolata dalle derive economico-produttivistiche, ma sembrano maturi i tempi post-industriali per celebrare autenticamente, e non più funzionalisticamente⁹, l'interazione umana, ripartendo per l'appunto dal lavoro quale fulcro di diffusione di una nuova razionalità. O meglio, di una “*ragionevolezza* orientata verso la componente valoriale, al di là del semplice calcolo economico, tale da porre al centro l'agente economico in quanto persona, la cui centralità può essere espressa solo in una dimensione sociale”¹⁰.

In quest'ottica, il concetto di impegno/obbligazione di Sen¹¹, associato ad alcuni punti di contatto con il concetto di stima di sé di Ricoeur¹², richiama l'attenzione sull'opportunità di soppesarsi assiologicamente ed eticamente prima e durante l'azione lavorativa, cimentandosi in uno scrutinio interiore che consenta di avvertirsi davvero protagonisti e segnatamente responsabili di un'azione condivisa. Coerentemente, richiama l'attenzione sull'opportunità di non subire *vision* etero-dirette, bensì di discernere e individuare un nucleo di valori su cui far leva per nutrire la scelta e la deliberazione dell'agire nel rispetto di siffatta condivisione, ossia ai fini dello sviluppo umano di ciascuno, non soltanto dello sviluppo economico dell'impresa. Superando la prospettiva auto-alienante di un capitale umano da investire parossisticamente in gara con altri imprenditori di sé, la capacitazione umana delineata da Sen, intesa come possibilità effettiva di farsi agenti per traguardare funzionamenti evolutivi di essere e saper fare, fa, dunque, perno attorno a una sorta di conversazione intima e altruista sull'agire, esaltando il decentramento da sé, la contrazione dell'arbitrarietà soggettiva, la considerazione delle priorità

⁹ Cfr. R. Sennett, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2012.

¹⁰ N. Corrado, *Affective commitment e senso del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 37-38.

¹¹ Cfr. A.K. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, tr. it., Mondadori, Milano, 2001 e A.K. Sen, *Scelta, benessere, equità*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 2006.

¹² Cfr. P. Ricoeur, *Sé come un altro*, tr. it., Jaca Book, Milano, 1993.

dell'azione in vista del bene di tutti, l'ineludibile interconnessione tra libertà agenti e l'accrescimento dell'abilità a rispondere delle proprie e delle altrui istanze realizzative. Istanze che, per un verso, possono essere soddisfatte allargando e negoziando insieme il bacino informativo, apprenditivo, conoscitivo e, per di più, valutativo che permette di arricchire il ventaglio delle risorse disponibili e delle scelte/azioni concretizzabili in ordine all'incremento d'essere e al miglioramento del saper fare e, per un altro verso, significando insieme il medesimo agire, definendone pure il senso extra-performativo.

Tutto questo, recuperando anche i beni relazionali dapprima citati e cogliendo, quindi, gli inviti di Donati a approfondirsi per l'attivazione di uno "sguardo relazionale riflessivo" mirato alla creazione in itinere di una "conoscenza sapienziale"¹³, ci conduce a valorizzare pedagogicamente il ruolo formativo della riflessività individuale e collegiale applicata al corso della processualità agente¹⁴. Una riflessività che investa l'oggetto dell'azione, il sé nell'azione, il sostrato motivazionale e le scelte/decisioni dell'azione, lo svolgersi dell'azione, il contesto dell'azione e le relazioni umane coinvolte, con l'obiettivo di giungere a una mediazione esperienziale, cognitiva e valoriale e, da qui, giustappunto, a una conoscenza sapienziale atta a includere e a dare risposta a ogni domanda professionale e personale/interpersonale che scaturisca giocoforza dal partecipare a un'attività-in-relazione. In questo senso, la riflessione, il racconto di sé e il raccontarsi a vicenda¹⁵ precludono a un incontro/confronto teso, intanto, al riconoscimento reciproco quali lavoratori e persone desiderose di condizioni di educabilità, di crescere anche in umanità, e, non meno importante, alla co-costruzione di saperi continuamente emergenti che retroagiscono ininterrottamente sulle scelte/decisioni agentive agli effetti di una flessibile riconfigurazione umana della produzione¹⁶.

¹³ P. Donati, *L'unità del sapere: la conoscenza come bene comune relazionale*, in P. Donati, L. Alici, G. Gabrielli, *op. cit.*, pp. 23 e 25.

¹⁴ Cfr. M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

¹⁵ Cfr. M. Capo, *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2021.

¹⁶ Cfr. G. Bocca, *La produzione umana. Studi per un'antropologia del lavoro*, Brescia, La Scuola, 1999.

In definitiva, quelli appena descritti rappresentano almeno i primi passi da compiere per intessere relazioni educativamente significative e alimentare la cura relazionale agognata. Questo, perché, in sintesi, esortano a distaccarsi da indotte posture egocentrate per affidarsi a compagini socio-collaborative sintonizzate sul piano valoriale, nonché atte sia ad ampliare/potenziare i mezzi fruibili per l'espressione del proprio potenziale oltre le secche utilitaristiche e sia a far risaltare l'interdipendenza tra singoli per liberare la facoltà di agire in termini autorealizzativi. Così come esortano ad adottare un approccio riflessivo che tenga in debito conto le diverse interazioni in atto (con l'oggetto, con sé, con l'azione e con l'ambiente in cui è inserita) e, soprattutto, i rapporti con l'alterità, guardando all'edificazione di noi all'opera sganciato dalle sole premure prestazionali e di profitto e votato, piuttosto, alla giusta conquista del benessere/ben-essere, a sostenere un clima positivo e a includere/valorizzare ogni vissuto.

In conclusione, che si tratti di giovani futuri educatori, o di giovani impiegati in altri settori o di giovani studenti delle scuole "superiori", il discorso non cambia: sono tutti giovani che sentono il bisogno degli altri per evolvere come persone e dare insieme un senso a un lavoro che pare averlo perso nel mero corto-circuito produzione-consumo. La pedagogia del lavoro, assieme alla sua etica relazionale, può concorrere a soddisfare questo bisogno con una formazione dedicata.

Bibliografia

Capo M., *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2021.

Chicchi F., *Neoliberalizzazione e soggetto in frammenti*, in F. Chicchi, A. Simone, *Il soggetto imprevisto. Neoliberalizzazione, pandemia e società della prestazione*, Meltemi, Milano, 2022, pp. 45-69.

Chicchi F., Simone A., *Il soggetto imprevisto. Neoliberalizzazione, pandemia e società della prestazione*, Meltemi, Milano, 2022.

CNG, *I giorni del benessere*, in <https://consigliozionalegiovani.it/comunicati-stampa/12977/>, ultima consultazione 16/03/2023.

Corrado N., *Affective commitment e senso del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 2022.

Costa M., *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

d'Aniello F., *Behind and beyond the Great Resignation: a pedagogical viewpoint*, in "Education Sciences & Society", 1, 2022, pp. 329-346.

Dardot P., Laval C., *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, tr. it., DeriveApprodi, Roma, 2013.

Donati P., *L'unità del sapere: la conoscenza come bene comune relazionale*, in P. Donati, L. Alici, G. Gabrielli, *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna*, FrancoAngeli, Milano, 2021, pp. 13-66.

Fondazione Lavoroperlapersona, *Gli atteggiamenti verso il lavoro della Generazione Z*, 2021, in <https://ricerca.lavoroperlapersona.it/lavorogenz/>, ultima consultazione 16/03/2023.

Foucault M., *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2005.

Gabrielli G., *Il lavoro e la sua organizzazione: uno sguardo relazionale*, in P. Donati, L. Alici, G. Gabrielli, *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna*, FrancoAngeli, Milano, 2021, pp. 104-139.

Han B.-C., *L'espulsione dell'altro*, tr. it., Nottetempo, Milano, 2017.

INPS-Osservatorio sul precariato, *Cessazioni di rapporti di lavoro*, in <https://servizi2.inps.it/servizi/osservatoristatistici/14/77/79/o/406>, ultima consultazione: 16/03/2023.

Osservatorio HR Innovation Practice, *Mercato del lavoro: le Grandi Dimissioni portano nuove sfide per le Direzioni HR*, in <https://www.osservatori.net/it/ricerche/comunicati-stampa/mercato-lavoro-italia-risorse-umane>, ultima consultazione: 16/03/2023.

Ricoeur P., *Sé come un altro*, tr. it., Jaca Book, Milano, 1993.

Sen A.K., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, tr. it., Mondadori, Milano, 2001.

Sen A.K., *Scelta, benessere, equità*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 2006.

Sennett R., *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2012.

14. Pratiche educative di riconoscimento nelle scritture nomadi: i laboratori di educazione transculturale

di *Raffaele Tumino*

*E un'anima se si vuole conoscere,
in un'anima rimiri.
(Platone, Alcibiade I.)*

14.1 *Le fonti di una pedagogia transculturale*

Il primo imperativo epistemico di una ricerca pedagogica è quello di tenere lo sguardo intensamente aperto sul fenomeno¹ perché da ciò dipende la validità della teoria pedagogica che per sua natura tende ad uno *scopo*: orientare gli attori della formazione ad assumere stili di pensiero e di comportamento per sé e per gli altri nella società del III Millennio. Lo sguardo, in questo lavoro, si è posato sulla produzione letteraria degli scrittori e delle scrittrici “migranti”. I dati del fenomeno: al 30 luglio 2023 nella *Banca dati Basili-Limm*, istituita dopo la morte di A. Gnisci avvenuta nel 2019, il numero totale degli scrittori e delle scrittrici “migranti” in Italia è di 1.038, di cui 643 donne, provenienti da 102 nazioni, con ben 2.084 opere letterarie, alle quali si aggiungono 1.010 saggi critici. Il numero è più che quadruplicato in tre lustri rispetto alla rilevazione del 30 settembre 2008: infatti, nella *Banca dati Basili*, fondata da Gnisci nel 1997, erano schedati 325 autori, di cui 144 sono donne, provenienti da 83 nazioni e dai 5 continenti².

Il compito di questo contributo non è quello esprimere giudizi sulla qualità artistica delle opere scritte da autori e autrici migranti,

¹ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007, in particolare pp. 221-239.

² Vedi: <https://www.basili-limm.it>; <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/basili-limm/23592>; <https://www.el-ghibli.org>. Anche S. Camilotti, *Lingue e letterature in movimento. Scrittrici emergenti nel panorama letterario italiano contemporaneo*, Bologna, Bononia University Press, 2018, p. 36.

quanto piuttosto promuovere un *Laboratorio di educazione transculturale nel territorio* (già di per sé transculturale), per contrastare fenomeni di intolleranza, pregiudizi e paure nei confronti di ciò che si considera “l’altro”, l’emigrante, questa “macchia scura che passa le frontiere sulle carte geografiche e ne dissolve le forme”³.

Quale altra “fonte” avrebbe potuto rivelarsi più indicativa se non quella delle “scritture nomadi”?

È opportuno, tuttavia, fare alcune chiarificazioni e distinzioni concettuali al fine di cogliere il senso della proposta educativa.

La prima riguarda la scelta di adottare la locuzione “scritture nomadi” rispetto alla “letteratura dell’emigrazione”⁴. Lo statuto di questa disciplina, per chi scrive, risente ancora di una impostazione tradizionalista di intendere la letteratura composta da “generi” e da “canoni” che definiscono e delimitano il prodotto letterario di provenienza sulla base dell’appartenenza linguistica, letteraria, culturale dell’osservatore.

Nella prefazione al romanzo del togolese K.E. Kossi⁵, *Neyla. Un incontro, due mondi*, P.N. Pedroni sostiene che a scrivere sono uomini e donne che sviluppano la loro creatività “sulla similitudine e la diversità nell’incrocio di culture, sulla tensione fra assimilazione e conservazione d’identità culturale, e la battaglia dell’individuo dentro questi contesti”. Attraverso l’uso di varie strategie narrative, Kossi ha superato, sempre secondo Pedroni, la tendenza per lo stile testimoniale per giungere a un lirismo di qualità universale che potrebbe rappresentare una fase più matura della letteratura d’immigrazione in Italia”⁶. È l’ultima proposizione a non convincere in quanto sembra

³ D. Walcott, *Migranti*, in Catalogo della Mostra. Migrazioni, tr. it., Roma, MIBAC, 2000, p. 45.

⁴ M. Cuconato, *Pedagogia e letteratura della migrazione. Sguardi sulla scrittura che cura e resiste*, Roma, Carocci, 2017. Va riconosciuto all’Autrice il merito di aver documentato la genesi e gli sviluppi della letteratura dell’emigrazione con particolare riferimento alla letteratura turco-tedesca che fiorisce in Germania e poi nella Repubblica Federale Tedesca. Con il supporto degli studi culturali e postcoloniali, l’Autrice, tuttavia, non riesce ad affrancare la letteratura dell’emigrazione dallo spazio assegnato dall’accademia letteraria, consegnandola giustamente alla dimensione pedagogica.

⁵ Kossi Amékowoyoa Komla-Ebri (Tsévié, 10 gennaio 1954) è uno scrittore togolese naturalizzato italiano, esponente della cosiddetta “Letteratura migrante in lingua italiana”: R. Taddeo, *Letteratura Nascente*, e-book, 2022³, vedi *Voce*.

⁶ P. N. Pedroni, “Prefazione” a Kossi Komla-Ebri, *Neyla. Un incontro, due mondi*, Milano, Edizioni dell’Arco, 2002, pp. III-XII.

assegnare allo scrittore togolese un traguardo, affibbiando tuttavia sempre il timbro di “letteratura d’immigrazione”. Ma, riflettendo con J. Raymond che di scrittori nomadi e irrequieti se ne intendeva, “ogni testo letterario è necessariamente costituito a partire da un’assenza, da un vuoto che la scrittura ha la funzione di riempire”⁷. Tutti gli scrittori, sono spinti a prendere la penna per colmare un vuoto, una assenza. In questo caso *l’assenza* può trovare il punto di partenza dal fatto migratorio. Il vuoto derivato dal fatto della migrazione è un elemento che determina la passione per la scrittura, non la fa muovere⁸. Qual è l’assenza sottesa? Qual è il vuoto? La ricerca di questo genere di “vuoto” ci conduce al cuore della poetica di tutta la “letteratura nascente”⁹: nomade, migrante, postcoloniale, transculturale. È un vuoto affettivo? È un vuoto esistenziale? È un vuoto relazionale? Interrogativi che favoriscono una sensibilità pedagogica disposta all’attenzione e all’empatia.

L’insidia maggiore della “letteratura dell’emigrazione” è quella di essere “marginalizzata” come “roba da migranti” che parlano in prima persona, che raccontano la fatica del viaggio e dell’accoglienza, che esprimono il loro punto di vista sugli Altri, gli autoctoni. Anche se, *strictu sensu*, potrebbe rivelarsi un buon esercizio di decentramento cognitivo in un *Laboratorio di educazione transculturale*. Ebbene, il timore di essere etichettati sempre e solo come scrittori migranti, che creano tuttavia situazioni, sentimenti, perso-

⁷ R. Jean, *La poétique du désir. Nerval, Lautréamont, Apollinaire, Eluard*. Paris, Seuil, 1974, p. 34.

⁸ “Lo scrivere può precedere l’atto di migrare, come per la scrittrice italo-rumena Ingrid Coman, che racconta delle sue “lettere sbavate sui pezzi di carta” con le quali componeva storie e poesie da quando aveva cinque anni: R. Taddeo, *A colloquio con Ingrid Coman*. In «El-Ghibli», Anno 8, n. 34, Dicembre 2011. O anche per Irina Turcanu, italo-rumena, il cui approccio alla scrittura “si perde nella nebbia della mia infanzia quando [...] mi divertivo ad anagrammare i nomi dei detersivi nel bagno, a copiarli su un foglio e fingere di aver creato frasi sensate”; vedi Intervista di Giovanni Lattanzi, pubblicata il 24/02/2009, disponibile su: <http://www.libriescrittori.com/intervista-a-irina-turcanu>. In altri casi, la scrittura è successiva all’evento che spinge a lasciare il proprio paese, come per Tamara Jadrečić, autrice di racconti che narrano la guerra in Ex-Jugoslavia, che afferma: “difficile dire quanto la guerra abbia cambiato la mia vita... se sarei rimasta nel mio paese, se avrei cominciato a scrivere”; vedi: Intervista di Barbara Bonomi Romagnoli. “Ex Jugoslavia, la guerra vista dal tinello di casa”, pubblicata il 10/02/2008. Disponibile su <http://www.barbararomagnoli.info/ex-jugoslavia-la-guerra-vistadal-tinello-di-casa-intervista-a-tamara-jadrejcic>.

⁹ R. Taddeo, *Letteratura Nascente*, *op. cit.*, p. 14.

naggi, temi universali – come presto avrò modo di mettere in risalto – non deve trasformarsi in una sorta di “limite originario”, ma piuttosto deve costituire l’occasione per intercettare il nostro “vuoto”, i loro racconti ci offrono esperienze di “naufragio” e di “ri-soggettivazione”, che vanno valorizzati non solo negli ambiti dell’istruzione e della formazione, ma attraverso il rafforzamento o la nascita di presidi territoriali deputati alla socializzazione: “case di cultura”, “centri di aggregazione giovanile”, “residenze artistiche” attraverso cui ascoltare “le molte voci del Mediterraneo”¹⁰. La ricerca di senso, e non solo del senso della propria vita, bensì del senso della storia, è difficoltosa e accidentata, ma non impossibile: l’attribuzione di senso può essere promossa dall’individuo singolo ma anche come gesto di responsabilità collettiva, da una comunità educante, che tale intende qualificarsi, di fronte alle tante individualità. Ma su questo tornerò in seguito.

Interrogando la nostra posizione, le nostre procedure di riconoscimento e definizione, il “nomadismo letterario” di autori e autrici che attraversano “confini” mentali e geografici ci trasporta in uno spazio critico, oltre l’evidenza del visibile, sotto le “scorze” del tempo addomesticato, in una regione delineata non dalle frontiere, dalle chiusure, dalle divisioni, ma da tracce, segni, pieghe, spostamenti, correnti imprevedibili, migrazioni di corpi e di senso.

Non potendo entrare nel merito di una lettura ravvicinata dei testi, per la quale occorrerebbe altro spazio, mi limiterò ad indicare alcune caratteristiche peculiari di queste testualità: la resilienza, la memoria, la contaminazione, la trasformazione, assieme a una vocazione a elevare la storia particolare descritta a condizione antropologica universale dell’essere umano.

Alcuni esempi di testi che rispondono a queste caratteristiche sono quelli scritti dagli albanesi A. Ibrahim, *L’amore e gli stracci del tempo*, G. Hajdari *Poema dell’esilio* e R. Kubati, *Il buio del mare*; dei senegalesi Saidou Moussa Ba, *La promessa di Hamadi* e Pap Khouma, *Io, venditore di elefanti*; del marocchino M. Bouchane, *Chiamatemi Alì*; dell’algerino T. Lamri, *I sessanta nomi dell’amore*; del tunisino S. Methnani, *Immigrato*; del moldavo N. Lilin, *L’educazione siberiana*; dell’indiana G. Kuruvilla, *Milano, fin qui tutto*

¹⁰ I. Chambers, *Le molte voci del Mediterraneo*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2007.

bene; e poi, ancora, di N. Farah (*Voci*), di C. Ubah Ali Farah (*Madre piccola*), di G. Ghermandi (*Regina di fiori e di perle*), di E. Dell’Oro (*Vedere ogni notte le stelle*), di R. Sibhatu (*Aulò. Canto poesia dell’Eritrea*) e I. Scego (*La mia casa è dove sono*), quest’ultime provenienti dagli ex domini coloniali italiani nel Corno d’Africa.

Le diverse situazioni di diglossia prodotte dalle condizioni di rifugiato, richiedente asilo, profugo dai regimi totalitari e contesti coloniali e postcoloniali hanno dato vita anche ad uno rinnovamento linguistico e letterario. C’è chi riesce a inserire nel suo romanzo uno sperimentalismo linguistico e un linguaggio polifonico che riprende i dialetti regionali italiani e algerini, come accade nel romanzo *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio* dell’italo-algerino A. Lakhous. Pensiamo al caso dello scrittore e cantastorie Y. Latif Jaralla, di origine irachena, che intreccia tradizione mediorientale e siciliana, creando un linguaggio modellato su quello della narrazione orale sufi (*La casa delle farfalle*)¹¹; o ancora a S. Spinelli, compositore, poeta, scrittore, che ripercorre il viaggio del popolo rom al quale orgogliosamente appartiene, recuperando espressioni musicali della tradizione romani in una prospettiva di cultura cosmopolita e transnazionale (*La Lunga strada dei Rom, Sinti, Kalé, Manouches e Romanichals*)¹².

Autori che hanno facilitato gli “innesti” tra le culture, nell’aver ricordato (senza rancore) la storia dell’ignobile esperienza colonialista fascista, nell’aver rinnovato la lingua italiana, nell’aver indicato nuovi orizzonti di senso. La loro odissea, vissuta e narrata, ha squarciato il buio delle periferie urbane e dei quartieri dormitorio, ha smascherato la natura dei pregiudizi, ha fatto barcollare la nozione di “identità” e di “appartenenza culturale”, è riuscita a restituirci la bellezza dei cieli stellati, a conferire tanti nomi all’amore, alla bellezza, alla speranza, che prescindono dalla loro collocazione, letteralmente dalla loro declinazione locale.

È proprio vero che “i bei libri sono scritti in una sorta di lingua straniera”, scrive M. Proust nel suo *Contre Sainte-Beuve*¹³, cioè in

¹¹ <https://www.festivalletteraturemigranti.it>; Yousif Latif Jaralla.

¹² S. Spinelli, *La Lunga strada dei Rom, Sinti, Kalé, Manouches e Romanichals*, Sesto San Giovanni, Meltemi, 2012.

¹³ M. Proust, “Conclusions” in *Contro Sainte-Beuve*, tr. it., Torino, Collana Universale Einaudi, 1974, p. 103.

una lingua unica, a nessun'altra uguale. La lingua italiana, parafrasando J. Kristeva, da *butin de guerre* diventa lingua della scrittura letteraria¹⁴, non più lingua dell'Altro ma "altra lingua" in grado di accogliere, in una relazione non gerarchizzata, il francese, l'italiano, l'albanese, il berbero e l'arabo, le voci degli uni e degli altri.

Chi potrà dividere – aggiungo – nella "letteratura italiana", con precisione da ragioniere, il peso lordo, la tara e il netto? "Cos'è oggi la lingua italiana"? – si chiede Roberto Derobertis:

Gli attraversamenti di cui sono soggetto e oggetto le scritture migranti, le questioni aperte e più che mai fluide delle soggettivazioni e delle identificazioni, la presenza di studenti nati in Italia e appartenenti alla generazione dei figli dei migranti di prima ondata che popolano le scuole e le università italiane sono segni che chiamano in causa le pratiche consolidate della critica e della storiografia letteraria, costruite intorno ad un'idea monoculturale e monoetnica della storia culturale e letteraria italiana, e quindi anche l'organizzazione del lavoro didattico e l'assetto dei curricula degli studi letterari e umanistici in genere¹⁵.

Tutta la letteratura nomade, fonti preziose per questo contributo, è una letteratura contrassegnata dal meticciamento, di identità ibride e composite, che arricchisce, *ubi consistam*, il nostro sguardo sul mondo, sugli altri.

14.2 Da *interculturale* a *transculturale*: un passaggio senza ritorno

Adottare una prospettiva transculturale significa focalizzarsi sull'importazione e l'esportazione di saperi e di culture, sui momenti di transizione, sulle forme di trasposizione e transcodificazione, sulle dinamiche (pluri)linguistiche, su traiettorie, percorsi, rotte. Significa interrogarsi sulla circolazione, spesso asimmetrica e disuguale, delle

¹⁴ J. Kristeva, "L'autre langue", in I. Ivantcheva-Merjanska, *Écrire dans la langue de l'autre: Assia Djebar et Julia Kristeva*, Paris, l'Harmattan, 2015, pp. 385-396.

¹⁵ R. Derobertis, *Insorgenze letterarie nella disseminazione delle migrazioni. Contesti, definizioni e politiche culturali delle scritture migranti*, in "Scritture migranti", 1, 2007, pp. 27-52.

persone, della conoscenza, delle idee e dei prodotti, sui suoi effetti (mescolanze, ibridazioni, contaminazioni degli immaginari sociali e individuali, ma anche opposizioni e resistenze) privilegiando come oggetto di studio vite e opere i cui caratteri transculturali si traducono in nuove estetiche, in nuove sensibilità, in nuove pratiche educative e didattiche per valorizzare gli intrecci e le commistioni dei saperi, scalfire pregiudizi e paure nei confronti di ciò che si considera “l’altro” e costruire empatia e comprensione verso fenomeni complessi della contemporaneità non più eludibili.

Vengo così alla seconda distinzione e chiarificazione terminologica, quella tra multiculturale, interculturale e transculturale, decisiva in quanto spiegherebbe la scelta di attingere sin da subito dalle “fonti letterarie” in quanto la pratica artistica è capace di venire *prima* e andare *oltre* la teoria (estetica). Un metodo che si rivela consustanziale all’approccio transculturale.

Per molto tempo per definire la compresenza di diverse culture abbiamo parlato di società multiculturali, termine che fotografa, ma non definisce tali società. Nell’arena linguistica e pedagogica – come oramai noto e acquisito – si è presto affacciato il termine “interculturalità” a indicare uno *step* successivo del multiculturalismo, dove di fatto non solo si registra la convivenza delle culture fra di loro, ma si arriva all’accettazione e al dialogo fra due parti. L’interculturalità, tuttavia, non prevede uno scambio attivo e reciproco tra i partecipanti. I due concetti – “multi” e “interculturalismo” – mostrano palesemente che il termine “cultura” mantiene ancora linee di demarcazione che mostrano di fatto il confine tra un’entità culturale e un’altra. In realtà, osservando la letteratura e lo stesso discorso vale per la musica, per le arti visive, possiamo verificare che i blocchi monolitici sono solo astrazioni e che i passaggi tra una cultura e un’altra, invece, costituiscono la norma. A questo punto serve un’altra definizione che mostri chiaramente gli attraversamenti, gli intrecci, le interdipendenze sempre più strette, la reciproca influenza dei comportamenti individuali e collettivi, gli spazi *in between* («tra» o «fra»)¹⁶, che segnalano gli “interstizi” in via di estensione. Un concetto, in altre parole, che superi la polarizzazione non espunta nei termini precedenti e che ab-

¹⁶ H. K. Bhabha, *I luoghi della cultura*, tr. it, Sesto San Giovanni, Meltemi, 2002, p. 56-72.

bracci finalmente la complessità dell'esistente. Ed ecco che al concetto di cultura è stato applicato il prefisso *trans* che indica un passaggio, un mutamento, un attraversamento, un superamento tramite l'osmosi. Qualcosa, insomma, di diverso che si propone non solo come nuovo, ma come forza rigeneratrice, innovatrice e riformatrice del globale. Un termine che trasforma e trasgredisce.

Già il suo "artefice" F. Ortiz in *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* composto nel 1940, aveva introdotto per primo il lessema *transculturación* nell'intento di superare l'idea dell'*aculturación* che dominava il pensiero colonialistico e razzista del primo Novecento. Non si attinge alla cultura "altra" in modo sterile, ma creativo. Non ci si trasforma nell'Altro passivamente, ma si intesse un dialogo culturale multilaterale con l'Altro in modo che l'effetto sinergico di queste molteplici interconnessioni porti alla trasformazione transculturale. Quindi, non solo Ortiz ha teorizzato come le culture possono convergere e convivere, ma mostra anche – negli aspetti pratici legati alla coltivazione e alla produzione del tabacco e dello zucchero, attraverso lo scambio di esperienze, di tecniche – quanto siano interdipendenti e come posano, su questa base, trasformarsi¹⁷.

Nella seconda metà del Novecento, dall'antropologia alla psichiatria, dalla filosofia agli studi letterari, il transculturale si carica di "azione": terapeutica, educativa, didattica. Oltre a presentarsi come un modello analitico di lettura della realtà culturale odierna che abbraccia l'ibridazione (*hybridity*), esso serba in sé la forza catartica del cambiamento e della volontà di spingersi verso l'Altro. Esso si propone di "rispecchiarsi" nell'Altro senza esserlo, ma da questo riflesso e da questa visione uscirne trasformati sia come individui sia come società. Se nel termine "multiculturalismo" e "interculturalismo" può nascondersi un conflitto tra diversi e inconciliabili visioni, creando società parallele che nel miglior dei casi coesistono senza però avvicinarsi e confrontarsi apertamente una con l'altra, la transculturalità come modalità operativa ha in sé la potenzialità intrinseca dell'accoglienza dell'Altro, ma anche del sé diventato Altro. La transculturalità ha come principio ordinatore il dinamismo del movimento

¹⁷ F. Ortiz, *Contrappunto del tabacco e dello zucchero*, con saggio introduttivo di B. Malinowski, tr. it., Rizzoli, Milano, 1985; poi Enna, Città Aperta, 2008², in questa edizione, il termine *transculturación* compare nelle pp. 9-14.

verso l'Altro, la rinegoziazione continua dell'identità di chi vuole trasformare e chi ne esce trasformato, e viceversa¹⁸.

14.3 I territori: laboratori di educazione transculturale

Se poniamo l'attenzione al nomadismo letterario, con le indicative testimonianze che ho fornito, ma possono essere arricchite dai protagonisti delle relazioni educative e di cura, non si stenterà a riconoscere come il vissuto di uomini e donne riesca a innescare processi di risonanza e di immedesimazione che permettono al soggetto (produttore e fruitore) non solo di "proiettare" le proprie aspettative, le delusioni, le speranze, vedendosele rispecchiate e tematizzate, ma anche di conoscere una loro integrazione grazie al fatto che la scrittura (autobiografica, lirica, diaristica, prosastica, romanziera) offre delle soluzioni originali, inattese.

Allora torna utile la metafora dello specchio: "Stare da entrambe le parti di uno specchio". È la metafora adottata nel 1924 da T.S Eliot, con cui lo scrittore inglese spiega al critico J.A. Richards l'esperienza di leggere testi remoti nel tempo e nello spazio, come quelli in sanscrito¹⁹. Metafora ripresa poi in comparatistica sui rapporti fra Oriente e Occidente e ancora nell'immaginario umano, nel cinema e nella psicanalisi. Lo specchio diventa una metafora potente per evocare l'alterità: vedere se stessi come un altro, come un doppio asimmetrico e costruire così la propria identità attraverso il confronto, comprese anche tutte le connotazioni di elusività che l'oggetto comporta. Stare da entrambi le parti di uno specchio significa in fondo valorizzare un

¹⁸ G. Devereux, *Saggi di etnopsicanalisi complementarista*, tr. it., Milano, Bompiani, 1975; W. Welsch, *Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. Spaces of Culture: City, Nation, World*, London, Mike Featherstone and Scott Lash, 1999; M.R. Moro *et alii*, *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, Milano, Franco Angeli, 2009; A. Goussout, *L'approccio transculturale nelle relazioni educative e di aiuto. Il contributo di George Devereux tra psicoterapia e educazione*, Fano, Aras, 2014; A. Ancora, *Verso una cultura dell'incontro. Studi per una terapia transculturale*, Milano, Franco Angeli, 2017; D. Reichardt, D. E. Cicala, *Icone della transculturalità. Concetti, modelli e immagini per una didattica della cultura italiana nel terzo millennio*, Ancona, Franco Cesati, 2022.

¹⁹ Cfr. M. Fusillo, *Per un sapere antigerarchico. La letteratura comparata fra passato, presente e futuro*, in F. De Cristofaro, a cura di, *Letterature comparate*, Roma, Carocci, 2014, pp. 7-18.

elemento che è alla base dell'atto di confrontare, oltre ad essere fondamentale in ogni relazione umana: l'empatia. Confrontare diverse letterature, generi, linguaggi, saperi implica identificarsi pienamente con l'alterità in tutte le sue forme molteplici, senza seguire gerarchie prestabilite.

Uno spazio, quello che si sviluppa nello specchio, cui fa riferimento anche M. Foucault, come materia d'esempio, quando parla di «eterotopia» ovvero uno spazio irreali che si apre virtualmente dietro la superficie e che, insieme, è anche un posto del tutto reale, relativo allo spazio circostante. Dei «contro-spazi che inquietano» perché minano segretamente il linguaggio, perché vietano di nominare questo e quello, perché spezzano e aggrovigliano i luoghi comuni, perché devastano anzi tempo la “sintassi” e non soltanto quella che costruisce le frasi, ma quella meno manifesta che tiene insieme le parole e le cose²⁰.

Un'alterità che spaventa perché promotrice di evidenti mutamenti e di un sapere aperto. Ma che, tuttavia, non può essere preclusa nell'era in cui le persone si trovano l'una di fronte all'altra, affacciate su baratri geografici, linguistici e di nazionalità. Più che in ogni altra epoca del passato, tutti noi dipendiamo da persone che non abbiamo mai visto, le quali a loro volta dipendono da noi. Occorre “specchiarsi”, occorre oltrepassare lo spazio irreali e virtuale nascosto dietro la superficie e filtrare l'alterità che inquieta. Solo così potremo comunicare in un'ottica veramente mondiale, arricchendo la costante tensione fra il locale e l'universale di una ricezione all'insegna della molteplicità.

I territori sono già dei veri e propri laboratori transculturali. Occorre solo attivare percorsi e momenti di incontro, ma anche istituire i luoghi della produzione e della fruizione culturale come accennato in questo contributo: case di cultura, centri di aggregazione giovanile, residenze artistiche. I Laboratori possono essere destinati a quanti vivono la scrittura come esigenza espressiva e che abbiano in comune percorsi di migrazione o il desiderio di affrontare le tematiche a questi inerenti, approfondendo le tecniche di narrazione declinate nello specifico contesto della migrazione. Si rivolge a chi vuol dare “forma”

²⁰ M. Foucault, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Éditions Gallimard, Paris 1966 pp. 9-10.

alle proprie esperienze di vita. I Laboratori possono prevedere la scrittura collettiva di un testo che potrà essere oggetto di una lettura pubblica affidata agli attori dell'educazione. La specificità della scrittura nomade consta nel fatto che essa appartiene alla lingua nella quale è scritta e alla cultura intessuta da questa lingua ma, in qualche modo, appartiene anche ai luoghi, alle lingue e alle culture di origine in cui affondano le radici di chi scrive. Le scritture nomadi sono dunque accomunate dall'essere un'esperienza del mondo che trae linfa e significato dai movimenti di persone, lingue e culture.

Bibliografia

Ancora A., *Verso una cultura dell'incontro. Studi per una terapia transculturale*, Franco Angeli, Milano, 2017.

Bhabha H. K., *I luoghi della cultura*, tr. it, Meltemi, Sesto San Giovanni, 2002.

Bouchane M., *Chiamatemi Alì*, Leonardo, Milano, 1990.

Camilotti S., *Lingue e letterature in movimento. Scrittrici emergenti nel panorama letterario italiano contemporaneo*, Bononia University Press, Bologna, 2018.

Chambers I., *Le molte voci del Mediterraneo*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2007.

Cuconato M., *Pedagogia e letteratura della migrazione. Sguardi sulla scrittura che cura e resiste*, Carocci, Roma, 2017.

Dell'Oro E., *Vedere ogni notte le stelle*, Manni Editori, San Cesario di Lecce, 2010

Derobertis R., *Insorgenze letterarie nella disseminazione delle migrazioni. Contesti, definizioni e politiche culturali delle scritture migranti*, in "Scritture migranti", 1, 2007.

Devereux G., *Saggi di etnopsicanalisi complementarista*, tr. it., Bompiani, Milano, 1975.

Farah N., *Voci*, Meltemi, Milano, 2003.

Foucault M., *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Éditions Gallimard, Paris, 1966.

Fusillo M., *Per un sapere antigerarchico. La letteratura comparata fra passato, presente e futuro*, in F. De Cristofaro, a cura di, *Letterature comparate*, Carocci, Roma, 2014.

Ghermandi G., *Regina di fiori e di perle*, Donzelli, Roma, 2007.

Goussout A., *L'approccio transculturale nelle relazioni educative e di aiuto. Il contributo di George Devereux tra psicoterapia e educazione*, Aras, Fano, 2014.

Hajdari G., *Poema dell'esilio*, Fara editore, Roma, 2005.

Ibrahimi A., *L'amore e gli stracci del tempo*, Einaudi, Torino, 2010.

Jean R., *La poétique du désir. Nerval, Lautréamont, Apollinaire, Eluard*. Seuil, Paris, 1974.

Khouma P., *Io, venditore di elefanti: una vita per forza fra Dakar, Parigi e Milano*, Garzanti, Milano, 1994.

Kossi K.-E., *Neyla. Un incontro, due mondi*, Edizioni dell'Arco, Milano, 2002.

Kristeva J., "L'autre langue", in I. Ivantcheva-Merjanska, *Écrire dans la langue de l'autre: Assia Djebar et Julia Kristeva*, l'Harmattan, Paris, 2015.

Kubati R., *Il buio del mare*, Giunti, Firenze, 2007.

Kuruvilla G., *Milano, fin qui tutto bene*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

Lamri T., *I sessanta nomi dell'amore*, Mangrovie, Napoli, 2009.

Lakhous A., *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*, Edizioni e/o, Roma, 2012.

Methnani S. con M. Fortunato, *Immigrato*, Bompiani, Milano, 2006.

Moro M.R. et alii, *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, Franco Angeli, Milano, 2009.

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.

Ortiz F., *Contrappunto del tabacco e dello zucchero*, tr. it., Città Aperta, Enna, 2008.

Pedroni P. N., "Prefazione" a Kossi Komla-Ebri, *Neyla. Un incontro, due mondi*, Edizioni dell'Arco, Milano, 2002.

Proust M., "Conclusions" in *Contro Sainte-Beuve*, tr. it., Collana Universale Einaudi, Torino, 1974.

Reichardt D., Cicala D. E., *Icone della transculturalità. Concetti, modelli e immagini per una didattica della cultura italiana nel terzo millennio*, Franco Cesati, Ancona, 2022.

Saidou Moussa Ba, *La promessa di Hamadi*, De Agostini Scuola, Novara, 2008.

Scego I., *La mia casa è dove sono*, Loescher, Torino, 2012.

Sibhatu R., *Aulò. Canto poesia dell'Eritrea*, Sinnos, Roma, 2003.

Spinelli S., *La Lunga strada dei Rom, Sinti, Kalé, Manouches e Romanichals*, Meltemi, Sesto San Giovanni, 2012.

Taddeo R., *Letteratura Nascente*, e-book, 2022.

Taddeo R., *A colloquio con Ingrid Coman*. In «El-Ghibli», Anno 8, n. 34, Dicembre 2011.

Ubox Ali Farah C., *Madre piccola*, Frassinelli, Milano, 2007.

Walcott D., *Migranti*, in “Catalogo della Mostra. Migrazioni”, tr. it., Roma, MIBAC, 2000.

Welsch W., *Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. Spaces of Culture: City, Nation, World*, Mike Featherstone and Scott Lash, London, 1999.

Sitografia

<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/basili—limm/23592>.

<http://www.barbararomagnoli.info/ex-jugoslavia-la-guerra-vistadal-tinello-di-casa-intervista-a-tamara-jadrejic>.

<https://www.basili-limm.it>.

<https://www.festivalletteraturemigranti.it>; Yousif Latif Jaralla.

<https://www.el-ghibli.org>.

<https://www.libriescrittori.com/intervista-a-irina-turcanu>.

15. Da Maria Montessori a Ludwig von Bertalanffy: il benessere bio-psico-sociale dei bambini

di *Grazia Romanazzi*

15.1 Famiglia e ambiente: sistemi in relazione

Fornire una definizione univoca ed esaustiva di ciò che è “famiglia”, oggi, è un’impresa ardua, stanti le numerose e variegate forme familiari che disegnano la contemporaneità.

La tradizione patriarcale ha consegnato alla storia le famiglie allargate alla cerchia parentale più o meno prossima, nelle quali ognuno aveva un ruolo definito e prevedibile.

Con l’urbanizzazione della vita lavorativa moderna, invece, le famiglie si sono ristrette in nuclei meno numerosi, progressivamente separati dall’istituzionalizzazione e l’aumento dei divorzi e, di frequente, ricomposti in unioni, formali o di fatto, successive.

Oggi, dunque, nel novero delle famiglie rientrano a pieno titolo anche quelle formate da un solo genitore con figli, così come quelle in cui ci sono genitori dello stesso sesso o di nazionalità diverse e molte altre tipizzazioni, comprese le persone single.

L’impegno ermeneutico attuale non si dà nella legittimazione socio-culturale del polimorfismo familiare – invero riconosciuto, ma non ancora o non sempre del tutto accettato – quanto nella comprensione dei complessi reticoli relazionali tra i membri di ogni singola famiglia.

Nello spazio di crescita e affermazione individuale, sancito e rivendicato da ciascuno, si indeboliscono le interdipendenze positive intra-familiari che basavano la tradizionale funzione genitoriale di orientamento e contenimento dei figli. L’autorità parentale “è stata sostituita gradualmente da un’intensificazione del vincolo affettivo tra genitori e figli”¹: i

¹ L. Leonini, Prefazione all’edizione italiana di J.E. Dizard – H. Gadlin, *La famiglia minima. Forme della vita familiare moderna*, tr. it., Armando, Roma, 2009, p. 12.

primi, intenti a garantire alla progenie le migliori e maggiori opportunità di sviluppo e realizzazione, pure arrendevoli a frequenti smanie di controllo iperprotettivo; i secondi, fisiologicamente scissi tra il bisogno di approvazione e appartenenza e l'impulso alla differenziazione dai propri predecessori.

“Le preoccupazioni dei genitori sull'adeguatezza delle proprie capacità educative e gli sforzi dei figli per trovare una propria identità e autonomia vengono involuppati nelle questioni dell'amore e della dipendenza”².

Si palesa, pertanto, il paradosso delle compagini familiari attuali: la semplificazione strutturale delle famiglie nucleari è direttamente proporzionale alla complessificazione dei legami e dei processi interpersonali, “basati sui sentimenti e sulle libertà individuali”³.

Michele Corsi e Massimiliano Stramaglia, in proposito, affermano quanto segue:

*la categoria sociologica della 'complessità', in luogo di aprire possibili scenari multicomprendivi e polisemici, innesca, in termini pedagogici, il gravoso circuito tendenziale dell'approssimazione ermeneutica: una sorta di 'effetto-placebo' contro la caduta, riscontrata da più parti, delle vane certezze post-positivistiche*⁴.

La capacità di continuare a rintracciare, nella famiglia attuale, un sistema di relazioni significative rinsalda la trama lisa delle interconnessioni esistenziali nelle moderne “famiglie transitorie e persone transitanti, dall'identità incerta e frammentaria”⁵.

Nell'interesse scientifico che ci è peculiare,

la pedagogia delle relazioni educative familiari identifica nelle relazioni educative la specificità della 'famiglia' oggetto di indagine, decretando il

² J.E. Dizard – H. Gadlin, *La famiglia minima. Forme della vita familiare moderna*, op. cit., p. 96.

³ L. Cadei, *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Milano, Unicopli, 2010, p. 12.

⁴ M. Corsi – M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Roma, Armando, 2009, p. 13.

⁵ Ivi, p. 17.

*primato dell'educazione quale cartina di tornasole della 'famiglia' pedagogicamente avvertita*⁶.

Nel 1954, una équipe multidisciplinare, composta da un economista, un biomatematico, un fisiologo e un biologo formulò la Teoria dei Sistemi Generali. Lo sforzo interdisciplinare comune e condiviso fu di postulare la totalità empirica dei fenomeni naturali. Su questi insistono diverse cause concomitanti e interdipendenti che, nella propria evoluzione e nel reciproco aggiustamento, raggiungono un equilibrio omeostatico.

L'équipe dedusse, quindi, che la totalità fosse ben altro *oltre* la somma delle singole componenti.

Il biologo del team, Ludwig von Bertalanffy, intuì che il medesimo approccio sistemico-relazionale poteva essere applicato allo studio delle dinamiche educative.

Difatti, negli ultimi decenni la ricerca scientifica ha convogliato gli sforzi tecnici e di comprensione pluri e interdisciplinare verso una “ricerca sui sistemi” in interazione con l'ambiente naturale. “Stiamo partecipando a ciò che probabilmente è il più grande tentativo unificante che mai sia stato fatto di ottenere una sintesi della conoscenza scientifica”⁷.

Il “tutto sociale” è caratterizzato dalle relazioni di reciprocità tra elementi che interagiscono e interferiscono con le reciproche frequenze emotive, in dinamiche dialogiche con le sollecitazioni derivanti dai cambiamenti storici intra, extra e inter-sistemici.

*La storia è sociologia in formazione, o uno studio a carattere 'longitudinale'. Si è pur sempre di fronte alle medesime entità socio-culturali, che la sociologia studia nel loro stato attuale e che la storia studia nel loro divenire*⁸.

Così come declinata da Ludwig von Bertalanffy, la famiglia attuale si configura quale sistema dinamico e aperto, al pari di un organismo:

⁶ Ivi, p. 20.

⁷ Ackoff, *Games, decisions and organization*, 1959, cit. in L. von Bertalanffy, *Teoria Generale dei Sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, tr. it., Mondadori, Milano, 1983, p. 33.

⁸ L. von Bertalanffy, op. cit., p. 31.

*in stato (quasi) stazionario, che si mantiene costante, per quanto riguarda le sue relazioni di massa, in uno scambio continuo di componenti materiali e d'energia, e che, rispetto all'ambiente esterno, è in una relazione continua di scambio di materiali*⁹.

Specificamente, la famiglia innesca dinamiche mutuali con il contesto sociale *nel* quale si colloca, *con* il quale condivide i codici comunicativi e *del* quale comprende i processi di significazione.

I sistemi sociali si distinguono dai sistemi biologici per la produzione di senso e il simbolismo della comunicazione e della comprensione interpersonale. Quest'ultimo è alla "base del comportamento umano"¹⁰.

Il mondo oggettivo origina da un incessante processo di antropomorfizzazione, in quanto "è *materializzazione* di attività simboliche"¹¹: vale a dire promana dalla produzione di simboli "rappresentativi" (della cosa simboleggiata), "trasmessi per tradizione" (tramite processi di apprendimento, contrariamente agli istinti innati) e "liberamente creati" (scevri da condizionamenti)¹².

Non eccepisce la famiglia quale micro-sistema sociale, in evoluzione costante poiché sollecitato da innumerevoli micro-transizioni intra-familiari e dinamiche reticolari con il macro-sistema societario.

Uno sguardo attento e profondo coglie l'inedita concezione scientifica del mondo lumeggiata da Ludwig von Bertalanffy; il biologo investe gli studi sociali sulla famiglia di una luce prospettica che richiama la visione cosmica di Maria Montessori.

Il nipote di quest'ultima, Mario M. Montessori Jr., attraverso le parole del professor Perquin dell'Università di Nijmegen, Paesi Bassi, testimonia il respiro interdisciplinare delle osservazioni scientifiche di sua nonna che, "senza rendersene conto, [...] rese possibile l'incontro tra pedagogia, psicologia moderna, sociologia, e persino teologia e filosofia"¹³, nell'intento di contribuire a una "scienza globale

⁹ Ivi, p. 196.

¹⁰ L. von Bertalanffy, G.M. Carstairs, G. Dubreuil, R.B. Edgerton, W. Goldschmidt, S.S. Kety, E.D. Wittkower, *Psichiatria e antropologia. Convergenze e interrelazioni*, tr. it., Franco Angeli, Milano, 1978, p. 94.

¹¹ L. von Bertalanffy, *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno*, tr. it., Istituto Librario Internazionale, Milano, 1971, p. 39.

¹² Cfr. ivi, p. 42.

¹³ M.M. Montessori Jr., *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*, Torino, Il leone verde, 2018, p. 17.

dell'uomo": sintesi epistemologica del contributo di ogni singola disciplina.

Nello scambio sistemico con l'ambiente, Maria Montessori individua il compito cosmico di ciascun essere umano: proseguire l'evoluzione della specie, in connessione con l'universo e nel rispetto dell'ordine naturale delle cose.

“L'ordine e il disordine infantili, e i successi che si possono ottenere, dipendono spesso dall'osservanza dei più piccoli particolari, perciò solo con l'esercizio si arriva ad avere un risultato soddisfacente”¹⁴.

L'esplorazione attiva dell'ambiente da parte dei bambini nutre la mente infantile e influisce direttamente sullo sviluppo dell'intelligenza.

Il compito proprio degli adulti “non è tanto di impartire degli insegnamenti, quanto di risvegliare e sviluppare le forze spirituali”¹⁵ e l'interesse che anima l'infanzia verso l'auto-educazione attraverso la ripetizione e il perfezionamento dell'esercizio.

Ad avvalorare le intuizioni montessoriane annoveriamo la tesi fondativa di Friedrich Schneider, secondo cui l'autoeducazione derivava da un connubio tra scienza e pratica:

*la storia dello sviluppo dell'umanità come del singolo individuo insegna che questa aspirazione al perfezionamento insita nell'uomo agisce dapprima solo inconsciamente e istintivamente, fino al momento in cui si desta nell'anima un presentimento del dovere e la coscienza che l'uomo deve lottare*¹⁶.

In proposito, Maria Montessori ribadisce: “il primo passo che deve compiersi nei nostri metodi – è una specie di chiamata all'allievo: una *chiamata* ora all'attenzione, ora alla sua vita interiore, ora alla vita sociale”¹⁷.

¹⁴ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Milano, Garzanti, 2000, p. 123.

¹⁵ Ivi, p. 118.

¹⁶ F. Schneider, *L'autoeducazione. Scienza e pratica*, tr. it., La Scuola, Brescia, 1956, p. 17.

¹⁷ M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2000, p. 241.

Nel volume *Il bambino in famiglia*, Maria Montessori, acutamente, descrive il carattere morale dei bambini, la cui natura risulta profondamente “incompresa” e sconosciuta agli adulti come pure alle diverse scienze che, con specifiche posture, hanno approcciato lo studio dell’infanzia. La nota Dottoressa rileva un imperdonabile errore commesso “inconsciamente verso la parte più delicata dell’umanità”¹⁸ dagli adulti, ignari di una serie di “attitudini e possibilità d’azione pratica del tutto opposte o, certo, assai lontane da quelle credute universalmente come proprie dell’infanzia”¹⁹.

In accordo con l’illustre scienziata, il primo dei tratti distintivi dell’infanzia è il desiderio di indipendenza dagli adulti ogniqualvolta possibile, fatto salvo il caso di assoluta necessità.

*Evidentemente queste attività spontanee, che derivano dalle misteriose forze della vita interiore, erano state sopraffatte e nascoste dall’intervento energico e inopportuno dell’adulto, il quale credette di fare tutto pel bambino, sostituendo la sua attività a quella infantile e forzando il bambino a sottomettersi continuamente alla sua iniziativa ed al suo volere*²⁰.

Maria Montessori disvela l’errore, comune e atavico, di equiparare l’educazione all’adattamento, “diretto e perciò violento”²¹, del bambino all’ambiente degli adulti: tutt’altro che speculare “ai bisogni della sua vita – non soltanto fisica – ma anche, e soprattutto, ai bisogni psichici di sviluppo e di espansione intellettuale e morale”²².

In siffatta accezione, l’azione educativa è equiparabile a una lotta tra un adulto, forte e prevaricante, e un bambino, privo degli strumenti di rivendicazione del proprio diritto esistenziale e distintivo, sottomesso e obbediente alla volontà adulta e, per tale via, misconosciuto nella propria specificità evolutiva.

Tale atteggiamento è così radicato che prevale anche nella famiglia verso il figlio più amato, e si intensifica poi nella scuola, che rappresenta quasi

¹⁸ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., p. 7.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ivi*, p. 8.

²¹ *Ivi*, p. 9.

²² *Ibidem*.

*sempre il luogo ove si compie metodicamente l'adattamento diretto e prematuro alle necessità del mondo dell'adulto [...]. Molto spesso l'accordo educativo della famiglia e della scuola si risolve in un'alleanza di forti contro il debole*²³.

L'educazione diviene un'emergenza sociale: un'azione di emancipazione degli oppressi²⁴, al fine di riconoscere e tutelare quella porzione di infanzia a cui, tutt'oggi, non viene assicurata la possibilità di affermare il diritto di esprimersi e affermarsi.

*Tra l'adulto e il bambino era sorto un dissidio che durava indisturbato da secoli: oggi il bambino ha scosso l'equilibrio sociale tra i due termini in lotta. È questo rivolgimento, che ci spinge all'azione, non soltanto verso gli educatori, ma verso tutti gli adulti – e specialmente i genitori*²⁵.

15.2 Il ben-essere bio-psico-sociale

Maria Montessori e i biologi evoluzionisti avevano ampiamente intuito l'importanza del contesto di sviluppo degli uomini, al punto da “attribuirgli la facoltà di agire grandemente sulla vita e sulla forma di questi esseri [viventi], mutandoli o trasformandoli”²⁶.

L'essere umano, a differenza delle altre specie viventi, possiede la capacità e possibilità di creare un ambiente confacente a sé, piuttosto che adattarsi a quello naturale.

“L'uomo vive in un ambiente sociale, nel quale agiscono certe determinate forze spirituali: i rapporti dell'uomo con i suoi simili. Questi rapporti costituiscono la vita sociale”²⁷ e consentono a ciascuno di avverare le proprie potenzialità.

L'ambiente degli adulti differisce da quello infantile non soltanto rispetto alle dimensioni – che sono pure influenti sui processi di coscientizzazione e di sviluppo delle relazioni dinamico-spaziali del sé

²³ Ivi, pp. 9-10.

²⁴ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.

²⁵ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., p. 8.

²⁶ Ivi, p. 81.

²⁷ *Ibidem*.

con gli oggetti – ma anche nella facilitazione o inibizione dei movimenti.

*Il movimento aiuta lo sviluppo psichico e questo sviluppo si esprime a sua volta con ulteriore movimento e azione. Si tratta così di un ciclo, perché psiche e movimento appartengono alla stessa unità. Vengono in aiuto anche i sensi, poiché il bambino che non ha occasione di esercitare un'attività sensoriale ha un minor sviluppo della mente*²⁸.

È di logica deduzione come la maggior parte dei bambini, vivendo nel mondo degli adulti, non disponga di un ambiente confacente alle proprie potenzialità evolutive. Molti si comportano come se fossero eternamente insoddisfatti e incontentabili, irrequieti e svogliati, finanche oppositivi.

Specularmente a certa parte dell'infanzia, taluni genitori vengono ammirati, dai più, in quanto detentori di inconsuete virtù di bontà, calma e pazienza. Invero, il merito (in termini retorici e non pedagogici) riconosciuto loro è la tolleranza, oltre ogni limite, di questi comportamenti “capricciosi”, sempre meno sanzionati e arginati.

Già Maria Montessori precisava: “la vera bontà non consiste nel sopportare ogni aberrazione, ma nel cercare i mezzi per evitarla; consiste in ogni atto che dia al bambino la possibilità di vivere con naturalezza”²⁹.

Emerge, dunque, l'idea modernissima che il ben-essere dell'infanzia derivi dalla felice combinazione di fattori bio-pico-sociali:

*se prepareremo al fanciullo un ambiente in casa che sia confacente alle sue dimensioni, alle sue forze, alle sue facoltà psichiche, se ve lo lasceremo poi vivere liberamente, avremo fatto un grande passo verso la soluzione del problema educativo in genere, poiché avremo dato al bambino il suo ambiente*³⁰.

L'ambiente, insieme al benessere fisico, a quello psicologico, al livello di indipendenza, alle relazioni sociali e alle credenze personali

²⁸ M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1999, p. 144 (ed. or. 1952).

²⁹ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., p. 87.

³⁰ Ivi, p. 83.

identificabili con la spiritualità, viene espressamente ricompreso tra i sei grandi ambiti-chiave individuati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità per descrivere la “qualità della vita”, intesa quale percezione personale di ritenere soddisfatti i propri bisogni e riconosciute le proprie possibilità di realizzazione, indipendentemente dalle iniziali condizioni di salute fisica o di natura socio-economica.

L'OMS legittima, dunque, la dimensione olistica – o montessorianamente cosmica – della salute, intesa come “uno stato di completo benessere fisico, sociale e mentale, e non soltanto l'assenza di malattia o di infermità”³¹. In tale accezione, la salute non è più e non soltanto un concetto astratto, ma diviene una pratica quotidiana: una risorsa personale e sociale, destinataria di specifiche azioni di “educazione alla salute”, ovvero di

*opportunità di apprendimento consapevolmente costruite, che comprendono alcune forme di comunicazione finalizzate a migliorare l'alfabetizzazione alla salute, ivi compreso l'aumento delle conoscenze e a sviluppare life skills che contribuiscano alla salute del singolo e della comunità*³².

D'altronde, la recente pandemia da Covid-19 ha palesato l'incompletezza, l'inefficienza e l'insostenibilità teoretica di un concetto di benessere, inteso esclusivamente in termini di igiene medico-scientifica.

Già nel 2017, Merrill Singer, Nicola Bulled, Bayla Ostrach e Emily Mendenhall avevano postulato il “modello sindemico della salute, incentrato sul complesso biosociale, che consiste nell'interazione di malattie, co-presenti o sequenziali, e fattori sociali e ambientali, che favoriscono e potenziano gli effetti negativi dell'interazione con la malattia” (traduzione mia)³³.

Nel 2020, Richard Horton definisce il Covid-19 una sindemia, ovvero un'aggregazione di malattie che sedimentano le stratificazioni e le vulnerabilità sociali pre-esistenti e, pertanto, richiede una solu-

³¹ E. Barbera – C. Tortone – S.C. DoRS Regione Piemonte ASL TO3 (a cura di), *Glossario O.M.S. della Promozione della Salute*, Torino, Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute DoRS, 2012, p. 1.

³² Ivi, p. 5.

³³ Cfr. M. Singer – N. Bulled – B. Ostrach – E. Mendenhall, *Syndemics and the biosocial conception of health*, in “The Lancet”, 389 (10072), 2017, p. 941.

zione complessa e integrata, ben oltre il controllo epidemico e l'ap-proccio biomedico al singolo paziente³⁴.

Ad avvalorare il carattere pluri, inter e transdisciplinare del concetto di ben-essere degli adulti e dei bambini – basato sulla profondità semantica, teorica e simbolico-culturale dell'idea di persona – il medico opera una sintesi conclusiva delle sue riflessioni attraverso un'apertura epistemica ed ermeneutica tipicamente pedagogica: “le nostre società hanno bisogno di speranza”³⁵

15.3 Conclusioni

Dalla pedagogia scientifica di Maria Montessori derivano il monito e l'auspicio di *ri-scoprire* l'infanzia, peculiarmente nelle dinamiche dello sviluppo psichico. È bene ribadire che tali tratti distintivi possono manifestarsi esclusivamente quale esito di un processo di liberazione ed “esplosione” del potenziale infantile che, più o meno consapevolmente e volontariamente, gli adulti tendono a reprimere.

Frequentemente, taluni genitori e insegnanti cadono nell'errore lusinghiero di poter educare e formare l'infanzia come se fosse “cera molle” da plasmare secondo le proprie idee e proiezioni narcisistiche.

La soluzione prospettata dalla Montessori [...] consistette nel riconoscere il primato del principio dell'“aiutami a fare da solo”, per “pacificare” il dissidio esistente fra bambino e adulto. L'esperienza avrebbe rappresentato la guida migliore nel segnalare, di volta in volta, al genitore o all'educatore la ‘soglia di intervento’ da rispettare per non fungere da ostacolo allo sviluppo infantile³⁶.

La speranza, menzionata da Richard Horton quale prospettiva pedagogica di cambiamento individuale, è stata recentemente espressa

³⁴ Cfr. R. Horton, *Offline: COVID-19 is not a pandemic*, in “The Lancet”, 396 (10255), 2020, p. 874.

³⁵ *Ibidem*. Traduzione a cura dell'autrice.

³⁶ E. Scaglia, *Montessori e Il bambino in famiglia: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione*, in “FORMAZIONE LAVORO PERSONA”, 29 (IX), 2019, p. 139.

nei percorsi formativi proposti dall’Istituto Superiore di Sanità e incentrati sulle *life skills*, definite in termini di “abilità di base che mettono in grado gli individui di diventare protagonisti delle proprie scelte e di correggere cattive abitudini o comportamenti a rischio”³⁷.

Le aree di apprendimento di tali abilità – “imparare a sapere”, “imparare a essere” e “imparare a vivere insieme” – dinamizzano la società attuale, volta a diramare la propria rete sistemico-relazionale, a partire dalle famiglie.

³⁷ C. Aguzzoli – A. De Santi – A. Geraci (a cura di), *Benessere e gestione dello stress secondo il modello biopsicosociale: focus su scuola, università e sanità*, Roma, Istituto Superiore di Sanità, 2021 (Rapporti ISTISAN 21/4), p. 66.

Bibliografia

Aguzzoli C., De Santi A., Geraci A. (a cura di), *Benessere e gestione dello stress secondo il modello biopsicosociale: focus su scuola, università e sanità*, Istituto Superiore di Sanità, Roma, 2021 (Rapporti ISTISAN 21/4).

Barbera E., Tortone C., S.C. DoRS Regione Piemonte ASL TO3 (a cura di), *Glossario O.M.S. della Promozione della Salute*, Torino, Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute DoRS, 2012.

Cadei L., *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano, 2010.

Corsi M., Stramaglia M., *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando, Roma, 2009.

Dizard J.E., Gadlin H., *La famiglia minima. Forme della vita familiare moderna*, tr. it., Armando, Roma, 2009.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971.

Horton R., *Offline: COVID-19 is not a pandemic*, in “The Lancet”, 396 (10255), 2020, p. 874.

Leonini L., Prefazione all’edizione italiana di J.E. Dizard – H. Gadlin, *La famiglia minima. Forme della vita familiare moderna*, tr. it., Armando, Roma, 2009.

Montessori M. (1923), *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano, 2000.

Montessori M., *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2000.

Montessori M. (1952), *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1999.

Montessori M.M. Jr., *L’educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*, Il leone verde, Torino, 2018.

Romanazzi G., *Rinascere alla famiglia. Per una pedagogia generativa di competenze relazionali*, Franco Angeli, Milano, 2022.

Scaglia E., *Montessori e Il bambino in famiglia: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione*, in “FORMAZIONE LAVORO PERSONA”, 29 (IX), 2019, pp. 135-143.

Schneider F., *L'autoeducazione. Scienza e pratica*, tr. it., La Scuola, Brescia, 1956.

Singer M., Bulled N., Ostrach B., Mendenhall E., *Syndemics and the biosocial conception of health*, in “The Lancet”, 389 (10072), 2017, pp. 941-950.

Von Bertalanffy L., Carstairs G.M., Dubreuil G., Edgerton R.B., Goldschmidt W., Kety S.S., Wittkower E.D., *Psichiatria e antropologia. Convergenze e interrelazioni*, tr. it., Franco Angeli, Milano, 1978.

Von Bertalanffy L., *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno*, tr. it., Istituto Librario Internazionale, Milano, 1971.

Von Bertalanffy L., *Teoria Generale dei Sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, tr. it., Mondadori, Milano, 1983.

16. Scuola, famiglia, territorio. Per un nuovo patto di corresponsabilità educativa

di *Tommaso Farina*

16.1 Introduzione

Nel tentativo di approfondire il tema del rapporto tra scuola, famiglia e territorio, il presente contributo intende insistere sul vincolo che intercorre fra la dimensione della cittadinanza, l'appartenenza a una comunità educativa e la dimensione dell'apprendimento.

Nello specifico, l'obiettivo è quello di esplorare le possibilità di tutti quegli apprendimenti caratterizzati da esperienze educative e formative fatte al di fuori delle aule scolastiche e che, potenzialmente, possono essere ricontestualizzati all'interno dei programmi curricolari, in un esercizio virtuoso di circolarità, compenetrazione e trasferimento della conoscenza: dalla scuola al territorio e dal territorio alla scuola.

Tale possibilità, dunque, non coinvolge solo gli insegnanti e i discenti ma anche i genitori e le altre potenziali figure adulte significative – esterne alla famiglia e alla scuola – come, ad esempio: coloro che operano nell'ambito dei servizi socioeducativi per l'infanzia e l'adolescenza; gli operatori delle biblioteche, delle ludoteche, dei gruppi del “dopo scuola” o dei centri ricreativi; i formatori e gli allenatori in ambito sportivo; gli operatori presenti negli oratori e coloro che si dedicano all'insegnamento di una religione.

Nondimeno, in questa sede si ritiene fondamentale insistere sul rapporto tra l'apprendimento, più tradizionalmente inteso e contestualizzato nell'ambito scolastico, e la dimensione della cittadinanza, proprio perché, sempre più, la comunità locale è riconosciuta come piattaforma per la costruzione del nuovo *welfare* educativo e come potenziale agenzia al crocevia tra la vita familiare e quella scolastica.

16.2 L'apprendimento tra famiglia, scuola e comunità

Scrivendo Jerome Bruner che l'apprendimento è quasi sempre un'attività comunitaria in quanto processo attraverso il quale si perviene alla condivisione della cultura¹. In questo senso, il valore che viene attribuito al vivere comunitario dipende dalla capacità che esso ha di fornire risposte e soluzioni alle tante domande e alle numerose problematiche connesse con la crisi che, oggi, attraversa la società italiana – come, del resto, molte delle altre società occidentali contemporanee – e che si articola su più fronti.

Da un lato, infatti, c'è la crisi della famiglia e del ruolo genitoriale, che ha subito, e continua a subire, profondi cambiamenti in relazione al costante mutamento delle forme familiari². E se, da un lato, le istituzioni e i territori sono quotidianamente impegnati nella lotta alle povertà educative e all'esclusione dei giovani dai processi di apprendimento, dall'altro è proprio da questa complessità – e, come sottolinea Michele Corsi, dalla stretta relazione che intercorre tra le dinamiche sociali e quelle familiari in termini sistemici³ – da questa complessità emerge un ulteriore aspetto legato al ruolo genitoriale, ovvero la crisi dell'identità adulta.

Viviamo, infatti, in un'epoca fortemente caratterizzata dall'individualismo e dal consumismo. Le relazioni si sono fragilizzate e le “certezze” di un tempo, conquistate faticosamente durante il processo di transizione verso l'adulthood – il lavoro, la casa, la famiglia – molto spesso, oggi, vengono lette dai giovani come ostacoli alla realizzazione del proprio desiderio di emancipazione. Da questo punto di vista, i genitori contemporanei, tra dubbi, senso di precarietà, paura di fallire e un generalizzato permissivismo nei confronti dei figli, danno spesso adito ad atteggiamenti di “chiusura nei confronti della scuola o, all'estremo opposto, [...] di eccessiva intromissione e messa in discussione”⁴ delle sue regole, dei suoi strumenti e dei suoi metodi.

Nondimeno, l'altro fronte della crisi è quello che coinvolge la scuola quale istituzione educativa. Anche in questo caso, sono i criteri di eco-

¹ Cfr. J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1982.

² Cfr. M. Corsi, M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Roma, Armando, 2009.

³ Cfr. *ivi*, p. 15.

⁴ P. Cardinali, L. Migliorini, *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Roma, Carocci, 2013, p. 69.

nomicismo e di razionalità tecnica che governano la società contemporanea ad avere spinto il sistema scolastico nella direzione di una valutazione sempre più performativa della conoscenza, valorizzando gli aspetti cognitivi dell'apprendimento e il perseguimento di obiettivi valutativi, e tralasciando troppo spesso la componente relazionale e affettivo-emotiva della vita educativa all'interno del gruppo-classe.

Potremmo dire, cioè, che una delle cifre costitutive delle società contemporanee sono le nuove identità performanti e che il primato della *per*-formatività sembra avere gradualmente sostituito quello della *tras*-formatività educativa⁵. A questo proposito, Massimiliano Stramaglia, sottolinea il rischio paradossale che corre oggi la scuola italiana, ovvero quello di diventare essa stessa un luogo marginalizzante:

*Il per-formante è il motivo per cui al docente tutto d'un pezzo è subentrato, oggi, un insegnante che pubblica sui social network immagini di sé in contesti-altri, perturbando, spiazzando e spaesando (componendo e ricomponendo il familiare e l'estraneo, la metodicità della "disciplina" in classe e l'umanità ludiforme di altro luogo), con tanto di plauso della popolazione studentesca, che però non lo riconosce più in quanto docente; è il motivo per cui il genitore che somministrava le regole è stato rimpiazzato da un genitore che premia le prestazioni e tratta il figlio come un prolungamento di sé, al punto da punire il docente "punitivo"; il per-formante è alla radice del narcisismo dei giorni nostri, che non tollera le perdite e si rifugia nei falsi miti estetizzanti del "tempo come denaro", del "bello come valore" e del "successo come must"*⁶.

La scuola, però, non può e non deve abdicare al ruolo che già Piero Bertolini aveva definito di "palestra" di democrazia e "apprendistato" di cittadinanza⁷; di laboratorio in cui si sperimenta la crescita nel linguaggio e attraverso il linguaggio⁸. I dati ISTAT sul livello medio di

⁵ Cfr. T. Farina, *Educare nella scuola primaria. La dimensione artistico espressiva e il recupero del significato educativo della performance*, Roma, Anicia, 2022.

⁶ M. Stramaglia, *Distimia: la grande esclusa dal novero delle condizioni marginalizzanti*, in C. Giacconi, N. Del Bianco (a cura di), *In azione. Prove di inclusione*, FrancoAngeli, Milano, 2018, pp. 203-204.

⁷ Cfr. P. Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

⁸ Cfr. A. Querzè, *Prendere parte alla città, prendere parte alla scuola*, in Comune di Modena (a cura di), *Vivere la città di oggi, progettare la città di domani. La voce dei bambini e degli adolescenti nella scuola e nel territorio*, Artestampa, Modena, 2005, p. 19.

istruzione in Italia, aggiornati al 2021, mostrano che in troppi, adulti, giovani o soggetti in età scolare, oggi, non hanno più il controllo della parola scritta e orale, non comprendono e non producono comunicazioni complesse e sono esclusi, di fatto, dalla reale possibilità di scegliere, discriminare, partecipare, accedere a beni, servizi e opportunità. Si parla di una quota di popolazione di età compresa tra i 25 e i 64 anni in possesso di almeno un titolo di studio secondario superiore pari al 63% circa, contro l'80% circa della media europea⁹.

In uno scenario come quello appena descritto, la scuola deve ambire ad essere un contesto preparato ad accogliere bisogni formativi ampi, uno “spazio a più dimensioni in cui si intrecciano la cura, l'istruzione, la formazione di competenze di vita e professionali, l'educazione come crescita personale e sociale”¹⁰. La complessità del presente, al contrario, rischia di porre al primo posto la rappresentazione degli interessi e la delega alla rappresentanza democratica piuttosto che il lavoro comunitario. In questo senso, è necessario uno sforzo di rinnovamento del patto di corresponsabilità educativa tra famiglia, scuola e territorio, affinché nella prassi scolastica confluiscono relazioni virtuose non solo, come dicevamo all'inizio, con le principali figure adulte significative ma anche con gli enti locali, il territorio, il terzo settore e il volontariato¹¹.

16.3 Per un nuovo patto di corresponsabilità

Negli ultimi anni, i temi della co-progettazione e della corresponsabilità sono, spesso, al centro della riflessione pedagogica, “proprio perché scuola e famiglia sono entrambe portatrici di cultura educativa”¹². Per *corresponsabilità educativa*, tuttavia, non si deve intendere l'estensione di una sorta di regolamento di istituto al di fuori delle mura sco-

⁹ Cfr. ISTAT, *Report su livelli di istruzione e ritorni occupazionali*, 2021, <https://www.istat.it/it/files/2022/10/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali-anno-2021.pdf>.

¹⁰ M. Bordin *et al.* (a cura di), *Scuola sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Milano, Feltrinelli, 2021, p. 126.

¹¹ Cfr. *ivi*, p. 119.

¹² M. Vinciguerra, *Il rapporto scuola-famiglia: costruire alleanze per un progetto educativo condiviso*, in P. Mulè (a cura di), *La Buona Scuola. Questioni e prospettive pedagogiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2016, p. 128. 127-139.

lastiche, quanto, piuttosto, una tensione creativa attiva tra le diverse dimensioni dell'educare, principalmente tra la dimensione della cura e dell'affettività e le dimensioni della cognizione e del fare.

Se la scuola, per prima, ha il compito di attivare nuove forme di partecipazione alle dinamiche comunitarie attraverso un'azione di supporto alla famiglia nel suo ruolo educativo primario è altrettanto vero che occorre intercettare le risorse che territorio e la comunità offrono ed è fondamentale mettere in connessione le due dimensioni in termini di azioni concrete e trasformative.

Allora, dal punto di vista della costruzione di alleanze tra famiglia e scuola, tra genitori e insegnanti, sarà fondamentale “includere il sostegno e la promozione della genitorialità competente e responsabile negli obiettivi dell'istituzione educativa”¹³, evitando, tuttavia, che essa finisca col sostituirsi:

*alla specificità della relazione di un genitore con il proprio figlio e alla sua particolare capacità di esserne responsabile, ovvero di saper leggere eventi e stati emotivi rintracciandovi percorsi relazionali e genitoriali possibili*¹⁴.

Altrettanto importante sarà stipulare contratti formativi, ovvero dichiarazioni esplicite e partecipate dell'operato della scuola, innanzitutto tra docente e allievo, quindi tra le famiglie, gli altri organi dell'istituto ed eventuali organi esterni, sancendo così concretamente¹⁵. Solo attraverso il potenziamento di progetti integrati e condivisi la scuola può diventare una vera e propria comunità di apprendimento, aprendosi al territorio.

Proprio a questo tema è dedicato il volume collettaneo dal titolo: *Scuola sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, pubblicato nel 2021 da Feltrinelli, che raccoglie i saggi di docenti, ricercatori e educatori sul tema della corresponsabilità.

Dal testo emerge che quando si apre al territorio, la scuola assume la caratteristica di un elemento della comunità sociale più vasta che, attraverso la partecipazione responsabile di tutti, si impegna nella crescita culturale e nell'educazione dei suoi membri con interventi che

¹³ P. Cardinali, L. Migliorini, *op. cit.*, p. 69.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Cfr. *ivi*, p. 90.

promuovono abilità e competenze il più possibile rispondenti alle richieste del futuro e alle esigenze dell'intera cittadinanza. L'organizzazione scuola è considerata, in questo senso, un sistema vivo e dinamico ed è parte integrante del territorio a cui appartiene¹⁶.

Si tratta quindi di stabilire con le reti istituzionali, più o meno esplicitamente collegate alla scuola, vincoli di solidarietà basati sullo scambio significativo e sulla negoziazione di contenuti e di valori educativi. Ovvero, di rivolgersi alla comunità nel tentativo di garantire il carattere pubblico dell'istruzione e dell'educazione, ovunque e comunque esse si realizzino.

Ciò può avvenire solo attraverso la collaborazione tra istituzioni scolastiche pubbliche, istituzioni sociosanitarie, imprese sociali, associazioni, gruppi informali e, in generale, la popolazione del territorio, al fine di costruire una comunità educante capace di sostenere l'apprendimento cooperativo, laboratoriale, partecipato e solidale per tutti i giovani in formazione¹⁷.

Ecco perché, nello sforzo di co-progettazione, integrazione di competenze e corresponsabilità educativa che coinvolge famiglie, scuole e comunità, si ritiene altrettanto fondamentale valorizzare l'esperienza diretta e "sensibile" da parte di tutti i soggetti in formazione; di attraversamento dei territori e di esplorazione dei tessuti urbani. Si tratta, cioè, di un tipo di "apprendimento situato"¹⁸ che avviene sempre "in un contesto che ne dà forma; di un processo regolamentato dalle norme culturali, sociali e dai valori della comunità di cui tutti siamo parte"¹⁹.

Interpretare in questo modo il rapporto con il territorio significa adottare un approccio alla co-progettazione educativa – sia essa formale, non formale o informale – che, per sostanzarsi, interroga il mondo educativo adulto verso la necessità di un concetto di *maternage*, come *luogo* di protezione e reciprocità, che si estende dall'interazione duale a quella urbana; Antonio Borgogni lo definisce un vero e proprio *maternage urbano* che esplicita l'intenzionalità edu-

¹⁶ Cfr. *ivi*, pp. 92-93.

¹⁷ Cfr. M. Bordin *et al.* (a cura di), *op. cit.*, pp. 120-121.

¹⁸ Cfr. J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, 1991.

¹⁹ D. Frison, L. Menichetti, *Metodi ludici. Tendenze e didattiche innovative 0-11*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2020, p. 146.

cativa attraverso i comportamenti della comunità anche vicariandoli nella continuità degli spazi²⁰.

Rinsaldare il patto di corresponsabilità educativa in una prospettiva ecologica è possibile, e rappresenta il primo passo verso il recupero di un rapporto armonico tra le persone e i contesti di vita e lavoro. È questo, in fondo, il modello di coesione sociale e di sviluppo sostenibile su cui si fonda l'idea contemporanea di *learning city*, ovvero di una città che si evolve e migliora “grazie a” e “per mezzo di” processi di apprendimento permanente da parte di tutti i suoi abitanti, puntando alla sintesi tra le esigenze e i bisogni delle persone, l'inclusività e l'umanizzazione dei contesti del vivere comunitario.

Un approccio che richiama fortemente a sé il tema ampio dell'inclusione e del Costrutto di Qualità della Vita²¹, secondo cui un'analisi esaustiva delle problematiche alle quali va incontro la persona fragile non può prescindere dal considerare tutta una serie di variabili e di determinanti, sia individuali sia sociali, dove le prime fanno riferimento alle caratteristiche dell'ambiente di vita – come l'abitazione, la scuola o il luogo di lavoro – mentre le seconde si riferiscono alla presenza di strutture, enti, servizi ma anche supporti legislativi e atteggiamenti che possono influenzare in modo significativo la qualità della vita e i livelli di partecipazione di tutti e di ciascuno²².

16.4 Conclusioni

Da un lato, dal punto di vista pedagogico e educativo, la corresponsabilità, come sottolinea Luigi Pati:

poggia sulla capacità personale, di gruppo, istituzionale di inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e infor-

²⁰ A. Borgogni, *Gli spazi pubblici come luoghi educativi: autonomia, mobilità indipendente e stili di vita attivi nei bambini*, in “Pedagogia Oggi”, n. 1, 2019, p. 287.

²¹ Cfr. R.L. Schalock, M.A. Verdugo-Alonso, *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*, Brescia, Vannini, 2006.

²² Cfr. *ivi*, pp. 30-34.

*male, concorrendo all'ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e azione*²³.

Dall'altro, la prospettiva ecologica attraverso la quale leggere e interpretare il nuovo patto di corresponsabilità educativa, richiama a sé un'ulteriore metafora, particolarmente cara a chi scrive, ovvero, l'*erranza pedagogica*.²⁴ Si tratta, cioè, della necessità di “rimettersi in cammino” e di uscire dalle aule; del bisogno di attraversare con coraggio i territori, siano essi conosciuti o ignoti; del desiderio di crescere nella partecipazione adottando “comportamenti individuali e collettivi nel segno di un'intenzionalità *politica* alla vita buona *con e per l'altro in istituzioni giuste*”²⁵, seppure ognuno con il proprio passo, con la propria andatura, con le proprie attitudini e con il proprio modo di interpretare il senso del “viaggio”.

L'“errare”, lessema che nella sua etimologia racchiude il duplice significato di “vagare” e “sbagliare”, spinge chi si occupa di educazione a considerare la possibilità che la strada imboccata non sia necessariamente la migliore, la più facile da percorrere o la meno irta di pericoli. Edgar Morin, a questo proposito, scriveva che un approccio integrato tra modelli cognitivi, etici e antropologici ci consente di leggere e interpretare la realtà attraverso forme di razionalità critica che sono flessibili ma pur sempre fallibili²⁶.

In questo senso l'*erranza* ci obbliga a curvare costantemente il nostro sapere, ad aprirci alle contaminazioni, ad essere curiosi, ad acquisire strumenti culturali sempre nuovi, nella dialettica ricorsiva tra teoria e prassi che rende la pedagogia quello straordinario sestante con il quale scrutare gli orizzonti della complessità orientandosi in essi²⁷.

²³ P. Dusi, L. Pati, *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multicultural: una prospettiva europea*, Brescia, La Scuola, 2011, p. 25.

²⁴ Cfr. A. Augelli, *Erranze. Attraversare la preadolescenza*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

²⁵ P. Malavasi, *Politica, progettazione pedagogica. Alcune questioni emblematiche*, in M. Fiorucci, A. Vaccarelli (a cura di), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Pensa MulitMedia, Lecce-Brescia, 2022, p. 53.

²⁶ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

²⁷ T. Farina, *op. cit.*, p. 138.

Bibliografia

Augelli A., *Erranze. Attraversare la preadolescenza*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

Bordin M. et al. (a cura di), *Scuola sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Feltrinelli, Milano, 2021.

Borgogni, *Gli spazi pubblici come luoghi educativi: autonomia, mobilità indipendente e stili di vita attivi nei bambini*, in “Pedagogia Oggi”, n. 1, 2019, pp. 277-292.

Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1982.

Corsi M., Stramaglia M., *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando, Roma, 2009.

Cardinali P., Migliorini L., *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci, Roma, 2013.

Farina T., *Educare nella scuola primaria. La dimensione artistico espressiva e il recupero del significato educativo della performance*, Anicia, Roma, 2022.

Frison D., Menichetti L., *Metodi ludici. Tendenze e didattiche innovative 0-11*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2020.

ISTAT, *Report su livelli di istruzione e ritorni occupazionali*, 2021, <https://www.istat.it/it/files/2022/10/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali-anno-2021.pdf>

Lave J., Wenger E., *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, 1991.

Malavasi P., *Politica, progettazione pedagogica. Alcune questioni emblematiche*, in M. Fiorucci, A. Vaccarelli (a cura di), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2022, pp. 45-54.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

Querzè A., *Prendere parte alla città, prendere parte alla scuola*, in Comune di Modena (a cura di), *Vivere la città di oggi, progettare la città di domani. La voce dei bambini e degli adolescenti nella scuola e nel territorio*, Artestampa, Modena, 2005, pp. 15-21.

Schalock R.L., Verdugo-Alonso M.A., *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*, Vannini, Brescia, 2006.

Stramaglia M., *Distimia: la grande esclusa dal novero delle condizioni marginalizzanti*, in C. Giaconi, N. Del Bianco (a cura di), *In azione. Prove di inclusione*, FrancoAngeli, Milano, 2018, pp. 189-207.

Vinciguerra M., *Il rapporto scuola-famiglia: costruire alleanze per un progetto educativo condiviso*, in P. Mulè (a cura di), *La Buona Scuola. Questioni e prospettive pedagogiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2016, pp. 127-139.

17. Costruire relazioni e percorsi educativi negli spazi di fragilità e marginalità

di *Marco Manca*

17.1 La relazione con l'Altro nel mondo digitale

La costruzione di relazioni intreccia l'esperienza umana in molteplici dimensioni legate a spazi di fragilità personale e sociale che disegnano luoghi dell'essere che si trovano altrove. Nel passato le condizioni di marginalità erano spesso legate a elementi materiali e la capacità del soggetto di far fronte a difficoltà della vita anch'essa ricadeva su una dimensione concreta del reale. Oggi, oltre a una dimensione materiale della fragilità, possiamo osservare come esistano spazi di fruizione e definizione del soggetto che non sono immediatamente concreti. Facciamo riferimento alle dimensioni del virtuale dove l'immersione del soggetto è pressoché totale separando, di fatto, il soggetto in due corporeità. Un corpo concreto che esiste all'interno della realtà e un ulteriore corpo che vive, parallelamente, nella dimensione dell'altrove virtuale¹. Si creano così dimensioni dell'essere che si fondono e confondono all'interno di queste realtà, generando ibridazioni del pensiero che determinano l'esperienza e le relazioni.

La relazione subisce, in questa duplice realtà, una trasformazione che confonde il soggetto, definendo ritmi e tempi della stessa che non coincidono con quelli della realtà. Allo stesso modo, anche i luoghi di fruizione della relazione appaiono modificati, poiché il virtuale si va definendo come luogo vero e proprio. La relazione con l'altro diventa quindi un continuo tentativo di affermazione della propria sog-

¹ Cfr. A. Pessina, *L'essere altrove. L'esperienza umana nell'epoca dell'intelligenza artificiale*, Milano, Mimesis, 2023.

gettività in quanto “l’omnipervasiva rete digitale [...] non facilita l’incontro con gli altri, servono piuttosto a trovare l’Uguale [...] lasciando da parte i diversi”². In questo senso la relazione con l’Altro si va definendo come necessità del singolo di affermazione e esistenza. La diversità e l’unicità dell’alterità appaiono come valori negativi che ostacolano la realizzazione del soggetto nel mondo, definendo la relazione come uno strumento necessario all’affermazione del sé o, quantomeno, restituisce un’illusione della stessa. La dimensione digitale, creando nuovi spazi e nuovi ritmi, produce altresì nuove forme di esclusione e di marginalità sociale che poco hanno a che vedere con quelle più tradizionalmente intese.

Da un lato, possiamo osservare come questi *nuovi mondi* di fatto restringe il campo dell’autonomia e delle libertà personali poiché “la connessione on-line ci porta in un campo governato da altri, da una miriade di altri, di cui solo alcuni appaiono”³. In questo senso l’Altro per eccellenza si configura come il sistema stesso che definisce e regola le dimensioni del virtuale. Un luogo dove la relazione e le connessioni sono strumenti utili al sistema capitalista che, in quest’ottica, utilizza la relazione come elemento mercificabile. Emergono dimensioni relazionali originali e complesse dove la relazione e la cura dell’alterità non vivono nelle stesse dimensioni dello spazio-tempo, ma sono soggette alla presenza/assenza del soggetto. Producono nuove forme di fiducia che non sono immediatamente riconducibili al soggetto, ma che vengono mediate dallo strumento digitale creando, infine, una meta-relazione più vicina allo strumento che al soggetto che si trova altrove. La mediazione con lo strumento è l’espressione della pervasività del sistema economico nelle relazioni. Senza il possesso del dispositivo la relazione sarebbe limitata se non impossibile. Il soggetto vive all’interno di mondi paralleli, quello reale e quello digitale, che differiscono per luoghi di fruizione e per tempi in cui mettere in atto azioni e pensieri. Tuttavia, occorre precisare che il mondo che appare, immaginato e idealizzato, non è in reale possesso del soggetto, piuttosto restituisce una rappresentazione della proprietà.

² B. Han, *L’espulsione dell’Altro*, Milano, Nottetempo, 2017, pp. 9-10.

³ A. Pessina, op. cit., p. 50.

*La libertà di disporre della tecnica [...] la credenza che esistano porzioni del nostro mondo che non sono altro che mezzi [...] sono pure illusioni. [...] Sono realtà che ci plasmano qualunque sia lo scopo al quale le impieghiamo*⁴.

Le parole di G. Anders, seppur riferite a strumenti tecnologici ben diversi da quelli attuali⁵, restituiscono un'immagine della complessità che l'utilizzo delle tecnologie legate alla relazione con l'Altro si innescano nella contemporaneità. Parallelamente, suggeriscono un sistema che definisce nuove traiettorie del soggetto all'interno della società, dove la relazione con l'altro diventa un oggetto passibile di valore economico. Possiamo evidenziare come questa dimensione della contemporaneità favorisca altresì nuove forme di marginalità sociale e fragilità soggettiva. La relazione con l'alterità si configura, oggi, come ancora più complessa poiché già l'incontro con l'Altro non si muove più, esclusivamente, su direttrici spaziali e temporali della realtà, accrescendo, quindi, la comprensione e l'accettazione di un'altra individualità⁶. Il soggetto in questa dimensione di isolamento relazionale perde di vista la propria progettualità di vita, delegando allo strumento digitale la genesi di una relazione con l'altro.

17.2 Marginalità e fragilità

La dimensione dei mondi virtuali descritta suggerisce una riflessione rispetto alle fragilità che l'essere umano sperimenta al giorno d'oggi. Da un lato continuano ad esistere forme di esclusione sociale dovute a fattori materiali, dall'altro l'impiego di tecnologie nella vita quotidiana generano nuovi spazi di solitudine e di marginalità. Il soggetto sperimenta all'interno di queste dimensioni una nuova prospettiva di libertà che restituisce un'idea di controllo e possesso della stessa realtà che vive. Allo stesso modo, sperimenta un'apparente con-

⁴ G. Anders, *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003, p. 123.

⁵ Anders fa riferimento a strumenti come televisione e radio.

⁶ Cfr. L. Piasere, *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Bari, Laterza, 2006.

trollo del tempo virtuale rispetto a quello reale che, contrariamente, è più lento e dilatato. In questa prospettiva l'incontro con l'Altro si definisce secondo categorie del tutto nuove che contribuiscono a definire una nuova percezione dell'alterità e che conducono ad esperienze immaginarie. L'incontro con l'Altro necessita anzitutto di corporeità, come elemento concreto e dialettico, dove la conoscenza non è pura mediazione cognitiva o percettiva, piuttosto si configura come elemento concreto della relazione. Nel riconoscimento della figura dell'altro è insita anche la costruzione dell'identità personale che rimane appannaggio del soggetto, così come l'Altro conserva la propria.

Uno dei modi di presenza dell'altro è l'*oggettività*. [...] L'esistenza d'altri rimane puramente congetturale. [...] Insomma, perché altri sia un oggetto probabile e non un sogno d'oggetto, bisogna che la sua oggettività non rimandi a una solitudine originaria e fuori dalla mia portata, ma a un legame fondamentale in cui l'altro si manifesta in modo diverso che non mediante la conoscenza che ho⁷.

Le parole di Sartre restituiscono perfettamente l'idea di una relazione e di un incontro dove i soggetti percepiscono la corporeità dell'altro. Nel paradigma digitale la conoscenza e l'incontro, infine, la relazione avviene per prossimità di classe o di interessi, riducendo la relazione a una somma di elementi uguali all'individuo che ne fa richiesta. Analogamente, il sistema economico capitalista produce e esaudisce desideri che sono già proprio del soggetto, senza mai metterlo in situazione di difficoltà. La relazione si configura quindi come una merce di soddisfacimento di bisogni e desideri che già l'individuo possiede, eliminando di fatto la diversità e il conflitto. Di fatto lo sbilanciamento della quotidianità rispetto a una dimensione reale porta l'individuo a generare dei limiti all'interno dei quali sentirsi più coeso rispetto alla società che lo circonda. Stabilire e intrecciare relazioni nel mondo virtuale permette da un lato di rafforzare le proprie abitudini e desideri perché condivisi e accettati dagli altri, dall'altro restituisce al soggetto l'idea di non essere invisibile rispetto alla società⁸. L'accettazione virtuale assume le caratteristiche di un modello rituale dal quale il soggetto non può sottrarsi, pena l'esclusione sociale e, proprio in questa ritualità quotidiana, il soggetto riscopre se stesso come elemento attivo della comunità.

⁷ J-P. Sartre, *L'essere e il nulla*, Milano, Il Saggiatore, 1975, pp. 321-322.

⁸ Cfr. S. de Matteis, *Le false libertà. Verso la postglobalizzazione*, Milano, Meltemi, 2017.

Non è un caso che nella nostra quotidianità la parola, l'incontro, il dialogo si affermino proprio negli spazi, considerati anche momentaneamente 'liberi'. Allo stesso modo dei luoghi liminali o marginali [...] divengono i luoghi di ritrovo più frequentati⁹.

Si delineano così dimensioni della quotidianità in cui l'esperienza con l'Altro è confinata all'interno della dimensione digitale, generando forme di marginalità e fragilità individuale. Il soggetto soggiace a una dimensione fittizia della realtà, dove l'incontro con altri individui avviene solo per prossimità di interessi e sociali, elimina di fatto l'esperienza della relazione, del conflitto che ne consegue e dell'accettazione della diversità. Di fatto è copia del modello economico capitalista che promuove desideri e necessità solo in funzione dell'accumulo del denaro, dove l'alterità è al tempo stesso funzionale alla vendita di beni e, dall'altra, elemento di ostacolo al raggiungimento di obiettivi personali. In questa direzione quindi gli spazi di marginalità si configurano come nuovi luoghi dell'isolamento e dell'assoggettamento dell'individuo a logiche di mercato¹⁰. Nella dimensione digitale si perdono quelle direttrici critiche della realtà poiché tutto è possibile e dove, apparentemente, le differenze sociali sono appiattite. Tuttavia, il mondo virtuale riproduce lo stesso sistema di classe che nella realtà promuove le marginalità sociali, ma al tempo stesso crea l'illusione del possibile e della prossimità relazionale che, altrimenti, all'esterno sarebbe complessa. Necessiterebbe di un tempo e di una cura da parte del soggetto verso l'alterità e verso l'ignoto, mentre nel luogo digitale le differenze sono appiattite e rese elementi di prossimità e affinità così da non generare stati di confusione nel soggetto.

Le paure e le insicurezze che il soggetto sperimenta nella quotidianità della realtà vengono eliminate a favore di una sempre maggiore sicurezza dell'esperienza. L'individuo ricerca e acquista modelli di protezione dall'altro tanto nella vita reale quanto, se non maggiore, nella vita virtuale. La percezione di poter decidere con chi intrecciare relazione e cosa e chi tenere al di fuori della propria vita conduce il pensiero a una eliminazione della diversità poiché questa assume le forme di uno strumento che potrebbe sottrarre beni posseduti e libertà

⁹ Ivi, p. 190.

¹⁰ Cfr. A. Staid, *Le nostre braccia. Meticciano e antropologia delle nuove schiavitù*, Milano, Mileu, 2018.

immaginarie. Parallelamente, assistiamo a una crescente domanda di protezione delle proprie proprietà che devono mantenere le alterità al di fuori della vita del soggetto¹¹.

Contrariamente la necessità di intrecciare relazioni significative o meno all'interno del mondo digitale favorisce l'apertura del soggetto alle logiche di mercato del capitale che lo induce a bisogni e necessità sempre maggiori e che lo tengono lontano dall'incontro con l'Altro. Nella contemporaneità si vengono così a definire nuove forme di marginalità sociale che poco o nulla hanno a che vedere con elementi e categorie materiali, ma che portano all'isolamento relazionale del soggetto e a ridefinire i propri progetti di vita in funzione di relazioni immaginarie e fittizie virtuali. Queste nuove forme abbracciano fasce di popolazione che non sono immediatamente riconducibili a povertà o forme di esclusione sociale, ma si definisce come trasversale. Le dimensioni dell'essere e della relazione vengono sostituite da uno stare in un tempo e in un luogo diametralmente opposto rispetto alla realtà, dove le relazioni umane sono contraddistinte dalla fruizione di un bene o un servizio che appagano il soggetto nell'immediato.

17.3 Prospettive educative

La relazione come strumento dialettico tra alterità subisce oggi delle trasformazioni estremamente complesse e di difficile comprensione. La riflessione pedagogica deve comprendere ed analizzare queste realtà, poiché nella dimensione relazionale l'educazione agisce come motore trasformativo del soggetto e della collettività. Occorrerebbe, dunque, pensare metodologie d'analisi del reale e di progettazione educativa affinché gli strumenti cognitivi e della riflessione teorica possano intercettare le trasformazioni in atto e agire sul soggetto e sulla collettività. In questa direzione la riflessione sul metodo deve interessare anche gli aspetti della marginalità, ora, identificata come spazio di prossimità relazionale, dove poter incontrare l'Altro e dove rifuggire le logiche di mercato per elaborare un progetto educativo significativo. Occorre, dunque, agire dialetticamente per ac-

¹¹ Cfr. C. Bordoni, *Stato di paura*, Roma, Castelvecchi, 2016.

cogliere l'alterità nella sua complessità e nella conflittualità che dalla relazione scaturisce. La coesistenza di mondi reali e digitali deve interessare la riflessione teorica affinché le dimensioni collettive possano esprimersi al di fuori delle logiche del sistema capitalista, centrando altresì l'azione educativa sul soggetto e sulle fragilità che questo porta con sé. È, dunque, nella relazione che il soggetto mette in dubbio se stesso e agisce nella progettazione della propria vita e di quella della comunità, rifuggendo dimensioni virtuali appannaggio del sistema economico, dove il centro non è costituito dal soggetto, ma dal bene che l'individuo produce sia questo materiale sia, come oggi accade, frutto della dimensione virtuale all'interno della quale il soggetto mette a disposizione il proprio tempo e la propria essenza.

Bibliografia

Anders G., *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.

Bordoni C., *Stato di paura*, Castelvecchi, Roma, 2016.

De Matteis S., *Le false libertà. Verso la postglobalizzazione*, Meltemi, Milano, 2017.

Han B., *L'espulsione dell'Altro*, Nottetempo, Milano, 2017.

Pessina A., *L'essere altrove. L'esperienza umana nell'epoca dell'intelligenza artificiale*, Mimesis, Milano, 2023.

Piasere L., *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Laterza, Bari, 2006.

Sartre J-P., *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore, Milano, 1975.

Staid A., *Le nostre braccia. Meticciano e antropologia delle nuove schiavitù*, Mileu, Milano, 2018.

18. Conclusioni

di *Grazia Romanazzi*

La ricca disamina dei contributi che pregiano il presente volume risponde all'invito, rivolto agli Autori, a riflettere sull'intreccio tra le famiglie attuali e la necessità, tanto concreta quanto simbolica, di radicamento territoriale.

A introdurre la Giornata di Studi, svoltasi il 23 maggio 2023 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata nell'ambito delle attività del Centro di Documentazione, Ricerca e Didattica nel Campo delle Professioni Educative e Formative (CIRDIFOR), coordinato da Massimiliano Stramaglia, è stata una titolazione significativa: *Dalle famiglie ai territori. Azioni educative per relazioni organiche*. Balza immediatamente all'attenzione la declinazione al plurale di tutti i sostantivi che la compongono. La scelta stilistica è tutt'altro che casuale, per esprimere, di converso, l'intenzionalità di una scienza pedagogica informata dei mutamenti sociali e delle transizioni culturali che domandano e sollecitano, simultaneamente, risposte urgenti e contingenti o, come si è adusi dire, "calate nel contesto": nei contesti, più esattamente, poiché, in potenza, gli ambiti di vita di ciascuna persona sono diversificati.

Lo stesso istituto familiare, granitico nell'immutevolezza della tradizione secolare e cattolica italiana, si moltiplica dinanzi all'evidenza, multiforme e polisemica, delle numerose tipologie familiari contemporanee: nucleari, estese, miste, ricostituite, transnazionali, ricongiunte, separate, senza figli, adottive, monoparentali, omogenitoriali, unipersonali, solo per citarne alcune.

Esiste, oggi, una molteplicità di famiglie con caratteristiche strutturali e sovrastrutturali, ménage e dinamiche relazionali profondamente eterogenee. Ognuna di queste esprime esigenze peculiari e soluzioni adattive alla specificità del caso.

Più di tutto, o, forse prima di tutto, le famiglie palesano l'esigenza di sentirsi ancora famiglia, in senso assiologico e in termini di appartenenza. "In ogni famiglia esiste una forte affinità interiore, indipendentemente da come essa possa apparire dall'esterno e indipendentemente dal fatto che i propri membri lo sentano o lo sappiano"¹.

Con l'approccio terapeutico delle costellazioni familiari sistemiche, Bert Hellinger² riconosceva l'esistenza, in tutte le famiglie, di legami biologici finanche tra i componenti appartenenti a generazioni che non si sono mai incontrate, eppure forti al punto di procrastinare una serie di invischiamenti e irretimenti, ovvero la coazione a ripetere schemi comportamentali appresi in quello che potremmo definire l'inconscio familiare.

Tanto basterebbe, di conseguenza, a spiegare il senso di radicamento profondo di ciascuno nel proprio sottosuolo parentale.

Tuttavia, già nel 1938, nell'*Encyclopédie française*, Jacques Lacan argomentava di come la famiglia non potesse essere ridotta a un mero fattore biologico, in quanto essa costituisce una realtà culturale. "La famiglia si presenta anzitutto come gruppo naturale di individui uniti da una doppia relazione biologica: la generazione, che dà origine ai componenti del gruppo; le condizioni ambientali, che consentono lo sviluppo dei giovani e preservano il gruppo fintantoché gli adulti generatori ne assicurano la funzione"³. Lo psicanalista francese sottolineava come la famiglia umana si distinguesse da quella animale per "uno sviluppo singolare delle relazioni sociali" e, contemporaneamente, "per un'economia paradossale degli istinti [...]. Viene così resa possibile una varietà infinita di comportamenti adattivi. La loro conservazione e il loro progresso, visto che dipendono dalla loro comunicazione, sono anzitutto opera collettiva e costituiscono la cultura"⁴.

Ulteriormente, secondo il Nostro, il sentimento di paternità, contrariamente al presunto e non di rado smentito "istinto di maternità"⁵,

¹ B. Ulsamer, *Senza radici non si vola. La terapia sistemica di Bert Hellinger*, Spigno Saturnia (LT), Crisalide, p. 24.

² Cfr. B. Hellinger, *Riconoscere ciò che è. La forza rivelatrice delle costellazioni familiari*, tr. it. Milano, Feltrinelli, 2013.

³ J. Lacan, *La famiglia*, *Encyclopédie française*, 1938, tr. it.

<https://www.iclesfpl-napoli.com/wp-content/uploads/2021/04/La-Famiglia-1938.pdf>, p. 8.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Cfr. J.S. Mill, *La soggezione delle donne – The subjection of women (1869)*, tr. it., Perugia, Era Nuova, 1998.

non è connaturato al genere del generante; all'inverso, esso si svilupperebbe gradualmente e in accordo con le convenzioni e le pressioni di una vera e propria "invenzione sociale"⁶. In base a tali considerazioni, parrebbe non esservi dubbio alcuno in merito a un processo sociale di culturalizzazione e, di conseguenza, di apprendimento della paternità, in quanto in essa "le istanze culturali dominano le istanze naturali e in maniera tale da non poter ritenere paradossali i casi in cui, come nell'adozione, si sostituiscono a esse"⁷. Emerge, pertanto, la sempre maggiore complessità delle relazioni familiari, operata da alcuni "tratti oggettivi" quali l'organizzazione dell'autorità familiare e la sua trasmissione, con i portati di discendenza, parentela ed eredità che ne conseguono.

Stavolta antesignano delle successive intuizioni psicanalitiche, la sintesi del francese è la seguente: "la famiglia trasmette delle strutture di comportamento e di rappresentazione il cui gioco si estende oltre i limiti della coscienza. In questa maniera la famiglia stabilisce una continuità psichica tra le generazioni, la cui causalità è di ordine mentale"⁸.

Quanto fin qui argomentato decreta il primato delle relazioni interpersonali: all'interno delle famiglie, in primis, e, secondariamente, con i territori che le contengono, le configurano e le orientano.

Gli studi etnografici e antropologici hanno da tempo conferito legittimità e dignità scientifica alla pluralità dei contesti situazionali degli esseri umani e alle profonde differenze che questi possono imprimere nelle vite di tutti e di ciascuno.

Nell'epoca della globalizzazione e dell'iperconnessione che hanno smaterializzato le relazioni umane, il senso di appartenenza al territorio si ammantava di un significato ulteriore e ulteriormente simbolico, che coincide con la ricerca di radicamento come agente di resistenza rispetto alla vaghezza e alla transitorietà delle esistenze personali e delle storie familiari.

Pedagogicamente, le relazioni familiari si fanno eminentemente educative, in quanto "*una famiglia, in ultima ratio, è tale se educa*". La principale *sfiga* delle moderne famiglie di fronte alla società complessa è, dunque, quella di legittimarsi quale luogo educativo di 'tran-

⁶ M. Mead, *Maschio e femmina*, tr. it., Milano, Il Saggiatore, 2016.

⁷ *Ibidem*.

⁸ J. Lacan, *La famiglia*, op. cit., p. 9.

sizione’, e di ‘transizioni’ maturative, pur essendo essa stessa ‘transitante’”⁹.

Le differenti posizioni prospettiche e metodologiche dei contributi presenti nel volume offrono e si inseriscono in un *framework* di impostazione ermeneutico-interpretativa, che accomuna gli Autori nell’intento di tradurre le loro riflessioni pedagogiche in azioni educative concrete, avvertite delle esigenze formative che emergono dai contesti sociali e che a quelle rispondono.

⁹ M. Corsi, M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Roma, Armando, 2009, p. 20.

Bibliografia

Corsi M., Stramaglia M., *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando, Roma, 2009.

Hellinger B., *Riconoscere ciò che è. La forza rivelatrice delle costellazioni familiari*, tr. it. Feltrinelli, Milano, 2013.

J. Lacan, *La famiglia*, Encyclopédie française, 1938, tr. it. <https://www.iclesfpl-napoli.com/wp-content/uploads/2021/04/La-Famiglia-1938.pdf>.

Mead M., *Maschio e femmina*, tr. it., Il Saggiatore, Milano, 2016.

Mill J.S., *La soggezione delle donne – The subjection of women (1869)*, tr. it., Era Nuova, Perugia, 1998.

Ulsamer B., *Senza radici non si vola. La terapia sistemica di Bert Hellinger*, Crisalide, Spigno Saturnia (LT), 2000.

Gli Autori

Massimiliano Stramaglia è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata, dove coordina il *Centro di documentazione, ricerca e didattica nel campo delle professioni educative e formative* (CIRDIFOR). I suoi principali ambiti di ricerca sono la pedagogia delle relazioni educative familiari e lo studio della cultura popolare e massmediatica.

Pierluigi Malavasi è professore ordinario di Pedagogia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore e Presidente della *Società Italiana di Pedagogia* (SIPed). I suoi principali ambiti di ricerca sono: la formazione e lo sviluppo delle risorse umane, con particolare riferimento alla dimensione etico-morale e organizzativa; la pedagogia dell'ambiente e i suoi rapporti con le scienze politico-economiche e psicosociali; la progettualità e il coordinamento pedagogico in relazione all'ecologia integrale e allo sviluppo umano; la pedagogia dell'intelligenza artificiale in rapporto con la responsabilità sociale.

Luigi D'Alonzo è professore ordinario di Pedagogia speciale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, delegato del Rettore per l'integrazione degli studenti disabili in tutte le sedi dell'Ateneo e Direttore del *Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità* (CeDisMa). I suoi principali ambiti di ricerca sono: la differenziazione didattica; la gestione dell'allievo problematico in classe; la motivazione e la demotivazione a scuola.

Serena Mazzoli è docente a contratto presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. I suoi principali ambiti di ricerca sono: la pedagogia del lavoro; l'educazione alla sostenibilità e la formazione delle risorse umane.

Michele Corsi è professore emerito di Pedagogia generale e sociale dell'Università degli Studi di Macerata, Rettore Vicario dell'Università Telematica Pegaso e autore di circa 400 pubblicazioni in Italia e all'estero, fra monografie, articoli in rivista e saggi in volume. I suoi principali ambiti di ricerca sono: l'epistemologia pedagogica; le famiglie; la scuola e la formazione docente.

Piergiuseppe Rossi è professore onorario di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Macerata, dove è stato Preside della Facoltà di

Scienze della formazione. È stato Presidente della *Società Italiana di Ricerca in Educazione Mediale* (SIREM). I suoi principali ambiti di ricerca sono: la progettazione didattica; la professionalità docente e le tecnologie dell'educazione, con particolare attenzione agli ambienti di apprendimento.

Lorella Giannandrea è professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Macerata, dove dirige il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo e coordina il *Teaching & Learning Lab* (TLL). I suoi principali ambiti di ricerca sono: la formazione in presenza e on-line di docenti e studenti; la valutazione; la riflessione e il feedback nei percorsi di insegnamento e apprendimento, anche mediati dalle tecnologie.

Chiara Laici è professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Macerata. I suoi principali ambiti di ricerca sono: il feedback nei percorsi di insegnamento e apprendimento; le pratiche didattiche innovative, in particolare quelle che prevedono l'uso dei media digitali, gli ambienti di apprendimento e la professionalizzazione degli insegnanti.

Maila Pentucci è professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università di Chieti. I suoi principali ambiti di ricerca sono: la progettazione didattica; gli ecosistemi formativi digitali e la professionalizzazione degli Insegnanti.

Francesca Gratani è ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Macerata. I suoi principali ambiti di ricerca sono: la maker education; la robotica educativa; la valutazione formativa e la professionalizzazione degli insegnanti.

Lorenza Maria Capolla è dottoranda in *Formazione, Patrimonio culturale e Territori* presso l'Università degli Studi di Macerata. I suoi principali ambiti di ricerca sono la progettazione didattica e la formazione degli insegnanti, con particolare attenzione all'educazione post-digitale e all'incertezza in educazione.

Catia Giaconi è professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Macerata, dove ricopre il ruolo di Prorettrice Vicaria con delega per la Terza e la Quarta Missione. È Presidente della *Società Italiana di Pedagogia Speciale* (SIPeS) e Direttrice del *Centro di ricerca in didattica, disabilità e inclusione, tecnologie educative* (TincTec) presso il Dipartimento di Scienze della

Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo. I suoi principali ambiti di ricerca sono: la presa in carico delle persone con disabilità; la progettazione educativa nell'ottica del paradigma di *Qualità della Vita*; l'accessibilità culturale e la didattica universitaria inclusiva.

Arianna Taddei è professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Macerata, dove dirige il *Corso di specializzazione per le attività di sostegno*. I suoi principali ambiti di ricerca sono: l'educazione inclusiva nella cooperazione internazionale; l'*empowerment* delle donne con disabilità; l'intersezionalità, la disabilità e i diritti umani.

Silvia Ceccacci è ricercatrice a tempo determinato presso l'Università degli Studi di Macerata. I suoi principali ambiti di ricerca sono: i metodi e gli strumenti per la progettazione *human-centered* ed inclusiva; i metodi e gli strumenti per la progettazione di ambienti intelligenti; l'*adaptive HMI*; i metodi e gli strumenti per la valutazione della UX e le tecnologie digitali per il settore dei beni culturali e la didattica inclusiva.

Noemi del Bianco è ricercatrice a tempo determinato in Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Macerata, dove ricopre il ruolo di Referente per l'inclusione e la disabilità. Il suo ambito di ricerca è lo sviluppo di soluzioni pedagogicamente orientate per persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e con disabilità nell'ottica del paradigma di *Qualità della Vita*.

Ilaria D'angelo è ricercatrice a tempo determinato in Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Macerata. Il suo principale ambito di ricerca è la progettazione educativa nell'ottica del paradigma di *Qualità della Vita* per persone con disabilità complesse e Bisogni Comunicativi Complessi.

Stefano Polenta è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata, dove è Presidente del Corso di Laurea in *Scienze dell'educazione e della formazione*. I suoi principali ambiti di ricerca sono i rapporti fra arte e educazione e l'indagine, da un punto di vista psicopedagogico, della relazione educativa lungo l'intero arco di vita.

Rosita Deluigi è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata. Ricopre il ruolo di Delegata di Ateneo per l'orientamento in ingresso, stages e tutorato ed è componente del *Teaching &*

Learning Lab (TLL). I suoi principali ambiti di ricerca sono: la progettazione partecipata in contesti scolastici ed extrascolastici; la promozione di comunità educanti attraverso linguaggi creativi e il dialogo tra identità e generazioni in ambito locale, nazionale e internazionale.

Chiara Sirignano è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata. I suoi principali ambiti di ricerca sono la pedagogia delle relazioni educative familiari e la dimensione educativa della mediazione familiare.

Francesca Salis è professoressa associata di Pedagogia e Didattica speciale presso l'Università degli Studi di Macerata e Delegata dipartimentale alla disabilità. I suoi principali ambiti di ricerca sono: le dinamiche inclusive, con particolare riferimento all'area della cognizione, sia del deficit sia dell'alto potenziale; la formazione degli adulti, nello specifico dei docenti specializzati per il sostegno e gli operatori della relazione di aiuto.

Laura Fedeli è professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Macerata. Ricopre il ruolo di Delegata di Ateneo per l'*e-learning* ed è componente del *Teaching & Learning Lab* (TLL). I suoi principali ambiti di ricerca sono: la progettazione didattica; le tecnologie educative e i processi di *faculty development*.

Luca Girotti è ricercatore confermato in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Macerata. È Referente per l'orientamento – seguendo, in particolare, i POT e le attività PNRR – del Corso di Laurea in *Scienze della formazione primaria*. I suoi principali interessi di ricerca sono: le politiche in ambito educativo/scolastico; la deontologia professionale docente; la progettazione, gestione, valutazione dei/nei sistemi/processi di istruzione/formazione/orientamento.

Flavia Stara è professoressa ordinaria di Filosofia dell'educazione presso l'Università degli Studi di Macerata. I suoi principali ambiti di ricerca sono: l'analisi dei processi politico-culturali che investono le dinamiche educative e relazionali, le prassi di vita sociale e le definizioni professionali. I temi di ricerca affrontati si legano a numerose pubblicazioni, al coordinamento e alla partecipazione – da oltre dieci anni – in progetti internazionali in India, Kenya, Etiopia e Brasile.

Fabrizio d'Aniello è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata. Il suo ambito di ricerca privilegiato è quello della Pedagogia del lavoro. Co-coordina il Gruppo nazionale SIPed: *Pedagogia del lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica*.

Raffaele Tumino è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata. I suoi principali ambiti di ricerca sono: l'antropologia pedagogica; la filosofia dell'educazione; le teorie e le pratiche formative in età contemporanea; gli studi transculturali e la loro rilevanza nella formazione della persona e della comunità.

Grazia Romanazzi è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Telematica Pegaso. I suoi principali ambiti di ricerca sono la pedagogia delle relazioni educative familiari e la pedagogia scientifica di Maria Montessori.

Tommaso Farina è ricercatore a tempo determinato in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata. I suoi principali ambiti di ricerca sono l'educazione sociale e l'educazione all'arte, con particolare riferimento all'età preadolescenziale e adolescenziale.

Marco Manca è dottore di ricerca in Pedagogia sociale presso l'Università degli Studi di Macerata. I suoi principali ambiti di ricerca sono le teorie e le pratiche educative in relazione alle trasformazioni sociali, politiche e culturali della contemporaneità. Ha effettuato ricerche sul campo, in Kenya e a Cuba, su tematiche legate ad aspetti educativi, sociali e politici.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2023
per i tipi dell'Editoriale Anicia S.r.l.