

attività info-formativa nei confronti dei dipendenti e della clientela. Le azioni pianificate dagli Uffici Sicurezza delle banche hanno bisogno di una piena e convinta collaborazione per diventare effettive.

In questa prospettiva cito, a titolo esemplificativo, la Guida Antirapina ABI-OSSIF per gli operatori di sportello che vede, tra l'altro, la collaborazione del Dipartimento di Pubblica Sicurezza del Ministero dell'Interno. Giunta alla quattordicesima edizione, la Guida, diventata negli anni un significativo punto di riferimento per chi opera ogni giorno nelle filiali bancarie, evidenzia proprio la centralità dell'informazione e della formazione del personale, configurandosi come un vero e proprio *vademecum* con consigli pratici su come gestire il fenomeno delle rapine in banca.

Numerosi gli aggiornamenti che verranno introdotti nella sua nuova edizione e saranno illustrati attraverso un percorso di analisi sintetico e funzionale. In particolare, verranno resi disponibili tutti i dettagli delle rapine in banca: aree territoriali a rischio, *modus operandi*, importi sottratti, ecc.; gli aggiornamenti normativi relativi al rischio-rapina; il nuovo profilo del rapinatore tra motivazioni, controllo e *modus operandi*; il profilo della vittima tra reazioni, emozioni e conseguenze; la descrizione del nuovo pacchetto di misure di sicurezza introdotto dalla nuova versione del Protocollo Anticrimine ABI-Prefecture; i nuovi referenti delle Forze dell'ordine di tutte le province da contattare per segnalare situazioni di rischio.

Guardando al futuro, in conclusione, le linee di azione da intraprendere per una migliore prevenzione delle rapine dovranno prevedere un monitoraggio sistematico degli eventi criminosi, la diffusione di sistemi di sicurezza ad alta tecnologia, la sensibilizzazione e la formazione del personale e la riduzione del contante.

Area 11 Scienze sociali e della formazione

Prevenzione, flessibilità e complessità nella società postmoderna

Antonio Cocozza

1. Lo scenario: una realtà poliedrica

Viviamo in società sempre più dinamiche, complesse, globalizzate, interconnesse, competitive/collaborative, multiculturali, caratterizzate dallo sviluppo di un'economia fondata sulla flessibilità e dalla crescente importanza del ruolo della conoscenza nei nuovi paradigmi competitivi. La *knowledge society*, nella quale sempre più siamo immersi, è una società poliedrica, in cui la conoscenza mostra la sua potenza espressiva in tutti i mondi vitali ed è un asset imprescindibile nei nuovi processi di lavoro, caratterizzati da una flessibilità strutturale.

In contesti così complessi, i principali fattori strategici finalizzati a perseguire un adeguato livello di sviluppo economico, sociale e civile e un maggior grado di equità e di inclusione sociale (Cocozza, 2016a; 2016b) sono rappresentati da: la centralità della persona, lo sviluppo di percorsi educativi e formativi più rispondenti alla sfida dei tempi, una più dinamica politica di orientamento permanente e uno stretto rapporto tra mondo del lavoro e sistema scolastico e universitario.

Il mondo sta cambiando e lo fa in fretta, molto più in fretta di quanto si possa immaginare e genera una metamorfosi continua. Siamo in presenza di processi di mutamento fortemente pervasivi, che interessano la dimensione tecnologica, organizzativa, socio-relazionale e delle competenze possedute dalle persone.

Viviamo nell'era di una consistente transizione storica, nel senso che, come chiarisce Eco (Fiore, 2012, p. 41): "Scrivere a macchina anziché con la penna è un progresso. Ma scrivere con il computer è una transizione: acquisisco potenzialità che cambiano la mia impostazione mentale".

In questo quadro, l'innovazione digitale e la sfida posta dall'industria 4.0, o meglio dalla società 4.0, rappresentano ormai un dato strutturale, inarrestabile, che tende ad interessare in modo pervasivo gli ambiti tecnologici, organizzativi e dei processi produttivi e del lavoro, nonché la realtà quotidiana, rimodulando qualità e stili di vita.

Per queste ragioni, in uno scenario globalizzato sempre più

indeterminato e indeterminabile, interessato da processi di mutamento continuo di carattere economico, tecnologico, organizzativo e culturale, non è semplice giungere a conclusioni definitive, poiché nella natura stessa di questa “nuova era socioeconomica” vi sono elementi di imprevedibilità, che condizionano le capacità di previsione, anche di quelle basate su evidenze empiriche o su teorie scientifiche verificate e controllate.

Tale scenario porta con sé anche la caratteristica di vivere in una realtà poliedrica: in società in continuo mutamento, pervase da fenomeni di discontinuità (Dahrendorf, 2005), espressa in vincoli e opportunità verso una tendenza alla polarizzazione della ricchezza (Piketty, 2014).

Assistiamo al diffondersi di una società del rischio (Beck, 2000) e a un forte sviluppo di *interazioni liquide* (Bauman, 2011) in cui gli individui sono costretti ad adeguarsi alle attitudini del gruppo per non sentirsi esclusi.

Le dinamiche della globalizzazione permeano società e culture e l'interdipendenza (Elias, 1969) si va delineando sempre più come suo fattore caratterizzante, oltre che restare elemento costituente il processo di socializzazione.

Le politiche di riforma della scuola hanno rappresentato storicamente un mondo vitale complesso (Arديو, 1980), tendenzialmente critico, in cui convergono rilevanti attese politiche, importanti funzioni pubbliche, significativi interessi collettivi e fondamentali aspettative personali. Un ambito sociale particolarmente sensibile, poiché, come sostiene Giddens (2006, pag. 265): “nei Paesi industrializzati l'istruzione è una delle questioni di maggiore rilievo sia per i politici sia per i cittadini. Il sistema scolastico svolge un ruolo determinante nella socializzazione dei ragazzi, nella promozione delle pari opportunità, nella formazione professionale e nella creazione di una cittadinanza informata e attiva”. Un mondo vitale, dunque, strategico per lo sviluppo di un Paese, per il mantenimento di un'adeguata coesione comunitaria e per la crescita della partecipazione democratica ai processi economici, sociali e culturali.

In questa prospettiva, se osserviamo i dati della dispersione scolastica, quelli relativi al NEET (*Not in Education, Employment or Training*), al numero di laureati e quelli delle dinamiche del mercato del lavoro

in Italia, ci si rende conto che siamo in presenza di un'emergenza educativa, che dovrebbe indurre la necessità di avviare una revisione critica dei sistemi educativi, a livello nazionale e in molte zone del Paese.

Per enfatizzare il ruolo di tale emergenza è sufficiente richiamare gli obiettivi indicati nella strategia Europa 2020 o quelli dell'Agenda Onu 2030, nell'ambito dei quali la riforma dei sistemi scolastici e le attività di orientamento e di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) assumono un ruolo strategico indispensabile per migliorare i risultati scolastici, combattere le crescenti disuguaglianze e sostenere uno sviluppo che valorizzi le competenze e le aspirazioni dei giovani. In definitiva, si tratta di garantire un adeguato sostegno economico e culturale ai processi di transizione degli studenti, dalle scuole medie inferiori alle scuole medie superiori, all'università e al lavoro.

In questo quadro, è necessario evidenziare come molti dei dati riportati, in particolare, quelli riferiti alla dispersione scolastica, pongono un problema di giustizia e di equità sociale, poiché, come ricordava “profeticamente” Don Lorenzo Milani in Lettera a una professoressa (1967): “Se si perde loro (i ragazzi più difficili) la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati”. Se respinge “i ragazzi più difficili”, coloro che abbandonano precocemente il sistema scolastico, la scuola non svolge più la sua alta funzione sociale-istituzionale e di conseguenza risponde in maniera inadeguata al funzionamento del sistema educativo e formativo e non contribuisce positivamente all'evoluzione dello sviluppo economico, sociale e civile del Paese.

2. Le sfide in atto e l'apporto delle competenze

Alcuni dati evidenziano l'entità delle sfide in atto.

Nel 2018, in Italia per il secondo anno consecutivo risale leggermente la quota di giovani che abbandonano precocemente gli studi (16,5% tra gli uomini e 12,3% tra le donne). Si conferma il superamento del traguardo nazionale, fissato sotto il 16% dalla Strategia Europa 2020, anche se è ancora lontano l'obiettivo europeo del 10% entro il 2020 (ISTAT, 2019a).

L'abbandono scolastico è un fenomeno che contribuisce a generare ostacoli per la crescita economica del paese e per lo sviluppo

dell'occupazione. Il rischio che si producano complessi circoli viziosi fra questi elementi e marginalità sociale, povertà, anche estreme, è forte, e connesso non solo a quello della perdita di competitività, ma anche all'emergere di una crisi della coesione sociale.

Nel primo quadrimestre 2018, la quota di giovani NEET fra i 15 e i 24 anni in Europa è stimata al 10,6%.

Questo valore è il più basso dal primo quadrimestre 2008 e il più basso da quando l'analisi della serie è stata avviata, nel 2006. Il tasso più basso si registra nei Paesi Bassi (4,1%), nella Repubblica Ceca (5,7%) e in Svezia (6,2%); quello più alto in Italia (19,1%), a Cipro (15,6%) e in Bulgaria (15%)¹.

Per l'Italia il dato resta invariato al primo quadrimestre 2019.

Secondo i dati ISTAT (2019a), scendono a 2 milioni e 64 mila (il 23,4% della relativa popolazione) i 15-29enni che nel 2018 non sono inseriti in un percorso scolastico e/o formativo e non sono impegnati in un'attività lavorativa. L'incidenza è più elevata tra le donne (25,4%) e nel Mezzogiorno (33,8%).

Vi sono poi i dati relativi ai laureati e il loro incremento.

Nel 2018, sale al 27,8% la percentuale dei 30-34enni italiani con un titolo di studio universitario, ancora lontana dal 40% fissato per la media europea e già raggiunto da 18 Paesi (tra cui Regno Unito, Francia, Spagna, Belgio, Polonia, Slovenia e Danimarca) e al penultimo posto della statistica, prima della Romania. Le donne hanno raggiunto il 34% contro il 21,7% dei laureati uomini. La media europea è del 40,7%².

Venendo alla situazione del mercato del lavoro, qui le cifre della popolazione italiana seguono lo stesso andamento al ribasso rispetto alla media dell'Unione europea.

Nel 2018 il tasso di occupazione dei 20-64enni sale al 63,0%, un valore di poco superiore a quello del 2008. Si conferma lo squilibrio di genere a sfavore delle donne (72,9% gli uomini occupati, 53,1% le donne), così come il divario territoriale tra Centro-nord e Mezzogiorno. Nel confronto europeo solo la Grecia ha un tasso di occupazione inferiore a quello italiano mentre si è ampliata la distanza con la media dell'Unione,

¹ Fonte: <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/DDN-20180712-4>

² Fonte: <https://www.tuttoscuola.com/giovani-laureati-italiani-italia-penultima-in-europa-nonostante-falta-percentuale-di-donne/>

specie per le donne (ISTAT, 2019a).

È necessario evidenziare che, secondo i dati Istat della Rilevazione sulle forze di lavoro, prosegue a ritmi meno sostenuti l'aumento tendenziale dell'occupazione (+78 mila unità, +0,3%; Tavola 3) a cui si associa una diminuzione delle persone in cerca di lavoro (-260 mila) e un aumento degli inattivi (+63 mila) (ISTAT, 2019b). Potrebbe essere il sintomo dell'aumento di un clima di sfiducia generalizzato.

Eurostat (nello stesso periodo del 2018) mostra i dati della UE che, invece, segna il valore di 73,2% come media rispetto al totale della forza lavorativa (maschi e femmine) dei vari Paesi. Una rapida comparazione di questo tasso medio mostra la Germania al 79,9% con l'Italia al, già detto, valore del 63%. Questo divario, per quanto pesante con ben 16 punti percentuali, aumenta ancora rispetto al genere (UE 67,4%; GER 75,8%; ITA 53,1% con un divario di GER/ITA di 22,7 punti) ed esplose se si considera l'occupazione giovanile. Infatti, il tasso di occupazione giovanile (15-24 anni) mostra una media UE pari al 35,4%; la Germania al 47,2% e l'Italia al 17,7% (con un divario di GER/ITA di 29,5 punti)³.

Nel 2018, i disoccupati si riducono per il quarto anno consecutivo (-151 mila rispetto al 2017, -5,2 per cento), rimanendo tuttavia 1 milione e 100 mila in più rispetto a quelli del 2008. Il tasso di disoccupazione ha seguito lo stesso andamento, raggiungendo il 10,6 per cento (era il 6,7 per cento nel 2008) (ISTAT, 2019c).

Il tasso di disoccupazione giovanile (15-24 anni) scende al 32,2% nel 2018, due punti e mezzo in meno rispetto all'anno precedente. Si tratta in sostanza di 1 giovane su 3, con punte più alte al centro e al sud del territorio italiano e rispetto al genere. Il valore più alto si registra nel Mezzogiorno, in particolare in Sicilia e Campania dove tocca il 53,6%. Oltre che in Italia, nell'UE la condizione dei giovani rimane particolarmente critica in Grecia e Spagna (ISTAT, 2019²).

A conclusione di questo breve excursus, un'ultima nota è riferita al livello di istruzione universitario dei manager.

In Italia, dunque, solo un manager su quattro è laureato, in confronto, per esempio, alla Germania che per la stessa classe e tipo presenta 1.027,2 laureati a fronte dei suoi 1.973,9 manager totali, raggiungendo il 52,04%.

³ Fonte: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_statistics/it

Si tratta di dati sintetici che però riescono comunque a tracciare un profilo ben delineato delle criticità del nostro mondo dell'istruzione, formazione e lavoro, che lancia delle sfide di enorme portata.

Lo scenario descritto porta a chiedersi se oggi abbiamo effettivamente, nel Paese, le competenze necessarie per poter riuscire a partecipare in modo attivo e consapevole alla diffusione di quella *knowledge society*, la cui complessità quotidianamente ci sollecita.

C'è da porsi, inoltre, un'altra domanda: il nostro sistema educativo e formativo è in grado di accettare e rispondere alle nuove sfide economiche, sociali e culturali?

3. Il ruolo strategico del sistema educativo

Ci troviamo davanti a diversi fenomeni che si alimentano a vicenda: una polarizzazione della ricchezza, l'aumento delle disuguaglianze, la crisi della coesione sociale e, infine, la crescita dell'anomia.

Quale è il rischio che corriamo?

È quello di trovarsi a essere prede dell'individualismo, del consumismo, dell'opportunismo, del rifiuto del diverso e anche del nichilismo.

Risulta evidente quanto l'intero sistema educativo e formativo giochi un ruolo strategico, di antidoto a un malessere che si estende e diventa sempre più collettivo.

I principi fondamentali che hanno orientato la riforma del sistema scolastico, negli ultimi venti anni, si possono inscrivere all'interno di una nuova visione strategica che ha interessato in varie forme l'azione dei governi dei principali Paesi Ocse, finalizzata a produrre un miglioramento complessivo delle performances delle pubbliche amministrazioni, quale condizione necessaria per sostenere un adeguato sviluppo economico e sociale nell'era della globalizzazione e una positiva risposta all'incremento della domanda di servizi di qualità proveniente dalle famiglie, dai cittadini e dalle imprese.

Una domanda che interessa in particolare i servizi alla persona nel campo dell'educazione e della formazione, poiché rappresentano la nuova leva strategica su cui investire per rilanciare uno sviluppo equo, duraturo e sostenibile, attraverso una maggiore diffusione di capitale sociale e un adeguato incremento della dotazione di capitale umano.

Tale processo riformatore nel nostro Paese è stato avviato negli

anni Novanta, con l'approvazione del D.lgs 29/93, proseguito con la promulgazione dei cosiddetti provvedimenti legislativi Bassanini (l. 59/97, l. 127/97, l. 191/98, l. 59/98, l. 50/99), ripreso con la riforma Brunetta (d.lgs. 150/09) e rilanciato più recentemente con la riforma Madia (Cocozza, 2014).

Nel mondo della scuola la gestione di queste politiche, spesso ambiziose e di non semplice e lineare implementazione, ha però dato luogo, in alcuni casi, a comportamenti di governo caratterizzati da un approccio "troppo centralistico" e a volte, da "impronte dirigistiche", riscontrabili in particolare nelle riforme promulgate dai Ministri Berlinguer, Moratti e Gelmini.

Più recentemente, una diversa attenzione a questi aspetti relativi al coinvolgimento del personale della scuola e delle famiglie, almeno nella fase iniziale, sembrava essere presente nella riforma ispirata al Rapporto La Buona Scuola, riscontrabile nel lancio di una consultazione on line intrapresa prima dell'avvio dell'iter legislativo e finalizzata all'arricchimento del disegno di legge proposto dal Governo. Successivamente la procedura, attraverso la quale è stata approvata la L. 107/15 nel luglio 2015 recante norme sulla "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", ha riproposto però una modalità decisionale, non sempre pienamente attenta all'ascolto e al dialogo con tutti gli attori interessati.

Considerato il contesto scolastico, in cui i risultati delle riforme sono fortemente correlati con il grado di motivazione e condivisione degli attori interessati ad applicarle, si tratta di una questione non formale, ma sostanziale, poiché come suggeriscono Hanushek, Machin, e Woessmann (2011), prima di procedere all'attivazione di un processo di riforma del sistema educativo bisognerebbe porsi una serie di interrogativi su alcune "questioni aperte", finalizzati ad individuare una chiara visione strategica, relativamente a: il valore che *l'education* apporta alla società, sul piano della coesione sociale e su quello della democrazia; le scelte relative al ruolo che potrebbe giocare una "positiva competizione" tra istituzioni scolastiche e tra reti di scuole, così come tra le università statali e non statali; le prospettive che potrebbe aprire una seria politica di valorizzazione dei docenti, attraverso un efficace sistema di valutazione e di incentivazione; il ritorno, in termini di

benefici per la comunità, degli investimenti e degli incentivi nel campo dell'istruzione e della formazione e i loro effetti economici e sociali.

La L. 107/15 nel luglio 2015, cosiddetta della "Buona Scuola", si colloca in un scenario evolutivo del nostro sistema scolastico, dove negli ultimi anni si è concentrata una politica di tagli e razionalizzazione della spesa.

Essa, al di là di altre considerazioni generali, affronta alcuni nodi dell'assetto strutturale e presenta certamente alcuni aspetti positivi di particolare rilevanza: essere riusciti a riportare la scuola al centro del dibattito pubblico, come un ambito su cui investire e non solo razionalizzare costi e tagliare spese improduttive; aver chiarito che, come già accade nei Paesi OCSE, gli investimenti nel campo dell'educazione, formazione, ricerca e innovazione rappresentano la leva strategica per uscire dalla crisi e rilanciare lo sviluppo; aver ribadito il principio dell'autonomia e la garanzia di un organico dell'autonomia, a sostegno della programmazione triennale dell'offerta formativa; aver gestito il problema del precariato, anche sulla base delle indicazioni delle autorità europee; aver ripreso e potenziato l'istituto dell'alternanza scuola-lavoro; aver costituito i ruoli regionali dei docenti e albi territoriali; aver introdotto un sistema di valutazione delle *performances* dei docenti e dei dirigenti scolastici.

In merito all'attività di Alternanza Scuola-Lavoro, la recente Legge di bilancio 2019 (L. 145/2018) ha introdotto significative novità cambiando la denominazione in *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* e determinandone una nuova durata che prevede lo svolgimento, nell'ultimo triennio, di almeno 90 ore nei licei, di 150 ore negli istituti tecnici e di 210 ore negli istituti professionali.

In quest'ultima riforma, però, sembra prevalere una deriva efficientistica e non si riscontra una chiara e precisa visione strategica della scuola, che dovrebbe svolgere prima di tutto un ruolo di promozione sociale e culturale della persona. Infatti, nelle nostre società globalizzate e competitive è sempre più necessaria una nuova *vision* dell'istruzione scolastica, intesa come una "comunità educante coesa ed eticamente responsabile".

4. Conclusioni

In questo nuovo scenario, quali prospettive di sviluppo si intravedono? Come è stato già anticipato, è necessario sottolineare che lo sviluppo non è più basato solo su una dimensione economica e strutturale, caratterizzata da un'ottimale combinazione dei fattori economici tradizionali (materie prime, capitali finanziari e tecnologie), ma dal ruolo determinante di tre variabili culturali fondamentali che sono rappresentate da:

1. politiche innovative, basate su ecosostenibilità, *smart technologies, creating shared value*;
2. cultura, competenze e valori condivisi (capitale umano);
3. rispetto delle regole ed efficace interazione tra istituzioni e attori economici e sociali (capitale sociale).

Per rispondere a questa sfida, si tratta, dunque, di dotarsi di una visione strategica condivisa che valorizzi il capitale umano, che riconosca la necessità di ri-costruire un patrimonio comune di valori che abbiano come pietra angolare la legalità e il sostegno al tessuto connettivo che caratterizza il capitale sociale diffuso nei territori del nord, centro e sud Italia.

In conclusione, a proposito dello sviluppo, si ritiene utile richiamare la Lettera Enciclica *Caritas in veritate* di Papa Benedetto XVI, del 29 giugno 2009, in cui si mettono in guardia gli attori sociali e istituzionali, poiché: "Lo sviluppo è impossibile senza uomini retti, senza operatori economici e uomini politici che vivano fortemente nelle loro coscienze l'appello del bene comune. Sono necessarie sia la preparazione professionale sia la coerenza morale. Quando prevale l'assolutizzazione della tecnica si realizza una confusione fra fini e mezzi, l'imprenditore considererà come unico criterio d'azione il massimo profitto della produzione: il politico, il consolidamento del potere; lo scienziato, il risultato delle sue scoperte".

Le sfide del futuro allora non possono riguardare solo la dimensione economica, la ricerca del raggiungimento di un utile benchmark, sebbene opportuno, ma debbono misurarsi con il bisogno del nostro Paese di ricostruire un patrimonio culturale che sia in grado di rimettere al centro dei valori condivisi come etica, competenze e responsabilità.

In questo scenario, si può definire il nuovo orizzonte, verso il quale orientare gli sforzi scientifici, in linea con il paradigma interpretativo

di Bourdieu (1990, 1996), per cui è necessario sottolineare l'esistenza di:

1. una ricchezza economica che genera crescita;
2. una ricchezza sociale che genera sviluppo;
3. una ricchezza culturale che si veicola attraverso la formazione, che genera progresso e cittadinanza attiva.

Stiamo, dunque, a un bivio: da una parte si può immaginare la scelta della partecipazione, come fosse il collante che unisce e salda gli individui in una società coesa, e dall'altra l'indifferenza che, come solvente, scioglie o impedisce quell'unione, riportando gli individui ad atomi separati. In entrambi i casi, gli effetti non tarderanno a mostrarsi.

Di fronte a questa diagnosi, allora la *cura preventiva*, che tuttavia deve essere rinnovata per mantenersi immuni, è la somministrazione, fin da piccoli ai nostri figli, di tre elementi essenziali: educazione, rispetto e amore.

In conclusione, come ricorda incessantemente Papa Francesco, si dovrebbe rivedere il ruolo della scuola nella costruzione di una rinnovata cultura sociale, in cui si esaltino gli elementi fondamentali per l'edificazione di una "era di cittadinanza per un nuovo umanesimo", caratterizzata dai seguenti principi: rispetto della dignità; lotta all'emarginazione e all'esclusione; difesa dei diritti e riconoscimento dei doveri; impegno allo sviluppo delle potenzialità e dei talenti personali. Ma per fare questo, prima di qualsiasi riforma amministrativa, è indispensabile creare condizioni politiche e culturali adeguate, in grado di ridare il giusto valore allo studio, alla cultura e al lavoro, a rinnovare il piacere di insegnare ed apprendere, poiché in definitiva non si tratta solo di trasmettere nozioni, ma di costruire insieme un patto educativo tra scuola, studenti, famiglie e istituzioni economiche, sociali e culturali, per sfatare il falso mito che "studiare non serve".

Bibliografia

1. Ardigò A., *Crisi di governabilità e mondi vitali*, Cappelli, Bologna, 1980.
2. Bauman, Z. (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
3. Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
4. Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
5. Bauman, Z. (2014). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.

6. Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.

7. Beck, U. (2011). *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*. Roma-Bari: Laterza.
8. Beck, U. (2012). *I rischi della libertà*. Bologna: il Mulino.
9. Beck, U. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Bari-Roma: Laterza.
10. Benedetto XVI (2009). Lettera enciclica *Caritas in veritate*, 29 giugno 2009
11. Bourdieu, P., (1990), *Reproduction: In education, Society and Culture*, Sage Publication, London.
12. Bourdieu, P. (1996), *The State Nobility*, Polity Press, Cambridge.
13. Cocozza A. (2011), "Quali politiche per combattere la dispersione scolastica e favorire l'inclusione sociale", in *Amministrazione in cammino*, Luss Guido Carli.
14. Cocozza A. (2015), "Criticità e opportunità della riforma della «Buona scuola»: una riflessione sociologica", in *Sociologia*, Rivista Quadrimestrale di Scienze Storiche e Sociali, Anno XLIX, n. 3/2015.
15. Cocozza A. (2016a), Il ruolo del dirigente scolastico per una "Buona Scuola", *Rivista Istruzione*, 1.
16. Cocozza A. (2016b), Scuola, sviluppo e leadership educativa. In Doria G. Malaguti M. C. (a cura di), *Ragioni della scienza, ragioni della carità*, p. 239-256, Libreria Editrice Vaticana, Roma.
17. Cocozza A., *La riforma delle pubbliche amministrazioni: quale ruolo per la dirigenza?*, in «Amministrazione in cammino».
18. Cocozza A. (2017), *Le sfide della scuola nell'era digitale. Una ricerca sociologica sulle competenze digitali dei docenti*, Eurlink, Roma.
19. Cocozza A. (2018), Dalla gestione alla valorizzazione della persona per un nuovo welfare, *Sviluppo & Organizzazione*, n. 282, p. 66-71.
20. Cocozza A. (2019), Competenze e orientamento. Avvicinare la scuola al lavoro, *Sviluppo & Organizzazione*, vol. 286, p. 64-74, 2019.
21. Commissione Europea (2010), "Strategia Europa 2020", Comunicato del 3 marzo 2010.
22. Dahrendorf, R. (1989). *Il conflitto sociale nella modernità*. Roma-Bari: Laterza.
23. Dahrendorf, R. (1995). *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*. Roma-Bari: Laterza.

24. Dahrendorf, R. (2005). *Libertà attiva. Selezioni su un mondo instabile*. Roma-Bari: Laterza.
25. Dahrendorf, R. (2009). *Quadrare il cerchio ieri e oggi. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*. Roma-Bari: Laterza.
26. Drucker P.F. (1969), *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society*, Harper & Row, New York (NY), ita. *L'era del discontinuo*, ETAS Kompass, Milano, 1970.
27. Elias N. (1969), *Die höfische Gesellschaft*, ita. *La società di corte*, Il Mulino, Bologna, 1980.
28. Eurostat, Sito ufficiale <https://ec.europa.eu/eurostat>, Sezioni statistiche https://ec.europa.eu/info/statistics_it; https://ec.europa.eu/info/statistics_en; anno 2018 (aggiornamento maggio 2019).
29. Fiore S. (2012), "Noi che siamo solo di passaggio nell'era della transizione", *La Repubblica*, 7 settembre, p. 41.
30. Giddens A., *Fondamenti di sociologia*, il Mulino, Bologna, 2006, p. 265.
31. Hanushk E.A., Machin J.M., Woessmann L. (2011), *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, North Holland.
32. Istat (2019), Nota stampa del 18 settembre 2019. Disponibile da: <https://www.istat.it/it/archivio/233409>
33. <https://www.istat.it/it/archivio/224669>
34. Istat (2019a), *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo Edizione 2019*. Disponibile da: <http://noi-italia.istat.it/>
35. Istat (2019b), Nota trimestrale sulle tendenze dell'occupazione. Il trimestre 2019. Disponibile da: https://www.istat.it/it/files//2019/09/NotaTrimestrale-Occupazione-II_2019.pdf
36. Istat (2019c), *Rapporto annuale 2019*.
37. Istat (2019d), *Rapporto BES (Benessere Equo Sostenibile)*. Disponibile da: [https://www.istat.it/it/benessere-e-sostenibilita/C3%AA0/la-misurazione-del-benessere-\(bes\)/gli-indicatori-del-bes](https://www.istat.it/it/benessere-e-sostenibilita/C3%AA0/la-misurazione-del-benessere-(bes)/gli-indicatori-del-bes)
38. Milani L., *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
39. Morin E. (2000), *La Testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Raffaello Editore, Milano.
40. Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina Raffaello Editore, Milano.
41. Morin E. (2007), *Le vie della complessità*, in Bocchi G., Ceruti M. (cur.), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano.
42. Piketty, T. (2014), *Il capitale nel XXI secolo*, Bompiani, Milano.
- 43.
44. *Tuttoscuola* (2019a), <https://www.tuttoscuola.com/giovani-lau-reati-italiani-italia-penultima-in-europa>
45. *Tuttoscuola* (2019b), comunicato <https://www.tuttoscuola.com/dispersione-scolastica-la-scuola-colabrodo/>

“Empowerment, organizzazione e competenze trasversali”

Stefania Capogna¹

1. Introduzione

Il nuovo paradigma tecnologico introdotto dalla rivoluzione digitale 4.0 e dalla cosiddetta Intelligenza Artificiale (IA) chiede alle organizzazioni e alle persone un cambiamento di prospettiva radicale e non rinviabile. Un cambiamento che apre a scenari controversi che lasciano spazio a diversi allarmi come, ad esempio, la società del rischio (Beck, 1992); il rischio della ‘fine del lavoro’ (Rifkin, 1997); la deriva della società post-umana¹ (Terrosi, 1997); la “fine del sociale” (Touraine, 2008).

Tale mutamento pone gli attori sociali in uno stato di incertezza. Ed è in questa linea di tensione che si osserva la tentazione di ricorrere alla nuova moda salvifica dell’empowerment, concetto ‘ombrello’, come panacea per ogni male.

Nel tentativo di comprendere come e perché si afferma in ambito organizzativo questa nuova moda, si vuole riflettere sul cambiamento paradigmatico che sta alla base delle trasformazioni che nell’arco del cosiddetto “secolo breve” si sono presentate in ambito organizzativo/lavorativo per provare a comprendere origini e prospettive dell’*empowerment* applicato alla gestione delle risorse umane.

La riflessione è volta a mettere in luce la tensione e l’ambiguità che esiste tra il soggetto e le trasformazioni organizzative determinate dallo sviluppo tecnologico. L’*incipit* della riflessione parte dall’osservazione di un certo uso semplificato del termine *empowerment* che facilmente si presta a nuove e più sofisticate forme di manipolazione e sfruttamento dei collaboratori.

Il ragionamento sarà sviluppato seguendo il seguente percorso argomentativo:

In che modo lo sviluppo della tecnica ha trasformato le organizzazioni e il rapporto tra soggetto e lavoro?

Come cambiano le competenze, il sapere agito, in relazione

¹ Professore Associato, Link Campus University, Direttrice Centro di Ricerca *Digital Technology, Education and Society*.

all'evoluzione della tecnica?

Quale ruolo assume l'*empowerment* nella formazione di tali competenze?

Il saggio si sviluppa attorno a tre nuclei fondamentali: una sommaria ricostruzione dell'evoluzione delle organizzazioni attraverso la rivoluzione tecnologica, in relazione al quadro culturale di riferimento che sottende alla formazione delle competenze utili e necessarie alle organizzazioni nei diversi stadi di sviluppo (§1); il concetto di *empowerment* come strumento di gestione delle risorse umane (§2); le competenze per il XXI secolo (§3). Nelle conclusioni sono evidenziati gli elementi di ambiguità che sostengono il concetto di *empowerment*.

2. Una crescente complessità organizzativa

Il concetto di organizzazione, così come la conosciamo attualmente, è frutto di una storia recente. Nella contemporaneità tutta la nostra vita è plasmata e si muove all'interno di organizzazioni più o meno complesse; fino ancora alla fine degli anni '50, gran parte delle attività che oggi vengono svolte da organizzazioni specializzate (educazione, assistenza, cura, nutrizione ecc.), nel passato, venivano svolte in casa, all'interno di una cultura e di un assetto familiare allargato. Per comprendere la rapida evoluzione delle organizzazioni nel "secolo breve", e il loro impatto trasformativo sull'assetto sociale, bisogna volgere lo sguardo alle principali teorie organizzative² che, nell'arco di un secolo, si sono evolute, portando all'attenzione, via via, elementi di maggiore complessità.

Le teorie classiche si affacciano all'orizzonte sul finire del XIX secolo e si concentrano su due principali approcci teorici: lo *scientific management* (Taylor, 1911) e la *teoria di Fayol* (1916). Seppure con lo sguardo rivolto a dimensioni diverse dell'organizzazione, in entrambe le prospettive, l'attenzione è focalizzata sull'*organizzare*, ed è questo comprensibile dato il quadro storico-culturale dell'epoca, attraversato da una transizione radicale dalla prima alla seconda rivoluzione industriale, che ha portato al superamento del modello socio-economico agricolo, fondato sulla comunità. Uno sviluppo industriale che si compie all'interno di organizzazioni di piccole e medie dimensioni, dove un

² Per una puntuale ricostruzione dell'evoluzione dei modelli teorici relativi agli studi organizzativi si rimanda a Cocozza (2006).

numero complessivamente basso di operai segue la realizzazione del prodotto dall'inizio alla fine, avendo una chiara visione del processo ed esercitando la propria tecnica nella produzione dell'artefatto³, all'interno di uno spazio di lavoro dove la prossimità fisica e relazionale definiscono un sistema simbolico di riferimento comune. Questa è la fase della massima espressione dell'*homo faber*, "l'uomo come artefice, capace di creare, costruire, trasformare l'ambiente e la realtà in cui vive, adattandoli ai suoi bisogni". Il patrimonio di conoscenze di questo uomo è focalizzato sui *cosa* è utile e funzionale a rendere più agevole il suo essere abitante del mondo. Esso elabora un sapere esecutivo volto a intervenire sull'ambiente fisico circostante, "esprime capacità di agire, di costruire strumenti per trasformare il mondo naturale in quello artificiale" (Pansera, 2001).

L'avvento della seconda rivoluzione industriale, a partire dal 1870, con la creazione della prima catena di montaggio, introduce elementi di instabilità, rompendo l'equilibrio precedente. Si afferma il modello delle grandi fabbriche dove si concentra un alto numero di operai ormai espropriati della loro tecnica (*tskriika*) e ridotti a protesi della macchina, impossibilitati ad autorealizzarsi mediante l'esercizio del proprio operato e il contatto con l'ambiente naturale. Gli spazi di lavoro sono caratterizzati dalla grande fabbrica che divide e parcellizza, riducendo l'attività umana a mera esecuzione passiva. Si delinea in tal modo una situazione di alienazione (Marx, 1867) mitigata solo dall'identificazione e dall'appartenenza alla classe operaia. Il sistema simbolico di riferimento è quello della contrapposizione tra operai e proprietari dei mezzi di produzione. A questa fase corrisponde l'affermazione dell'*homo oeconomicus* (Smith, 1759; Marshall, 1892), secondo la cui prospettiva si può spiegare tutto il comportamento umano in chiave razionale e utilitaristica. Concetto, questo, che fa da

³ In concetto di artefatto indica qualsiasi opera che deriva da un processo trasformativo e intenzionale da parte dell'uomo. L'artefatto tecnologico è uno strumento che consente al soggetto di estendere e potenziare le proprie capacità di agire nel mondo reale attraverso la creazione di utensili e suppellettili per agire nel mondo materiale, e attraverso segni per agire nel mondo immateriale. Il valore di un artefatto si definisce non solo rispetto alla sua usabilità ma anche in relazione al significato ad esso attribuito. Per questa ragione ogni interazione rispetto a un artefatto coinvolge sempre sia la facoltà fisico-percettiva, sia quella sensoriale-interpretativa.

sfondo allo sviluppo industriale, al fiorire dei commerci che ne sono derivati e allo sviluppo capitalistico.

A partire dalla fine degli anni '70, con l'automatizzazione dei processi industriali, si afferma la terza rivoluzione industriale. Il nuovo modello organizzativo si fonda sulla riduzione della manodopera; la formazione di operai preparati a svolgere compiti multipli e responsabilizzati; il principio di cooperazione tra operai e direzione; la riduzione delle scorte di magazzino; la varietà del prodotto e la qualità totale intesa come ricerca del miglioramento continuo. La tecnologia entra prepotentemente nei luoghi di lavoro avviando un processo di esautorazione dei lavoratori. Il nucleo di competenza che caratterizza l'uomo della tecnica è il *come*, funzionale a spiegare, riprodurre e costruire in laboratorio processi complessi in campi ultra-specializzati del sapere che progressivamente riducono lo sforzo e lo spazio di intervento dell'uomo sull'ambiente stesso (Gehlen, 1957). La liberazione dal tempo di lavoro, nel quadro delle garanzie che l'organizzazione del lavoro ha legittimato per decenni, ha creato le condizioni per alimentare ulteriormente gli spazi di consumo attraverso la cosiddetta società del *laisir* (Dumazedier, Guinchat, 1945), del tempo libero, dove si consuma non più per bisogno ma per piacere, per autografificazione, per affermarsi. Si viene così a delineare quel circolo vizioso volto a produrre sempre più reddito per garantirsi un consumo sempre maggiore, all'interno di quell'inganno che Gallino (2015) sintetizza nella formula della 'doppia crisi', determinata dalla coppia più denaro-più debito. Per questa ragione, taluni (Lipovetsky, 2006) descrivono l'individuo postmoderno come *homo consumericus*, frutto della trasformazione della società della produzione alla società dei consumi. Una realtà dove il lavoratore non si riconosce più nei prodotti che ha creato. Il consumo diviene strumento di affermazione identitaria che allontana il principio di utilità. Il consumo appare la nuova 'terra promessa' della felicità, determinata dalla possibilità di consumare e di essere liberati dallo stato di necessità. Ma questa illusione della mente crea una nuova forma di alienazione, destinando a una condizione di inquietudine senza fine, e all'impossibilità di trovare piena e reale soddisfazione al proprio desiderio di auto-riconoscimento.

Il rapido sviluppo di Internet, in tutti i campi della vita, compiuto nell'arco di poco più di un trentennio, ha gettato le basi per quella che viene oggi chiamata quarta rivoluzione industriale, contraddistinta

dalla virtualizzazione degli ambienti di lavoro, l'Intelligenza Artificiale, i *Big Data* e l'interconnessione tra dispositivi intelligenti (*Internet of Things*). In questo processo evolutivo della tecnologia, la relazione uomo-macchina si è capovolta. Molti elementi di responsabilità, che prima erano incarnati nell'organizzazione e nel processo di lavoro, attraverso la ben nota burocrazia meccanica o burocratica di weberiana memoria (Weber, 1961), ora ricadono sul soggetto che appare più fragile, solo nella relazione con un contesto organizzativo e lavorativo che è venuto de-materializzandosi (Sennet, 2001), perdendo ogni punto di riferimento rispetto al centro o al vertice del processo. Esempio può essere il telelavoro o i *knowledge workers* che possono lavorare in remoto e in totale autonomia, su progetti e per organizzazioni multipli. Le ricadute prodotte dall'introduzione di nuove tecnologie nell'organizzazione creano una varietà di conseguenze sulle relazioni sociali, sul controllo e sul processo del lavoro; sui contenuti del lavoro, sulla gerarchia interna, sull'ambiente fisico ecc.. La ricerca di nuove forme di adattamento porta all'emersione di nuovi modelli organizzativi che Stark (2011) definisce *eterarchici* in riferimento a una gerarchia senza vertice né centro. Una forma organizzativa di intelligenza distribuita in cui le unità sono responsabili lateralmente in base a diversi principi di valutazione. Le due caratteristiche principali del modello organizzativo emergente, secondo Stark, sono l'intelligenza distribuita e la dissonanza organizzata. L'*eterarchia* si caratterizza per le molteplici strutture di *network* che riflettono l'interdipendenza tra le sue componenti, favorendo il principio di collaborazione e la responsabilità laterale. Per questa ragione, essa è considerata una particolare forma organizzativa in cui trovano espressione simultaneamente molteplici elementi per mezzo di reti trasversali (*bonding, bridging, linking*). La valorizzazione delle differenze, delle linee di confine, l'elevata densità socio-relazionale e la mobilità dell'assetto rappresentano i punti di forza di tale modello emergente che, inevitabilmente, riporta al centro il soggetto, la sua plasticità, la sua natura polimorfa. L'antropocentrismo e l'etnocentrismo moderno hanno portato al dominio del paradigma tecnico-scientifico, a cui si accompagnano una sorta di deresponsabilizzazione del soggetto e l'affermarsi di nuovi profili di rischio e di incertezza che fanno vacillare la "fede" nel progresso, spingendo verso il superamento della

prospettiva razionale e individualista⁴. Il cambiamento di prospettiva porta a riconoscere che l'agire umano è sempre guidato anche da spinte emozionali, *non logiche* (Pareto, 1916), pulsionali e extra-razionali (Alexander, 1988; Cocozza, 2005), e che il nostro tempo ipertecnologico e iper-connesso si nutre di queste.

Si delinea, per questa via, una nuova visione di uomo definita "*homo sentimentalis*" che richiama l'idea di un soggetto attivo, naturalmente teso verso lo sviluppo, l'autorealizzazione e la ricerca della felicità, guidato dalle emozioni e non da semplici rapporti logico-razionali. Come ricorda Herder (1995), le pulsioni individualistiche convivono con le tendenze pro-sociali che hanno permesso all'umanità di progredire nei secoli nonostante l'uomo sia un "essere biologicamente carente", un "essere manchevole", privo di un ambiente proprio specifico (*Umwelt*). Sulla stessa scia Gehlen (1940) sostiene che, biologicamente parlando, l'uomo è l'essere più inadatto che si sia presentato in natura fin dalla sua comparsa sulla Terra e, nonostante ciò, è riuscito a sopravvivere in un ambiente che ha trasformato per adattarlo alle sue necessità. Attraverso il linguaggio, la ragione, la capacità riflessiva e la natura sociale, che rappresentano una sorta di "risarcimento" (*schaadloshaltung*) rispetto al fisiologico *gap* di partenza, è stato possibile all'uomo raggiungere elevati livelli di sviluppo rispetto a tutti gli altri esseri viventi.

Il dominio del paradigma tecnico-scientifico che ha segnato gli ultimi cento anni ha fatto emergere una sorta di deresponsabilizzazione del soggetto, amplificata oggi dalle nuove promesse della tecnologia digitale 4.0, e l'affermarsi di nuovi profili di rischio (Jonas, 1984; Beck, 1992), e di incertezza (Bauman, 2000). Ed è sotto la spinta di questa nuova crisi di senso collettivo che da più parti si assiste all'esigenza di un ritorno all'umano e alla ricerca di un nuovo patto sociale che contribuiscono ad alimentare la diffusione di concetti evocativi (e abusati) quali quello di *empowerment* e di competenze trasversali (*soft skill*) che suscitano speranze e ambiguità.

⁴ Sono molti i contributi scientifici che si sono sviluppati attorno all'idea della scelta razionale e individuale, solo a titolo di esempio si considerino Arrow (2012); Coleman (1990) e Homans (1958).

3. Il concetto di empowerment per le risorse umane

Il termine *empowerment*⁵ inizia ad affermarsi negli anni '60 nell'ambito degli studi sulla psicologia di comunità, ma è stato rapidamente adottato in ambiti disciplinari diversi, che vanno dalla medicina, agli studi organizzativi, alla pedagogia. Proprio per la versatilità del suo utilizzo si possono individuare tre differenti livelli di applicazione: quello individuale che mira a sviluppare nella persona nuove abilità, competenze e comportamenti attivi e propositivi; quello organizzativo volto al miglioramento del clima e delle relazioni interne ai gruppi di lavoro, in vista di un efficientamento complessivo dell'organizzazione e della sua competitività; e quello di comunità finalizzato a diffondere il sentimento di protagonismo e appartenenza tra i suoi membri, con l'obiettivo di attivare processi inclusivi, partecipativi e responsabili.

Il concetto di *empowerment*, quindi, a qualsiasi livello lo si consideri, rimanda all'idea di scelta attiva, partecipazione, adesione volontaria, auto-direzione, auto-realizzazione, cor-responsabilità. Il tratto distintivo di ogni azione di *empowerment* è il suo insistere sulla promozione del pensiero positivo mediante tre leve essenziali:

la componente intrapersonale che si riferisce al controllo della propria vita (personalità, cognizione e motivazione);

la componente interpersonale che si riferisce alla consapevolezza critica e alla capacità di analizzare il contesto di riferimento per trarne risorse;

la componente comportamentale collegata alla partecipazione, dunque, a quell'insieme di attività mirate a influenzare l'ambiente socio-politico di riferimento.

La logica che sottende qualsiasi processo di *empowerment* è quella di formare persone in grado di comprendere sé stessi e relazionarsi in modo attivo e propositivo nelle diverse "cerchie" (Simmel, 1934) a cui si afferisce (gruppi, organizzazione, società), sulla base di un'azione finalizzata alla costruzione del bene comune, la condivisione, l'integrazione prodotta mediante la costruzione di relazioni positive e l'impegno sociale. Un percorso graduale, quindi, che porta dalla consapevolezza del sé, all'espressione di un'appartenenza comunitaria sintetizzabile in tre *step* che rendono conto del progressivo processo di

⁵ Tra i molti contributi che si possono approfondire sul tema si ricordano Brusciagioni, Gheno (2000), Brusciagioni (2016).

attivazione soggettiva:

involvement: coinvolgimento e partecipazione;

membership: sviluppo del senso di appartenenza;

commitment: impegno e alleanza nell'azione.

Seppure l'adozione del concetto di *empowerment* in ambito organizzativo è piuttosto recente, gli studi in questo settore sono disseminati di contributi teorico-empirici volti a richiamare l'attenzione alla dimensione umana e relazionale del lavoro. Una lunga tradizione di studi che parte dalla *scuola delle relazioni umane* (Mayo, 1949), che si concentra sul fattore umano nella determinazione del clima e della produttività; le *teorie motivazionali*, che studiano la relazione tra motivazione e bisogni (Maslow, 1971; Herzberg, 1966; Alderfer, Clayton 1969); per giungere fino agli studi sul bisogno di causalità personale (deCharms, 1968); la teoria dell'auto-determinazione (Deci, Ryan, 1985) e la psicologia positiva (Seligman et. al, 2005), i quali mettono progressivamente a fuoco il ruolo svolto dalle risorse e le emozioni positive nel consentire alle persone di sentirsi contente e realizzate anche in situazioni avverse.

Sotto la spinta di questo nuovo interesse per le emozioni come forza motrice per l'agire, il concetto di *empowerment* è divenuto di moda, affermandosi come nuova retorica organizzativa per il cambiamento e il benessere personale, organizzativo e di comunità, portando dentro l'azienda una grande varietà di strumenti di ingaggio del personale come, ad esempio, le pratiche filosofiche (Hooogendijk, 1992); le attività di *Coaching*, *Mentoring* e *Tutoring*; la narrazione (Welck, 1997; Atkinson, 1998); il Bilancio delle competenze; la formazione esperienziale (Kolb, 1984); *l'Outdoor training* (Rotondi, 2004); il Teatro di impresa (Berlino, Notarnicola, 2004); *l'Action Learning* (Boshyk, Dilworth, 2010); le Comunità di pratiche (Wenger, 2007); l'Arte Terapia (Jung, 1966; Fond. Infostud, 2012); la *Mindfulness* (Kabat Zinn, 1985;1990) ecc..

Indipendentemente dalle metodologie e dagli strumenti utilizzati, si possono individuare alcuni elementi distintivi e trasversali che caratterizzano ogni approccio di *empowerment*, quali: la centralità della persona; l'attivazione della sua riflessività, delle sue risorse interiori e della sua creatività, con l'intento di aiutare il soggetto a sviluppare il pensiero alternativo/strategico; dinamismo mentale; autoconsapevolezza; empatia e auto-empatia; integrità etica;

consapevolezza di sé e apertura al cambiamento. Su questa scia teorica, l'*empowerment* viene definito un processo mediante il quale gli individui aumentano le possibilità di esercitare un controllo attivo sulla propria vita, sviluppando abilità che consentono loro di fare una lettura critica della realtà sociale, e stimolando l'elaborazione e l'assunzione di strategie opportune al raggiungimento degli obiettivi personali e sociali (Lavanco, 2002 p.78). Esso rappresenta una sintesi originale tra forza e debolezza, benessere e disagio, capacità e difficoltà, disponibilità e mancanza (Bruscaglioni, Gheno, 2000). In questo modo, esso riesce a trasformare la negatività in positività, stimolando un processo di resilienza che rende progressivamente più forti e consapevoli. Le leve fondamentali alla base di ogni azione di *empowerment*, e senza le quali nessun processo di crescita personale può essere attivato, sono quindi riconducibili ai concetti di fiducia, ascolto, intelligenza emotiva, valorizzazione, partecipazione, cor-responsabilità, delega.

Alcuni autori (Sangiorgi, 1994) individuano le basi teoriche dell'*empowerment* nei lavori di Bandura (1977) e nella nozione di *locus of control* di Rotter (1966). Bandura è maggiormente legato al costrutto di autoefficacia (*self-efficacy*) che definisce in termini di credenze possedute dalla persona a proposito delle proprie capacità di attuare i comportamenti necessari per raggiungere determinati obiettivi e risultati, mediante il controllo sulle proprie azioni; processo questo che alimenta la percezione di poter padroneggiare gli eventi della propria vita, attivando le risorse necessarie e utilizzando a pieno le proprie capacità nel raggiungimento degli obiettivi prefissati. Rotter, invece si focalizza sugli stili di attribuzione causale e l'interpretazione da parte degli individui degli avvenimenti della propria vita. Egli parla di *self efficacy* per spiegare la capacità del soggetto di avere pieno controllo nell'esercizio delle proprie competenze. In questo senso, ogni percorso di *empowerment* è considerato come la via per rafforzare nei soggetti l'autodeterminazione e l'autoregolazione, oltre a un solido sentimento di autostima e autoefficacia. Da quanto sin qui detto, emerge che il principio alla base di ogni azione di *empowerment* è da rintracciarsi nel tentativo (o insopprimibile necessità) di educare il soggetto - afferente a organizzazioni e appartenente a una o più comunità - a essere protagonista attivo, a esercitare la sua 'libertà di' scegliere consapevolmente la direzione da intraprendere. Scelta

inevitabile, specialmente in una società, come quella attuale, e in modelli organizzativi, come quelli eterarchici, a spiccata densità socio-relazionale, e caratterizzati dall'allentamento di quadri di riferimento stabili che offrono garanzia di etero-direzione ed etero-valutazione, condannandoci a prendere posizione quotidianamente, liberamente, e per ogni cosa.

Spostare il ragionamento sul piano organizzativo implica un intervento complessivo che sia capace di agire contestualmente a tutti i livelli del sistema per:

adeguare i sistemi di controllo attraverso strutture e procedure di natura orizzontale che permettano ai membri di essere coinvolti nelle decisioni e di condividere le responsabilità, incoraggiandone la partecipazione in tutti gli aspetti organizzativi;

stimolare la consapevolezza critica mediante la mobilitazione delle risorse interne, la promozione di forme di coordinamento volontarie e di co-progettazione; co-gestione e condivisione degli spazi e delle risorse;

promuovere la partecipazione grazie alla creazione di spazi-tempi di lavoro comuni, dove far maturare processi decisionali, progettualità e obiettivi condivisi, oltre a opportunità per sviluppare e mettere in pratica conoscenze, capacità e competenze, e promuovere comunità di pratiche capaci di apprendere dall'esperienza e dal mutuo aiuto;

progettare processi organizzativi interni in grado di garantire adeguati e regolari flussi di comunicazione top down, bottom up e trasversali in modo che le informazioni e le comunicazioni possano circolare efficacemente e in maniera trasparente, alimentando il senso di comunità.

Il potere di ogni azione di *empowerment* risiede, secondo Torbert (1991), nel fatto che sollecita le potenzialità espressive, emotive e cognitive, creando reciprocità, legittima iniziative libere e autonome, attivando energie costruttive di ricerca trasformative. È un potere che attribuisce all'altro dignità e potenzialità elevate, aiutandolo a crescere in autonomia. In questo senso, l'*empowerment* non si deve considerare al pari di un processo di sottrazione del potere ai più potenti, per trasferirlo ai più deboli (un gioco a somma zero), ma un'azione educativa (e/o di riprogettazione organizzativa), volta a promuovere relazioni paritarie, riconoscendo piena dignità al soggetto, e producendo un risultato a

somma positiva.

Da quanto sin qui detto possiamo dedurre che il processo di *empowerment* si presenta come una strategia e uno strumento volti a riorientare il focus di competenze, ampliando il ventaglio di padronanza chiesto al soggetto per muoversi nella società ipertecnologica e iperconnessa dei nostri tempi che sempre più mette al centro la dimensione socio-relazione e contestuale della competenza, ponendo lavoratori e organizzazioni di fronte a nuove sfide. Motivo per cui il dibattito sulle competenze ricercate dal mondo dal mondo del lavoro per far fronte alla complessità qui appena tratteggiata è al centro dell'attenzione e, come osserveremo nel prossimo paragrafo, tende a spostare sempre più il focus della riflessione dalla dimensione tecnica a quella pro-sociale.

4. Dalle competenze alle virtù!

Il *World Economic Forum*, provando a fare una previsione delle competenze attese per il XXI secolo, si focalizza sul nucleo delle cosiddette *competenze softe* trasversali che attingono specificatamente all'*homo sentimentalis*. Un soggetto che si caratterizza per essere prima di tutto un animale sociale e relazionale che dipende, per la sua affermazione e felicità, dall'incontro con l'altro da sé. Già nel 1994, l'Organizzazione Mondiale della Sanità aveva definito quelle sociali come le "competenze per la vita" (le cosiddette "*life skills*") che facilitano il benessere personale e, più in generale, sociale. In questa rivisitazione, il WEF non ha introdotto nulla di nuovo, limitandosi a evidenziare la necessità di prendere in dovuto esame, i processi di apprendimento e di crescita integrale della "persona", piuttosto che il semplice addestramento del "professionista".

Top 10 skills

in 2020	in 2015
1. Complex Problem Solving	1. Complex Problem Solving
2. Critical Thinking	2. Coordinating with Others
3. Creativity	3. People Management
4. Coordinating with Others	4. Critical Thinking
5. Emotional Intelligence	5. Negotiation
6. Judgment and Decision Making	6. Quality Control
7. Service Orientation	7. Service Orientation
8. Negotiation	8. Judgment and Decision Making
9. Cognitive Flexibility	9. Active Listening
	10. Creativity



Source: Future of Jobs Report, World Economic Forum



Nel nuovo clima culturale, lo stile della direzione aziendale, gli strumenti di ingaggio, comunicazione e incentivazione chiedono una profonda rivisitazione e, sotto la retorica dell'*empowerment*, mirano a creare nel collaboratore un senso di fiducia e appartenenza, a partire da un cambiamento radicale rispetto al modo di guardare la forza lavoro.

Un contributo in tal senso ci perviene da Seligman *et al.* (2005) che, con il consueto approccio pragmatico che attraversa tutta la cultura americana, hanno cercato di operationalizzare un concetto cardine di tutta la filosofia greco-cristiana, quello di virtù. Per questi autori, le virtù sono “strade per la felicità”, utili a indicare la direzione per l’analisi scientifica mediante lo studio delle forze temperamentali attraverso cui il soggetto esercita le emozioni positive, persegue il benessere, la vita impegnata e piena di significato. Per questa via, si osserva uno slittamento progressivo dal concetto di competenza, concetto *passpartout* largamente dibattuto nella letteratura scientifica e utilizzato in svariati ambiti di applicazione per la sua polisemia, all’antico ma sempre attuale concetto di virtù, con cui si intende “[...] *attitudini, disposizioni stabili, perfezioni abituali dell’intelligenza e della volontà che regolano i nostri atti, ordinano le nostre pulsioni e guidano la nostra condotta secondo la ragione e la fede. Esse procurano facilità, padronanza di sé e gioia per condurre una vita moralmente buona. L’uomo virtuoso è colui che liberamente pratica il bene*”. E’ evidente quindi che il

tema assume rilevanza organizzativa nel momento in cui la conduzione di una vita sana, ispirata da principi di precauzione e responsabilità verso se stessi, gli altri (colleghi, superiori, sottoposti, clienti) e il contesto (organizzazione/comunità di riferimento), si rivela un valore anche in termini di benessere organizzativo e sicurezza sul lavoro. Il concetto di benessere organizzativo contempla infatti la capacità di un’organizzazione, di promuovere e mantenere il più alto grado di benessere dei suoi collaboratori in relazione a tre differenti piani della prestazione lavorativa, fisico-ambientale, psicologico e sociale, i quali sono misurabili mediante differenti parametri:

il clima organizzativo, con cui si intende l’atmosfera avvolgente l’organizzazione, il livello del morale, ma, soprattutto, l’intensità dei sentimenti di appartenenza e di affezione riscontrabili nel personale; la cultura dell’organizzazione che si esprime attraverso i modi di ragionare, pensare e percepire, acquisiti prevalentemente mediante simboli, costituenti la caratterizzazione distintiva dei gruppi di persone e in grado di influenzare significativamente il clima organizzativo; e la responsabilità sociale che prende in esame le ricadute sul territorio e il più ampio contesto sociale⁶.

L’evoluzione tecnologica quindi, per un verso esclude l’uomo, “rendendo superfluo anche il dispendio di energia spirituale da parte del soggetto”, per l’altro, come tutti gli studi di taglio economico e organizzativo degli ultimi ottanta anni mettono in evidenza, spinge verso un radicale cambiamento paradigmatico ispirato a un nuovo umanesimo che sia in grado di rimettere l’uomo al centro del patto sociale. Detto in altri termini, il focus di competenza che rappresenta la sfida della società digitale non è tanto (non solo) incentrato a formare lavoratori e professionisti in grado di rispondere al *perché* delle cose. Là dove la concorrenza di tecnologie quali i *big data*, l’intelligenza artificiale, il *web semantico* e “l’algoritmo salvifico” promettono di offrire risposte ben più veloci e dettagliate di qualsiasi mente umana. Il vero focus di competenze torna ad essere prepotentemente ad essere *il chi e per chi* a partire dal presupposto che nessuna tecnologia può

⁶ Nella prospettiva degli studi organizzativi di taglio culturalista, l’agire in sicurezza, può essere concepito come una competenza sociale che si realizza nell’interazione fra individui, organizzazioni e ambiente istituzionale (Gherardi *et. al.*, 1997).

subentrare all'etica della responsabilità (Weber, 2000; Jonas, 1984). Nessuna conoscenza sul *perché* e per *come* del mondo intorno a noi può offrire sufficienti strumenti di conoscenza del mondo dentro di noi, il quale si può disvelare ai nostri occhi, come tutte le sociologie interpretative hanno dimostrato, soltanto nell'incontro con *Alter*, un incontro che è sempre socialmente e storicamente determinato. La vera sfida, posta in evidenza anche dal WEF, è formare persone in grado di agire nel mondo secondo una visione "ecologica integrale" che consenta loro di essere consapevoli delle conseguenze personali, sociali e ambientali presenti e future del proprio agire.

5. Conclusioni

Per concludere questa sommaria riflessione sulla relazione tra organizzazione, *empowerment* e competenze trasversali proviamo ora a rispondere alle domande iniziali del nostro lavoro.

Rispetto al primo quesito circa le trasformazioni introdotte dalla tecnica nelle organizzazioni e nel rapporto tra soggetto e lavoro, emergono due tendenze prevalenti, degne di attenzione (o meglio preoccupazione). La prima riguarda il progressivo allontanamento dall'ambiente naturale che rappresenta il primo e più importante spazio di apprendimento e comprensione del mondo e di se stessi, a cui siamo inderogabilmente connessi nel soddisfacimento dei nostri bisogni fisiologici (Maslow, 1971; Alderfer, Clayton, 1969). L'ambiente fisico in cui operiamo è così rilevante per il benessere individuale e organizzativo da essere individuato come architrave nell'elaborazione della piramide dei rischi organizzativi⁷. La seconda richiama la polarizzazione delle competenze tecniche determinata dalla trasformazione digitale che consente oggi il controllo da remoto di strumenti ad alta complessità che possono quindi essere agiti in loco da

⁷ Williams (1994) elabora una "griglia della salute organizzativa", suddivisibile in quattro livelli diversi disposti in ordine gerarchico, ciascuno dei quali riferito a un gruppo di fattori: *ambientali* (salubrità, rumore, temperatura, progettazione dello spazio); *fisici* (alimentazione corretta, fitness, malattie); *mentali* (autostima, stress, depressione, ansia) e *sociali* (relazioni lavorative, interessi personali). Secondo l'autore non è possibile soddisfare i fattori che attingono all'ordine superiore se prima non sono stati soddisfatti quelli a livello inferiore.

soggetti che non devono necessariamente conoscerne il funzionamento perché teleguidati, al pari di nuove 'protesi' delle macchine digitali che agiscono una tecnologia senza avere competenze specifiche, e senza comprenderne il processo in cui è inserito il loro agire né i rischi ad esso connessi. Questo rappresenta il presupposto per una ulteriore e più radicale polarizzazione tra lavoratori che si dividono tra quanti possono vantare alte e sofisticate competenze super-pagate (*high skill*) e quanti sono in situazioni a bassa qualificazione (*low skill*), intrappolati in 'biografie bloccate' che rischiano di condurre i soggetti ai margini delle organizzazioni e della società.

Per quanto concerne il secondo quesito, volto a riflettere sul *focus* di sapere e competenza, che la nuova condizione antropica chiede al soggetto, nello stabilire una relazione attiva e di non subordinazione, emerge la necessità di un ritorno all'umano che restituisca dignità al soggetto, superando ogni tentativo di riduzionismo tecnologico, economicista e razionalista incapace di spiegare la polisemia umana.

Da ultimo, in relazione al ruolo che può realisticamente avere l'*empowerment* come strumento di direzione aziendale nella formazione di nuove competenze, è necessario richiamare l'attenzione al rischio di usi strumentali e manipolatori sempre possibili. Gli esiti di un processo di *empowerment* non sono mai svincolati dalla matrice etica che fa da sfondo alla politica e alla prassi organizzativa della direzione aziendale. La cifra, il principio, la matrice ispiratori che guidano qualsiasi intervento di *empowerment* organizzativo costituiscono la differenza rispetto ai suoi esiti. Una matrice utilitaristica, volta a massimizzare l'utilità e il profitto, piegherà l'adozione di strumenti di *empowerment* a una strategia volta a trasformare l'intervento in una sorta di "*management*" emotivo, utile a ottimizzare le performance e la gestione delle risorse personali per la, e nella, riduzione dei conflitti. Una strategia di questo tipo porta in secondo piano la relazione tra utile-bene e ricadute dell'intervento, rischiando di far emergere forme di manipolazione ancora più sofisticate e violente, perché in grado di penetrare gli spazi più intimi della vita personale (es. Film: *The circle*), in vista del profitto, o perché si limita a scartare le persone che presentano tratti di fragilità.

Una matrice contrattualistica (ispirata alla posizione filosofica kantiana del *dovere*) ripiega tutto alla logica del contratto sociale

intrapreso con la collettività (servizi per i dipendenti, carte dei valori, carte dei servizi, *welfare* aziendale, ecc.), con la possibilità che tutto venga ridotto a mera formalità e adempimento, senza alcun reale valore per il lavoratore, per l'azienda e per la comunità. Semplice *maquillage* organizzativo incapace di produrre reali cambiamenti ma solo sovrastrutture che si autoalimentano, producendo spesso disaffezione e allontanamento.

Un reale cambiamento culturale chiede alla direzione aziendale una rivoluzione paradigmatica fondata sul superamento del concetto di risorse umane per abbracciare quello ben più sottile di 'umane risorse'. Modello ispiratore questo di cui possiamo trovare in tutti i tempi esempi di storie di successo tra quegli innovatori sociali⁸ che hanno fatto del sociale la loro stella polare innanzi a ogni rivoluzione tecnologica. Un percorso di *empowerment* generativo, emancipativo e autentico non può che essere ispirato a quell'etica delle virtù - che da Aristotele (2001) a Nussbaum (2001) riporta l'uomo al centro - secondo cui le cose si fanno non perché conviene o per contratto ma perché soddisfano un criterio di valore che il soggetto agente riconosce come autentico e degno del proprio impegno⁹. In tal senso, le virtù orientano il comportamento al bene personale, relazionale e collettivo, veicolando un reale e radicale cambiamento nell'organizzazione, superando la logica della collaborazione, funzionale e strumentale al raggiungimento di

⁸ Mulgan (2006) collega il processo di *social innovation* ai grandi processi di trasformazione che hanno accompagnato il XIX e il XX secolo, annoverando tra i primi innovatori sociali dell'epoca personaggi quali Saint Simon, Fourier, Proudhon, mossi dal desiderio di promuovere condizioni di vita migliori per un numero crescente di persone. Avvicinandosi ai nostri tempi altri esempi illustri sono stati quelli della "città sociale" da Gaetano Marzotto a Valdagno; le esperienze dei distretti territoriali che hanno rappresentato l'evoluzione di quelle forme di mutua collaborazione in cooperative e in un robusto tessuto di imprese, che per lungo tempo ha caratterizzato il *Made in Italy*; il ben noto caso Olivetti evolutosi in esperienze di *welfare aziendale* come Ferrero, Lavazza, Marzotto, Del Vecchio, Luxottica, fino a giungere alla azienda-comunità operosa di Solomeo, legata alla filosofia del capitalismo umanistico di Brunello Cucinello studiata in tutto il mondo.

⁹ Su questo filone si pongono tutti gli studi sull'economia del dono che mirano a contrapporre altri mondi possibili alla società dei consumi (Mauss; 1965; Polany, 1980; Latouche, 2004; 2011; Becchetti, 2005).

obiettivi specifici, in luogo di un approccio collaborativo, che prevede una partecipazione e condivisione autentica, capaci di trasformare l'organizzazione in comunità, gettando le basi per quello che potremmo chiamare 'capitalismo umanistico'.

Bibliografia

1. Aristotele (2001). *Etica Nicomachea*, Economica Laterza, Bari.
2. Alderfer, Clayton P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*. 4 (2): 142-75.
3. Alexander J.C. (1988). *Action and Environments: towards a new synthesis*, Columbia University Press, New York.
4. Arrow, K. (2012). *Social choice and individual values*, New Haven-London, Yale University Press.
5. Atkinson R. (1998). *The Life Story Interview*, London. Sage, trad. it. *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
6. Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
7. Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*, Polity Press.
8. Becchetti L. (2005). *Felicità sostenibile. Economia della responsabilità sociale*, Donzelli Editore.
9. Beck U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*, Sage, New Delhi
10. Berlino M., Notarnicola A. (2004). *Helping, formazione e teatro. L'approccio Centrato Sulla Persona*, Franco Angeli, Milano.
11. Boshyk Y., Dilworth R.L. (2010). *Action Learning: History and Evolution*, Palgrave Macmillan.
12. Brusccaglioni M. (2016). *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Franco Angeli, Milano.
13. Brusccaglioni M., Gheno S. (2000). *Il gusto del potere. Empowerment di persone ed azienda*, Franco Angeli, Milano.
14. Cocozza A. (2005). *La razionalità nel persistere sociologico tra olismo e individualismo*, Franco Angeli, Milano.
15. Cocozza A. (2006). *Direzione risorse umane*, Franco Angeli, Milano.
16. Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*, Cambridge, Harvard University Press.

17. deCharms R. (1968), *Personal causation*, New York Academic Press.
18. Deci E.L., Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum.
19. Dumazedier J., Guinchat C. (1945). *La sociologie du loisir: tendances actuelles de la recherche et bibliographie*, Mouton,
20. Fayol, H. (1916), *Administration industrielle et generale*, in Bulletin de la Societé de l'Industrie Minerale, V series, Vol. 10 No. 3, pp. 5-162.
21. Fondazione INFOSTUD (2012). *L'Arte terapia: efficacia, efficienza e sostenibilità in Italia e all'estero*: http://service.istud.it/up_media/pw_scientziati/arterapia.pdf
22. Gallino L. (2015). *Il Denaro, il Debito e la doppia crisi*, Torino: Einaudi.
23. Gehlen (1957). *Die seele im technischen Zeitalter*, trad. it. *L'uomo nell'era della tecnica* Sugar Co.
24. Gehlen A. (1940). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, trad. it. *L'Uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo* (1950), Mimesis, Milano 2010, cit., p. 124.
25. Gherardi S., Nicolini D., Odella D. (1997). *Dal rischio alla sicurezza: il contributo sociologico alla costruzione di organizzazioni affidabili*. Quaderni di Sociologia, 1997, n. 13, pp. 78-108, p.45.
26. Herder J. G. (1995). *Saggio sull'origine del linguaggio*, Pratiche, Parma.
27. Herzberg F. (1966). *Work and the nature of man*, World Pub. Co., Cleveland.
28. Homans, G.C. (1958). *Social behavior as exchange*. *American Journal of Sociology*, 63, 597-606.
29. Hoogendijk A. (1992), *Filosofie voor Managers*, Amsterdam, Ween.
30. OMS (1993). *Life Skills Education in Schools*, Organizzazione Mondiale della Sanità.
31. Jonas H. (1984), *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt/M., 1979, Nuova edizione: Suhrkamp Taschenbuch.
32. Jung G.C. (1966). *The spirit in man, art, and literature*, Princeton University Press, Princeton,
33. Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burney, R. (1985). *The clinical use of self-meditation for self-regulation if chronic pain*. *Journal of Behavioral Medicine* 8(2), 163-190.
34. Kabat-Zinn, J., (1990). *Stress Reduction Clinic. Fall catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York, N.Y.: Delacorte Press.
35. Kolb A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
36. Latouche S. (2011). *Come si esce dalla società dei consumi*, Bollati Boringhieri, Torino.
37. Lavanco G. (2002). *Elementi di psicologia di comunità: approccio teorico, aree di intervento, metodologie e strumenti*, Cinzia, Novara.
38. Lipovetsky G. (2006). *Le bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation*, éditions Gallimard, Paris, 2006; Trad. It.: *Una felicità paradossale. Sulla società dell'iperconsumo*, Cortina Editore, Milano, 2007.
39. Marshall A. (1892). *Elements of economics of industry*, Macmillan, London.
40. Marx K. (1867). *Das Kapital*, Verlag von Otto Meisner, German.
41. Maslow A. H. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
42. Mauss M. (1965) *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Einaudi, Torino.
43. Mayo H. (1949). *The social problems of an industrial civilization*, Routledge & Kegan Paul, London trad.it. *I problemi umani e socio-politici della civiltà industriale*, Torino, 1969).
44. Mulgan G. (2006). *The Process of Social Innovation. Innovations: Technology, Governance*, Volume 1, Issue 2, Spring 2006, p.145-162.
45. Nussbaum, Martha, *Upheavels of the Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
46. Pansera M. T (2001). *Antropologia filosofica*, Mondadori, Milano.
47. Pareto V. (1916). *Trattato di sociologia generale*, Barbera, Firenze.
48. Polanyi K. (1980). *Economie primitive, arcaiche e moderne*, Einaudi, Torino.
49. Rifkin J. (1997). *La fine del lavoro*, Baldini & Castoldi, Milano, 1997
50. Rotondi M. (2004). *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche e best practices*, Franco Angeli, Milano,
51. Rotter J.B., (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. *Psychological Monographs, General and Applied*, 80, 1, (N. 609).

52. Sangiorgi G. (1994). *Risorsa uomo e valutazione psicosociale*, Franco Angeli, Milano.
53. Seligman M.E.P., Steen T., Park N., Peterson C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60, pp. 410-421, trad. it.: Lo sviluppo della psicologia positiva: una validazione empirica degli interventi. *Nuove tendenze della psicologia*, 2 (2006), 153-177.
54. Sennet R. (2001). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano.
55. Simmel G. (1934). *L'intersecazione delle cerchie sociali*, in Michels R (a cura di), *Politica ed Economia*, UTET, Torino 1934, voll. XII.
56. Smith A. (1759). *Theory of moral sentiments*, Meta Libri, San Paolo (2006).
57. Stark D. (2009). *The Sense of Dissonance: Accounts of Worth in Economic Life*, Princeton University Press Princeton and Oxford.
58. Taylor F. (1911). *The Principles of Scientific Management*, trad. it. *L'organizzazione scientifica del lavoro*, Milano - ETAS.
59. Terrosi R. (1997). *La filosofia del post-umano*, Costa & Nolan.
60. Torbert W.R. (1991). *The Power of Balance: Transforming Self, Society, and Scientific Inquiry*, SAGE.
61. Touraine A. (2015), *La globalizzazione e la fine del sociale*. Il Saggiatore, Milano.
62. Weber M (2000). *L'etica della responsabilità*, La Nuova Italia, Venezia.
63. Weber M. (1961). *Economia e società*, Edizioni Comunità, Milano.
64. Weick K.E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Cortina, Milano.
65. WEF (2016). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
66. Wenger E., Mcdermott R., Snyder W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica*, Guerini, Milano.
67. Williams B. (1994). *Patient satisfaction: a valid concept?*, in «Social Science and Medicine», 38, 4, pp. 509-169.

La prevenzione: mutamento sociale, insicurezza sociale e sviluppo locale. Cenni per un dibattito.

Roberto Veraldi¹

Potrei provare ad iniziare questo mio *paper* con una esclamazione: *che il Cielo ci protegga*. Una espressione forte che esprime un sentimento comunemente condiviso: la necessità che un nune tutelare prenda in carico la persona umana contro le avversità della vita quotidiana.

Al contrario, proprio all'attore sociale dotato di senso è ormai affidato il compito di costruire la propria protezione.

L'individuo sociale (formula a me molto cara), nelle sue esplicazioni pratiche del vivere quotidiano e nelle sue relazioni, mette in pratica dispositivi multipli di protezione che mirano alla sicurezza, al rilancio della sua sicurezza come prevenzione e come forma di adattamento ai cambiamenti sociali.

Alla fragilità che caratterizza il processo di ricerca della felicità, si sovrappone la difficoltà di pervenire ad una misura efficace del benessere soggettivo: questo perché, l'evidente difficoltà del PIL a fornire una misurazione efficace del benessere soggettivo e di una intera collettività, ha scatenato una ricerca di misurazioni diverse e il tentativo di non guardare allo sviluppo solo in termini globali, ma nella sua dicotomia globale-locale, quale misura del benessere soggettivo².

Questo perché, quando parliamo di sviluppo (locale o *glo-cale*), noi dobbiamo riferirci a tutta quella serie di cambiamenti strutturali (socio-economici) che dalla crisi del fordismo in poi, hanno portato al delinarsi di un nuovo paesaggio sociale, con una riscoperta del locale (o del *glo-cale* come chiave di lettura della somma delle trasformazioni sociali in atto) e, pertanto, della non irrilevanza dei contesti locali laddove, ad esempio, l'arena sociale – per dirla alla Bourdieu – non viene più vista come una sorgente di costi (sociali ed economici), ma diventa

¹ Prof. Agg. (Enabled Associate Professor) University Gabriele d'Annunzio of Chieti-Pescara

² (in quest'ottica si inquadra la costruzione di un indice di felicità, come organizzata nel Regno del Butnan, come misura del benessere in cui i dati economici sono integrati con il rispetto dei valori religiosi propri da parte della società)

– grazie al suo *capitalismo coalizionale* dato dal *capitale sociale, culturale ed economico* – un fattore che può generare vantaggi competitivi in fattori situati.

La nostra società occidentale è stata colpita, negli ultimi quarant'anni più che mai, da una grande trasformazione sociale che ha rappresentato la punta dell'iceberg della crisi della modernità.

La fede cieca nel liberalismo, l'idea di applicare all'insieme della società i principi dell'autonomia dell'individuo e dell'eguaglianza dei diritti e pertanto basare la società su rapporti contrattuali, entra in crisi con la fine, o la presunta fine, degli Stati-Nazione per colpa o per effetto *serendipity*, della globalizzazione.

Se poi guardiamo all'ultimo decennio, scopriamo due profondi e ravvicinati cicli recessivi hanno trasformato non solo la struttura imprenditoriale italiana (quella caratterizzata da un'alta presenza di piccole imprese, come giustamente ancora una volta evidenziano Sapelli e Quintavalle³), esasperandone le debolezze sistemiche e, per converso, consolidandone i punti di forza e aprendo la via verso nuovi paradigmi sociali nei quali, le interazioni tra società, famiglie e tessuto economico vengo messi in campo per una nuova idea di prevenzione e di sviluppo *tout-court*.

Lo sviluppo del capitalismo industriale, pertanto, con il peso della grande industria e dell'organizzazione standardizzata del lavoro, è andata ad incidere sulle tematiche dello sviluppo della società stravolgendo le sicurezze che all'interno della società stessa, con tutti i limiti che la nostra storia anche recente ci ricorda di continuo, gli individui, le persone, avevano maturato come approdi sicuri: famiglia, gruppo dei pari, lavoro, relazioni sociali.

Si è passati, così, da uno stato di relativa sicurezza ad uno di insicurezza reale, tanto che possiamo affermare che la parola, il sentimento, la reazione che accomuna, a livello istintivo, gli abitanti di questo pianeta globalizzato è la paura.

Paura dello straniero che ci ruba il lavoro e spaccia droga per strada, del mercato del lavoro che seleziona sempre più spietatamente, delle aziende che possono licenziare in qualunque momento, della finanza che può rovinare la vita di uno Stato in un giorno di folle speculazione,

³ G. Sapelli, E. Quintavalle, Nulla è come prima. Le piccole imprese nel decennio della grande trasformazione, Guerini e Associati edizioni, Milano, 2019

di un territorio che si vive come non più riconoscibile.

Come afferma Bauman, tra le pagine di un suo fortunato e importante lavoro: gli uomini postmoderni hanno perso una dose della loro sicurezza in cambio di un aumento della probabilità della speranza di felicità. Il tipico disagio della modernità derivava dal fatto di dover pagare la sicurezza restringendo la sfera della libertà personale, e quindi dal non poter impostare la vita sulla ricerca della felicità. Il disagio della post-modernità deriva, invece, da una ricerca del piacere talmente disinibita che è impossibile conciliarla con quel minimo di sicurezza che l'individuo tenderebbe a richiedere⁴.

Il tema allora è anche quello della insicurezza sociale che in qualche modo va a colpire in maniera trasversale la vita di ognuno di noi; infatti, coglie le nostre esperienze, le nostre sensazioni, le nostre reazioni totalmente impreparate alla velocità con la quale la globalizzazione sta cambiando la vita di ognuno di noi arrivando a mettere in evidenza una forte individualizzazione e una sconcertante decollettivizzazione che frenano le vie per una visione strategica dello sviluppo di un territorio.

Inanzitutto credo che ci si debba concentrare, in questa epoca di smarrimento all'interno della modernità e della postmodernità, sul passaggio fondamentale dato dalla certezza del lavoro – da cui scaturiscono tutte le altre certezze – all'idea di un lavoro al tramonto: a ciò si deve anche l'indebolimento dello Stato inteso come Stato sociale, cioè di uno stato in grado di garantire un insieme coerente di protezioni sociali.

Ulrich Beck ci parla di come l'individualizzazione, che si attua in questa fase della modernità, porti all'incertezza del lavoro attraverso mobilità, adattabilità, maggiore disponibilità dei lavoratori che diventano ancor più merce in un mercato privo di regole.

In altre parole, diventa di uso comune l'espressione tecnica dell'esigenza della flessibilità per cui la società si trasforma e da comunità di intenti di individui che hanno il bene comune (e lo sviluppo armonico delle varie espressioni di società) quale meta da raggiungere, a comunità economica che ha l'unica esigenza di massimizzare i guadagni e pertanto decollettivizzare la società degli individui.

Per decollettivizzare intendiamo lo sfaldamento dei rapporti e dei legami relazionali che costituivano dei collettivi solidali, che sono la

⁴ Z. Bauman, Il disagio della postmodernità, Mondadori, Milano, 2002, passim

base della crisi della società moderna per opera del turbocapitalismo: questi aspettano ne frenano una visione prospettica delle dinamiche dello sviluppo, rendendo periferia (in senso lato) e non-luogo tutte le forme di deprivazione di senso.

Si capisce, allora come tutte queste pressioni possono portare ad un regime di insicurezza sociale; è un fenomeno dalle molte sfaccettature e che, per ovvie ragioni, sto trattando in maniera molto leggera e veloce.

C'è da dire però una cosa: questi fenomeni che in qualche modo decontestualizzano la vita sociale, non fanno altro che far riemergere le classi marginali, in quanto producono disgregazione del legame sociale (e territoriale) caratterizzato dalla rottura dei nessi esistenti tra gli individui e le loro appartenenze sociali, tanto da lasciar da soli gli stessi, di fronte alle loro fragilità, creando la categoria degli esclusi, che sono delle collezioni di individui, degli insiemi vuoti di individui che non hanno in comune null'altro che la condivisione di una stessa mancanza desocializzante.

Se oggi è necessario, per non correre il rischio della morte sociale, giocare secondo le regole del cambiamento, della mobilità, dell'adattamento permanente, del riciclaggio incessante, è evidente che tutto questo comporta una competizione che determina una produzione di insicurezza e, di conseguenza, di un riemergere dell'insicurezza come sentimento diffuso da gran parte della popolazione che vive ai margini del percorso di sviluppo, o nella scia di un ricordo di sviluppo, incapace di controllare il proprio futuro in un mondo sempre più segnato dal cambiamento, territoriale e di strutture sociali ed economiche.

E se nella società uno dei pilastri dello sviluppo è dato dall'ascensore sociale, la situazione sociale in continua effervescenza ha, ora, prodotto gruppi in situazione di mobilità discendente, la cui condizione comune si degrada. Questi costituiscono un terreno instabile, particolarmente favorevole allo sviluppo del sentimento di insicurezza.

Si può perfettamente comprendere, pertanto, come – in maniera trasversale – una reazione sociale possa avere un carattere paradigmatico che parte dal problema delle periferie e si ricollega con il rapporto alla attuale tematica dell'insicurezza.

Il malessere, in quanto risposta sociale ad un risentimento sociale, si indirizza verso i gruppi più vicini; ma si tratta di una reazione di gruppi o categorie collocate al fondo della scala sociale, che si

trovano in una situazione di deprivazione, in concorrenza (come già accennato in precedenza) con altri gruppi altrettanto o maggiormente deprivati i quali cercano delle ragioni di autocomprensione e di autodeterminazione.

La città costituisce uno degli oggetti privilegiati della riflessione sociologica generale, in quanto proprio a causa dell'intensificarsi dei processi di industrializzazione le prime forme metropolitane hanno suggerito riflessioni importanti su chi abita la città. Prendiamo ad esempio Simmel, le dinamiche all'interno dei contesti urbani quale fattore di quell'atteggiamento di distacco emotivo. E di indifferenza verso il luogo dove si abita. Si potrebbe anche prendere come riferimento la scuola di Chicago che intraprende una serie di riflessioni sulle dinamiche interne ai contesti urbani e sugli effetti che la convivenza di gruppi sociali diversi tra loro imprime sullo sviluppo degli spazi della città.

L'organizzazione degli spazi urbani è presente anche nelle riflessioni di un noto esponente di questa stessa scuola, Ernest Burgess, che propone un modello che va a spiegare le dinamiche di crescita della città che, partendo da modelli commerciali quasi sempre in zone centrali, si espande in una serie di cerchi concentrici che diventano la rappresentazione plastica della differenza di vita all'interno di queste zone della città, che non è altro che una caratterizzazione della composizione sociale presente in quella società, portando alla luce i fenomeni di segregazione spaziale e di marginalità sociale oltre alla tematica pungente della presenza dei ghetti urbani.

Ed infatti, proprio sul ghetto che diventa il laboratorio sociale all'interno del quale le disuguaglianze si producono e si riproducono, si concentra la tensione di Louis Wirth il quale, reinterpretando l'urbanesimo come modo o stile di vita, pone i tratti distintivi della città quali generatori di nuove personalità urbane contraddistinte dalla tendenza alla competitività e dallo sfruttamento, dall'attribuzione di una crescente importanza sociale al prestigio e dal potere e dalla progressiva separazione dalla natura⁵.

Nei periodi successivi, le nuove forme urbane diventano protagoniste di importanti fenomeni di concentrazione industriale e di creazione di metropoli urbane; l'industria, infatti, trova nella città fattori situati

⁵ L. D'Avico, A. Mela, Carocci edizioni, Roma, 2005, pag. 42

che la faranno crescere inglobando le cinture stesse più esterne dell'insediamento urbano.

Innescherà, insomma, una serie di fattori positivi che insieme all'affermazione del modello fordistista, all'affermarsi di corpi centrali e intermedi della società, darà vita a nuove e più diffuse ipotesi di welfare state.

Succede, però, che quel modello – visto solo in una ottica di sviluppo economico tout-court – verso la fine degli anni settanta entra definitivamente in crisi (prima si erano verificate delle avvisaglie) tanto che il modello stesso, industriale e urbano, comincia a conoscere episodi di delocalizzazione degli impianti e conseguente desertificazione urbana; tutto ciò, anche a seguito di nuovi modelli di sviluppo dove si passerà da una economia dei luoghi ad una economica dei flussi, porterà al ridimensionamento su scala globale delle città per tutto quello che concerne il suo rapporto con il mondo economico, venendo pertanto accompagnati ai margini del sistema economico globale e favorendo una netta separazione tra le fasce più povere della popolazione e quelle più ricche e determinando situazioni di vero rischio sociale.

Si creano, in altre parole, forti disegualianze sociali che si riflettono anche nelle disegualianza di zone di vita sociale e nell'organizzazione, come diretta conseguenza, degli spazi urbani fortemente eterogenei.

A queste tematiche si ricollega anche quella delle periferie, quella dei quartieri sensibili dove si sommano i principali fattori che determinano la produzione di insicurezza: forti tassi di disoccupazione, di lavoro precario, di attività marginali, habitat degradato, non luoghi dove l'urbanizzazione è senz'anima, dove c'è una forte promiscuità tra gruppi di origine etnica differente, dove forte è la presenza permanente di giovani che sembrano quasi esibire come un feticcio la loro condizione marginale.

La paura, pertanto, diviene così il nuovo organizzatore degli spazi urbani che vada fermare un modello di città fortemente diviso e frammentato. E va a perdere il ruolo di luogo di scambi di relazioni tra situazioni differenti, arrivando a strutturarsi come semplice non luogo che far ripiegare l'individuo su se stesso, rendendolo non più attore, ma semplice spettatore della vita contemporanea⁶.

⁶ M. Augé, *I non luoghi. Introduzione a una antropologia della modernità*, Elettuthera edizioni, Milano, 2008, passim.

Però, sulla scorta di queste constatazioni che sono certamente preoccupanti (e qui trattate velocemente), la demonizzazione della questione delle periferie che diventano una zavorra per lo sviluppo di un territorio, ad esempio, dipende da un processo di spostamento della conflittualità sociale che in qualche modo potrebbe ben rappresentare un dato permanente della problematica dell'insicurezza e della prevenzione, sempre nell'ottica di una sua risoluzione quale volano per la crescita.

Perché, mettere in scena la condizione delle periferie come se fossero una diretta dipendenza della stabilizzazione dell'insicurezza, significa in qualche modo mettere il sigillo su quella emersione delle classi pericolose di cui ho parlato in precedenza, come focalizzazione su gruppi particolari, che stanno ai margini e che danno la rappresentazione plastica di tutte le minacce, veicolate da una determinata società ma che, a ben vedere, sono il risultato, il dramma, l'evidenza, di questa nostra società opulenta (o di una società, come scrive nel suo bellissimo romanzo autobiografico il giornalista Pansa: *Poco o niente. Eravamo poveri, torneremo poveri*, alla fine di una era), che crede nella fede dell'economia e ha poco rispetto delle tensioni umane, dimenticando che fare di qualche decina di migliaia di giovani, spesso più poveri che cattivi, il nocciolo della questione sociale, significa operare una straordinaria mistificazione della realtà: allora, si dovrà cambiare il punto di vista di partenza.

In conclusione, si dovrà rileggere il territorio attraverso nuove lenti per una migliore comprensione sociale e progettuale che arrivi

Si potrebbe provare a decodificare, come sapientemente scrive Roberta Crivelli su "sociologicamente.it", i non luoghi tramite delle chiavi di accesso di Michel Foucault. Il sociologo francese, che conia la definizione, descrive l'eterotopiam questi termini: "Tra tutti questi luoghi, quelli che più mi interessano hanno la curiosa proprietà di essere in relazione con tutti gli altri luoghi, ma con una modalità che consente loro di sospendere, neutralizzare e invertire l'insieme dei rapporti che sono da essi stessi delineati, riflessi e rispecchiati". Perché non pensare al non luogo allora come una dimensione sospesa in cui tanti attori, vicende, bisogni, si incrociano senza mai mescolarsi davvero? Il non luogo potrebbe rappresentare dunque una sorta di terra di mezzo: accoglie nel momento di smarrimento il viaggiatore ma a lungo andare reifica l'essenza identitaria dell'umanità sacrificandola sull'altare della globalizzazione.

a considerare la realtà di riferimento come un insieme composito stratificato di elementi e di componenti strutturali, che vanno da quelle che sono le caratteristiche più semplici e relative al modo di essere della sua popolazione, fino a quelli che sono i tratti più salienti della sua organizzazione politica, istituzionale, economica e sociale.

Prevenzione dunque come strumento di immaginazione sociologica, di progettazione economica, di superamento dell'incertezza della tarda modernità per combattere il sintomo di una epocale rinuncia a costruire, ognuno nel proprio spazio di vita e di territorio, frammenti di presente-futuro, con un ri-potenziamento della *Govern-Azione* delle politiche sociali per una nuova narrazione del rapporto tra individui sociali e struttura, in una ottica di osmosi o di competizione costruttiva.

Pertanto, l'alienazione dell'individuo e la condizione di estraneazione che vive rispetto ai suoi bisogni autentici, dovranno costituire una rinnovata linea di indagine sociologica dove la rinascita del locale e delle sue strutture sociali dovrà passare, pertanto, attraverso una nuova stagione di capitalismo coalizionale e attraverso nuovi paradigmi per la comprensione e l'attuazione delle sfide lanciate dalla *globalizzazione* per nuove determinanti utili a declinare diversamente la qualità della vita.

Scenari della prevenzione e analisi sociologica

Angela Maria Zocchi¹

1. Premessa

Il presente contributo si propone di strutturare una riflessione sui processi educativi collocandola all'interno di una analisi più ampia sul tema della prevenzione nelle sue molteplici espressioni e implicazioni. Cercherò innanzitutto di mettere a fuoco alcuni possibili scenari della prevenzione per poi soffermarmi sul ruolo della scuola.

Procediamo con ordine, chiedendoci cosa significa fare prevenzione a partire da una possibile definizione di questo concetto, che potrebbe essere quella di Niklas Luhmann: «Con prevenzione si intende [...] la preparazione a dei danni futuri incerti, mirata alla riduzione tanto della probabilità che si verifichi un danno quanto del suo ammontare»². In altri termini, fare prevenzione significa prepararsi ad affrontare il futuro operando in modo tale da ridurre la probabilità che si verifichi un danno o comunque ridurre l'ammontare del danno.

La prevenzione ci riguarda individualmente e personalmente. Si pensi, ad esempio, agli screening a tutela della nostra salute, alle vaccinazioni che facciamo fare ai nostri figli, ai progetti che promuovono stili di vita sani e corretti. Ogni giorno, nella nostra vita quotidiana, ci confrontiamo, più o meno consapevolmente, con il problema della prevenzione che entra nel nostro "tempo della vita", fa parte del nostro "tempo della vita". Un tempo che possiamo scindere «in una parte occupata dagli imperativi dell'autoconservazione e in un libero margine di complimenti indeterminati»³. Da un lato il «tempo del dovere», ad esempio quello della prevenzione sanitaria, dall'altro il «tempo del potere», correlato al primo nella misura in cui «cresce

¹ Professore Associato di "Sociologia generale" presso l'Università degli Studi di Teramo.

² N. Luhmann, *Sociologia del rischio*, ed. or. 1991, Milano, Bruno Mondadori, 1996, p. 39.

³ H. Blumenberg, *Tempo della vita e tempo del mondo*, ed. or. 1986, Bologna, il Mulino, 1996, p. 323.

l'intensità del desiderio di vivere più a lungo [...] ma anche di utilizzare questa dilazione nella miglior condizione fisica e psichica»⁴.

La prevenzione ci riguarda quindi individualmente e personalmente. Nello stesso tempo, però, ci interessa anche come comunità. Facciamo qualche esempio: le nostre case, le scuole dove vanno i nostri figli, gli ospedali. Tutti ci auguriamo che siano strutture sicure e che, nei territori ad alto rischio sismico, siano state rispettate le tecniche di costruzione antisismiche. Fare prevenzione significa anche garantire sicurezza alla comunità, sicurezza che si configura sia come *bisogno*, sia come *aspettativa* contribuendo al nostro senso di benessere psicofisico in riferimento ai diversi aspetti della nostra vita quotidiana e ai contesti nei quali viviamo. Ma come fare prevenzione? Quali sono gli scenari della prevenzione? Nel paragrafo che segue, metterò a fuoco quattro scenari, facendo riferimento a immagini diverse di società, che hanno preso forma nel corso del tempo.

2. Scenari della prevenzione

Un primo scenario della prevenzione è quello che ha caratterizzato le società del mondo antico. In queste società, «[...] l'esercizio del potere era legato all'ostentazione pubblica della forza e della superiorità del sovrano. Erano regimi che davano visibilità a un numero relativamente piccolo di individui eleggendo la grande maggioranza della popolazione a semplici spettatori, e che sfruttavano la visibilità di quei pochi per rafforzare il loro potere sui molti – come accadeva, per esempio, in occasione di un'esecuzione pubblica sulla piazza del mercato, un'esecuzione che altro non era che uno spettacolo nel corso del quale il potere sovrano si prendeva la rivincita, riaffermando la maestà del re attraverso l'eliminazione del suddito ribelle»⁵.

La repressione “esemplare”, ad esempio mediante esecuzioni pubbliche sulle piazze, rappresenta un primo scenario della prevenzione: prevenzione mediante repressione. Nel corso del tempo, però, «a partire dal sedicesimo secolo, l'ostentazione spettacolare del potere lasciò il posto a nuove forme di disciplina e sorveglianza che

gradualmente permearono diversi ambiti della vita sociale»⁶.

Dalla prevenzione mediante repressione si passa ad un altro scenario: quello della prevenzione attraverso il “potere normalizzatore dello sguardo”. Esempio emblematico è il Panopticon: penitenziario ideale progettato da Jeremy Bentham⁷. Una struttura architettonica a pianta circolare, con al centro una torre di osservazione. Ogni cella aveva due finestre, una rivolta verso l'esterno, per garantire luminosità all'ambiente, e una rivolta verso l'interno per dare modo al sorvegliante, collocato nella torre di osservazione, di esercitare un controllo sui detenuti. Si trattava quindi di un controllo mirato esercitato attraverso il “potere normalizzatore dello sguardo”: «i detenuti, consapevoli della loro continua visibilità, si sarebbero comportati di conseguenza, e avrebbero agito in tutte le circostanze come sotto sorveglianza»⁸. Un sistema ingegnoso che, come ha osservato Foucault, è anche espressione di un preciso modello di esercizio del potere nelle società moderne⁹.

Nel corso del tempo, però, ha preso forma un altro scenario della prevenzione perché si è passati dal controllo mirato legato al «potere normalizzatore dello sguardo» ad un controllo generalizzato, che si esercita nei luoghi pubblici o aperti al pubblico: strade, piazze, parchi, stazioni, aeroporti, metropolitane, supermercati, treni, etc. Uno scenario che emerge chiaramente, in tutte le sue implicazioni, in un lavoro di David Lyon: *Surveillance Society. Monitoring Everyday Life*¹⁰, che esce in Italia con la *Prefazione* di Stefano Rodotà, primo Presidente dell'Autorità garante per la protezione dei dati personali. In questa *Prefazione* si sottolinea come: «L'annovaspinta verso la sorveglianza dopo l'11 settembre ha rafforzato anche il ricorso alle tecniche biometriche,

⁶ Ibidem.

⁷ J. Bentham, *Panopticon, ovvero la casa di ispezione*, ed. or. 1791, Venezia, Marsilio, 1983.

⁸ Ibid, p. 187.

⁹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, ed. or. 1975, Torino, Einaudi, 1993.

¹⁰ D. Lyon, *Surveillance Society. Monitoring Everyday Life*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press, 2001 (trad. it. *La società sorvegliata. Tecnologie di controllo della vita quotidiana*, Milano, Feltrinelli, 2002).

⁴ Ibid, p. 325.

⁵ J. B. Thompson, *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, ed. or. 1995, Bologna, il Mulino, 1998, p. 186.

di cui Lyon indaga in modo puntuale diffusione ed effetti»¹¹. La paura del terrorismo, nuova forma di violenza, definita “virale” perché non viene da un nemico esterno, bensì da cellule dormienti che operano all'interno del tessuto sociale¹², ha non solo rafforzato ma direi anche legittimato il controllo diffuso a scopo preventivo. Un controllo che ha come obiettivo quello di contrastare quelle energie negative collettive che, secondo alcuni, rappresentano oggi uno dei rischi principali per la sopravvivenza delle nostre società¹³. Un controllo che ha caratteristiche particolari perché non è solo un controllo dei corpi, ma anche *attraverso* i corpi, ormai diventati una sorta di password. Impronte digitali, riconoscimento facciale, iride, da tempo sono non solo mezzi di identificazione ma anche strumenti di controllo, che consentono di fare prevenzione. Ma quale prevenzione? Quella definita “situazionale”.

A proposito di prevenzione si distingue, infatti, tra prevenzione “strutturale”, che affronta le cause della devianza, e prevenzione “situazionale”, che mira a scoraggiare la perpetrazione dei reati mediante misure adeguate alla situazione concreta, in un tempo e in un luogo specifici¹⁴. Una prevenzione che vede impegnate in prima linea le Forze dell'ordine chiamate spesso ad operare in contesti difficili, con azioni che possono anche ridefinire la percezione che noi abbiamo di un determinato territorio. Ad esempio, se su un quotidiano leggiamo: “Milano, gli affari della Mafia Spa”¹⁵, questo titolo modifica la percezione che noi abbiamo di un determinato territorio. E parlare

¹¹ Ibi, p. XV.

¹² Cfr. B.-C. Han, *La società della stanchezza*, ed. or. 2010, Milano, Edizioni Notetempo, 2012, p. 18.

¹³ Cfr. J. H. Turner, *The Problem of Emotions in Societies*, London-New York, Routledge, 2011.

¹⁴ Cfr. F. Battistelli, *Sicurezza urbana: il paradosso dell'insicurezza e il dilemma della prevenzione*, in “Rassegna Italiana di Sociologia”, LII, 2, aprile-giugno 2011, p. 216.

¹⁵ Titolo di un articolo pubblicato nel maggio del 1990 sul quotidiano “La Repubblica”, a proposito di una importante operazione dell'Arma dei Carabinieri condotta a Milano dopo diversi anni di indagini (“La Repubblica”, venerdì 18 maggio 1990, p. 5).

di percezione significa andare oltre i dati statistici, ovviamente senza negarne l'importanza ma ponendosi in una prospettiva fenomenologica: quella della “sicurezza percepita”, peraltro strettamente correlata alle modalità di controllo del territorio, sia dinamiche (ad esempio le attività di pattugliamento), sia statiche. Infatti, la sola presenza sul territorio di una caserma dei Carabinieri, di un commissariato della polizia, di un qualsiasi presidio delle Forze dell'ordine assolve una funzione non solo di dissuasione, e se necessario di repressione, bensì anche una funzione di rassicurazione alimentando il senso di sicurezza del cittadino. Ma come studiare la “sicurezza percepita”, che è un'analisi fondamentale per progettare programmi di prevenzione? Un metodo che potrebbe essere utilmente impiegato è quello del *photovoice*¹⁶, opportunamente adattato. Si tratta di un certo numero di soggetti che risiedono nel territorio/città che si intende studiare e si dice loro: fotografa luoghi e persone nella città/territorio in cui vivi che ti fanno sentire (in) sicuro/a. Queste immagini potranno essere usate come foto-stimolo per interviste utili a progettare programmi di prevenzione partecipata.

Un quarto possibile scenario è quello della prevenzione che si realizza attraverso i processi di inclusione, i quali costituiscono la prima fondamentale forma di prevenzione: «[...] tutti gli studiosi concordano sull'assunto che, nella società in generale e nella città in particolare, non può esserci sicurezza senza inclusione»¹⁷.

La ghettizzazione sociale e spaziale delle persone, ad esempio nelle periferie urbane, soprattutto quelle delle grandi metropoli, non può che alimentare comportamenti devianti. Facciamo qualche esempio utilizzando un classico della sociologia qual è il lavoro su Chicago scritto da Maurice Halbwachs, dopo un periodo trascorso nella città statunitense come *Visiting Professor of Sociology*. In questo saggio, Halbwachs si chiede: «[...] masse di operai stranieri, che ogni giorno si spostano dalla propria abitazione alla fabbrica, che abitano in quartieri di stranieri e lavorano in mezzo a stranieri, cosa conoscono della vita

¹⁶ Cfr. A. Frisina, *Ricerca visuale e trasformazioni socio-culturali*, Torino, Utet, 2013; C.C. Wang, M.A. Burris, *Photovoice. Concept, Methodology, and Use of Participatory Needs Assessment*, in “Health, Education & Behavior”, vol. 24, 3, 1997, pp. 369-387.

¹⁷ F. Battistelli, *Sicurezza urbana: il paradosso dell'insicurezza e il dilemma della prevenzione*, cit., p. 215.

americana se non i suoi aspetti più superficiali? Quali rapporti hanno con gli americani, se non, forse, durante il lavoro, ovvero sul piano tecnico?»¹⁸.

Con queste poche parole, Halbwachs riesce a mettere a fuoco i processi di ghettizzazione sociale e spaziale richiamando l'attenzione sul fatto che occorre creare occasioni di incontro fuori dal lavoro per rendere possibile la reciproca conoscenza. Non a caso, i processi di ghettizzazione sono tornati al centro dell'analisi sociologica proprio in recenti lavori su prevenzione e sicurezza dei territori, con particolare attenzione al fenomeno del terrorismo¹⁹, e c'è anche chi ha scritto che «[...] "sicuro" è quel contesto dove ogni persona si sente accolta e riconosciuta nella sua dignità, dotata dei mezzi materiali e culturali per vivere, lavorare, coltivare sogni e passioni. Dove è persona libera e responsabile, consapevole che il bene personale è direttamente proporzionale al contributo che offre al bene comune»²⁰.

Ebbene, nel processo di riconoscimento/inclusione, che coinvolge sfere ed esperienze diverse, tra pubblico e privato²¹, la scuola, pur non essendo l'unica agenzia formativa (si pensi alla famiglia e ai media), ha un ruolo fondamentale²² ed è proprio su questo aspetto che vorrei ora

¹⁸ M. Halbwachs, *Chicago*, ed. or. 1932, Roma, Armando, 2008, p. 100.

¹⁹ In particolare, una interessante riflessione sociologica sull'attentato a Charlie Hebdo, ha cercato di mettere a fuoco alcuni possibili fattori esplicativi, tra cui proprio la ghettizzazione: «[...] diversi quartieri di edilizia popolare, che un tempo vedevano un ricambio piuttosto frequente della popolazione, sono divenuti luoghi in cui risiedono e si concentrano solo immigrati e loro discendenti. Luoghi in cui oltre al ricambio è scomparsa la mescolanza sociale residenziale tra i diversi strati sociali [...]» (A. Spreafico, *L'attentato a Charlie Hebdo: una riflessione sociologica*, in SMP "SocietàMutamentoPolitica", vol. 6, n. 11, 2015, pp. 240-241).

²⁰ L. Ciotti (don), *Libertà e legalità*, in A.M. Zocchi (a cura di), *Storicità della libertà frammenti*, Milano, FrancoAngeli, p. 41.

²¹ Ad esempio, si pensi al riconoscimento statutale dei diritti, e quindi all'esperienza di avere diritti al pari degli altri, ma anche, per quanto riguarda la sfera del privato, all'esperienza dell'amore e dell'amicizia.

²² A proposito del concetto di riconoscimento, non si può non ricordare il fondamentale contributo di alcuni autori quali George Herbert Mead (2010), Axel Honneth (2002), Jurgen Habermas e Charles Taylor (1998).

soffermarmi.

3. Prevenzione come inclusione: il ruolo della scuola

La scuola esclude o include? Favorisce i processi di integrazione, che non significa assimilazione?

Fin dalle origini, la sociologia si è occupata anche dell'educazione. Augusto Comte, ad esempio, «sebbene abbia rimandato alla più vigorosa maturità l'esplicita trattazione del problema pedagogico, ebbe sempre vivo nella mente, fino dalla prima giovinezza, tutto il grande valore dell'ideale educativo»²³. Ed ancora, si pensi a Durkheim e al suo "sociologismo pedagogico", che propone un modello educativo centrato sulla interiorizzazione dei valori societari²⁴ nella convinzione che la sociologia è fondamentale per dare un orientamento all'azione educativa: «Mai come nel nostro tempo», afferma Durkheim il 4 dicembre 1902 nel concludere la lezione inaugurale del *Corso di scienza dell'educazione*, «una cultura sociologica è stata tanto necessaria all'educatore»²⁵. Un'affermazione di straordinaria attualità, soprattutto se consideriamo che lo sguardo del sociologo non si è fermato a indagare le funzioni di socializzazione e di selezione sociale della scuola e dei processi educativi ma ne ha messo a fuoco molti altri aspetti tra cui le contraddizioni, le problematiche e i paradossi.

Si pensi, ad esempio, a Wright Mills, che negli anni Cinquanta ha richiamato l'attenzione sulla trasformazione dei fini dell'istruzione pubblica: «Il compito principale dell'istruzione pubblica, come fu intesa da tutti in America, era un compito politico: si trattava di rendere il cittadino più istruito e quindi più preparato a interessarsi e a giudicare della cosa pubblica. Col tempo, la funzione educativa si spostò dal campo politico a quello economico: si trattava di mettere il cittadino in grado di compiere lavori meglio remunerati [...]»²⁶. La conclusione

²³ A. M. Moschetti, *Augusto Comte e la pedagogia positiva*, Milano, Marzorati Editore, 1953, p. 48.

²⁴ Cfr. V. Cesareo, *Socializzazione e controllo sociale. Una critica della concezione dell'uomo ultrasocializzato*, Milano, FrancoAngeli, 1994, p. 39.

²⁵ E. Durkheim, *Pedagogia e sociologia*, Treviso, Canova, 1971, p. 76.

²⁶ C. Wright Mills, *La élite del potere*, ed. or. 1956, Milano, Feltrinelli, 1966, p. 298.

alla quale perviene Wright Mills è che: «Oggi l'educazione si è in buona parte ridotta a una coltivazione delle preferenze dell'individuo», mentre dovrebbe essere ben altro. Educare significa «aiutare gli individui a rendersi conto di ciò che essi effettivamente esigono dalla vita»; significa interrogarsi sui modi di vivere, formare lo spirito critico e insegnare il dialogo: dialogare con sé stessi e con gli altri.

La sociologia ha chiarito l'importanza e il senso dell'educazione, con analisi che, pur essendo espressione di orientamenti ideologici diversi, hanno trovato interessanti punti di convergenza, ad esempio nell'idea che il fine dell'istruzione non è, né può essere, quello di «ammassare conoscenze», bensì quello di «essere capace di un giudizio indipendente», come emerge ad esempio da *L'uomo e la società in un'età di ricostruzione*, noto lavoro di Karl Mannheim²⁷. Un lavoro, quest'ultimo, che ci aiuta a capire i limiti dell'azione educativa centrata sulla razionalità funzionale tipica della società tecnocratica²⁸, che tende ad enfatizzare la cultura specialistica in quanto credenziale necessaria per accedere ad incarichi di prestigio e redditi elevati, attribuendo all'istruzione un valore meramente strumentale.

Ed ancora, la sociologia ha messo a fuoco contraddizioni e paradossi dell'istruzione scolastica. Per esempio, la convivenza di forme di egualitarismo formale con situazioni di disuguaglianza sostanziale; il fatto che «la scuola esclude [...] e trattiene al suo interno coloro che esclude, accontentandosi di relegarli nei percorsi più svalorizzati»²⁹; ed ancora, il fatto che, come sostenuto da Samuel Bowles e Herbert Gintis negli anni Ottanta, «l'istruzione riproduce l'ineguaglianza sociale anziché attenuarla operando come una forza che reprime lo sviluppo della persona anziché promuoverlo»³⁰. Bowles e Gintis, esponenti di

²⁷ K. Mannheim, *L'uomo e la società in un'età di ricostruzione*, ed. or. 1940, Milano, Edizioni di Comunità, 1959, p. 221.

²⁸ Cfr. V. Cesareo, *Sociologia dell'educazione e realtà scolastica*, (1972), in R. Bichi, F. Introini, C. Pasqualini (a cura di), *La riflessione sociologica di Vincenzo Cesareo. Con scritti scelti*, Milano, Vita e Pensiero, 2013, p. 228.

²⁹ P. Bourdieu (sous la direction de), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 602.

³⁰ S. Bowles, H. Gintis, *La scuola come luogo di contraddizioni nella riproduzione del rapporto capitale-lavoro: riflessioni sul "principio di corrispondenza"*, in F. S. Cap-

un approccio definito "radical-funzionalista", sostenevano anche che «[...] creare un sistema educativo veramente egualitario, orientato al pieno sviluppo delle potenzialità cognitive, critiche e personali, richiede un cambiamento radicale della società»³¹. Un'idea che, come cercherò di chiarire, è presente anche in altri approcci, partendo però da presupposti completamente diversi.

Volendo individuare una caratteristica comune ai sociologi di orientamento marxista si potrebbe dire che tutti, più o meno esplicitamente, muovono da una visione deterministica «rigidamente riproduttiva e sovradeterminata della scuola»³², seppur temperata dall'idea che sono possibili forme di resistenza le quali, però, per essere efficaci, devono essere elaborate collettivamente.

Una possibile alternativa alla logica deterministica è rappresentata dall'approccio definito "costruzionismo umanista", che «può configurarsi come tentativo di fare sociologia nella libertà e tenendo conto della libertà della persona, evitando le scorciatoie del determinismo»³³. Si tratta di una sociologia che pone al centro la persona intesa come "un fine in sé", come soggetto capace di costruire la propria storia attraverso un'azione eticamente orientata che, pur essendo condizionata dai contesti nei quali si svolge, conserva, nello stesso tempo, la capacità di trasformarli.

Nel campo dell'educazione, porre al centro la persona significa

pello, M. Dei, M. Rossi, *L'immobilità sociale. Stratificazione sociale e sistemi scolastici*, Bologna, il Mulino, 1982, p. 54, corsivo nel testo. Sulla tendenza del sistema educativo ad enfatizzare anziché ridurre i divari sociali confermando, di fatto, le disuguaglianze, esiste un'ampia letteratura. Si pensi, ad esempio, a: R. Boudon, *Istruzione e mobilità sociale*, ed or. 2001, Bologna, Zanichelli, 2002. Più recentemente: M. Santagati, *Researching integration in multi-ethnic Italian schools: A sociological review on educational inequalities*, in "Italian Journal of Sociology of Education", 7, 3, 2015, pp. 294-334.

³¹ S. Bowles, H. Gintis, *La scuola come luogo di contraddizioni nella riproduzione del rapporto capitale-lavoro: riflessioni sul "principio di corrispondenza"*, cit., p. 53.

³² L. Ribolzi, *Dalla struttura onnipotente al dominio del significato: la sociologia dell'educazione tra istituzioni e processi*, in "Studi di Sociologia", XXX, 1, 1992, p. 10.

³³ V. Cesareo, I. Vaccarini, *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Milano, Vita e Pensiero, 2006, p. 309.

in primo luogo riconoscerla come tale, per poi promuovere il suo “sviluppo integrale”, cognitivo, emotivo e spirituale. Uno sviluppo che si pone alla base di un nuovo umanesimo «che permetta all'uomo moderno di ritrovare sé stesso, assumendo i valori superiori d'amore, d'amicizia, di preghiera e di contemplazione»³⁴, contrastando il modello di vita consumistico che oggi è imperante. Non a caso, Papa Francesco ha sottolineato che: «L'educazione sarà inefficace e i suoi sforzi saranno sterili se non si preoccupa anche di diffondere un nuovo modello riguardo all'essere umano, alla vita, alla società e alla relazione con la natura. Altrimenti continuerà ad andare avanti il modello consumistico trasmesso dai mezzi di comunicazione e attraverso gli efficaci meccanismi del mercato»³⁵.

L'immagine di scuola che scaturisce da questa prospettiva, è quella di una scuola fondata su precisi valori, che vede nella diversità una ricchezza³⁶ e che promuove il dialogo³⁷ e il pluralismo, il che non

³⁴ Papa Paolo VI, Lettera enciclica *Populorum Progressio*, Ancora, Milano, 1967, p. 19. Sull'idea di uno “sviluppo integrale” si veda anche Papa Giovanni Paolo II, Lettera enciclica *Redemptoris missio* (1990), Edizioni Paoline, Milano, 1995, p. 64.

³⁵ Papa Francesco, Enciclica *Laudato si'*, Edizioni Piemme, Segrate (Milano), 2015, ¶ 215, p. 186.

³⁶ A proposito della diversità come ricchezza mi permetto di rinviare a un mio lavoro su Simmel: *La diversità come ricchezza: lo “straniero” nella “Sociologia” di Georg Simmel*, in C. Di Marco, F. Ricci (a cura di), *La partecipazione popolare e la crisi della sovranità nel quadro euro-globale. Le sfide del multiculturalismo*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2018, pp. 69-81. Anche per quanto riguarda il campo dell'educazione, si è osservato che accettare e rispettare la diversità dà migliori risultati rispetto all'approccio orientato verso l'assimilazione (cfr. M. Colombo, M. Santagati, *School Integration as a Sociological Construct: Measuring Multicultural Classrooms' Integration in Italy*, in M. Espinoza-Herold, R.M. Contini (eds.), *Living in Two Homes: Integration, Identity and Education of Transnational Migrants in a Globalized World*, Bingley (UK), Emerald Books, pp. 253-292; cfr. M. Mc Andrew, *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2015).

³⁷ Non a caso, Papa Francesco, nel gennaio 2018, in occasione della giornata mondiale della pace, ha richiamato l'attenzione sul ruolo cruciale dell'istruzione anche per «andare incontro agli altri, coltivando uno spirito di dialogo anziché di chiusura o di scontro» (Papa Francesco, *Migranti e rifugiati: uomini*

significa formare identità deboli disposte a rinunciare ai propri simboli o alle proprie tradizioni³⁸. Una scuola che non esclude ma include, nella consapevolezza che «con l'esclusione resta colpita, nella sua stessa radice, l'appartenenza alla società in cui si vive»³⁹, con tutte le conseguenze che ne derivano, anche ai fini della prevenzione per la sicurezza sociale.

Ancora oggi, quando si parla dei problemi della scuola italiana, l'attenzione si rivolge non solo al suo ruolo di produzione delle élites⁴⁰, ma anche, forse più frequentemente, ai processi di esclusione, che si sono moltiplicati per effetto dei flussi migratori. Questi, infatti, hanno dato origine a nuovi fenomeni di marginalizzazione, anche nel sistema educativo, che la scuola può e deve contrastare sia procedendo ad un'adeguata formazione delle classi⁴¹, sia agendo

e donne in cerca di pace, Messaggio per la Celebrazione della II Giornata Mondiale della Pace, 1° gennaio 2018, testo disponibile all'indirizzo: http://w2.vatican.va/content/francesco/it/messages/peace/documents/papa-francesco_20171113_messaggio-51giornatamondiale-pace2018.html (ultimo accesso: 22.08.2019).

³⁸ Su questo aspetto si rinvia ai seguenti testi: V. Cesario, *Società multietnica e multiculturalismo* (1998) e, dello stesso autore, *Multietnicità e multiculturalismi: problemi e sfide per la convivenza sociale* (2001), in R. Bichi, F. Intraoui, C. Pa-squalini (a cura di), *La riflessione sociologica di Vincenzo Cesario. Con scritti scelti*, Milano, Vita e Pensiero, 2013, (in particolare le pp. 439 e 500); R. De Vita, *Inc-ertezza e identità*, Milano, FrancoAngeli, 1999, (in particolare le pp. 49 e 61); P. Malizia, *Al plurale. Declinazioni di una società multietnica e multiculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2008, (in particolare p. 89).

³⁹ Papa Francesco, *Esortazione apostolica Evangelii Gaudium*, Bologna, Edizioni Dehoniane, 2013, pp. 30-31.

⁴⁰ Su questo aspetto si rinvia a F. Rositi, *Sulle virtù pubbliche. Cultura comune, ceti dirigenti, democrazia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001.

⁴¹ Da diversi anni, si è consapevoli del fatto che nella formazione delle classi occorre evitare non solo l'alta incidenza di alunni stranieri, ma anche il man-cato equilibrio di genere, nonché l'elevata presenza di studenti che proven-gono da famiglie svantaggiate (cfr. M. Colombo, M. Santagati (a cura di), *Nelle scuole plurali. Misure d'integrazione degli alunni stranieri*, Milano, FrancoAngeli, 2014).

su pregiudizi, stereotipi e discorsi xenofobi⁴², nell'ottica di una educazione interculturale, da tempo promossa dal Miur⁴³, capace di rispondere alle sfide di una società multietnica⁴⁴. Destinare risorse adeguate ad iniziative che favoriscono l'integrazione, che non significhi assimilazione⁴⁵, è fondamentale affinché la scuola possa assolvere una funzione di compensazione capace di ridurre le disuguaglianze. E significativamente, già da alcuni anni, evidenze empiriche positive dimostrano che la scuola non necessariamente riproduce o rafforza le ineguaglianze, ma può anche assolvere un'importante funzione di

⁴² Questi, infatti, divengono vere e proprie profezie che si autorealizzano. Per approfondimenti sul meccanismo della profezia che si autoadempie – che a parere di chi scrive trova una prima chiara formulazione nell'idea che è possibile una storia “a priori” se «colui che predice prepara e cogiona egli stesso gli eventi che preannunzia» (I. Kant, *Il conflitto delle facoltà*, ed. or. 1798, Brescia, Morcelliana, 1994, p. 158, corsivo nel testo) – si rinvia a: R.K. Merton, *The Self-Fulfilling Prophecy*, in “*Antioch Review*”, 1948, pp. 193-210 (trad. it. in R.K. Merton, *Teoria e struttura sociale*, Bologna, il Mulino, 1959, pp. 598-619).

Il meccanismo secondo il quale una errata definizione della situazione origina un nuovo comportamento che rende vera una concezione originariamente falsa è stato analizzato anche da autorevoli esponenti del Mental Research Institute di Palo Alto (California) (cfr. P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, ed. or. 1967, Astrolabio, Roma, 1971) e ha importanti implicazioni anche nei processi educativi.

⁴³ Miur. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, testo disponibile al sito: <http://www.pubblicaistruzione.it>.

⁴⁴ Cfr. M. Colombo, M. Santagati, *School Integration as a Sociological Construct: Measuring Multicultural Classrooms' Integration in Italy*, cit.; cfr. R.M. Contini, C. Pica-Smith, *Education and diversity: theoretical and practical issues*, in “*Studi di Sociologia*”, LVI, 3, 2018, pp. 239-256.

⁴⁵ Su questo aspetto si rinvia a: W. Thomas, F. Znaniecki, *Il contadino polacco in Europa e in America*, ed. or. 1918-20, Edizioni di Comunità, Milano, 1968, 2 voll. Quest'opera, infatti, è un esempio di approccio alternativo al paradigma dell'assimilazione poiché «Thomas and Znaniecki were interested in showing that the Poles were not merely being assimilated, but that they carried their own cultural values with them» (G. Sinatti, *The Polish Peasant Revisited. Thomas and Znaniecki's Classic in the Light of Contemporary Transnational Migration Theory*, in “*Sociologica*”, 2 2008, p. 9).

compensazione⁴⁶.

In conclusione, risolvere i problemi formativi che caratterizzano le attuali società multietniche è fondamentale anche per contribuire a rendere possibile la sicurezza di persone e territori mediante una prevenzione che, a partire dalla scuola, si possa realizzare attraverso processi di inclusione/integrazione. E nella realizzazione concreta di questo scenario della prevenzione, la sociologia in generale e la sociologia dell'educazione in particolare, possono darci ciò di cui abbiamo bisogno: analisi e idee-guida che riescano ad orientare l'azione degli amministratori pubblici.

Riferimenti bibliografici

- Battistelli F., *Sicurezza urbana: il paradosso dell'insicurezza e il dilemma della prevenzione*, in “*Rassegna Italiana di Sociologia*”, LII, 2, aprile-giugno 2011, pp. 201-228.
- Bentham J., *Panopticon, ovvero la casa di ispezione*, ed. or. 1791, Venezia, Marsilio, 1983.
- Bichi R., Introini F., Pasqualini C. (a cura di), *La riflessione sociologica di Vincenzo Cesareo. Con scritti scelti*, Milano, Vita e Pensiero, 2013.
- Blumenberg H., *Tempo della vita e tempo del mondo*, ed. or. 1986, Bologna, il Mulino, 1996.
- Boudon R., *Istruzione e mobilità sociale*, ed. or. 2001, Bologna, Zanichelli, 2002.
- Bourdieu P. (sous la direction de), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
- Bowles S., Gintis H., *La scuola come luogo di contraddizioni nella riproduzione del rapporto capitale-lavoro: riflessioni sul “principio di corrispondenza”*, in Cappello F.S., Dei M., Rossi M., 1982, pp. 53-71.
- Cappello F.S., Dei M., Rossi M., *L'immobilità sociale. Stratificazione sociale e sistemi scolastici*, Bologna, il Mulino, 1982.
- Cesareo V., *Sociologia dell'educazione e realtà scolastica*, (1972), in Bichi R., Introini F., Pasqualini C. (a cura di), 2013, pp. 205-230.
- In., *Socializzazione e controllo sociale. Una critica della concezione dell'uomo ultrasocializzato*, Milano, FrancoAngeli, 1994.

⁴⁶ Cfr. D.B. Downey, D.J. Condon, *Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality*, in “*Sociology of Education*”, 89, 3, 2016, pp. 207-220.

- Id., *Società multietnica e multiculturalismo* (1998) in R. Bichi, F. Introini, C. Pasqualini (a cura di), 2013, pp. 411-444.
- Id., *Multietnicità e multiculturalismi: problemi e sfide per la convivenza sociale* (2001), in R. Bichi, F. Introini, C. Pasqualini (a cura di), 2013, pp. 473-504.
- Cesareo V., Vaccarini I., *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.
- Ciotiti L. (don), *Libertà e legalità*, in Zocchi A.M. (a cura di), 2011, pp. 37-42.
- Colombo M., Santagati M. (a cura di), *Nelle scuole plurali. Misure d'integrazione degli alunni stranieri*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Colombo M., Santagati M., *School Integration as a Sociological Construct: Measuring Multethnic Classrooms' Integration in Italy*, in Espinoza-Herold M., Contini R.M. (eds.), 2017, pp. 253-292.
- Contini R.M., Pica-Smith C., *Education and diversity: theoretical and practical issues*, in "Studi di Sociologia", LVI, 3, 2018, pp. 239-256.
- De Vita R., *Incertezza e identità*, Milano, FrancoAngeli, 1999.
- Di Marco C., Ricci F. (a cura di), *La partecipazione popolare e la crisi della sovranità nel quadro euro-globale. Le sfide del multiculturalismo*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2018.
- Downey D.B., Condron D.J., *Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality*, in "Sociology of Education", 89, 3, 2016, pp. 207-220.
- Durkheim E., *Pedagogia e sociologia*, Treviso, Canova, 1971.
- Espinoza-Herold M., Contini R.M. (eds.), *Living in Two Homes: Integration, Identity and Education of Transnational Migrants in a Globalized World*, Bingley (UK), Emerald Books, 2017.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, ed. or. 1975, Torino, Einaudi, 1993.
- Frisina A., *Ricerca visuale e trasformazioni socio-culturali*, Torino, Utet, 2013.
- Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, ed. or. 1992, Milano, Feltrinelli, 1998.
- Halbwachs M., *Chicago*, ed. or. 1932, Roma, Armando, 2008.
- Han B.-C., *La società della stanchezza*, ed. or. 2010, Milano, Edizioni Nottetempo, 2012.
- Honneth A., *Lotta per il riconoscimento*, ed. or. 1992, Milano, il Saggiatore, 2002.
- Kant I., *Il conflitto delle facoltà*, ed. or. 1798, Brescia, Editrice Morcelliana, 1994.
- Luhmann N., *Sociologia del rischio*, ed. or. 1991, Milano, Bruno Mondadori, 1996.
- Lyon D., *La società sorvegliata. Tecnologie di controllo della vita quotidiana*, ed. or. 2001, Milano, Feltrinelli, 2002.
- Malizia P., *Al plurale. Declinazioni di una società multietnica e multiculturalde*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Mannheim K., *L'uomo e la società in un'età di ricostruzione*, ed. or. 1940, Milano, Edizioni di Comunità, 1959.
- McAndrew M., *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2015.
- Mead G.H., *Mente, sé e società*, ed. or. 1934, Firenze, Giunti, 2010.
- Merton R.K., *The Self-Fulfilling Prophecy*, in "Antioch Review", 1948, pp. 193-210 (trad. it. in Merton R.K., *Teoria e struttura sociale*, Bologna, il Mulino, 1959, pp. 598-619).
- Miur, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, testo disponibile al sito: <http://www.pubblica.istruzione.it>.
- Moschetti A. M., *Augusto Comte e la pedagogia positiva*, Milano, Marzorati Editore, 1953.
- Papa Francesco, *Evangelii Gaudium*, Bologna, Edizioni Dehoniane EDB, 2013.
- Papa Francesco, *Laudato si', Segrate* (Milano), Edizioni Piemme, 2015.
- Papa Francesco, *Migranti e rifugiati: uomini e donne in cerca di pace*, Messaggio per la Celebrazione della LI Giornata Mondiale della Pace, 1° gennaio 2018, testo disponibile al sito: http://w2.vatican.va/content/francesco/it/messages/peace/documents/papa-francesco_20171113_messaggio-51giornatamondiale-pace2018.html (ultimo accesso: 22.08.2019).
- Papa Giovanni Paolo II, *Redemptoris missio* (1990), Milano, Edizioni Paoline, 1995.
- Papa Paolo VI, *Populorum Progressio*, Milano, Ancora, 1967.
- Ribolzi L., *Dalla struttura onnipotente al dominio del significato: la sociologia dell'educazione tra istituzioni e processi*, in "Studi di Sociologia", XXX, 1, 1992, pp. 3-21.

- Rositi F., *Sulle virtù pubbliche. Cultura comune, ceti dirigenti, democrazia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001.
- Santagati M., *Researching integration in multi-ethnic Italian schools: A sociological review on educational inequalities*, in "Italian Journal of Sociology of Education", 7, 3, 2015, pp. 294-334.
- Sinatti G., *The Polish Peasant Revisited. Thomas and Znaniecki's Classic in the Light of Contemporary Transnational Migration Theory*, in "Sociologica", 2, 2008.
- Spreatico A., *L'attentato a Charlie Hebdo: una riflessione sociologica*, in SMP "Società Mutamento Politica", vol. 6, n. 11, 2015, pp. 237-254.
- Thomas W., Znaniecki F., *Il contadino polacco in Europa e in America*, ed. or. 1918-20, Milano, Edizioni di Comunità, 1968, 2 voll.
- Thompson J. B., *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, ed. or. 1995, Bologna, il Mulino, 1998.
- Turner J. H., *The Problem of Emotions in Societies*, London-New York, Routledge, 2011.
- Wang C.C., Burris M.A., *Photovoice. Concept, Methodology, and Use of Participatory Needs Assessment*, in "Health, Education & Behavior", vol. 24, n. 3, 1997, pp. 369-387.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, ed. or. 1967, Roma, Astrolabio, 1971.
- Wright Mills C., *La élite del potere*, ed. or. 1956, Milano, Feltrinelli, 1966.
- Zocchi A.M. (a cura di), *Storicità della libertà: frammenti*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Zocchi A.M., *La diversità come ricchezza: lo "straniero" nella "Sociologia" di Georg Simmel*, in Di Marco C., Ricci F. (a cura di), 2018, pp. 69-81.

Lavoro e benessere organizzativo

Chiara Ciona

1. Le organizzazioni: luoghi di cambiamento e di relazione

Il mondo del lavoro e delle organizzazioni, negli ultimi decenni, è stato interessato da profondi mutamenti che hanno generato un'inversione di tendenza nei metodi, nelle strutture e nei modelli culturali. Le innovazioni tecnologiche, la diffusione di nuove forme produttive, la dinamicità degli investimenti finanziari, le diverse conseguenze della globalizzazione hanno portato il mondo delle organizzazioni verso nuove logiche di management, che sconvolgono in modo significativo il modo di agire e di interagire. Guardare al futuro per un'organizzazione, oggi, significa reinterpretare i classici strumenti di gestione e adottare politiche in grado di accogliere il cambiamento e governare l'accelerazione con cui tutto si muove.

In particolare, le organizzazioni di lavoro, quali luoghi di conoscenza e convivenza, hanno vissuto profonde trasformazioni che hanno modificato le politiche di direzione delle risorse umane, in favore di un approccio strategico di valorizzazione delle persone in termini di qualità e cultura organizzativa, per raccoglierne l'impegno e il consenso verso i valori e le strategie aziendali.

Emerge il paradigma, sempre più condiviso, che le organizzazioni non siano macchine burocratiche, rigide, ispirate alla logica dello *scientific management* ma organismi intelligenti, con strutture snelle e reticolari, che interagiscono in modo dinamico con l'ambiente di riferimento, puntando soprattutto sulla qualità delle persone che vi lavorano e che contraddistinguono il sistema relazionale/comunicativo.

La realtà che rappresentava il rassicurante terreno di azione delle organizzazioni si lacerava nella sfaccettature della modernità degli ultimi vent'anni: cade la certezza dell'investimento economico, la sicurezza di lungo termine offerta dalle tecnologie, la stabilità di un modello organizzativo tradizionalmente rigido e prescrittivo. Il mutamento del sistema economico e sociale basato sulla flessibilità e sull'incertezza ha richiesto di fatto lo sviluppo di un approccio culturale organizzativo che mette al centro la persona (intesa come collaboratore, risorsa,

soggetto titolare di competenze, portatore di valori e aspettative) nello sviluppo di strategie e obiettivi coerenti che guardano al futuro e all'innovazione del sistema.

Si assiste alla rinascita e alla riscoperta del singolo all'interno del suo ambiente di lavoro, non più vissuto seguendo tecniche e strategie meccanicistiche o impositive ma abbracciando logiche gestionali tese alla partecipazione, coinvolgimento e integrazione del collaboratore come risorsa insostituibile. Se nell'epoca taylorista-fordista la realtà organizzativa impediva qualsiasi chance di apertura alla comunicazione e al dialogo tra i vari attori, relegando la persona in una condizione alienante e per nulla collaborativa, gli ultimi decenni sono segnati da grandi cambiamenti e considerevoli conquiste in merito. Si vive una crescita di consapevolezza e conoscenza senza precedenti, per le quali l'organizzazione è intesa come una comunità di soggetti alla pari che condividono valori e orientano la competenza (ma anche la creatività) individuale verso il raggiungimento del bene comune.

In questo nuovo paradigma direzionale, le relazioni e i flussi di comunicazione tra le varie componenti del sistema organizzativo si rivelano decisive nel far fronte, da un lato, alla forte dinamicità imposta alle relazioni comunicative dal mondo post-moderno, dall'altro alla necessità di contrastare condizioni di stress e di malessere lavorativo del singolo. L'elemento vincente di un percorso di innovazione risiede nella capacità dell'organizzazione di attribuire alla comunicazione una funzione organicistica, in grado di esercitare un orientamento alla cultura, ai valori e agli obiettivi del sistema, motivando le risorse umane a essere parte attiva del cambiamento.

La comunicazione risponde alla duplice necessità di rafforzare il singolo e creare coinvolgimento e partecipazione tra le risorse umane, affinché nessuna sia esclusa dalle dinamiche organizzative e tutte conoscano gli obiettivi comuni su cui orientare la propria performance.

La comunicazione si fonda sul valore dell'ascolto attivo, sui concetti di trasparenza e lealtà, sull'opportunità di contaminare le idee del singolo affinché siano sollecitate le potenzialità espressive, emotive e cognitive, senza tralasciare il valore della reciprocità in modo da attivare energie costruttive di relazione e integrazione. In questa prospettiva, la persona non è un'isola bensì un elemento costitutivo imprescindibile della rete organizzativa, che partecipa, con la propria

cultura e la volontà di mettersi in gioco, al processo di costruzione della realtà quotidiana di lavoro.

Nelle organizzazioni innovative, che comprendono la complessità moderna e la necessità di realizzare ambienti permeati da valori condivisi e positivi, lo scopo principale della comunicazione è favorire l'*empowerment* (individuale e organizzativo) e il pieno coinvolgimento di tutte le risorse umane, al fine di creare motivazione ad assumere atteggiamenti e stili di comportamento tesi alla promozione di un ambiente innovativo e di qualità cui si è orgogliosi di appartenere.

In questa logica, la chiave del successo di un piano di sviluppo organizzativo risiede nella capacità dell'organizzazione di coinvolgere e motivare tutta la popolazione interna attraverso i canali di comunicazione disponibili e l'avvio di un programma di iniziative formative che, secondo un piano di "sviluppo culturale interno", insistano sul rinforzo della responsabilità individuale e della partecipazione attiva e autonoma.

Muoversi in tale direzione, ovvero promuovere la comunicazione ai diversi livelli, significa valorizzare il singolo a partire da un riconoscimento individuale e, allo stesso tempo, favorire un sistema di valori condivisi che ammette positivamente tutto ciò che la persona è in grado di dare. Ma d'altro che cosa chiede l'essere umano se non quello di essere "interpellato per nome", riconosciuto, coinvolto, e apprezzato? La comunicazione rinforza il singolo perché lo esalta nella sua intimità e lo sprona nel partecipare all'indirizzo comune, favorendo sia processi di autonomia sia percorsi di partecipazione alle finalità organizzative.

Quando il management si rivolge alla risorsa umana, si determina nella persona un processo di stimolo che la spinge all'apertura e alla buona predisposizione operativa. Una comunicazione efficace e diretta spinge l'uomo ad agire con spirito proattivo, sentendosi strumento necessario nelle (e per le) dinamiche dell'organizzazione, in opposizione al rischio di essere superfluo o invisibile. Il riconoscimento induce a rendere di più, a offrire con energia rinnovata il proprio contributo umano e professionale per dare senso alla propria azione e sentirsi apprezzato.

2. Le relazioni come strumento di benessere organizzativo

Le relazioni professionali in questa prospettiva, sono lo specchio delle relazioni umani e della tipologia di approccio comunicativo che il singolo adotta con l'altro. Nelle interazioni che si sviluppano all'interno del luogo di lavoro incidono sia l'insieme delle abitudini comportamentali e relazionali del singolo, sia la natura del contesto, ovvero dello "spazio" in cui matura la relazione.

L'ambiente lavorativo influenza le relazioni e la libertà d'interazione del singolo, soprattutto per l'orizzonte gerarchico esistente tra i ruoli e le diverse funzioni. Chi esercita responsabilità spesso è portato a trascendere dall'ascolto dell'altro, se quest'ultimo è posto in condizione di subalterità. Questo approccio relazionale spesso sostiene una scarsa capacità d'interazione umana, una mancata attitudine all'ascolto e una scarsa empatia verso l'altro, che abbinata all'esercizio di potere diventa chiusura o alcune volte "mala creanza".

Ciò che è importante tenere presente è che le relazioni, frutto della capacità comunicativa umana, per poter generare contesti di benessere e solidità devono nutrirsi di "buona educazione" e di rispetto reciproco a prescindere dalla gerarchia professionale e dalla dimensione della veste lavorativa esercitata. Prima del ruolo (e delle asimmetrie connesse con le dinamiche professionali) esiste la persona intesa come entità pensante, portatrice di emozioni e sensibilità, in grado di interagire nel contesto in cui opera per costruire ponti di dialogo e di relazione costruttiva con gli altri.

L'interazione, che è alla base di qualsiasi processo efficace di sviluppo organizzativo, presuppone un atteggiamento mentale di apertura, rispetto, ascolto e "buona creanza". Lord Chesterfield sosteneva che "la buona educazione di un uomo è la miglior difesa contro le cattive maniere altrui", ma spesso contrastare con la "buona creanza" le maniere poco cortesi altrui, comporta uno sforzo doppio ed estenuante che rischia di degenerare in rabbia e demotivazione se portato allo stremo.

Parole come "buongiorno", "grazie", "come sta?", "mi scusi" possono sembrare banali nei rapporti d'interazione eppure raffigurano, al di là del codice formale che esse stesse rappresentano, le fondamenta di un'interazione basata sul riconoscimento paritario dell'altro.

E' quanto mai necessario orientare gli atteggiamenti umani e le

singole predisposizioni verso la cultura dell'educazione e della dignità dell'individuo, affinché tutti possano sentirsi parte di un ambiente neutrale, fatto di relazioni costruite sul principio del rispetto e della partecipazione. Spinoza riteneva che "nessuno può essere costretto dalla violenza o dalle leggi ad essere felice; per conseguire tale stato sono invece necessari un amorevole e fraterna esortazione, una buona educazione e soprattutto un personale e libero giudizio". L'educazione e l'ascolto promuovono il riconoscimento dell'altro e relazioni positive improntate alla convivenza. Nel mondo delle organizzazioni, nello specifico, senza l'ascolto e il rispetto non si creano le basi per una conoscenza di sé e degli altri, dei valori della propria e delle altre culture, del rispetto di ciò che è diverso ma ugualmente portatore di competenza e virtù. Solo un confronto aperto e leale migliora le relazioni umane e aiuta a far convergere le differenze per evitare che generino conflitti o incomprensioni.

Il primo passo di un'organizzazione che vuole orientarsi al cambiamento è, quindi, di natura culturale, intesa non come omogeneità culturale ma come comune attitudine al rispetto e all'ascolto, per l'accoglienza di nuove idee e soluzioni differenti rispetto al passato, finalizzate all'inclusione e alla comunanza di prospettive. D'altronde, l'avvento del paradigma antropocentrico che pone l'individuo al centro dell'organizzazione e del lavoro, richiede da parte del management un'uguaglianza di opportunità per ciascuna persona nelle relazioni di lavoro e, da parte della risorsa umana, un approccio comunicativo improntato sull'empatia e sulla relazione costruttiva.

E pensare che nel contesto economico-sociale alle soglie della seconda rivoluzione industriale le relazioni professionali, ovvero le relazioni umane all'interno del contesto di lavoro, erano giudicate non solo marginali ma addirittura controproducenti. In un ordine di servizio del 1899, emanato dalla Società Elvetica di Assicurazione per orientare i comportamenti del personale, si trova al punto 6 la seguente disposizione «E' proibito parlare durante le ore di ufficio».

Una disposizione che proibisce l'interazione sul luogo di lavoro, sanzionandola come cattivo comportamento organizzativo.

Oggi, nei contesti organizzativi moderni più evoluti, la comunicazione interpersonale si presenta come una sorte di collante indispensabile per l'innovazione e il benessere organizzativo, ribaltando completamente

il precedente paradigma, e inducendo le organizzazioni ad investire sul miglioramento dei processi comunicativi e sul potenziamento delle competenze relazionali delle persone.

La relazione è al centro del sistema copernicano dell'organizzazione e la comunicazione è lo strumento attraverso cui la persona costruisce la propria rete di relazioni. Occorre, pertanto, educare il singolo a modificare la capacità di mobilitare le proprie risorse cognitive per soddisfare le diverse aspettative situazionali, e la sua capacità relazionale nel contesto di lavoro (ma anche in quello familiare e sociale) affinché possa aprire i propri orizzonti di riflessività e avviare approcci d'interazione interpersonale basati sull'educazione, il rispetto e l'ascolto del pensiero altrui. Non individui isolati ma, quindi, reti di relazione, caratterizzate da persone disponibili all'ascolto e all'impegno, in grado di instaurare rapporti empatici e autentici che favoriscono il benessere individuale e organizzativo.

Culture della prevenzione e interventi educativi tra svantaggi socio-culturali e deficit cumulativi: evitare che la scuola si trasformi una "fabbrica delle disuguaglianze"

Cultures of prevention and educational interventions between socio-cultural disadvantages and cumulative deficits: to prevent the school from becoming a "factory of inequalities"

Antonella Nuzzaci

1. Introduzione

Si dice che prevenire è meglio che curare e tale proverbio rivela come sia meglio trovare soluzioni per risolvere un problema per evitare che esso evolva piuttosto che procedere alla sua correzione dopo che si è manifestato nella sua forma più conclamata. Tale proverbio ci induce a seguire nel campo dell'istruzione strategie di prevenzione per riuscire ad evitare che i problemi apprenditivi si espandano in larga misura e non possano essere trattati attraverso interventi tempestivi e adeguati. È necessario dunque approcciarsi all'istruzione incentrandosi a rilevare la radice della causa dei problemi prima di iniziare la "cura". La prevenzione dunque è considerata migliore della cura del problema perché salva dal danno successivo ed è un modo per evitare che il problema divenga più grave. La prevenzione, intesa come azione anticipata, che fa leva su adeguati processi di programmazione e pianificazione, ci tiene lontani dai pericoli dell'insuccesso scolastico e ci garantisce la "piena salute cultural". Mai modo di dire di senso comune sembra essere stato più vicino alla realtà! Trasponendo tutto ciò sul piano dell'insegnamento, possiamo infatti affermare come occorra aiutare in fase iniziale gli studenti, qualora non presentassero i prerequisiti necessari ad affrontare il loro percorso di acquisizione, compensando e trattando il "deficit" e creando condizioni favorevoli prima di dare corso al nuovo segmento di istruzione, con l'intento di evitare che gli insegnanti si "rimpallino" le responsabilità una volta compiuto il danno.

Quando si parla di fornire pari opportunità agli individui, sviluppare

curricula adeguati, profili culturali forti ecc., si intende principalmente sottolineare l'importanza di fondare nell'istruzione una cultura dell'inclusione capace di marginalizzare ingiustizia e discriminazione, stimolando positivamente tutti gli studenti ad apprendere, soprattutto quelli più deboli, affinché siano rispettati nelle loro particolarità (Booth & Ainscow, 1998), nei loro processi di acquisizione e nei loro bisogni. Tale cultura implica che non sia sufficiente che un allievo venga inserito in un contesto di istruzione favorevole in cui possa costruire rapporti positivi con coetanei e insegnanti, ma che debba essere possibile farlo consentendogli di sentirsi socialmente incluso, evitando così di esporlo a situazioni negative di insuccesso, di disaffezione verso gli apprendimenti e ad esperienze scarsamente significative o addirittura diseducative. Tuttavia, quando si parla di problematiche legate agli ostacoli o agli svantaggi nell'istruzione, le teorie, i modelli e le ricerche si concentrano principalmente sugli studenti con disabilità, senza volgersi a considerare altre tipologie di soggetti le cui difficoltà sono connesse a dimensioni altrettanto importanti dell'esistenza, come quelle socio-economiche, culturali, etniche, di genere, sociali e così via. Ciò appare tanto più chiaro esaminando quella letteratura di settore, ormai classica, relativa alle problematiche di apprendimento non necessariamente riconducibili alla disabilità (Dean, 1989; Haug, 1998), ma volta a considerare forme di svantaggio "sottili" che rimangono ancora strettamente interrelate ai risultati scolastici (Bakken, 2003; Coleman *et al.*, 1966; Croll, 2004). Esiste infatti una esteso repertorio di conoscenza concernente i deficit cumulativi relativi all'istruzione che, però, non sempre la ricerca educativa riguardante l'inclusione e quella sulle disuguaglianze sociali ha opportunamente approfondito e che dovrebbe invece, al contrario, essere tenuta in debita considerazione, specie quando si parla di alfabetizzazione di base, la quale, se non appropriata, può riuscire a minare sia le prospettive di sviluppo dell'individuo sia quelle della literacy nel suo complesso, influenzando negativamente sul successo scolastico (Welsh, Parke, Wridaman, & O'Neil, 2001) e sulla vita futura di ogni bambino. La ricerca tende a mostrare come le competenze alfabetiche, culturali e sociali siano intimamente correlate (Bursuck & Asher, 1986; Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990) alla riuscita scolastica e al manifestarsi o meno di forme di esclusione (Wentzel, 1993) a diverso livello. Il caso delle abilità

linguistiche è in questo senso emblematico. Esse, in quanto trasversali, sono ritenute competenze chiave dell'istruzione, anche come lingua veicolare dell'insegnamento, che continuano, a distanza di tempo, a rimanere oggetto di un ampio e intenso dibattito sulle disparità culturali, poiché ancora oggi fortemente correlate alle variabili socio-culturali, allo status socio-economico, all'inclusione sociale e così via (Bryant, Burchinal, Lau, & Sparling, 1994; Stipek & Ryan, 1997), ponendosi a fondamento dell'ampiamento di nuovi divari alfabetici, di doppie esclusioni o di combinazioni di disuguaglianze di natura diversa.

Il presente contributo intende fornire un breve spaccato di come le condizioni sociali e le caratteristiche culturali possano modellare il rischio di insuccesso e incidere sul benessere complessivo dell'individuo, incentrando l'attenzione sull'importanza che il deficit cumulativo assume in riferimento ai processi di insegnamento-apprendimento connotando l'emergere di un modello in cui si stratifica una sorta di "popolazione di riserva", cioè di un gruppo di individui che non possiedono gli strumenti culturali che gli consentono di vivere e operare adeguatamente nella società. Comprendere l'importanza del rischio di essere esposti al deficit cumulativo in contesti scolastici significa riflettere sulle condizioni culturali e sociali avverse per tenerne conto all'atto della elaborazione della proposta didattica e della creazione di condizioni favorevoli all'apprendimento. L'ampio repertorio di ricerche che ha esaminato l'influenza delle caratteristiche culturali specifiche, come, ad esempio, le risorse sociali, che possono influire sull'apprendimento in contesto di "situazioni croniche" di svantaggio, è ormai ampiamente consolidato. Sebbene dunque l'accesso all'istruzione e l'assunzione di precisi comportamenti apprenditivi contribuiscono notevolmente a determinare la "salute culturale" degli individui, è opportuno concentrarsi esplicitamente su fattori e processi culturali di tipo contestuale che possono modellare il deficit cumulativo e lo svantaggio alfabetico per evitare che questi si riproducano incessantemente. In questo contributo si è ritenuto dunque indispensabile evidenziare a fondo tali relazioni per una migliore comprensione della natura dei deficit cumulativi, che si affermano nel corso del tempo nell'istruzione e che rischiano di minare i processi di acquisizione degli allievi, il loro benessere e il loro futuro professionale. Un ulteriore scopo è stato quello di guardare, in

un'ottica di prevenzione degli interventi, ai deficit cumulativi come possibili fattori di rischio dell'esclusione culturale e sociale.

2. Svantaggi e "danni culturali"

L'istruzione sviluppa capacità che aiutano le persone a ottenere il controllo della propria vita, incoraggiando e consentendo un rapporto diretto con la realtà. Le conseguenze legate alla mancanza di equità nell'istruzione, come il modo in cui i governi mobilitano, allocano e gestiscono gli investimenti nell'istruzione, e la precarietà delle condizioni di apprendimento in termini di corpo docente poco preparato, risorse e strutture didattiche inadeguate ecc., hanno un impatto notevole sull'efficienza del sistema scolastico nel suo insieme e sui processi di insegnamento-apprendimento in contesti micro, tendendo a cumularsi a molti livelli, dal piano socioeconomico e comportamentale a quello fisico. Alcune di esse creano veri e propri deficit di diversa natura che si stratificano e si influenzano a vicenda nel tempo. In particolare, per esempio, un basso senso di controllo sulla propria vita accelera il danno culturale e, talvolta, anche fisico, che, a sua volta, diminuisce il senso di controllo stesso, così come la disponibilità affettiva favorevole all'apprendimento e il concetto di sé scolastico che contaminano il concetto di sé generale di un individuo, estendendo l'azione negativa al di fuori della scuola. Spesso infatti accade che l'istruzione si concentri progressivamente su un buon funzionamento cognitivo e un forte senso di controllo personale proprio negli allievi migliori, inducendo un senso di impotenza in quelli più deboli e creando così grandi differenze culturali che potrebbero produrre nel tempo effetti negativi, i quali potrebbero o meno diminuire o diradarsi nel tempo man mano che le persone si adattano ai contesti, alle circostanze, ai gusti e ai tempi, oppure far crescere o decrescere l'entusiasmo dei soggetti nei confronti dell'apprendimento, il quale si intensifica o diminuisce rispetto alla qualità e significatività delle esperienze. L'ipotesi del deficit cumulativo suggerisce come la crescita e le difficoltà di sviluppo nei bambini aumenteranno in condizioni di marcata deprivazione sociale e ambientale man mano che essi cresceranno, se non opportunamente sostenuti, e che tale ipotesi riguarderà anche gli effetti negativi dell'istruzione, che tenderanno ad aumentare via via che le difficoltà insorgeranno e non

verranno compensate. Talvolta, lo svantaggio iniziale finisce anche per indurre i soggetti ad essere trattati ingiustamente a scuola e questo è solito verificarsi in contesti nei quali la flessibilità delle aspettative di un insegnante venga evocata proprio quando uno studente venga percepito come incompetente. Essere alfabeticamente poveri è dunque qualcosa di più che una "questione di reddito", tanto che è possibile esperire forme di svantaggio a livelli e a gradi differenti e a differenti piani, che coinvolgono varie dimensioni della vita, come, per esempio, l'accesso alle risorse e alle possibilità e così via. Così il deficit cumulativo a scuola si riferisce a processi scarsamente vantaggiosi, che causano la produzione o la riproduzione di problematiche negli allievi a scuola con il risultato di divenire sempre più consistenti nel tempo. Ciò a causa del fatto che l'educazione e l'istruzione non sono processi neutri e trasformano l'individuo, svolgendo una funzione cardine nel suo percorso di apprendimento e mettendo la sua vita su una strada diversa, quali assi portanti su cui poggia il maggiore peso della riuscita. Gran parte della riuscita nella vita dipende infatti proprio dalla qualità dei processi di istruzione e di quelli educativi, che traggono origine da e dentro di essa, ma che possono anche minarla. Per comprendere appieno l'impatto dell'istruzione sul patrimonio individuale, culturale e sociale di un individuo è indispensabile ragionare su come essa possa apportare benefici visibili e invisibili durante tutto il corso dell'esistenza.

Sebbene infatti sia vero che all'inizio del percorso formativo minime e impercettibili siano quasi sempre le difficoltà che si manifestano, è altrettanto vero come esse si cumulino e si combinino nel corso del tempo, producendo ritardi e differenze sempre più estese tra persone con uguali o diversi livelli di istruzione. Se è vero che non si torna mai culturalmente indietro è altrettanto vero che si può anche essere esposti a forme di perdita alfabetica, proprio come accade alla popolazione adulta colpita da forme di analfabetismo di ritorno o funzionali, o ancora da forme di rischio alfabetico che che configurino concezioni inappropriate come quelle che vedono l'anziano trattato come un vero e proprio "super-adulto". Molto si è scritto sui modi in cui vantaggi e svantaggi della prima infanzia persistono in tarda età e sopravvivono nonostante le numerose contingenze e i diversi eventi di vita casuali o meno che intervengono nel corso di essa e durante il percorso

scolastico. L'amplificazione, piuttosto che l'attenuamento nel tempo dei primi svantaggi (Crystal & Shea, 1990; Crystal Crystal, Shea, & Reyes, 2017) fa osservare effetti di genere diverso. Pensiamo, ad esempio, come, durante la carriera di un individuo, quello più avvantaggiato e istruito differisce nettamente sul piano dell'utilizzazione di maggiori opportunità di crescita delle competenze nel tempo e di benefici che intervengono successivamente; l'individuo, con livello di istruzione più basso, ha infatti molte meno probabilità di sperimentare forme di insoddisfazione e inadeguatezza lavorativa entro i cinquanta anni (Crystal & Shea, 2003) ed è maggiormente esposto a ulteriori disuguaglianze nella vita avanzata. Dal livello economico a quello cognitivo, le differenze che incidono sulla cultura continuano a crescere durante l'esistenza di ogni uomo e l'accumulo di svantaggio culturale è in grado di influire su aspetti che travalicano i confini del "cognitivo" per evolvere anche in forme di stress psicosociali che incidono sul suo benessere complessivo. Dunque, l'esposizione allo svantaggio culturale permea complessivamente la salute emotiva, cognitiva e fisica degli individui, nonché i loro rapporti familiari, tra pari ecc. e non solo il successo scolastico, estendendo la possibilità di accrescere i risultati negativi.

Lo svantaggio cumulato può dunque dirsi emblematico sotto il profilo delle disuguaglianze "croniche" nei contesti di istruzione e di sviluppo di bambini e di giovani e delle loro transizioni verso l'età adulta, che inducono a fenomeni come il dropout, l'ESL ecc. Fattori come bassa educazione parentale, basso reddito familiare, struttura della famiglia, minoranza etnica, status di immigrato ecc., non sono, per esempio, semplicemente induttori di singoli svantaggi, ma dimostrano di possedere effetti additivi sulle possibilità di esistenza di un individuo. La ricerca, a questo proposito, evidenzia come essi siano importanti da valutare in una vasta gamma di contesti di servizi per bambini e giovani e non solo nei settori dell'istruzione, come quelli dell'assistenza medica, del servizio familiare, della salute mentale e dell'occupazione. Tuttavia, è ormai noto come la scuola debba principalmente occuparsi della "salute culturale" dei giovani, volgendosi a farsi carico dello svantaggio altamente cumulativo e impiegando forme di progettazione e di valutazione proattive, capaci di arginare e contenere le difficoltà, adottando precocemente misure

preventive e correttive, potenzialmente trasversali, per compensare a cascata gli eventuali svantaggi alfabetici che si potrebbero produrre e per arginare le condizioni sfavorevoli all'apprendimento. Ciò al fine di incrementare le opportunità educative e interrompere le catene deterministiche negative che chiudono i processi di insegnamento-apprendimento entro vicoli ciechi, spostandoli invece verso progressivi adattamenti culturali positivi.

I bambini e i giovani che incontrano "avversità culturali" riescono meglio quando didatticamente ci si volge ad aiutarli a costruire in loro la disponibilità favorevole all'apprendimento e buone capacità di coping, quando si tende ad offrire loro adeguati supporti cognitivi, sociali ed affettivo-relazionali atti a far avanzare le loro visioni e i loro obiettivi (Jaffee *et al.*, 2007), oltre che le loro future convinzioni circa il proprio sé scolastico, che inducono un maggiore adattamento psicosociale e una maggiore capacità di affrontare lo stress legato agli apprendimenti scolastici più ardui. Inoltre, la capacità di valutare la propria competenza in modi meno coercitivi con forme di valutazione formative meno legate all'aspetto normativo, abbinata a prospettive future positive, consente di attenuare gli effetti negativi dell'esposizione al deficit, non solo cognitivo, ma anche sul piano affettivo. Pensiamo, in questo senso, rispetto alle variazioni del danno culturale nel tempo, all'importanza della qualità delle risposte educative date, che possono guidare le compensazioni e la divergenza degli interventi attraverso la permeazione di benefici ad ampio spettro rispetto:

all'accumulazione del deficit alfabetico (somma dei deficit cumulativi nel tempo):

all'amplificazione (conseguenze negative che si rafforzano nel tempo);

all'integrazione (conseguenze negative che si rafforzano a vicenda).

L'uso di strategie appropriate che serve a contenere i fattori negativi legati ai processi alfabetici nella regolazione delle emozioni negative rispetto all'acquisizione di abilità centrali con il mantenimento di un focus sull'utilità degli apprendimenti futuri fornisce prove promettenti: attenuare gli effetti, favorendo così il funzionamento delle abilità che possono essere sviluppate, applicate e trasferite in contesti diversi diviene un approccio, in tal senso, indispensabile. Naturalmente, le pratiche didattiche legate a forme di disuguaglianza sono state bene

analizzate dalla letteratura e connesse ai modelli di individualizzazione e personalizzazione, i quali non hanno avuto la pretesa di essere esaustivi quanto invece di avviare un primo passo verso un migliore assolvimento degli obiettivi formativi da parte di tutti gli allievi. Da questi presupposti nasce una nuova gestione dell'attività scolastica e una maggiore autonomia che dovrebbero consentire un insegnamento più flessibile, reattivo, innovativo e proattivo con un carattere "compensativo" degli elementi acquisitivi fondanti.

La questione rinvia alle competenze per la gestione delle situazioni dei processi di insegnamento-apprendimento in riferimento a:

la natura dei compiti, la padronanza di abilità e saperi e loro iscrizione in una progressione continua;

la qualità del compito nella sequenza e suo livello di attivazione cognitiva;

la realizzazione del compito e l'effetto di mediazione dell'insegnante e dei pari.

Dal punto di vista della comunicazione didattica, si possono i modi della comunicazione;

le strategie per mettere in condizione gli allievi di attivare azioni, esperienze ed expertise;

le modalità come riduzione della scarsa relazione simmetrica insegnante-allievo-pari per effettuare un reale accompagnamento degli allievi.

Tutte le attività intenzionali e sistematiche, che rispondono ai bisogni di apprendimento e che coinvolgono una comunicazione organizzata e sostenibile tesa a stimolare l'apprendimento, segnano il perimetro di un'istruzione efficace, che porta con sé forme di intervento dirette a produrre acquisizioni permanenti e durature caratterizzate da azioni efficaci che richiedono, attraverso l'uso di un certo numero di mezzi materiali, il raggiungimento di vitali obiettivi chiaramente esplicitati. Il criterio per la composizione del quadro formale in cui sono organizzati i processi di insegnamento e quelli di apprendimento, questi ultimi includenti qualsiasi miglioramento nel comportamento, nell'informazione, nella conoscenza, è molto rilevante. Il lavoro sugli "effetti di classe" o "sociali e culturali" hanno dimostrato l'esistenza di meccanismi più complessi che resistono a precise tipologie definite.

Le aule scolastiche sono i luoghi in cui si costruiscono un insieme di

competenze e atteggiamenti che vanno a rafforzare le risorse, le visioni e le interpretazioni degli allievi. Esiste dunque una forza reale della scuola per aiutare quelli che presentano maggiori difficoltà, le quali, se non tempestivamente arginate, rischiano di alterare cronicamente gli aspetti dello sviluppo e di interferire sulla regolazione delle emozioni, sulle capacità cognitive, sulle capacità adattive delle acquisizioni e di individuazione degli obiettivi alfabetici, oltre che ovviamente sugli apprendimenti cognitivi, affettivo-relazionali, sociali e psico-motori, insomma incidere sulla complessiva "salute culturale" dell'individuo. Vi è dunque una reale capacità della scuola di aiutare gli allievi "cronicamente deboli" ad uscire dallo svantaggio cumulativo offrendogli prospettive resilienti e fornendo loro una guida per superare i meccanismi di impatto della difficoltà, chiarendo meglio come si identificano gli obiettivi e si accumulano i rischi, producendo qualità reale nei percorsi di apprendimento e attivando in loro l'uso di risorse interne per affrontare ciò che è all'esterno.

È tuttavia evidente come l'intersezione tra disuguaglianze educative e deficit culturali costituisce un nesso importante sia per la proliferazione delle disparità sia per l'intervento mirato a migliorare la qualità della formazione. La ricerca indica come certi benefici dell'istruzione potrebbero essere maggiori proprio per quegli allievi che hanno minori risorse in altre aree, comprese quelle familiari (Ross & Mirrowsky, 2011), se la scuola riuscisse a fungere da "effetto tampone", consentendo loro di "interrompere l'isolamento culturale".

Le traiettorie non adeguate e smussate in fatto di istruzione comportano infatti ulteriori minacce in età avanzata attraverso una maggiore proliferazione di comportamenti e atteggiamenti inappropriati, che non riguardano sempre e solo la dimensione alfabetica, così come pure l'impiego di risorse culturali "impoverite" nei processi di istruzione rischia di distribuire le abilità alfabetiche in modo diseguale sulla base dell'appartenenza allo status sociale, a gruppi minoritari ecc. Questo è un fatto fondamentale, che dovrebbe incoraggiare gli insegnanti e sottolineare la forte responsabilità che la scuola ha nei confronti del futuro dei bambini per riuscire ad agire a lungo termine su alcuni fattori emblematici della disuguaglianza sociale. Ciò è confermato da importanti indagini internazionali, come quelle svolte dall'OCSE-PISA, che evidenziano il ruolo positivo di scuole

e responsabili politici nella loro "volontà politica" di ridurre le disparità educative prevalentemente legate all'origine sociale che minano gli apprendimenti dell'individuo, il suo benessere e il suo diritto alla cittadinanza attiva.

3. La scuola può fare molto: il ruolo dei processi alfabetici

Negli anni Sessanta del Novecento la letteratura si è incentrata sull'esame dei modi in cui i processi alfabetici a scuola fossero legati alla classe di provenienza degli allievi, dove emergevano riflessioni su come gli ambienti sociali potessero fungere da cassa di risonanza ed emarginarli attraverso un sistema che privilegiasse le competenze della classe elevate. Così l'alfabetizzazione veniva intesa come parte di un processo costante di riciclaggio culturale che serviva a ridefinire le cause di uno svantaggio iniziale e a giustificare il "fallimento" educativo con la provenienza socio-economica evidenziato attraverso deficit cumulativi che via via si stratificavano nel tempo. Ma l'alfabetizzazione oggi, a distanza da allora, è ancora un terreno controverso in cui si intersecano opportunità e difficoltà, che può essere concepito come spazio per lo sviluppo di capacità che riguardano tutti gli allievi, soprattutto incoraggiare quelli deboli e silenti e gli dia voce, poiché lo scopo principale dell'istruzione è quello di costruire atteggiamenti, abilità e conoscenze che trasformino gli individui offrendo loro la possibilità di percorrere percorsi di acquisizione individuali, inclusivi e democratici, ricchi di reticoli di opportunità. L'alfabetizzazione rappresenta ancora una risposta concreta alle disuguaglianze sociali e costituisce la sfida dell'istruzione, che, ridisegna i confini proprio nel nuovo rapporto tra apprendimenti formali, informali e non formali. A differenza del passato oggi la scuola deve intervenire molto precocemente, anticipare la compensazione di eventuali deficit iniziali e identificare rischi culturali nel loro insieme per fondare la qualità dell'intervento educativo. Da tale presupposto deriva l'ampia centralità da cui trae origine l'importanza di perseguire apprendimenti significativi in vista della costruzione di un "bene culturale comune".

La premessa principale dell'alfabetizzazione dunque è semplice: l'elevato grado di correlazione tra le difficoltà di alfabetizzazione dell'allievo e le variabili legate alla sua provenienza (familiare, sociale ecc.) sono da tenere in debito conto per sostenere ed abbattere precise

aree di difficoltà, che devono essere affrontate in sede di progettazione degli interventi e programmazione delle azioni didattiche. Ciò è ben riassunto nella capacità della scuola di migliorare le condizioni di apprendimento adottando una vasta gamma di strategie (imitative, euristiche e creative) che promuovono il coinvolgimento degli allievi nelle pratiche e nelle attività di miglioramento della *literacy*. Se dunque raramente venga sollevata la domanda su cosa sia l'alfabetizzazione e su cosa essa debba comprendere in sé, poiché spesso tutte le considerazioni su di essa vengono avanzate come se il suo significato fosse evidente, la risposta comune non può che essere data riferendosi soprattutto a come essa possa contribuire ad evitare la subordinazione di alcuni individui facendoli uscire dalle loro situazioni di disuguaglianza originaria. In questo senso, il dibattito attuale, e sempre più, crescente si sofferma su come essa si fondi sulle abilità che rendono accessibili i repertori simbolici della cultura, a partire dall'analisi:

... della aridità associata all'istruzione e alle caratteristiche dei destinatari della formazione, in termini di diversificazione delle diverse popolazioni scolastiche, e che è diventata il presupposto su cui si fondano i processi di insegnamento-apprendimento;

... della variabilità delle condizioni di apprendimento a causa dell'elevata differenza dei contesti scolastici;

... dell'integrazione tra apprendimenti formali e informali, utilizzati come filtro complesso per accrescere i processi alfabetici, considerate le differenze legate alle disposizioni, alle esperienze, agli atteggiamenti e ai valori diversi a cui sono esposti gli allievi appartenenti a diversi gruppi scolastici;

... dell'equità che serve a superare, proprio attraverso i processi alfabetici, a tentare di superare le disparità culturali e sociali.

Quando questi presupposti vengono violati l'alfabetizzazione finisce per avere un profondo effetto di rafforzamento delle relazioni tra risultati e status sociale di provenienza degli allievi, inducendoli ad interiorizzare un certo senso di inutilità delle pratiche alfabetiche (Heath, 1983; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988) sia a casa che a scuola, sia a livello individuale che sociale (comunità a cui appartengono). E questo dovrebbe indurci a riflettere sul grado con cui una pratica di alfabetizzazione si è incarnata o meno nella nostra società e sui risvolti che ciò ha per lo sviluppo della società e della cultura stessa.

Il problema socio-culturale del deficit viene dunque spiegato molto spesso sul piano familiare in termini di famiglie che passano attraverso un ciclo intergenerazionale di svantaggio, con esperienze inadeguate e preparazione insufficiente, la quale si trasmette ai loro figli, e sul piano della responsabilità dell'individuo di superare i fallimenti nella trasmissione intergenerazionale di competenze. Occorre invece spostare l'attenzione su una concezione diversa che ponga la questione sul piano politico e sull'incapacità del sistema di andare oltre e di riuscire a far travalicare agli individui lo svantaggio a favore di un riequilibrio del loro corredo di competenze. La *literacy* non è solo una questione tecnica e la riflessione su di essa deve entrare a far parte della politica culturale di una società, dalla quale derivano risposte che non possono limitarsi ad interpretare gli insuccessi con fenomeni di altra, sebbene connessi come povertà, scarsa capacità genitoriale, famiglie disfunzionali, scarsi risultati familiari, aspirazione e motivazione e altre categorie di "rischio".

In altri termini, la questione del "privilegio alfabetico" presenta una serie di problemi quando si considera la *literacy* come un'attività culturalmente e socialmente apprezzata dalla comunità. L'attuale società della conoscenza richiede infatti alle persone di dotarsi di innovativi strumenti cognitivi e sociali per sostenere i repentini cambiamenti a cui la contemporaneità li espone. La crescente gamma di canali, strumenti e sistemi di comunicazione multimodali e semiotici (di significato) estende, più che sostituire, i tipi di alfabetizzazione precedentemente legati al "libro" come unico veicolo di apprendimento fino ad includere la scrittura digitale, gli elementi audio (suono), le componenti visive (immagini), la gestualità (il linguaggio del corpo) e la spazialità (l'uso dello spazio); tutti sistemi questi di significazione capaci di dare vita a "testi multipli" fondati su modalità simultanee di elaborazione e produzione testuale volte a costruire significati complessi. Le diverse esigenze alfabetiche affermatisi rapidamente negli ultimi anni hanno dunque spostato l'asse dell'alfabetizzazione verso dimensioni multiple, svolgendo un ruolo determinante per la comprensione sincronica e diacronica delle culture alfabetiche e delle loro diverse espressioni, specie in un momento in cui le nuove forme segniche, come quella mediale, tecnologica ecc., appaiono non sempre facili da identificare e da insegnare e dove i generi di comunicazione

sono in continua espansione attraverso reti, strumenti, comunità e finalità disegnando inediti spazi di formazione. In un momento, dunque, in cui le nuove forme di alfabetizzazione (soprattutto quella mediale) appaiono sfuggenti e non sempre facili da identificare e da insegnare e dove i generi di comunicazione sono in perenne espansione attraverso reti, strumenti, comunità e finalità, emerge il bisogno di definire e concettualizzare i nuovi "spazi della formazione". Allo stesso tempo, però, nell'era dell'istruzione digitale rinascono e riaffiorano antiche discriminazioni che inducono a nuove incomprensioni implicite della rappresentazione, dell'espressione e dell'organizzazione della conoscenza, che, contestando l'adeguatezza delle pratiche di istruzione tradizionali, rimettono in discussione i contesti e gli obiettivi dell'istruzione.

Anche alla luce di quanto qui affermato, l'idea di un deficit educativo che la scuola ha la responsabilità di colmare non è cosa di poco conto. Allo stesso tempo, però, piuttosto che intendere la provenienza sociale di un allievo come un luogo dove si può produrre il fallimento educativo, si potrebbe guardare ad essa come una fonte di influenza sul processo educativo che non può vedere ancora sussistere, a distanza, una forte correlazione tra istruzione e crescita del reddito. Da questo punto di vista l'attenzione ai processi di istruzione dovrebbe focalizzarsi sul riconoscimento della diversità di pensiero, di linguaggio e di visione del mondo che appartengono alle vite e alle esperienze reali di bambini, quali membri di famiglie e comunità, piuttosto che sulla riproduzione di un ideale ben costruito, e sulla necessità di dare spazio nei percorsi curriculari alle voci degli allievi per garantire loro il raggiungimento degli obiettivi formativi consapevolmente.

Lo stesso Paulo Freire (1972) aveva sostenuto come l'apprendimento della lettura e della scrittura dovrebbe trovarsi all'interno di un processo apertamente politico volto a migliorare la comprensione di come e dove si opera l'"oppressione" e a stimolare l'"impegno informato" per superarla. L'alfabetizzazione viene acquisita nel processo di comprensione del mondo da una prospettiva che presuppone il funzionamento delle strutture di oppressione, la quale fa sì che il processo di alfabetizzazione stesso e l'azione culturale debbano riflettere i valori di uguaglianza piuttosto che farsi interpreti di forme gerarchiche e di una certa passività. In tale

direzione, l'alfabetizzazione, che comprende la lettura, la scrittura, la comprensione, il calcolo, viene concepita intrinsecamente come più ampia, cioè come atto di lettura e scrittura del mondo. Questo significa che l'insegnamento non può riprodurre le forme di un potere distribuito in modo diseguale all'interno della struttura sociale in modo tale che le voci di alcuni siano e continuino a rimanere emarginate mentre altre continuino a rimanere privilegiate. Pertanto, l'ottica dell'impedimento dell'accumulazione del deficit cumulativo culturale rimane la strada del concreto raggiungimento degli obiettivi formativi da parte di tutti gli allievi, così come le politiche concernenti i curricula non possono essere pienamente comprese e valutate senza considerare le loro implicazioni per la promozione dell'una o dell'altra forma di alfabetizzazione attraverso l'attivazione di strategie personalizzate e individualizzate. Per gli allievi che sperimentano gli effetti di molteplici e cumulati tipi di svantaggio, interventi su misura e individualizzati possono fornire un supporto necessario, specialmente se integrati e agenti in logica continuità su più contesti (famiglia, scuola, comunità), al fine di sfruttare gli effetti combinati di questi ultimi per sostenerli al meglio. Un modo per farlo potrebbe essere quello di esplorare se i valori e le pratiche dell'ambiente familiare influenzassero la scuola e se questa riuscisse a farsi interpretare delle voci familiari e della comunità a cui appartengono gli allievi, oltre che capace di supportare i loro valori culturali. Ciò indurrebbe all'ampliamento delle funzioni alfabetiche in modo tale che gli allievi provenienti da una gamma di esperienze culturali poco gratificanti potrebbero essere più facilmente e consapevolmente aiutati all'interno dei contesti classe. Strumenti legittimi per l'indagine, l'esplorazione e la consapevolezza critica riconoscono la *literacy*, o meglio la *multiliteracies*, come processo essenzialmente politico non neutro, su cui è indispensabile concentrarsi per il carattere preminente che assume quando l'inadeguatezza delle sue pratiche può limitare la partecipazione sociale di coloro che non hanno pieno accesso ai codici dominanti.

La cultura della scuola è quindi un mosaico di influenze di culture diverse e di forme di supporto che occorre recuperare e rendere esplicite, ovvero visibili. Come sostiene Giroux (1987, p. 20), ciò implica che a studenti e insegnanti sia lasciato spazio di recuperare i propri repertori interpretativi, in maniera che possano raccontare le proprie

storie e, in tal modo, controllare e criticare quelle storie che vengono raccontate in opposizione alle loro e a quelle che hanno vissuto.

Le disuguaglianze nei risultati scolastici sono facilmente evidenti a qualsiasi genitore, insegnante o politico. Sfortunatamente, le soluzioni per superarle sono meno evidenti. Alcuni arrivano fino ad affermare pessimisticamente che tali generi di disuguaglianze non possano essere abbattute e che lo svantaggio iniziale sia difficile da colmare (Stanovich, 1986). Ciò è evidente negli atteggiamenti di alcuni insegnanti che tendono ad avere una visione pessimistica delle capacità degli allievi in difficoltà di recuperare la problematicità manifesta e credono che gli allievi che siano in grado di farlo lo facciano solo a causa di un allineamento tra le pratiche di studio del bambino con quelle della famiglia in un insieme coerente di aspettative e interventi. Esiste, in tal senso, un ampio corpus di studi in fatto di alfabetizzazione che mostra continuamente come i risultati ottenuti in precedenza da un allievo siano il predittore più forte dei risultati successivi (Chatterji, 2006; Duncan *et al.*, 2007; 2011; Senechal, 2006; 2011; Senechal & LeFevre, 2002; Storch & Whitehurst, 2001, 2002; Xue & Meisels, 2004). Tuttavia, le disuguaglianze nei risultati alfabetici che derivano da svantaggi cumulativi e da specifiche erronee traiettorie di crescita possono essere interrotte, perché, sebbene esistano fattori sociali, familiari ecc. che contribuiscono al raggiungimento della piena alfabetizzazione, le scuole e gli insegnanti svolgono ancora un ruolo centrale nel recupero delle difficoltà iniziali. In questo caso, le scuole possono fungere da luogo di intervento per interrompere la traiettoria dello svantaggio cumulativo attraverso l'erogazione di una istruzione di elevata qualità e di interventi efficaci forniti da insegnanti metodologicamente competenti (Nuzzaci, 2016). È proprio in risposta alle disuguaglianze che appare importante adottare un approccio multi-prospettico secondo il quale concentrarsi sulla qualità dell'istruzione diviene della massima importanza per accrescere i risultati. Sono infatti proprio i risultati che suggeriscono come alcuni studenti potrebbero superare gli ostacoli nell'imparare e come le scuole potrebbero essere di grande aiuto a farlo. Una preoccupazione complementare a queste disuguaglianze nei risultati è data dai bassi livelli di alfabetizzazione della popolazione. Qui il divario è tra ciò che gli studenti dovrebbero raggiungere e cosa effettivamente raggiungono. Per dirla in altro

modo, alcune parti interessate ritengono che il sistema educativo produca una piccola percentuale di studenti con risultati elevati, che sono in netto contrasto con gruppi più consistenti di studenti con risultati scarsi, almeno come misurato dal Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA), riproducendo curve di normalità già note. In questo caso, la preoccupazione non è solo che alcuni gruppi di studenti vengano lasciati indietro, ma che tanti studenti abbiano troppe probabilità di essere scarsamente competenti (Darling-Hammond, 2010; Darling-Hammond & Rothman, 2015; Ripley, 2013; Sahberg, 2015; Tucker, 2011).

La preoccupazione per i bassi livelli di alfabetizzazione è diventata più accentuata negli ultimi cinquant'anni, poiché gli obiettivi culturali sono cambiati. Storicamente, dall'élite erano attesi solo elevati livelli di alfabetizzazione, mentre quelli bassi erano sufficienti al resto della popolazione (Resnick & Resnick, 1977). Tuttavia, con il tempo e con i cambiamenti sociali, la domanda alfabetica è aumentata così come il riconoscimento dell'importanza della piena alfabetizzazione per l'intera popolazione; l'ascesa dell'era dell'informazione ha reso poi questo obiettivo ancora più imperativo. È infatti ampiamente riconosciuto come la partecipazione all'economia e alla società di oggi richieda elevati livelli di alfabetizzazione, che deve fare i conti con un mondo globalizzato e tecnologicamente avanzato, dove l'economia globale integrata, la crescente migrazione interculturale e l'avanzamento tecnologico, creano un'interessante giustapposizione alfabetica, in cui gli individui appaiono continuamente sollecitati. Gestire dunque le future esigenze di alfabetizzazione degli individui da parte dei diversi sistemi di istruzione diviene un compito non facile a causa del fatto che le tradizionali abilità alfabetiche del passato non sono più sufficienti a raggiungere nuovi traguardi. Accanto alle tradizionali abilità di alfabetizzazione, sono emerse nuove forme di alfabetizzazione (tecnologica, alfabetizzazione mediatica e alfabetizzazione informativa, indispensabili per vivere e crescere come cittadini del XXI secolo. In un momento in cui le informazioni sono rapidamente e prontamente disponibili, l'alfabetizzazione di base include tra le diverse competenze, anche la capacità di individuare, selezionare, valutare e sintetizzare grandi quantità di informazioni (Goldin & Katz, 2008). Inoltre, man mano che la comunicazione tra culture diverse diventa più comune,

i nuovi standard di alfabetizzazione si concentrano sulle capacità comunicative e promuovono una profonda comprensione di altre prospettive e culture. Così le recenti riforme educative non sempre riescono a stare dietro ai cambiamenti e riflettono i problemi che le nuove forme alfabetiche portano con sé. Sfortunatamente, la lettura dei risultati scolastici in Italia è poco esaltante e mostra come sia pericoloso non soddisfare il raggiungimento degli obiettivi curricolari ad ogni grado scolastico. Se esiste ancora un ampio e crescente corpus di ricerche a sostegno dell'idea che gli studenti entrino a scuola con diverse abilità di alfabetizzazione e che queste abilità siano il più forte predittore di risultati successivi, ovvero che esista una forte relazione tra i risultati precedenti e quelli successivi, indipendentemente da quando vengano registrati, allora non può che esserci predizione anche su chi verrà spinto verso esiti successivi nefasti. Se lo svantaggio o il vantaggio iniziale si trasforma ancora oggi in uno svantaggio o vantaggio cumulativo man mano che gli allievi forti divengono più abili e quelli deboli in difficoltà continuano a lottare contro le debolezze e a languire in situazioni di disagio, allora la scuola continua ad essere efficace solo per chi non ne ha bisogno. Sebbene dunque l'idea di vantaggio cumulativo esista in diverse dimensioni e a più livelli, il raggiungimento di adeguati "stati alfabetici", originariamente concettualizzati nei risultati come effetti, diviene traguardo centrale negli sforzi compiuti dalla scuola. Gli effetti ipotizzano che non ci siano solo differenze alfabetiche nei risultati all'inizio dell'istruzione formale, ma che il divario tra abili e meno abili sia presente già prima e si amplii col passare del tempo creando un loop da cui è difficile uscire: gli abili entrano in un ciclo virtuoso che accelera la loro capacità e quelli scarsamente abili vengono catturati in un circolo vizioso che ostacola la loro crescita. A distanza di un secolo da queste affermazioni e dell'affermarsi della pedagogia scientifica, è difficile accettare che ciò ancora si possa produrre e riprodurre incessantemente.

4. Status socioeconomico, alfabetizzazione e processo di acquisizione

Si tenta di guardare qui ad una visione problematica del deficit che consente una lettura della cultura di provenienza dell'allievo come risorsa, al fine di essere impiegata positivamente per lo sviluppo

alfabetico dell'allievo piuttosto che essere concepita come inadeguata e, talvolta, perfino rifiuta. Quando si sostiene che i bambini svantaggiati abbiano meno risorse materiali, meno libri e giocattoli educativi, meno opportunità rafforzanti il processo di acquisizione (Bradley & Corwyn, 2002; Brooks-Gunn & Duncan, 1997), nonché un background linguistico meno compatibile con la lingua della scuola, non si fa che avvalorare l'idea che tali risorse possano influire sulla possibilità degli studenti di sviluppare abilità centrali per la loro esistenza, buone relazioni con gli insegnanti e con i coetanei e così via. Il focus sul deficit da colmare è da intendersi in questo contributo come problema soprattutto sul piano dei pre-requisiti e non solo su quello di una scuola discriminante capace di riprodurre differenze che derivano dall'appartenenza a classi sociali meno abbienti (Bourdieu, 1979; Bourdieu & Passeron, 1964a; 1964b; 1970; Bowles & Gintis, 1976; Collins, 1977; Epstein, 2001). L'attenzione per i pre-requisiti alfabetici porta, al contrario, a non rappresentare la scuola come luogo di forza conservatrice, che riproduce le disuguaglianze sociali, di fabbrica di disuguaglianze" (Perrenoud), ma come strumento di innovazione, di crescita positiva e di costruzione culturale e sociale. Comune a tali spiegazioni è l'enfasi posta sul fatto che i bambini che presentano maggiori difficoltà ad adattarsi alla cultura e alle esigenze della scuola devono essere aiutati a sostenere il proprio percorso apprenditivo e non essere lasciati soli a se stessi nel percorrere la strada che li conduce verso il raggiungimento degli obiettivi formativi o premiati solo quando rispondono o si comportano secondo la cultura e i valori della scuola. Si tratta qui di consentire loro di comprendere, e meglio valutare, il senso che l'istruzione assume nella loro vita fino ad accrescere in loro la motivazione verso la cultura, inducendoli a migliorare la qualità delle loro prestazioni e delle loro relazioni con coetanei e insegnanti e con l'intera comunità scolastica. Ciò non significa però intervenire solo sul piano cognitivo. È indubbio infatti che anche sul piano delle interazioni sociali, che possono essere considerate azioni di scambio che permeano tutti i fenomeni culturali e sociali scolastici, compresi i processi e le relazioni di gruppo e di inter-gruppo all'interno della classe - concepiti come insiemi o risultati congiunti di azioni individuali volontarie e indotte da ricompense (Blau, 1964; Coleman, 1990) -, si giochino importanti acquisizioni. Secondo Blau 1964, l'assunto di partenza è che le persone instaurano

relazioni sociali perché si aspettano che siano gratificanti e ciò implica che lo scambio si definisca all'interno di un meccanismo delle relazioni sociali che non dipende dalle norme che prescrivono obblighi. In linea con ciò, gli scambi e le relazioni all'interno delle aule devono però essere reciproche per essere sostenibili e caratterizzate da stimoli e risposte reciproci. Se la interazione non fosse reciproca verrebbe interrotta, come nel caso di studenti che mostrassero di avere interessi comuni, come ad esempio nello sport e in altri hobby, e che attraverso di essi fossero in grado di promuovere relazioni amicali poi abbandonate per un cambio di prospettiva e di interessi. Pertanto, gli studenti con maggiori difficoltà a sostenere la reciprocità necessaria per stabilire amicizia e affiliazione a scuola potrebbero incontrare maggiori difficoltà in contesto didattico. Pertanto, le difficoltà cognitive potrebbero sommarsi ed essere anche correlate alla competenza sociale, che è di fondamentale importanza per fare amicizia. Larsson e Frisk (1999) hanno suggerito che una scarsa competenza sociale potrebbe accrescere il rischio di essere esclusi dal gruppo dei pari e di essere vittima di bullismo. Il suo studio, basato su interviste con bambini di età compresa tra 11 e 13 anni, ha mostrato come gli esclusi dal gruppo di pari erano percepiti come coloro che, non riuscendo ad ottenere l'accettazione sociale tra i compagni, non meritavano lo stesso rispetto dei bambini che erano inclusi. Ciò è in linea con le prove sostanziali che dimostrano come i bambini aggressivi potrebbero essere respinti dai loro coetanei (Cole, Dodge, & Kupersmidt, 1990), poiché aggressività e perturbazione sono le caratteristiche maggiormente correlate al rifiuto e alla antipatia dei coetanei nelle scuole primarie, come bene documentato in studi di tipo osservativo (Cole, Dodge, & Kupersmidt, 1990). In linea con Homan, 1961), Blau (1964) e Coleman, 1990), le interazioni sociali tra studenti e insegnanti possono essere concepite come azioni di scambio che spingono gli insegnanti a percepire gli studenti più o meno positivamente (McLoyd, 1997; 1998). Ci sono gruppi di studenti con svantaggio culturale i cui risultati peggiorano generalmente quando i fattori di rischio si accumulano nella vita (Garmezy & Masten, 1994; Masten & Wright, 1997), come ad esempio quelli orfani e presi in cura o collocati in affido, figli di genitori con problemi di alcol o droghe, figli di rifugiati o appartenenti a gruppi di minoranze etniche, o in generale che si

trovano in situazioni particolarmente vulnerabili. Questo potrebbe esporli a pregiudizi, rendendo loro più difficile sviluppare le relazioni con i coetanei (Attar, Guerra e Tolan, 1994; Dodge, Pettit, & Bates, 1994) e ostacolare lo sviluppo di amicizie con i coetanei (Haugland, 2003), influenzando il tempo di assolvimento delle consegne scolastiche, gli esiti e le relazioni con insegnanti e compagni, anche sul piano delle differenze culturali possano complicare la comunicazione con insegnanti e coetanei a scuola (Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 2002; Brislin, 1981). Così il contesto scolastico può essere un fattore particolarmente critico per lo sviluppo culturale e psicosociale dei bambini più vulnerabili, a causa della loro esperienza di ulteriori fattori di rischio. La ricerca ha dimostrato che il sostegno di insegnanti e coetanei ai processi di apprendimento possono essere di particolare importanza per tali soggetti (Bru, Murberg, & Stephens, 2001; Masten, Best, & Garnezy, 1990), in quanto potrebbero contrastare anche quelle situazioni difficili, in cui i bambini con una storia di relazioni problematiche con i genitori potrebbero aver sviluppato un modello rappresentativo di relazioni che riduce le loro possibilità di costruire relazioni di supporto con insegnanti e coetanei (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2002). Partiamo quindi dal presupposto che i bambini vulnerabili potrebbero essere esposti a maggiori problemi inclusione sociale rispetto agli altri, anche a causa del fatto che, avendo meno opportunità a disposizione e meno risorse, potrebbero risentire di una distanza maggiore rispetto alla cultura scolastica degli altri studenti ed essere maggiormente esposti a forme di pregiudizio. Gli effetti legati a tali circostanze possono rendere questi studenti meno aperti all'interazione sociale e culturale e più esposti a ulteriori difficoltà. Ma nonostante le molteplici affermazioni riguardanti il fatto che la missione centrale della scuola è quella di garantire il successo alfabetico di tutti gli allievi, il nostro sistema scolastico rimane ancora non del tutto capace di assicurare la piena scolarizzazione e un'elevata qualità a tutti gli allievi: i risultati poco convincenti e ingiusti lo dimostrano e la regolarità con cui si producono le difficoltà mostra il prodotto di una società sempre più diseguale e incapace di offrire una formazione elevata a tutti. La scuola non può dunque trasformarsi in una società democratica se rimane una "fabbrica di analfabetismo", dove il rapporto degli allievi con la conoscenza si gioca nella relazione tra apprendimenti

precedenti, difficoltà e scarso desiderio di apprendimento psico-emozionale-cognitivo. In questo contesto, l'analfabetismo diviene, in parte e solo in parte, il riflesso delle disuguaglianze di ogni tipo e allo stesso tempo fattore principale del loro rafforzamento. Per tale ragione, la formazione dovrebbe consentire di comprendere i meccanismi attraverso i quali viene prodotto l'analfabetismo, l'accettazione della cultura dominante, la non stigmatizzazione degli allievi; allo stesso tempo, essa dovrebbe soddisfare le esigenze di tutti gli studenti che desiderano e hanno il diritto di accedere ad una migliore padronanza delle abilità alfabetiche e di prendere parte ad una migliore vita sociale e culturale. Questo approccio lavora sulla relazione tra pre-requisiti cognitivi, affettivi e psicomotori e se stessi, gli altri, la conoscenza, il mondo, che vede il processo di uguaglianza diretto a sviluppare il potere di agire didattico e un processo di apprendimento finalizzato all'acquisizione di abilità emancipatorie e riflessive. Situato nel cuore dell'istruzione tale processo si interconnette con altri problemi alfabetici, di cui sono fondamentali e condizioni. Per uscire dalle relazioni dominate da dominanti e da tutte le forme di oppressione ed esclusione occorre porre l'uguaglianza al centro del percorso di istruzione senza negare le differenze, ma perseguendo con mezzi e strumenti gli obiettivi alfabetici con tenacia per "diventare uguali". Ciò non vuol dire in sede didattica negare le relazioni sociali di potere, ma riconoscerle per poterle affrontare attraverso l'intervento compensativo legato alla costruzione dei pre-requisiti. Solo in questo modo si pone alla base della scuola l'uguaglianza della persona umana, che vede tutti gli individui in situazione di parità di accesso a tutti gli universi simbolici e che costringe la formazione a rinunciare all'autorità per ergersi a favore dell'individuazione di dispositivi strategici che garantiscano fiducia e sostegno all'apprendimento, anziché omissione o negligenza.

Riferimenti bibliografici

Attar, B., Guerra, N., & Tolan, P. (1994). Neighborhood disadvantage, stressfull life events and adjustment in urban elementary-school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(4), 391-400.

Bakken, A. (2003). Minoritetsspråklig ungdom i skolen: reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? [Minority-language youth in school: reproduction of dissimilarity or mobility? in Norwegian]. Oslo: Norsk

- institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology: research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du Jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1964a). *Les héritiers*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1964b). *Les étudiants et leurs études*. Paris: Mouton.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socio-economic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Brislin, R. W. (1981). *Cross-cultural encounters: face-to-face interaction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: a future perspective. In P. Moen, G. J. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (619-648). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G.J. (1997). The effects of poverty on children. *Future Child*, 7(2), 55-71.
- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E., & Roland, E. (1998). Perceived social support at school and emotional and musculoskeletal complaints among Norwegian 8th grade students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 339-356.
- Bryant, D., Burchinal, M., Lau, L., & Sparling, J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's development outcomes. *Early Child*, 9(3-4), 289-309.
- Bursuck, W. D., & Asher, S. R. (1986). The relationship between social competence and achievement in elementary school children. *Journal of Clinical Psychology*, 15(1), 41-49.
- Cole, J. D., Dodge, K., & Kupersmidt, J. B. (Eds.) (1990). *Peer group behavior and social status*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., & Weinfield, F. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Collins, R. (1977). Functional and conflict theories of educational stratification. In A. H. J. Karabel (Ed.), *Power and ideology in education* (118-136). Oxford: Oxford University Press.
- Croll, P. (2004). Families, social capital, and educational outcomes. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 390-416.
- Dean, J. (1989). Special needs in the secondary school: the whole school approach. London/New York: Routledge.
- Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1994). Socialization mediators of the relation between socio-economic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *Inclusive education: world yearbook of education* (pp. 36-53). London: Kogan Page.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Garmezy, N., & Masten, A. (1994). Chronic adversities. In L. H. M. Rutter & E. Taylor (Eds.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 191-208). Oxford: Blackwell.
- Goldin, C., & Katz, L. (2008). The race between education and technology. Belknap Press for Harvard University Press
- Haug, P. (1998). Integration and special education research in Norway. *International Journal of Education Research*, 29(2), 119-130.
- Haugland, B. S. M. (2003). *Parental alcohol abuse: family functioning and child adjustment*. Bergen: University of Bergen.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. London: Cambridge University Press.
- Homan, G.C. 1961. *Social behavior: Its elementary forms*, New York: Harcourt, Brace & World.

- Jaffee, S. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Polo-Tomas, M., & Taylor, A. (2007). Individual, family, and neighborhood factors distinguish resilient from non-resilient maltreated children: a cumulative stressors model. *Child Abuse and Neglect*, 31(3), 231-253.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2000). *Foundation of behavioural research* (4th ed.). Forth Worth, TX: Harcourt College Publishers.
- Krueger, N., Williams, D., & Moss, N. (1997). Measuring social class in US public health research: methodologies and guidelines. *Annual Review of Public Health*, 18, 341-378.
- Kupersmidt, J., Coie, J., & Dodge, K. (1990). Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsson, B., & Frisk, M. (1999). Social competence and emotional/behaviour problems in 6-16-year-old Swedish school children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8(1), 24-33.
- Masten, A. S., & Wright, M. O. D. (1997). Cumulative risk and protection models of child maltreatment. B. B. R. Rossman & M. S. Rosenberg (Eds.), *Multiple victimization of children: conceptual, developmental, research, and treatment issues* (pp. 7-30). Binghamton, NY: Haworth Press.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development & Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- McLoyd, V. (1997). The impact of poverty and low socio-economic status on the socio-emotional functioning of African-American children and adolescents: mediating effects. In R. D. Taylor & M. Wang, *Social and emotional adjustment and family relations in ethnic minority families* (pp. 7-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McLoyd, V. (1998). Socio-economic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2004). Mplus: the comprehensive modeling program for applied researchers. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H., & Kølster, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health & Development*, 31(6), 693-701.
- Nuzzaci, A. (2016). Promoting and supporting the methodological skills of teachers and trainers for the successful of the teaching and the quality of the training - Scienza dell'insegnamento, formazione e competenze metodologiche degli insegnanti e dei formatori: dalla progettazione alla valutazione. *Formazione & Insegnamento*. *European Journal of Research on Education and Teaching*, 14(3), 17-36. pISSN: 1973-4778 - eISSN: 2279-7505.
- Pianta, R., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2002). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller, *Handbook of psychology*. Educational psychology (Vol., pp. 199-234). New York: Wiley.
- Ross, C., & Mirowsky, J. (2011). The interaction of personal and parental education on health. *Social Science and Medicine*, 72(4), 591-599.
- Stipek, J., & Ryan, R. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33(4), 209-223.
- Taylor, D., & Dorsey-Gaines, C. (1988). Growing up literate: learning from inner-city families. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Welsh, M., Parke, R., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: a longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-481.
- Wentzel, K. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357-364.
- Willis, P. (1977). Learning to labour: how working-class kids get working-class jobs. Farenborough, Hants: Saxon House.
- Crystal, S., & Shea, D. (1990). Cumulative advantage, cumulative disadvantage, and inequality among elderly people. *The Gerontologist*, 30(4), 437-443.
- Crystal, S., Shea, D. G., & Reyes, A. M. (2017). Cumulative advantage, cumulative disadvantage, and evolving patterns of late-life inequality. *Gerontologist*, 57(5), 910-920.
- Crystal S., & Shea D. (2003). Cumulative advantage, public policy, and late-life inequality. In Crystal S., Shea D. (Eds.), *Economic outcomes in later life: public policy, health, and cumulative advantage* (pp. 1-13). New York: Springer.
- Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading

comprehension, fluency, spelling and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87. Senechal, M. (2011). A model of the concurrent and longitudinal relations between home literacy and child outcomes. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 175-188). New York: The Guilford Press.

Senechal, M., & Lefevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.

Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. In G. J. Duncan & R. J. Murnane (Eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances* (pp. 47-89). Cambridge, Massachusetts: Russell Sage Foundation.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

Xue, Y., & Meisels, S. J. (2004). Early literacy instruction and learning in kindergarten: evidence from the early childhood longitudinal study: kindergarten class of 1998-1999. *American Educational Research Journal*, 41(1), 191-229.

Giroux, H. (1987). Introduction: literacy and the pedagogy of political empowerment. In P. Freire & D. Macedo (Eds.), *Literacy: reading the word and the world* (pp. 1-28). London: Routledge.

La prevenzione nella proposta educativa scolastica: spunti di riflessione sul metodo di studio

Lucia Chiappetta Cajola e Marianna Traversetti

1. Prevenzione e scuola

L'attenzione e la riflessione sulla proposta educativa scolastica e sulle sue specifiche implicazioni consentono di ridefinire profili ed aspetti di rilevante interesse pedagogico e didattico, che afferiscono ad una molteplicità di questioni care al dibattito attuale, nazionale ed internazionale, sulla riconsiderazione dei sistemi di istruzione e di formazione, anche nell'ottica di un'adeguata prevenzione scolastica e sociale.

La qualità della proposta educativa riveste un ruolo cruciale per il conseguimento dell'obiettivo educativo, di apprendimento e di studio, nonché di vita, in vista di utilizzi e vantaggi presenti e futuri. Se tale proposta poggia su solide basi ed è ben costruita ed adeguatamente strutturata in tutti i suoi aspetti, lo studente può infatti promuovere uno sviluppo integrale ed attivo della sua persona, mobilitando tutte le sue risorse (cognitive, metacognitive, relazionali, affettive, organizzative, ecc.) ed acquisendo quella consapevolezza necessaria ad affrontare la vita scolastica, sociale e professionale.

Tale promozione chiama in causa l'intero processo di insegnamento-apprendimento che si realizza nelle scuole di ogni ordine e grado, e che diviene peculiare soprattutto nelle classi frequentate da studenti con bisogni educativi speciali (BES), tra i quali coloro che presentano un disturbo specifico di apprendimento (DSA). È noto, infatti, che le classi delle scuole italiane sono caratterizzate da una variegata eterogeneità (Istat, 2018) di studenti che richiedono risposte educativo-didattiche concrete ed efficaci per una reale inclusione. In quest'ambito, diviene centrale la scuola, in quanto sostiene forme di prevenzione dal disagio, dall'emarginazione, dalla discriminazione.

2. Il contesto formativo e la prevenzione: una via per il successo scolastico e formativo

Nella prospettiva già avviata dal Rapporto Faure (Unesco, 1972), dal Rapporto Delors (Unesco, 1996) e dal Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (Commissione delle Comunità Europee, 2000), si è resa esplicita la necessità e l'importanza di un contesto formativo che rechi in sé occasioni e possibilità di apprendimento che, nel loro dispiegarsi, portino allo sviluppo e alla crescita delle persone, anche nella prospettiva di un'adeguata prevenzione come via per lo sviluppo integrale delle persone medesime e, in definitiva, del successo scolastico e formativo. In questa visione, "tutti gli aspetti dell'istruzione e della formazione vanno adeguatamente valorizzati per l'eterogeneità delle opportunità che possono offrire a tutti" (Margiotta, 2012, p. 137). E' in questa direzione che la Raccomandazione del Consiglio Europeo (2012) assume il valore moltiplicare dei contesti di apprendimento continuo e ciò esige la trasformazione di questi che permangono, soprattutto nell'apprendimento formale, il luogo più prossimo tra istruzione e apprendente. All'interno di questa prospettiva si inseriscono i programmi internazionali dell'Education for All (Unesco, 2000) e dell'Innovative Learning Environment (OECD, 2013), che operano per l'innalzamento della qualità dell'apprendimento, dell'insegnamento e della formazione continua degli insegnanti, e la concezione della scuola quale rete di opportunità. Essa, infatti, svolge un'azione fondamentale e imprescindibile per il rapporto uomo-crescita-cultura, che è quella di creare connessioni sinergiche tra studente e contesto di vita per sviluppare, rinnovare ed accrescere la democrazia, e per favorire il successo scolastico e formativo.

Una scuola è dunque efficace se è in grado di istituire, al suo interno, dispositivi di apprendimento adeguati a rispondere alle "differenze individuali" ed ai cambiamenti provenienti dai feedback dell'ambiente, per prevenire eventuali forme di disagio, emarginazione, in una parola, di esclusione.

Una tale scuola, che si pensa in continua auto-organizzazione e che, in ragione di tale disposizione, modifica le modalità di apprendimento in relazione all'interazione con l'ambiente, assume un'impostazione pedagogica che sollecita lo sviluppo di una proposta educativa basata sull'autoriflessione progressiva e sull'autovalutazione delle pratiche

didattiche, nonché sulle modalità che le hanno poste in essere e sui risultati di apprendimento degli studenti. In tali scuole, l'insegnamento è individualizzato e ciò, da una parte, permette l'esercizio del controllo sulla propria istruzione e, dall'altra, incentiva alla co-costruzione di un ambiente di apprendimento adatto a tutti ed a ciascuno, e tale da favorire la strutturazione della propria "conoscenza attingendo dalle vastissime risorse educative disponibili. Ciò rende possibile a persone delle più svariate [...] condizioni sociali e ceti di disporre di un potere enormemente maggiore nel modellare il proprio sviluppo" (Bandura, 2000, p. 298).

Questo implica necessariamente la progettazione di un curriculum in modo altrettanto personalizzato, rigoroso ma nel contempo flessibile, e tale da connotare le pratiche educative come "forma di riconoscimento del potere della comunità di trasformare positivamente il contesto" (Dovigo, 2014, p. 25) in cui lo studente vive, opera e studia. Un curriculum così inteso favorisce il concretizzarsi di proposte educative e situazioni didattiche in cui l'apprendimento è lo "spazio dove ci si occupa di tutto ciò che a noi è più vicino, che autenticamente ci riguarda, anche emozionalmente" (Quaglino, 2011, p. 14) e dove la classe così inclusiva è quella in cui l'apprendimento rappresenta una forma di accompagnamento dello studente nel corso della vita, una forma di accompagnamento matura degli effetti positivi che il proprio apprendimento può determinare sugli altri e sull'ambiente circostante, e una forma di cammino personale mai del tutto compiuto, che stimola la riflessione e l'interpretazione (Bochicchio, 2014).

E' indubbio, dunque, che tale forma di accompagnamento rappresenti di per sé una forma di prevenzione da ogni esclusione scolastica e sociale. La rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione alla vita scolastica e sociale degli studenti è l'elemento fondamentale di una educazione e di una didattica inclusive che abbiano quale obiettivo prioritario una tale prevenzione. I principi ispiratori sono da ricercare nella lotta alla discriminazione, alla disegualianza e all'esclusione dall'istruzione in particolare delle fasce più deboli e "sono tesi ad orientare le politiche e le strategie socio-culturali ed economiche dei vari Paesi per rendere reale l'educazione per tutti" (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013, p. 15).

L'educazione e la didattica inclusive costituiscono quindi, di fatto,

quell'orizzonte culturale della scuola che è chiamata, oggi più di ieri, a promuovere il successo scolastico e formativo, nonché sociale, di ciascuno studente, mediante scelte progettuali e organizzativo-didattiche e valutative che possano, nella massima misura possibile, valorizzare le potenzialità e le diversità individuali, attualizzando il senso di appartenenza (Canevaro, 2006, 2007) alla comunità scolastica e sociale, costruendo relazioni e strumenti cognitivi, relazionali, motivazionali, ed agendo sul senso di responsabilità del singolo e della collettività.

Tali principi, inseriti all'interno di una dimensione preventiva, si concretizzano nel corso di una continua evoluzione, risultando così parte integrante dei processi di insegnamento-apprendimento presenti nei sistemi educativi e formativi che focalizzano la loro attenzione sulle opportunità di accesso all'istruzione e di successo rispetto ai risultati ottenuti. Di conseguenza, il principale traguardo del successo scolastico e formativo è rappresentato dalla rilevanza che assumono "le scelte democratiche e solidali per la prevenzione del rischio di emarginazione e di esclusione da ogni circuito vitale" (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013, p.17).

La partecipazione alla vita scolastica come prevenzione all'esclusione: il significato di "funzionamento umano".

L'interpretazione dell'inclusione scolastica e sociale quale diritto universale dell'uomo (UNESCO, 2002) e la partecipazione quale espressione della dignità, dell'autonomia individuale, della libertà di scelta, nel rispetto delle differenze e dell'uguaglianza per l'evoluzione delle capacità di ciascuno e del diritto alla propria identità (ONU, 2006) mettono in luce il diritto di ognuno ad usufruire delle condizioni per "fare come gli altri". Non si tratta, evidentemente, di una modalità omologante, quanto piuttosto di una "modalità inclusiva esistenziale, tensione valoriale e progettuale da sviluppare, sia verso l'autonomia e l'indipendenza, la consapevolezza di sé e della propria identità e il proprio progetto di vita" (Chiappetta Cajola, 2013, p. 24).

In particolare, l'identità dello studente si delinea a cominciare dalla capacità di avere obiettivi, desideri, aspettative che costituiscono l'intera progettualità dell'esistenza umana che si caratterizza come processo inclusivo in quanto conduce alla partecipazione attiva, al riconoscimento, al coinvolgimento all'interno del contesto di vita,

nell'esercizio della cittadinanza. Solo nell'ambito delle relazioni interpersonali, che si giocano in famiglia, a scuola, nella comunità sociale, è possibile, infatti, per ciascun individuo, trovare le connessioni tra sé, gli altri e il contesto di riferimento, a partire dalle quali avviare un processo identitario.

E' in questo senso che i processi inclusivi, a scuola e nella società tutta, promuovono la concezione dell'uomo in senso evolutivo, poiché permettono di sviluppare la crescita sociale e culturale della comunità, e di apprendere e di partecipare avendo la possibilità di dare il meglio di sé, facendo della propria vita un "capolavoro" (Nicolosi, 2005). È questa la migliore forma possibile di prevenzione da qualsiasi esclusione, emarginazione, insuccesso scolastico e sociale.

Un supporto fondamentale alla prevenzione dall'esclusione e alla promozione di una progettazione inclusiva dell'educazione e della didattica è rappresentato dalla "Classificazione del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF" (WHO, 2001, 2007, 2017).

L'azione di supporto si basa su due aspetti fondamentali relativi al concetto di "funzionamento umano" elaborato dalla World Health Organization: il primo riguarda la considerazione dello studente nella sua globalità e nell'interazione tra la propria condizione individuale di salute (presenza o assenza di un problema di salute) e il suo contesto di vita; il secondo riguarda l'esigenza di acquisire la conoscenza e l'uso di strumenti adeguati a leggere la realtà circostante nella complessità dei fattori contestuali (ambientali e personali) che contraddistinguono l'ambiente in cui lo studente vive, agisce, apprende, si relaziona, studia.

La dimensione culturale e operativa che viene proposta attraverso l'ICF sposta dunque "il focus dalla visione riduttiva della disabilità descritta come menomazione fisica o psichica, alla persona e ai suoi specifici bisogni e caratteristiche in relazione al contesto in cui vive, al fine non soltanto di rilevarne i problemi che limitano il suo funzionamento, ma anche di individuare gli interventi più adeguati a promuovere la sua qualità di vita" (Chiappetta Cajola, 2013, p. 51).

Il concetto di "funzionamento umano" risulta, per tale ragione, uno dei contributi culturali e scientifici più significativi per la realizzazione di una scuola e di un curriculum inclusivi. Nel contesto scolastico, infatti, secondo tale concetto la persona studente "funziona bene" se è in interazione positiva con l'ambiente scolastico (dunque, con i compagni

di classe, con gli insegnanti, con gli strumenti e le metodologie didattiche, con le strutture e le politiche della scuola). Il punto cruciale per una piena inclusione scolastica è pertanto rappresentato dal contesto.

3. Il ruolo del contesto: il clima della classe inclusiva

Il clima del contesto, e specificamente della classe, diventa un aspetto imprescindibile nell'ottica di una via alla prevenzione, perché fondamentale ai fini della crescita personale, dal punto di vista dell'apprendimento, della socialità e della formazione di tutti gli studenti.

Si possono individuare alcuni elementi fondanti del ruolo che assume il contesto nella determinazione del clima. Infatti, le sfaccettature possono essere plurime in ragione della variegata complessità della classe e della sua eterogeneità, ma anche in virtù del profilo individuale di ciascun insegnante e della metodologia che adotta in classe.

Le variabili fondamentali sono principalmente due: il rapporto con i compagni di classe ed il rapporto con i docenti. I primi possono influenzare, se non addirittura determinare, il clima della classe, perché il fatto di condividere lo stesso ambiente e di stare insieme non si traduce necessariamente nello star bene insieme e, sicuramente, non è sufficiente, né tantomeno produttivo, attivare forme di sopportazione reciproca. Bisogna tener conto, infatti, che le attuali organizzazioni educative “presentano numerosi stressor e sfide. Molte delle condizioni spiacevoli con cui le scuole devono avere a che fare riflettono i più estesi mali sociali ed economici della società. Queste realtà negative influenzano l'educabilità degli studenti e mettono in crisi l'ambiente scolastico” (Bandura, 2000, p. 337). Per questo, è necessario imparare a concretizzare vicendevolmente forme di collaborazione e di socializzazione che valorizzino le relazioni sociali positive e che conducano, soprattutto, a forme di autovalutazione delle capacità relazionali.

“Se vogliamo che il concetto di società civile acquisti un senso reale e quotidiano, è opportuno ricordare [...] che uno dei compiti dell'esperienza scolastica è far sì che tutti gli studenti diventino consapevoli dell'arricchimento che il contatto costante con persone diverse o in difficoltà produce per la vita, perché proprio tale relazione

rafforza quella qualità che Illich (2005) definisce conviviale, e che è parte essenziale del vivere in una comunità” (Dovigo, 2014, p. 13).

Una caratteristica distintiva delle classi in cui si realizza tale disposizione e che, pertanto, si definiscono inclusive è la strutturazione delle attività di apprendimento secondo modalità tali da stimolare e sviluppare un senso di capacità personale (Bandura, 2000) e di successo scolastico in tutti i componenti la classe, ivi compresi gli allievi con disturbo specifico di apprendimento. Più frequentemente delle altre, queste classi favoriscono un modello di padronanza dell'imparare ad imparare in cui i progressi di ciascuno, nei vari ambiti di istruzione, vengono monitorati costantemente e sapientemente per offrire un feedback correttivo ed un nuovo insegnamento nel momento opportuno, fino a quando tutti gli studenti non padroneggiano le abilità cognitive e le conoscenze rilevanti.

Riguardo al rapporto con gli insegnanti, infatti, è da considerare che affettività e cognitività¹ sono strettamente interrelati e consentono, se in interazione positiva, di determinare un certo equilibrio tra il rendimento nell'apprendimento e il rapporto con i docenti: “se un ragazzo ha un buon rapporto con insegnanti e compagni, può dedicarsi tranquillamente allo studio” (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993, p. 46).

Frattanto una tale “prospettiva dell'inclusione come azione condivisa (Booth, 2011), volta a valorizzare la tolleranza, le differenze soggettive e l'equità, evidenzia la necessità di uno sviluppo professionale e di una progettazione educativa (Booth, 2011) che favoriscano e siano favorite da un cambiamento culturale” (Aiello et al. 2016, p. 65).

4. L'importanza del metodo di studio come misura efficace di prevenzione

Il metodo di studio risulta un preciso indirizzo di prevenzione e azione per la scuola inclusiva, che è chiamata a porre gli studenti nelle condizioni di attingere da un ampio bagaglio di strumenti intellettuali, di convinzioni motivazionali e di interessi intrinseci indispensabili (Esposito, Chiappetta Cajola 2012; Chiappetta Cajola, 2013) per trarre

¹ Molte sono state le ricerche che hanno indagato l'uso delle competenze cognitive per adattarsi all'ambiente e per modificarlo. Tra queste, ad esempio, quelle di Collins (1982) e di Bouffard-Boiuchard, Parent e Larivé (1991).

Le risorse utili ad acquisire conoscenze, ad apprendere ed a coltivare abilità o per migliorare la propria vita (Bandura, 2000). La scuola contribuisce così massimamente ad educarli in una molteplicità di esperienze, lungo il corso della vita.

In questa visione a tutto tondo e di lunga prospettiva, acquisire un metodo per imparare a studiare significa valorizzare, attualizzare ed aumentare le potenzialità di apprendimento e di formazione, agendo sulla propria vita e sulle informazioni tratte dalla realtà circostante e dagli oggetti di conoscenza di tale realtà, mediante un'azione di apprendimento in grado di trasformare la vita stessa a seconda dei diversi contesti, avvalendosi delle risorse individuali (cognitive, attitudinali, organizzative, emotive, ecc.) scaturite dall'interazione con gli altri.

E' in questo senso che il metodo di studio si pone quale generatore di pratiche adattate, di atteggiamenti, di abitudini e di criteri caratterizzato da coerenza, regolarità e costanza, e organizzato in strategie (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017).

In linea con questo approccio, l'acquisizione e il consolidamento del metodo di studio è allora una competenza che varia in funzione dell'evoluzione della situazione e che permette di essere esercitata nell'ambito della combinazione dei vari elementi che la compongono, in virtù dell'assunto che "être compétent, c'est savoir transférer" (Le Boterf, 1995, p. 22). Una delle caratteristiche del metodo di studio, infatti, è la trasferibilità: quando si sviluppa il metodo dello studio non ci si limita all'esecuzione di un compito unico e ripetitivo, ma si è capaci di adattarsi a risolvere una serie di problemi, o di affrontare una serie di situazioni che necessitano di saper agire, cioè di compiere "un insieme di atti in cui l'esecuzione di ognuno dipende dalla realizzazione degli altri" (Del Gottardo, 2014, p. 180).

Un siffatto approccio integrato ed umanistico allo sviluppo del metodo di studio conduce la scuola a convertire le risorse personali, sociali e culturali di ognuno in "funzionamenti" cui attribuire valore e per i quali progettare azioni inclusive, facendo sì che lo studente sia «posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi,

² Le Boterf delinea la competenza come "un *saper agir* o reagire distinto dal semplice *saper fare*. *Fare* è realizzare un movimento privo del senso e delle implicazioni che esso suppone.

affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti (sono chiamati a) pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato» (Muir 2012, p. 9).

Ed è proprio in virtù di tale caratteristica che il metodo di studio si delinea quale strumento di prevenzione da ogni forma di esclusione scolastica e sociale per tutti gli studenti, ed ancor più per coloro che presentano un disturbo specifico di apprendimento.

Il metodo di studio come elemento della competenza chiave "Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare"

La definizione di "metodo di studio"³ varia e la letteratura sull'argomento, per alcuni versi abbondantissima, per altri scarsa, si fonda su alcune teorie dell'apprendimento e su alcuni costrutti. Dunque, non vi è una definizione univoca di metodo di studio, quanto piuttosto vi sono diversi punti di vista che lo connotano secondo priorità date all'uno o all'altro fattore che lo contraddistingue (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016). Anche gli studi della ricerca scientifica e le prassi

³ Le origini del concetto di metodo risalgono infatti al *Discorso sul metodo* di Cartesio, cui vanno aggiunti la *Didattica Magna* (1628-32) di Comenio e il *Novum Organon* di Bacon. Di grande rilievo è anche il pensiero di Siciliani, che pone il concetto di *autodidattica* nel quadro della filosofia scientifica, che per lui si configura come "un metodo, una maniera di ricercare, di studiare, di speculare" (Siciliani, 1884, pp. 97-98), come una *scienza nell'educazione*. L'autodidattica coincide con il metodo di studio, in quanto si realizza ricorrendo all'esperienza e alla ragione (*ibid.*), e rende gli allievi maestri di sé stessi. L'educazione, secondo il principio dell'autoeducazione, non nega realisticamente il supporto, l'aiuto del maestro, ma riconosce insieme che "il vero artefice [...] il vero maestro [...] è lo stesso discente. Ecco una grande rivoluzione." (ivi, p. 265). Ciononostante, questo non esclude, nel pensiero di Siciliani, la rilevanza dell'insegnante e della scuola. Egli, infatti, afferma che l'autodidattica permette di imparare da sé "ma mediante l'opera del maestro, della famiglia, della società: significa insegnare mediante le norme della scienza" (ivi, p. 281). Quest'ultimo aspetto del pensiero di Siciliani è certamente frutto di una lettura approfondita e di una riflessione mirata e selettiva dell'*Emilio* (1823) di Rousseau, il quale sottolinea di non impartire "al vostro allievo alcuna sorta di lezioni verbali; deve ricevere insegnamenti solo dall'esperienza" (Rousseau, tr. it 2007, p. 93).

scolastiche ci confermano che non esiste un metodo di studio universale e valido per tutti, ma che esiste una gamma di modalità che consente a tutti di scoprire e di acquisire il proprio e che permette, di conseguenza, di promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere. È noto, infatti, che ogni studente abbia bisogno di particolari adattamenti del metodo di studio, in base alle sue caratteristiche di apprendimento, o ai propri stili cognitivi.

In linea con la letteratura di settore, le scriventi condividono l'assunto che il metodo di studio sia una competenza costituita da un insieme strutturato di fattori di ordine strategico, cognitivo, metacognitivo e motivazionale che contribuisce a promuovere un atteggiamento attivo dello studente, quindi, un controllo sul proprio processo scolastico (Presley et al. 1997; Moè, Cornoldi, De Beni, 1998; Friso, Amadio, Cornoldi et al. 2011; Pellerey 2013; Ottone 2014).

In questo ambito epistemologico, si possono individuare tre componenti interrelate del metodo di studio, rappresentate dalle "strategie cognitive e di apprendimento", dall' "organizzazione e pianificazione del lavoro", e dalla "gestione delle emozioni" legate all'attività di studio (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016, 2017, 2018).

Nel dibattito attuale, il metodo di studio si può ascrivere all'ambito della competenza chiave "Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare" (Consiglio dell'Unione europea, 2018), che "consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera" (ivi, p. 21).

Tale competenza necessita, quindi, non solo del possesso di conoscenze specifiche, ma "presuppone la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento preferite, delle proprie necessità di sviluppo delle competenze e di diversi modi per sviluppare le competenze e per cercare le occasioni di istruzione, formazione e carriera, o per individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili" (ibid.).

Essere competenti sul piano personale, sociale e dell'imparare ad imparare implica, pertanto, l'acquisizione di un metodo di studio e l'importanza di farlo proprio e ribadita nelle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012) laddove sottolineano che "occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo

metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quando impari, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti" (ivi, p. 35). Lo studente è dunque chiamato ad essere strategico (Alberici, 2001), attraverso l'acquisizione della consapevolezza del suo *modus operandi* in relazione all'oggetto di studio e mediante lo sviluppo della capacità di riflettere proattivamente sul suo apprendimento e sullo studio stesso.

Nella capacità di imparare ad imparare vi è allora una relazione circolare tra pensiero ed azione, poiché la conoscenza si manifesta nell'azione e l'azione genera, a sua volta, come in un circolo virtuoso, la conoscenza. Per tali ragioni, i processi cognitivi, organizzativi e motivazionali rivestono, da questo punto di vista, un ruolo chiave nell'acquisizione di tale capacità e, di conseguenza, nell'acquisizione del metodo di studio, nonché esercitano anche un'importante influenza sul modo in cui le abilità cognitive e metacognitive vengono utilizzate per gestire le richieste che provengono dalla scuola e dalla vita.

Alla luce di tali considerazioni, l'acquisizione del metodo di studio, compresa nella dimensione strategica delle competenze, è ineludibile per poter apprendere lungo il corso della vita e per sviluppare una progettualità formativa, orientata a sostenere i processi cognitivi, sociali ed emotivo-motivazionali (Alberici, Serreri, 2003) e che si caratterizza come una vera e propria forma di prevenzione scolastica e sociale.

La promozione, lo sviluppo e il consolidamento di tale competenza, come avevano già sottolineato gli organismi internazionali (Unesco 1996; Commissione Europea 2000, 2005), è conseguentemente un diritto di tutti gli studenti ed un impegno che non può essere demandato alle famiglie (Cornoldi et al. 2010; Miur 2006, 2012; Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016, 2017); per questo, è un compito specifico della scuola. "Considerato infatti che alcune strategie di elaborazione possono essere utilizzate solo da studenti che presentano le risorse cognitive adeguate per gestire un notevole carico attentivo e di memoria di lavoro (Cornoldi, 1995), è auspicabile, soprattutto per gli studenti con DSA, che l'acquisizione del metodo di studio sia promossa a scuola e costituisca oggetto di insegnamento specifico (Cottini, 2015; Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016), tale da tener conto che per questi studenti l'attività di studio è molto impegnativa e richiede un ulteriore sforzo

cognitivo, di attenzione e memoria, che non sempre viene ripagato dalla soddisfazione personale in relazione all'impegno profuso" (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017, p. 105).

5. Le difficoltà degli studenti con disturbi specifici di apprendimento nello studio

Gli studenti con DSA non possono impiegare il metodo di studio sul testo più comunemente usato dagli altri studenti e quello più diffusamente insegnato nelle scuole, ovvero la lettura e riletture per la memorizzazione delle informazioni. Ciò richiederebbe loro uno sforzo cognitivo e di attenzione che li condurrebbe, inevitabilmente, ad un affaticamento tale da inficiare anche sul livello di comprensione del testo oggetto di studio, sul loro interesse e sulla conseguenziale motivazione. Gli studenti con DSA quindi necessitano di utilizzare strategie di lettura e comprensione mirate sul testo di studio ed adeguate misure compensative e dispensative da impiegare nella didattica quotidiana e in sede di valutazione (L. 170/2020; MIUR, 2011; D. lvo 66/2017; D. lvo 96/2019).

In relazione alle strategie cognitive e di apprendimento, le difficoltà che gli studenti con DSA incontrano nello studio sono attribuibili alle carenze nelle abilità scolastiche sottostanti quelle di base, come la lettura, la scrittura e il calcolo (APA, 2014, p. 77). Il metodo di studio, infatti, richiede, a sua volta, lo sviluppo di altre capacità frequentemente deficitarie, quali: la memoria di lavoro, la velocità di elaborazione e di esecuzione, e l'automatismo nelle procedure (Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012).

In generale, gli studenti con DSA mostrano bassi livelli di metacognizione (De Beni, Pazzaglia, 1995; Cornoldi, 1990, 1995; Cornoldi, Caponi, 1991; Cataldo e Cornoldi, 1998), scarsa capacità di impiego di strategie di lettura ed un inadeguato controllo sulla propria comprensione (Cataldo e Cornoldi, 1998; Carretti, Cornoldi, De Beni, 2007). Le cause sono da ricercare soprattutto nella difficoltà a gestire le informazioni verbali e le risorse attentive (De Beni, Palladino, 2000; Palladino, et al. 2001; Carretti et al. 2005).

In alcuni studenti persiste, in comorbidità (*Consensus Conference*, 2007; APA, 2014), il disturbo della comprensione del testo, che rende difficoltoso lo studio e il consolidamento del metodo. Le difficoltà,

in tali casi, si riscontrano nell'individuazione dei nuclei informativi principali, nell'evidenziazione e selezione delle parti più rilevanti, nell'integrazione del testo, nella capacità di fare inferenze (APA, 2014) e di cogliere la consequenzialità degli eventi narrati o descritti.

Altri manifestano difficoltà quando viene loro richiesto di collegare ciò che stanno leggendo con le proprie opinioni in merito all'argomento e con le proprie esperienze, nonché di collegare ciò che già sanno con quanto ancora devono acquisire.

Ulteriori difficoltà riguardano la memorizzazione di alcune informazioni precise, come nomi di personaggi e luoghi, e date, nonché la capacità di accedere al significato di singole parole (Perfetti, Lesgold, 1977; Perfetti, 1985), utili a collegare le informazioni di quanto si legge e si studia.

In relazione alle strategie di organizzazione e pianificazione del lavoro di studio, difficoltà piuttosto frequenti che gli studenti con DSA incontrano riguardano uno scarso livello di autonomia (Tabassam, Grainger, 2002) e la tendenza nel porre l'attenzione su aspetti superficiali dell'attività di studio, tralasciando quelli fondamentali.

A ciò si aggiunge un'inadeguata accettazione degli strumenti compensativi in quanto questi possono costituire fonte di frustrazione, bassa autostima, inadeguatezza, difficoltà di relazione con la classe. E' invece necessario che gli studenti sappiano utilizzarli e considerarli una risorsa.

In relazione alle strategie di gestione delle emozioni, le difficoltà sono spesso legate a vissuti personali (Cornoldi, 1995; Chapman, Turner, Prochnow, 2000) che si manifestano con ansia da prestazione (Hall, Spruil, Webster 2002) e scarso livello di autoefficacia (Bandura, 2000; Morgan, Sideridis, 2006).

Ciò sviluppa, nel tempo, uno stile attributivo disfunzionale per l'apprendimento (Weiner, 1985; Margalit, Al-Yagon, 2002; Lackaye et al. 2006), originato anche dalla bassa corrispondenza tra la percezione dello studente ideale e la propria (Moè, Cornoldi, De Beni, 2001), e dalla tendenza ad individuare cause incontrollabili per l'insuccesso (Turkspa, Bryan, 1993).

"L'atteggiamento rinunciatario tipico degli studenti con DSA, in particolare, nasce dalla personale percezione di non poter modificare il corso degli eventi (*helpless*) e dalla conseguenziale tendenza ad accettare

passivamente tutto ciò che succede. Purtroppo, tale atteggiamento è ulteriormente nutrito dalla ripetuta esposizione a situazioni incontrollabili, per lo più esperienze di insuccesso, a cui tali allievi sono maggiormente esposti rispetto ai loro compagni (Borkowski, 1988) e che generano un cattivo rapporto con se stessi (Winne, Woodlands, Wong, 1982) che produce, a sua volta, una serie di convinzioni, o di abitudini inadeguate ad affrontare lo studio con successo” (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017, p. 75).

Va da sé, infatti, che i soli programmi per l'apprendimento delle strategie di studio non sono sufficienti a promuoverne lo sviluppo, e che è invece necessario e prioritario realizzare le *condizioni pregiudiziali positive* per l'acquisizione di un metodo, attraverso lo stimolo alla motivazione positiva verso l'apprendimento e all'organizzazione del lavoro che ne consegue (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 1993).

Le azioni didattiche inclusive per il metodo di studio

Nella prospettiva valoriale ed operativa fin qui illustrata, le possibili azioni didattiche svolte dagli insegnanti in favore di un'adeguata promozione del metodo di studio per l'inclusione degli studenti con DSA possono sostanziarsi nell'obiettivo di far sì che questi ultimi colgano il senso dello studiare e l'importanza di programmare lo studio (obiettivi, tempi, spazi, materiali, strategie, ecc.). Una tale consapevolezza può essere sviluppata mediante il riferimento a modalità educativo-didattiche che li aiutino a comprendere, a scuola come nella vita fuori di essa, il carattere funzionale dei diversi contenuti di studio e dei vari approcci al metodo che progressivamente vengono consolidati, e quindi come tali contenuti e approcci possano essere utilizzati nell'immediato o in una prospettiva futura (Traversetti, 2017). Anche laddove una disciplina, o un contenuto non trovassero rispondenza di utilità o di interesse personale, a scuola è fondamentale “lavorare (la) materia per trasformarla da zavorra sorda e grigia in metallo lucente, duttile e prezioso. [...] riscaldar(la) [...] col fuoco del [...] desiderio di impararla; filtrarla attraverso gli alambicchi della [...] mente; forgiarla sull'incudine della [...] tenacia, altrimenti rimarrà inerte, oscura, pesante e senza forma” (Rampin, 2016, p. 30).

Ciascuno studente pertanto necessita, in relazione alle proprie caratteristiche individuali e ai propri stili di apprendimento, di “specifici e particolari adattamenti del metodo di studio. A scuola

è importante presentare e utilizzare diverse tecniche, tra le quali l'allievo possa scegliere tra quelle che ritiene più funzionali e imparare progressivamente ad autoregolare l'attività personale” (Cottini, 2015, p. 113).

Il presupposto fondamentale per la promozione e il consolidamento dell'individuale metodo di studio è quindi quello di organizzare una didattica inclusiva in grado di esplicitare tecniche e strategie di studio, attraverso la pianificazione di percorsi didattici “finalizzati all'orientamento, alla motivazione ed al controllo delle modalità di apprendimento e degli obiettivi di studio perseguiti rispetto alle diverse discipline scolastiche” (ivi, p. 106).

La promozione del metodo va quindi sollecitata grazie al potenziamento del sistema di credenze e convinzioni in relazione all'uso di strategie cognitive e di apprendimento, e di modalità di organizzazione e pianificazione del lavoro che fornicano allo studente la consapevolezza della capacità di studiare mediante uno sforzo personale. A tal fine, gli insegnanti possono incoraggiare una sua partecipazione motivata e volitiva che lo condurrà alla percezione della sua autoefficacia. Se ciò vale per tutti gli studenti, è ineludibile per coloro che presentano un DSA.

E' stato stato dimostrato, infatti, che la mancanza del metodo di studio può indurre lo studente con DSA ad atteggiamenti demotivanti e rinunciatari (Roediger, Karpicke, 2006; Rohrer, Pashler, 2010; Cornoldi, Zaccaria, 2011; MUR, 2011, 2012) che incidono fortemente sul fenomeno del *drop out* (Roediger, Karpicke, 2006; Rohrer, Pashler, 2010; Cornoldi, Zaccaria 2011; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; Istat, 2018; Commissione europea, 2016).

Di qui, la consonanza, scientifica ed etica insieme, tra la promozione del metodo di studio e la prevenzione, evidentemente di tipo secondario (Caplan, 1964), per uno sviluppo integrale individuale.

Tra le specifiche azioni didattiche più efficaci si segnalano: l'esigenza di puntare ad obiettivi chiari, di fornire feedback, di integrare istruzione diretta con strategie metacognitive in piccolo gruppo, e di alternare ruoli e attenzione reciproca (Calvani, 2012; Calvani, Chiappetta Cajola, 2019).

In particolare, per lo sviluppo della componente organizzativa, è utile render conto allo studente con DSA, in modo chiaro, inequivocabile

e concreto, degli obiettivi di studio da perseguire. Ciò risulta una rilevante modalità didattica che è bene impiegare unitamente all'uso di feedback, che agiscano sui fattori affettivo-relazionali, di fondamentale importanza nella relazione studente-insegnante e determinanti per favorire il metodo di studio, in quanto contribuiscono a potenziare i punti di forza nel percorso di acquisizione della competenza.

L'istruzione diretta è un'altra azione didattica efficace, in particolare, per la conoscenza e lo sviluppo della componente cognitiva e metacognitiva, e prevede che l'insegnamento proceda passo passo, in modo esplicito, didascalico e sequenziale, e fornendo esemplificazioni e modelli che possano implementare le abilità di sequenzializzare e ripetere il contenuto di studio, di suddividere le informazioni in parti, per una maggiore comprensione e memorizzazione e per creare nessi logico-cronologici, e di regolazione della difficoltà del compito con prompt; abilità, queste, che sottendono alle abilità di studio e che richiedono un allenamento ripetuto con esercizi e modellamento, l'uso di modalità di lavoro cooperativo di piccolo gruppo e l'impiego di strategie metacognitive.

6. Considerazioni conclusive

Gli spunti di riflessione fin qui condivisi hanno evidenziato che la didattica inclusiva e la promozione del metodo di studio per l'inclusione degli studenti con DSA rappresentano una sfida educativa e intellettuale che chiede risposte scientifiche efficaci e co-azioni educativo-didattiche sinergiche tra tutti i protagonisti (studenti, insegnanti, genitori), poiché dalle singole parti dipende il corretto procedere funzionale dei processi di prevenzione della proposta educativa. Ciò che è emerso evidente è che quella didattica inclusiva applicata al complesso iter formativo degli studenti con DSA, ogni cui passo verso l'acquisizione conoscitiva è appesantito da difficoltà che inquietano quantomeno le acque di superficie di un pieno rapporto con le dinamiche di approccio al sapere e con l'incipit emozionale che muove verso il conseguimento dell'autonomia, previene l'esclusione e l'insuccesso, diminuendo ed annullando la distanza potenziale che separa gli studenti con DSA dai compagni, rendendo loro più agevole non soltanto l'apprendimento in senso stretto, ma anche la vita relazionale all'interno della classe.

L'istanza prioritaria dell'educazione e della didattica inclusive, infatti, prevede ed auspica che tutti gli studenti siano posti, per quanto possibile, in una posizione analoga rispetto alla possibilità di accostarsi alle conoscenze scolastiche. Del resto, il sereno inserimento dello studente nella comunità dei suoi coetanei è elemento imprescindibile per l'assunzione di quell'abbrivio tanto cognitivo e relazionale, quanto squisitamente emotivo-motivazionale, che lo condurrà, attraverso successivi e progressivi stadi, ad acquistare con piena consapevolezza la conoscenza, nonché il piacere che da quella stessa conoscenza e dalle sue possibili implicazioni e applicazioni gli deriva. E saranno proprio questo piacere e quella conoscenza a caratterizzare, nel tempo, il suo procedere verso il raggiungimento dell'autonomia di apprendimento, di studio e relazione, fattiva e speculativa.

Porre lo studente con DSA nelle condizioni di "imparare ad imparare" significa quindi, in ultima analisi, munirlo di una bussola che lo orienti in quello che per lui è il complicato mare magnum di competenze in cui gli sembra saldamente navighino i coetanei e nel quale lui, senza aiuti compensativi adeguati e senza uno sforzo di autodeterminazione, andrebbe incontro a frustrazioni e ad un destabilizzante senso di inadeguatezza.

A questo serve la didattica inclusiva orientata all'acquisizione del metodo di studio: a far fluire, attraverso un mirato supporto didattico compensativo, valorizzandolo, le potenzialità dello studente e, sulla base della sua acquisita sicurezza, a facilitargli il perseguimento dell'obiettivo di studio che lo rende in grado di poter sfuggire da ogni rischio di esclusione scolastica e sociale. Tenuto conto che, come è emerso dal dibattito, non esiste un *liebniziano* "migliore dei metodi possibili", un metodo cioè che abbia validità universale e si applichi a tutti i fruitori secondo la stessa modalità, il metodo ottimale diventa quello che, per duttilità e intrinseca disponibilità dialettica, si fa capace di adattarsi a tutti i possibili studenti attraverso aggiustamenti *ad personam* che considerino le diverse caratteristiche peculiari e modalità di apprendimento di ciascuno, ossia quegli elementi che affiorano nel corso del processo formativo che si realizza all'interno della proposta educativa e didattica.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Zollo, I., Sibillo, M. (2016), *Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione*, in "L'Integrazione Scolastica e Sociale", 15(1), pp. 64-87.
- Alberici A. (2001), *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica*, in C. Montedoro (a cura di), "ISFOL, Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica" Franco Angeli, Milano, pp.87-136.
- Alberici, A., Serreni, P. (2003), *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze*, Monolite Editrice, Roma.
- APA-American Psychiatric Association (2014), *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bandura, A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Bochicchio, F. (2014), *La dimensione epistemologica: apprendimento autodiretto in prospettiva di lifelong learning e capability approach*, in L. Binanti (a cura di), "La capacitazione in prospettiva pedagogica", Pensa Multimedia, Lecce, pp. 79-96.
- Booth, T. (2011), *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol.
- Borkowski, J. G. (1988), *Metaconnizione e acquisizione di forza ("empowerment"): implicazioni per l'educazione di alunni con handicap o difficoltà di apprendimento*, in C. Cornoldi, R. Vinello R. (a cura di), "Handicap, comunicazione e linguaggio", Juvenilia, Bergamo.
- Bouffard-Boiuchard, T., Parent, S., Larivé, S. (1991), *Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students*, in "Internatinal Journal of Behavioral Development", n. 14, pp. 153-164.
- Calvani, A., Chiappetta Cajola, L. (a cura di) (2019), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, SAPIE, Firenze.
- Canevaro, A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento.
- Canevaro, A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento.
- Caplan, G. (1964), *Principles of preventive psychiatry*, Basic Books, New York.
- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R. (2002), *Il disturbo specifico di comprensione del testo scritto*, in S. Vicari e C. Caselli (a cura di), "Neuropsicologia dello sviluppo", Il Mulino, Bologna.
- Cataldo, M. G., Cornoldi, C. (1998), *Self-monitoring in poor and good reading comprehenders and their use of strategy*, in "British Journal of Developmental Psychology", 16, pp.155-65.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., Prochnow, J. E. (2000), *Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study*, in "Journal of educational psychology", 92(4), pp.703-8.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti, M. (2016), *Il metodo di studio come prima misura compensativa per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto di ricerca*, in "Journal of Educational Cultural and Psychological Studies", 14, pp. 127-51.
- Chiappetta Cajola, L. (2013), *Per una cultura didattica dell'inclusione*, in L., Chiappetta Cajola, A.M., Ciraci "La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?", Armando editore, Roma, pp. 15-124.
- Chiappetta Cajola, L. Domenici, G. (2005), *Organizzazione didattica e valutazione*, Monolite Editrice, Roma.
- Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A.M. (2013), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti*, Armando editore, Roma.
- Chiappetta Cajola, L., Traversetti, M. (2017), *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*, CarocciFaber, Roma.
- Chiappetta Cajola, L., Traversetti, M. (2018), *The study method of students with LD within the ICF-CY perspective*. Research data, in "Education Sciences & Society", vol. 1, pp. 22-48.
- Commissione Europea (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30 ottobre. SEC (2000) 1832. <http://eur-lex.europa.eu>.
- Commissione Europea (2005), *Common European Principles for teacher Competences and Qualifications*, Bruxelles, 20-21 giugno http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc7principles_en.pdf.
- Commissione europea (2016), *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni piano d'azione sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi*.
- Consensus Conference (2007), *I Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento: raccomandazioni per la pratica clinica definite con il*

- metodo della *Consensus Conference*, Circolo della Stampa, Milano.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Consiglio Europeo (2012), *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*.
- Cornoldi C., Caponi B., (1991), *Memoria e metacognizione*, Erickson, Trento.
- Cornoldi, C. (1990), *Autocontrollo, metacognizione e psicopatologia dello sviluppo*, in "Orientamenti Pedagogici", 3, pp. 492-511.
- Cornoldi, C. (1995), *Metacognizione ed Apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Cornoldi, C., DeBeni, R. Gruppo MT (1993), *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P.E., Tretti, M.L., Vio, C. (2010), *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*, in "Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia", 7, 1, pp.77-87.
- Cornoldi, C., Zaccaria, S. (2011), *In classe ho un bambino che... Giunti Scuola, Firenze*.
- Cottini, L. (2015), *Come potenziare la memoria in classe*, Carocci Faber, Roma.
- De Beni, R., Pazzaglia, F. (1995), *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento*, UTET, Torino.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
- Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96, *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*.
- Del Gottardo, E. (2014), *La dimensione fenomenologica: strategie per l'autoformazione e la cura del sé, ruolo delle professioni di aiuto*, in L. Binanti (a cura di) "La capacitazione in prospettiva pedagogica", *Pensa Multimedia*, Lecce, pp.173-91.
- Dovigo, F. (a cura di) (2014), *Prefazione all'edizione italiana*, in T. Booth, M. Ainscow, "Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola", Carocci Faber, Roma, pp. 9-28.
- Esposito, A., Chiappetta Cajola, L. (2012), *I disturbi specifici di apprendimento*, Anicia, Roma.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014), *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*, Laterza, Roma-Bari.
- Friso, G., Amadio, V., Russo, M.R., Cornoldi, C. et al. (2011), *Studio efficace per ragazzi con DSA*, Erickson, Trento.
- Hall, C. W., Sprull, K. L., Webster, R. E. (2002), *Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities*, in "Learning Disability Quarterly", 25(2), pp.79-86.
- Illich, J. (2005), *La convivialità*, Boroli, Milano.
- Istat (2018), *Livelli di istruzione della popolazione e ritorni occupazionali: i principali indicatori*.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., Ziman, T. (2006), *Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers*, in "Learning Disabilities Research & Practice", 21(2), pp.111-21.
- Le Boterf, G. (1995), *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'Organisation, Paris.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- Margalit, M., Al-Yagon, M. (2002), *The loneliness experience of children with learning disabilities*, in "The social dimensions of learning disabilities", pp.53-75.
- Margiotta, U. (a cura di) (2012), *Prefazione*, in J. E. Raffaghelli "Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione", FrancoAngeli, Milano, pp. 11-14.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2006), *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*.
- Moè, A., Cornoldi, C., De Beni, R. (1998), *Incoerenza strategica, metodo di studio e insuccesso scolastico*, in "Archivio di psicologia, Neurologia, Psichiatria", 59, pp. 567-76.
- Moè, A., Cornoldi, C., De Beni, R. (2001), *Strategic coherence and academic*

achievement, in T.E. Scruggs, M.A. Mastropieri (ed.) "Technological Applications", 15, Emerald Group Publishing Limited, pp.237-58.

Morgan, P. L., Sideridis, G. D. (2006), *Contrasting the Effectiveness of Fluency Interventions for Students with or At Risk for Learning Disabilities: A Multilevel Random Coefficient Modeling Meta-Analysis*, in "Learning Disabilities Research & Practice", 21(4), pp.191-210.

Niccolosi, G. (2005), *Corpi al limite. Linguaggio, natura e pratiche sociali*, Bonanno, Acireale-Roma.

OECD (2013), *Innovative Learning Environments*, OECD Publishing, Paris.

ONU-Organizzazione delle Nazioni Unite (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.

Ottone, E. (2014), *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Anicia, Roma.

Pellerey, M. (2013), *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte. Le competenze strategiche considerate come «abiti»: principi generali per un loro sviluppo*, in "Orientamenti pedagogici", 60 (2), pp. 479-97.

Pertetti, C. A., Leggold, A. M. (1977), *Discourse comprehension and sources of individual differences*.

Pressley, M., Yokoi, L., Van Meter, P., Van Etten, S., Freeberne, G. (1997), *Some of the Reasons Why Preparing for Exams is So hard: What can Be done to Make It Easier?* in "Educational Psychology Review", 9 (1), pp.1-38.

Quaglino, G. P. (2011), *La scuola della vita: manifesto della terza formazione*, Raffaello Cortina, Milano.

Rampin, M. (2016), *Come imparare a studiare*, Adriano Salani Editore, Milano.

Roediger, H.L., Karpicke J.D. (2006), *The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice*, in "Perspectives on Psychological Science", vol. 1, 3, pp.181-210.

Tabassam, W., Grainger, J. (2002), *Self-concept attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder*, in "Learning Disability Quarterly", 25, 2, pp.141-51.

Traversetti, M. (2017), *Progettazione didattica e metodo di studio: interventi per l'acquisizione e lo sviluppo*, in Cl. Chiappetta Cajola, M. Traversetti "Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive",

Carocci, Roma, pp. 61-146.

Traversetti, M. (2018a), *Strategie di insegnamento e metodo di studio: dati di ricerca sugli allievi con DSA*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", anno XI, n. 21/2018, pp. 241-260. ISSN 2038-9744 (on line).

Traversetti, M. (2018b), *Il potenziale degli allievi con DSA e lo studio a casa. Alcuni dati di ricerca*, in "Formazione & Insegnamento", XVI, 2, pp. 283-296. ISSN 1973-4778 print – 2279-7505.

Tur-Kaspa, H., Bryan, T. (1993), *Social attributions of students with learning disabilities*, in "Exceptionality", 4(4), pp.229-43.

Unesco-Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (1972), *Rapporto Faure*, UNESCO, Paris.

Unesco-Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (1996), *Learning: the treasure Within*, UNESCO, Paris.

Unesco-Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2002), *Universal Declaration on Cultural Diversity: a vision, a conceptual platform, a pool of ideas for implementation, a new paradigm*, UNESCO, Paris.

Unesco-Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2000), *Istruzione per tutti: Forum Mondiale sull'Istruzione di Dakar*.

Vio, C., Tressoldi, P. E., Lo Presti, G. L. (2012), *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Edizioni Erickson, Trento.

Weiner, B. (1985), *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, in "Psychological review", 92(4), pp.548-73.

WHO- World Health Organization (2017), *International Classification of Functioning, Disability and Health*. ICF 2017, <http://www.who.int/classifications/2017icfupdates.pdf?ua=1>.

WHO-World Health Organization (2001), *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health*, tr. It. ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Erickson, Trento.

WHO-World Health Organization (2007), *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health- Children and Youth*, tr. it. ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti, Erickson, Trento.

Winne, P.H., Woodlands, M.J., Wong, B.Y.L. (1982), *Comparability of self-concept among learning disabled, normal, and gifted students*, in "Journal of Learning Disabilities", 15, pp. 470-75.

Wittek, R., Schimank, U., Groß, T. (2007), *Governance—A Sociological Perspective*, in “New Forms of Governance in Research Organizations”, Springer Netherlands, pp. 71–106.

Il passato nel presente: ricostruire storie dopo il sisma

Silvia Mantini

Nel 2017 Jasper Schenk pubblicava un commento sugli studi di Emanuela Guidoboni, dal titolo *Sulla necessità di rendere proficua la memoria dei terremoti e sulla problematicità di trarre insegnamenti dalla loro storia*¹. Le sue riflessioni forniscono un contributo rispetto al complesso dibattito su come trarre insegnamento dalla storia dei disastri naturali, alla luce anche delle acquisizioni fornite dalla sismologia storica.

I recenti eventi sismici dell’Aquila, Amatrice, Norcia e nel maceratese hanno evidenziato l’urgenza di adottare politiche di prevenzione del rischio in grado di ridurre la vulnerabilità del patrimonio edilizio, pubblico e privato, e dei tessuti urbani in aree ad elevata pericolosità sismica.

Se da un lato, come si dice, non vi è possibilità di prevedere terremoti, dall’altro la costruzione di mappe storiche di lunga durata relative a eventi distruttivi induce a domandarsi in quale misura e grado di probabilità, determinati processi geofisici possano ri-verificarsi nei medesimi luoghi².

In questo senso l’applicazione dell’analisi storica può contribuire a orientare, secondo il profilo degli eventi verificatisi nei secoli antecedenti, la prevenzione di rischi nelle aree a più intensa vulnerabilità sismica e comparare modelli di comportamenti sociali.

I numerosissimi eventi sismici che hanno impresso tracce profonde nel centro della penisola e nella regione dell’Abruzzo sono stati oggetto di molti studi che compongono la ricca storiografia sul tema: questa evidenza come le zone centrali e meridionali, già in età tardo-imperiale e alto medievale, siano state soggette, con evidente ciclicità,

¹ G. J. Schenk, *Sulla necessità di rendere proficua la memoria dei terremoti e sulla problematicità di trarre insegnamenti dalla loro storia. Un commento alle riflessioni di Emanuela Guidoboni*, in «Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken», 96 (2017), pp. 445–454.

² S. Boero, *La storia e i terremoti: lo studio del passato per le prospettive del presente e del futuro*, in *Individui, comunità e istituzioni in emergenza*, a cura di S. Mariani-toni - A. Vaccarelli, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 260-270.

a movimenti tellurici di rilievo, le cui testimonianze riemergono nel patrimonio archeologico. Le descrizioni di Buccio di Ranallo per il sisma del 1349 e di Alessandro de Ritis per il 1461-62 insistono molto sul ruolo dell'azione divina, che avrebbe «giustamente» punito gli uomini per i loro peccati, a conferma del peso e della diffusione delle interpretazioni religiose del sisma³.

La mentalità collettiva percepiva gli eventi naturali o clamorosi in termini di dono/punizione attraverso i quali l'azione divina governava i comportamenti umani⁴. Gli eventi sismici erano punizioni per i peccati commessi dai cittadini che, tra Medioevo ed Et  moderna, si ritenevano responsabili delle loro sorti per le azioni delittuose e praticavano, pertanto, autopunizioni e donazioni di ex-voto⁵. L'incapacit  di spiegare le ragioni di queste calamit  e l'impossibilit  di restituire a parole l'eccezionale forza distruttiva indussero molti testimoni a ricorrere a immagini e formule desunte dai testi sacri, che esprimevano il manifestarsi dell'ira divina⁶.

Tra gli anni Venti e gli anni Trenta del Seicento nell'area a cavallo tra il Gran Sasso e i Monti della Laga si inizi  a registrare una crescente e intensa attivit  sismica. Il terremoto che sconvolse il Gargano nel 1627 fece avvertire sensibili ripercussioni nell'entroterra di Accumoli, tornata oggi tristemente famosa per il recente sisma. Nel decennio successivo, l'Italia centrale e, pi  precisamente, il territorio di Amatrice, furono devastati da catastrofi di considerevole entit . La confusione tra le popolazioni terremotate era fortissima: per attenuare

³ E. Guidoboni, G. Valensise, *On the complexity of earthquake sequences: a historical seismology perspective based on the L'Aquila seismicity (Abruzzo, Central Italy)*, 1315-1915, in «Earthquakes and Structures», 8/1 (2015), pp. 153-184; B. Figliuolo, *I terremoti in Italia, in Le calamit  ambientali nel tardo Medioevo europeo: realt , percezioni, reazioni. Atti del XII Convegno del Centro di studi sulla civilt  del tardo Medioevo (San Miniato, 31 maggio-2 giugno 2008)*, a cura di M. Mathews, Firenze, Firenze university press, 2010, pp. 319-336.

⁴ D. Cecere, *Scritture del disastro e istanze di riforma nel Regno di Napoli (1783). Alle origini delle politiche dell'emergenza*, in «Studi Storici», 58 (2017), pp. 187-214.

⁵ S. Mantini, *I monasteri femminili all'Aquila in et  moderna*, in *Settecento Abruzzese. Eventi sismici, mutamenti economico-sociali e ricerca storiografica*, a cura di R. Colapietra, G. Marinangeli, P. Muzi, L'Aquila, Colacchi, 2007, pp. 795-843

⁶ *Ibidem*.

il senso di disorientamento, si iniziarono a recitare frequenti messe in campagna, «parendo appunto esser giunto il fine del Mondo, e il giorno del Giudizio».

Il XVIII secolo si avviava all'insegna di una gravissima emergenza sismica che interess  il cuore della penisola. Il terremoto dell'Aquila del 2 febbraio 1703 era stato preceduto da molte scosse nel territorio: il 2 febbraio del 1703, prima del mezzogiorno, nel pieno delle celebrazioni religiose, violenti scosse riscrissero la storia della citt , seppellendo circa duemilaquattrocento abitanti tra le pareti degli edifici. Numerose chiese rimasero distrutte o gravemente danneggiate⁷.

Oggi l'attuazione di efficaci azioni di prevenzione dovrebbe tenere conto di come le aree colpite da disastri sismici siano spesso le stesse. Le nostre citt , in particolare i loro centri storici, costituiti prevalentemente da edilizia tradizionale in muratura non antisismica, si trovano tuttora impreparate ad affrontare il cemento sismico, come dimostrano i pi  recenti terremoti nella parte centrale della penisola. Anche quando, in tempi relativamente recenti, la conoscenza storica degli effetti sismici, nel lungo periodo,   diventata parte integrante della ricerca scientifica, questo insieme di consapevolezza   rimasto circoscritto per lo pi  agli addetti ai lavori, senza che si sia creata una condivisa memoria del pericolo.

I terremoti presi in esame all'interno di questo contributo, nelle loro specificit , presentano molteplici punti di analogia. Il rito, la celebrazione religiosa, il culto dei santi, ma anche pratiche ai confini della superstizione appaiono le risposte pi  diffuse di fronte ai bisogni emotivi delle comunit . Nella transizione tra Sei e Settecento, il ruolo della "provvidenza" avrebbe iniziato a manifestare una minore centralit  nelle ricostruzioni del sisma, in un quadro di progressivo ridimensionamento di atteggiamenti fatalisti e a una crescente lacerazione degli orientamenti di fronte alla catastrofe.

Ma cosa   cambiato nella percezione umana, sociale di un evento sismico?

Le citt , dopo i terremoti, mutano il loro skyline, diventando piatte

⁷ S. Mantini, *Appartenenze storiche. Mutamenti e transizioni al confine del Regno di Napoli tra Seicento e Settecento*, Roma, Aracne, 2016, pp. 42-47; S. Mantini, *Reti cittadine, cultura e societ  all'Aquila alla vigilia del terremoto del 1703*, in «Citt  e Storia», 6/1 (2011), pp. 33-81.

realtà con seghettature di orizzonti. L'Aquila oggi, a dieci anni dal sisma del 2009, è un straordinario laboratorio di recupero architettonico e urbano: è in corso un processo di altissima specializzazione nei campi combinati della prevenzione, del restauro, del consolidamento antisismico, dell'adeguamento energetico e della rigenerazione urbana. Un'esperienza unica, che rappresenta un volano eccezionale di sviluppo tecnico-scientifico ed economico per imprese, aziende produttrici di materiali e tecnologie, professionisti, sia su scala nazionale che a livello internazionale.

Nella terra frantumata dei vicoli sono nati i sottoservizi, tunnel sotterranei che inglobano tubi per acqua, elettricità, gas, ma anche fibra ottica per il 5G. La comunicazione di questa *smart city* "nel basso" conetterà servizi e beni culturali, in circuiti di "alta" tecnologia. I principali terremoti dell'Aquila, 1461, 1703, 2009, sono stati gli anni zero della storia della città. Ogni volta la comunità ricostruiva un'area urbana su se stessa, senza mai modificare morfologicamente la pianta, ma con nuove architetture. Dopo il 1703 l'Aquila non fu certo ricostruita in stile medievale (anche perché non c'era l'idea del restauro), ma nel tardo Barocco eseguito da noti architetti romani⁸.

Anche a Lisbona la rigenerazione urbana, voluta dal Marchese di Pombal, si basò su una concezione illuministica che non prevede il rifacimento della città medievale e rinascimentale, ma una città moderna settecentesca.

Il terremoto di Genroku in Giappone, anch'esso del 1703, uccise circa 2.300 persone dell'antica Edo, poi Tokyo. Questo terremoto provocò successivamente uno tsunami che colpì le zone costiere della baia di Sagami, che causò più di 6.500 morti. Il terremoto, lo tsunami e altre cause correlate provocarono più di 10.000 morti; Genroku fu ricostruita antisismica.

Quale è stata nei secoli la coscienza della necessaria acquisizione di una conoscenza ricostruttiva antisismica che ha creato buone pratiche di rigenerazione? L'Aquila, Lisbona, le città del Giappone ne sono state parallelamente, seppur con pratiche diverse, coinvolte. L'Aquila nel suo necessario ricostruirsi dal basso verso l'alto, nel suo utilizzo dei

⁸ S. Mantini, *La scena della città: uomini, idee, rappresentazioni nell'Aquila barocca in Abruzzo. Il Barocco negato. Aspetti dell'arte del Seicento e Settecento*, Roma, De Luca, 2010, pp. 45-56.

frammenti e nella conservazione di ciò che era rimasto, ha utilizzato il vecchio e il nuovo con modalità di convivenza, diventando poi, negli anni Cinquanta, una città con edifici, non sempre sicuri, fino a cinque piani, ma con paesaggi mutati, da facciate di cattedrali ricostruite nei profili degli orizzonti, con campanili, castello e torri civiche. Nei secoli però la coscienza antisismica si è persa⁹. Dopo il sisma del 1703 dell'Aquila, i terremoti successivi che colpirono le città del Meridione come quello della Calabria nel 1783, comportarono una grande attenzione normativa nella ricostruzione postsismica. Alcune realtà, come **Reggio Calabria**, furono ricostruite sul posto. Le "Istruzioni" sottoscritte dal Re Ferdinando IV di Borbone prevedevano consistenti sezioni stradali, piazze maggiori per il mercato e altre piazze minori, commisurando questi spazi alla popolazione, in modo che potessero fungere anche da utili posti di rifugio in caso di emergenza. Anche all'Aquila ci sono esempi di "casa baraccata" consona alla tecnologia settecentesca, che presentava una vera e propria armatura lignea interna, trovando un precursore nella "Gaiola" portoghese, che prese il nome di "Pombalina", dal nome del Marchese di Pombal, e che fu codificata da Ferdinando IV, traendo spunto dalle costruzioni rimaste in piedi a seguito del sisma di Lisbona del 1755. Insomma ci fu una circolazione della cultura antisismica.

Nei saggi *Sulle cause dei terremoti* composti in occasione del terremoto di Lisbona del 1755, Immanuel Kant affermava:

«Edifichiamo senza darci troppo pensiero su volte le cui colonne talvolta minacciano di crollare. Incuranti del destino che magari presto potrà abbattersi anche su di noi, ci abbandoniamo alla compassione piuttosto che alla paura quando quella stessa rovina se ne sta celata in agguato anche sotto i nostri piedi»¹⁰.

Le riflessioni del filosofo, sul finire del XVIII, recano elementi di attualità: la lunga catena di distruzioni e ricostruzioni ricade frequentemente nel meccanismo della rimozione collettiva, anziché guidare politiche di consapevole orientamento del futuro.

⁹ M. D'Antonio, *Ita terremotus damna impedire: note sulle tecniche antisismiche storiche in Abruzzo*, Pescara, Carsa, 2018.

¹⁰ Voltaire, J. J. Rousseau, I. Kant, *Sulla catastrofe. L'Illuminismo e la filosofia de diastro. Introduzione e cura di Andrea Tagliapietra. Traduzioni di Silvia Manzoni, Elisa Tetamo. Con un saggio di Paola Giacomoni*, Milano, Mondadori, 2004, pp. 49ss.

1. La storia dopo il terremoto (L'Aquila 1703-2009)

Il sisma del 2009 ha imposto all'Aquila e alle sue generazioni una spartizione improvvisa della vita e delle tracce del suo centro storico, fulcro vitale sin dalle origini della città, della convivenza, della concentrazione delle attività economiche, della socialità. Per questo è diventato essenziale, nel processo educativo condotto all'indomani dell'evento, nelle scuole e fuori dalle scuole, sin dall'infanzia cercare di trasmettere ai bambini, nati dopo il 2009, la storia di qualcosa che non hanno mai visto, ma che rappresenta la scenografia del mondo in cui vivono e di cui ascoltano la storia narrata dai loro nonni e dai loro genitori.

Trasmettere il sapere storico agli adolescenti, che hanno un ricordo vago del loro prima e del loro dopo il 6 aprile, diventa fondante al fine di consolidare la consapevolezza di un'identità che non deve essere sbiadita, ma concorre a rappresentare il raccordo tra un passato, da rivivere nelle attuali ricostruzioni di tracce architettoniche e urbanistiche, e un presente. Coltivare la memoria è poi l'impegno dei giovani che dovranno scegliere il loro futuro di permanenza o di emigrazione¹¹.

La difficoltà della trasmissione del sapere storico nasce dalla assenza o dalla non vivibilità delle antiche tracce. Per questo insegnare a osservare la città attuale sulla base di antiche piante e con lo studio dei luoghi oggi inesistenti e impraticabili può aiutare a costruire la coscienza che la "nuova città" potrà essere la sintesi di passato, presente e futuro: la cultura della memoria comporta la partecipazione attiva alla rivitalizzazione dello spazio della città, con strumenti moderni, nuove tecnologie, e una rigenerazione urbana volta a leggere le esigenze di una generazione consapevole, proprio attraverso il valore di quella realtà che può essere cantiere di nuove configurazioni esistenziali.

I numerosissimi studi di geologia storica, che fanno riferimento ad una ricca produzione di ricerche internazionali, in Italia si legano in particolare alla ampia storiografia di Emanuela Guidoboni e della sua scuola dell'Università di Bologna, che nel suo ultimo *Il valore della memoria. Terremoti e ricostruzioni in Italia nel lungo periodo* ha evidenziato quanto sia fondamentale proprio la ricostruzione dell'identità storica

¹¹ S. Mantini, *Cultivare memorie: la Storia dopo il terremoto in Individui, comunità e istituzioni in emergenza*, cit., pp. 249-259.

in relazione ai luoghi dopo una catastrofe soprattutto per le nuove generazioni, spesso affette da sentimenti di marginalità accresciuti dai profondi disagi del post-sisma¹².

Nel ventennio 1712-1732 affluirono all'Aquila un centinaio di nuovi fuochi, di cui un terzo da fuori del contado: meretrici, vagabondi, mendicanti, manovalanza generica, insomma, uno strato sociale ai limiti della povertà che urbanisticamente aggravò la ghettizzazione di alcuni quartieri già danneggiati dal terremoto e dove le famiglie più rappresentative dell'antico patriziato e degli *hominis novi* avevano i loro sontuosi palazzi quattrocenteschi o ne costruivano di nuovi, dando vita ad una contrapposizione e gerarchizzazione urbanistica di classe¹³. La precarietà psicologica, succeduta al terremoto generò, nel ventennio successivo, una diffusa religiosità popolare legate al culto di santi e di protettori della comunità dalle catastrofi.

Nel 1727 fu portata da un padre cappuccino a Vienna, alla corte di Carlo VI, l'icona della Madonna del Popolo aquilano, foriera di miracoli e dispensatrice di benevolenze: il sovrano aveva voluto l'iscrizione alla confraternita del SS. Nome di Maria, insieme alla regina e alle tre figlie, perché la Madonna del Popolo aquilano vegliasse sulla sicurezza della città dai terremoti e per la futura progenie maschile del re¹⁴. Una devozione, dunque, che non solo avesse il placet dell'imperatore, ma che coniugasse in una unica fedeltà, alla Vergine e a Carlo VI, l'impegno spirituale di una intera città, che, scampata al terremoto, si affidava con

¹² E. Guidoboni, *Il valore della memoria. Terremoti e ricostruzioni in Italia nel lungo periodo*, in «Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken», 96 (2017), pp. 415-444.

¹³ R. Colapietra, *L'Aquila dell'Antinori: strutture sociali ed urbane della città nel Sei e Settecento. Il Settecento*, vol. II, L'Aquila, Libreria Colacchi, 2002.

¹⁴ BPaq, *Lettera del re e della regina*, in Ms. 574, E. Mariani, *Memorie storiche della città dell'Aquila*, vol. A Miscellanea, *Ragguaglio della solenne aggregazione delle cesaree e cattoliche Maestà dell'Augustino nostro Re Carlo terzo e sexto fra i Cesari di questo Nome, e della sempre augusta di lui consorte Elisabetta Cristina nostra sovrana, e delle serenissime arciduchesse figlie delle CC. CC. Maestà loro Maria Teresa, Maria Anna, e Maria Amalia, alla Confraternita del Nome SS. di Maria detta del Popolo Aquilano eretta nella Collegiata e Parrocchiale Chiesa di S. Maria di Bagno di questa Fedelissima città dell'Aquila Celebrata domenica 28 ottobre del corrente anno 1727*. In Napoli nella Stamperia di Felice Mosca, cc.174-175.

sincera dedizione ai nuovi Asburgo, sentiti come protettori e signori di lunga durata come « sempre Augustissima casa d'Austria »¹⁵.

Oggi la Madonna del Popolo aquilano è nella cappella dedicata alle vittime del sisma del 2009, insieme al libro delle foto di quei volti sorridenti andati via in una notte. Ci sono generazioni rimaste con la nostalgia del futuro: è possibile convivere con il terremoto?

La Storia in realtà non si ferma: un terremoto fa parte della storia, lascia la sua cicatrice, un segno che appartiene al corpo di territori e città, alcune sempre risorte dalla loro genesi. Riportare memorie non è una necessità solo figlia di traumi e catastrofi, interruzioni, spartizioni. È una pratica che riguarda le costruzioni e le intersezioni di identità con cui gli storici, e non solo, si confrontano nelle loro esperienze di ricerca e di trasmissione del sapere.

Già dall'indomani del sisma dell'Aquila del 6 aprile 2009 era chiaro, con tutto il centro storico diventato zona rossa, che la comunità non avrebbe avuto il suo cuore per molti anni. Oggi, dopo circa 10 anni, uno dei centri storici più ricchi d'Italia è ancora quasi privo di abitanti e di moltissime attività commerciali.

Nella comunità ormai sfiacciata in 24 ore (perché L'Aquila è stata evacuata a lungo, tra tende, Moduli abitativi provvisori, Progetti-Case, Alberghi) tornava sempre più forte l'attaccamento alla Storia persa, alle sue tracce distrutte, al timore di non poterle più tramandare. Appena rientrata nell'anello periferico che attorna ancor oggi il Centro Storico, la comunità ha cominciato a chiedere la sua Storia soprattutto al di fuori degli ambienti accademici.

Le narrazioni, le fonti, le conoscenze non possono ancorarsi, per un tempo lunghissimo, alle testimonianze spaziali e architettoniche. Le persone adulte non possono più mostrare ai loro figli e nipoti i luoghi della città di prima, delle loro scuole, dei momenti di ritrovo, delle tradizioni della città, dei riti e delle cerimonie, dei Portici con il loro passeggio, delle loro scuole.

Gli spazi del Centro Storico si riempiono di vuoti, la gente non c'è più, si vedono solo gruppi compatti di operai che stanno ricostruendo la città, spesso che parlano altre lingue. Molti anziani non rientrano mai più nelle loro case, molti bambini vivranno in una città solo transennata, molti adolescenti impareranno a conoscere e amare

una città mezza rotta, che spesso trasformano in una città viva, ma completamente diversa.

I puntellamenti vengono utilizzati per attaccare opere d'arte, le case inagibili si ornano di murali. Sulle salite artificiali i rapper fanno parkour, le atlassime gru diventano le protagoniste dei racconti letterari degli adolescenti. Persino i cortei, che storicamente sono cerimoniali che vogliono comunicare messaggi ad un pubblico, si fanno invece in un centro vuoto, diventando autoreferenziali. Sparisce la piazza e il mercato con i suoi banchi quotidiani, nato nel medioevo.

Chiuso il Castello del Cinquecento, con il suo Museo e il suo Mammouth che è al suo interno e che è stato un simbolo per tutti noi bambini, ma non per quelli nati o vissuti in questi 10 anni.

I giovani, e tutta la comunità, vivono con tutte le chiese del Centro chiuse serrati molti palazzi nobiliari, molti dei quali ora in splendida ricostruzione, e ascutte tutte le fontane. Nel frattempo nuove generazioni nascono e a loro viene spiegata la Storia di un posto che non c'è.

I bambini sono nati senza centro storico, senza la memoria della città, ma le maestre insegnano loro, dalle mappe antiche a disegnarne le mura. A partire dalle foto, raccontano come erano quei mestieri in quella strada e i piccoli le disegnano, le fanno loro, cominciano a conoscerne i nomi delle antiche strade.

Sui *social network* tutti cercano di contribuire, quasi inconsapevolmente alla nascita di un archivio digitale, mettendo insieme documenti pubblici e privati. Nell'attesa che i volumi degli edifici colmino i vuoti, tracce sparite da secoli riemergono nei nuovi restauri, legando passati che non si sono mai toccati.

Anche le mura della città, prima sommerse da detriti e vegetazione appaiono adesso nel loro splendore e diventano palcoscenico di spettacoli teatrali. Insomma una Storia pubblica che si insegue con spartizioni e nuove nascite.

Le ICT potranno virtualmente ricreare con il 3D ambienti architettonici e storici, non più visitabili post-sisma, contemplando al loro interno applicazioni ipertestuali capaci di restituire oltre alle immagini, la ricostruzione storica e la decifrazione dei simboli, per creare un *link* tra passato e attualità per la creazione di percorsi didattici, turistici, scientifici, che sfruttano l'anello ottico sperimentale.

¹⁵ E. Valeri, *La Madonna del popolo aquilano*, Tau, Todi 2013.

Un modello di ricostruzione virtuale e reale di memorie e testimonianze in una realtà della chiesa capo Quarto di Santa Maria Paganica, del secolo XIII, completamente distrutta dal sisma, ha restituito la possibilità di rivivere la chiesa stessa¹⁶. Lo strumento della ricostruzione virtuale tridimensionale ha restituito emozioni di ritorno ad una storia scomparsa all'improvviso, rimasta sconosciuta totalmente alle nuove generazioni e rimpiantata dalle altre.

La Storia deve connettere tre città, quella antica pre-sisma con il suo enorme patrimonio artistico e architettonico che spesso non può essere più tale perché non potrà mai più portare i segni del tempo; quella del presente fatta di ricostruzioni pregevolissime che ci hanno restituito Beni nuovi, antichissimi, ricchi di storie che si sono rincorse. Una storia spesso nuova, che non conosceamo neanche all vigilia del sisma del 2009. Palazzi bellissimi che si dovranno riempire di nuovi abitanti. E poi ci sarà la città del futuro, una sintesi di identità antiche, restaurate o ricostruite diversamente che avrà abitanti che, è probabile, non hanno conosciuto la città antica.

I Palazzi chiusi a lungo e ora riportati ad antico splendore possono parlare non solo la lingua fredda, almeno ai giovani cresciuti in questo decennio, dei preziosi restauri, ma anche quella della storia interna a quelle mura. Così ad esempio il 25 luglio 2017 c'è stato "Ripensando e Rascoltando Santa Maria Paganica" un evento di sinergia tra musica e architetture virtuali presentato nella sesta edizione del festival "I Cantieri dell'Immaginario".

Il maestoso Palazzo Pica Alfieri, nel cuore della città, prima Palazzo Colonna, Carafa e Barberini ha riaperto il suo salone per ospitare *l'ensemble* dei Solisti Aquilani che hanno suonato con, sullo sfondo, la proiezione in 3D della Chiesa di Santa Maria Paganica, distrutta, e ricostruita virtualmente in cui si poteva "rientrare" ritrovando lapidi, dipinti, altari, oggi inesistenti. I movimenti musicali hanno poi legato brani di storia, che l'attrice Paola Quattrini ha interpretato e che noi storici abbiamo trovato in archivio e "tradotto" in storia pubblica.

¹⁶ Cf. G. De Gasperis, S. Mantini, A. Cordisco, *The virtual reconstruction project of unavailable monuments: An example of the church of Santa Maria Paganica in L'Aquila*, in «13th International Conference on Spatial Information Theory, COSIT 2017, L'Aquila, Italy, 4 - 8 September 2017. Lecture notes in geoinformation and cartography», 86 (2018), pp. 31-33.

patinando tra passato e presente. In questa realtà aumentata tutti hanno trovato il loro posto: la musica, la ricostruzione virtuale, la storia.

È un modello esportabile che può rappresentare una saldatura tra una esperienza professionale richiesta agli storici con nuovi percorsi di comunicazione e nuovi linguaggi. Un anno fa nel Cinquecentesco Palazzo Carli Benedetti, restaurato con molta cura, sono riemersi spartiti musicali del XVI secolo mai conosciuti¹⁷. Accanto a questi, sotto strati di intonaco frutto delle successive ricostruzioni dopo altri terremoti, sono apparsi gli affreschi degli strumenti musicali rinascimentali che avevano eseguito quelle musiche. Nel cortile gremito di persone accorse a rivedere la loro Storia sono state eseguite le musiche incastrate sotto quel pavimento rimosso. Una emozione e una condivisione collettiva assai forte.

La comunicazione di *Cultural Heritage*, in questa declinazione, diventa la base di percorsi che legghino i luoghi e i soggetti dei Beni culturali alla loro antica Storia e alla loro moderna Storia. I Palazzi restaurati o che si possono ricostruire 3D, ad esempio, non vengono più a essere solo luoghi di stupore, ma sede di storie restituite e quindi di recupero di memorie e nuove identità.

Da questo punto di vista l'esperienza dell'Aquila post-sisma è un caso unico: unico perché il terremoto del 6 aprile 2009 ha colpito in modo totale tutto il Centro Storico che racchiude la mappa *intra moenia* delle sedi delle Istituzioni fondamentali della società e della cultura (Duomo, Teatro Comunale, Castello, piazza del mercato, Liceo, Portici). Il centro storico è stato evacuato, diventato per un decennio un luogo buio e abitato solo dagli operai e dalle gru. Da una sera luminosa e con il corso pieno di gente, la città si è trasformata in un cumulo di macerie. Lo sgretolamento della società è stato totale. I punti di riferimento sono diventati tutti e solo decentrati in un anello acefalo senza più il cuore. La ricostruzione ha restituito poco alla volta alcuni palazzi antichi, due sole chiese (non il Castello, non il Teatro, non il Duomo, non la piazza del Mercato). Cosa sono dunque questi palazzi antichi meravigliosi? Sono luoghi-museo, straordinariamente restaurati con stratificazioni riemerse che hanno connesso l'età medievale, prima sommersa dagli

¹⁷ C. Bartolomucci, *Terremoti e resilienza nell'architettura aquilana: persistenze, trasformazioni e restauro del Palazzo Carli Benedetti*, Roma, Quasar, 2018.

altri terremoti (1461-1703), con quella post-barocca e contemporanea, restituendo pezzetti dopo pezzetti storie sconosciute.

Tra i vari campi di ricerca, il progetto pilota che connette storia urbana e ICT riguarda il Palazzo Camponeschi, devastato dal terremoto, dal 1596 Collegio dei Gesuiti, dal 1767 Palazzo Spaventa, dal 1926 di nuovo *Aquilanum Collegium* e attuale sede del rettorato dell'Università dell'Aquila.

Ma è necessario che ci sia un modello-terremoto per poter lavorare in questo modo? Tutti noi ci auguriamo di NO, ovviamente. È chiaro che L'Aquila rappresenta un laboratorio particolare perché il terremoto ha creato in un certo senso una bonifica di un centro storico creando alle Soprintendenze e ai Provveditorati alle Opere Pubbliche molti quesiti. Ricostruire "dove era e come era"?

Questo modo di procedere, che deve saldare la storia non tanto ad una scelta architettonica delle istituzioni preposte, ma ad una ricostruzione di identità per le giovani generazioni che sono nate nel 2009, sono cresciute tra i puntellamenti e dovranno abitare la città futura, questo modo di procedere, dicevo, può essere applicato a molte realtà di ricostruzioni dovute non solo alle criticità della nostra Penisola (in seguito a frane, alluvioni, eruzioni) ma anche, ad esempio, alle trasformazioni e agli scavi per i sottoservizi o per le metropolitane, che portano alla luce nuove storie da condividere.

L'Aquila può rappresentare un esperimento culturale, soprattutto quando, con la sparizione del vissuto storico di un Centro storico così importante le narrazioni, le fonti, le conoscenze non possono ancorarsi, per un tempo lunghissimo, alle testimonianze spaziali e architettoniche.

2. Come far vivere la prevenzione ai giovani

Avevano 9 o 10 anni o 13 la volta dello scorso terremoto, il 6 aprile 2009 all'Aquila. Hanno capito quel che stava avvenendo quando è stato ad Amatrice loro che avevano perso l'adolescenza "normale", quella delle abitudini: la cameretta, la squadra, la danza, la casa della nonna, la scuola. Piccoli cittadini italiani diventati diversamente adolescenti, separati dai tanti giochi per i quali non c'era più spazio, tra tende, traslochi, progetti-case, scuole-musp, parrocchia-map.

Con gli altri aquilani, e non solo, hanno dimostrato tanta forza e

resistenza, sapendosi reinventare nuovi destini, con i magoni e la nostalgia del futuro. Poi sono arrivati per tutti, o quasi, i luoghi nuovi, a volte apparentemente più belli. Nuovi luoghi hanno preso il posto delle precedenti abitazioni. Le nuove generazioni, senza le tracce architettoniche della storia della città, hanno inventato la loro città puntellata. Hanno tirato un sospiro, guardato il Gran Sasso e pensato che dovevano andare avanti e che non dovesse mai succedere ad altri. Poi, in una notte d'estate, durante la Perdonanza di Celestino V e con una città in festa, piena di giovani, musiche straordinarie e sapori di possibile, si sono messi a letto ed è tornato il mostro con tre minuti di ritardo, alla stessa ora di sette anni prima, non alle 3,32, ma alle 3,36. Loro nel 2016 i "piccoli" di allora che sono stati gli ultimi a ricordare L'Aquila "di prima", sono saltati terrorizzati. Hanno tirato i genitori in strada, per uscire fuori e non cascarci più nella storia che è normale così e tutto è sicuro. Hanno seguito sui social tutte le notizie in diretta, hanno pianto, hanno visto montagne di smarrimenti e dolori noti: poi hanno passato il loro pomeriggio aquilano, colpito da un pugno nello stomaco, a fare scacoloni per Amatrice, togliendo dall'armadio tutti gli abiti più cari, quelli conservati anche di nascosto. Ne è nato un filo di partecipazione commovente che porta direttamente tra altri terremoti, per smaltire la paura e immaginare giovani amici di esperienza comune, con un segno della loro Storia addosso.

Le città dei terremoti non vivono con la paura di una *damnatio memoriae* che può essere procurata dall'uomo, come nelle guerre, ma con la paura di un ignoto in agguato. Le città dei terremoti risorgono come prima, senza essere le stesse, o più belle, ma in un tempo così lungo da perdere gli abitanti e avere gli acquirenti. Le comunità economiche, i tessuti sociali dilaniati da questi eventi meritano sicurezza.

Convivere con il terremoto cambia la lettura del presente: per questo molti giovani vanno via dall'Aquila e dalle terre dei sismi, perché scappano dal peso di non voler affrontare questo presente pesante. E quindi come pensare le città post-sisma? Di acquirenti e non di abitanti? Il terremoto induce i singoli a contare il tempo avanti, a voler pensare a una normalità immediata, a contare quanto si è perso e si sta perdendo e a essere insofferenti all'attesa di qualcosa che verrà, che sarà più bello, come dicono i turisti e chi non vive nelle città colpite. Per difendere la possibilità di vivere nell'Italia dei terremoti, non

bisogna aspettare che il terremoto ci restituisca città antismiche che perdono, tuttavia, i loro originari abitanti. Si può sperare in città sicure da subito, con interventi mirati e diffusi, in zone individuate come a rischio. Sono necessarie operazioni che insegnano alla cittadinanza ad avere un ruolo attivo nel recupero della propria identità di territorio sismico, per fugare rassegnazione e attesa, implementando una partecipazione diversa alle dinamiche della propria città e della sua storia. È un percorso lungo, che deve iniziare subito.

Quale è il ruolo della Storia quando un centro storico resta congelato per circa un decennio? Certamente quello di restituire le memorie ai luoghi che, nel tempo, tornano ad essere vissuti. C'è una generazione che è diventata maggiorenne senza mai entrare nel cinquecentesco Forte spagnolo, nel Duomo della città, nel mercato medievale, nel Teatro dell'Ottocento, nelle chiese rinascimentali, senza passeggiare sotto ai portici, nei quali i genitori si incontravano all'uscita da scuola e che sono stati la scenografia di manifestazioni internazionali culturali e politiche.

Dopo un sisma si aprono dibattiti politici, amministrativi, sui criteri degli investimenti, sui costi, sui tempi delle realizzazioni. Spesso mancano gli interlocutori storici. La memoria storica, insieme alla ricerca, può invece fornire modelli di riferimento lungo diacronie talvolta sin troppo ampie, fenomeni che reterano i comportamenti o che presentano casi originali. Non è possibile, come sottolineato da G.J. Schenk, elaborare modelli applicabili a realtà fortemente differenziate, in cui troppe e incontrollabili appaiono le variabili che determinano i fenomeni¹⁸.

Ma nell'importanza della cultura della memoria della sismicità diventa elemento fondante il recupero della sicurezza, anche interiore, delle comunità¹⁹.

La ricerca storica documentaria ha il ruolo di trasferire dagli archivi e dalle biblioteche la conoscenza della costruzione dell'identità di quella comunità, attraverso la trasmissione attiva del sapere, dalle origini alla contemporaneità. È una pratica impegnativa per gli storici, da sperimentare nelle realtà post-sisma che coincidono con spartizioni

¹⁸ G.J. Schenk, *Sulla necessità di rendere proficua la memoria dei terremoti*, cit.

¹⁹ E. Guidoboni, *I terremoti dell'area aquilana: preziose informazioni, con qualche ombra*, in «Geotitalia», 28 (2009).

di memorie.

L'Aquila può essere, per questo, un vero nuovo laboratorio di storia, per sperimentare il rapporto tra questa società e la sua idea di futuro.

3. Un terremoto congela una città

La Storia in realtà non si ferma: un terremoto fa parte della storia, lascia la sua cicatrice, un segno che appartiene al corpo di territori e città, alcune sempre risorte dalla loro genesi. Riportare memorie non è una necessità solo figlia di traumi e catastrofi, interruzioni, spartizioni, ma anche di degradi e restituzioni post-belliche. È una pratica che riguarda le costruzioni e le intersezioni di identità con cui gli storici, e non solo, si confrontano nelle loro esperienze di ricerca e di trasmissione del sapere.

Nel 2009 all'Aquila il terremoto ha sgretolato edifici, strutture, paesaggi, molti dei quali ricostruibili: un sisma sgretola anche memorie, identità, tempi e immagini quasi impossibili da ricostruire²⁰.

Dopo una catastrofe la Storia è chiamata a relazionarsi con nuovi linguaggi, connessioni, archivi digitali, ricostruzioni virtuali e tridimensionali per riportare alla luce, oltre alle nuove architetture, ciò che è sparito per sempre, o in parte, nella sua forma originaria, ma di cui si possono percepire le tracce.

Il linguaggio degli storici si intreccia con quello degli ingegneri, degli storici dell'arte, degli architetti, dei restauratori, degli archeologi in un cantiere volto alla comunicazione delle tracce anche attraverso le ICT ("*Information and Communication Technologies*"): queste pratiche potranno mostrare a chi non ha visto la città, come questa era prima del *Great Divide* del sisma.

²⁰ S. Mantini, *Coltivare memorie*, cit.

Lo straniero nella ricerca storico-educativa tra narrazioni, genere e memoria. Educazione, alterità e storiografia.

The foreigner in the historical-educational research between narratives, gender and memory. Education, otherness and historiography.

Maura Di Giacinto

1. Cenni introduttivi.

Nell'ambito della ricerca storico-educativa, la storia sociale dell'educazione è continuamente impegnata ad indagare i processi materiali e simbolici delle realtà educative e dei suoi protagonisti sociali, i processi di costruzione degli immaginari e delle mentalità educative, gli spazi del privato, la dimensione delle tradizioni culturali e morali nelle pratiche educative e nella loro trasmissione. L'individuazione delle fonti è il tema centrale e permanente della ricerca e della metodologia storiografica e il processo della loro interpretazione diventa centrale e strategico del «fare storia», consentendo di recuperare tracce e frammenti capaci di narrare l'esperienza della vita quotidiana e di individuare il confine non lineare tra storia e memoria. L'insegnamento riceuriano di storia intesa come scienza «delle testimonianze» declinato con il lavoro storiografico - inteso sempre di più come approccio contestuale indirizzato verso la ricostruzione sociale delle esperienze educative - hanno guidato il presente saggio che - nel raccogliere una complessa sintesi di attività di studio precedentemente avviate, di ricerche e di progetti realizzati e, in parte, ancora in corso - intende privilegiare la dimensione narrante della memoria (epistolari, autobiografie, storie di vita, carteggi): in particolare verrà data «voce» alla narrazione femminile quale dispositivo essenziale al processo di rielaborazione della propria identità alla luce dell'esperienza emigratoria. La dimensione «narrante» consente di cogliere la memoria nelle sue metamorfosi storiche e sociali e rappresenta uno strumento straordinario per far emergere l'orizzonte dei sentimenti, degli stati d'animo, del desiderio, del dolore, della nostalgia.

L'obiettivo del presente saggio non si esaurisce sul piano dell'indagine

e della ricostruzione storico-educativa, ma intende fornire anche alcuni spunti di riflessione che si ricollegano alla nostra contemporaneità. Attraverso le voci narranti raccolte, intende rintracciare i frammenti e le memorie capaci di restituire le scene della vita privata e della vita affettiva delle famiglie italiane che, per motivi diversi, sono emigrate all'estero. Nel far emergere l'orizzonte dei sentimenti, lo spaesamento, la nostalgia, il desiderio di appartenenza, la dimensione dei legami transgenerazionali l'che hanno «attraversato» le famiglie italiane emigrate tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento, si vogliono individuare temi e possibili categorie interpretative che, a partire dalla riflessione sul passato educativo, possano richiamare la complessità delle difficoltà e delle sfide – in riferimento soprattutto alle comunità familiari migranti attuali – che l'esercizio dei compiti educativi comporta; possano, altresì, contribuire a collegare i percorsi individuali alla dimensione collettiva cercando di rintracciare il confine irregolare e osmotico tra storia e memoria. Dare voce alle protagoniste che sono state testimoni – dirette o indirette – delle esperienze migratorie «passate» ci si augura che possa restituire al fenomeno migratorio una dimensione che non lo confina solo come una emergenza schiacciata sul presente.

2. La storia dell'educazione incontra l'orizzonte sociale.

A partire dalla rivoluzione storiografica «annalista»¹, senza peraltro ignorare i contributi derivanti dagli studi di area anglosassone, le nuove frontiere della ricerca e la messa a punto di modelli di analisi rinnovati della storia sociale dell'educazione hanno determinato una profonda rottura epistemologica nei confronti della storia della pedagogia italiana orientandola verso un modello rinnovato di «fare storia» teso alla ricostruzione sociale delle esperienze educative e indirizzato a ripercorrere i processi materiali e simbolici delle realtà educative. Alla luce della rinnovata visione «annalista» la ricerca storico-sociale pone, pertanto, «la società, nel suo complesso e nella sua varietà, come protagonista dell'agire storico e come campo di ricerca più avanzato

e decisivo»²; la trasformazione epistemologica segna l'avvio ad un ripensamento, mai concluso, che ri-orienta i paradigmi della ricerca privilegiando la dimensione storico-sociale delle pratiche educative e dei destini educativi «sommersi»³.

In questo processo di estensione della ricerca storico-educativa ai temi e alle questioni sociali, la sua attenzione si rivolge sempre di più agli «esclusi della storia», secondo l'indicazione di Carlo Ginzburg nella sua famosa ricerca⁴; il lavoro storiografico – inteso sempre di più come approccio contestuale – ha, pertanto, ripercorso la storia dei «virtix»⁵, dei «marginali»⁶ ovvero di quelle categorie della diversità che sono state rimosse dalle molteplici strategie di censura e di oblio perpetrate dalla storia.

Già a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso alcune categorie marginalizzate – poveri, donne, infanzia, minoranze etniche – sono raggiunte dalla ricerca storico-educativa che, attraverso metodologie differenti, cerca di coglierne i «silenzii (...) I deboli, i rifiutati, i marginali nella storia rappresentano coloro che non hanno diritto di parola, gli esclusi dall'alfabeto, coloro che non fanno parte dei complessi disegni della classe dirigente e che vivono in condizione di subalternità, di inferiorità, di indigenza, di diversità, che possono essere psicologiche,

² Cambi F. (2004), La storia sociale dell'educazione: modelli e problemi, in *Studi sulla Formazione*, 1, Anno VII, Bologna: Geddit, p. 5.

³ Ulivieri S. (1983), La ricerca storico-educativa tra storia totale e microstoria, in Santoni Rugiu A., Trebisacce G., a cura di, *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Pellegrini, Cosenza, pp. 213-226; Ulivieri S. (1994), I silenzi sociali: l'infanzia, i giovani, le donne. Una storia ai margini, in Cambi F., Ulivieri S. a cura di, *I silenzi dell'educazione*. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi, La Nuova Italia, Firenze, pp. 53-71; Cambi F. (2004), La storia sociale dell'educazione: modelli e problemi, op. cit., pp. 7-19; Pancera C. (2004), L'orizzonte del comprendere nella storia sociale dell'educazione. Rilettura della storiografia degli anni Settanta, in *Studi sulla Formazione*, op. cit., pp. 35-49.

⁴ Ginzburg C. (1976), *Il formaggio e i vermi*. Il cosmo di un mugnaio del '500, Torino: Einaudi.

⁵ Cambi F., Ulivieri S. a cura di, (1994): *I silenzi dell'educazione*, op. cit., p. 59.

⁶ Ulivieri S. a cura di, (1997), *L'educazione e i marginali*. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione, Firenze: La Nuova Italia.

¹ *L'Ecole des Annales* deve il nome alla celebre rivista culturale *Annales d'histoire économique et sociale* fondata nel 1929 da Lucien Febvre e Marc Bloch, oggi edita come *Annales, Histoire et Science Sociale*.

ma anche e soprattutto materiali»⁷. Negli anni Novanta il paradigma della storia sociale entra a pieno titolo nella ricerca storica educativa italiana sulla cui scena appaiono, più o meno contestualmente, ambiti di indagine rinnovati dall'approccio storiografico «annalista»: la storia della famiglia, la storia dell'infanzia, la storia delle donne, delle emozioni, della vita quotidiana, la storia dei costumi educativi, l'immaginario⁸; ambiti di indagine che rinviano alle pratiche educative relative ai processi di inculturazione e di trasmissione e, conseguentemente, ai processi di costruzione delle mentalità educative, di trasmissione dei valori pedagogici e delle pratiche formative che - come osserva Franco Cambi - «agiscono come modelli inconsci (o quasi) nell'ambito di una società, ma che sono sempre prodotti storici, effetti di un processo socio-culturale diachronicamente definito e definibile»⁹.

I compiti e le sfide che connotano la ricerca storiografica educativa italiana attuale non possono sottrarsi alla riflessione critica continua e costante sulla conflittualità storica e sociale che attraversa i processi indagati; una riflessione capace di rispondere adeguatamente alla necessità di riuscire a coniugare la molteplicità tematica di cui l'universo storiografico educativo si compone con lo svelamento delle

⁷ Ulivieri S., I silenzi sociali: l'infanzia, i giovani, le donne, op. cit., p. 57.
⁸ Cambi F. (1983), Aspetti della ricerca storico-pedagogica nel Novecento italiano, in Santoni Rugiu A., Trebisacce G., a cura di, I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa, op. cit., pp. 191-212; Santoni Rugiu A. (1983), Dalla storia dell'ideologia pedagogica alla storia sociale dell'educazione, in Santoni Rugiu A., Trebisacce G., a cura di, I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa, op. cit., pp. 61-70; Cambi F., Ulivieri S. (1988), Storia dell'infanzia nella Italia liberale, La Nuova Italia, Firenze; Becchi E., Julia D., a cura di (1996), Storia dell'infanzia, Vol. 2, Laterza, Roma-Bari; Giallongo A. (2004), Paradigmi nella storia sociale dell'educazione oggi in Italia, in Studi sulla Formazione, op. cit., pp. 49-62; Covato C., Ulivieri S., a cura di (2001), Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi, Unicopli, Milano; Ulivieri S., a cura di (2007), Educazione al femminile. Una storia da scoprire, Guerini, Milano; Ulivieri S. (2008), La storia sociale dell'educazione. Esempi di una prassi emancipativa, in Macchietti S.S., Serafini G., a cura di, La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia, IV Seminario - Arezzo, 23 ottobre 2006, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 77-93

⁹ Cambi F. (2002), *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, pp. 11-12.

forme di egemonia e di potere che rinviano alla complessa dimensione dialettica fra relazione educativa e contesto sociale, fra norma ed emozioni, tra modelli pedagogici e destini educativi; sfide e compiti della ricerca storiografica che - nell'affrontare i temi della vita privata, dei sentimenti, dell'infanzia - la orientano verso l'impegno costante e continuo di sottrarsi alla tentazione di «cadere nella trappola di una visione intimista della storia ed eludere quanto in essa vi sia di politico, normativo, sociale»¹⁰.

3. Il dispositivo pedagogico della memoria

Se parlare di storia sociale dell'educazione significa addentrarsi tra gli spazi abitati dalla storia delle rappresentazioni sociali, delle ideologie, delle mentalità, «fare storia» è possibile solo in virtù dell'esercizio continuo e costante della memoria teso a rileggere e ricostruire il passato, al fine di comprendere il presente e, a partire da questo, progettare il futuro che stabilisce la direzione di senso del nostro agire.

Si deve a Reinhart Koselleck in *Futuro passato*¹¹ una fra le più significative riflessioni intorno al paradigma della memoria; Koselleck distingue due intervalli che la caratterizzano: lo «spazio di esperienza» (*Erfahrungsräume*) e l'«orizzonte di attesa» (*Erwartungshorizont*). Mentre il primo ci consegna l'eredità del passato, l'orizzonte di attesa rimanda ad una sorta di anticipazione che ci proietta verso il futuro; la dimensione dialettica che permea i due intervalli temporali consente all'orizzonte di attesa di indicare all'esperienza del presente la direzione di senso del nostro agire e delle nostre scelte. All'interno di questa sequenza circolare il passato è collegato al futuro poiché la memoria raccoglie le tracce a partire dalle quali è possibile progettarlo¹², conseguentemente «il passato e l'avvenire esistono solo in rapporto al presente e non

¹⁰ Covato C. (2007), Casa dolce casa. Il privato nella storia dell'educazione in, Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione, op. cit., pag. 27.

¹¹ Koselleck R. (1979), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik Geschichtlicher Zeiten*, Suhrkamp, Frankfurt (trad. it.: *Futuro passato*). Per una semantica dei tempi storici, Genova-Milano: Marietti, 1986).

¹² Di Giacinto M. (2015), Lontano da dove. Generazioni e modelli educativi nelle famiglie italiane emigrate tra '800 e '900, Milano: Franco Angeli.

hanno altro senso»¹³ e, contestualmente, il presente si configura come «quell'uno che si verifica in ambedue, sostanzialmente [come] unità in tensione»¹⁴ la cui esperienza si situa nella zona di confine fra i due poli che, pur essendo distinti e distanti, risultano essere «coesistenti e costitutivamente implicati»¹⁵. Il presente, pertanto, non si presenta come «un punto privo di dimensioni che sta "tra" il passato e il futuro, ma è il tempo che li comprende entrambi, poiché il passato è ciò che fu, così come mi appare ora (...)» e il futuro è ciò che avverrà, così come lo prefiguro ora»¹⁶.

Procedere dal passato verso il futuro transitando per il presente, in un flusso temporale che consente al presente di comprendere sia il passato che il futuro, trasforma la sequenza binaria passato-presente e presente-futuro in una «interazione creativa»¹⁷ sovvertendo la convinzione comune che collega la memoria all'eredità del passato e non al futuro. È la memoria che rende possibile, come sostiene Paul Ricoeur «la direzione dell'orientazione nel passaggio del tempo: dal passato verso il futuro»¹⁸ e viceversa: come il futuro raccoglie dal passato le aspettative e le attese da realizzare, il passato – attraversando il presente – orienta il futuro stesso. L'esercizio della memoria, articolato e complesso, con le sue asimmetrie e discontinuità, trasformazioni e permanenze riconsegna al tempo storico i suoi elementi i suoi linguaggi, i suoi saperi, i suoi sentimenti, le sue identità; ripercorrendo il passato storico criticamente rivisitato, la memoria – in quanto «categoria portante del fare storia»¹⁹ – è, dunque, impegnata a rileggersi il presente

¹³ Minkowski E. [1933], (1971), *Il tempo vissuto*, Torino: Einaudi, p. 37.

¹⁴ Ascenzi A. (2003), *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*, Milano: Vita e Pensiero, p. 71.

¹⁵ *Ivi*, p. 70.

¹⁶ Iori V. (2006), *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Trento: Erickson, p. 113.

¹⁷ Di Giacinto M. (2002), *I dialoghi possibili. L'educazione interculturale nelle società multietniche*, Genova: ECLG, p. 62.

¹⁸ Ricoeur P. (2004), *Memoria individuale e memoria collettiva*, in *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, op. cit., p. 52.

¹⁹ Cambi F. (2002), *Attivare la memoria per comprendere il presente*, in *Storia della*

a partire dallo «sfondo da cui emerge»²⁰ al fine di riconsegnargli le sue radici, anche quelle più antiche e sommerse.

In questa prospettiva, la memoria interroga il passato storico e, dunque, interroga la storia mentre, le memorie individuali, arricchite dalle «cornici sociali», *les cadres sociaux*²¹ - in virtù di una serie di strumenti sociali (tra i quali il linguaggio, la scrittura, i riti, l'organizzazione condivisa dello spazio e del tempo) - possono essere condivise e, pertanto, contribuire a co-costruire la categoria delle memorie collettive.

Nel processo di rimemorazione, intesa come percorso di ricostruzione dei significati individuali e collettivi, Ricoeur si appella al dispositivo del «trattamento cauto» che consente alla memoria collettiva di estendere «l'individualità personale dei ricordi all'idea di un possesso comune dei nostri ricordi collettivi»²². Ritornando all'esercizio della memoria inteso come interrogazione costante del passato storico, l'indicazione ricoeuriana della «giusta memoria» consente di sottrarci alla tentazione di cadere negli eccessi della memoria, o per contro, di cadere negli eccessi dell'oblio e, contestualmente, consente di indirizzare la ricerca storico-educativa verso percorsi interpretativi capaci di far emergere «i silenzi, i nascosti, i non-detti»²³, di rivelare le zone d'ombra, le esclusioni, di «disseppellire i pregiudizi»²⁴. Oggi, come ieri, i silenzi abitano l'educativo e la loro «ombra si prolunga fino a noi, fino al nostro fare educazione»²⁵; abitano le pratiche sociali e le relazioni educative che definiscono i «luoghi» fisici e simbolici che concorrono alla costruzione della memoria e, dunque, dell'identità;

pedagogia, Roma-Bari: Laterza, p. 15.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Halbwachs M. (1952), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Presses Universitaires de France, Paris (trad. it.: *I quadri sociali della memoria*, Napoli & Los Angeles: Ipermedium, 1994).

²² *Ivi*, p. 56.

²³ Cambi F., Ulivieri S., a cura di (1994), *I silenzi nell'educazione*, op. cit.

²⁴ Mariani A. (2008), *La decostruzione in pedagogia. La frontiera teorico-educativa della postmodernità*, op. cit., p. 37.

²⁵ Cambi F., Ulivieri S., a cura di (1994), *I silenzi nell'educazione*, op. cit., p. XII.

«sono silenzi parziali o totali, che agiscono come cancellazioni o come spostamenti/occultamenti, ma che comunque occupano uno spazio cruciale nella storia educativa e che, come tali, vanno recuperati»²⁶.

4. La memoria narrante e le fonti: le prospettive della ricerca storico educativa.

L'esercizio costante della memoria consente di procedere dal passato verso il futuro transitando per il presente e la dimensione circolare che collega il passato sia al presente che al futuro consente di collegare la riflessione sull'esercizio della memoria alla funzione affidata alle fonti di interrogare il passato storico. Come ci ricorda Angelo Semeraro alle fonti è affidato il compito di «trovare e riconoscere»²⁷ conseguentemente, al fine di comprendere il nostro presente e progettare il futuro stesso, «la fonte si 'fa memoria', ripercorre il passato e individua [...] le tracce e i reperti che [...] - nel loro essere interpellati e interrogati - si affacciano al presente»²⁸; in questo senso la fonte si configura come un punto di raccordo tra passato e presente, come «un luogo di verifica»²⁹. Nella ricerca storico-educativa la dimensione «narrante» rappresenta uno strumento straordinario che consente di cogliere la memoria nelle sue metamorfosi storiche e sociali; consente, altresì, di poter raccogliere testimonianze, tracce e «indizi di modelli pedagogici e pratiche educative»³⁰ capaci di far emergere la dimensione «delle emozioni, quelle espresse e quelle inespresse, censurate, castrate, sospese oppure indicibili, così come delle idee e delle credenze, delle immagini e delle piste culturali racchiuse a livello dell'immaginario trasmesso di generazione in generazione»³¹. La narrazione, che sia orale oppure

²⁶ Ibidem.

²⁷ Semeraro A., (ed) (1998), *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX)*. Studi in onore di Antonio Santoni Rugiù, Firenze: La Nuova Italia, p. 189.

²⁸ Di Giacinto M. (2015), *Lontano da dove*, op. cit., p. 30.

²⁹ Semeraro A., (ed) (1998). *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX)*, op. cit., p. 189

³⁰ Riva M.G. (2013), *Mal d'amore e rapporti tra le generazioni*, in I. Loiudice (ed). *Il sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*, Quaderni di Metis. Bari: Progedit, p. 5.

³¹ Ivi, p. 6.

letteraria, è uno strumento privilegiato che permette «di svelare, di smascherare, di far emergere elementi di conoscenza che rinviano all'orizzonte dei sentimenti, agli stati d'animo, alla percezione del sé, al desiderio, alla memoria, al dolore; è una via d'accesso all'immaginario»³². La ricostruzione dei «luoghi della memoria»³³ attraverso il racconto consente, tra l'altro, di cogliere la memoria nel suo farsi «atto narrante e mediazione simbolica»³⁴.

Richiamando l'insegnamento ricoeuriano di storia intesa come scienza «delle testimonianze»³⁵ e utilizzando i contributi delle recenti ricerche storiografiche relative alla sfera della vita privata e dell'educazione sentimentale³⁶ la fase di analisi e di interrogazione delle fonti reperite è stata indirizzata a cogliere quei frammenti e quelle tracce che possono essere utilizzati come rilevatori e «spie»³⁷ di un paradigma indiziario in grado di narrare le esperienze della vita quotidiana e della vita affettiva che si sono consumate nelle famiglie italiane «in migrazione».

L'individuazione delle fonti, la loro selezione e interrogazione ha consentito, pertanto, di attraversare i «luoghi» dell'intimità e degli affetti familiari, dei sentimenti e della cura e ricostruire le memorie che hanno abitato quei luoghi: di «varcare le soglie della vita privata»³⁸ ed entrare negli spazi domestici al fine di cogliere «spunti e sollecitazioni per una metodologia della ricerca pedagogica attenta ai contesti reali (...) alla molteplicità dimensionale delle relazioni di cui è

³² Di Giacinto M. (2015), *Lontano da dove*, op. cit., pp. 37-38.

³³ Iori V. (2006), *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Trento: Erickson, p. 141.

³⁴ Passerini L. (1981), *Sette punti sulla memoria per l'interpretazione delle fonti orali*, «*Italia Contemporanea*», 143, aprile-giugno, p. 89.

³⁵ Ricoeur P. (2004), *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, Bologna: il Mulino.

³⁶ Borruso F., Cantatore L., Covato C., a cura di (2014), *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano: Guerini.

³⁷ Ginzburg C. (1986), *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Torino: Einaudi.

³⁸ Covato C. (2007), *Casa dolce casa. Il privato nella storia dell'educazione*, op. cit., p. 21

particolarmente intessuto ogni nucleo domestico»³⁹.

Attraversare i «luoghi» abitati dai sentimenti, dalle emozioni, dagli affetti, cercando di «svelare» la dimensione privata della casa con le sue «verità nascoste», i frammenti e le memorie rintracciati hanno consentito, tra l'altro, di cogliere gli aspetti latenti⁴⁰ affettivi ed emotivi che hanno accompagnato l'esperienza migratoria di queste famiglie. Le fonti narrative e qualitative - come le storie di vita, la memorialistica, i carteggi, in particolare le testimonianze autobiografiche, epistolari e diaristiche - sono state estremamente preziose per la loro capacità di rivelare quello scarto sempre esistente fra l'evoluzione dei modelli familiari e la concretezza della quotidianità dei vissuti che si epifanizza nell'esperienza della vita privata⁴¹.

La dimensione «narrante» ha consentito di cogliere la memoria nelle sue metamorfosi storiche e sociali e ha rappresentato uno strumento straordinario per far emergere l'orizzonte dei sentimenti, degli stati d'animo, la percezione del sé, il desiderio, il dolore, la nostalgia, l'«uomo è sempre stato narratore» sostiene Athé Gracci nelle sue memorie che sono depositate presso la Fondazione Archivio diaristico di Pieve Santo Stefano⁴²; «vive circondato dalle sue storie ed anche dalle storie altrui. Vede, attraverso il racconto, ciò che gli capita, e cerca di vivere la vita come se la dovesse sempre raccontare»⁴³. Le testimonianze autobiografiche raccolte dalla Fondazione, che si compongono di diari e di lettere, raccontano l'intimità di vissuti personali che vengono consegnati alla scrittura per tener vivo un ricordo, una esperienza realizzata; sono documenti scritti che testimoniano una cultura popolare e talora contadina, che utilizza la lingua di tutti i giorni,

³⁹ Corsi M., Stramaglia M. (2009), *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Roma: Armando, p. 10.

⁴⁰ Massa R., (a cura di (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano: Franco Angeli.

⁴¹ Lejeune P. (1980), *Le pacte autobiographique*, Paris: Editions du Seuil.

⁴² L'archivio di Pieve è nato in provincia di Arezzo nel 1984 per iniziativa dello scrittore e giornalista Saverio Tutino e conserva oggi più di 6 mila storie di vita.

⁴³ Gracci A. (1962), *La mia emigrazione*, Archivio Diaristico Nazionale, Pieve Santo Stefano: MP/Adn2, p. 51.

mescolando espressioni italiane con quelle dialettali. «Quando la narrazione si riferisce a uno o più viaggi compiuti per motivi che hanno cambiato la nostra vita, la lettura è come la registrazione di una vera e propria identità acquisita nel mondo che prima poteva apparirci un'astrazione e adesso invece diventa nostro».

L'insegnamento rievocano di storia intesa come scienza «delle testimonianze ci accompagna in questo percorso in cui voci diverse raccontano la storia di milioni di donne e di uomini italiani emigrati all'estero per motivi economici, per motivi politici, per amore; raccontano storie di partenze, di arrivi, di attese, di nostalgia, di lontananze, di estraneità. Nel periodo compreso tra il 1876 (anno della prima rilevazione ufficiale degli espatri) e il 1914, che gli storici internazionali hanno identificato come il periodo della «diaspora» italiana⁴⁴ dei 13 milioni trovano occupazione in Europa, 3 milioni definitivamente 6 milioni trovano occupazione in Europa, 3 milioni si dirigono in Argentina, Brasile ed altri paesi dell'America Latina, 4 milioni emigrano negli Stati Uniti e in Canada; «una perdita molto elevata per un paese che al 1871 contava poco meno di 27 milioni di abitanti»⁴⁵. A metà dell'Ottocento Genova è uno dei principali snodi

⁴⁴ Gabaccia D.R. (2003), *Emigranti. Le diaspore degli italiani dal Medioevo a oggi*, Torino: Einaudi; Cohen R. (2008), *Global diasporas. An introduction*, New York: Routledge.

⁴⁵ Aymard M., *Les migrations dans les pays méditerranéens au XVIIIème et au début du XIXème. Actes des journées d'études*, Bendor 6 et 7 avril 1973, Cahiers de la Méditerranée, Nice 1974; G. Rosoli G. a cura di, *Un secolo di emigrazione italiana: 1876-1976*, Centro Studi Emigrazione, Roma 1978, XV, 85; S.L. Bailly, *Immigrants in the Lands of Promise. Italians in Buenos Aires and New York City. 1870-1914*, Cornell University Press, Ithaca (N.Y.) 1999; F. Besia, *La "grande emigrazione italiana" nella storiografia*, in «Italia Contemporanea», 1994, 194, pp. 113-130; E. Franzina, *Gli italiani nel mondo. L'emigrazione italiana in America 1492-1942*, Mondadori, Milano 1995, pp. 3-27; D.R. Gabaccia, *Italian History and gli italiani nel mondo*, «Journal of Modern Italian Studies», 1997, 2, 1, pp. 45-66; Golini A., Amato F. (2001): *Uno sguardo a un secolo e mezzo di emigrazione italiana*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi, E. Franzina, a cura di, *Storia dell'emigrazione italiana. I Partenze*, Roma: Donzelli, pp. 45-60; F. Pitau, A. Colaiacomo, *Gli italiani nel mondo: consistenza e flussi*, Centro Studi Emigrazione, Roma 2002, XXXIX, 146, Numero Monografico, pp. 478-487; M. Sanfilippo, *Problemi di storiografia dell'emigrazione*

emigratori della penisola in cui si riversano centinaia di emigranti provenienti dalla Liguria, dall'Emilia, dalla Toscana, dalla Sardegna, dalle campagne piemontesi e lombarde. «Alla partenza anche gli uomini piangevano lasciando Genova che era proprio l'ultimo pezzo della Patria» ci racconta Grazia nella lettera indirizzata a sua madre e a sua sorella⁴⁶. Sono in molti a mettersi in viaggio per l'Europa per poi salpare per le Americhe; verso la metà del secolo si emigra dal bielese alla Francia e da qui alla Spagna dove imbarcarsi per le Americhe. Rispetto alle destinazioni transoceaniche dei flussi migratori, sia quelli di natura politica che di natura economica «non è chiaro cosa spinga a varcare l'Oceano, ma bisogna tener conto che dalla prima metà dell'Ottocento giornali e riviste diffondono il mito dell'America, terra del futuro e della ricchezza»⁴⁷.

Sono state pertanto individuate e selezionate fonti narrative e qualitative, come le testimonianze autobiografiche, la memorialistica, i carteggi e racconti privati dai quali emerge la condizione di lontananza e di continua nostalgia che attraversa l'esperienza migratoria configurandola come un vero e proprio «evento separatore», così come lo definisce Santo Lombino⁴⁸. Tra le testimonianze individuate in proposito particolarmente interessante è lo scambio epistolare tra due sorelle raccolto da Mariangela Sedda⁴⁹, nel 1913 Grazia Dettori emigra in Argentina per raggiungere il marito e i due fratelli lasciando la sorella Antonia con l'anziana madre nel piccolo paese di Olai (allora provincia di Sassari). Questa lunga corrispondenza epistolare, che alterna grammatica e sintassi italiana a espressioni dialettali e parole in lingua spagnola, raccoglie settanta lettere scritte in quindici anni e testimonia il profondo legame esistente tra le due giovani sorelle. Al fine di rintracciare frammenti e memorie capaci di svelare l'orizzonte dell'affettività, del desiderio, della nostalgia, dell'attesa, del ricordo,

italiana, Sette Città, Viterbo 2002; M. Sanfilippo M., Il fenomeno migratorio italiano: storia e storiografia, in A. Signorelli, A. Miranda (a cura di), Pensare e ripensare le migrazioni, Sellerio, Palermo 2011.

46 Sedda M. (2008), *Oltremare*, Nuoro: Il Maestrale, p. 9.

47 Dall'Ossso C. (2007), *Voglia d'America*, Roma: Donzelli, p. 87.

48 Lombino S. (2013), *Introduzione a La spartenza*, Palermo: Navarra, p. 13.

49 Sedda M. (2008), *Oltremare*, op. cit..

dell'immaginario sono stati individuati alcuni brani tratti dallo scambio epistolare e indirizzati da Grazia ad Antonia.

Argentina 20 maggio 1913

Carissime mamma e sorella

Vengo a scrivervi e la mia mente non sa quale parola fare uscire prima perché tutte insieme vogliono volare alla nostra casa. Fanno trenta giorni che ho messo piede all'Argentina e quasi non ci credo di essere arrivata e che il mio paese, madre e disfortunata sorella erano spartiti per sempre.

Non sapete che cosa abbiamo passato, io, Caterina Ligios e Giovanna Porru, e gli altri paesani, ventitre giorni in mare, un purgatorio lungo come un inferno, tutto il giorno nel ponte del vapore (...). Prima di lasciare la terra, un prete continentale ci ha confessato e comunicato come in punto di morte (...). Un vecchio e un bambino sono morti e l'inferno l'hanno fatto i pesci. Io e le mie compagne abbiamo prantau corazzu e abbiamo messo coraggio anche agli uomini. Non era vergogna a lamentarsi quando c'erano orfani che partivano soli? E oltremare vedevo lo sposo e i fratelli. Nel vapore c'era gente de cada parte e mundu, di ogni parte di Sardegna e di Italia, di Polonia e di Urgheria, e anche ebrei. E ognuno parla la lingua sua, come nella torre di Babele che predicava il parroco. Caras de gana, gente buona che non aveva mai veduto un giorno di sole ma anche malintenzionati come in tutti i paesi e mai abbiamo lasciato il sacco con le nostre cose. (...) Madre e sorella stimate, lunghi sono stati ventitre giorni con le compagne e i paesani parlando di voi e del paese, ramo per ramo vicinato per vicinato, senza dimenticare nessuno, raccontando storie e ridendo e piangendo. (...) Abbiamo imparato molte canzoni napoletane da uno che suonava il violino, e quelli che c'erano già stati cantavano canzoni di Argentina. (...) Mamma e sorelle stimate, salutate uno a uno ai nostri vicini e ai parenti, anche da parte dei fratelli e di Vincenzo, sono la vostra figlia e sorella Grazia che non vi dimentica⁵⁰.

La sorella Antonia risponde:

Olai 18 luglio 1913

Carissima sorella Grazia

Non sai che piacere che ci ha fatto saperti viva e sana (...). Mamma da quando sei partita passa la giornata tessendo e dicendo il rosario e

⁵⁰ Ivi, pp. 9-12.

quando mi guarda dice che peccato che non mi prendono per l'Argentina per la mia malattia perché anche io potevo andare a cercare fortuna, perché quella è la libertà dei poveri. (...) Cara sorella, i morti non sono quelli che sono partiti ma quelli che sono restati in paese perché tu e gli altri emigranti in Argentina troverete la vita (...).

Saluti a te, a Vincenzo, ai fratelli dalla vostra madre e da vostra sorella Antonia che vivono nel vostro ricordo⁵¹.

Risponde Grazia che nel frattempo si è trasferita a Buenos Aires e lavora come cameriera nella villa dei «padroni, che hanno un figlio solo e sono italiani di Toscana molto ricchi e parlano come maestri»⁵².
Buenos Aires 20 novembre 1913

Carissime madre e sorella

(...) finalmente trovo il tempo per rispondere alla vostra cara lettera che ho custodito come una reliqua nel comò insieme con la vostra fotografia (...). Dal piroscàfo mi sembra di essere scesa da molti anni e di Buenos Aires quando ho scritto la prima lettera avevo veduto solo le strade dal porto alla villa. Ci sono strade lunghe quanto da un paese all'altro e palazzi più altri del nostro campanile, e piazze grandi che non ve le potete immaginare, piene di statue, di fiori e di alberi e persone vestite bene più del dottore e della moglie, in carrozza calesse e autovetture moderne. Ma si trova anche zente de cada zenìa, gente povera, di ogni genere e quando devo uscire per commissioni con l'altra cameriera o con la padrona non vedo l'ora di tornarmene a casa. I più zingari siamo gli emigranti appena sbarcati. Qui tutti siamo scesi da un vapore, chi prima chi dopo. Dovete sapere che in Buenos Aires c'è più gente di tutta la Sardegna (...) Qui il mondo è al rovescio. Tra un mese è il Santo Natale e sarà in mezzo all'estate e io pensavo a voi e mi ricordo del fuoco che accendevamo la notte della Vigilia, e sento il profumo delle buccie di mandarini e di arance che mettevamo a seccare vicino al camino e prego che i vicini e i parenti non vi lascino sole quei giorni di festa.

Pensate a noi come noi vi pensiamo ogni giorno che Dio manda in terra. Sono la vostra figlia e sorella Grazia che mai vi dimentica⁵³.

⁵¹ *Ivi*, pp. 13-14.

⁵² *Ivi*, p. 11.

⁵³ *Ivi*, pp. 15-16.

Dallo scambio epistolare emerge costantemente il sentimento di lontananza e di nostalgia che si sommano a quello di perdita; scrive Antonia⁵⁴

abbiamo ricevuto la tua cara lettera sola da una settimana e credevo che tu non ti ricordavi di noi e non volevo scrivere più anche se a mamma non glielo dicevo. Ho pensato che forse è meglio dimenticarsi, così tu in fretta ti fai argentina e io e mamma ci rassegnamo a non vederti più, come nella morte

«Portate pazienza che noi e i fratelli non ce ne moriamo argentini» risponde Grazia⁵⁵; poi scoppia la prima guerra mondiale e Antonia scrive a Grazia:

avevano detto che questa guerra finiva in fretta, sono passati i mesi e sono già morti cinque di paese [elenca i loro nomi]. Io ringrazio che siete tutti dall'altra parte del mondo (...), state dove siete e non vi venga idea di tornare anche se vi pagano il viaggio. Benedetta l'Argentina e benedetto il piroscàfo che vi ha portato. Cosa avete da tornare? La Patria è quella che vi dà da mangiare e a voi l'Italia vi ha dato la fame, e solo un ramo secco come la tua disgraziata sorella può stare in questa terra povera. Non ascoltate a chi vi dice di tornare per difendere la Patria: Patria vi è l'Argentina che vi tolto la miseria e vi ha dato una figlia. Di ai nostri fratelli di prendersi una moglie e di farsi argentini⁵⁶.

Tra le «memorie migratorie» familiari rintracciate attraverso la selezione delle fonti, particolarmente interessante è la testimonianza della studiosa statunitense Louise Desalvo⁵⁷ figlia e nipote di italiani emigrati negli Stati Uniti nei primi venti anni del secolo scorso; Louise «raccolge» le tracce e i ricordi della sua famiglia per ripercorrerne la storia e la sua testimonianza ci consente di esplorare e cogliere la dimensione intergenerazionale che caratterizza l'esperienza delle famiglie «in migrazione» permettendo di utilizzare, tra l'altro, la chiave di lettura offerta dalla condizione di interscambio esistente fra società e famiglia. Ricorda come né il padre, né i nonni le avessero mai

⁵⁴ *Ivi*, p. 21.

⁵⁵ *Ivi*, p. 37.

⁵⁶ *Ivi*, p. 42.

⁵⁷ Insegna Letteratura e scrittura creativa presso lo Hunter College di New York.

raccontato «del trattamento a loro riservato in quanto italiani emigrati negli Stati Uniti»:

a loro non piaceva ammettere di essere maltrattati anche se lo erano. (...) Credevano che il pregiudizio contro di loro fosse nell'ordine delle cose. Perciò non si lamentavano. E dal momento che la lamentazione è essenziale all'esistenza di una storia orale, e invece loro non festonavano le loro lagranze, ma piuttosto le seppellivano, non ho quasi nessuna storia da raccontare su questi nonni, niente che sia arrivato fino a me su come i nonni e i loro genitori vivevano in Italia o quando sono arrivati negli stati Uniti. Poiché, a differenza di altri emigranti, queste persone erano spesso analfabete, hanno lasciato ben pochi documenti attraverso cui si possa scrivere la loro storia⁵⁸.

La ricerca delle tracce famigliari diventa per Luise un impegno improrogabile e «urgente» e le consente di ricostruire il legame con gli «antenati» e di recuperare notizie e informazioni utili a sapere come i «suoi nonni e i suoi genitori fossero stati trattati al loro arrivo negli Stati Uniti (e insieme a loro gli altri immigrati italiani)». Con rammarico Louise racconta di aver saputo da poco che il padre fosse «un italiano del Sud»:

è sempre stato molto interessato alla cultura italiana: l'opera e i capolavori di Michelangelo o di Leonardo da Vinci. Di queste cose mi parlava, non dell'Italia flagellata dalla povertà, che i suoi genitori e quelli di sua moglie avevano abbandonato in circostanze disperate. Un'Italia di cui io stessa ho appreso l'esistenza dopo cinquant'anni. E non da mio padre⁵⁹.

I suoi genitori, insieme ad altri italiani americani, «hanno sepolto il passato, cercando di integrarsi», il peso delle differenze razziali ed etniche era troppo da sopportare, «non solo non erano apprezzate ma, piuttosto, erano condannate e messe in ridicolo (...). C'era sempre (e c'è ancora) negli Stati Uniti un silenzio molto singolare sulla diaspora italiana e sulle ingiustizie inflitte agli italiani americani»⁶⁰. Racconta

⁵⁸ De Salvo L., «Colore: bianco/carnagione: scura», in J. Guglielmo, S. Salerno a cura di, *Gli italiani sono bianchi? Come l'America ha costruito la razza*, il Saggiatore, Milano 2006, pp. 35-36.

⁵⁹ Ivi, p. 34.

⁶⁰ *Ibidem*.

di essere entrata in possesso dei documenti di famiglia quasi per caso: mio padre telefona per dirmi che sta riordinando le sue carte. Ha trovato dei documenti, dice, che potrei volere, visto che da un po' di tempo mostro interesse per i miei nonni italiani immigrati, (...) Sono documenti di naturalizzazione, visti, certificati di nascita, e di morte (...) niente di importante, le dice il padre. Gli dico di portarmeli subito, perché per me sono importanti (...) Mio padre ha ottantasette anni e temo che tutto quello che sa sui miei nonni morirà con lui. Il mio sessantesimo compleanno si avvicina e voglio fargli tirare fuori tutte le storie che sa su di loro, perché mi nutrano e mi sostengano in questa fase della vita⁶¹.

Nel consegnarle la busta di carta contenente i documenti di famiglia, il padre le racconta che i nonni materni erano originari di un paese vicino a Bari di cui non ricorda il nome; le racconta anche che il nonno paterno era arrivato negli Stati Uniti per lavorare nelle ferrovie e che aveva impiegato tantissimo tempo per restituire i soldi della traversata. Le confida che avrebbe voluto studiare in Italia ma era stato impossibile e che il giorno più bello della sua vita era stato quando sua figlia (la mamma di Luise) era andata a scuola.

Dalla testimonianza di Louise si possono raccogliere alcuni spunti di riflessione; il primo si collega alla questione della funzione genitoriale che apre inevitabilmente al tema della responsabilità verso le generazioni prossime; la nascita dei figli in terra di migrazione chiama in causa anche la questione della trasmissione dei valori e spetta, dunque, agli adulti (genitori, nonni, ecc.) «selezionare le priorità in termini di norme culturali e valori di riferimento connettendole con le esigenze dei figli al fine di coniugarli con il nuovo contesto»⁶². Conseguentemente, i genitori migranti si trovano a dover far spesso i conti anche con il sentimento di inadeguatezza che spesso caratterizza le relazioni con i figli a causa della difficile, e a volte traumatica, mediazione culturale che devono operare tra il proprio sistema di significati (ereditato nel paese di origine) e quello operante nel paese di emigrazione. Sentimento di inadeguatezza che nasce dalla difficoltà di orientare i propri figli nella costruzione della loro identità personale e culturale senza venir meno al senso di lealtà

⁶¹ Ivi, pp. 33-34.

⁶² Di Vita A.M., Granatella V. a cura di 2009, *Famiglie in viaggio. Narrazioni di identità migranti*, Roma: Magi, p. 20.

nei confronti degli antenati⁶³. Tutto ciò richiama, inevitabilmente, il tema delle responsabilità genitoriali in termini di continuità e di fedeltà ai modelli introiettati; responsabilità che attraversano tutte le configurazioni familiari impegnandole nella negoziazione costante tra elementi di continuità e di cambiamento rispetto ai modelli familiari; questa negoziazione impegna particolarmente le famiglie in migrazione poiché la specificità rispetto alle variabili che incidono nella trasmissione culturale, che le caratterizza, riguarda sia le difficoltà genitoriali insiste nella mediazione continua tra codici diversi (con la famiglia di origine, con la generazione dei figli, con il contesto sociale), sia il fatto che questa mediazione «si snoda in relazione, generalmente, a un gruppo maggioritario che ne condiziona il senso e la direzione»⁶⁴. A questo proposito Louise racconta:

La fotografia di mia nonna mi ricorda anche di come il suo aspetto (vestito nero, maglia nera, calze nere di cotone, foulard nero annodato sotto il mento quando andava in chiesa) segnalasse che ero diversa, che non ero proprio americana [...] Un'amica mi chiede: 'Da dove viene tua nonna? Sembra una strega. Come è arrivata fin qui? Su una scopa? Ah, ah!' Un fidanzato: 'mia madre dice che non ti posso sposare, che dovremmo lasciarci. Sai, tua nonna. Te la immagini al matrimonio?.'

Mia nonna era un dono di Dio, mandata a proteggermi in una casa piena di rabbia e di dolore. Ma era anche qualcuno di cui vergognarsi e che prendevo in giro insieme ai miei amici, perché gli amici non mi prendessero in giro a causa sua. Come se nel ripudiarla avessi potuto depurarli da ciò che avevo di italiano e diventare quello che allora ritenevo importante. Un'americana, qualunque cosa questo significasse. Ma per chi cresceva nei quartieri residenziali del New

⁶³ Schützberger A.C. (1993), *Aïe, mes aïeux! Liens transgénérationnels, secrets de famille, syndrome d'anniversaire, transmission des traumatismes et pratique du génosociogramme*; tr. it. *La sindrome degli antenati. Psicoterapia transgenerazionale e i legami nascosti nell'albero genealogico*, Di Renzo, Roma 2004; M. Di Giacinto, *Storia e storie di trasmissione culturale nelle famiglie migranti*, in F. Borruo, L. Cantatore, C. Covato a cura di, 2014, *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrative*, Milano: Guerini, pp. 235-258.

⁶⁴ Gadsden L.V., *Black families in intergenerational perspective*, in M. Lamb (a cura di), *Parenting and child development in "nontraditional" families*, Erlbaum Press, Mahwah New Jersey 1999, p. 65

Jersey [...] negli anni cinquanta, essere americano non comprendeva avere una nonna così. Così in pubblico la sbeffeggiavo, la disprezzavo. In privato correvo da lei, le poggiai la testa in grembo e, in segreto, le chiedevo perdono⁶⁵.

Ancora oggi i figli e i nipoti di quelle famiglie che tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento hanno scelto di emigrare all'estero sono i testimoni, volontari o involontari, della storia dell'emigrazione italiana nel mondo e, secondo gli studi storiografici più autorevoli, possiamo sostenere che la storia italiana contemporanea è frutto anche dell'eredità storica e simbolica del fenomeno emigratorio.

In questo senso il paradigma riceuriano della «giusta memoria» anche rispetto all'esperienza emigratoria potrebbe contribuire (è quanto ci auguriamo) ad ampliare di senso i complessi e molteplici aspetti che concorrono alla costruzione e definizione della nostra identità intesa come una dimensione aperta, articolata, plurale e meticcica.

Con l'aiuto della scrittura e delle narrazioni i ricordi soggettivi possono essere condivisi e possono concorrere a costruire un punto di vista rinnovato sulla memoria collettiva. Come ci ricorda Oliver Wolf Sacks «ognuno di noi ha una storia del proprio vissuto, un racconto interiore, la cui continuità il cui senso, è la nostra vita. Si potrebbe dire che ognuno di noi costruisce e vive un "racconto" e che questo racconto è noi stessi, la nostra identità. Ciascuno di noi è un'autobiografia, una storia. Per essere noi stessi dobbiamo avere noi stessi e possedere la storia del nostro vissuto»⁶⁶.

⁶⁵ DeSalvo L., «Colore: bianco/carnagione: scura», in J. Guglielmo, S. Salerno a cura di, *Gli italiani sono bianchi? Come L'America ha costruito la razza*, op. cit., p. 37.

⁶⁶ Sacks O.W. (2001), *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Milano: Adelphi, p. 153.

L'educazione sostenibile come strumento di contrasto alla povertà educativa. Una panoramica sul nostro Paese.

Maria Vittoria Isidori

1. Complexus versus Particeps: Considerazioni introduttive

Nella sua complessità, il paradigma dell'inclusione interpreta a pieno titolo l'incipitoria educativa insita nel termine *Particeps* ossia partecipe; colui che prende parte attiva ad un fatto, ad un interesse collettivo. La partecipazione, a sua volta, rappresenta un varco che si apre tra realtà diverse che si mescolano per creare una nuova, che evolve sé stessa. Dunque affinché un sistema sia inclusivo deve garantire il raggiungimento del pieno sviluppo della persona umana nella sua complessità. *Complexus*, cioè tessuto in un insieme di costituenti eterogenei inseparabilmente associati, come trama cui è insito il paradosso dell'uno e del molteplice (Morin, 2001). Ciò detto, nota la Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) - sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali - in cui si sostiene che il processo della partecipazione è essenziale per la dignità umana e per il godimento, l'esercizio dei diritti umani. Rispetto all'educazione e alla formazione di un individuo, questo si riflette nello sviluppo di strategie che cercano di realizzare una vera e propria 'egualizzazione di opportunità' (De Polo et All., 2011). Un sistema educativo per essere inclusivo deve poter garantire non solo il 'diritto all'istruzione' ma il 'successo scolastico' delle persone e il loro 'successo formativo' (Consiglio dell'Unione Europea, 2009, 2011). Sarà nell'*Index per l'inclusione* (Booth e Ainscow, 2014). Come afferma Chiappetta Cajola (Chiappetta Cajola e Ciraci, 2013), che l'idea di inclusione travalica il principio di tolleranza delle diversità e propone il riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti e del loro diritto all'apprendimento, senza distinguere le persone sulla base della misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza. L'inclusione è, di conseguenza, un approccio che prende in considerazione tutti gli alunni, interviene prima sui contesti e poi sull'individuo, trasforma la risposta specialistica in ordinaria e coinvolge la globalità delle sfere educativa, sociale e

politica (Caldin 2016). L'educazione inclusiva, quindi equa, è la strada obbligatoria per la nostra scuola e le istituzioni educative (Bocci, 2014; D'Alonzo et All. 2015). In questa direzione, la scuola si pone come istituzione accogliente (un luogo sociale che condiziona il benessere delle persone), laddove non si richiede allo studente di adattarsi al contesto, ma è il contesto che si adatta allo studente (un sistema favorevole al cambiamento), assicurandosi che tutti i suoi bisogni educativi vengano soddisfatti (Isidori, 2016, 2018; Makoele & Van Der Merwe, 2014). Dunque il valore della scuola, di una scuola di qualità, di una scuola inclusiva non può certamente essere misurato solo con parametri di permanenza (regolarità), percorrenza (linearità), ed esiti (profitto) (Benvenuto, 2011). Nell'attenzione verso tutti, nell'attenzione alla prevenzione di condizioni di marginalità e nell'intervento sui bisogni speciali, si esprime una scuola che orienta gli studenti in modo proattivo sia verso obiettivi da raggiungere e competenze da sviluppare, sia verso l'autonomia, l'indipendenza, la consapevolezza di sé e della propria identità nonché del proprio *progetto di vita* (Giacconi, 2015).

Sviluppando le riflessioni sinora esposte, nel presente testo verranno trattati se pur brevemente, i temi dello sviluppo sostenibile e dell'educazione sostenibile (ESS) per giungere a delineare una panoramica circa l'emergenza educativa e le misure di contrasto ad essa in Italia.

2. Quale Educazione per uno Sviluppo Sostenibile?

Il concetto di *Sviluppo Sostenibile* è introdotto per la prima volta nel 1987 dalla Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo (WCED) nell'ambito del Rapporto *Our Common Future*. In tale rapporto è definito sostenibile quello sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di far fronte ai propri bisogni¹ in una visione prospettica.¹ Questa visione, appunto prospettica, di sviluppo evidentemente comporta *in primis* il rispetto per le risorse dell'ambiente e la messa a punto di azioni di prevenzione dello sfruttamento indiscriminato di esse. La nozione di sostenibilità - delineata nel Rapporto e collegata alla compatibilità tra sviluppo

delle attività economiche e salvaguardia dell'ambiente - è affiancata alla questione dell'equità, non solo intergenerazionale, ma anche all'interno della stessa generazione. A partire dalla diffusione del Rapporto la comunità internazionale inizia a ragionare su un'agenda sociale in grado di considerare su scala globale le relazioni tra sviluppo e ambiente, ponendo particolare attenzione agli aspetti politici ed economici. Nel settembre 2015 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha adottato l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. I problemi legati all'istruzione, all'educazione, alla formazione di qualità sono le fondamenta di tale Agenda. Essa rappresenta il piano di azione globale delle Nazioni Unite per le persone, per il pianeta e per la prosperità e tiene conto della necessità di sostenere la pace universale, la libertà, e della necessità di stradicare la povertà in tutte le sue forme e dimensioni. Ciò al fine di conseguire una trasformazione sostenibile della società, dell'economia e dell'ambiente. Il documento ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile - *Sustainable Development Goals, SDGs* - in un grande programma d'azione per un totale di 169 *target* o traguardi che dovranno essere raggiunti entro il 2030. Si tratta di obiettivi comuni - nessuno ne è escluso, lasciato indietro lungo il cammino sulla strada della sostenibilità - su un insieme di questioni, come si diceva, importanti per lo sviluppo: la lotta alla povertà, l'eliminazione della fame e il contrasto al cambiamento climatico, per citarne solo alcuni. Per il raggiungimento del Goal 4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti" (ONU, 2015, p. 17) è necessario intraprendere delle iniziative, che evidenziano l'importanza della 'qualità dell'istruzione', come aumentare l'offerta di insegnamenti qualificati, anche attraverso la cooperazione internazionale per la formazione di essi. La Priorità 2 della *Global Education First Initiative* è rappresentata appunto in modo specifico dalla *qualità dell'insegnamento* che insieme alla *continuità della formazione* rientra tra le scelte strategiche finalizzate al raggiungimento di una condizione di prosperità per la popolazione. Una condizione che per essere definita tale deve garantire a tutti minori:

- il diritto ad apprendere, sperimentare, sviluppare capacità, talenti e aspirazioni;
- l'accesso all'offerta educativa di qualità;

¹ United Nations, *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, 4 August 1987, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>.

- l'essere destinatari, quando necessario, di forti politiche compensative e inclusive, fuori e dentro la scuola (Traddei, 2017).

Dunque *l'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile (d'ora in poi ESS)* è basata appunto sui principi della sostenibilità, quali l'equità intergenerazionale, l'eguaglianza di genere, la tolleranza, la riduzione della povertà, la conservazione e il ripristino ambientale, la tutela delle risorse naturali e il mantenimento della pace. La priorità dell'ESS è il miglioramento dell'educazione sia per quanto riguarda l'accesso che per quanto riguarda la qualità. Se le comunità e le nazioni vogliono progredire verso la sostenibilità, devono focalizzarsi sulle conoscenze, le competenze, i valori e le prospettive che promuovono la partecipazione pubblica ai processi decisionali. E' necessario sollecitare nelle persone lo sviluppo di competenze, di abilità che consentano loro di analizzare le problematiche più sentite e comuni nelle comunità di riferimento, che li rendano capaci di adottare stili di vita che non deteriorino le risorse naturali, che non ostacolino l'equità sociale e la giustizia. Si tratta di un'educazione valoriale alla luce della quale ri-orientare i programmi educativi esistenti. L'educazione formale (l'istruzione primaria, secondaria, post-secondaria e universitaria) (Chiappetta Cajola, 2018), dovrà collaborare con gli attori tradizionalmente operanti nel campo dell'educazione non formale (i centri natura, le ONG, gli educatori sanitari), così come con i soggetti del settore informale (i media, ossia la televisione, radio e la stampa, sia periodica che quotidiana) (MIUR, 2012, 2012b, 2017). Tutto in una cornice di formazione continua. Nella premessa che non esistono modelli universali di ESS - ogni paese è tenuto a individuare le proprie priorità in tema di sviluppo sostenibile e educazione; gli obiettivi da perseguire, i processi da mettere in atto per perseguirli, tenendo conto delle condizioni specifiche ambientali, economiche, sociali, culturali - è possibile individuare delle dimensioni per così dire trasversali agli interventi educativi ispirati allo sviluppo sostenibile (Chiappetta Cajola L. & Traversetti M. 2016). Diciamo che l'educazione allo sviluppo sostenibile:

- promuove il benessere in tutte e tre le dimensioni della sostenibilità (ambiente, società e economia);
- promuove un apprendimento che interessa l'intero arco della vita (*life-long learning*);

456

- interessa l'educazione formale, non-formale ed informale;
- affronta questioni sia globali che locali, sempre tenendo conto del contesto specifico in cui opera;

- rafforza le capacità necessarie ad assicurare che i processi decisionali si basino sull'apporto delle comunità locali (*community-based decision-making*);

- è interdisciplinare e utilizza una varietà di metodi pedagogici che promuovono l'apprendimento partecipativo e le capacità metacognitive.

Queste caratteristiche essenziali dell'ESS le trovano applicazione concreta in una miriade di forme diverse, in modo che ogni programma di ESS possa riflettere le specifiche condizioni ambientali, sociali e economiche in cui opera (Ainscow, 2007; Chalkley et All, 2008; ONU, *op. cit.*)

3. L'inclusione scolastica in Italia. Alcuni dati sulle prospettive di partecipazione

Nel delineare una breve panoramica sull'evoluzione di quelli che sono i complessi processi di inclusione scolastica e educativa, ci vengono in aiuto i dati rilevati in tema di povertà economica e educativa nel nostro Paese. In Italia più di un milione di minori vive in condizioni di povertà assoluta (1,3 milioni di bambini). Alla privazione economica e materiale si aggiunge un'altra povertà, ugualmente grave e drammatica: la povertà educativa, la privazione, per i bambini e gli adolescenti, dell'opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni. La metà degli alunni è senza mensa a scuola, solo un bambino su 10 può andare all'asilo nido e il tempo pieno è assente in 7 scuole primarie su 10. Povertà economica e povertà educativa si alimentano reciprocamente e si trasmettono di generazione in generazione. Ebbene, nel nostro Paese quasi la metà dei minori in età scolare, nell'ultimo anno, non ha letto un libro, se non quelli di studio, il 70 per cento non ha visitato un sito archeologico, il 55 per cento un museo, il 43 per cento non ha svolto alcuna attività sportiva. L'Indice di Povertà Educativa (IPE) misura i progressi dell'offerta educativa a livello regionale allo scopo monitorare la condizione dei bambini che vivono in situazioni di

457

povertà assoluta.² Gravi i dati sul fronte della dispersione scolastica - il tasso di abbandono scolastico in Italia si attesta, nel 2018, al 14,5% - e le maggiori privatizzazioni educative per i minori si registrano soprattutto al Sud, con ritardi importanti che non risparmiano tuttavia le regioni del Centro e del Nord (ISTAT, 2017). Esiste comunque una relazione tra povertà economica ed educativa che ostacola la tutela di quelle che *Save the Children* definisce le *beatiful mind*. Il 35% dei giovani che vive in famiglie povere non raggiunge le competenze minime in matematica e in lettura. I quindicenni che vivono in condizioni svantaggiate hanno cinque volte più probabilità di non raggiungere le competenze minime necessarie per affrontare la vita in autonomia (Rapporto *Save the Children*, 2018). La fotografia scattata al nostro Paese mostra un'Italia molto distante dal raggiungere gli obiettivi dell'Agenda 2030 (SDGs sopraccitati). Il panorama all'orizzonte non migliora con il crescere dell'età, i giovani non impiegati né nello studio né nel lavoro (Neet) in Italia raggiungono i 3,3 milioni. Il gruppo più fragile, all'interno di questa schiera di ragazzi, è rappresentato da 580 mila persone fra 18 e 24 anni che non hanno né un diploma, né una qualifica professionale. Nelle statistiche europee vengono definiti *early school leavers* coloro che sono usciti dal circuito scolastico senza avere acquisito una qualifica o un diploma; 7 su 10 soggetti hanno una carriera scolastica in linea con quella del padre e della madre. Come si diceva, la scuola in questi anni non è riuscita a compensare il gap di dotazione culturale delle famiglie. Il rischio è quello che la spirale della povertà educativa si perpetui dai padri ai figli, traducendosi per i giovani in un rischio di marginalità lavorativa e sociale. Anche la fiducia nelle istituzioni e la propensione verso le attività sociali, come il volontariato, tendono progressivamente a crescere in rapporto con i titoli di studio più alti. Solo il 5,7% dei giovani dichiara di essere impegnato nel volontariato, questa percentuale si abbassa fino all'1,4% nel gruppo dei giovani che non hanno un titolo di studio secondario superiore (Report Depp, 2018).

² Report Febbraio Depp, Data Engagement Platform Politics, *Povert  educativa. Servizi per l'infanzia e i minori*, 2018.
Rapporto *Save the Children, Bambini Impresa sociale. Nuotare contro corrente. Povert  educativa e resilienza in Italia*, 2018.

4. L'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile (ESS) e le misure di contrasto alla povert  educativa

Interessante, rispetto alle riflessioni che stiamo sviluppando, l'evoluzione dei documenti riferiti ai processi inclusivi partendo dalla citata dichiarazione di Salamanca (Conferenza mondiale sull'educazione e le esigenze speciali, Salamanca, 1994) ai documenti dell'Agenzia Europea e dell'UNESCO (2008; 2009). Ma una sola conclusione quella cui si giunge in tutti essi: un sistema sociale, culturale, economico, educativo ecc.   inclusivo, in direzione della citata sostenibilit , se   in grado di garantire il raggiungimento del pieno sviluppo della persona umana nella sua complessit . Lavorare nella prospettiva del successo formativo significa integrare la mera riuscita scolastica nel percorso di maturazione complessiva del discente. Perch  ci  sia possibile   necessario:

- valorizzare al meglio ogni singolo alunno/a (a partire da condizioni di disabilit  e/o svantaggio psico-fisico, socio-economico e culturale) secondo le potenzialt  di ciascuno/a;
- contribuire ad accrescere il bagaglio di conoscenze dei bambini perch  possano comprendere la realt  e partecipare attivamente alla vita della comunit ;

- sviluppare le competenze emotive e relazionali dei minori attraverso il confronto con la diversit  (Consiglio dell'Unione Europea, 2009, 2011).

Nel dibattito internazionale, sui processi di scolarizzazione e formazione, il quadro di riferimento per affrontare la condizione di crisi sopra delineata, viene ben riassunto in tre tra gli obiettivi sostenibili indicati dall'*Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals* (ONU, *Op. cit.*) Tutti i minori:

- hanno diritto ad apprendere, sperimentare, sviluppare capacit , talenti e aspirazioni;
- devono poter avere accesso all'offerta educativa di qualit ;
- se poveri, devono poter essere destinatari di forti politiche compensative e inclusive, fuori e dentro la scuola.

Questo significa che per contrastare efficacemente la povert  educativa   necessario superare la frammentazione degli interventi

e mettere in campo azioni di sistema che, nella intersezione tra politiche di *welfare* e politiche educative, facciano convergere l'azione delle agenzie sociali ed educative, mettendo al centro il bambino e la famiglia. Le *measure di contrasto*, pur semplificando, possono essere in gran parte sintetizzate in azioni/processi di *policy building*, finalizzati al *raggiungimento di alcuni obiettivi principali* come:

- l'intervento a favore della prima infanzia;
- le misure complesse di sostegno alla crescita durante l'adolescenza;
- la sostenibilità del sistema di apprendimento e di formazione;
- i cosiddetti interventi di 'contesto e di cornice';
- la formazione degli insegnanti.

In riferimento al primo punto, la correlazione esistente tra inserimento precoce di ogni bambino nel circuito educativo e il successo scolastico futuro - confermata a livello internazionale dall'OECD e dalle *policy papers* di indirizzo - sollecita la diffusione di strategie *starting strong*; come evidenziato da recenti documenti internazionali quali l'*“Educational Research and Innovation Measuring in Education 2019. What has changed in the classroom?”*³ e, in precedenza, dal documento *Key indicators OECD on early childhood education and care, 2017*.⁴ Per l'Italia si tratta, tra le altre azioni, di proseguire sulla strada disegnata dal D.Lgs. n. 65 del 13 aprile 2017⁵, dalla Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8, e il Protocollo d'intesa n. 3397 del 6/12/2016 tra il MIUR e l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS). Per citare solo alcuni 'strumenti'.

Passando ai cosiddetti 'interventi di contesto e di cornice' si tratta principalmente di 'misure' finalizzate a creare città e quartieri educativi costruiti intorno alle comunità educanti, che realizzino, a scuola e fuori la scuola, interventi mirati a prevenire e a intervenire sulle condizioni

³ *Educational Research and Innovation Measuring Innovation in Education, What has changed in the classroom? 2019*, Paris: OECD, 2019.

⁴ *Starting Strong, Key indicators OECD on early childhood education and care*. Paris: OECD, 2017.

⁵ D.Lgs. n. 65 del 13 aprile 2017. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

di marginalità nei contesti di massima crisi. Il citato legame tra svantaggio cosiddetto ereditato e povertà educativa potrebbe essere spezzato attraverso l'offerta di servizi educativi di qualità, a partire dalla scuola e dalla promozione di comunità educanti nei territori più deprivati. In Italia il D.L. 20 giugno 2017, n. 91⁶, prevede interventi urgenti per il contrasto della povertà educativa minorile e della dispersione scolastica nelle aree con esclusione sociale e ad elevato tasso di fenomeni di criminalità organizzata (art. 11 comma 1). Ma il *file rouge* di gran parte delle azioni menzionate prevede l'implementazione della *formazione dei docenti*. Essa notoriamente merita ulteriori investimenti, più occasioni di formazione ordinaria con modalità partecipative secondo quanto emerge dagli indirizzi internazionali (OECD, 2017)⁷ a partire dal primo ciclo, per concentrarsi molto sulla scuola secondaria di II grado dove maggiori sono le resistenze alla didattica laboratoriale, maggiore è la necessità di attenzioni rivolte al progetto di vita, di azioni di orientamento oltre che interventi atti all'osservazione regolare delle dinamiche gruppalì in classe, alla lettura delle emozioni, alla creazione di un clima costruttivo, alla gestione dei conflitti. E', inoltre, indispensabile l'incremento dell'organico, in particolare dei docenti impegnati nell'attività di sostegno, e un'attenzione specifica deve essere rivolta alla formazione dei docenti in tema di Bisogni Educativi Speciali, BES perché tale formazione possa contribuire allo sviluppo di una sensibilità e di competenze in direzione inclusiva ormai irrinunciabili a qualsiasi agire educativo didattico. Infine, tra le più recenti misure di contrasto, al livello nazionale, è importante indicare la legge di bilancio 2019⁸ che ha prorogato e rifinanziato, per gli anni 2019, 2020 e 2021, il *Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile*, già istituito dalla legge di stabilità 2016.⁹ Per il triennio 2019-2021 l'attenzione viene

⁶ D.L. 20 giugno 2017, n. 91 *Disposizioni urgenti per la crescita economica nel Mezzogiorno*. Gazz. Uff. 20 giugno 2017, n. 141. Convertito in legge, con modificazioni, dall' art. 1, comma 1, L. 3 agosto 2017, n. 123.

⁷ OECD. *Skills Strategy Diagnostic Report Italy*, OECD Publishing, 2017.

⁸ Legge 30 dicembre 2018, n. 145 'Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021' (GU Serie Generale n.15 del 18-01-2019 - Suppl. Ordinario n. 3).

⁹ Legge 28 dicembre 2015, n. 208 'Disposizioni per la formazione del bilancio

focalizzata anche sulla Sicurezza scolastica (in termini di edilizia), sulle mense gratuite, e scuole aperte tutto il giorno, con attività di assistenza allo studio, nelle aree più svantaggiate. Per concludere, è importante è importante menzionare il Bando Nuove Generazioni' rivolto ai minori di età compresa tra 5-14 anni - i precedenti bandi ponevano attenzione alla Prima Infanzia (0-6 anni) e Adolescenza (11-17 anni) - che intende prevenire fenomeni quali la dispersione e l'abbandono scolastico, il bullismo ed altre espressioni di disagio giovanile.

Bibliografia

1. Ainscow M., *From special education to effective schools for all: a review of the progress so far*, 2007. In Florian L. (a cura di), *The sage handbook of special education*. London: Sage, 2007.
2. Benvenuto G. (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia, 2011.
3. Booth, T. e Ainscow M., *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci, 2014.
4. Caldin R., I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità. *Education Sciences & Society*, 2, 106-126, 2016.
5. Chalkey B., Haigh M., Higgitt D., *Education for Sustainable Development: Papers in Honour of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*, Oxford: Routledge, p. 130, 2008.
6. Chiappetta Cajola L., *Per una cultura didattica dell'inclusione*, in Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M., 2013, *Didattica inclusiva. Quali competenze per l'insegnante?* Roma: Armando, 2013.
7. Chiappetta Cajola L. & Traversetti M., *La governance inclusiva per sostenere la ricchezza dell'eterogeneità della classe*. In Marcellini M. (a cura di) *L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici. Una cultura per la società dell'informazione*. Roma: La Sapienza Università, 2016.
8. Chiappetta Cajola L. *Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di Educazione alla sostenibilità. Pedagogia oggi*, PensamultiMedia, XVI, 1, 84-103, 2018.
9. Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*.
10. Consiglio dell'Unione Europea (2009). *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (ET 2020).
11. Consiglio dell'Unione Europea (2011). *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*.
12. D'Alessio S. (2011). *Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers
13. D'Alonzo L., Bocci F., Pinelli S., (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
14. De Polo G., Pradal, M., Bortolot, S. *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli, 2011.
15. D.Lgs. n. 65 del 13 aprile 2017. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*
16. D.l. 20 giugno 2017, n. 91 *Disposizioni urgenti per la crescita economica nel Mezzogiorno*. G.U. 20 giugno 2017, n. 141. Convertito in legge, con modificazioni, dall' art. 1, comma 1, L. 3 agosto 2017, n. 123.
17. Educational Research and Innovation Measuring Innovation in Education, 2019. *What has changed in the classroom?* Paris: OECD, 2019.
18. Giacomoni C., *Qualità della Vita e Adulti con Disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli, 2015.
19. Isidori M. V., *Bisogni Educativi Speciali BES. Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa*. Milano: FrancoAngeli, 2016.
20. Isidori M.V., *Quando i Bisogni Educativi diventano Speciali (BES). La didattica inclusiva nei contesti ad alta criticità e i bisogni formativi degli insegnanti in Mariantoni Vaccarelli A. a cura di. Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: FrancoAngeli. pp. 193-201, 2018.
21. ISTAT (2017). *BES, 2017. Il benessere equo e sostenibile in Italia*. http://www.istat.it/it/files/2017/12/Bes_2017.pdf
22. Legge 28 dicembre 2015, n. 208 *Disposizioni per la formazione del*

- bilancio annuale e pluriennale dello Stato' (legge di stabilita' 2016) (GU Serie Generale n.302 del 30-12-2015 - Suppl. Ordinario n. 70).
23. Legge 30 dicembre 2018, n. 145 'Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021' (GU Serie Generale n.15 del 18-01-2019 - Suppl. Ordinario n. 3).
24. Makoele T.M. & Van Der Merwe M.P., Educational change and inclusion: lessons from a collaborative action research. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(14), 169–179, 2014.
25. MIUR (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
26. MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, 2012 b.
27. MIUR, *Piano Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilita'*, 2017.
28. Morin E. *I Sette Saperi Necessari all'Educazione del Futuro*. Milano: Cortina Raffaello Editore, 2001.
29. OECD, *Skills Strategy Diagnostic Report Italy*, OECD Publishing, 2017.
30. ONU. *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, trad. it. ONU. *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. 2015.
31. Protocollo d'intesa n. 3397 del 6/12/2016 tra il MIUR e l'Alleanza Italiana per lo sviluppo Sostenibile (ASVIS).
32. Rapporto Save the Children, *Bambini Impresa sociale Nuotare contro corrente. Poverta' educativa e resilienza in Italia*, 2018.
33. Report Febrario Depp, *Data Engagement Platform Politics. Poverta' educativa. Servizi per l'infanzia e i minori*, 2018.
34. Starting Strong. Key indicators OECD on early childhood education and care. Paris: OECD, 2017.
35. Taddei A. *Universita' e Cooperazione Italiana in El Salvador: un'indagine sui laboratori per la Scuola Inclusiva a Tempo Pieno. L'integrazione scolastica e sociale*, 2, pp. 131-143, 2017.
36. UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: Unesco, 1994
37. UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*, Paris, France, 2017.

Prevenire la poverta' educativa minorile.

Una riflessione pedagogica

Silvia Nanni

Le tipologie di prevenzione cui si fa generalmente riferimento sono quelle mutuatale dalle categorie tassonomiche proposte da Gerald Caplan nel 1964¹, che prevedono la distinzione tra approcci universali, ovvero quegli interventi considerati desiderabili per l'intera popolazione, rivolti indistintamente a giovani e meno giovani; approcci selettivi, rivolti a sottogruppi di popolazione il cui rischio di sviluppare un qualsiasi problema risulta significativamente maggiore rispetto alla media, e approcci mirati, applicabili cioe a persone che sono state identificate come portatrici di chiari segni o sintomi prodromici, tali da doverli considerare vulnerabili e ad alto rischio.

Tali approcci sono comunemente intesi come: prevenzione primaria, secondaria e terziaria.

Prendono il nome di prevenzione *primaria*, tutti gli interventi che mirano al controllo e alla rimozione, all'interno di aree de-privilegiate, dei fattori di rischio, attraverso azioni di politica sociale, d'interventi educativi e di riqualificazione (anche urbanistica). Obiettivo della prevenzione primaria e' la promozione del benessere del cittadino in determinate aree svantaggiate.

La prevenzione *secondaria* e' diretta all'individuazione precoce di determinate criticita', per le quali vengono attivate azioni preposte alla riduzione del rischio. Le azioni di prevenzione secondaria sono rivolte in modo particolare alle fasce giovanili in situazioni variamente depriviate che pertanto risultano maggiormente esposte a condizioni socialmente negative.

La prevenzione *terziaria* mira invece ad evitare la recidivita' ed e' quindi rivolta a quei soggetti che hanno gia' evidenziato una (o piu) problematiche.

Inoltre Caplan suddivide ulteriormente le tipologie preventive

¹ Cfr. Caplan G., *Principles of preventive psychiatry*, London, Tavistock, 1964. Tematiche riprese anche in: Caplan G., Lebovici S., a cura di, *Problemi psicosociali dell'adolescenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1973.

in relazione alle aree d'intervento e alla popolazione verso cui sono rivolte.

Si avranno allora interventi di "prevenzione sociale e situazionaria" coincidenti con l'attività di prevenzione primaria, oppure "prevenzioni individuali" che, sulla base di ricerche predittive, dovrebbero ridurre l'esposizione a fattori di rischio.

Il modello preventivo si configura ad un tempo come impostazione metodologica, attenta a far leva su aspetti costruttivi e promozionali, e come azione anticipativa di insorgenza di problemi.

Il modello psico-educativo basato non solo sulla rimozione dei fattori di disagio, ma sulla promozione delle abilità soggettive, punta all'incremento delle competenze e delle capacità individuali dei giovani per far fronte ai fattori di rischio. Fare prevenzione vuol dire procedere, a tutti i livelli, attraverso interventi formativi di sviluppo delle *Capability*.

In tale direzione uno dei massimi riferimenti scientifici può essere costituito dalle riflessioni convergenti di Martha Nussbaum e Amartya Sen attorno al tema dello "sviluppo delle capacità". L'idea è quella di stimolare un soggetto a fiorire nelle sue capacità piuttosto che assisterlo e supportarlo semplicemente nei suoi bisogni o domande di aiuto.

Il *capability approach* nasce dall'incrocio di diverse esperienze. La Nussbaum orienta questo approccio alla costruzione di una teoria della giustizia sociale di base introducendo il concetto di "soglia minima" di sopravvivenza. La filosofia americana si preoccupa dell'ingiustizia sociale e delle disuguaglianze più radicate, in particolare della mancanza di capacità-azione causata da discriminazione e emarginazione. Sen afferma che non è sensato considerare la crescita economica fine a se stessa; lo sviluppo deve avere una relazione molto stretta con la promozione delle vite che viviamo e delle libertà di cui godiamo. L'espansione di quelle libertà che consideriamo preziose, non solo rende più ricca e meno soggetta a vincoli la nostra vita, ma ci permette anche di essere in modo più completo individui sociali che esercitano le loro volizioni, interagiscono col mondo in cui vivono e influiscono su di esso².

Sen mette in relazione quindi bisogni, risorse e abilità in una cornice

² Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori, 2000, pp. 20-21.

di responsabilità individuale e collettiva.

L'economista indiano premio Nobel ci invita ad un'ulteriore riflessione facendo notare che una società ricca ed opulenta non necessariamente genera benessere, purtroppo, infatti, nell'ottica di un'economia globale, il benessere della collettività viene calcolato esclusivamente in base agli indici relativi calcolati sull'accrescimento del Prodotto Nazionale Lordo. Derivando quest'ultimo da una stima racchiusa all'interno di una media è evidente che i bisogni delle categorie meno abbienti non verranno individuati con il risultato di un'analisi falsata perché carente di dati reali ed oggettivi. Tale modello è il perfetto esempio di come ogni uomo diventi parte di un contesto comune dove la sua singolare unicità non è più considerata nella corretta accezione, egli diventa un tutt'uno di un aggregato anonimo, incapace di soddisfare le necessità di chi vi appartiene.

La Teoria dell'Approccio delle capacità di Sen percorre la strada dei diritti umani, dell'idea di equità, responsabilità e opportunità, così come lo fa la teoria del *Capability Approach* della Nussbaum³.

Riflessioni diverse ma un obiettivo comune: sviluppare le capacità in ogni essere umano, rispettandone la libertà di scelta, i diritti e le singole individualità.

1. Prevenire la povertà educativa nel post-sisma aquilano

Sul fronte della post-emergenza, il terremoto cha ha colpito la città dell'Aquila il 6 aprile 2009, ha aperto diversi scenari che rimandano al rapporto tra persone e spazio urbano, alle reti sociali indebolite e destrutturate, al rapporto, in breve, con una geografia sociale del post-sisma che ha profondamente alterato il modo di vivere della comunità.

In questa prospettiva si sono approfondite le condizioni di vita e l'adattamento allo stress ambientale dei bambini e delle bambine aquilane, lo sviluppo di specifiche rappresentazioni dello spazio urbano e delle emozioni ad esso connesse. A fronte di bambini che arrivano addirittura a concettualizzare in modo "deboli" (rispetto a bambini di altri luoghi e contesti) l'idea più generale di città e a perdere i riferimenti spaziali e sociali, si è dato spazio alla ricerca-azione, volta a promuovere resilienza, socialità e riappropriazione dello spazio urbano

³ Cfr. Nanni S., La "decrescita" come impegno comune in: *Pedagogika.it*, XXI: 4, 2017.

attraverso il supporto dell'istituzione scolastica e delle metodologie dell'*outdoor education*.

Quando essa viene meno, a causa di una catastrofe, e quando ancora non vengono ripristinate le condizioni per una situazione di vita normale, cosa accade? E cosa accade ai bambini? Le risposte che può dare la pedagogia non possono che muovere dalle esperienze, sempre diverse anche quando non varia la tipologia di disastro, con implicazioni estremamente complesse, che rimandano alle scelte politiche, economiche, sociali, ma anche alle contingenze dei momenti storici, che contrassegnano tutte le situazioni di emergenza legate alle catastrofi.

Il caso del terremoto dell'Aquila apre una serie di problemi che, dietro all'idea *hard* di ricostruzione, spingono a riflettere molto, e a intervenire, per recuperare i non meno importanti aspetti più *soft* della ricostruzione, che riguardano la ricomposizione del senso della comunità, delle identità individuali e collettive, della stessa idea di cittadinanza e partecipazione⁴.

1.2. Progetto sociale Solo posti in piedi. Educare oltre i banchi

Save the Children definisce la povertà educativa minorile come “la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”⁵. In sintesi una deprivazione di possibilità.

Pensare alla povertà educativa significa pensare a tutte quelle situazioni di svantaggio socio-economico che, nei diversi momenti storici e sociali, hanno assunto forme tra loro diversificate ma sempre riconducibili ai temi dell'alfabetizzazione e dell'inclusione sociale. La povertà educativa si contraddistingue, quindi, per essere composta da una moltitudine di elementi di natura economica, sociale, culturale, legati a numerose forme di disuguaglianza e di esclusione sociale.

Openpolis sottolineare che un minore è soggetto a povertà educativa quando il suo diritto ad apprendere, formarsi, sviluppare capacità e

⁴ Cfr. Isidori M.V., Vaccarelli A., *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, Milano, Franco Angeli, 2013.

⁵ Cfr. *Save the Children, La Lampada di Aladino - L'Indice di Save the Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, 2014.

competenze, coltivare le proprie aspirazioni e talenti è privato o compromesso. Non si tratta quindi di una lesione del solo diritto allo studio, ma della mancanza di opportunità educative a tutto campo: da quelle connesse con la fruizione culturale al diritto al gioco e alle attività sportive⁶.

La privazione di opportunità di accesso a forme educative in grado di potenziare e dare slancio allo sviluppo dell'individuo chiama in causa il ruolo della cosiddetta “società educante”, intesa come contesto sociale che fa da contenitore a tutte le azioni di prevenzione e contrasto al fenomeno. Gli stessi molteplici problemi che generano forme plurime di povertà educativa sono a loro volta interconnessi e si configurano come concause alla formazione di spirali di limitazioni alle possibilità di un pieno sviluppo.

Una discriminante fondamentale pertanto è l'accesso ai servizi essenziali e la qualità dei servizi stessi. Contrastare la povertà nella fascia più giovane della popolazione significa offrire concretamente a tutti i bambini e gli adolescenti, a prescindere dal reddito dei genitori, uguali opportunità educative. Perciò è ineludibile un forte investimento sull'educazione, intesa in senso lato, dalla scuola a tutti i servizi rivolti ai minori. Vanno in questa direzione anche le raccomandazioni del rapporto Ocse 2018 sulla mobilità sociale, che per l'Italia indica come priorità garantire l'accesso a bambini e a giovani svantaggiati ad una educazione di qualità (dall'asilo all'istruzione terziaria).

Una scuola di qualità, ad esempio, rappresenta un fattore protettivo importante, così come l'offerta di servizi per l'infanzia o la presenza di varie opportunità culturali e ricreative nella comunità di appartenenza. È per questo motivo che *Save the Children* ha individuato una serie di obiettivi e target che ha esposto nel report *Illuminiamo il Futuro* volti a misurare l'offerta educativa delle regioni. Nel 2014, inoltre, *Save the Children* ha introdotto per la prima volta in Italia un “Indice di Povertà Educativa (IPE)”, che si compone di diversi indicatori, per monitorare quanto le Regioni italiane favoriscano, o meno, lo sviluppo educativo dei minori. L'Abruzzo, nell'ultimo report del 2018, è al 13° posto su 18 Regioni valutate.

Il Progetto *Solo posti in piedi. Educare oltre i banchi* - sostenuto dalla Fondazione “Con i bambini” - è un progetto che rientra nel macro-

⁶ Cfr. <https://www.openpolis.it/cosa/poverta-educativa/>

settore del contrasto alla povertà educativa minorile⁷.

Se ne offrono alcuni numeri:

1 capofila: Associazione culturale “Brucaliffo”

15 partner:

7 Associazioni del territorio aquilano,

1 Impresa culturale,

4 Istituti scolastici,

l'Università e il Comune dell'Aquila,

1 Fondazione (per la valutazione d'impatto).

Il Progetto è rivolto a:

circa 1200 bambini:

- 1160 tra i 9 e gli 11 anni - (58 classi III, IV e V di 4 Istituti scolastici primari dell'Aquila)

- 40 bambini di età compresa tra gli 11 e i 14 anni (2 classi di scuola secondaria inferiore)

circa 130 insegnanti di tutte le scuole della rete

circa 1200 nuclei familiari (genitori dei bambini che partecipano al progetto)

circa 2.000 genitori coinvolti nelle varie attività aperte alla cittadinanza.

circa 50 formatori delle Associazioni e dell'Università (seminari, *open day* e altre giornate formative).

Il Progetto che avrà una durata di 30 mesi (dal 22 novembre 2018 al 21 maggio 2021), ha come obiettivo ultimo l'istituzione della prima ludoteca comunale in centro città.

L'Università dell'Aquila – Dipartimento di Scienze Umane - è stata coinvolta con il gruppo di ricerca di Pedagogia generale e sociale coordinato dal prof. Alessandro Vaccarelli che si sta occupando del monitoraggio, della formazione nelle scuole con metodo *outdoor training* e della supervisione del gruppo di lavoro.

Quella del monitoraggio è un'attività “fondativa” della progettazione partecipata. Attraverso la somministrazione di questionari, elaborati *ad hoc*, per i bambini, per i docenti e per i genitori stiamo cercando di esplorare alcuni indicatori di povertà educativa. Rispetto all'importanza scientifica dell'attività di monitoraggio l'obiettivo generale è il rilevamento di informazioni preliminari, intermedie e finali in merito

⁷ Progetto per il quale la scrivente fa parte del Comitato Scientifico.

allo svolgimento del progetto al fine di seguire l'andamento delle attività progettuali per rilevare eventuali criticità da risolvere, attuare azioni correttive, individuare i punti di forza delle attività progettuali e le conseguenti azioni educative.

Al momento della scrittura di questo breve saggio si è appena conclusa la fase di raccolta dei questionari e si sta predisponendo una piattaforma *on line* per l'elaborazione e la restituzione/condivisione dei dati.

Durante i primi 6-10 mesi di co-gestione della Ludoteca (che verrà inaugurata durante il secondo anno di progetto), si terrà un incontro al mese di supervisione pedagogica all'*equipè* di lavoro composta dai rappresentanti dei genitori, degli insegnanti, delle Associazioni e dei cittadini che avranno preso parte ai tavoli di progettazione partecipata.

2. Il senso pedagogico del Progetto Solo posti in piedi. Educare oltre i banchi

Fra gli obiettivi, che si intersecano, del progetto volto alla prevenzione e al contrasto alla povertà educativa, vi è quello di una ricostruzione/riappropriazione dello spazio del centro della città dell'Aquila, riportare i bambini, le famiglie e l'intera comunità educante al Centro, anche grazie alla “co-gestione” della ludoteca intesa come un luogo di aggregazione, fruizione, produzione di cultura e sviluppo di nuove forme di cittadinanza.

La *mission* a lungo termine dell'intera progettazione può essere facilmente sintetizzata e decantata come segue:

- Migliorare la qualità della vita delle famiglie aquilane tramite la possibilità di fruire di un luogo di aggregazione in centro;

- Contribuire allo sviluppo della creatività e socialità nei bambini informando i genitori sulle opportunità formative presenti in città;

- Contribuire a ridurre le diseguaglianze per l'accesso dei bambini ad attività extrascolastiche attraverso forme di *welfare* comunitario integrato;

- Contribuire alla rinascita socio-culturale del centro storico di l'Aquila. Consentire la riappropriazione di uno spazio comune e partecipare assieme ad un percorso per apprendere come co-gestirlo, allestirlo per renderlo un luogo accogliente e funzionali alle esigenze dei bambini, pianificare una serie di iniziative culturali e far sì che si

creino le condizioni per una sostenibilità sarà decisamente il risultato più importante del progetto.

Una comunità educante è dunque una comunità che consente tempi e luoghi ove processi di confronto e dibattito possano avere luogo, questo vuol dire portare avanti un cosiddetto “progetto partecipato” al fine di fronteggiare la povertà educativa.

Elvio R. Martini e Roberto Segui, ormai qualche decennio fa, si interrogarono se fosse obsoleto o meno parlare di comunità, indagando sulla facile malinconia per il passato e per un mondo rurale ove le caratteristiche comunitarie, in alcuni casi, furono più percorribili⁸.

Adesso più che mai c'è l'urgenza di tornare a riflettere e provare a ritrovare quel “bene comune” alla base del vivere civile e democratico provando a proporre una sintesi fra due approcci, fra due matrici: il “bene comune” e il territorio, il valore etico e l'idea di cittadinanza.

L'espressione sviluppo di comunità racchiude e chiarisce sia il punto di partenza sia la visione prospettica dell'intero percorso progettuale intendendo l'insieme dei processi mediante i quali gli abitanti di una determinata zona uniscono i loro sforzi a quelli delle istituzioni con lo scopo di migliorare la situazione economica sociale-culturale e educativa della comunità per contribuire al progresso di quel determinato territorio.

Bibliografia

1. Aja González T., Calandra L. M., Vaccarelli A., *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016.
2. Caplan G., *Principles of preventive psychiatry*, London, Tavistock, 1964.
3. Caplan G., Lebovici S., a cura di, *Problemi psicosociali dell'adolescenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1973.
4. Catarci M., “Educazione e comunità competente”, in: Marriantoni S., Vaccarelli A., a cura di, *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*, Milano, Franco Angeli, 2018.
5. Di Genova N., “Uno studio sulla povertà educativa all'Aquila.

⁸ Cfr. Martini E.R., Segui R., *La comunità locale. Approcci teorici e criteri di intervento*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1995.

- Scuola ed extrascuola nella percezione dei genitori italiani e di altra cittadinanza”, in: Nanni S., Vaccarelli A., a cura di, *Intercultura e scuola: scenari, ricerche, percorsi pedagogici*, Milano, Franco Angeli, 2019.
6. Isidori M.V., Vaccarelli A., *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, Milano, Franco Angeli, 2013.
 7. Marriantoni S., Vaccarelli A., a cura di, *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*, Milano, Franco Angeli, 2018.
 8. Martini E.R., Segui R., *La comunità locale. Approcci teorici e criteri di intervento*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1995.
 9. Nanni S., La “decrescita” come impegno comune in: *Pedagogika*, it, XXI: 4, 2017.
 10. Nanni S., *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogia critica*. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo, Milano, Franco Angeli, 2018.
 11. Nanni S., “Il rischio come possibilità educativa: dallo “spazio interstiziale” alla comunità”, in: Marriantoni S., Vaccarelli A., a cura di, *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*, Milano, Franco Angeli, 2018.
 12. Nussbaum M. C., *Cultivate l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 2014.
 13. Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori, 2000.
 14. Save the Children, *La Lampada di Aladino - L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, 2014.
 15. Save the Children, *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, 2018
 16. Save the Children, *Il Tempo dei Bambini. Atlante dell'infanzia a rischio*, a cura di Giulio Cederna, 2019.
 17. Tramma S., *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Milano, Franco Angeli, 2009.
 18. Vaccarelli A., “La generazione dei senza-città. I bambini dell'Aquila dopo il terremoto”, in: Corsi M., Olivieri S., *Progetto*

- generazioni. *Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, Pisa, ETS, 2012
19. Vaccarelli A., *Le professioni educative negli scenari di catastrofe: l'esempio del progetto "Velino for Children" e la formazione degli insegnanti in «Formazione e Insegnamento»*, 15:2, 2017.
20. Vaccarelli A., Marantoni S., *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers*, Milano, Franco Angeli, 2018.

Il ruolo del dirigente scolastico nella scuola dell'inclusione

Loredana Di Giampaolo

La scuola della "società complessa" è un luogo di mediazione e di riflessione culturale capace di rispondere alle sollecitazioni della diversità, della discontinuità e della frammentazione, cioè ad esigenze sociali e culturali più articolate di un tempo. Le fonti normative qualificano la dirigenza scolastica come "peculiare, specifica e non assimilabile" rispetto alla Dirigenza amministrativa. Nelle "Linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità" del 2009 e nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 risulta determinante il ruolo del Dirigente Scolastico; egli ha il compito di promuovere interventi adeguati per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione sinergica delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio per consentire a ciascuno il pieno esercizio del diritto allo studio. L'articolo 21 del DPR n.275, 8 marzo 1999, noto come Regolamento dell'Autonomia, conferisce personalità giuridica a tutte le istituzioni scolastiche che abbiano raggiunto un dimensionamento ottimale ed attribuisce loro reali poteri di gestione e di decisione. Ne consegue che ogni singola unità scolastica assume una identità distinta da quella del sistema complessivo. Il Piano dell'Offerta Formativa, frutto di una elaborazione collettiva, "centro vitale" dell'autonomia scolastica ed espressione organizzata e formalizzata delle scelte effettuate, riorganizza i percorsi didattici ed integra i saperi disciplinari proiettandoli su orizzonti più ampi e legandoli all'esperienza; in pratica definisce l'identità progettuale della scuola e gli impegni che essa assume, e per questo costituisce la base del contratto formativo ed il criterio di riferimento per l'auto ed etero-valutazione. È evidente che i servizi offerti devono essere affidabili e rendicontabili, specificando che la rendicontazione, definita in termine tecnico "accountability", non è solo contabile, ma anche relativa ai comportamenti ed alle prestazioni, alle diverse opportunità offerte ed alla distribuzione dell'accesso al sapere, tutti elementi da cui dipendono l'equità e la giustizia del sistema sociale.

Attraverso l'articolazione e la ricchezza dell'offerta formativa

si risponde alle esigenze ed ai bisogni complessi e differenziati di sapere, si costruisce una scuola dell'apprendimento significativo che parte dai bisogni di ognuno, che rispetta i tempi ed i modi diversi dell'apprendere, che riesce a formare cittadini in grado di governare la propria esistenza. Ciò significa porre al centro la persona vista come globalità cognitiva, affettiva e valoriale.

Se l'epoca del Behaviorismo ha prodotto la programmazione per obiettivi ed il Cognitivismo quella per mappe concettuali, gli studi successivi sul funzionamento della mente hanno dato origine alla progettazione modulare. In particolare Gardner, con la sua teoria delle intelligenze multiple, affermando che ogni individuo possiede potenzialità intellettive di natura diversa, sostiene la necessità di articolare percorsi di lavoro che consentano lo sviluppo di tutte le forme di intelligenza. Tra i modelli di riferimento si può citare la metodologia del "mastery learning", o apprendimento per padronanza, elaborata da B.S. Bloom, che attualmente trova valore con la diffusione della pratica della "flipped classroom". Il principio su cui si fonda è che si può insegnare tutto a tutti e porre tutti gli allievi nella condizione di padroneggiare gli elementi e gli strumenti di base.

Il Regolamento dell'Autonomia fa propri questi principi pedagogici ed individua nella progettazione modulare uno degli strumenti dell'organizzazione flessibile degli itinerari didattici.

Lo studente deve essere accolto nella propria peculiarità e soggettività, con il proprio bagaglio di aspettative ed attitudini. In tal senso la diversità degli studenti diventa un valore ed una ricchezza per la comunità scolastica, punto di avvio per azioni integrate con altre istituzioni per promuovere il successo formativo e scolastico attraverso piani di studio personalizzati, articolati e flessibili. Tener conto delle differenze, rivolgersi ad esse con attenzione ed efficacia, pianificare percorsi didattici sulla base degli stili cognitivi, delle vocazioni e delle potenzialità degli studenti, significa prevenire situazioni di disagio e di emarginazione. La diversità esistente tra gli individui non va cancellata, ma valorizzata ed armonizzata in un modello culturale aperto e fondato sulla convivenza costruttiva. Per rafforzare la motivazione e la partecipazione attiva e consapevole ai processi educativi è importante pianificare attività integrative, curricolari o extracurricolari di carattere espressivo, creativo e sociale che promuovano il protagonismo giovanile, oltre a corsi di

educazione alla salute, di educazione corporea, di formazione etica e sociale. L'importante è creare situazioni di apprendimento in grado di coinvolgere tutti gli studenti e di garantire a tutti le condizioni ottimali per crescere. Modularità, flessibilità e progettualità sono le parole chiave che, in uno stretto rapporto di interdipendenza, incidono sia sul come sia sul cosa insegnare, poiché prevedono una diversa impostazione del lavoro scolastico.

La scelta modulare risponde ad esigenze di razionalità organizzativa poiché consente di accorpare ore di insegnamento, di organizzare i contenuti di apprendimento secondo logiche diverse da quelle rigidamente disciplinari, di prevedere una articolazione che va oltre la struttura classe, con la possibilità di lavori di gruppo e di laboratorio attraverso i quali ognuno può esprimersi secondo le proprie capacità e potenzialità, offrendo un contributo gratificante per sé e significativo per tutti.

La progettualità va intesa come capacità della scuola di offrire ai propri utenti occasioni di crescita personale, attraverso un sistema formativo flessibile, personalizzato ed innovativo, teso a valorizzare le diversità. Il tutto in un contesto di condivisione, collegialità e coinvolgimento responsabile di tutti gli operatori.

Tener conto delle differenze e rivolgersi ad esse con attenzione significa prevenire situazioni di disagio e di emarginazione e contrastare la dispersione scolastica.

Il tempo scolastico e l'utilizzo degli spazi sono fattori di qualità poiché permettono una didattica differenziata adattabile a situazioni ed esigenze diverse. La rigidità dell'orario è spesso una corsa contro il tempo ed ha la meglio sulla libertà di insegnamento e di apprendimento.

Per fare qualche esempio, è possibile ridurre il carico giornaliero delle discipline a due o a tre prevedendo l'alternarsi degli insegnamenti in blocchi plurisettimanali, mensili o quadrimestrali con evidenti vantaggi in termini di continuità, di consolidamento e di approfondimento delle conoscenze e delle competenze.

Oppure si può intervenire sugli spazi orari, riducendoli o potenziandoli, a seconda delle attività progettate. Ciò comporta evidentemente un orario scandito in parte da ore, in parte da moduli o frazioni di ora, o da spazi più ampi dell'ora tradizionale.

Il tempo diventa così duratura significativa e qualifica il processo poiché

viene scandito sui ritmi e sugli stili di apprendimento degli allievi.

Anche il calendario scolastico può essere articolato in modo da rispondere alle esigenze specifiche degli allievi e della comunità nella quale la scuola è inserita.

L'autonomia gestione del tempo scuola si accompagna all'articolazione flessibile del gruppo classe, delle classi e delle sezioni.

I gruppi si aggregano per percorsi mirati, per compiti specifici, per livelli di conoscenze ed interessi manifestati. L'eterogeneità dei membri è indubbiamente una risorsa didattica e culturale poiché facilita l'integrazione delle differenze; inoltre la diversa consistenza dei gruppi di lavoro permette la diversificazione delle attività e delle metodologie.

Il piccolo gruppo permette esperienze di cooperative learning, o apprendimento cooperativo, in cui gli alunni lavorano insieme mentre l'insegnante svolge un'azione di regia e di facilitazione delle attività, valorizzando le potenzialità affettive, cognitive e relazionali di tutti e di ciascuno. Chi è in difficoltà, osservando i coetanei, interiorizza le funzioni cognitive che sta cercando di acquisire o che si trovano, per dirla con Vygotskij, nella propria "zona di sviluppo prossimale". Nel contempo si rafforzano la motivazione e l'autostima.

Si lascia all'allievo la possibilità di costruirsi un percorso personale seguendo le proprie inclinazioni e scegliendo le aree di sapere che più lo interessano. Dunque la caratteristica dell'apprendimento diversificato è il prodotto differenziato, segno concreto della specificità degli studenti.

Poiché l'opportunità di scelta implica nello studente la consapevolezza delle proprie modalità di apprendimento, la didattica assume una dimensione metacognitiva favorendo la riflessione critica sui processi stessi.

Al pensiero lineare si sostituisce un pensiero modulare, frutto delle interconnessioni stabilite da chi apprende. In questa ottica l'insegnamento mira ad individuare ed analizzare i nuclei fondanti delle discipline poiché, come afferma J. Bruner, didatticamente contano la profondità e la significatività degli argomenti trattati, non l'esaurività o la quantità.

Il fare riferimento ai saperi chiave, essenziali ed irrinunciabili, realizza un apprendimento significativo (Boscolo, 2012) nel senso

che, attraverso l'assimilazione di nuovi concetti e proposizioni nella struttura cognitiva già esistente, si produce una modificazione della mappa cognitiva e della rete delle conoscenze.

Il sistema modulare porta conseguentemente allo sfruttamento ed arricchimento dei contenuti disciplinari, processo necessario nell'attuale società della conoscenza caratterizzata dalla crescita esponenziale dei saperi che si articolano e si complicano in modo tale da richiedere una continua e faticosa ricostruzione da parte dell'uomo.

Con la diversa articolazione dei contenuti e della durata di ciascun modulo, con la sua sostituzione o nuova collocazione all'interno del progetto formativo, si può facilitare il progressivo adattamento dei curricula a saperi nuovi. E' la didattica per competenze a far proprie le didattiche inclusive nelle varie forme: metacognitiva, laboratoriale, multimediale, peer to peer e collaborativa, tra cui service learning e co-working. Una progettazione per competenze seleziona le conoscenze, rafforza le abilità attraverso compiti reali che assumono valore sociale poiché portano all'autonomia e alla responsabilità che si manifestano nell'agire quotidiano. In pratica la didattica per competenze "crea l'ambiente di apprendimento chiesto dalla pedagogia dell'inclusione" (Scapin, 2017).

E' dunque la didattica lo strumento fondamentale per la gestione dei bisogni educativi, sia di ciascun alunno che dell'intera classe, una "didattica strutturata" che garantisce l'intervento personalizzato per tutti attraverso un apprendimento attivo e graduale (Scapin, Da Re, 2014).

Si realizza così una scuola democratica in cui il sapere, il saper fare e l'agire si intrecciano con i valori della solidarietà e della collaborazione, capace di formare alla cittadinanza, al rispetto delle regole, alla consapevolezza dei propri diritti.

Riferimenti bibliografici

- Boscolo P. (2012), *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*, UTET, Torino.
- Chiappetta Caiola L., Ciraci A.M. (2013), *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Armando Editore, Roma.
- Cornoldi C. (2007), *Disturbi e difficoltà dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna.

Fiorin I. (2017), *Apprendere facendo*, in “Rivista dell’istruzione”, 4.
Dario I., Cramerotti S. (2016), *Dirigere scuole inclusive*, Erickson, Trento.
Scapin, C. (2017), *Sviluppare e valutare le competenze negli alunni con bisogni educativi speciali*, in “Rivista dell’istruzione”, 4, pagg. 76-77.
Scapin C., Da RE F. (2014), *Didattica per competenze e inclusione. Dalle Indicazioni Nazionali all’applicazione in classe*, Erickson, Trento.

Riferimenti normativi

DPR n.275, 8 marzo 1999, *Regolamento dell’Autonomia*.
MIUR (2009), *Linee guida per l’integrazione degli alunni con disabilità*.
MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.
MIUR (2012), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* – Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo.
Decreto legislativo 13 aprile 2017, *Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con Disabilità*.

Laboratorio di pensiero sulle tematiche relative agli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento

Caterina Provvissiero

La mia esperienza di dirigente scolastica in un Istituto professionale e tecnico alberghiero e agrario mi permette di condividere in questo laboratorio alcuni concetti basilari che in alcune tipologie di scuola sono ancora di difficile interpretazione, non tanto dal punto di vista normativo che è ormai noto, ma nella realizzazione di interventi efficaci e reali.

I Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA) sono la causa principale di difficoltà scolastiche e di abbandono della scuola. In Italia, la diagnosi di questi disturbi è spesso insufficiente e le stime dicono che almeno due studenti con dislessia su tre non ricevono una diagnosi durante il percorso scolastico: le conseguenze negative del disturbo possono continuare anche in età adulta e influenzare le possibilità di successo all’università e nel mondo del lavoro. Riconoscere, diagnosticare, pianificare e usare strumenti efficaci significa creare interventi personalizzati e adeguati alle caratteristiche individuali dello studente e al percorso di studi che favoriscano e garantiscano l’apprendimento.

L’obiettivo è rendere lo studente consapevole, il più autonomo possibile con tutte le ricadute positive in termini di successo scolastico ma anche di autostima e gratificazione nella sfera lavorativa e personale.

Il nostro Istituto si riconosce pienamente nei contenuti e negli obiettivi delle leggi specifiche e delle direttive ministeriali sui BES operando da diversi anni, con attenzione e professionalità, per il perseguimento della soddisfazione di tali bisogni e per favorire il raggiungimento del successo formativo da parte di ciascun alunno.

La nostra scuola registra attualmente un numero di alunni DSA certificati pari al 7,5% della popolazione scolastica iscritta, un valore più elevato rispetto a quello riscontrato dalla pubblicazione disponibile, sul sito del MIUR, relativa all’anno scolastico 2017/18, “L’approfondimento statistico relativo agli studenti con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA)”, secondo cui la percentuale di alunni con DSA nella secondaria di II grado è pari al 4,7%.

Pertanto le strategie e le attenzioni adottate, al fine di consentire il successo formativo di questi alunni, diventano obiettivo prioritario e si realizzano attraverso:

- un protocollo di accoglienza definito al fine di favorire il dialogo didattico-educativo con le famiglie e di stabilire uno scambio produttivo con la scuola di provenienza e con le altre figure che si occupano dello studente;
- dialogo aperto con le famiglie, sempre più informate ed esperte nel campo dei DSA, per la costruzione di reti di collaborazione e supporto;
- offerta formativa sempre più ampliata, attraverso progetti dedicati come il monitoraggio delle prestazioni degli studenti nella lettura e nella scrittura, per individuare negli alunni delle classi prime le difficoltà di apprendimento non precedentemente diagnosticate e per informare ed invitare le famiglie ad intraprendere un percorso diagnostico specializzato;
- didattica inclusiva (apprendimento cooperativo, didattica delle intelligenze multiple, didattica partecipativa);
- la creazione e l'implementazione di situazioni motivanti ed inclusive di apprendimento;
- il coinvolgimento attivo degli allievi con BES in tutte le attività didattiche e laboratoriali, attraverso l'utilizzo dei percorsi personalizzati previsti nei PDP degli alunni;
- formazione continua di tutti i docenti dei consigli di Classe sulla programmazione dei percorsi personalizzati, sull'utilizzo delle misure dispensative e strumenti compensativi, anche in chiave digitale, per l'attuazione di un reale lavoro di squadra;
- progetti dedicati alla realizzazione di attività didattiche con l'utilizzo di tecnologie compensative attraverso le quali lo studente DSA trova le giuste gratificazioni nel raggiungimento degli obiettivi;
- Anche la valutazione degli alunni con DSA viene pensata per valorizzare il processo di apprendimento dell'allievo e non valutare solo il prodotto/risultato;
- “dare valore” allo studente come persona e al suo percorso;
- favorire un clima di classe sereno e tranquillo, anche dal punto di

- vista dell'ambiente fisico e organizzativo;
- considerare gli aspetti emotivi connessi ai processi valutativi;
- valutare tenendo conto maggiormente del contenuto rispetto alla forma.

Il processo di inclusione degli alunni parte dall'osservazione delle loro potenzialità al fine di garantire per essi tutti gli strumenti utili al raggiungimento del successo formativo. A tale scopo sono previste le seguenti figure di sistema:

Referenti per l'inclusione scolastica: Funzione strumentale per l'inclusione e referente DSA.

Gruppo di lavoro per l'inclusione scolastica: che ha la funzione di individuare, predisporre e monitorare il Piano dell'Inclusione - P.I.

GLH operativi (Consigli di Classe, équipe multidisciplinare, famiglie ed altre figure che concorrono al Progetto di Vita) che curano l'elaborazione dei P.D.P.

Sono attivi anche sportelli d'ascolto psicologico e di potenziamento didattico.

Questo impianto organizzativo e professionale fa sì che il nostro istituto venga identificato da sempre come un punto di riferimento della Provincia in materia di inclusione scolastica. In questo contesto la personalizzazione del percorso didattico educativo dell'alunno diventa un modus operandi che coinvolge tutti gli alunni, ciascuno con le proprie peculiarità. In un ambiente educativo che considera l'inclusione una potenzialità l'alunno con DSA non vede nell'applicazione delle misure dispensative e degli strumenti compensativi una barriera, ma un'opportunità. Ruolo centrale in questo processo è svolto dal Consiglio di Classe preparato e opportunamente formato. Tutti i docenti sono abituati a lavorare in team e a sfruttare le ore di co-presenza con altri colleghi al fine di avviare il processo di apprendimento in modo collaborativo e inclusivo. Questo processo avviene attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche innovative: lavori in piccoli gruppi, peer to peer, attività laboratoriali e digitali. Inoltre l'utilizzo degli strumenti compensativi e delle metodologie didattiche idonee agli alunni con DSA è rivolto al gruppo classe proprio perché forte di un'esperienza inclusiva. Ma per poter comprendere a pieno il mondo dei DSA e operare interventi efficaci il docente deve capire il funzionamento

per poter usare al meglio tutti i facilitatori possibili e prendersi cura delle potenzialità dell'alunno. Pertanto è necessario un continuo aggiornamento in itinere sulle tematiche di riferimento.

Vi lascio con un brano del Prof Stella esperto nel campo dei DSA:

“Quando leggo nel mio cervello si scatena una tempesta emisferica, l'ho imparato guardando la TV. Parlavano di dislessia e dicevano che quelli che hanno questo problema quando leggono non vedono bene quello che c'è scritto perché c'è questa tempesta fra le due parti del cervello. Io ho capito che parlavano del problema che ho io. Quando leggo non riesco a riconoscere bene le parole e così faccio fatica a capire quello che c'è scritto. Io lo so che sono dislessico ma gli altri non ci credono. Gli insegnanti dicono che io non ho voglia ed è vero che io non ne ho più voglia, ma io ho provato a imparare a leggere come gli altri ma non ci sono riuscito e non ci riesco. Non so bene cosa succede nella mia testa, la TV l'ha spiegato, ma io non mi ricordo tutto quello che loro hanno scoperto.”

Se diamo un credito di fiducia ai nostri alunni, che lo restituiranno con il loro successo nella vita, magari non lo sapremo mai ma loro se ne ricorderanno.

In ogni caso dobbiamo fare in modo che l'alunno non percepisca mai il suo disturbo specifico di apprendimento come una disabilità invalidante, perché se così fosse, il suo insuccesso sarebbe da ricondurre sicuramente anche alla mancata funzione educativa ed inclusiva dell'istituzione scolastica che si pone come obiettivo primario il successo formativo di tutti gli studenti, compresi quelli con DSA.

Area 12

Musica