



NUOVA SECONDARIA RICERCA

Scienze pedagogiche

OLTRE L'«OBBLIGO SCOLASTICO»
PER I CITTADINI: LA RISPOSTA (INATTUALE?) DEL
PEDAGOGISTA ROUSSEAU

L'ORIENTAMENTO 5.0: ...QUELLO CHE NON SI
ACCONTENTA DI VALUTARE E PROFILARE

FUTURE LAB: UNA FORMAZIONE PER INSEGNANTI SULLA
PROGETTAZIONE DI VITA

PRATICHE DIDATTICHE PER IL SUCCESSO FORMATIVO
NELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO

VALIDAZIONE SPAGNOLA DEL QUESTIONARIO DEGLI
STILI DECISIONALI

SCHOOL INCLUSION: THE ROLE OF SPORT ACTIVITY

LA FILIERA TECNICO-PROFESSIONALE
TRA TALENTI E MERITO

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XLI

EDITORIALE

Letizia Caso, *L'empatia*, pp. 1-2

FATTI E OPINIONI

Salvatore Colazzo, *Abbecedario pedagogico*, pp. 3-5

Fabio Minazzi, *La scuola come pratica della libertà*, pp. 6-8

Matteo Negro, *La violenza e la scomparsa del mondo umano*, pp. 9-10

RUBRICHE

Presidi e Direttori di una volta

(a cura di Giuseppe Zago, Università di Padova)

Giuseppe Zago, *Professori e Presidi nella letteratura fra Otto e Novecento*, pp. 11-15

Le scuole degli altri

(a cura di Monica Mincu, Università di Torino)

Monica Mincu, *Come affrontare l'ansia e il rifiuto della scuola negli adolescenti: l'approccio di tutta la scuola in Inghilterra*, pp. 16-19

Psicologia per la scuola

(a cura di Letizia Caso, Università LUMSA, Roma)

Francesca Landi, *Sexting e Revenge Porn: La sfida della scuola nella nuova era digitale*, pp. 20-23

A spasso fra le sfaccettature odierne dell'inclusione

(a cura di Serenella Besio, Nicole Bianquin, Mabel Giraldo, Università di Bergamo)

Mabel Giraldo, Fabio Sacchi, Rossella Magistro, Antonia Giannelli, *Orientamento e studenti con disabilità: riflessioni e spunti operativi a partire dalle nuove Linee Guida 1*, pp. 24-33

Sconfinamenti. Incursioni artistiche disciplinari

(a cura del Dipartimento di Comunicazione e Didattica dell'Arte dell'Accademia Santa Giulia di Brescia)

Angelo Vigo, Michela Zambelli, Barbara Kruger: «manifestiamo» con parole e immagini, pp. 34-37

Le storie dell'arte tra scuola, museo e territorio

(a cura del CREA, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Darko Pandakovic, *Paesaggio, libro aperto*, pp. 38-42

PROBLEMI DELLA SCUOLA

Franco Cambi, *Rileggendo la "Lettera a una professoressa": l'idea di scuola*, pp. 43-47

Emanuela Andreoni Fontecedro, *L'armonia di Umanesimo e Scienza: verso una nuova visione educativa nel Liceo Unico Classico-Scientifico*, pp. 48-50

Paolo Branchini, *La convergenza tra sogni e tecnologia: fusione di prospettive scientifiche e umanistiche*, pp. 51-53

Formazione docenti. Sarà la volta buona o avremo l'ennesimo giorno della marmotta?

Dibattito/2

Chiara Gemma, Vincenzo Cafagna, *Verso una didattica di respiro europeo. Appunti sul percorso di formazione iniziale dei docenti*, pp. 54-59

STUDI UMANISTICI, SCIENTIFICI, TECNOLOGICI, LINGUISTICI

Francesco Manfredi, *Comunità, globalismo e nuove prospettive economiche*, pp. 60-63

Gabriella M. Di Paola Dollorenzo, Tamanta Angelini, «Dante parla ai Giovani» *L'Eneide madre della Commedia*, pp. 64-71

Luigi Sirignano, Pierluigi Sirignano, *La conservazione dell'energia nel fenomeno dell'induzione elettromagnetica*, pp. 72-78

Francesca Luana Calia, *Radici Interculturali: La «via decoloniale» nelle scuole italiane*, pp. 79-83

Alice Zinesi, Gianfiore Laurino, *Gesprochenes Deutsch: un affronto alle grammatiche ufficiali? Come coniugare l'evoluzione linguistica con la lingua normata nella pratica DaF per una riflessione metalinguistica*, pp. 84-92

DOSSIER

L'identità dell'Europa

(a cura di Vincenzo Costa)

Vincenzo Costa, *Le identità dell'Europa*, pp. 93-98

Roberta De Monticelli, *Ore stellari d'Europa. Le grandi occasioni perdute per una civiltà universale*, pp. 99-106

Elio Franzini, *Quale Europa?*, pp. 107-115

Eugenio Mazzarella, *Le radici cristiane dell'Europa come riserva di destino dell'Occidente*, pp. 116-122

Rosaria Capobianco, *La scelta della scuola secondaria di secondo grado e la "tirannia" del merito: la necessità di educare alla cultura della meritorietà*, pp. 231-242

Antonella Zuccaro, Francesca Storai, *Gli ITS Academy: un contributo alla filiera formativa tecnologico-professionale*, pp. 243-259

Amedeo Giani, *Tra talento e merito: la performance come modalità di esperienza*, pp. 260-270

RUBRICA UN LIBRO, I LIBRI, UN PROBLEMA

NUOVA SECONDARIA RICERCA

SCIENZE PEDAGOGICHE

Giuseppe Bertagna, *Oltre l'«obbligo scolastico» per i cittadini: la risposta (inattuale?) del pedagogista Rousseau*, pp. 123-133

Salvatore Soresi, Laura Nota, *L'orientamento 5.0: ...quello che non si accontenta di valutare e profilare*, pp. 134-146

Heidrun Demo, Rosa Bellacicco, Petra Auer, Silver Cappello, *Future LAB: una formazione per insegnanti sulla progettazione di vita*, pp. 147-171

Alessandro Di Vita, Carolina Ugarte Artal, Carolina Falcón Linares, *Validazione spagnola del Questionario degli Stili Decisionali (QSD)*, pp. 172-187

Giorgia Ruzzante, Alessia Travaglini, *Pratiche didattiche per il successo formativo nella scuola secondaria di II grado. Un'esperienza presso un liceo romano*, pp. 188-200

Antonio Ascione, *School inclusion: the role of sport activity*, pp. 201-212

Gli Inattuali (a cura di Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano)

Salvatore Colazzo, *Gli affetti e la musica*, pp. 271-274

Recensioni brevi, pp. 275-278

DOSSIER

La filiera tecnico-professionale tra talenti e merito

Alessandra Mazzini, *La filiera tecnico-professionale tra talenti e merito. Presentazione del numero monografico*, pp. 213-214

Flavia Capodanno, Carmen Lucia Moccia, Fausta Sabatano, *Talento, merito e svantaggio sociale. Una proposta per la formazione degli insegnanti*, pp. 215-230

Oltre l'«obbligo scolastico» per i cittadini: la risposta (inattuale?) del pedagogista Rousseau

n. 4
dicembre
2023

anno XLI

Beyond 'compulsory schooling' for citizens: the pedagogist Rousseau's (obsolete?) response

Giuseppe Bertagna

Che cosa si cela dietro l'«obbligo scolastico»? E come questo “passato” può essere ripreso in modo programmatico per costruire un futuro diverso? Il saggio non si propone di affrontare il modo con cui si è affermato e realizzato negli ultimi secoli il diritto-dovere all'educazione e all'istruzione in Italia e negli altri paesi occidentali, né intende deprecare o esaltare le scelte che, negli ultimi due secoli, hanno portato a un tale risultato. Secondo uno sguardo che non è pertanto né storico, né narrativo, ma che fa appello alla prospettiva epistemologica della pedagogia, intende esplorare invece il modo migliore, da «dover-essere» etico-pedagogico, di porre e di voler porre, oggi, questo diritto-dovere all'educazione e all'istruzione, declinato da due secoli come «obbligo scolastico», esprimendo, al contempo, l'auspicio di adoperare i risultati ottenuti dal cammino della modernità per realizzare questo diritto-dovere come un'occasione di evoluzione che sarebbe bene si affermasse. Per farlo occorre fare ritorno a Rousseau, che pose ai suoi contemporanei il problema, mettendoli di fronte, per risolverlo, ad un trivio, di cui dovevano assumersi la responsabilità di una scelta e delle sue conseguenze.

Parole chiave

Obbligo scolastico; diritto-dovere all'educazione e all'istruzione; Rousseau; epistemologia pedagogica

What lies behind 'compulsory education'? And how can this 'past' be taken up in a programmatic way to build a different future? The essay does not set out to address the way in which the right-duty to education and schooling has been affirmed and realised in recent centuries in Italy and other western countries, nor does it intend to deprecate or extol the choices that have led to such an outcome over the last two centuries. According to a view that is therefore neither historical nor narrative, but which appeals to the epistemological perspective of pedagogy, it intends instead to explore the best way of placing and wanting to place, today, this right-duty to education and instruction, for the past two centuries as 'compulsory schooling', expressing, at the same time, the wish to use the achievements of modernity to realise this right to education as an opportunity for evolution that would be good to affirm. In order to do so, it is necessary to go back to Rousseau, who posed the problem to his contemporaries, confronting them with a crossroad, for which they had to take responsibility for a choice and its consequences.

Keywords

Compulsory schooling; right-duty to education and instruction; Rousseau; pedagogical epistemology

✉ Corresponding author: giuseppe.bertagna@unibg.it

1. Una premessa epistemologica

Non sono uno storico e non faccio naturalmente un discorso da storico sul diritto-dovere all'educazione e all'istruzione di ciascuno e di tutti. La storia come diceva del resto Croce non è mai, non deve mai essere, né giustiziera né giustificatrice. Deve soltanto spiegare al meglio il groviglio di ragioni che mostrano ciò che è accaduto e che è stato fatto accadere nei tempi passati, e perché proprio in quel modo e non in un altro.

Certo deve raccontarlo con *pietas* etica e, io direi pure, con sensibilità pedagogica. Ambedue prospettive, l'etica e la pedagogia, che non si accontentano, come è noto, nel nostro caso a proposito del diritto-dovere all'educazione e all'istruzione di ciascuno e di tutti, di vedere l'essere che c'è o che c'è stato, l'essere accaduto come è accaduto come è chiamata a fare la storia, ma anche di anticipare ciò che sarebbe bene o sarebbe stato bene accadesse per aumentare in libertà, bene, giusto e vero le azioni umane di ciascuno e di tutti (etica) e per realizzare meglio la *pais-agoghé* di ciascuno: l'elevazione, la crescita, il massimo compimento che gli è possibile, pur nei vincoli delle condizioni date (pedagogia).

Il tutto, nel fare storia del modo con cui si è interpretato questo diritto-dovere, senza ridurla alle consapevolezze maturate nell'etica e nella pedagogia attuali. In altri termini, senza mai peccare di anacronismi, il peccato peggiore per ogni storico che porterebbe alla stessa dissoluzione della sua disciplina. Caso tipico il *wokismo* e la *cancel culture*.

La storia, in questo senso, è del tutto vero che, pur essendo narrazione, non si fa con i se e i ma, non è un romanzo, non è un trattato di sospiri moralistici su quanto sarebbe stato bene fosse accaduto, ma si fa solo con gli «è stato così, perché».

Lungi da me, quindi, e prima di tutto perché non sono uno storico del modo con cui si è affermato e realizzato negli ultimi secoli il diritto-dovere all'educazione e all'istruzione in Italia e negli altri paesi occidentali (cioè come obbligo scolastico), il sussiego di deprecare o di esaltare le scelte fatte negli ultimi due secoli. Se è accaduto così, ci sono state le ragioni per farlo. E conoscerle criticamente è un bene che ci assicura la storia quando non antepone l'ideologia dello storico alle *res gestae*.

Il mio vuole essere, invece, un discorso di epistemologia pedagogica, ovvero sul modo migliore, da «dover-essere» etico-pedagogico, di porre e di voler porre, oggi, questo diritto-dovere per tutti i giovani e gli adulti declinato da due secoli come «obbligo scolastico». Esprimendo, al contempo, l'auspicio di adoperare i risultati comunque ottenuti dal cammino della modernità per realizzare questo diritto-dovere come un'occasione, nell'oggi, per farlo evolvere sempre più nella direzione del modo etico-pedagogico che sarebbe bene si affermasse.

2. Il quadro teorico rousseauiano per l'esercizio del diritto-dovere all'educazione e all'istruzione universali

Per poter procedere a questa operazione di impegno e orientamento per il futuro delle nuove generazioni torno paradossalmente al passato. Cioè alla radice culturale stessa da cui è iniziato questo cammino moderno di affermazione del diritto-dovere all'educazione e all'istruzione concepito come «obbligo scolastico». Ovvero a quando un pedagogista molto attento alla dimensione etico-politica della pedagogia pose ai suoi contemporanei il problema, mettendoli di fronte, per risolverlo, ad un bivio, anzi, più correttamente, ad un trivio, di cui dovevano assumersi la responsabilità di una scelta e delle sue conseguenze.

Come è noto, Rousseau, nel 1762, pubblicò due libri e un epilogo del primo. Uno di poco successivo all'altro. Il primo saggio, *Emilio o dell'educazione*, lunghissimo. E ovviamente anche scritto in più tempo. Il secondo, il *Contratto sociale*, corto ed essenziale. Il terzo composto, in sostanza, da due lettere immaginarie indirizzate al *gouverneur-tutor* in cui il protagonista del primo saggio, Emilio, racconta le sue vicissitudini di marito tradito¹. E le racconta dopo cinque libri nei quali il *gouverneur-tutor* di Emilio ha fatto di tutto per educarlo e formarlo al meglio possibile e per fargli incontrare non una donna qualsiasi come moglie, ma proprio la «sua» donna, quella più corrispondente alla sua più profonda natura. Al punto che non è stata chiamata dall'autore *filo-*

¹ J.-J. Rousseau, *Emilio e Sofia o i solitari*, trad. e a cura di Egle Becchi, La Nuova Italia, Firenze 1992.

Sofia, ma proprio Sofia, ovvero la donna per lui migliore, unica e necessaria tra tutte le altre che pur aveva incontrato per completarsi completandola a sua volta, fino ad essere ambedue felici per corrispondenza di natura in un matrimonio benedetto da un figlio.

I messaggi teoretici intenzionali che l'autore, con queste opere, intendeva rivolgere ai contemporanei illuministi che, come si sa, non dividevano affatto le sue opinioni, erano, più o meno, i tre seguenti.

2.1. La pedagogia è il fondamento di una buona politica

Il contratto tra persone da cui potrebbe originare una *societas* politica davvero tendente, nella massima libertà e uguaglianza possibile dei contraenti, sempre più al miglior bene, giusto, vero possibile di tutti non si riuscirà mai a farlo o, se stipulato, avrà sempre esiti soltanto perversi, da metafora della statua di Glauco², se i contraenti, tutti, nessuno escluso, non sono stati prima educati e istruiti «bene».

Ciò significa educati e istruiti, ciascuno, in situazioni di libertà, uguaglianza, giustizia e verità, al «proprio miglior bene», cioè al giusto «amore di sé», che Rousseau distingueva nettamente dal pericoloso «amor proprio» narcisistico ed onfalocentrico, condizione fondamentale anche evangelica³ per poter amare gli altri «come sé stessi», né di più né di meno⁴.

La pedagogia doveva essere, quindi, il processo che, a iniziare dal punto di partenza in cui ciascuno si trova, esalta ed eleva l'umanità di ciascuno, compiendola al massimo storicamente possibile, e che proprio per questo avrebbe contribuito, data la natura relazionale di ogni uomo, anche ad esaltare ed elevare al meglio la relazione di e con tutti i membri della società.

Una posizione non tanto astratta (e quindi ideologica o moralistica), quanto utopica, da «dover essere», come peraltro esige la prospettiva pedagogica. Il contrario dei pragmatici e realistici teorici a lui precedenti del contratto sociale, in particolare Machiavelli e Hobbes.

2.2. Educare e istruire «secondo natura» con la personalizzazione

Proprio per questo, il contratto sociale è, a suo avviso, nello stesso «dover essere», sempre successivo al processo di espletamento dell'educazione e dell'istruzione non degli uomini in generale, assunti come genere, ma appunto di Emilio e di tutti gli altri uomini particolari, ciascuno con le proprie situazioni iniziali e diversità, i propri talenti, la propria unica e irripetibile storia che evolve in maniera relazionale specifica in ogni contesto sociale e spazio-temporale determinati.

È questo il significato del titolo stesso del suo famoso trattato di pedagogia e di didattica⁵, il primo a teorizzare e a mostrare una pedagogia non *individualizzata*, cioè impegnata a distribuire in modo uguale il generale preconstituito anche con le migliori intenzioni nel particolare di ciascuno, ad esempio come quella di Comenio, ma in tutto e per tutto *personalizzata*. Ovvero una pedagogia nella quale, preso atto di come ciascuno è e del perché è così, grazie agli opportuni strumenti ermeneutici professionalmente disponibili, si sia in grado di far lievitare ciascuno fino al meglio possibile di sé e, in questo modo, data la natura relazionale dell'essere umano, scambiando ciascuno il meglio di sé con gli altri, al meglio possibile generale di, tra e per tutti. In altri termini, una pedagogia che, per compiersi, parta da ciò che, classicamente, nella filosofia, è stato nominato il problema della *physis*, della «natura», della «sub-stantia», dell'«ipo-stasi», della «forma», dell'«*ecceitas*» relazionale di ciascuno per promuovere fino al massimo possibile qualità e quantità dei processi dell'educazione e della formazione «secondo natura» di ogni persona⁶.

² Id., *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini*, Mondadori, Milano 2009, p. 656.

³ «Rispondendo alla domanda rivoltagli sul primo dei comandamenti, Gesù disse: - Il primo è: "Ascolta, Israele. Il Signore Dio nostro è l'unico Signore; amerai dunque il Signore Dio tuo con tutto il tuo cuore, con tutta la tua mente e con tutta la tua forza". - E il secondo è questo: "Amerai il prossimo tuo come te stesso". Non c'è altro comandamento più importante di questo» (Mc 12,29-31).

⁴ J.-J. Rousseau, *Emilio* (1762), trad. it. di A. Potestio, Studium, Roma 2017, L. II, p. 159 e ss.; L. IV, IV, pp. 338-339; p. 492 e ss.; Id. *Discorso sull'origine...* cit., p. 559 e ss.

⁵ *Ibidem*.

⁶ G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Id. (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 11-66; Id., *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in A. Antonietti-P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione: scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita & Pensiero, Milano 2012; Id., *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2021; Id., *Individualizzazione e personalizzazione: tra fondamenti ed equivoci*, in M. Baldacci, M. Corsi (eds.), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Tecnodid, Napoli 2009.

Al fine di procedere in questa direzione personalizzante, è indispensabile la costante relazione interpersonale tra il *magis* (*gouverneur-tutor*) e il *minus* Emilio. Addirittura fino al suo matrimonio con Sofia⁷ e la collocazione di questa relazione fuori dalla città (per Rousseau simbolo di relazioni interpersonali artefatte, virtuali e contaminate, «contro *physis*») per riscoprire, in un ambiente meno artificiale e contaminato come la campagna, relazioni interpersonali al contrario «secondo *physis*» di ciascuno.

Anche in questo caso, una proposta non tanto astratta (e quindi ideologica o moralistica), quanto utopica, in altre parole tipica del «dover essere» pedagogico, visto che la *physis*, la natura, la sostanza, l'ipostasi, la forma, l'*ecceitas* relazionale di ciascuno è sempre e per tutti una differenza, un'alterità e un'ulteriorità trascendente rispetto all'esperienza e alla storia immanenti.

2.3. Perfettibilità non perfezione della pedagogia e della politica

Infine, l'ultimo messaggio, fosse il più importante che riassume ad unità i due precedenti e li esplicita con coerenza.

Rousseau nella prima riga del Libro I del suo *Emilio* ricorda che «tutto, quando esce dalle mani dell'autore delle cose è bene; tutto degenera nelle mani dell'uomo»⁸.

In queste condizioni, pur avendo dell'antropologia umana una visione positiva, anzi proprio perché ogni uomo esce dalle mani di Dio e quindi è ontologicamente buono, ma non è e non potrà mai essere il Dio che l'ha creato, sperare che esista, su questa terra, una pedagogia che non tradisca, facendola in qualche modo tralignare, anche la migliore educazione e formazione personalizzate di Emilio e di tutti gli altri è un pio *wishful thinking* da cui distanziarsi per realismo non solo ontico, ma ontologico, oltre che gnoseologico, e per prudenza etica.

Si potrà e si cercherà, con la riflessione critica sull'esperienza, di sbagliare sempre meno, se non altro di porre rimedio ai propri errori, ma un educatore, un formatore, una pedagogia che non siano in qualche modo e per molti aspetti «imperfetti» non esistono. Del resto, se la pretesa relativa alla priorità della pedagogia rispetto alla politica nella quale si stipula il contratto sociale è ontologicamente pensabile, non è poi davvero praticabile sul piano ontico-storico-cronologico.

Pedagogia del «dover essere» e politica del «ciò che si può fare» devono quindi, per forza, stare sempre insieme: *perplexae et permixtae* fino alla fine dei tempi. In un equilibrio instabile e liminare. Come la città celeste e quella terrestre di Agostino⁹. Con il possibile della prima (il possibile del «dover essere» che si estende fino all'impossibile¹⁰) che fa i conti con il possibile «con-creto» e «situato» dell'essere e nell'essere della seconda. Possibile, quello della politica, che deve, quindi, tener conto di tutte le forze in campo così come esse sono, positive e/o negative, le quali costringono, spesso, nella contingenza che è poi la condizione storica, a scelte non volute, a condizionamenti latenti subiti invece che ad azioni consapevolmente e responsabilmente agite, e a partire spesso con un disegno immaginato migliore per arrivare a concretizzarne, poi, di fatto, un altro, imprevisto e peggioro.

Come a dire che i *gouverneur-tutor* di tutti gli Emili possibili, passati, presenti e futuri, non possono venire da Marte, ma, per quanto volenterosi e molto ben professionalmente attrezzati, non sono, né potranno mai essere, «perfetti», ma solo «perfettibili». Nessun *gouverneur-tutor* umano, del resto, è nelle condizioni del barone di Münchhausen che poteva tirarsi fuori dalla palude in cui era caduto, prendendosi per i propri capelli e sollevandosi.

2.4. Trascendenza, antielitarismo e complessità

Rousseau era un visionario, non un ingenuo. Era così consapevole delle considerazioni prima accennate che il senso delle sue due opere citate, da interpretare poi alla luce della terza mezza opera del 1762, stava proprio nel ricordare ai suoi contemporanei (protagonisti di quell'illuminismo empirico-materialistico e tecnicistico i cui esiti Husserl stigmatizzerà nel 1938¹¹), tre principi ontologici da loro già rifiutati a quel tempo.

⁷ «Il tuo cuore ha bisogno di compagnia; andiamo a cercare quella adatta per te» (*Emilio*, p. 340): non a caso «chiamiamo Sofia la vostra futura innamorata: Sofia è un nome di buon augurio: se quella che sceglierete non lo porta, sarà almeno degna di portarlo» (p. 523-514); «Non voglio per questo che si inganni il giovane rappresentandogli un modello di perfezione che non possa esistere; ma sceglierò i difetti della sua innamorata in modo che siano adatti a lui, che gli piacciono e che servano a correggere i suoi» (p. 513).

⁸ J.-J. Rousseau, *Emilio...*, cit., p. 71

⁹ Agostino, *La città di Dio* (416-427), trad. it. a cura di C. Carena, Einaudi-Gallimard, Torino-Paris 1992.

¹⁰ Solo per limitarsi all'oggi, si vedano le acute riflessioni sul tema di G. Agamben, *L'irrealizzabile*. Per una politica dell'ontologia, Einaudi, Torino 2022 e di M. Cacciari, *Metafisica concreta*, Adelphi, Milano 2023.

¹¹ «L'esclusività con cui, nella seconda metà del XIX secolo, la visione del mondo complessiva dell'uomo moderno accettò di venir determinata dalle scienze positive e con cui si lasciò abbagliare dalla 'prosperity' che ne derivava, significò un allontanamento da quei problemi che sono decisivi per un'u-

1. La trascendenza è la condizione stessa dell'immanenza. Gli uomini, la storia, il mondo non sono autosufficienti o autosemantici. Reggono se e fino a quando restano fondati su un Dio per definizione trascendente e perfetto che non teme, ma si assume, con la sua Grazia, i limiti dell'immanenza, con le sue imperfezioni, per migliorarle, trasformarle, correggerle, «salvarle» per il possibile, con un impegno di alleanza reciproca tra lui e l'uomo che non avrà mai fine. Alleanza che, senza pentimenti, Dio onorerà qualunque misfatto gli combini l'uomo. È la insuperabile perfettibilità del mondo e degli uomini che, però, in questo senso, è garantita da Dio, vero carburante inesauribile per la duplice, ma complementare, azione della pedagogia e della politica nella storia e nel mondo.

2. Checché ne pensasse l'altezzoso, razzista e aristocratico Voltaire, non esistono né in pedagogia né in politica, da una parte, l'élite degli uomini eletti e sapienti, gli unici autorizzati ad educare ed istruire le persone e poi a comandare sui popoli, e, dall'altra parte, la massa dei dannati e degli ignoranti che sarebbero i selvaggi da ammaestrare e la plebe dissoluta del *De cive* di Hobbes¹² che solo il gruppo ristretto dei primi saprebbe in qualche modo trasformare in un popolo decente, «civile». Chi è eletto (o si ritiene tale) per certi aspetti è, infatti, sempre e anche allo stesso tempo, dannato (o si ritiene dannato) per altri aspetti. Analogamente, chi educa e insegna deve sempre anche, e contemporaneamente, sebbene in modo diverso dall'educando, essere sempre educato e continuare ad apprendere. Non è un caso che Emilio, in pedagogia, sorprenda spesso il suo *gouverneur-tutor* con le differenze irriducibili del suo «essere chi è», alle quali occorre che il suo *magister* risponda, apprendendole e rielaborandole, riposizionandosi di conseguenza, per poter continuare a condividere, insieme, senza interromperlo, il lungo viaggio della maturazione da *in-fans* (da chi è incapace di profferire discorso) ad adulto e padre. Allo stesso modo, in politica, chi comanda ed esercita il potere sugli altri e sul mondo, da un lato, è comandato e subisce poteri diversi, dall'altro. Nessuno può pretendere, infatti, di comandare ed esercitare un qualche potere assoluto. Sciolto da ogni vincolo. Nessun gnosticismo religioso, sociale, politico e pedagogico è, dunque, possibile per Rousseau. Anzi questo è il rischio più pericoloso della pedagogia che la può precipitare dall'essere la «pedagogia bianca» di cui l'Emilio è testimonianza al diventare, come si anticipa nei *Solitari*, «pedagogia nera». E pregiudicare in questo modo un *Contratto sociale* che, da garante di libertà e di uguaglianza, si trasforma in esercizio di totalitarismo e di oppressione di pochi su molti.

3. Infine, ricordare a tutti che, proprio per tutto quanto menzionato, metodologicamente e teoricamente, i suoi testi andavano letti insieme, l'uno legato all'altro, l'uno nell'altro, non a uno a uno, in modo lineare e lasciati separati, ciascuno pensato per quanto dice senza aver presente quanto tace o nega e, per questo, spesso, anche in contraddizione tra loro.

È solo, d'altra parte, alla luce delle coordinate filosofiche, antropologiche, metodologiche e teleologiche della differenza tra pedagogia e politica che si spiegano le tre vie che Rousseau pone dinanzi a pedagogisti e politici del suo tempo, ma attualissime pure oggi, per concretizzare il diritto-dovere di ogni uomo all'educazione e all'istruzione.

3. Rousseau e le tre strade per il diritto-dovere all'educazione e all'istruzione di tutti

Rousseau sapeva molto bene che la meraviglia, il *thaumazein* greco¹³, è in tutti gli Emilio passati, presenti e futuri possibili.

Ogni uomo, infatti, qualunque sia la sua condizione, se uomo, ama, a suo modo, conoscere. Al punto che la maggior parte degli analfabeti, selvaggi da antropologia culturale o semplicemente uomini non privilegiati per appartenenza sociale e culturale, la sviluppa perfino a livelli superiori a quelli raggiunti da chi è sì anche molto alfabetizzato, ma lo è stato a forza, per obbligo, per potere costringitivo e, magari, per paura dell'autorità e delle sue punizioni.

manità autentica. Le mere scienze di fatti creano meri uomini di fatto» (H. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (1938), a cura di W. Biemel, avvertenza e prefazione di Enzo Paci, trad. it. di E. Filippini, Il Saggiatore, Milano 1983, § 2, p. 35).

¹² T. Hobbes, *De cive* VI, 1; XII, 8 (*Elementi filosofici sul cittadino*, trad. it., in *Opere politiche* a cura di N. Bobbio, Utet, Torino 1959).

¹³ «Si addice particolarmente al filosofo questa tua sensazione: il meravigliarti. Non vi è altro inizio della filosofia, se non questo, e chi affermò che Iride era figlia di Taumante come sembra, non fece male la genealogia» (Platone, *Teeteto* 155d). «Gli uomini hanno iniziato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia. Mentre da principio restavano meravigliati di fronte alle difficoltà più semplici, in seguito, progredendo poco a poco, giunsero a porsi problemi sempre maggiori: per esempio i problemi riguardanti i fenomeni della luna e quelli del sole e degli astri, o i problemi riguardanti la generazione dell'universo intero. Ora, chi prova un senso di dubbio e di meraviglia riconosce di non sapere; ed è per questo che anche colui che ama il mito è, in un certo senso, filosofo: il mito infatti è costituito da un insieme di cose che destano meraviglia» (Aristotele, *Metafisica* I, 2, 982b,10).

Essere analfabeti e incolti non significa, infatti, non essere uomini o anche soltanto essere uomini stupidi, senza logos o profondità. Basta un superficiale sguardo alla storia, alla filosofia e alla letteratura per averne contezza. E Rousseau ha lardellato dall'inizio alla fine delle sue opere questa consapevolezza purtroppo ridotta dal *mainstream* culturale, progressivamente sempre più dominante a lui successivo, alla ingenua caricatura del «mito del buon selvaggio».

Semmai, come ha scritto Simmel già nel 1903, anticipando una condizione che oggi si è purtroppo moltiplicata addirittura in progressione geometrica, è l'uomo *blasé* della modernità del suo tempo e, a maggior ragione, del nostro tempo che, purtroppo, non è più in grado di comprenderla: «L'essenza dell'essere *blasé* consiste nell'attutimento della sensibilità rispetto alle differenze tra le cose, non nel senso che queste non siano percepite [...] ma nel senso che il significato e il valore delle differenze, e con ciò il significato e il valore delle cose stesse, sono avvertiti come irrilevanti. Al *blasé* tutto appare di un colore uniforme, grigio, opaco, incapace di suscitare preferenze. [...] Le cose galleggiano con lo stesso peso specifico nell'inarrestabile corrente del denaro», e potremmo aggiungere delle onde digitali del web¹⁴.

In fondo questo accade quando si perde il senso della *physis* delle cose e delle persone, e non si vedono né si immaginano più gli abissi della verità, ma soltanto le increspature della *doxa* che appare. Quando si perde il senso della metafisica e ci si ferma al fantasmagorico luccichio dei fenomeni.

3.1. La *scholé* dell'uomo

La prima, e migliore, via per assicurare a tutti gli uomini, nessuno escluso, qualunque sia la sua condizione fisica, psichica, noetica e sociale, il diritto-dovere all'educazione e all'istruzione personalizzate è quella della *scholé*. Essa costituisce lo sfondo integratore dell'*Emilio* e sarebbe il presupposto per quel contratto sociale *democratico* (cioè nel quale il potere e la sovranità sono del popolo) sul quale costruire una *societas* (da *socius*-ii) libera e tra uguali come quella auspicata da Rousseau.

La *scholé* è proprio lo stato dell'essere umano che nasce dal *thaumazein* e da ciò che tale esperienza rende possibile. Ed è un termine, *scholé*, talmente ricco di sfumature e dimensioni che i latini lo dovettero tradurre con tre termini tra loro circolari che, peraltro non ne esaurivano nemmeno l'intero campo semantico: *otium*, *lusus* e *studium*.

Infatti, anche sulla semplice base dei vissuti esistenziali di ciascuno, il sentimento di libertà e di compiutezza che la persona trova e sente nell'*otium* (che non ha nulla a che fare con il modo contemporaneo consumistico, mass mediale, pubblicitario e statistico di intendere questo termine) nasce:

- a) sia da uno *studium*, da una concentrazione di motivazione, pensiero e volontà che è appagante a tal punto a chi la esperisce da far lievitare al meglio ogni aspetto della sua intera personalità (ragione, sentimento, gusto, desiderio, movimento, industriosità, senso dell'esistere, socievolezza, moralità, religiosità);
- b) sia dall'introdursi in eventi che assomigliano molto al gioco (*lusus*) dei bambini, mai stanchi di impegnarsi il più possibile a continuarlo, anche a costo di fatiche incomprensibili a chi li osserva dall'esterno sudati e affannati.

Non c'è un luogo ambientale e/o sociale specifico in cui si esperisca in maniera esclusiva questa condizione dell'animo e del corpo di ciascuno. Sia esso la famiglia, la scuola, l'università, l'esperienza delle altre formazioni sociali (famiglia, impresa, gruppo di volontariato o di cooperazione, sindacato, partiti, comunità ecclesiali) di cui parla la nostra Costituzione o, oggi diremmo, la frequentazione di media e social così plebiscitati dalle nuove generazioni.

Lo stato della *scholé* può essere, infatti, scoperto e provato in qualsiasi luogo, ma ad una condizione che potremmo kantianamente definire un suo trascendentale: che, in un contesto determinato, ci sia un soggetto minore (un *minus*, comparativo relativo, non un *minusus*, comparativo assoluto) in relazione educativa e formativa personale con un maggiore (un *magis*, comparativo relativo, non un *maximus*, comparativo assoluto), sia esso un coetaneo, un docente o un adulto che inizi con lui la *país agoghé*, la *ped-agogia* (l'ascesa del minore) verso l'alto. Ovvero quel processo inesauribile di trascendenza continua, di elevazione progressiva e di verticalizzazione dell'esistenza¹⁵ che, sebbene in modi diversi, coinvolge sempre in reciprocità il *minus* e il *magis*, in una crescente, incontenibile e compiaciuta joyciana «coincidenza»¹⁶ o musicale «concordanza» di passi, di sentimenti e, alla Giovanni Gentile, di pensieri in atto, nello spirito dell'uno che si fa spirito rigenerato dell'altro.

¹⁴ G. Simmel, *Le metropoli e la vita dello spirito* (1903), trad. it., a cura di P. Jedlowski, Armando, Roma 1995, p. 43.

¹⁵ P. P. Sloterdijk, *Devi cambiare la tua vita. Sull'antropotecnica* (2009), trad. it. a cura di S. Franchini, Raffaello Cortina, Milano 2010.

¹⁶ J. Joyce, *Finnegans Wake* (1939), trad. di L. Schenoni, E. Terrinoni e F. Pedone, Mondadori, Milano 2017 (p. 49 riga 36),

Ascesa, questa della pedagogia, che Rousseau prototipizza nei cinque libri attraverso i quali il *gouverneur-tutor* accompagna Emilio nella sua maturazione. Che poi sembra dissolversi nei *Solitari*. Ma che, per farsi e perfino per in apparenza dissolversi, chiede ai protagonisti della *pais agoghé* la fiducia l'uno nell'altro e di non ritenere mai l'uno o l'altro incapaci di decidere meglio di chiunque altro diverso da sé, nelle varie situazioni e ragioni date, il proprio bene.

Nella *pais-agoghé*, in altri termini, il *magis* non può dire al *minus* «sii te stesso», ma subito dopo aggiungere «a modo mio perché lo so meglio di te». Il *magis*, se chiede giustamente al *minus* di rispettare ciò che lui, come *gouverneur-tutor*, fa e vuol fare della e con la sua propria vita personale (si pensi, per esempio, alle obiezioni che Emilio avrebbe potuto avanzare contro il Rousseau-*gouverneur* padre e marito!), non può esigere anche che il *minus* (che poi vuol dire tutti gli Emilio reali) rispetti addirittura ciò che il *gouverneur-tutor* vuol fare con la vita di Emilio. Quasi fosse sua, e lui fosse un suo strumento a disposizione. Egli, infine, non può reputarsi il braccio secolare non solo del vero, del bene e del bello, ma anche dell'opportuno, dell'utile e del significativo per il *minus*, ma è necessario che sia disposto anche a riconoscere ed apprendere le facce del vero, del bene, del bello, dell'opportuno, dell'utile e del significativo colte dal *minus* a riguardo di sé stesso e dei propri progetti di vita.

Ebbene, per Rousseau, la *scholé* è quella nella quale ci si sforza di mettere in azione costante e quotidiana tutte le consapevolezze fin qui menzionate e si trovano anche gli espedienti didattici e le strategie relazionali per risolvere i problemi che esse senza dubbio pongono agli attori coinvolti e che rompono la «*coinci-danza*» e la «*concor-danza*» da poi ritrovare.

Solo la *scholé*, quindi, non lascerebbe fuori dalla crescita di ognuno nessuna delle sue dimensioni costitutive e non trascurerebbe nemmeno uno dei talenti che ciascuno possiede per curarli e farli fruttificare nell'insieme delle relazioni sociali¹⁷. Sarebbe infatti l'unica capace di prendersi carico della ricerca, del rispetto e della valorizzazione della «forma» di ciascuno, senza mai imporla dall'esterno (dal *magis*) come uno stampo, ma facendo con ogni *minus*, per ciascuno «secondo la propria natura (*physis*)», quella «*coinci-danza/concor-danza*» pedagogica a cui prima si accennava.

Nella *scholé* è fin troppo ovvio, in conclusione, che lo studente non debba diventare ciò che la scuola vuole che sia, ma solo, e al massimo grado, ciò che egli è e vuol essere nel suo unico ed irripetibile essere attuale e potenziale.

Per questo, nella *scholé*, a rigore, non esistono «studenti». Nomi astratti, dove il particolare e il contingente sono sacrificati al generale indistinto e al necessario della passività subita. Bensì, sempre, nomi concreti, in carne ed ossa: i tanti idiografici Emilio che entrano a mano a mano nel suo orizzonte. Ciascuno «intero assoluto» non scomponibile, un'esclusiva integralità autonoma, libera e responsabile delle proprie azioni, ancorché, sempre, intrinsecamente relazionale, nel bene e nel male, nei condizionamenti e nelle possibilità, con gli altri e con il mondo. In questo senso, sempre un fine a sé stesso, per dirla con Kant che apprezzò non poco Rousseau; un «fine in sé», che «non ha un valore relativo, o un prezzo, ma un valore intrinseco, cioè una dignità»¹⁸, mai da «normalizzare» e «uniformare» a modelli precostituiti diversi dalla norma e dalla forma di sé stesso che ciascuno è chiamato a riconoscere e a dare a sé stesso.

3.2. La scuola del cittadino

Tanto la prima strada era la migliore e quella che un buon contratto sociale avrebbe dovuto realizzare nei limiti del possibile storico con la politica, tanto la seconda strada che Rousseau vide già anticipata e ben avviata dinanzi a sé nella sua Francia era, a suo avviso, la peggiore.

Era «la scuola del cittadino» quella che sarebbe poi stata resa dominante, con e dopo la rivoluzione francese, dalle nazioni e dai relativi stati, a partire dalla nazione e dallo stato francesi.

Per lui, questa scuola, era il contrario della *scholé*. Per questo non aveva a che fare con tanti Emilio, tutti, ciascuno, leibnizianamente «interi assoluti», ma solo con «interi frazionari»¹⁹. Cioè con «generici cittadini italiani, francesi, tedeschi, russi. ecc.», tutti immaginati con gli stessi obblighi, diritti, doveri, vincoli degli altri loro concittadini. Nella scuola degli stati moderni, insomma, i cittadini sarebbero ridotti all'unità del numeratore di una

¹⁷ J.-J. Rousseau, *Emilio...*cit., I, p. 16.

¹⁸ I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi* (1785), trad. it. di R. Assunto, Laterza, Bari 1985, parte II, pp. 68.

¹⁹ J.-J. Rousseau, *Emilio...*cit., p. 16. Per il significato di «uomo intero assoluto» in Rousseau rimando al mio saggio *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in AA.VV., *Il pedagogista Rousseau tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 11-66.

frazione che avrebbe visto al denominatore «tutti gli uguali cittadini italiani, francesi ecc.». «Il *cittadino* di Roma non era né Caio né Lucio; era un Romano». Allo stesso modo il cittadino di Sparta, aveva osservato Rousseau²⁰.

Se l'Emilio rousseauiano, come tutti i suoi coetanei, fosse stato ritenuto una «unità frazionaria» sarebbe stato per principio subordinato alla totalità a cui tale unità sarebbe stata correlata al denominatore. Sarebbe stato, quindi, subordinato agli *iussa principis*, alle disposizioni della politica statale, al modo con cui la città, la nazione, l'Unione Europea, una futura federazione o confederazione mondiale di Stati²¹ concepiscono e definiscono, in base alle stratificazioni delle loro storie e delle loro leggi costituzionali, primarie e secondarie il profilo ideale dei propri cittadini, nei loro compiti, idee e valori. Sarebbe stato così evidente che, nella scuola del cittadino, il fine dell'«unità frazionaria» non trova il suo fine in sé stessa ma in altro da sé, che le proviene dall'intero pre-costituito a cui appartiene, rivelandosi, per questo, soltanto una parte del tutto fungibile con le altre²²: Emilio, Enrico, Lorenzo ecc. pari sono; l'uno vale l'altro; peggio: va trattato allo stesso modo dell'altro.

Interessante osservare che lo scheletro logico del ragionamento rousseauiano sia stato ripreso nel novecento dall'antropologia culturale da Lévi Strauss. Nel 1952, l'antropologo ricordava che le civiltà umane possono progredire solo se nessuna prende il sopravvento al punto tale da «mondializzarsi» e da imporsi sulle altre, colonizzandole, dominandole, senza riconoscere le e lasciarsi fecondare dalle loro irriducibili diversità con le quali è chiamata invece a relazionarsi.

In analogia, nell'antropologia pedagogica, è come se il *gouverneur-tutor* si volesse imporre con il suo *imperium* su Emilio e su tutti gli altri studenti con nome e cognome per farne ciò che vuole; o come se Emilio avesse preteso di ridurre Sofia e tutti quelli che incontrava a una copia narcisistica di sé stesso.

Un'unica e uniforme civiltà mondiale, ricordava Lévi Strauss, e, per analogia, un'unica ed uniforme scuola nazionale sarebbe perciò stata il peggio augurabile per gli uomini e la loro crescita. Avrebbe portato al regresso e alla morte dell'umanità stessa, quindi anche dell'educazione e dell'istruzione. Ciò perché, nella storia umana, «il progresso è sempre soltanto il progresso massimo in un senso predeterminato dal gusto» di ogni civiltà²³ o, nella pedagogia di Rousseau, dalla *physis* irriducibilmente differente di ogni Emilio esistente. Il progresso delle civiltà (e, in senso traslato, la maturazione degli uomini attraverso la loro educazione e istruzione) consiste, infatti, «nello scarto differenziale che esse (*essi n.d.r.*) presentano tra di loro»²⁴. Le società umane che pretendono l'esclusività e la loro riproducibilità muoiono. Nessuna, quindi, può rimanere pura e sola, né rivendicare pretenziosa purezza o autarchica autosufficienza. Nessuna, infatti, è un assoluto, un massimo rispetto alle altre. Tutte le civiltà (e tutti gli uomini) che vogliono crescere e migliorarsi devono, di conseguenza, essere simili a giocatori che operano contemporaneamente su più tavoli, non escludendone a priori nessuno. Soltanto in questo modo, si possono produrre serie molteplici di risultati creativi che consentono sintesi originali e innovative capaci di rendere tra loro traducibili le differenze.

Il disprezzo o l'esclusione del lontano e del diverso da sé come persone singole e come civiltà è un'ingenuità che, nella storia, si paga cara. Insomma, scrive l'alsaziano, ma con parole che anche il ginevrino avrebbe sottoscritto, «per progredire occorre che gli uomini collaborino; e, nel corso di tale collaborazione, essi vedano gradualmente identificarsi gli apporti di cui la diversità iniziale era per l'appunto quella che rendeva la loro collaborazione feconda e necessaria»²⁵. È sempre il bastardo a vincere, non la purezza di una razza, di una cultura o di una persona. Come dimostra la grandezza raggiunta a suo tempo da Roma.

Solo se si mira a valorizzare l'«intero assoluto» e non frazionario di Emilio, come di ogni altro studente con nome e cognome, in altre parole, si otterrà anche, come naturale conseguenza, anche un «buon cittadino», sia esso francese, italiano, europeo o globale-mondiale. E, pure, un ottimo lavoratore che non solo ama il lavoro che svolge, visto che Emilio impara bene un mestiere nel quale eccelle di mani e di testa (il falegname), ma che ama anche il lavoro in quanto tale, ritenendolo, come è giusto, una dimensione fondamentale, costitutiva della stessa esistenza di ogni essere umano. Non è un caso che, in questo senso, Emilio conosca e frequenti con buoni risultati formativi, per esperienza diretta, anche altri lavori, e ciò proprio perché ogni lavoro, in nega-

²⁰ J.-J. Rousseau, *Emilio...* cit., I, p. 73.

²¹ Come scrive, temendola, C. Lévi-Strauss, *Razza e storia e altri studi di antropologia* (1952), trad. it. e cura di P. Caruso, Einaudi, Torino 1967, pp. 134-139.

²² J. J. Rousseau, *Emilio...* cit., p. 75. Leibniz aveva espresso le medesime preoccupazioni nella sua *Monadologia* redatta nel 1714 e pubblicata postuma nel 1720.

²³ C. Lévi-Strauss, *Razza e storia...* cit., p. 134.

²⁴ Ivi, p. 139.

²⁵ Ivi, p. 142.

tivo o in positivo, perché preferito o perché subito, serve a riconoscere inclinazioni e talenti, insieme a conoscenze e competenze, che non ci si sarebbe mai immaginati di possedere se non fossero stati esercitati in maniera formativa fin dalla più tenera età. Altro che teorizzare l'incompatibilità tra *studium* e *opus*, tra scuola e anche *labor*, tra cultura e vita, tra teoria e pratica, legittimando la teoria del primo studio senza mai lavorare e poi lavori senza mai più studiare tanto è venuta a nausea questa attività che avrebbe dovuto invece risultare ordinaria per l'intera vita²⁶.

Tuttavia, non era questa la strada principale assegnata al «sistema scuola», ad esempio, anche dal neonato Regno d'Italia. «Fatta l'Italia, bisognava fare gli Italiani», scriveva D'Azeglio nei suoi ricordi postumi²⁷. Plasmarli al pari di vasi uguali dalla creta. E, dimenticando che la via più lunga per vedere le differenze tra gli italiani come un'opportunità da valorizzare invece che un'avversità pedagogica e culturale da piallare era anche l'unica davvero più corta, si sono volute bruciare le tappe e abbracciare la forzatura di un centralismo statale e amministrativo con il quale pochi si imponevano su molti, le élite sul popolo e gli apparati sulle persone. Svilendo la scelta dell'autonomia delle scuole, della libertà di scuola e dell'incontro reciprocamente fecondo tra la cultura tradizionale delle élite classico-aristocratiche e quelle del popolo.

Parve, invece, allora, che esercito e scuola, coscrizione militare e coscrizione scolastica, di più: un'organizzazione della scuola sul modello dell'organizzazione militare, fossero le uniche vie davvero praticabili ed efficaci per raggiungere il risultato di promuovere tutti gli italiani a uguali cittadini.

Dimenticando i caveat già posti da Vincenzo Cuoco, nel suo celebre saggio sul fallimento della rivoluzione napoletana del 1799, pubblicato nel 1801. A suo avviso, le ragioni del quasi fulmineo crollo della neonata Repubblica giacobina erano proprio da ricondurre al distacco esistente tra il «popolo», da un lato, e i «patrioti» (come allora si autodefinivano), dall'altro. Distacco che nasceva, per Cuoco, dall'astrattezza dei giacobini causata dal loro voler imporre come verità assolute idee, programmi politici e culturali maturati fuori Italia e, soprattutto, lontani dalla forgia della reale vita quotidiana di chi non poteva vantare, in tutti i sensi, ascendenze «aristocratiche»²⁸.

Per continuare il linguaggio di Rousseau, infatti, e lui lo affermava ben prima della rivoluzione francese e dell'impianto centralistico napoleonico poi adottato anche nel nostro paese, le scuole dello Stato erano chiamate a «formare obbligatoriamente il cittadino», nel nostro caso italiano, prima per tre anni (legge Coppino, 1877), poi sei anni (legge Orlando, 1904), poi otto anni (riforma Gentile, 1923; art. 34 della Costituzione italiana, 1948), poi nove anni (legge Berlinguer, n. 9/1999), infine dieci anni (legge finanziaria 296/2006 e successivo regolamento Fioroni).

Gli Emilio, i Garrone, i Franti ecc. che ogni mattina si incontravano nelle scuole, con le loro storie personali dovevano diventare, insomma, come lo Stato nazionale desiderava diventassero, secondo le misure stabilite dall'élite che lo reggeva, non secondo le loro *physis*. Fino all'estremo di Gentile che, sull'onda del suo maestro Bertrando Spaventa, e in nome di un Risorgimento inteso come rivoluzione fallita e tradita, si illuse di poter far coincidere Stato e cittadino, compiendo l'uno nell'altro e viceversa.

Come aveva scritto del resto già nel 1840 il cattolico liberale De Tocqueville, «ogni governo centrale adora l'uniformità; l'uniformità gli risparmia l'esame di una infinità di particolari, di cui dovrebbe occuparsi, se occorresse fare le norme per gli uomini, invece di far passare indistintamente tutti gli uomini sotto la stessa norma»²⁹. E ha la tendenza a procedere in questa direzione, predisponendo una macchina amministrativa ministeriale sempre più imponente che «regola a suo modo un numero sempre più grande di azioni sempre più picco-

²⁶ Cfr. G. Bertagna, *Alternanza fra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in Id., *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2004; Id., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017; *Per una scuola dell'inclusione*, Ed. Studium, Roma 2022.

²⁷ Molti «pensano a riformare l'Italia, e nessuno si accorge che per riuscirci bisogna prima riformare (...) quella preziosa dote che con un solo vocabolo si chiama carattere (...). Pur troppo s'è fatta l'Italia, ma non si sono fatti gli Italiani» (M. D'Azeglio, *I miei ricordi*, Barbera, Firenze 1867, vol. I, pp. 6-7). La frase finale sarà rilanciata dopo la sconfitta delle ambizioni imperiali crispine con la battaglia di Adua (1896) dall'ex ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini (S. Soldani, G. Turi, *Fare gli Italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. I. La nascita dello Stato nazionale*, Il Mulino, Bologna 1993, pp. 17).

²⁸ V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli [1799] di Vincenzo Cuoco, premessavi la vita dell'autore scritta da Mariano d'Ayala*, Barbera, Firenze 1865, pp. 171-172 (ora *Saggio storico sulla Rivoluzione di Napoli*, edizione critica a cura di A. de Francesco, Piero Lacaita Editore, Manduria-Bari-Roma 1998).

²⁹ A. De Tocqueville, *Scritti politici. La democrazia in America* (1835 libro I -1840 libro II), trad. it., a cura di N. Matteucci, Utet, Torino 1968, Il vol., libro II, parte IV, cap. 3, p. 790.

le e si insedia, ogni giorno di più, a fianco di ogni cittadino, intorno a lui e sopra di lui, per assisterlo, consigliarlo e costringerlo» e per assumersi «l'incarico di guidare e di illuminare ciascun cittadino nei diversi atti della sua vita e, se occorre, di farlo felice suo malgrado»³⁰. Insomma, il contrario della preferenza rousseauiana.

3.3. La scuola dell'uomo e del cittadino

La terza via prefigurata da Rousseau è stata quella poi storicamente assunta dopo la Costituzione repubblicana.

Ribadito che, per il ginevrino, «l'uomo è superiore al cittadino»³¹ e che l'intero del primo non è, anche a livello intuitivo, della stessa natura dell'intero di cui il secondo era parte frazionaria, è importante ricordare quanto, per Rousseau, si tratti di due realtà incomparabili per qualità e quantità degli interventi, quindi, tra loro incompatibili sul piano pedagogico: «Datelo tutto intero allo Stato, o lasciatelo tutto intero a se stesso; se ne dividerete il cuore, questa lacerazione lo renderà infelice»³².

Per questo, l'autore dell'*Emilio* avvertiva senza incertezze e con una durezza quasi insolente che bisognava «scegliere tra il fare l'uomo o il cittadino», senza introdurre nessuna irenica finzione di «e» compositiva tra i due programmi³³.

Rousseau era evangelico: il vostro linguaggio sia sì, sì, o no, no. Se si indulge all'equivoco della soluzione intermedia e congiuntiva («formare l'uomo e il cittadino», quasi fossero realtà diverse da comporre) non si ottiene, a suo avviso, né l'uomo compiuto né il cittadino (oltre che il lavoratore) che aiuti la nazione e lo stato a diventare migliore.

Dinanzi all'utopismo pedagogico e all'astrattismo politico della prima via rousseauiana e dinanzi agli esiti reali della seconda via, resi evidenti durante il periodo fascista con la scuola ridotta ad apparato ideologico dello stato, la Repubblica scelse invece intenzionalmente proprio la terza strada esclusa da Rousseau: voler educare e istruire l'uomo e il cittadino.

Forze cristiano-popolari, marxiste, liberali e azioniste si trovarono d'accordo nel tornare, sulla scuola, alla tradizione liberale prefascista che era giunta fino ai primi atti di Giovanni Gentile con il primo governo Mussolini e nel pensare che si potesse riformulare nei contenuti con una nuova sensibilità democratica che suggerisse l'interoperabilità della formazione dell'uomo e del cittadino. Ne fu segnale la prima norma, Aldo Moro ministro della P.I., sull'introduzione dell'educazione civica nella scuola (1958). Ma soprattutto fu emblematico l'art. 1, comma 2 della prima grande legge di riforma dell'Italia repubblicana, quella della scuola media unica per tutti del 1962 (legge 31 dicembre 1962, n. 1859): «La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti della Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva». Non si contano poi gli atti normativi di rango primario (autonomia delle istituzioni scolastiche, leggi delega n. 30/2000 e n. 53/2003) e secondario (programmi delle scuole primarie e secondarie, linee guida, raccomandazioni, indicazioni nazionali per il curriculum, circolari ecc.) e, soprattutto, una pubblicistica pedagogica che li chiosava, giustificava e amplificava che misero tutto il loro impegno nel rendere compatibile ciò che per Rousseau era contraddittorio e procusteo.

Per di più con un'aggravante: volerlo fare lasciando in sostanza ancora intatto l'apparato amministrativo della scuola concepito come la più grande azienda centralizzata di reclutamento del personale non solo del paese, ma del mondo, con effettivi in servizio attivo (tanto per usare parole del registro militare) più numerosi dell'esercito cinese.

Ma, scriveva Hölderlin nel suo immane poema *Patmos*, «dove è il pericolo, cresce anche ciò che dà salvezza». Ed è proprio questo il ragionamento che ho tentato di sviluppare in un saggio³⁴.

Da anni sta aumentando il numero dei docenti e diminuendo a vista d'occhio quello degli studenti. Ci sono quindi spazi enormi, se mai si facesse un forte investimento su una nuova formazione iniziale, in ingresso e in servizio dei docenti, per superare l'idea e la pratica di un anno scolastico che si articola ancora sui tempi dell'anno agricolo, per introdurre la personalizzazione dei percorsi e delle relazioni educative tra studenti e docenti, la messa a sistema del modello del *gouverneur-tutor* per piccoli gruppi di studenti, la maggiore, reciproca permeabilità tra interno della scuola ed esterno della società e del lavoro, la flessibilità dei piani di studio, non-

³⁰ *Ibi*, II vol., libro II, parte IV, cap. 5, p. 801.

³¹ J.-J. Rousseau, *Emilio* (1762), ... cit., I, p. 75.

³² *Id.*, *Frammenti politici* (1754-1760), tr. it. in *Scritti politici*, Utet, Torino 1970, pp. 664.

³³ *Id.*, *Emilio*... cit., I, p. 75.

³⁴ G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione*...cit.

ché per un'organizzazione delle scuole che archivi in via definitiva il modello militare che, neanche troppo sotto traccia, è tuttora molto vivo, a partire dal linguaggio³⁵.

Perché allora non riprendere in modo programmatico per i prossimi decenni le ispirazioni della «via migliore» di Rousseau per attuare il diritto dovere all'educazione e all'istruzione di tutti i giovani e riconoscere 250 anni dopo che, in fondo, per avere risultati migliori di quelli che da decenni deprechiamo, aveva ragione? Se non ora quando, insomma?

*Giuseppe Bertagna,
Università di Bergamo*

³⁵ Si pensi alla formazione amministrativa delle classi ancora oggi corrispondenti, come numero, agli effettivi di un plotone, delle sezioni a quelli di una compagnia, dell'intera istituzione scolastica a quello di un reggimento. Oppure a parole come: “piani strategici”, “decreti e circolari”, “comandi”, “appelli”, “distacchi”, “dimensionamenti”, “ruoli”, “stato di servizio”, “codici di disciplina”, “condotta”, “voti”, “primi della classe”, “pagelle”, “classifiche”, “trasferimenti”, “assegnazioni provvisorie”, “punizioni”, “commissioni di disciplina”, “punteggi”, “promozioni”, “graduatorie”, “scala gerarchica”, “meriti distinti”, “concorsi”, “permessi”, “dispersi”, “disertori”, “congedi ordinari e straordinari”, “ordini di servizio”, “solve et repete”, “atti di rimostranza”, “turni di vigilanza”, “primo grado”, “secondo grado”, “fascicolo” e simili.

L'orientamento 5.0: ...quello che non si accontenta di valutare e profilare

n. 4
dicembre
2023

anno XLI

Orientation 5.0: ...the one which is not satisfied with evaluating and profiling

Salvatore Soresi, Laura Nota

In questo lavoro, dopo aver ricordato che esistono diverse visioni dell'orientamento a cui i professionisti possono ancorare i loro interventi ricordando però e che ognuna di esse è stata influenzata dal contesto storico in cui è nata, si propone un modello di orientamento 5.0 che si ispira soprattutto ai valori della prevenzione e della giustizia sociale. Si tratta di una visione che guarda lontano, ai futuri desiderabili e a quella Società 5.0 che deve ancora essere adeguatamente definita, studiata e costruita. Per queste ragioni, i tempi, le tappe e le attività che l'Orientamento 5.0 propone sono governati soprattutto dalla lungimiranza e da quel pensiero prospettico che può essere considerato il vero carburante di un orientamento che guarda al futuro con gli occhi del diritto per tutti al benessere e al rispetto dei loro contesti naturali e sociali di vita.

Parole chiave

Società e orientamento 5.0; Laboratori di orientamento professionale; Prospettiva; Benessere; Future desiderabili per tutti

In this paper, after recalling that there are different visions of orientation to which professionals can anchor their interventions remembering, however, and that each of them has been influenced by the historical context in which it was born, a model of orientation 5.0 is proposed that is inspired above all by the values of prevention and social justice. It is a vision that looks ahead to desirable futures and to that 5.0 Society that has yet to be adequately defined, studied and built. For these reasons, the timeframes, stages and activities that Orientation 5.0 proposes are governed above all by foresight and the prospective thinking that can be considered the real fuel of an orientation that looks to the future with the eyes of the right for all to well-being and respect for their natural and social contexts of life.

Keywords

Society and orientation 5.0; Vocational guidance workshops; Prospection; Well-being; Desirable futures for all

✉ Corresponding author: salvatore.soresi@unipd.it

Introduzione

Sono ormai decisamente numerosi gli studiosi dell'orientamento e del career counseling che vanno affermando che l'orientamento non è e non sarà più quello di una volta e che non si accontenterà più di andar per competenze, di pubblicizzare profili, di diffondere informazioni, di valutare idoneità, di selezionare e collocare persone.

Quello che si sta facendo strada si presenta, innanzitutto, come dispositivo di prevenzione e di giustizia sociale, allo scopo, anche, di incoraggiare ad *immaginare e costruire i cosiddetti futuri desiderati*, a scegliere e progettare percorsi formativi e lavorativi per fronteggiare sfide e minacce, per cambiare le conclusioni di tante brutte storie e i 'destini' segnati, spesso, da passati diseguali e svantaggiati (Soresi, a cura di, 2021).

Sarà questo l'orientamento a cui si farà riferimento in questo scritto e che chiameremo 5.0 e che oltre a ricorrere a pratiche e strumentazioni diverse da quelle del passato, ritiene deontologicamente doveroso smetterla di diffondere slogan in favore dell'*homo economicus*, di quello che si vorrebbe flessibile, talentuoso e competente ad ogni costo e in ogni dove.

Nelle pagine che seguono, dopo aver ricordato gli obiettivi che sin dalle sue origini l'orientamento ha cercato di perseguire si cercherà di caratterizzarlo, come si dice all'interno delle discipline psicometriche, dal punto di vista della sua 'validità di costrutto e di contenuto, prima ancora che della sua validità sociale, predittiva e 'concorrente', al fine di considerare se, nel supportare le scelte e le progettazioni professionali, sta guardando effettivamente alla Società del futuro, a quella 5.0 o, ancora, a quella 3.0 o 4.0. Nel tentare tutto questo dovremo necessariamente ricorrere, anche se in modo estremamente sommario, ad alcune questioni particolarmente care alle teorie della complessità e ai supporti che potremmo attingere dal mondo dei futures studies.

1. L'orientamento 3.0 e 4.0: quelli che vanno per profili psicoattitudinali, bilanci, e competenze

Sebbene inviti a 'guardare verso oriente, verso la luce', l'orientamento che va per la maggiore anche in Italia, proviene da occidente, dal nord America: la sua nascita, infatti, si fa generalmente risalire alla pubblicazione di quel primo manuale che, nel 1909, Parsons aveva dedicato ai professionisti delle cosiddette 'scelte vocazionali' ed è collocabile, pertanto, tra la seconda e la terza rivoluzione industriale, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, quando lo scopo dell'orientamento consisteva essenzialmente nell'aiutare le persone ad effettuare 'scelte oculate' tramite:

'(1) una chiara comprensione di se stessi, delle proprie attitudini, delle proprie capacità, dei propri interessi, delle proprie ambizioni, delle proprie risorse, dei propri limiti e delle loro cause; (2) la conoscenza dei requisiti e delle condizioni di successo, dei vantaggi e degli inconvenienti, delle retribuzioni, delle opportunità e delle prospettive future dei diversi tipi di attività; e (3) un ragionamento attento sulle relazioni tra queste due classi di fattori» (Parsons, 1909, p.5).

Già allora, come ricordato anche Guichard e Huteau (2001), ci si comportava come se esistesse una sorta di tacito accordo a proposito del fatto che tutto parta dalla 'domanda' del cliente e dalla possibilità di «permettergli di trarre il meglio dalle carte che ha in mano, tenendo conto delle limitazioni che gli vengono imposte dai contesti in cui si trova. Implicitamente, il modello dominante era quello di un *adattamento al mondo così com'è*» (p. 31).

Prima di allora non c'era bisogno di orientamento e questo sia perché le epoche di transizione da una società all'altra erano molto graduali e dilatate nel tempo, sia perché c'era ben poco da scegliere e progettare in quanto il futuro formativo e lavorativo delle persone era già linearmente determinato dalle origini sociali e dalle tradizioni familiari (vds Nota, 2021; Soresi e Nota, 2020, Soresi, 2020). Nonostante il significativo cambiamento di prospettiva teorica, dalla psicofisiologia alla visione psicoattitudinale, l'orientamento continuava a proporre un'idea di persona descrivibile tramite l'analisi e la misurazione di alcuni suoi tratti considerati 'stabili' ed in gran parte innati, come gli interessi e le attitudini che si sarebbe dovuto considerare come particolarmente importanti per la 'scelta' di un lavoro che, nella stragrande maggioranza dei casi, sarebbe durata per tutta l'esistenza.

Negli anni spavalidi del boom economico, della globalizzazione, della delocalizzazione e in sintonia con l'avanzamento degli studi di natura prevalentemente psicometrica, si iniziano a costruire profili psicoattitudina-

li da sottoporre all'attenzione delle persone direttamente coinvolte e, spesso, anche ai responsabili delle imprese e delle agenzie di formazione interessate a 'scegliere' i candidati sulla base di alcuni indicatori di affidabilità e capacità sul versante del lavoro o dell'apprendimento. Tutto questo era ben esemplificato da quel modello RIASEC che consiglia di enfatizzare le relazioni che sussisterebbero tra i 'tratti' delle persone e le aspettative degli ambienti stimandone la congruenza, la coerenza, la differenziazione e l'identità (Holland 1973).

In questi ultimi decenni e anche in seguito alla diffusione dell'informatica, delle nuove tecnologie, di internet e dell'intelligenza artificiale e sulla scia degli appelli di tanti organismi internazionali si è anche da noi diffusa quella raccomandazione che Friedman, da Nobel dell'economia, si era permesso di indirizzare alle scuole, e pertanto anche alle università, agli istituti di formazione e all'orientamento invitandoli a sottostare alle leggi del mercato capitalistico e, al pari di tutte le aziende, ad attrezzarsi per entrare in concorrenza le une alle altre per attrarre a loro i 'migliori clienti' (gli studenti!).

Sia la crisi del 2007-2008 prima, quella pandemica poi e le guerre che oggi si stanno riguardando da vicino, hanno d'altra parte e chiaramente indicato che non ci si può fidare molto delle previsioni ordolibériste a proposito dei 'destini' dell'economia e della possibilità di ridimensionare le minacce e le disuguaglianze che si intravedono all'orizzonte puntando unicamente sulla competizione e sulla valorizzazione dei 'meriti' e dei 'capitali umani, dando di fatto ragione a quanti avevamo espresso le loro preoccupazioni a proposito della volatilità, incertezza, complessità ed ambiguità (VUCA¹) degli scenari mondiali che si stavano prospettando mettendo indirettamente in crisi anche coloro che, con l'educazione e l'orientamento, ritenevano di poter perseguire l'idea di un *homo competens* in grado di prevedere e fronteggiare con successo ogni tipo di problema.

2. L'orientamento che guarda a ciò che potrà accadere con gli occhi della complessità e dei *futures studies*

A proposito di ciò che accadrà sul versante delle possibilità formative e lavorative, a differenza di quanto si è fatto in piena espansione dell'Industria 4.0, vengono sempre più decisamente messe in discussione le previsioni a lungo termine soprattutto se ciò che interessa è, come nel nostro caso, collegato a 'movimenti' economico-finanziari e sociali. A suggerirlo, tra gli altri, sono anche numerosi e prestigiosi premi Nobel per l'economia, da Amartya Sen a Daniel Kahneman e Vernon Smith, da Muhammad Yunus a Abhijit Banerjee, Esther Duflo e Michael Kremer, in ragione del loro approccio sperimentale al fronteggiamento della povertà e, da noi, anche da Bruni che, sulla scia di Stefano Zamagni, è arrivato persino ad affermare, senza mezzi termini, che "la scienza economica vive l'esperienza di non avere più strumenti per leggere adeguatamente un mondo che cambia troppo rapidamente rispetto alle capacità di capirlo, e magari di prevedere i comportamenti economici delle persone e delle istituzioni" (Bruni, 2012, p. 6).

Sicuramente, come gli scenari *VUCA* e *BANI* stanno suggerendo, le previsioni e i 'consigli' non bastano più: alcuni spunti innovativi, da questo punto di vista, sono contenuti in quelle visioni dell'orientamento che da un po' di tempo invitano a trattare le nostre questioni alla luce della teoria della complessità, da un lato, e ad ispirarsi maggiormente, dall'altro, a quei *futures studies* che da tempo si interrogano a proposito di come approcciarsi a ciò che verrà.

2.1. Il contributo della teoria della complessità all'orientamento in epoche sempre più *BANI*

Le teoria della complessità, come noto, invitano il mondo della ricerca e dei nostri diversi raggruppamenti, da quelli più soft e tradizionalmente umanistici a quelli più hard, ad agire e a prestare attenzione con coraggio a ciò che accade ai margini delle discipline, in quelle 'zone' valutabili probabilmente come poco 'rigorose' e poco ortodosse, ma nelle quali è facile sconfinare ed incontrare altri saperi e altri ricercatori disposti ad accettare i 'pericoli' della 'contaminazione' inter e multi disciplinare, e i rischi derivanti dall'ascolto delle richieste e dei

¹ L'acronimo è stato usato per la prima volta nel 1987 per riferirsi alle teorie di leadership di Warren Bennis e Burt Nanus. Successivamente, come noto, è stato adottato anche dall'United States Army War College per descrivere la realtà globale dopo il crollo dell'URSS e la fine della guerra fredda. Più recentemente l'antropologo e futurista americano Jamais Cascio ha suggerito di sostituire l'espressione VUCA con *BANI* facendo esplicito riferimento all'incremento di alcuni preoccupanti impatti derivanti anche dalla recente pandemia: *Brittleness* (fragilità), *Anxiety* (ansia), *Non-linearity* (non linearità) e *Incomprehensibility* (incomprensibilità) che renderebbero ancor più vulnerabili persone e contesti e 'deboli' le loro previsioni di crescita.

desideri di qualità e benessere provenienti dalle realtà esterne ai laboratori e dai dipartimenti. Per quanto concerne l'orientamento e il career counseling il riferimento alla complessità, pur non avendo avuto molto successo nelle pratiche quotidiane dei servizi italiani, non è certamente una novità di questi ultimi anni; è infatti esplicitamente presente:

- in quel *paradigma per il XXI sec.* a cui ha fatto riferimento il *Life Design International Research Group*² che a più riprese ha sostenuto il convincimento che le tematiche della scelta e della progettazione non possono essere comprese ricorrendo semplicisticamente a visioni riduzionistiche enfatizzando modalità di analisi e di anticipazione degli esiti futuri di tipo essenzialmente lineare (Savickas, Nota, Rossier, et al 2009);
- nella visione di John Krumboltz che già negli anni '90 aveva incominciato a parlare di '*casualità pianificata*' e ad attribuire un'importanza fondamentale, alla capacità delle persone di cogliere al balzo occasioni, eventi, opportunità non previste e non programmate (Krumboltz, 1991; Mitchell, Levin e Krumboltz, 1999);
- nella cosiddetta *teoria del caos vocazionale* di Pryor e Bright (2011, 2016) che, a più riprese, hanno sostenuto che è importante considerare con attenzione le disponibilità al cambiamento, la natura imprevedibile del futuro, l'imprecisione associata a qualsivoglia anticipazione e rappresentazione di ciò che accadrà accettando costrutti come quelli dell'imprevedibilità e casualità che, pur essendo inquietanti, debbono essere ritenuti utili e stimolanti per soffermarsi a ragionare, come si dice, al margine del caos, a pensare al futuro con curiosità cognitiva, con creatività e resilienza e, soprattutto, assieme ad altri e in contesti multiculturali e interdisciplinari non minacciosi.

Sulla base di quanto sopra e sulla scia di quanto suggerito da Pryor e Bright (2011) è possibile considerare almeno due modalità diverse di fare orientamento. La prima prospettiva, quella 'emergente', incoraggia di fatto gli attori della scelta e della progettazione professionale a pensare come aprire possibilità, generare opzioni, esplorare situazioni, porre nuove domande e considerare l'assunzione di rischi. La seconda, la prospettiva convergente, invece, si limita ad operare in modo superficiale, sbrigativo, con analisi pressoché lineari per il perseguimento di obiettivi a breve e brevissimo termine o per l'individuazione di professioni ed ambiti lavorativi che possono ancora prevedere mansioni tutto sommato semplici e facilmente descrivibili non tenendo in alcuna considerazione, pertanto, quella 'complessità della vita reale' di cui parlava Haslberger, (2005) riferendosi alle tematiche del management e a questioni molto vicine a quelle della selezione e del collocamento lavorativo, vogliose di essere considerate particolarmente 'rispondenti' alle richieste egoistiche dei 'futuri-presenti' o 'commissionati', che continuano ad essere scandite dai ritmi della produzione e ad essere regolate dalle leggi dell'adattamento e dai principi della competizione dei mercati.

Un modo per accertare se e quanto un progetto o un programma di orientamento è 'emergente', può essere ovviamente quello di considerarne la bibliografia di riferimento (troppo spesso assente in molti documenti e progetti anche universitari di orientamento!) cercando di soppesare, anche, quanto siano effettivamente dipendenti dalla propaganda mainstream e dalla dittatura di forme di pensiero unico e convenzionale. A tal fine si potrebbe considerare, come suggerirebbe Westhorp (2012), quanto coerentemente ed esplicitamente quei progetti valorizzino:

- a) l'eterogeneità degli ambienti di vita e di riferimento dei diversi protagonisti; la possibilità, dinamicità e suscettibilità dei cambiamenti prevedendo *modalità personalizzate* e riducendo al minimo linee guida e trattamenti standardizzati, uguali per tutti, per tutte e per ogni dove;
- b) l'articolazione dei programmi in termini modulari, se le diverse proposte (sessioni, unità didattiche, laboratori, ecc.) appaiono scomponibili in sottosistemi di attività specifiche e separate pur mantenendo un'evidente *connessione, interdipendenza ed apertura* nei confronti delle altre;
- c) le *interazioni* e le *interdipendenze* tra le diverse azioni e i diversi attori che, se adeguatamente incoraggiate, oltre a circolare liberamente (open data), possano essere oggetto di partecipate e condivise processazioni, modificazioni e ritrasmissioni;
- d) la stimolazione e il supporto dei processi di cambiamento che incoraggiano e propongano l'avvio anche di piccoli passi, compiti e i tentativi a breve gittata che possono essere compiuti anche grazie alla valorizzazione sia di occasioni ed opportunità casuali, inattese e imprevedute, sia di spunti provenienti dalle storie e dalle narrazioni dei diversi protagonisti e dei loro contesti;

² Il gruppo, su iniziativa di Mark Savickas, grazie ad una serie di incontri di lavoro svoltisi tra il 2006 e il 2008, giunse alla stesura di un *position paper* che, tradotto in diverse lingue, risultò essere, nel 2009, il lavoro maggiormente citato e consultato nelle riviste internazionali di career counseling.

- e) tutte le diversità e vulnerabilità, da quelle ascrivibili alle singole persone, alle loro relazioni e alle loro comunità, a quelle relative all'anticipazione di futuri e alla costruzione e stesura di piani e progetti.

2.2. L'orientamento che guarda ai futuri possibili e desiderabili: il contributo dei *futures studies*

L'orientamento, abbracciando i parametri della complessità valorizza soprattutto le proprie finalità preventive dimostrando il suo interesse non solo per il futuro prossimo, ma anche, e soprattutto, per quello remoto, per quello che potrebbe riguardare quei cittadini che si affacceranno al mercato del lavoro fra 10-15 anni, nel 2040 o giù di lì. È proprio in ragione di questo che sorprende constatare che sebbene da tempo si sia suggerito di evitare riduzionismi e causalità prettamente lineari, le nostre pratiche siano di fatto ancora legate al passato ed orientate a 'rispondere' soprattutto al presente, a ciò che le persone e le agenzie del lavoro e della formazione si trovavano di fatto a dover e voler 'offrire'. Guardando troppo spesso 'indietro', ai passati, ai precedenti, alle 'reputazioni' delle persone e dei contesti, il futuro è stato trattato come se fosse, uno, un fatto, un nome, una realtà determinata, prevedibile ed immutabile, dimenticando di considerare, come molti hanno suggerito, che *"The future is not a noun, it's a verb. And we're never going to stop futuring"*³, a rimarcare l'opportunità di considerarlo in modo attivo, agendo anche in funzione di ciò che vorremmo accadesse, compreso, ad esempio, come auspicava anche Ossip Flechtheim, il fondatore della moderna 'futuraologia' e via via la nostra Masini (1993) sino a Jennifer Gidley (2017) e a Rittel Miller (2018), per la pace in ogni angolo del nostro pianeta, per l'eliminazione della fame, della povertà, di ogni forma di sfruttamento in favore di un nuovo *homo humanus* e di una generalizzata democratizzazione del lavoro, della formazione e del governo di tutto ciò che è comune.

Il pensiero futurizzante e l'orientamento che qui si auspicano vanno intesi essenzialmente come dispositivi trasformativi e generativi richiedenti una forma mentis aperta al plurale e al possibile attraverso cui costruire nuovi paesaggi di convivenza, quadri concettuali collettivamente desiderabili capaci di formulare nuove risposte alle emergenze sociali del presente' (Bertazzoni e Robiati, 2021, p. 2).

Come si intuirà considerando il 'modello' dell'orientamento 5.0 che sarà proposto nelle prossime pagine, per facilitare le proiezioni verso eterogenei e plurali scenari futuri, si ritiene opportuno inserire le riflessioni a proposito delle scelte e delle progettazioni professionali all'interno di una prospettiva, come quella del famoso *Futures Cone* (Voros, 2003, 2017, vds fig. sottostante) che ci sembra particolarmente indicata per invitare, anche gli adolescenti, a considerare l'orientamento al futuro al plurale evitando di soffermarsi in modo miope a considerare unicamente quello più vicino, 'raccomandato' e garantito dai *mercati della formazione e del lavoro*. Qui, invece di limitarsi a considerare quali scuole o professioni scegliere ed accettare, si invita anche a pensare ai problemi che 'ci intrigano maggiormente', a quelli che decidiamo diventino anche nostri veri e propri wicked problem⁴, sfide che si ritiene opportuno accettare ed intraprendere consapevoli della necessità, al riguardo, di coltivare alleanze per fronteggiare le 'wicked card' e per puntare all'individuazione e ad un uso fruttuoso e condiviso di quei jolly che i futuri in ogni caso continueranno a riservarci.⁵

³ In effetti si tratta di una frase difficilmente attribuibile ad un unico autore: affermazioni simili si trovano in effetti in Bruce Sterling, Oscar Wilde, R. Buckminster Fuller, Paul Thek e in molti altri.

⁴ Ci sono, come noto, problemi e problemi; quelli di cui si occupano le scienze interessate al benessere delle persone e dei loro ambienti sociali e naturali sono spesso classificabili come semplici, complessi o malvagi. Sia quelli semplici che quelli complessi sono 'risolvibili' essendo di fatto affrontabili con strategie risolutive idonee. I wicked problems come li hanno definiti Rittel e Weber (1973), quelli bastardi e ribelli, come in altre sedi Soresi (2022) ha preferito chiamarli, sono invece generalmente mal formulati, non ammettono un'unica soluzione e richiedono visioni e strategie multiple come sono di norma gran parte delle questioni che interessano la sostenibilità, la pace, la salute, il lavoro e l'educazione. Il tentativo di affrontare problemi malvagi usando metodi lineari tradizionali porta ad analisi parziali, nella migliore delle ipotesi, e all'inganno che il problema sia stato risolto (deMattos et al., 2012).

⁵ nell'horizon scanning e nei processi previsionali si parla di 'wild card' facendo riferimento ad eventi improvvisi, a bassa probabilità e ad alto impatto e che possono costituire punti di svolta nell'evoluzione di una certa tendenza o di un sistema. Le 'wild card', come i jolly nel poker, vanno però giocati e trattati bene anche perché non hanno sempre la medesima intensità (la loro forza, in ogni caso, dipende anche dalle altre carte che si hanno in mano) e non hanno per tutti i giocatori lo stesso 'valore' (Petersen, 1999; Barber, 2006).

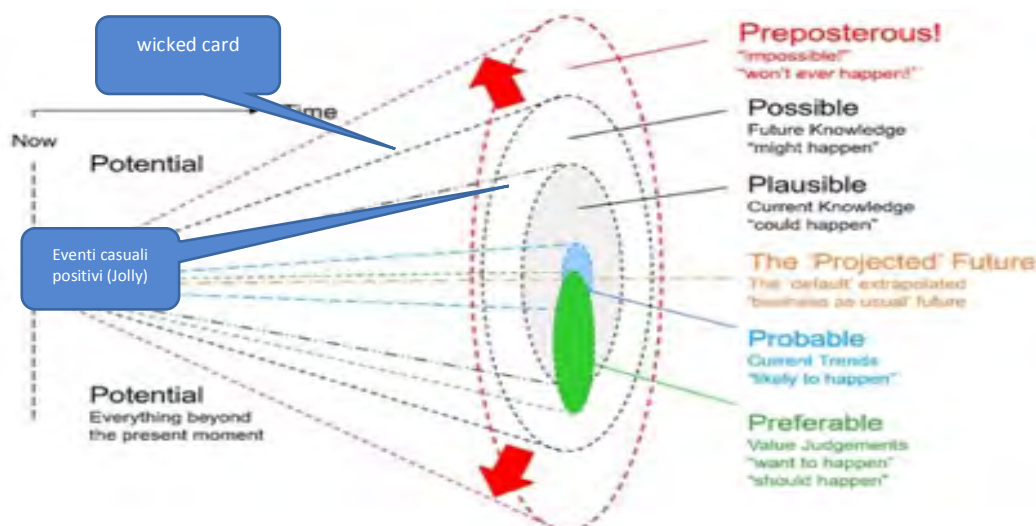


Fig. 1. Il 'Cono dei futuri' (Voros, 2017) adattato - che anche l'orientamento dovrebbe enfatizzare non trascurando di considerare né inattese e positive casualità, né gli imprevisti impatti di eventi improvvisi e rovinosi.

Anche in questa sede, in poche parole, si raccomanda di rivalutare anche nei nostri curricula e nelle nostre pratiche il binomio *'orientamento e futures studies'* in ragione della loro comune e spiccata propensione:

- 1) ad essere tentati a guardare più in là possibile accettando la frustrazione derivante dalla consapevolezza che, man mano che le proprie analisi e riflessioni si allontanano dal presente, tenderanno necessariamente a diminuire l'accuratezza delle proprie indicazioni;
- 2) stimolare l'analisi, la costruzione e la pianificazione di ciò che potrà accedere con ottiche sia preventive, riparative, rigenerative e propositive;
- 3) a tendere al cambiamento, al miglioramento, alle innovazioni, al progresso, a valorizzare le storie passate delle persone e dei loro contesti, a stimolare processi decisionali e comportamenti che, pur basandosi sui passati, lo fanno per considerare ed incidere sui presenti cercando di normarli e regolamentarli anche in funzione dei futuri desiderati;
- 4) a non accontentarsi di classificazioni, valutazioni, predizioni, ma avviare progettazioni, costruzioni, pensieri 'strategici', attivismi, inclusione e partecipazione;
- 5) a valorizzare le tematiche dell'educazione e dell'apprendimento delle competenze necessarie alla scelta e alla progettazione dei futuri utilizzando gli strumenti utili per immaginare e ragionare, oltre che a proposito dei 'futuri presenti' (quelli relativi a ciò che potrebbe accadere tra uno, due, tre anni), anche dei futuri prossimi (tra circa dieci anni) e, perché no, dei futuri remoti, dei futuri-futuri (tra 20, 30, 50 anni);
- 6) ad occuparsi di problemi più che di discipline, di 'problem solving partecipato', di 'filosofia della condivisione', più che del 'corporativismo professionale e scientifico', del superamento della contrapposizione tra teoria e pratica, del come difendere i diritti e le aspirazioni di persone, gruppi e contesti, del come valorizzare e impiegare le loro possibilità e i loro 'capitali';
- 7) a desiderare una sorta di 'popolarità scientifica' occupandosi di problemi difficili, di wicked problems e, tra questi, anche di quelli già segnalati da Peccei (1976) molto tempo prima che la recente pandemia li ponesse all'attenzione di tutti.

Un orientamento così inteso, con le sue finalità preventive ed anticipative e le sue sensibilità partecipative, non può che avvertire la necessità di invitare, e soprattutto i giovani, ad 'immaginare l'inimmaginabile, a pensare utopie realistiche... perché essi in definitiva sono l'avvenire stesso...e saranno in grado di mostrarci altre vie da battere, altre scelte da prendere' (Fondazione Peccei, 1992, pag. 205): che ne sarebbe di tanto orientamento se si ritenesse che dovrebbe servire proprio a questo?

3. Laboratori di orientamento 5.0 per una Learning Intensive Society (LIS)

Come si sarà intuito ciò che si auspica è un orientamento che a partire dalle scuole primarie sino all'università sia in grado di provocare, come vorrebbe anche Declich (2014), la produzione di visioni 'attraenti' a proposito dell'avvenire e di scelte e azioni in funzione dei futuri auspicati. Un modello di orientamento che guarda con interesse a quegli scenari che saranno declinati dalla quinta rivoluzione industriale, da quella che fa e farà massicci ricorsi all'Intelligenza artificiale e alla diffusione di robot sempre più collaborativi e che daranno corpo, come noto, a quella che è stata già classificata, da diverse organizzazioni internazionali come Società 5.0 o Learning Society come molti studiosi di questioni pedagogiche preferiscono chiamarla o, ancora, di *Learnig Intensive Society* (LIS) come chi scrive, sulla scia di Miller (2016) preferisce pensarla in quanto espressamente centrata sull'equità sociale e, pertanto, maggiormente in sintonia con quelle caratteristiche che da più parti si auspicano a proposito di futuri di qualità per tutti.

Solo alcune parole a sostegno di questa scelta:

- La Società 5.0, come noto e come già precisato in altre sedi (vds Soresi, 2022, 2022b) oltre a basarsi su quei pilastri che erano stati ben individuati da Daryono e Firmansyah (2019), punta, come osserva Bryndin (2018), alla "predisposizione di pari opportunità per tutti e di condizioni ambientali in grado di consentire la realizzazione del potenziale di ogni individuo" (p. 12) e all'impiego delle tecnologie necessarie per rimuovere le barriere fisiche, amministrative e sociali che si frappongono all'autorealizzazione delle persone affinché "ogni individuo, compresi gli anziani e le donne, possa vivere una vita sicura e protetta, confortevole e sana e realizzare lo stile di vita desiderato" (Keidanren, 2016, p. 10);

-La *Learnig Intensive Society* (LIS) è ancora più esplicitamente orientata all'equità sociale soprattutto a proposito delle scelte e delle progettazioni in materia di apprendimento ed è proprio in questo contesto che l'orientamento può essere considerato funzionale alla partecipazione attiva, vivace e consapevole di tutti. Qui l'orientamento pensa e presenta, parlando di importanti valori e sensibilità, una 'società desiderabile' all'interno della quale a scandire i ritmi quotidiani non dovranno essere solo i tempi e i tassi della produzione, ma le possibilità e capacità di apprendere cose nuove per favorire ed anticipare forme attive e consapevoli di interazione ed adattamento al continuo mutare delle condizioni e degli eventi. Un orientamento, pertanto, che oltre ad enfatizzare la centralità dell'educazione e della formazione, patrocina i futuri che respirano equità sociale per tutti e che si schiera, senza mezzi termini come hanno indicato Amartya Sen e Martha Nussbaum e gli psicologi della liberazione sulla scia di Ignacio Martín-Baró, dalla parte del diritto a godere delle possibilità dell'agire in libertà anche per quanto concerne la scelta della scuola e del lavoro, il riuscire a bilanciare i profitti e gli interessi di natura essenzialmente economica e individuale con la possibilità di fronteggiare, in modo soddisfacente, problemi di natura anche sanitaria, sociale ed ambientale evitando il ricorso a visioni, paradigmi e strumentazioni del passato alcuni dei quali non possono che essere ritenuti complici, se non proprio causa, dei malesseri ai quali si vorrebbe porre rimedio.

Si tratta di una società che ancora deve ampiamente diffondersi in quanto le condizioni necessarie al raggiungimento dell'equità a proposito della possibilità e capacità di essere liberi sono oggi, come dice Miller (2006), ancora 'inimmaginabili sulla base dei vocabolari e delle pratiche limitate di oggi' (p. 19).

Enfatizzando costrutti e dimensioni diverse da quelle tradizionalmente psicoattitudinali, denunciando la presenza di distribuzioni inique dei redditi, degli status e dei prestigî professionali e delle opportunità, e senza cadere nella trappola mistificante dei meriti, come ricorda Bertagna (2021), l'orientamento 5.0 propone di immaginare futuri in cui le persone non solo possano esercitare la loro capacità di essere libere a livello individuale, ma anche di esprimersi all'esterno, nella società constatando che quelle sue manifestazioni, come d'altra parte anche quelle di chiunque altro, vengono di fatto legittimate ed apprezzate. Scenari futuri nei quali si possono immaginare e 'far agire' gradi elevati di 'aperture non giudicanti', nei quali le posizioni sociali delle persone (siano esse con o senza disabilità, senz'altro, benestanti, operatori ecologici, designer, banchieri, docenti universitari, agricoltori, ecc.) sono considerate tutte ugualmente "buone" e meritevoli di attenzioni personalizzate 'intraprendenti'. Va da sé che molti aspetti di quella "uguaglianza di libertà" a cui aspirano l'orientamento 5.0 e la LIS, oltre ad essere difficile da definire e realizzare pretendono che tutti abbiano effettivamente la possibilità di mobilitare appieno le capacità fisiche, psicologiche e culturali di cui dispongono, anche in funzione di un'inclusione che debelli anche i rischi e la tentazione di riferirci a 'gruppi speciali', a profili, ad etichette diagnostiche (dai DSA ai Neet, dei meritevoli e talentuosi solo per ricordare quelle maggiormente

di moda oggi) in quanto gli scenari della società a cui si sta pensando, non sono frutto di predizioni ed anticipazioni di ciò che certamente accadrà, ma di fruttosi "spazi di possibilità".

Ciò che differenzia l'orientamento a cui qui si sta pensando da altre pratiche (dalla selezione del personale all'accertamento dei requisiti di impiegabilità ed idoneità, o dalle azioni di ricerca, accompagnamento e supporto al lavoro, ad esempio) è il suo modo 'distintivo' di studiare i futuri che aggiunge valore anche ad altre discipline e saperi con le quali si trova necessariamente ad interagire, dalla sociologia all'economia, dalle scienze giuridiche a quelle ingegneristiche pedagogiche e filosofiche, nel fornire intenzionalmente, e questo è il suo specifico professionale, gli strumenti per immaginare e modellare le configurazioni possibili di alcuni scenari futuri a proposito del versante formativo e lavorativo.

Ma coloro che fanno orientamento nelle nostre scuole quanto sono interessati a studiare ciò che può essere utile per supportare i futuri desiderabili dei nostri studenti e a non accettare la pervasiva necessità di accedere unicamente a nuove conoscenze *work-oriented*?

Contrapponendosi a questo modo di lavorare in favore del futuro, l'orientamento 5.0 non indica quali discipline studiare, quali corsi riuscire ad intercettare pensando al prossimo anno accademico, o presso quale ateneo di eccellenza è maggiormente vantaggioso iscriversi, o, ancora, quali competenze professionali conviene mettere a disposizione dei mercati. L'orientamento 5.0 ricorre ad un altro vocabolario e propone altre modalità di intervento preferendo impegnarsi ad insegnare ad occuparsi di problemi e difficoltà condivise, a processare le informazioni, a difendersi dalle pubblicità ingannevoli e dalle bufale, a pensare non solo ai futuri molto probabili, ma anche a quelli possibili e desiderabili da e per tutti e tutte.

Considerare tutto questo e puntare addirittura ai futuri desiderabili non è ovviamente semplice, né facile: ci vuole tempo, pazienza, supporti e collaborazioni, ma anche tante risorse, energie e competenze... almeno 56 come suggerisce anche un importante istituto di ricerca (il McKinsey Global Institute). Tra queste, purtroppo, ve ne sono alcune che sarebbero particolarmente importanti e che dovrebbero essere oggetto di specifici laboratori di orientamento che, in altre sedi, sono stati già presentati e raccomandati in sede di formazione di coloro che desiderano occuparsi professionalmente delle scelte e delle progettazioni professionali (Soresi, *et al.* 2009, Soresi, 2021). Si fa presto a dire 'facciamo orientamento'! Farlo non cercando di considerare e potenziare le capacità maggiormente rilevanti per prendersi cura delle preoccupazioni, per dar corpo alle aspirazioni, per circoscrivere intenzioni e propositi e per 'presentificare' futuri desiderabili, dovrebbe apparire, a chi ha effettivamente a cuore il futuro, almeno superficiale (vds 'i tempi e le dimensioni' indicate al riguardo dal La.R.I.O.S. dell'Università di Padova - fig. 2). Tra le competenze del McKinsey Global Institute particolarmente 'trascurate' figurano quelle necessarie a comprendere e fronteggiare gli stereotipi, a narrarsi e parlare in pubblico, a porre le 'domande giuste' per comprendere eventi, comportamenti situazioni e, anche, per immaginare, smontare e rivedere scenari e progetti, a sintetizzare i messaggi, ad ascoltare in modo attivo, a gestire il tempo; a trasferire le conoscenze in contesti diversi, a negoziare, a manifestare empatia, umiltà, a collaborare, a fare da coach, ma anche a come farsi e fare coraggio, come praticare l'attivismo, come manifestare la propria indignazione, come assumere rischi, come tendere al cambiamento e all'innovazione; come esprimere la propria agency, passione, ottimismo, cosmopolitismo, come minare le ortodossie, e come sostenere l'equità sociale in epoche che potrebbero essere sempre più VUCA o BANI.

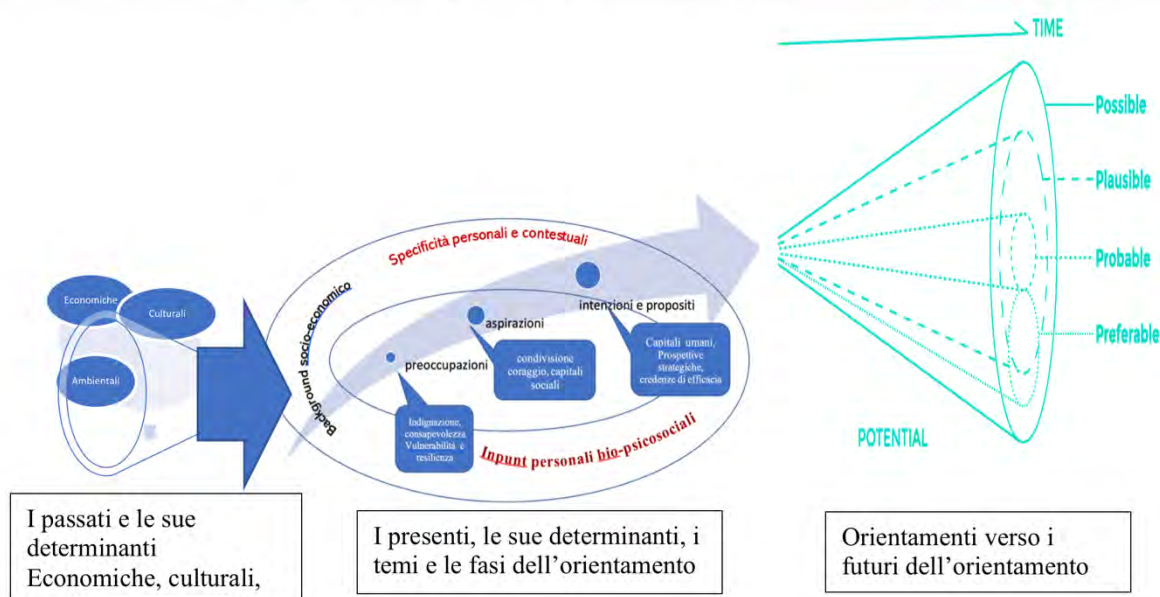


Fig. 3. Il modello di orientamento 5.0 del LaRIOS: le sue 'determinanti', i suoi tempi e le sue fasi

L'orientamento 5.0, se volessimo riassumere in poche parole, *si interessa dei processi cognitivi e non, implicati in quelle operazioni di analisi, processazione ed utilizzazione delle informazioni e delle capacità necessarie all'incremento del pensiero prospettico, di quello che consente la transizione dell'homo oeconomicus e compentens a quello providens e solidalis*. Si tratta di un compito che consideriamo alla portata degli orientatori in quanto da sempre si dichiarano interessati a ciò che i loro 'clienti' pensano, prevedono, auspicano di ottenere con le scelte che sono chiamate a compiere. In psicologia, ma anche all'interno di altre discipline, da tempo si fa riferimento a costrutti come quelli indicati in fig. 3 e che sono accumulati dal fatto che pongono al centro delle proprie riflessioni il futuro più o meno vicino. Si parla infatti sempre più spesso di 'pensiero prospettico', di lungimiranza, di immaginazione, di anticipazione, o di, 'pre-esperienza' come ha detto Summer Allen (2019) riferendosi espressamente alla nostra capacità di 'pre-sperimentare' il futuro simulandolo nella nostra mente" (Gilbert & Wilson, 2007; Buckner & Carroll, 2007). Nell'orientamento 5.0 mentre il pensiero retrospettivo consentirà di rivivere mentalmente il passato, le esperienze maturate, gli errori compiuti e le opportunità non colte; la "prospezione pragmatica" rappresenta invece il carburante necessario per muovere verso le direzioni desiderate le riflessioni e comportamenti della vita reale consentendoci "di pre-sperimentare il futuro desiderato simulandolo nella nostra mente" (Gilbert & Wilson, 2007, p. 1352). Si tratta di pensiero pragmatico in quando non accontentandosi di essere providente e di immaginare ciò che accadrà si impegna nell'individuare intenzioni e nel perseguire obiettivi, a modificare, cioè, il futuro. Nel loro libro, *Homo Prospectus*, Seligman et al. (2016) definiscono la prospezione come "l'impareggiabile capacità umana di essere guidati immaginando alternative che si estendono nel futuro" (2016) e sembrano sorprendersi del fatto che gran parte della psicologia presenti ancora un' "ossessione per la memoria (il passato) e per la percezione (il presente)" e una "assenza di lavoro serio su costrutti come l'aspettativa, l'anticipazione e la volontà" (Seligman et al., 2016) (p. xi) sebbene di queste questioni ne avessero già parlato sia diversi filosofi, da Seneca il Giovane (65 d.C.), a Thomas Hobbes (1588-1679) sia psicologi importanti come William James che inserì nei suoi *Principles of Psychology* (1890) proprio la deliberazione, l'anticipazione e azione volontaria.

Nel realizzare le sessioni di orientamento, in un'ottica essenzialmente preventiva, nell'invitare a pensare ai futuri possibili e per facilitare l'attivarsi di processi cognitivi ed emozionali in questa direzione, è opportuno coinvolgere due modalità: una prettamente verbale che darebbe luogo a un sorta di discorso interiore, l'altro 'visivo' che produrrebbe delle vere e proprie immagini. Al riguardo Amit, Algom, e Trope (2009) suggeriscono che quando ci si rivolge ad un futuro lontano ('fra 15 anni ...') saremmo più propensi ad usare termini ed espressioni maggiormente astratte in quanto è decisamente più difficile 'visualizzare' in dettaglio ciò che accadrà. È probabilmente proprio per questo che ci sentiamo più sicuri nel fare previsioni sul futuro prossimo ('... il prossimo anno frequenterò...') piuttosto che su quello lontano, ma è proprio per questo che desiderando fare anche

prevenzione, l'orientamento dovrà proporre sessioni di lavoro per incrementare il pensiero prospettico molto tempo prima delle cosiddette fasi di transizione.

Si tratta, in ogni caso, di interventi che possono essere realizzati precocemente stando a quanto ha già documentato la ricerca internazionale che indicherebbe che i bambini iniziano a sviluppare la prospezione episodica negli anni prescolari e che questa abilità continua a svilupparsi durante l'infanzia, l'adolescenza e la giovane età adulta. (vds Prabhakar, Coughlin, e Ghetti, 2016; Atance e O'Neill, 2005; Quon & Atance, 2010). A questo riguardo già Busby & Suddendorf, (2005) avevano constatato che la maggior parte dei bambini di quattro e cinque anni era in grado di rispondere correttamente a domande aperte che richiedevano loro di riferire su eventi accaduti o non accaduti il giorno precedente, e, una parte di essi, di prevedere con precisione se alcuni eventi sarebbero stati più o meno probabili il giorno successivo. Va a nostro avviso enfatizzato nelle pratiche e nei paradigmi post-moderni dell'orientamento la prospezione in quanto come afferma Summer Allen (2019) 'una delle sue funzioni fondamentali è che essa ci permette di decidere come agire: pensare a ciò che probabilmente ci riserva il futuro ci aiuta a decidere cosa fare nel qui e ora (...) a soppesare le opzioni e a prendere decisioni, ci motiva a raggiungere i nostri obiettivi' (p. p.19) allertando al contempo, però, a proposito del fatto che se ci si riduce solamente a fantasticare positivamente potremmo essere portati ad impegnarci di meno nel fare ciò che potrebbe essere necessario.

Per queste ragioni riteniamo che l'orientamento debba richiedere iniziative e partecipazioni attive alla realizzazione di compiti, di esercizi, di ciò che è stato appreso nel corso dei laboratori in modo che anche alla fine del percorso, possa essere considerato effettivamente probabile e non solo possibile il raggiungimento del futuro desiderato. In quanto dispositivo di giustizia sociale, i benefici dell'orientamento e della prospezione non sembrano essere limitati unicamente al raggiungimento di obiettivi personali; si possono registrare anche benefici e vantaggi di tipo relazionale e sociale in quanto il pensare al futuro nel contesto dell'orientamento richiede quella riflessività e condivisione che si registrano solo quando, nei gruppi di orientamento, siamo chiamati ad essere cooperativi, gentili e solidali nei confronti anche delle preoccupazioni e delle aspirazioni degli altri.



Fig. 3. Il pensiero prospettico... il carburante dell'orientamento 5.0

Ma quando un'attività di orientamento è effettivamente orientata ad utilizzare il pensiero prospettico nel considerare i temi della scelta e della progettazione formale e professionale? Per evitare che vengano proposte iniziative mistificanti, è importante, a nostro avviso, considerare:

- 1) Le procedure di osservazione dei contesti presenti, l'analisi delle pubblicità ingannevoli contenute nelle 'offerte' dei sistemi formativi e lavorativi e il liguaggio promozionale dagli stessi utilizzati.
- 2) Il più frequente ricorso al pensiero prospettico nel considerare ostacoli e barriere, ma anche risorse ed alleanze in funzione del futuro auspicato;
- 3) La diminuzione del ricorso alla 'ruminazione' eccessiva a proposito delle previsioni catastrofiche senza considerare le possibilità di cambiamento delle condizioni che le hanno determinate e continuano a sostenerle;
- 4) L'applicazione del pensiero prospettico in diversi compiti ed esercizi che richiedono il ricorso alle strategie che sono state oggetto di insegnamento nei laboratori di orientamento e considerate necessarie all'individuazione e definizione degli obiettivi (che sono già di per sé intrinsecamente orientati al futuro e alle conseguenze auspiccate);

- 5) L'incremento delle credenze di efficacia, direbbe Bandura, e non solo nei diretti beneficiari dell'orientamento, a proposito delle loro possibilità di 'costruire' i futuri, diffondendo ulteriormente il convincimento che anch'essa può crescere, aumentare e rappresentare un'ulteriore scorta di carburante per procedere con speranza verso prospettive a venire;
- 6) Il prediligere, anche pensando alle scelte e alle progettazioni individuali, a riconoscere i valori presenti nel futuro lontano, quello preferibile da tutti, tutte e dai loro contesti di vita naturale e sociale.
- 7) L'accettazione dell'invito a non limitarsi a 'parlare' di futuro, ma a ricorrere anche alla scrittura 'fattuale' precisando a proposito degli eventi passati considerati importanti il dove, il quando e il con chi si sarebbero verificati, e a quella prospettiva al fine di precisare meglio, nella propria agenda (i portfoli personali e riservati di orientamento) qualsiasi cosa venga in mente sulle nuove opportunità o 'nuove porte' che si sono aperte, o che potrebbero aprirsi.
- 8) Il ritenere che le previsioni ed aspettative a breve termine possono andar bene per gestire la quotidianità, 'i futuri presenti', per prendere celermente una decisione, ma che solo quelle a lungo termine, quelle che richiedono lungimiranza e lunghi periodi di impegni perseveranti, potrebbero rendere maggiormente realistici i futuri desiderabili.
- 9) L'incoraggiare a scartare quelle scelte e progettazioni che pur essendo suggerite dai mercati del lavoro e della formazione, potrebbero apparire poco in sintonia con le proprie aspirazioni.
- 10) L'incoraggiare a pensare al futuro in modo olistico, a rispettare la complessità che è insita nei processi e nei contenuti che concorrono a decidere i tempi, le dimensioni e le fasi dell'orientamento e a rifiutare tutte quelle modalità, che ricorrendo magari a piattaforme 'intelligenti', propongono soluzioni tutto sommato semplici e standardizzate senza ovviamente riuscire ad incrementare la prospezione e la lungimiranza degli utenti.

All'orientamento 5.0, a quello che vorremmo vedere più spesso praticato è richiesto anche l'importante compito di stimolare, proporre e supportare le scuole, dalle primarie all'università, ad intraprendere, come da tempo fanno paesi diversi (solo per fasi un'idea è sufficiente consultare la monografia che al riguardo Gidley, Bateman e Smith avevano curato già nel 2004 commentando molte sperimentazioni avviate in diversi paesi) dei veri e propri corsi di alfabetizzazione nei confronti del futuro. Già quelle, come molte altre che sono seguite, persino in paesi in via di sviluppo, sembrano indicare che se adeguatamente proposte queste iniziative i primi a dimostrarsi interessati sono proprio gli studenti e le studentesse di ogni ordine e grado, che oltre a dimostrare di essere appassionatamente interessati al proprio futuro e a quello della società in cui vivranno "colgono di buon grado l'occasione" di poterlo fare.

Per suscitare nei laboratori di orientamento questo interesse, è generalmente sufficiente partire sollevando poche domande: 'Secondo voi, quando inizia il futuro? Inizia per tutti alla stessa ora?'; 'Secondo voi fra un po', ci sarà lavoro per tutti? Voi lo troverete? Vi interesserà veramente? Vi consentirà di guadagnare a sufficienza per condurre una vita dignitosa? Sarà utile? Vi darà prestigio? Vale ancora la pena studiare tanto e andare all'università? E che ne sarà dei vostri amici, dei vostri familiari tra 10, 15, 20 o 30 anni? E della vostra e della loro salute e felicità? Avremo ancora tante persone con storie di migrazione? Guerre? 'Ci saranno ancora discriminazioni, disuguaglianze, emigrazioni di massa?', 'Popolazioni che muoiono di fame e pestilenze? 'La crisi climatica riusciremo finalmente a contenerla o collasserà più o meno definitivamente i nostri ambienti naturali di vita?'; Le macchine, i robot, l'intelligenza artificiale saranno a nostro servizio o ci limiteranno spazi e libertà? 'E per tutti questi interrogativi di quanto orientamento scolastico e professione ci sarà bisogno?

Un primo risultato che per lo più si ottiene ponendo domande di questo tipo è un elenco consistente di minacce e preoccupazioni e uno sconforto che, se non ben controllato dai responsabili di queste iniziative, potrebbero produrre rassegnazioni e passività anche di elevate intensità e la conclusione che si tratta di questioni talmente hard e difficili da affrontare a scuola, che è preferibile fare spallucce, non occuparsene. Porre il futuro al centro dell'orientamento e dell'educazione, riconoscendo ad entrambi elevati valori culturali e sociali, non è e non sarà un compito facile, anche perché si tratta di fare i conti con quelli che la Gidley considera i due grandi nemici delle iniziative finalizzate a far sì che le persone prendano in mano i loro futuri: tanta economia e tanta politica che continuano ad orientare i processi e i futuri, anche alle spalle dei professionisti dell'orientamento e dell'educazione, in modo poco palese, risultando 'intoccabili e inosservabili', al di fuori dalle loro portate e lontane dai loro raggi d'azione. Si tratta, nonostante questo, di continuare ad avere fiducia nell'educazione e nell'orientamento continuando ad insegnare ed allenare la lungimiranza, quelle capacità socio-cognitive ed emozionali, potremmo dire, che consentono di ordinare priorità, aspettative, obiettivi per navigare in sicurezza in un "presente" certamente complesso, e per riuscire ad affrontare consapevolmente

anche il "non qui", il "non ancora", 'il non solo mio'. Anche se non si tratta di un compito semplice è proprio questo che auspichiamo con l'orientamento 5.0 anche se appare spesso e agli occhi di molti utopistico e fantasioso, un'impresa quasi impossibile di 'previdenza' e lungimiranza⁶ e, pertanto, di elevate qualità.

Salvatore Soresi, Laura Nota
Università di Padova

Riferimenti bibliografici

- Amit, E., Algom, D., & Trope, Y. (2009). Distance-Dependent Processing of Pictures and Words. *Journal of Experimental Psychology: General*, 138(3), 400–415.
- Atance, C. M., & O'Neill, D. K. (2005). The emergence of episodic future thinking in humans. *Learning and Motivation*, 36(2 SPEC. ISS.), 126–144.
- Barber, M. (2006). *Wildcards - Signals from a Future Near You*, *Journal of Futures Studies*, 11(1), August.
- Bertagna, G. (2011). *Dal punto di vista della pedagogia: ha ancora senso parlare di meritocrazia?* In (a cura di) S. Soresi. *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni per prendersi cura del futuro*. Roma: Edizioni Studium, pp. 145-181.
- Bertazzoni, C., Robiati, A. (2021). *Il futuro, da bene di lusso a scelta di libertà*, Pandora Rivista, 25 giugno.
- Bruni, L. (2012). Le nuove virtù del mercato, nell'era dei beni comuni. Roma, Città Nuova.
- Bryndin, E. (2018). System Synergetic Formation of Society 5.0 for Development of Vital Spaces on Basis of Ecological Economic and Social Programs. *Annals of Ecology and Environmental Science*, 2, 12–19.
- Buckner, R. L., & Carroll, D. C. (2007). Self-projection and the brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 49–57.
- Busby, J., & Suddendorf, T. (2005). Recalling yesterday and predicting tomorrow. *Cognitive Development*, 20(3), 362–372.
- Daryono, D., Firmansyah, M. B. (2019). *Public Relations Promotion Strategy for Higher Education in the Era of Society 5.0*. *Journal of Research Innovation & Development in Higher Education*, 1(1). p. 10—25.
- Declich, A. (2014) Aspettative e narrazioni: spunti per una riflessione interdisciplinare, *Quaderni di sociologia*, 64, p. 111-138.
- deMattos, P., Miller, D., Park, E. (2012), Decision making in trauma centers from the standpoint of complex adaptive systems, *Management Decision*, 50, 1549-1569.
- Fondazione Aurelio Peccei (1992) a cura della, *Lezioni per il ventunesimo secolo – Scritti di Aurelio Peccei*, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per l'informazione e l'editoria.
- Gidley, J. M. (2017). *The Future: A Very Short Introduction*. London: Oxford University Press.
- Gidley, J. M., Batemen, D., Smith, C. (2004). *Futures in Education: Principles, practice and potential*. Monograph Series No. 5, Australian Foresight Institute Swinburne University.
- Gilbert, D. T., & Wilson, T. D. (2007). Prospection: Experiencing the Future. *Science*, 317(5843), 1351–1354.
- Guichard, J., Huteau M., (2001), *Psychologie de l'orientation*, Dunot, Paris.
- H-UTokyo Laboratory (2018). *Society 5.0. A People-centric Super-smart Society*. Singapore: Springer Nature.
- Haslberger, A. (2005). The complexities of expatriate adaptation. *Human Resources Management*, 15, pp. 160–180.
- Holland, J.L. (1973). *Making Vocational Choices: A Theory of Careers*. Prentice -Hall, Englewoods Cliffs, NJ.

⁶ Il *prevedente*, presagendo le necessità future, prende per tempo le misure adatte a fronteggiarle e superarle, sia come atteggiamento abituale sia come comportamento da adottare in particolari circostanze. L'enciclopedia Treccani fa riferimento anche a quella previdenza espressamente svolta dagli stati, ed anche di questo si può parlare nei nostri laboratori di orientamento, al fine di assicurare ai lavoratori, e in seguito a tutti i cittadini, i mezzi materiali di sopravvivenza e l'assistenza necessaria in condizioni di bisogno (vecchiaia, periodi di disoccupazione involontaria, infortuni e malattie, invalidità di vario tipo).

Il *lungimirante* sarebbe colui che possiede l'attitudine a vedere lontano nel tempo, che prevede cioè con saggezza gli sviluppi degli avvenimenti futuri e vi provvede in tempo agendo in modo da disporre delle condizioni favorevoli per conseguire ciò che sta effettivamente a cuore, che mira ad uno scopo: sa usare il pensiero prospettico ed è stato, coé, 'ben orientato'!

- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society*. Vol. 2. London: Routledge).
- Keidanren (Japan Business Federation) (2016). *Toward Realization of the New Economy and Society: Reform of the Economy and Society by the Deepening of 'Society 5.0'*. April 19.
- Krumboltz, J. D. (1991). *Manual for the career beliefs inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Masini, E. (1993). *Why futures studies?*. London: Grey Seal.
- Miller, R. (2006). From trends to futures literacy: Reclaiming the future, *Foresight*, 8, 4, pp. 13-22.
- Miller, R. (2018), a cura di, *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century*. Edited by Riel Miller. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- Miller, R. (2018), *Imagining a Learning Intensive Society*, in Riel Miller, *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, pp 27-63.
- Mitchell, K. E., Al S. Levin, A. S., J.D. Krumboltz (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- Nota, L. (2021). *Presentazione*, in Soresi S., a cura di, *L'orientamento non è più quello di una volta*, Roma: Studium Edizioni.
- Prabhakar, J., Coughlin, C., & Ghetti, S. (2016). The Neurocognitive Development of Episodic Prospection and Its Implications for Academic Achievement. *Mind, Brain, and Education*, 10(3), 196–206.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocational*. Houghton Mifflin, Boston.
- Peccei, A. (1976). *La qualità umana*. Castelveccchi, Milano
- Petersen, L. (1999). *Out of the Blue: How to Anticipate Big Future Surprises*, Lanham : Madison Books.
- Pryor, R.G., Bright, J. (2011). *The Chaos Theory of Careers*. Routledge, London-New Yor.
- Pryor, R.G., Bright, J. (2016). *Chaos and constructivism: Counseling for career development in a complex and changing world*, in a cura di McMahon and W. Patton, *Career Counseling. Constructivist Approaches*. Routledge, London-New York 2016, pp. 196-209.
- Quon, E., & Atance, C. M. (2010). A comparison of preschoolers' memory, knowledge, and anticipation of events. *Journal of Cognition and Development*, 11(1), 37–60.
- Rittel, H. and Webber, M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroecker, R. e Van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, pp 239-250.
- Seligman, M. E. P., Railton, P., Baumeister, R. F., & Sripada, C. S. (2016). *Homo Prospectus*. Oxford, England, UK: Oxford University Press.
- Soresi, S. (2021). (a cura di). *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni per prendersi cura del futuro*. Roma: Edizioni Studium.
- Soresi, S. (2022). *Appunti per coinvolgere gli e le insegnanti nelle azioni di orientamento verso un futuro di qualità*. La parola all'orientamento, 7, 9, 2022.
- Soresi, S. (2022a). Informazione, fra problemi ribelli e speranze per il futuro, in Adolfato, M., Nota, L. e Reale R., *Aver cura del vero. Come far crescere una società inclusiva*. Giornalismo e ricerca: storia del Laboratorio Padova. Nuovadimensione, Portogruaro.
- Soresi, S. (2022b). *L'orientamento inclusivo per un futuro equo e sostenibile*. In, a cura di Pavone, M., Arengi A., Borgonovi, E. Ferrucci F., Genovese E., Pepino A. *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*. Milano: Franco Angeli, pp.35-50.
- Soresi, S., Nota L., Ferrari, L., Sgaramella TM., Ginevra M.C., Carrieri L. (2009). *Progettazioni, itinerari e passi possibili di orientamento*. Giunti-OS, Firenze.
- Soresi, S., Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: il Mulino.
- Summer, A. (2019), *Future-Mindedness*, John Templeton Foundation, Berkeley.
- Turner, J.R., Baker, R. (2019). *Complexity Theory: An Overview with Potential Applications for the Social Sciences*. *Systems*, 7, 4, 1-24.
- Voros, J. (2003). *A generic foresight process framework*. *Foresight*, 5, 3, pp. 10-21.
- Voros, J. (2017). *The Futures Cone, use and history*. *The Voroscope*, February 24.
- Westhorp, G. (2012) Using complexity-consistent theory for evaluating complex systems. *Evaluation* 18, 405–420.

Future LAB: una formazione per insegnanti sulla progettazione di vita

n. 4
dicembre
2023

Future LAB: a teacher training
on life planning

anno XLI

Heidrun Demo, Rosa Bellacicco, Petra Auer, Silver Cappello*

Le transizioni tra ordini e gradi di scuola (specie tra secondaria di I e di II grado) e il mondo del lavoro rappresentano fasi in cui alunni/e con disabilità sono a rischio di marginalizzazione. Ciò rende cogente la formazione del personale scolastico. Questo contributo presenta un intervento – e la valutazione dei suoi esiti – volto a formare 19 insegnanti altoatesini. L'originalità dell'esperienza è data dal fatto che alla base di essa convergono tre approcci provenienti dalla cultura italiana e da quella tedesca (pianificazione personale del futuro, autodeterminazione e coprogettazione capacitante), volti a sostenere una progettazione di vita futura che metta realmente al centro i sogni e gli interessi di studenti/esse con disabilità e lavori sui contesti per realizzarli.

Parole chiave

Transizione; scuola secondaria; disabilità; progetto di vita; formazione insegnanti

Transitions between school forms and grades (especially between lower and upper secondary school) and working life are phases in which pupils with disabilities are at risk of marginalisation. Consequently, the training of school staff is cogent. This contribution presents an intervention - and the evaluation of its outcomes - aimed at training 19 teachers in the Province of Bolzano. The originality of the experience lies in the combination of three approaches from the Italian and German cultures (i.e., person-centred planning, self-determination and capacitating co-design), aimed at supporting future life planning that genuinely focuses on the dreams and interests of pupils with disabilities and works on the contexts for realising them.

Keywords

Transition; secondary school; disability; life project; teacher training

✉ Corresponding author: Heidrun.Demo2@unibz.it

1. La transizione delle persone con disabilità

1.1 Le fasi di passaggio nel contesto scolastico

In un sistema scolastico inclusivo come quello italiano, le transizioni tra i diversi ordini di scuola rappresentano momenti delicati nel percorso di alunni e alunne, che diventano ancora più complessi e talvolta critici nel caso di studenti e studentesse con disabilità, per i quali il rischio di marginalizzazione in queste fasi di passaggio è maggiore che in altre. Esse possono risultare critiche per le carriere scolastiche di chi riceve misure di supporto specifico, in quanto solo raramente tali misure sono interconnesse fra ordini di scuola differenti¹, nonostante, come è noto, un sistema inclusivo fondi le proprie radici sui concetti di equità e uguaglianza di alunni e alunne nella scuola di tutti e tutte, sulla base di diritti umani universali senza alcuna condizione, in termini di presenza, partecipazione e apprendimento, per garantire a chiunque il massimo sviluppo possibile². Al contrario, il processo di marginalizzazione a cui questi studenti possono eventualmente andare incontro nelle fasi di passaggio rappresenta una perdita di opportunità, inquadrabile in quella che Bronfenbrenner definisce un'alterazione della posizione di una persona in seguito a un cambiamento di ruolo e/o di contesto³. Le transizioni sono processi temporali che attraversano questioni sociali e procedurali, con un effetto significativo sul benessere psicologico e intellettuale⁴. Esse possono essere caratterizzate da una discontinuità in termini di luogo, rapporti con insegnanti e gruppo dei pari⁵, ma possono rappresentare anche nuove possibilità e occasioni di crescita culturale, sociale ed emotiva⁶.

Una delle transizioni più difficili nel sistema scolastico italiano è sicuramente quella tra la scuola secondaria di I e II grado, in cui avviene il passaggio da una filiera unica per tutti a diversi tipi di percorsi: licei, istituti tecnici e istituti professionali. In questa fase, la scelta tra i diversi indirizzi, alcuni con un orientamento più accademico e altri con una direzione maggiormente professionalizzante, può rivelarsi un momento in cui i gruppi con bisogni educativi speciali sperimentano situazioni di marginalizzazione, qualora vengano a priori indirizzati verso un contesto che presenta tassi di abbandono più elevati, che fin dall'inizio non rispecchia le loro potenzialità, riduce le aspettative nei loro confronti e le possibilità di proseguire nel percorso di istruzione universitario⁷. Nel caso di alunni/e con disabilità, statistiche recenti (a.s. 2019/2020 e 2020/2021) mostrano come siano presenti in misura nettamente maggiore nelle scuole professionali (7,7%) rispetto a quanto avvenga negli istituti tecnici (2,7%) e nei licei (1,4%). In termini percentuali, significa che il 26,1% di alunni/e con disabilità frequenta un liceo, il 29,4% un istituto tecnico e il 44,5% un istituto professionale. Tuttavia, la loro distribuzione nella scuola secondaria di II grado è diversa a seconda del tipo di disabilità: il 46,4% di coloro che hanno una disabilità visiva e il 38,8% di quelli con una disabilità motoria frequenta un liceo, mentre la percentuale più elevata rispetto alla disabilità uditiva si trova negli istituti tecnici (34,6%). Infine, la presenza di alunni/e con disabilità intellettiva si registra maggiormente negli istituti professionali (47,2%), dove sono principalmente presenti anche coloro che hanno un altro tipo di disabilità rispetto a quelli indicati (41,3%)⁸. Anche la ricerca rivolta all'intera popolazione scolastica ha evidenziato come l'orientamento si limiti spesso all'organizzazione di incontri informativi per alunni/e, dirottando poi ai licei chi ha risultati positivi e agli istituti professionali chi ha esiti negativi o difficoltà riconosciute⁹. Al termine del percorso scolastico, questi ultimi vengono generalmente

* Il capitolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Heidrun Demo ha redatto i paragrafi 2.2 e 4, Rosa Bellacicco le sezioni 2.1.2, 3, 3.1

¹ N. Humphrey - M. Ainscow, *Transition club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school*, «European Journal of Psychology of Education», 21, 3, 2006, pp. 319-331.

² A. Mura, *Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione*, in A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 13-28.

³ U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development: Experiments by nature and by design*, Harvard University Press, Cambridge 1979.

⁴ A. Hargreaves, *Rights of passage: A review of selected research about schooling in the transition years*, Report to Ontario Ministry of Education, Queen's Printer, Toronto 1990.

⁵ R. Ashton, *Improving the transfer to secondary school: how every child's voice can matter*, «Support for Learning», 23, 4, 2008, pp. 176-182.

⁶ R.W. Roeser - J.S. Eccles - C. Freedman-Doan, *Academic functioning and mental health in adolescence: Patterns, progressions, and routes from childhood*, «Journal of Adolescent Research», 14, 2, 1999, pp. 135-174.

⁷ N. Barban - M.J. White, *Immigrants' children's transition to secondary school in Italy*, «International Migration Review», 45, 3, 2011, pp. 702-726; M. Romito, *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie*, «Scuola democratica», 2, 2014, pp. 441-460.

⁸ M.I., *I principali dati relativi agli alunni con disabilità - aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021*, Ministero dell'Istruzione, DGSIS, Ufficio di Statistica, 2022.

⁹ A. Canevaro - D. Ianes, *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Erickson, Trento 2015; C. La Rocca, *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 14, 2015, pp. 157-174; Mannese E., *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2019.

indirizzati «verso alcune tipologie di lavoro considerate possibili per un/a diversabile»¹⁰, senza un adeguato e necessario accompagnamento verso il mondo del lavoro, che soprattutto nel caso di persone con disabilità intellettiva può risultare determinante per sopperire alle poche occasioni di confronto con i/le coetanei/e e al disorientamento che ne consegue¹¹.

In una indagine nazionale che ha coinvolto un campione di 3.087 scuole, di cui il 37% primarie, il 28% secondarie di I grado e il 35% secondarie di II grado, è stato approfondito il tema delle transizioni fra ordini di scuola con un focus su alunni/e con disabilità¹². I dati di questo studio mostrano che quasi tutte le scuole hanno nominato un tutor per l'orientamento e sono marginali i numeri di quelle che non hanno attivato percorsi di orientamento e/o continuità. Tuttavia, emerge che nella scuola secondaria di II grado prevale l'orientamento in entrata, curato da circa il 95% degli istituti, mentre è inferiore il dato relativo ai progetti di continuità (81%). Ciò potrebbe significare una frattura nel passaggio tra la scuola secondaria di I e II grado, con conseguenti difficoltà a organizzare progetti di continuità, nonostante si tratti ancora di anni scolastici obbligatori per tutti. Un dato rilevante riguarda inoltre la formulazione dei consigli orientativi al termine della scuola secondaria di I grado: nel caso di alunni/e senza disabilità, risultano determinanti il rendimento scolastico, le attitudini e i loro interessi, mentre per gli/le alunni/e con disabilità il rendimento scolastico è considerato poco importante dal 65% del campione e risultano invece rilevanti le attitudini, i loro interessi e il sostegno delle famiglie. Inoltre, per quanto riguarda le persone con disabilità, se da una parte sono poche le scuole secondarie di I grado che non predispongono progetti specifici per l'orientamento (6-7%), dall'altra aumenta al 31% la percentuale delle scuole secondarie di II grado che non prevedono misure diverse e specifiche per questo gruppo. Emerge quindi una criticità nel percorso di queste persone e nelle fasi di transizione, sia tra la scuola secondaria di I e II grado sia nel momento di passaggio dalla scuola al mondo lavorativo o universitario.

1.2 Il passaggio alla vita adulta

Nel processo di transizione alla vita adulta, ragazzi/e con disabilità, che hanno vissuto gli anni della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado nel mondo di tutti, iniziano a vedere restringersi le loro possibilità soprattutto e drasticamente al termine della scuola secondaria di II grado¹³. Tale passaggio viene quindi ad assumere connotazioni profondamente diverse nel caso in cui si tratti di persone con o senza disabilità. Queste ultime hanno potenzialmente infinite combinazioni tra cui scegliere, mentre per quelle con disabilità il numero di opzioni oltre e dopo la vita a scuola e in famiglia è ridotto a pochi e circoscritti servizi assistenziali. L'accesso alla vita adulta per queste persone è infatti ancora oggi fortemente vincolato dal dover dimostrare di essere in grado di prendere parte al mondo di tutti, di sapersi comportare e di saper scegliere¹⁴. La loro transizione alla vita adulta fa riferimento in Italia ad un modello radicato negli anni e che ancora oggi risulta difficile da scardinare, poiché ruota attorno al concetto del “dopo di noi”, in cui genitori e famiglie di persone con disabilità si occupano interamente dei diversi aspetti della loro vita, chiedendosi semplicemente chi, dopo di loro, se ne prenderà cura. Tale modello è prettamente legato ad un paradigma assistenziale che si concentra sulla necessità di sostituire i soggetti che si occupano delle persone con disabilità, quasi affermando che la famiglia rappresenti tutto o quasi il loro mondo. La loro vita adulta non si tramuta nel diventare cittadini/e e prendere parte alla società, bensì solo nell'avere qualcun altro che si prende cura di loro quando genitori o famiglie non sono più in grado di farlo, per motivi di salute o decesso¹⁵. Le resistenze ad un cambio di paradigma sono dovute principalmente al fatto che, nel corso degli anni, si sono radicati sistemi e servizi entrati ormai nella consuetudine e dati per scontato nella fase di adultità delle persone con disabilità¹⁶. Solo di recente si stanno predisponendo norme che tutelino il diritto di queste persone alla vita indipendente e alla

¹⁰ A. Mannucci, *Lavoro e qualità di vita: strategie educative per i diversamente abili*, in V. Boffo - S. Falconi - T. Zappaterra (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze University Press, Firenze 2012, p. 47.

¹¹ I. Guerini, *Impairment intellettivo e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria*, «STUDIUM EDUCATIONIS», 1, 2022, pp. 57-66.

¹² R. Bellacicco et al., *L'inclusione scolastica fra push e pull out, transizioni e BES: una indagine nazionale*, in Ianes D. (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 175-218.

¹³ A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013.

¹⁴ C. Marchisio, *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*, Carocci, Roma 2019.

¹⁵ A. Haigh et al., *What Things Make People with a Learning Disability Happy and Satisfied with Their Lives: An Inclusive Research Project*, «Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities», 26, 1, 2013, pp. 26-33; N.A. Kohn - J.A. Blumenthal, *A Critical Assessment of Supported Decision-Making for Person Aging with Intellectual Disabilities*, «Disability and Health Journal», 7, 1, 2014, pp. 40-43; C. Marchisio, *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*, cit.

¹⁶ *Ibidem*.

piena inclusione sociale e lavorativa, promuovendo la loro autonomia nel rispetto dei principi di autodeterminazione e di un progetto di vita che tenga in considerazione i loro desideri, le loro scelte e aspettative¹⁷.

Tutto ciò avviene nonostante la Convenzione ONU abbia ribadito nel 2006 l'uguaglianza dei diritti per qualsiasi essere umano, che devono essere validi anche per le persone con disabilità, nei medesimi aspetti della vita adulta senza alcuna condizione: diritto al lavoro, alla vita indipendente, alla partecipazione alla vita politica e pubblica¹⁸. Inoltre, ricordiamo che le "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita" e le successive "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" sottolineano l'importanza della continuità fra gli ordini di scuola e dell'orientamento al futuro e alla vita adulta, con il fine di favorire l'autodeterminazione di studenti e studentesse e la capacità di elaborare progetti di vita¹⁹, anche se esse «finiscono per individuare nello sviluppo economico, nel mercato del lavoro, nell'incontro tra competenze personali e piena occupabilità le matrici concettuali giustificative dei processi di orientamento e di formazione»²⁰. A questo proposito, per quanto attiene alle persone con disabilità, in uno studio di Dainese del 2015 si riscontra che l'alternanza scuola-lavoro non venga attuata con esse nella misura in cui avviene per le altre. Inoltre, il 54% degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca è convinto che il futuro di alunni/e con disabilità sia slegato e lontano dai loro desideri e dalle loro aspettative²¹.

Ci sono tuttavia anche esperienze positive nei progetti di alternanza scuola-lavoro con persone con disabilità, che dimostrano come sia possibile valorizzare in modo efficace questa preziosa risorsa, attraverso un approccio ecologico tra famiglia, enti territoriali e servizi in percorsi di accompagnamento e di adattamento²². Occorre seguire un modello di transizione dalla scuola al lavoro che possa creare le condizioni adeguate per l'inserimento e la permanenza del soggetto attraverso specifiche fasi: accoglienza, orientamento, formazione, tirocinio, accompagnamento e inserimento lavorativo²³. A questo proposito, Fantozzi sottolinea quanto ancora oggi non venga data la dovuta importanza al ruolo del tutor scolastico e di quello aziendale in fase di alternanza scuola-lavoro: è fondamentale individuare la figura più adeguata a seguire l'alunno/a con bisogni educativi speciali e condividere con l'ente ospitante tutto il progetto²⁴. L'autrice sottolinea anche l'assenza di una sezione dedicata al tutor aziendale all'interno del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Tuttavia, va riconosciuto che tale documento, così come è stato concepito dal nuovo modello nazionale²⁵, valorizza senza dubbio i diversi punti di vista intorno all'alunno/a con disabilità e l'importanza del raccordo con il percorso di vita individuale, in termini di progettualità futura, orientamento e transizione. Un PEI davvero inclusivo deve prevedere, infatti, un intervento precoce su questi aspetti, per promuovere un vero e proprio progetto di vita che possa perdurare anche al termine della scuola e preparare una transizione molto delicata e importante come quella al mondo del lavoro o all'università. Inoltre, come è noto, il nuovo modello promuove la valenza del principio di autodeterminazione per tutti gli studenti e le studentesse con disabilità, anche se la loro voce

¹⁷ LEGGE 22 dicembre 2021, n. 227, *Delega al Governo in materia di disabilità*. (21G00254) (GU Serie Generale n.309 del 30-12-2021).

¹⁸ United Nations, *Convention on Rights of People with Disabilities*, 2006.

¹⁹ M.I.U.R., *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2009; M.I.U.R., *Linee Guida Nazionali per l'orientamento permanente*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014.

²⁰ A. Mura, *Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione*, cit., p. 16.

²¹ R. Dainese, *Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti*, «Pedagogia oggi», 1, 2015, pp. 138-160.

²² E. Zappalà, *Inclusione lavorativa di studenti e adulti con Disturbo dello Spettro Autistico: un approccio ecologico-sistemico*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 9, 2, 2021, pp. 113-120; E. Zappella, *L'alternanza scuola/lavoro come occasione di inclusione per le persone con disabilità: uno studio di caso*, «Formazione, lavoro, persona», 19, 2019, pp. 74-86.

²³ D. Pavoncello - A. Spagnolo, *Agricoltura sociale: un'opportunità per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disabilità psichica. Esempi di buone pratiche*, ISFOL, 2015.

²⁴ D. Fantozzi, *Dalla scuola al mondo del lavoro: orientamento vs dispersione per una cultura dell'accomodamento ragionevole*, in M. Pavone - A. Arengi - E. Borroni - F. Ferrucci - E. Genovese - A. Pepino (a cura di), *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*, FrancoAngeli, Milano 2022, pp. 66-77.

²⁵ DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 66, *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. (17G00074) (GU n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23); 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». (19G00107) (GU Serie Generale n.201 del 28-08-2019); DECRETO INTERMINISTERIALE 29 dicembre 2020, n. 182, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

nella predisposizione del PEI viene di fatto presa in considerazione solo nella scuola secondaria di secondo grado²⁶.

Sulla base di queste premesse, si rendono necessari processi e modelli che possano sostenere le persone con disabilità e le loro famiglie nelle diverse fasi e transizioni della loro vita, dall'infanzia all'età adulta, anche attraverso corsi di formazione e aggiornamento del personale scolastico e, in generale, dei professionisti dell'educazione.

2. Descrizione del percorso formativo

Dal contesto appena presentato e in linea con la competenza chiave europea dello spirito d'iniziativa e imprenditorialità²⁷ nasce l'idea di un corso di formazione, che verrà presentato in questo contributo, per insegnanti ed educatori della scuola secondaria di I e II grado, mirato a formare le loro competenze a sostenere una progettazione di vita di alunne/i con disabilità, che metta al centro l'autodeterminazione di questi/e ultimi/e. L'aspetto innovativo del corso, come vedremo, deriva anche dalla sua collocazione di confine – sul piano pratico e dei contenuti – con l'Austria e la Svizzera e la realtà linguistica del territorio della Provincia di Bolzano: un corso di formazione bilingue che funge da ponte fra le concettualizzazioni sviluppate sul tema nella letteratura in lingua italiana e in lingua tedesca.

2.1 Concettualizzazioni teoriche della formazione

2.1.1 La pianificazione personale del futuro

Una delle concettualizzazioni chiave del corso di formazione, largamente sviluppato nell'area di lingua tedesca, è la cosiddetta “pianificazione personale del futuro” (*Persönliche Zukunftsplanung*)²⁸. Nato nel mondo anglo-americano sotto la denominazione di *person-centered planning*, può essere inteso come un termine ombrello che unisce diversi metodi e approcci che fanno riferimento ad una progettazione centrata sulla persona²⁹. Fin dai suoi inizi, a partire dal 1979, è stata sviluppata principalmente per consentire alla popolazione con disabilità (ma anche senza) di vivere in modo autodeterminato e, in particolare, generare una visione delle persone con disabilità capaci di agire e offrire il loro contributo come membri attivi della comunità³⁰. Come riportato da Mount³¹, i diversi approcci inclusi nel *person-centered planning* condividono alcuni aspetti: vedono in primis la persona e non una diagnosi; usano un linguaggio semplice e immagini, piuttosto che un linguaggio specialistico; cercano i punti di forza e le capacità dell'individuo; rafforzano la sua voce e quella di coloro che conoscono meglio il soggetto, in modo da tenere conto della sua storia; valutano la situazione attuale come esperienze significative e definiscono dei cambiamenti desiderabili nella sua vita³². A partire degli anni 90', tale concettualizzazione si è poi diffusa in Germania e in altri paesi di lingua tedesca, in cui Klaus von Lübke e Stefan Doose possono essere citati come i pionieri. Si tratta di un insieme di diversi metodi progettuali per persone con (e senza) disabilità e, in linea con l'approccio americano, consiste sostanzialmente nel pensare un possibile futuro positivo insieme alla persona e al suo ambiente³³. Più nel dettaglio, il *person-centered planning* prevede che gli obiettivi e le progettazioni derivati da queste riflessioni congiunte vengano poi attuati

²⁶ D. Ianes - H. Demo, *Per un nuovo PEI inclusivo*, «L'integrazione scolastica e sociale», 20, 2, 2021, pp. 34-49.

²⁷ Council of the European Union, *Council Recommendations of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*, «Official Journal of the European Union», 2018.

²⁸ S. Doose, *Neue Wege zur Inklusion durch Persönliche Zukunftsplanung, Sozialraumorientierung und personenzentrierte Dienstleistungen*, in M. Thielen - D. Katzenbach - I. Schnell (a cura di), *Prekäre Übergänge? Werachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung*, Julius Klinkhardt, 2013, pp. 93-118; S. Doose, *“I want my dream!” Persönliche Zukunftsplanung: Neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen*, Verein zur Förderung der sozialpolitischen Arbeit, 2020.

²⁹ S. Doose, *Neue Wege zur Inklusion durch Persönliche Zukunftsplanung, Sozialraumorientierung und personenzentrierte Dienstleistungen*, cit.

³⁰ C.L. O'Brien - J. O'Brien, *The origins of person-centered planning: A community of practice perspective*, Responsive Systems Associates, Lithonia GA 1999.

³¹ B. Mount, *Person-centered planning: A sourcebook of values, ideas, and methods to encourage person-centered development*, Graphic Futures, New York 1992.

³² C.L. O'Brien - J. O'Brien, *The origins of person-centered planning: A community of practice perspective*, cit.

³³ S. Doose, *Neue Wege zur Inklusion durch Persönliche Zukunftsplanung, Sozialraumorientierung und personenzentrierte Dienstleistungen*, cit.; S. Doose, *“I want my dream!” Persönliche Zukunftsplanung: Neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen*, cit.

passo dopo passo e nei diversi ambiti della vita del soggetto (scuola, tempo libero, casa, lavoro, etc.). Un ruolo centrale, sia nell'immaginare il futuro che nella sua messa in pratica, lo assume il "cerchio del supporto": un gruppo di individui scelti dalla persona stessa (famiglia, amici, insegnanti, colleghi o altri) che sostengono il soggetto che "sta al centro"³⁴. In questa specifica forma di lavoro è infatti fondamentale adottare, prima di tutto, un atteggiamento di "apprezzamento" e centrato sulla persona³⁵. In altre parole, si tratta di un modo di lavorare che si orienta ai punti di forza e alle risorse dell'individuo: una modalità creativa che parte dai suoi sogni e mette in relazione diversi soggetti della rete, al fine di pensare, immaginare e progettare insieme³⁶. Come tale, è adatto soprattutto come supporto per le diverse transizioni che si susseguono nella vita, sia di alunni ed alunne con disabilità sia di *tutte e tutti* ad ogni età (es. transizione da un livello scolastico ad un altro, dalla scuola al mondo di lavoro e in tutti i momenti nella vita in cui avviene un riorientamento del proprio futuro³⁷).

Ma come si attua concretamente questa pianificazione personale del futuro? Come illustrato da Doose, generalmente il punto di partenza è quello di capire insieme al cerchio del supporto qual è la domanda pivotale che si pone per il futuro della persona e di (1) *conoscere ed esplorare* sogni, punti di forza e situazione attuale³⁸. Esistono diversi metodi pratici per la loro implementazione, come "La stella polare", "Una pagina su di me" oppure "Tre cose che apprezzo di te"³⁹. Segue il (2) *progettare insieme*, in termini di formulazione di obiettivi, organizzazione del supporto ove necessario e di predisposizione di un piano di azioni. Il passo successivo e probabilmente più importante è quello di (3) *realizzare la progettazione*, che rende la pianificazione personale del futuro un processo dinamico, che porta ad un cambiamento e non rimane una progettazione sulla carta. Infine, è importante prevedere del tempo per (4) *riflettere e pensare avanti* (es. Quali obiettivi sono stati raggiunti? Cosa funziona bene? Dove si riscontrano problemi o barriere?). La pianificazione personale del futuro può quindi essere descritta come un semplice ciclo, guidato da varie domande e fasi d'azione che spesso si intrecciano a forma di spirale: si attuano passi, si fanno nuove esperienze, si apprendono nuovi punti di forza, si scoprono nuove possibilità che portano a nuovi obiettivi⁴⁰. Nonostante questo modo di lavorare metta al centro la persona, è auspicabile che esso comporti una serie di cambiamenti su diversi livelli, generando trasformazioni anche nelle istituzioni coinvolte (scuola, servizi sociali, posto di lavoro) e nella comunità (es. costruzione e utilizzo di risorse), mettendoli in rete: persona, istituzioni e comunità⁴¹. Riportando le parole dei due pionieri americani John O'Brien e Beth Mount:

Le pratiche centrate sulla persona sono relazionali e intenzionali. Sono un processo di co-creazione, non un mezzo per dare istruzioni o fare richieste a un servizio. Il loro momento arriva quando le persone vogliono qualcosa di più nella vita. Riuniscono persone che da sole non possono raggiungere il futuro desiderato e non possono raggiungerlo senza turbare intenzionalmente l'equilibrio, pretendendo di più da se stessi e dagli altri⁴².

³⁴ T. Zahn, *Persönliche Zukunftsplanung – Neue Wege zur Inklusion!*, «Schweizer Zeitung für Heilpädagogik», 19, 10, 2013, pp. 34-38.

³⁵ J. O'Brien - H. Lovett, *Auf dem Weg zum Alltagsleben – der Beitrag personenzentrierter Planung*, in R. Kruschel - A. Hinz (a cura di), *Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion*, Julius Klinkhardt, 2015, pp. 19-34.

³⁶ S. Doose, "I want my dream!" *Persönliche Zukunftsplanung: Neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen*, cit.

³⁷ T. Zahn, *Persönliche Zukunftsplanung – Neue Wege zur Inklusion!*, cit.

³⁸ S. Doose, *Neue Wege zur Inklusion durch Persönliche Zukunftsplanung, Sozialraumorientierung und personenzentrierte Dienstleistungen*, cit.

³⁹ "La stella polare" è una semplice stella di carta che contiene descrizioni di ciò che guida la persona nella sua esistenza (valori, obiettivi o ideali). Come tale può rappresentare un punto di riferimento che, in ogni momento della vita, può essere usato come (ri)orientamento per trovare la strada giusta. "Una pagina su di me" è un tipo di scheda di lavoro che riassume, normalmente partendo da tre domande chiave, gli aspetti più importanti della persona.

"Tre cose che apprezzo di te", invece, consiste nella distribuzione di un tipo di cartoline da parte della persona al centro agli individui importanti per lei o lui. Questi ultimi hanno poi il compito di indicare tre sfaccettature che apprezzano della persona al centro.

⁴⁰ S. Doose, *Neue Wege zur Inklusion durch Persönliche Zukunftsplanung, Sozialraumorientierung und personenzentrierte Dienstleistungen*, cit.

⁴¹ J. O'Brien - H. Lovett, *Auf dem Weg zum Alltagsleben – der Beitrag personenzentrierter Planung*, cit.; T. Zahn, *Persönliche Zukunftsplanung – Neue Wege zur Inklusion!*, cit.

⁴² J. O'Brien - B. Mount, *Was alles ist noch möglich?*, in R. Kruschel - A. Hinz (a cura di), *Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion: Praxis und Theorie personenzentrierter Planung*, Julius Klinkhardt, 2015, p. 185. Traduzione libera degli autori del presente contributo.

2.1.2 Autodeterminazione

Come menzionato sopra, uno degli obiettivi centrali dell'approccio incentrato sulla persona è quello di sostenere gli individui con disabilità nella loro capacità di agire come membri attivi della comunità. Si aggancia a ciò un'altra concettualizzazione chiave del corso di formazione da noi implementato, quella di autodeterminazione, in particolare sviluppata nel contesto italiano da Cottini con riferimento alle persone con disabilità (soprattutto intellettiva e relazionale)⁴³. L'autodeterminazione, secondo l'autore, è un aspetto fondamentale del progetto di vita (anche) di tali soggetti. Tra le definizioni più note, sebbene rappresenti solo la punta dell'iceberg di quelle assegnate negli anni al costrutto⁴⁴, vi è quella formulata da Wehmeyer e colleghi⁴⁵, secondo i quali l'autodeterminazione è la capacità della persona (con disabilità) di agire come *agente causale primario* nella propria vita e di compiere scelte e decisioni riguardanti le proprie azioni, interessi, valori e bisogni personali, senza indebite influenze o interferenze esterne. Si tratta di un costrutto multidimensionale, non circoscritto alla capacità di scelta in se stessa né all'ottenimento di risultati specifici, ma che mira a mettere al centro il soggetto nell'intero processo decisionale, a partire dall'individuazione degli obiettivi e delle soluzioni e alternative praticabili per la costruzione del suo futuro⁴⁶.

Partendo dal presupposto, già in precedenza esplicitato, che le persone con disabilità, anche se adolescenti o adulte, sono ancora oggi spesso soggette ad una condizione di estraniamento, passività, assistenzialismo e dipendenza⁴⁷ – o ad una “identità negata”, per dirla con Goussot⁴⁸ –, è chiaro che la promozione dell'agire autodeterminato si configura come uno *step* preliminare alla pianificazione personale del futuro: un passo fondamentale per permettere loro di trasformarsi in protagoniste attive della loro vita ed effettuare scelte che incidano sul loro divenire. L'autodeterminazione è foriera, infatti, di autonomia, autostima personale, percezione di autoefficacia, agentività e risulta spesso associata a superiori risultati in ambito lavorativo e nella vita indipendente⁴⁹, oltre a migliorare, più in generale, la qualità della vita⁵⁰. Studi recenti hanno stabilito una relazione causale anche tra autodeterminazione e successo formativo⁵¹, nonché con gli esiti post-scolastici⁵².

Definito il costrutto, anche in questo caso, la domanda che ne consegue è: come fare a sollecitare condotte orientate nel senso dell'autodeterminazione nelle persone con disabilità? Quello che qui ci interessa sottolineare è che il modello di riferimento usato per rendere operativo il costrutto di autodeterminazione di Wehmeyer e colleghi colloca, a parità di importanza, sia lo sviluppo di competenze personali sia la costruzione di opportunità nei contesti⁵³. Come ben argomenta Cottini al proposito, l'autodeterminazione, infatti, “prima ancora di essere una capacità è una necessità, che per essere raggiunta richiede non soltanto una serie di competenze della persona, ma anche un contesto favorevole e una serie di supporti sociali”⁵⁴. Sta

⁴³ L. Cottini, *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento 2016; L. Cottini, *Essere operosi nel segno dell'autodeterminazione*, in M. Montanari (a cura di), *Educarsi in un mondo operoso*, Erickson, Trento 2020, pp. 59-68.

⁴⁴ E.L. Deci - R.M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Springer Science & Business Media, Berlin 1985; M. Ward, *The OSERS initiative on self-determination*, «Interchange», 12, 1, 1992, pp. 1-7; D.E. Mithaug et al., *The Self-Determined Learning Model of Instruction: Engaging Students to Solve their Learning Problems*, in M.L. Wehmeyer - D.J. Sands (a cura di), *Making It Happen: Student Involvement in Education Planning, Decision Making, and Instruction*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore MD 1998, pp. 299-328.

⁴⁵ M.L. Wehmeyer - K. Kelchner - S. Richards, *Essential Characteristics of Self Determined Behavior of Individuals with Mental Retardation*, «American Journal on Mental Retardation», 100, 6, 1996, pp. 632-642; M.L. Wehmeyer - S.B. Palmer, *Adult outcomes from students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination*, «Education and Training in Developmental Disabilities», 38, 2, 2003, pp. 131-144.

⁴⁶ L. Cottini, *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, cit.; L. Cottini, *Essere operosi nel segno dell'autodeterminazione*, cit.; M. Giraldo, *Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 7, 1, 2019, pp. 29-42.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ A. Goussot (a cura di), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*, Maggioli, Rimini 2009.

⁴⁹ A. Martorell et al., *Identification of personal factors that determine work outcome for adults with intellectual disability*, «Journal of Intellectual Disability Research», 52, 12, 2008, pp. 1091-1101; M.L. Wehmeyer - S.B. Palmer, *Adult outcomes from students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination*, cit.

⁵⁰ J. McDougall - J. Evans - P. Baldwin, *The importance of self-determination to perceived quality of life for youth and young adults with chronic conditions and disabilities*, «Remedial and Special Education», 31, 4, 2010, pp. 252-260.

⁵¹ A.S.G. Erickson et al., *The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities*, «Research in Developmental Disabilities», 36, 2015, pp. 45-54; S.B. Palmer et al., *An evaluation of the Beyond High School model on the self-determination of students with intellectual disability*, «Career Development and Transition for Exceptional Individuals», 35, 2, 2012, pp. 76-84.

⁵² K.A. Shogren et al., *Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities*, «Journal of Special Education», 48, 4, 2015, pp. 256-267.

⁵³ M.L. Wehmeyer - N.W. Garner, *The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning*, «Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities», 16, 4, 2003, pp. 255-265; M.L. Wehmeyer - K. Kelchner - S. Richards, *Essential Characteristics of Self Determined Behavior of Individuals with Mental Retardation*, cit.

⁵⁴ L. Cottini, *Essere operosi nel segno dell'autodeterminazione*, cit., p. 60.

di fatto che è assolutamente centrale e inevitabile sia insistere sullo sviluppo di alcune competenze personali (come il saper operare delle scelte, pianificare gli obiettivi, autosservarsi, dirigere e auto-monitorare il proprio comportamento, prendere decisioni, risolvere problemi, etc.) sia lavorare sui contesti e organizzare adeguatamente i sostegni necessari al fine di consentire alle persone con disabilità di esprimersi in modo autodeterminato, soprattutto nei momenti maggiormente associati a processi decisionali, come appunto la transizione verso l'adulthood⁵⁵. D'altra parte, sembra dimostrato che il coinvolgimento in programmi di transizione può positivamente influenzare i livelli di autodeterminazione degli studenti con disabilità (intellettiva)⁵⁶. In concreto, per i nostri fini, ciò si traduce nella necessità di impostare azioni finalizzate ad approcciare l'autodeterminazione su due piani: (1) come sviluppo di prestazioni, per quanto possibile autonome, da parte delle persone con disabilità (fermo restando che, nell'ottica del movimento per la Vita Indipendente⁵⁷, l'autonomia non consiste affatto nel fare tutto da soli, nell'essere indipendenti ma nel poter scegliere e gestire le proprie dipendenze)⁵⁸ e (2) come costruzione di ambienti nei quali ognuno possa ritrovare degli spazi di azione liberamente selezionati, nei range delle possibilità disponibili a ciascuno⁵⁹.

2.1.3 Coprogettazione capacitante

La terza concettualizzazione che ha guidato il corso di formazione è quella della coprogettazione capacitante, la cui finalità specifica è sostenere precocemente la persona con disabilità e la sua famiglia in un percorso di vita che non sia prevedibile e composto da opzioni preselezionate, ma che, in modo più complesso e articolato, permetta a ciascuno di vivere la vita che vorrebbe insieme agli altri. Tale approccio è nato «dalla ricerca di una modalità di incontro con finalità progettuali tra i professionisti, la persona titolare del progetto di vita e la sua famiglia, che fosse in grado di individuare obiettivi, strategie e azioni per sostenere il soggetto con disabilità nel dipanarsi di ciascuna delle aree del suo disegno esistenziale nel mondo di tutti e sulla base di uguaglianza di diritti con gli altri cittadini»⁶⁰.

Si tratta di un diritto senza condizioni, che si dipana attraverso un accompagnamento globale della persona nei diversi aspetti della sua vita, considerando il suo sviluppo e possibili imprevisti nel percorso, senza qualcosa di prestabilito o predefinito rigidamente, ma favorendo l'empowerment affinché essa assuma la regia della propria esistenza con tutta la libertà decisionale e lo spazio per immaginarsi il proprio futuro⁶¹. In questo modo, non c'è più qualcuno che indirizza e inserisce la persona con disabilità in percorsi rigidi e strutturati che altri ritengono più adatti per lui/lei⁶². E il ruolo dell'operatore cambia radicalmente rispetto al modello assistenziale del "dopo di noi", in cui, come si è visto, venivano offerte opzioni ridotte e risposte preconfezionate: con la coprogettazione capacitante, similmente al *person-centered planning*, ci si mette invece al servizio della persona con disabilità e della sua famiglia in un processo dialogico composto da diversi punti di vista, in cui l'opinione di ciascuno può essere intesa come un consiglio o un suggerimento, che va a sommarsi alle altre molteplici possibilità in un processo decisionale comune e condiviso⁶³. La famiglia non viene intesa come un soggetto unico, ma al suo interno ci possono essere prospettive e pareri differenti a cui dare il medesimo spazio e da porre sullo stesso piano; d'altra parte, l'operatore, anziché fornire risposte, ha il compito di porre le domande per orientare il processo a sostegno delle loro scelte. Sostanzialmente, sono due

⁵⁵ M. Giraldo, *Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche*, cit.

⁵⁶ E. Vicente et al., *Personal characteristics and school contextual variables associated with student self-determination in Spanish context*, «Journal of Intellectual & Developmental Disability», 44, 1, 2019, pp. 23-34.

⁵⁷ Le origini del movimento per la Vita Indipendente sono rintracciabili, negli anni Sessanta del secolo scorso, nella azione delle persone stesse con disabilità finalizzata a scardinare le strutture tradizionali di potere e la cultura della dipendenza forzata, nell'ottica di sancire la possibilità di agire il diritto di scelta e la piena partecipazione alla vita politica, economica e culturale della comunità da parte della popolazione con disabilità (R. Bellacicco et al., *Nulla su di noi senza di noi: Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2022).

⁵⁸ R. Medeghini, *Quali servizi nella prospettiva inclusiva? Dall'affrancamento del bisogno a un progetto di vita adulto*, «Animazione Sociale», 3, 2012, pp. 42-51.

⁵⁹ L. Cottini, *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, cit.

⁶⁰ C. Marchisio, *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*, cit., p. 31.

⁶¹ Barnes M., *Utenti, carer e cittadinanza attiva. Politiche sociali oltre il Welfare State* (1999), tr. it. di Lo Iacono G., Trento 1999; C. Marchisio, *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*, cit.; J. Rappaport, *Community Psychology: Values, Research, and Action*, Harcourt, Fort Worth 1977.

⁶² C. Prinz, *Transforming Disability Welfare Policies: Towards Work and Equal Opportunities*, Routledge, London 2018.

⁶³ In Valle d'Aosta, dal 2018, è stata introdotta la figura del *case manager*, coordinatore progettuale e territoriale del progetto di vita della persona con disabilità, punto di riferimento per il soggetto e il suo nucleo familiare (N. Bianquin - S. Besio, *Orchestrare azioni di sistema per il progetto di vita della persona con disabilità: prefigurazioni professionali del case manager*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 9, 2, 2021, pp. 27-37).

le domande chiave da tenere sempre in considerazione: “Chi l’ha deciso?” e “Se fossi io?”. Con la prima, quindi, è importante comprendere che le scelte, dalle più piccole alle più rilevanti, sia a breve sia a lungo termine, sono nelle mani delle persone con disabilità. La seconda domanda, invece, serve a immaginarsi di essere in una determinata condizione di vita e a mettersi nei panni dell’altro, nel momento in cui è necessario prendere una decisione⁶⁴.

Un aspetto fondamentale in questo processo, così come nelle concettualizzazioni illustrate in precedenza, è quello della mappatura della rete attorno alla persona con disabilità, che viene costruita insieme ad essa e alla sua famiglia, al fine di individuare i contesti di vita, i soggetti coinvolti e i diversi legami.

Attraverso la coprogettazione capacitante è quindi possibile sostenere le persone con disabilità nel loro progetto di vita, nel quale ciascun soggetto stabilisce e costruisce i suoi scopi in un sistema articolato di relazioni composto da situazioni non sempre prevedibili e da percorsi non lineari.

[...] una delle funzioni del progetto personalizzato costruito con la coprogettazione capacitante è proprio quella di programmare, costruire, inventare, organizzare e verificare i sostegni necessari alla persona con disabilità affinché abbia la medesima opportunità degli altri all’interno della vita che sceglie, nei contesti che fanno parte della sua comunità, con la medesima flessibilità, ricorsività e possibilità di rimodellare⁶⁵.

2.1.4 Tre concetti – Una comune idea di persona con disabilità

Come si può dedurre dalla loro descrizione, i tre concetti/approcci appena illustrati si differenziano per la loro natura ma, allo stesso tempo, presentano numerose aree di comunanza. Mentre la pianificazione personale del futuro è un termine ombrello che riunisce una serie di approcci basati su strumenti di progettazione molto pratici e concreti, gli altri due approcci – quello di autodeterminazione e la coprogettazione capacitante – possono essere visti maggiormente come costrutti concettuali con cui orientare l’agire della persona con disabilità. Nonostante queste differenze, essi condividono alcuni elementi di base fondamentali e imprescindibili e, in primis, una visione molto simile della persona con disabilità, come essere umano detentore dei medesimi diritti di tutti senza alcuna condizione, come protagonista attivo e centrale nella propria vita e come membro della società, con relativi sogni, desideri e rete di rapporti e di supporto (vedi Figura 1).

Figura 1. Nuclei chiave delle tre concettualizzazioni di riferimento del corso di formazione FUTURE LAB

⁶⁴ C. Marchisio, *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*, cit.

⁶⁵ *Ibi*, p. 43.



Partendo da queste tre concettualizzazioni chiave, sembra che gli insegnanti possano svolgere un ruolo vitale nel promuovere direttamente certe abilità, come per esempio quella di autodeterminazione, “ma devono anche fornire opportunità e supporto agli studenti con disabilità per utilizzare le abilità in loro possesso”⁶⁶. Alcune evidenze, tuttavia, indicano che i docenti, per scarsa conoscenza di approcci specifici o non disponibilità di tempo e risorse, da un lato, e la convinzione che gli allievi possano giovare in maniera minima di interventi a questo livello, dall’altro, raramente implementano azioni educative significative in questa direzione⁶⁷. È però assodato che la formazione può avere un impatto sulla loro percezione relativa all'autodeterminazione e alle possibilità che anche la persona con disabilità costruisca in modo consapevole, a partire dai suoi desideri, il proprio futuro⁶⁸. Ne deriva l'importanza di attivare processi formativi specifici sul tema, affinché essi siano in grado di dar vita alle migliori condizioni del contesto (sociale in generale, educativo nello specifico), in cui alunni e alunne con disabilità possano autodeterminare il più possibile la propria esistenza.

⁶⁶ C.A Thoma et al., *A qualitative study of preservice teachers' understanding of self-determination for students with significant disabilities*, «Career Development for Exceptional Individuals», 31, 2, 2008, p. 94.

⁶⁷ H.J. Cho - M.L. Wehmeyer - N. Kingston, *Elementary teachers' knowledge and use of interventions and barriers to promoting student self-determination*, «The Journal of Special Education», 45, 3, 2011, pp. 149-156.

⁶⁸ L. Cottini, *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, cit.; C.A Thoma et al., *A qualitative study of preservice teachers' understanding of self-determination for students with significant disabilities*, cit.

2.2 Descrizione della esperienza formativa implementata FUTURE LAB

Sulla base della cornice teorico-metodologica presentata, il percorso formativo FUTURE LAB. *Lebensplanung*/Progetto di vita aveva come finalità lo sviluppo di competenze delle e dei docenti e di altre figure professionali attive nella scuola secondaria di I e di II grado per promuovere in alunne e alunni con disabilità e nella loro rete percorsi di progettazione autodeterminata delle transizioni. Il progetto è stato realizzato grazie ai Fondi Sociali Europei⁶⁹, nella cornice della formazione di docenti e altri professionisti a scuola per lo sviluppo di alcune delle competenze chiave indicate dall'UE, lo spirito di iniziativa e imprenditorialità in primis, ma anche imparare a imparare, la competenza sociale e civica e la consapevolezza ed espressione culturale.

Più nello specifico, al termine del corso era previsto che i e le partecipanti giungessero a conoscere i diversi approcci relativi all'orientamento di alunne e alunni con disabilità basati sulla loro autodeterminazione e sulla progettazione partecipata di una vita indipendente. Sul piano delle competenze, gli obiettivi erano:

- saper condurre riunioni e incontri con metodologie che mettessero al centro l'alunno o l'alunna con disabilità,
- saper attivare processi per l'orientamento di alunne e alunni con disabilità per il proprio ordine di scuola,
- saper agire da moltiplicatori nella comunità scolastica, con famiglie, colleghi e servizi.

Come si è visto, a livello di contenuti, cogliendo il potenziale della posizione di confine della Provincia di Bolzano, gli approcci che facevano da sfondo al percorso avevano radici da un lato nella cultura di lingua tedesca per quel che riguarda la pianificazione personale del futuro (*Persönliche Zukunftsplanung*) e dall'altro nell'esperienza italiana legata all'autodeterminazione delle persone con disabilità e della coprogettazione capacitante. Coerentemente con questa scelta, il percorso è stato proposto in modalità bilingue a insegnanti e operatori delle scuole di tutti e tre i gruppi linguistici⁷⁰.

La formazione ha avuto una durata di 52 ore e ha previsto complessivamente sei moduli distribuiti su un anno solare.

1. FEBBRAIO Introduzione al corso (2 ore)
2. MARZO Autodeterminazione della persona con disabilità (12 ore)
3. APRILE Coprogettazione capacitante, officina della vita indipendente (12 ore)
4. OTTOBRE Empowerment delle alunne e degli alunni con disabilità (12 ore)
5. NOVEMBRE Attivazione reti di supporto (12 ore)
6. GIUGNO-SETTEMBRE *Project work* (2 ore)

Per quel che riguarda i contenuti, proponiamo qui una sintesi delle tematiche e degli strumenti proposti nei moduli 2, 3, 4 e 5.

Il modulo 2 era dedicato all'autodeterminazione col fine di aumentare la qualità di vita sia rispetto al mondo del lavoro sia al tempo libero. Oltre a un'introduzione teorica al modello di autodeterminazione⁷¹ e ai concetti e costrutti correlati, sono stati presentati e forniti ai/alle partecipanti numerosi esempi e strumenti pratici come la scala ADIA⁷² per valutare l'autodeterminazione o il software OFIS⁷³, sviluppato per gestire progetti di orientamento finalizzati all'inclusione socio-lavorativa. Invece, il modulo 3 è stato dedicato alla coprogettazione capacitante e al progetto di vita, toccando tuttavia altri temi di base come la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, il cambiamento storico del paradigma di riferimento riguardo a queste ultime, il concetto di *empowerment* e del *capability approach*⁷⁴. Partendo da tale base teorica i e le partecipanti hanno poi potuto conoscere degli esempi pratici, dei casi reali e hanno potuto esercitarsi nella

⁶⁹ Il percorso ha avuto un finanziamento di 17.809,72 euro attraverso la call sui Fondi Sociali Europei della Provincia di Bolzano (OP 2014-2020) "Interventi di contrasto alla dispersione scolastica e miglioramento delle competenze chiave – Annualità 2020/2021", Asse 3 Istruzione e Formazione, Azione 10.2.2. Azioni di formazione rivolte a insegnanti e operatori del sistema scolastico per promuovere negli allievi l'acquisizione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (UE 2020), attraverso metodologie didattiche innovative.

⁷⁰ Nella Provincia di Bolzano il sistema scolastico è tripartito: ci sono scuole di lingua italiana, di lingua tedesca e di lingua ladina. Anche l'ufficio scolastico è strutturato in tre Direzioni Istruzione e Formazione che organizzano un'offerta di formazione per i e le docenti diversificata. Risulta quindi innovativa per il contesto una proposta formativa rivolta a tutti e tre i gruppi linguistici.

⁷¹ L. Cottini, *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, cit.

⁷² L. Cottini - B. Bonci, *Valutare l'autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettiva grave e con autismo: la scala ADIA*, «American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities», 9, 3, 2011, pp. 354-369.

⁷³ L. Cottini et al., *O.F.I.S.*, Centro di Ricerca e Documentazione sulla Disabilità della Regione Marche, Ancona 2013.

⁷⁴ A. Sen, *Capability and Well-being*, Clarendon Press, Oxford 1993.

costruzione di un modello di progetto di vita. Il modulo 4 è stato dedicato al concetto di empowerment e il tema principale dell'intervento ha riguardato la centralità della persona con disabilità e la progettazione del suo futuro. In questa cornice di riferimento, sono state descritte le diverse fasi nello sviluppo dei servizi per le persone con disabilità e quelle evolutive per l'aiuto e il supporto di queste persone, nei diversi momenti della vita. Una parte del modulo si è focalizzata sull'orientamento alla persona, in cui l'azione professionale dovrebbe sostenere in modo specifico non solo il soggetto, ma anche il suo ambiente sociale e relazionale, per promuovere l'inclusione e la partecipazione in un percorso di vita concreto. A questo proposito, sono state mostrate alcune domande e strategie per riflettere e valorizzare abilità e competenze di alunni/e. Nel modulo 5, infine, è stato approfondito il tema delle reti di supporto e delle alleanze educative attorno alla persona con disabilità, partendo dalle dimensioni dell'inclusione (autodeterminazione, capacità e talenti, presenza nella comunità, partecipazione attiva nella vita quotidiana, ruoli sociali di valore) e dalla pianificazione personale del futuro, per promuovere un cambiamento in termini di reale inclusione nella scuola e nel contesto sociale.

Sul piano delle metodologie di lavoro, il percorso ha alternato momenti in grande gruppo, situazioni seminariali e momenti di *project work* in piccoli gruppi. I momenti in grande gruppo hanno avuto la funzione di ispirare tematiche di ampio respiro e buone pratiche. I momenti seminariali hanno avuto, invece, l'obiettivo di condividere metodologie e strumenti utili per la progettazione di percorsi di orientamento e di progettazione del futuro insieme agli alunni e alle alunne con disabilità, applicarli a casi concreti e riflettervi. Gli incontri di piccolo gruppo hanno voluto accompagnare i e le partecipanti a impostare e monitorare lungo il percorso l'applicazione di alcuni dei contenuti appresi a lezione nella propria realtà lavorativa.

Ciascuno dei moduli da 12 ore (2, 3, 4, 5) ha avuto la medesima struttura e previsto tre incontri da 4 ore: un momento in grande gruppo (ca. 20 persone) introduttivo del tema, un incontro seminariale in due gruppi paralleli (ca. 10 persone) dove sono stati presentati metodologie e strumenti, infine un incontro seminariale in gruppi paralleli che ha proposto attività applicative e riflessive. Il *project work* è stato impostato e monitorato in due ore di progettazione e riflessione delle attività sperimentate nella propria realtà lavorativa in piccoli gruppi da 4, svolte una in giugno ed una in settembre.

Il gruppo in formazione è stato accompagnato da cinque figure diverse:

- direttrice e coordinatrice: le due figure hanno progettato il percorso, attivato la selezione dei docenti, risposto a necessità organizzative e di coordinamento
- docenti specialistici: ve ne sono stati uno o due per ciascun modulo da 12 ore (2, 3, 4, 5). Si è trattato di specialiste o specialisti del tema a cui era dedicato il modulo; si sono occupati di progettare e realizzare l'incontro in grande gruppo e il primo incontro seminariale, coordinandosi con la docente stabile in modo che i diversi moduli siano coerenti fra loro
- docente stabile: ve ne è stata una per tutto il corso, con il compito di accompagnare il gruppo attraverso i diversi moduli. È stata presente agli incontri dei docenti specialistici e si è coordinata con loro in fase progettuale; ha progettato e realizzato col gruppo il secondo incontro seminariale di applicazione e riflessione di ciascun modulo da 12 ore, nonché accompagnato i e le partecipanti nello sviluppo del *project work*
- due tutor linguistici: sono stati presenti durante gli incontri con i docenti specialistici e hanno facilitato la comunicazione plurilingue del gruppo, producendo mappe, piccole sintesi e glossari per sostenere la comprensione.

Si sono iscritti un totale di 25 partecipanti di cui 17 hanno raggiunto una percentuale di frequenza oltre il 75%, 3 oltre al 50% e 5 meno del 50%. In termini di provenienza, come previsto dal Fondo Sociale Europeo, 7 partecipanti lavoravano alla scuola secondaria di I grado e 15 alla scuola secondaria di II grado. Per proprio interesse, ma senza poter conseguire un attestato formale, hanno partecipato anche tre insegnanti di scuola primaria.

3. Alcuni esiti della valutazione dell'esperienza formativa

Nell'ambito dei presupposti delineati, si è deciso di effettuare una valutazione dell'esperienza formativa, basata su due strumenti: un questionario di gradimento e un questionario di autovalutazione delle conoscenze

e competenze acquisite. Inoltre, il gruppo di ricerca ha deciso di analizzare a posteriori i *project works*, predisposti dalle e dai partecipanti con il fine di descrivere un intervento progettato ed attuato nelle loro classi, ispirato agli approcci presentati durante il corso.

Prendendo come riferimento il ben noto modello di Kirkpatrick⁷⁵, che individua quattro livelli di analisi utili per valutare una qualsiasi esperienza formativa, organizzati in forma gerarchica (dal più semplice al più complesso), si può facilmente dedurre che nel nostro impianto valutativo sono stati presi in considerazione i primi tre livelli. Nello specifico: (1) *reaction*, ovvero il grado di soddisfazione espresso dalle e dai partecipanti circa l'utilità della loro formazione e altri aspetti "tecnici" (es. organizzativi, metodologie impiegate, etc.); (2) *learning*, ovvero il grado di acquisizione, da parte delle e dei partecipanti, di nuove conoscenze, abilità, atteggiamenti e (3) *behavior change*, ovvero l'applicazione concreta nella situazione lavorativa di ciò che i e le partecipanti hanno imparato durante la formazione. Sappiamo che altri modelli valutativi, rielaborando talvolta il modello di Kirkpatrick⁷⁶, pongono l'accento anche sull'impatto dei corsi di formazione sugli *outcomes* di apprendimento di studenti e studentesse e sui contesti ai quali appartengono gli attori coinvolti⁷⁷. Nel nostro lavoro, pur ritenendoli importanti, non siamo riusciti tuttavia a prendere in considerazione tali aspetti.

Di seguito presenteremo brevemente gli esiti del questionario di gradimento, di autovalutazione delle conoscenze e competenze acquisite e dei *project works*. Sebbene risulti evidente la necessità di ulteriori approfondimenti mediante l'uso di disegni valutativi più articolati, robusti e rigorosi, con il fine di cogliere in profondità gli effetti multidimensionali prodotti dall'intervento formativo, i risultati che descriveremo gettano una prima luce sulla comprensione della soddisfazione, degli apprendimenti acquisiti e la realizzazione del loro transfer nel contesto professionale.

3.1 Raccolta e analisi dei dati del questionario di gradimento e autovalutazione

I dati sono stati raccolti nel mese di ottobre 2021 mediante un questionario con domande a risposta aperta e chiusa, somministrato alla fine del corso. Oltre ad informazioni di *background* (es. genere, età, ruolo, anni di esperienza professionale), il questionario di gradimento FSE chiedeva il grado di soddisfazione su una scala Likert a 5 punti (1 = gravemente insufficiente, 5 = ottimo/estremamente soddisfacente) in diversi ambiti. Viste le ridotte dimensioni del gruppo di partecipanti ($n_{survey\ compile} = 19$), si è privilegiato un approccio descrittivo nell'analisi dei dati.

Per quanto riguarda i risultati di gradimento del corso, dalla tabella 1 si evince che il gruppo di partecipanti è stato soddisfatto in misura elevata sia dei contenuti (completezza e coerenza dei contenuti rispetto al percorso formativo / profilo professionale = Cont1; grado di approfondimento dei contenuti esposti = Cont2; trattazione effettiva dei contenuti previsti nel corso = Cont3) sia, nell'ambito della didattica, dei docenti e delle metodologie didattiche (preparazione e competenza dei docenti e dei formatori rispetto ai contenuti del corso = Doc1; chiarezza espositiva e capacità didattiche di approfondimento = Doc2; disponibilità e attenzione ad eventuali difficoltà = Doc3; materiale didattico fornito = Met1; equilibrio tra lezioni teoriche e momenti di attività pratica/esercitazioni = Met2; adeguatezza, trasparenza e utilità delle modalità di verifica dell'apprendimento = Met3; capacità del tutor d'aula di facilitare l'attività didattica e l'interazione = Met4).

Tabella 1. Medie (M) e deviazioni standard (DS) della soddisfazione (ContComp = soddisfazione dei contenuti complessiva; DocMetComp = soddisfazione docenti e metodologia didattica complessiva)

	M	DS
Cont1	4,53	0,70
Cont2	4,52	0,61
Cont3	4,53	0,70

⁷⁵ D.L. Kirkpatrick, *Evaluating training programs: The four levels*, Berrett-Koehler, San Francisco 1994; D.L. Kirkpatrick, *Seven keys to unlock the four levels of evaluation*, «Performance Improvement», 45, 7, 2006, pp. 5-8.

⁷⁶ L'ultimo livello di valutazione del modello di Kirkpatrick, ovvero il *results*, concerne infatti le ricadute della formazione a livello istituzionale (cambiamento delle finalità e degli obiettivi dell'organizzazione).

⁷⁷ T.R. Guskey, *Evaluating professional development*, Corwin press, Thousand Oaks 2000; T.R. Guskey, *Does it make a difference? Evaluating professional development*, «Educational leadership», 59, 6, 2002, pp. 45-51; C. Kreber - P. Brook, *Impact evaluation of educational development programmes*, «International Journal for Academic Development», 6, 2, 2001, pp. 96-108; D.S. Freeth et al., *Effective interprofessional education: development, delivery, and evaluation*, John Wiley & Sons, Oxford 2008.

ContComp	4,53	0,58
Doc1	4,74	0,56
Doc2	4,68	0,58
Doc3	4,77	0,56
Met1	4,63	0,50
Met2	4,58	0,51
Met3	4,52	0,77
Met4	4,53	0,77
DocMetComp	4,63	0,52

Per quanto concerne la *survey* di autovalutazione, nella sua prima sezione essa era costituita da una batteria di 9 item, con scala Likert a 10 punti, concernenti il livello di padronanza in alcune conoscenze e competenze prima dell'inizio del corso e alla fine dello stesso (1 = nessuna padronanza, 10 = piena padronanza). In figura 2 sono riportati gli items considerati, le medie dei punteggi dell'autovalutazione ottenute prima e al termine del percorso, che chiedeva di valutare le competenze prima e dopo la frequenza e le deviazioni standard.

Item	Media prima	Media dopo	DS
Comp 1: Conosco i principi generali di una progettazione di vita incentrata sulla persona che promuove l'empowerment della persona con disabilità	4,74	8,37	2,182
Comp 2: Conosco strumenti e metodologie per facilitare la comunicazione di desideri e sogni da parte di alunne e alunni con disabilità.	5,26	8,79	1,257
Comp 3: Conosco strumenti e metodologie per supportare le scelte autodeterminate di alunne e alunni con disabilità.	4,79	8,53	1,628
Comp 4: Conosco strumenti e metodologie per accompagnare i processi di orientamento (per la scelta della scuola o per la scelta del lavoro) di alunne e alunni con disabilità.	4,16	8	0,976
Comp 5: Conosco strumenti e metodologie per attivare efficacemente una rete di supporto intorno ad alunne e alunni con disabilità.	4,68	8,47	2,275
Comp 6: Conosco strumenti e metodologie che possono facilitare una progettazione condivisa fra famiglie, insegnanti, servizi e alunna/o con disabilità.	4,53	8,11	1,124
Comp 7: Saprei consigliare a colleghe e colleghi come sostenere percorsi di vita autodeterminati di alunne e alunni con disabilità.	4,68	8	2,115
Comp 8: So usare alcuni strumenti per sostenere la partecipazione attiva di alunni e alunne con disabilità negli incontri per la stesura del loro PEI.	4,58	7,95	1,453
Comp 9: Ho le conoscenze necessarie per riflettere criticamente su quanto le pratiche di inclusione della scuola siano realmente in grado di sostenere la piena autodeterminazione di alunne e alunni con disabilità.	5,16	8,21	2,11

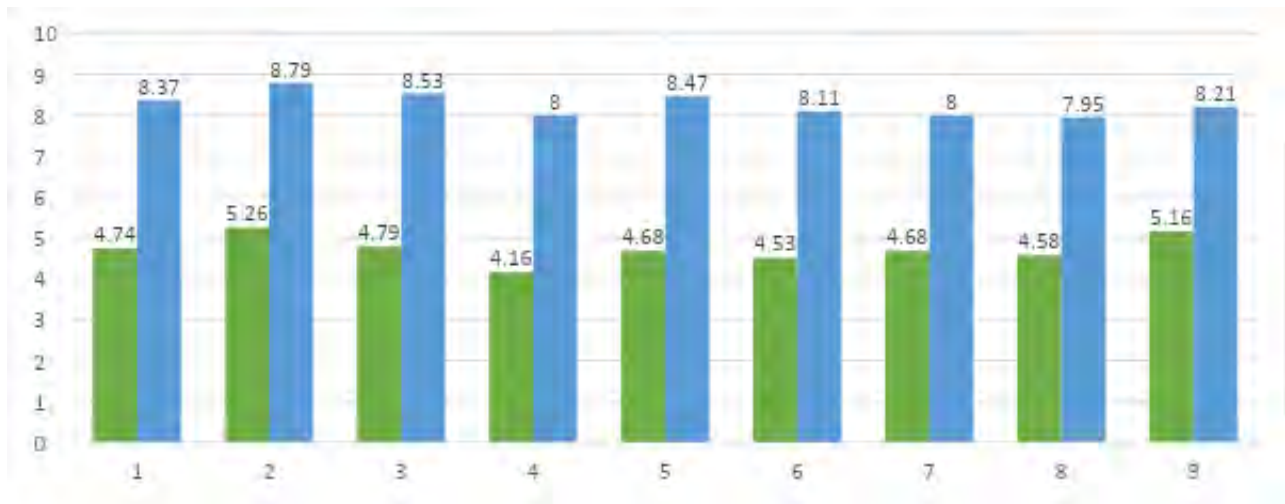


Figura 2. Medie dei punteggi dell'autovalutazione sulle conoscenze e competenze prima e dopo il corso

Come messo in luce dalla Figura 2, per tutti gli elementi considerati, i partecipanti hanno percepito sviluppo e crescita. Gli item in cui la differenza nei punteggi fra l'autovalutazione prima e dopo è più marcata sono relativi alla conoscenza di strumenti e metodologie per accompagnare i processi di orientamento (per la scelta della scuola o per la scelta del lavoro) e per attivare efficacemente una rete di supporto intorno ad alunne e alunni con disabilità.

Visto che l'assunzione di una distribuzione normale dei dati non è stata soddisfatta⁷⁸ e che, a causa delle ridotte dimensioni del campione non è stato possibile assumere il teorema del limite centrale (secondo cui la distribuzione dei valori medi si trasforma in una distribuzione normale all'aumentare della dimensione del campione), per l'analisi statistica è stato scelto di effettuare il *Wilcoxon Signed Rank Test*, un test non-parametrico che ha assunzioni meno stringenti ed è adatto anche per campioni piccoli⁷⁹. Progettato per l'uso con misure ripetute, è l'alternativa non-parametrica al t-test a misure ripetute, ma invece di confrontare le medie, converte i punteggi in ranghi e li confronta al 1° e al 2° momento⁸⁰. Come mostrano i risultati, la differenza fra i valori in entrata e in uscita risulta essere significativa (vedi Tabella 3).

Tabella 3. Wilcoxon Signed Rank Test (** p < .001).

	z	R	<i>Md_{prima}</i>	<i>Md_{dopo}</i>
Comp 1	-3.843**	.62	5.00	8.00
Comp 2	-3.847**	.62	5.00	9.00
Comp 3	-3.850**	.62	5.00	9.00
Comp 4	-3.838**	.62	4.00	8.00
Comp 5	-3.897**	.63	5.00	9.00
Comp 6	-3.841**	.62	5.00	8.00
Comp 7	-3.852**	.63	5.00	8.00
Comp 8	-3.838**	.63	5.00	8.00

⁷⁸ Nella metà dei casi sia il Kolmogorov-Smirnov che il Shapiro-Wilk test risultavano significativi indicando una distribuzione non normale.

⁷⁹ J. Pallant, *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*, Allen & Unwin, Crows Nest 2011⁴; R.R. Wilcox, *Fundamentals of Modern Statistical Methods: Substantially Improving Power and Accuracy*, Springer, New York 2010².

⁸⁰ A. Field, *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*, SAGE, Los Angeles 2013⁴.

Comp 9	-3.768**	.61	5.00	8.00
--------	----------	-----	------	------

Per quanto concerne le domande a risposta aperta, il questionario di autovalutazione comprendeva anche tre quesiti relativi alla trasferibilità delle nuove conoscenze e competenze apprese nella quotidianità del lavoro a scuola. Verranno analizzate congiuntamente le due domande “Giunto al termine del percorso di ‘Future LAB’, cosa porti via di importante per te?” e “Puoi descriverci se e come i contenuti del corso abbiano influenzato il tuo modo di lavorare?”, in quanto le risposte dei e delle partecipanti sono ampiamente sovrapponibili e riconducibili a cinque categorie principali:

- Cambiamento e ampliamento della prospettiva: il corso ha offerto dei riferimenti teorici che permettono di guardare al lavoro con una prospettiva diversa, per esempio rispetto alla visione delle persone con disabilità – *“Vedo molte situazioni attraverso la ‘lente del lavoro incentrato sulla persona’. Spero che questo stimoli molti possano accendere anche nei miei colleghi la scintilla a ‘pensare fuori dagli schemi’.”*⁸¹ (Insegnante 1)
- Applicazione di nuovi metodi e strumenti: il corso ha permesso di conoscere concreti strumenti e metodologie che possono essere utilizzati quotidianamente a scuola – *“Ogni singolo contenuto è stato quotidianamente rivisto e sperimentato da me nella mia professione apportando un modo diverso di rapportarmi a tutti quei ragazzi con disabilità diverse.”* (Insegnante 8)
- Interazione con gli alunni e le alunne: il corso ha consentito di acquisire conoscenze e competenze che hanno modificato il modo di relazionarsi con le persone con disabilità – *“Sicuramente hanno contribuito a migliorare il rapporto e l'interazione con gli alunni, a vedere da più punti di vista le problematiche che riguardano i ragazzi, fornire ulteriori capacità di trovare più soluzioni al soddisfacimento dei loro bisogni.”* (Insegnante 5)
- Maggiore sicurezza in se stessi nella pratica professionale: il corso ha contribuito a migliorare la fiducia nell'agire professionale – *“Grazie alle conoscenze acquisite, ho sviluppato maggiore sicurezza nel mio lavoro, ho potuto accompagnare in modo migliore la mia alunna. Attraverso i contenuti, ho potuto conoscere e capire meglio la sua persona e il suo ambiente.”*⁸² (Insegnante 7)
- Interscambio di esperienze con altri colleghi e colleghe: il corso si è configurato anche come un arricchimento personale, sul piano degli scambi proficui intercorsi anche con colleghi e colleghe di altri gradi di scuola o di altra lingua – *“È stato molto interessante [avere] la possibilità di confrontarsi con colleghi che operano in scuole di ordini diversi e che provengono anche dal mondo della scuola tedesca e far tesoro delle esperienze che hanno vissuto.”* (Insegnante 6)

Alla terza domanda “Ti è stato possibile applicare alcuni dei contenuti del corso nella tua pratica professionale? Se sì, come? Se no, per quali motivi?”, tutti i e le partecipanti hanno risposto positivamente, portando poi esempi riconducibili a:

- Metodi e strumenti concreti conosciuti al corso e utilizzati poi in classe – *“Assolutamente sì, ho utilizzato diversi strumenti presentati nel corso per sviluppare e rispettare l'autodeterminazione dei miei alunni.”* (Insegnante 2)
- Prospettive di sviluppo future che ora si delineano con maggiore chiarezza – *“In una classe con un alunno con disabilità abbiamo fatto una prima parte di una pianificazione personale del futuro per tutti gli alunni e tutte le alunne. Altri piccoli step sono in fase di pianificazione.”*⁸³ (Insegnante 3)

⁸¹ Citazione originale in lingua tedesca: „Ich sehe viele Situationen durch die ‚Brille des personenzentrierten Arbeitens‘. Ich hoffe, dass dadurch bei vielen meiner Kolleg*innen der Funke über den ‚Tellerrand zu blicken‘ überspringt.“

⁸² Citazione originale in lingua tedesca: „Ich wurde durch mehr Wissen selbstsicherer beim Arbeiten, konnte meine Schülerin besser begleiten. Durch die Inhalte konnte ich die Person und ihr Umfeld besser kennenlernen und verstehen.“

⁸³ Citazione originale in lingua tedesca: „Wir haben in einer Klasse mit einem Schüler mit einer Diagnose einen beginnenden Teil einer Zukunftsplanung für alle Schüler*innen durchgeführt. Weitere kleine Schritte sind in der Planung.“

- Modifiche nel lavoro con la classe, che migliorano la qualità non solo per alunni/e con disabilità, ma per l'intero gruppo – *“Ho applicato alcune indicazioni e informazioni ricevute nel corso che mi hanno aiutato a risolvere una forma di inquietezza di un alunno, portandolo a gestire il tempo in classe e a scandirlo con più serenità. Questo ha migliorato non solo la qualità dello stesso ma di tutta la classe.”* (Insegnante 4)

3.2 Raccolta e analisi dei dati dei project works

Come già ampiamente anticipato, tra le attività proposte ai corsisti vi era la creazione di un *project work* nel quale i e le partecipanti hanno progettato ed attuato uno o più approcci e metodi conosciuti nel corso. Dopo la messa in pratica, il *project work* è poi stato documentato nella modalità a loro più confacente (es. PowerPoint, libricino, documento Word, etc.) e presentato in un seminario finale.

18 partecipanti hanno restituito i loro lavori, che sono stati analizzati mediante l'analisi di alcune categorie definite deduttivamente dal team di ricerca, ovvero:

- ordine e grado di scuola in cui è stato effettuato l'intervento
- alunni/e *target* dell'intervento
- campione coinvolto nello svolgimento dell'intervento
- professionista che ha condotto l'intervento
- attività svolta e strumenti impiegati
- dettagli attività
- eventuali valutazioni dell'esito

Di seguito riportiamo brevemente alcuni esiti dell'analisi. Rispetto all'ordine e grado di scuola, si osserva, coerentemente con le finalità del corso, una concentrazione degli interventi nella scuola secondaria di I (n=10) e II grado (n=6) e solo pochi nella scuola primaria (n=1) e mondo del lavoro (n=1).

Nella maggior parte dei casi, di nuovo in linea con gli obiettivi della formazione, gli alunni *target* dell'attività svolta sono stati studenti/esse con vari tipi di disabilità (n=9, tra cui tetraplegia, disturbi dello spettro autistico, etc.), ma anche quelli con diversi tipi di bisogni educativi speciali (n=5, tra cui mutismo selettivo, comportamenti sfidanti o provocatori, etc.). Nei restanti *project works*, l'intervento è stato rivolto direttamente alla classe (n=3) o a giovani nel mondo del lavoro (n=1).

E fin qui potremmo dire (e diciamo) nulla di nuovo sotto al sole. Ma l'aspetto più interessante da osservare è che, sebbene l'alunno/a *target* fosse perlopiù uno/a studente/essa con bisogni educativi speciali, nel momento poi dell'implementazione dell'attività, in ben 7 casi quest'ultima è stata rivolta all'intera classe (e non solo all'alunno/a destinatario, in primis, del programma), oltre chiaramente alle 4 situazioni in cui la platea più ampia di tutti gli alunni e le alunne è stata coinvolta fin da principio. Nelle restanti 7 situazioni l'intervento si è invece configurato in modo individualizzato/personalizzato e quindi è stato esplicato essenzialmente con l'alunno/a con disabilità/bisogni educativi speciali.

Questa oscillazione tra attenzione alla popolazione a rischio e all'universalità di studenti/esse della classe si nota anche esaminando chi ha condotto gli interventi: nonostante, infatti, quasi la metà delle volte l'implementazione dell'attività sia stata rivolta, come si è appena detto, al contesto d'aula allargato, la maggior parte di esse sembra essere stata svolta *solo* dall'insegnante di sostegno/collaboratore/trice per l'integrazione (figura presente nella Provincia di Bolzano-Bozen molto simile all'assistente all'autonomia e alla comunicazione presente a livello nazionale; n=10) o ancora dall'educatrice sociale (*Sozialpädagogin*; n=2), mentre in una porzione residuale dei casi essa è stata in capo all'insegnante di classe (n=2) e ad un team di classe (n=2) o comunque effettuata dall'insegnante di sostegno e da quello curricolare congiuntamente (n=2). In una occasione è stato coinvolto anche un esperto esterno ed in un'altra l'attività è stata condotta nel mondo del lavoro da una formatrice di apprendisti.

La riflessione sugli interventi implementati palesa un panorama ampio e variegato di strumenti e metodologie impiegati, sintetizzati nella seguente tabella 4, insieme ad alcuni dettagli.

Tabella 4. Panoramica dei diversi *project works* messi in pratica dai e dalle partecipanti

PW	Strumenti e metodologie impiegati	Dettagli attività
1	Le tre cose che apprezziamo di te	Realizzazione di libricini in cui ogni alunno dedica al compagno cui appartiene il libricino una frase positiva, un'espressione di affetto, un complimento, una qualità che lo rappresenta.
2	Carte sogno	Scelta delle carte da parte dell'alunno, prima su sollecitazione dell'insegnante e poi autonomamente. Per ogni scelta è stato mostrato un video dell'attività per assicurarsi della comprensione dell'alunno.
3	Attività per fornire maggior consapevolezza del tempo e del proprio Sé emozionale	Strumenti realizzati: tabella "orario scolastico personalizzato", orologio, ruota delle emozioni.
4	Cambiamento del tipo di relazione con l'alunna per entrare in maggiore sintonia	Recitazione e valorizzazione dei suoi interessi.
5	Utilizzo di una serie di strategie finalizzate a: migliorare la socializzazione, le competenze della pragmatica della comunicazione e la comprensione e memorizzazione dei contenuti	Presentazione preliminare dei contenuti della lezione; strutturazione della lezione in momenti ben definiti; utilizzo di grafici, immagini, video, power point, audio lezioni, mappe concettuali; organizzazione di lavori in piccoli gruppi sulla base di ruoli ben definiti; lavori di peer tutoring tra alunni; lavori in stanze o gruppi anche a distanza, con zoom o google meet.
6	Utilizzo di una serie di strategie finalizzate a: sviluppare la consapevolezza nell'alunno dei suoi interessi e favorire la scelta della scuola secondaria di II grado	Check list delle attività extrascolastiche che l'alunno preferisce svolgere; osservazione a scuola; lista scuole superiori e matching con gli interessi dell'alunno.
7	Metodo SMART (strumento per la formulazione ed attuazione di obiettivi); ruota della vita	Lavoro con alcuni giovani apprendisti; formulazione di obiettivi nella vita professionale e nel tempo libero che siano SMART (<i>specific, measurable, accepted, realistic, timely</i>); colorare la ruota della vita in modo da capire in quali ambiti si desidera raggiungere certi obiettivi.
8	Carte sogno	Preselezione delle 500 carte di sogno da parte dell'insegnante di sostegno e successiva selezione dell'alunno (mi piace, non mi piace, emozioni positive/negative).
9	Lavoro individuale: domande + disegno: come mi vedo in 10 anni? Lavoro in classe: la stella dei punti di forza, la classe in alto mare (barca)	Lavoro individuale: 1) risposta a diverse domande; 2) disegno sul tema come mi vedo tra 10 anni. Lavoro nella classe: 1) stella in cui i compagni e l'alunno stesso scrivono i punti di forza; 2) la classe in alto mare: cosa/chi vorrei essere per contribuire alla partenza con la classe in nave? Riflessione di tutta la classe sull'eventuale contributo del compagno/a in difficoltà, partendo dai punti di forza
10	Carte sogno; tre cose che apprezzo di te; cinque cose che sogno per il mio futuro; asta dei sogni	Lavoro in classe: 1) tre cose che mi piacciono e che apprezzo di te mandate dall'alunno via cartolina ai compagni di classe; 2) <i>mindmap</i> di 5 sogni; 3) asta dei sogni. Lavoro con l'alunno con disabilità: 1) non ha partecipato al lavoro nella classe, ma ha ricevuto alcune cartoline. Inoltro delle cartoline e dei sogni al nucleo per l'inclusione per fare il punto sulla situazione.

11	Sviluppo del sé e lavoro incentrato sulla persona; creazione del libro "JOYFULL" con temi positivi	Il libro è suddiviso in diversi capitoli e contiene tematiche come: le cose che so fare bene, profilo di punti di forza e punti di debolezza, sogni e desideri, tre cose che mi piacciono e che apprezzo di me stessa, questo mi fa bene, detti e aforismi, meditazioni, mandala, disegni di fantasia, foto di momenti belli (tutto deciso insieme all'alunna)
12	Caccia al tesoro dei punti di forza; capsula del tempo	1) Lista di punti di forza scritta da ogni alunno e dai compagni; 2) capsula del tempo riempita con: il tesoro dei punti di forza, sogni, desideri, lettere a se stessi, etc.; poi sigillata ed aperta solo alla fine della scuola secondaria di I grado.
13	Con i genitori: questo sono io, curriculum vitae, i miei bisogni specifici In classe: sogni, cose che so fare bene, questo ti auguriamo	I diversi metodi/strumenti sono stati usati nel momento di transizione tra la scuola secondaria di I e II grado con l'obiettivo di sostenere l'alunno in questo periodo di cambiamento.
14	La strada della vita; la stella delle emozioni	Illustrazione da parte dell'alunno e dell'educatrice sociale della propria storia di vita (dalla nascita fino al futuro immaginato) su una striscia di foglio bianco (con qualsiasi materiale - colori, immagini, simboli); scrittura sulle punte della stella di diverse emozioni; racconto della propria storia di vita in connessione con la punta della stella, rappresentando l'emozione che si provava.
15	(Tre) Cose che apprezzo di te	Scrittura, da parte di ogni alunno, di almeno una cosa che apprezza dei compagni in modo che ciascun alunno/a riceva alla fine una busta piena di apprezzamenti; in caso di difficoltà, tutta la classe insieme formula gli apprezzamenti. Segue un cerchio di <i>feedback</i> .
16	Tre cose che apprezzo di te; stella polare	1) realizzato in tre lingue (tedesco, italiano e inglese); 2) i biglietti con le cose apprezzate alla fine sono stati incollati sul fronte della mappa in modo da essere visibili ogni giorno o nei momenti difficili.
17	Una pagina su di me; circolo dei sostenitori; tre cose che apprezzo di te	1) Due circoli dei sostenitori: uno condotto dall'insegnante di sostegno e uno dall'alunno stesso, seguito da una discussione; 2) biglietti di apprezzamento: scrittura di biglietti da parte dell'alunno per le persone del suo circolo di sostenitori e da parte di questi ultimi per lui (tranne per i compagni di classe); 3) progetto per il futuro: cos'è importante per me? Come posso essere sostenuto? In questa cosa sono a mio agio!
18	Stimolazione basale (sviluppo dei sensi: udito, vista, olfatto, tatto, gusto e propriocettività)	Attività suddivisa in tre parti: 1) stimolazione di udito, vista e tatto (uso di tempera, oggetti luminosi a intermittenza, etc.); 2) stimolazione di olfatto, contatto, movimento statico e dinamico, propriocettività, udito e gusto 3) esperienza di musicoterapia.

Dall'analisi della tabella, si conferma senza dubbio uno dei risultati emersi già in precedenza nel questionario, ovvero l'acquisizione durante il corso, da parte dei e delle partecipanti, di strumenti e metodologie peculiari e "inedite", poi implementati diffusamente a scuola con il loro potenziale trasformativo (es. carte sogno, biglietti di apprezzamento, stella polare, etc.). Scandagliando con attenzione l'elenco delle attività, un'altra questione significativa riguarda lo sviluppo di proposte curriculari finalizzate a promuovere negli e nelle alunni/e varie abilità funzionali all'autodeterminazione, alla partecipazione e all'apprendimento in classe (es. attività per

fornire maggior consapevolezza del tempo e del proprio Sé emozionale; strategie finalizzate a migliorare la socializzazione, le competenze della pragmatica della comunicazione e la comprensione e memorizzazione dei contenuti, etc.). Ciò avvalorava l'ipotesi che l'esperienza formativa abbia traghettato i e le partecipanti verso l'assunzione di prospettive più ampie e sguardi diversi nei confronti dei loro alunni, che hanno condotto a nuovi itinerari educativi, al di là dell'applicazione di strumenti e metodologie specifici vagliate durante il corso. Infine, per quanto riguarda i *feedback* rispetto alle attività implementate, le esperienze svolte sembrano tutte aver riscosso esito positivo, anche se le misure di esito raccolte risultano scientificamente molto deboli, essendo perlopiù basate sulla mera riflessione degli/delle insegnanti che hanno condotto l'intervento, peraltro in un lavoro che consisteva anche per loro nella conclusione di un percorso di formazione. In generale, tuttavia, i *feedback* rilevati nei *project works* convogliano sulla profonda motivazione sviluppata in studenti/esse nella partecipazione ai programmi proposti, sui miglioramenti osservati nell'alunno/a *target* (in alcuni casi, empatia più intensa nei confronti dei compagni, capacità di relazionarsi con gli altri, attenzione alle loro esigenze comunicative, etc.) e nella classe (coesione più profonda), nonché su una maggiore chiarezza, per i docenti, nell'impostazione del lavoro in aula con lo/la studente/essa (maggiore chiarezza su cos'è importante per l'alunno, su cosa focalizzarsi, etc.).

4. Alcune riflessioni conclusive e prospettive

La valutazione del percorso realizzata attraverso le voci delle e dei partecipanti mostra, come si è visto dagli esiti del questionario di gradimento, soddisfazione sia rispetto ai contenuti proposti (in termini, ad esempio, di completezza, coerenza, etc.) sia rispetto alle scelte legate alle metodologie (in termini, ad esempio, di un buon equilibrio tra lezioni teoriche e momenti di attività pratica/esercitazioni).

La centralità dei contenuti oggetto del corso è confermata anche dalla coerenza fra questi e i cinque elementi identificati come essenziali per la preparazione del corpo docente alle transizioni di alunne e alunni con disabilità nel lavoro di Morningstar e Mazzotti⁸⁴. Si tratta di elementi pienamente coerenti con le concettualizzazioni teoriche che stanno alla base del corso FUTURE LAB che riguardano 1) la centratura della progettazione sull'alunna/o, 2) lo sviluppo di abilità e competenze da parte dell'alunna/o con disabilità, 3) il coinvolgimento dei genitori e 5) la collaborazione in rete, che si ritrovano in diversi contenuti trattati all'interno dei singoli moduli, come visibile nella tabella di analisi (tabella 5). Il quarto elemento (strutturazione di un percorso di transizione) riguarda aspetti di sistema in parte già garantiti in Italia (presenza di alunne e alunni con disabilità nella scuola inclusiva per tutti oppure la possibilità per alunne e alunni con disabilità di accedere alla scuola secondaria di II grado) e in parte invece mancanti (sistema di accompagnamento alla transizione dopo la scuola secondaria di II grado, assicurazione di un diploma alle persone con disabilità). Questo aspetto, dal momento che non può essere considerato un elemento sotto la piena influenza delle e dei singole/i insegnanti, è stato sviluppato meno degli altri, ma ha avuto un ruolo importante nel modulo dedicato alla coprogettazione capacitante, officina della vita indipendente dove l'approccio all'inclusione come diritto ha portato ad una forte riflessione sulle attuali strutture, risorse e servizi per l'inclusione a scuola e dopo.

Tabella 5. Analisi della coerenza fra i contenuti proposti dei diversi moduli e i 5 elementi essenziali per la preparazione di docenti per le transizioni di alunne e alunni con disabilità⁸⁵

Contenuti dei moduli del corso FUTURE LAB	5 elementi essenziali per la preparazione di docenti per le transizioni di alunne ed alunni con disabilità (Morningstar e Mazzotti, 2014)
Autodeterminazione della persona con disabilità	2 Sviluppo di abilità e competenze dell'alunna o dell'alunno 5 Collaborazione in rete

⁸⁴ M. Morningstar - V. Mazzotti, *Teacher preparation to deliver evidence-based transition planning and services to youth with disabilities (Document No. IC-1)*, 2014. Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center, <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>

⁸⁵ *Ibidem*.

Coprogettazione capacitante, officina della vita indipendente	1 Progettazione centrata sull'alunna o sull'alunno 3 Coinvolgimento delle famiglie 4 Strutturazione di un percorso di transizione
Empowerment delle alunne e degli alunni con disabilità	1 Progettazione centrata sull'alunna o sull'alunno 2 Sviluppo di abilità e competenze dell'alunna o dell'alunno
Attivazione reti di supporto	1 Progettazione centrata sull'alunna o sull'alunno 3 Coinvolgimento delle famiglie 5 Collaborazione in rete

Per quel che riguarda le scelte metodologiche, gli esiti della valutazione confermano, almeno nella percezione delle e dei partecipanti, come un percorso che integra momenti trasmissivi a momenti di riflessione e progettazione sia potenzialmente efficace. Ci sembra importante in questo contesto evidenziare anche come, la complessità dell'intreccio tra momenti con funzioni diverse nel percorso formativo, sia stata possibile grazie alla presenza di alcune condizioni importanti: 1) affiancamento dei docenti esperti con un docente stabile che ha sostenuto il gruppo nel connettere fra loro i diversi moduli e attivarne alcuni elementi nel proprio contesto professionale nella cornice del *project work*, 2) la presenza di tutor linguistici che hanno facilitato l'accoglienza di contenuti provenienti da contesti linguistici e culturali diversi, costruendo materiali plurilingui come mappe, piccole sintesi e glossari, 3) la possibilità di svolgere attività seminariali in piccolo gruppo (raddoppiando quindi l'offerta formativa complessiva per alcune ore) e l'accompagnamento del *project work* in piccoli gruppi di quattro persone, che ha messo a disposizione uno spazio che ha facilitato la partecipazione attiva di tutte e tutti.

Allargando ora la riflessione, appare interessante come, nei *project works*, siano state sviluppate azioni che, in oltre la metà dei casi, coinvolgono intere classi. Questo può essere letto sotto diverse prospettive. Una prima riguarda la funzione di interventi dedicati ad alunne e alunni con disabilità in contesti inclusivi come quelli della scuola in Italia. Nell'intervento che nasce dal riconoscimento di un bisogno specifico di attenzione alla transizione di alunne e alunni con disabilità, 12 dei 19 *project works* identificano un percorso di valore per la classe, al punto da proporlo fin dal principio come percorso per tutte e tutti oppure da prevedere momenti in cui il percorso individuale dell'alunno o dell'alunna con disabilità venga condiviso. Sono pratiche che possono essere lette come espressione del celebre motto dello *Universal design for Learning*⁸⁶ "necessario per alcuni, utile per molti". Allo stesso tempo, mostrano la competenza di questo gruppo di partecipanti a gestire il dilemma fra specialità e normalità⁸⁷: la specificità delle metodologie apprese, nate e sviluppate in contesti spesso dedicati solo a persone con disabilità, perdono il loro rischio stigmatizzante ed isolante se si fanno patrimonio di un intervento educativo a favore di tutte e tutti, arricchendo peraltro il ventaglio delle metodologie e dei percorsi disponibili a tutte le alunne e tutti gli alunni.

La seconda prospettiva attraverso cui riflettere su queste pratiche riguarda il potenziale di approcci, metodologie e strumenti pensati per alunne e alunni con disabilità per affrontare altre forme di rischio di marginalizzazione. Diversa letteratura mostra come la transizione dopo la secondaria di I grado rischi di essere una potente leva di riproduzione delle disuguaglianze. Ne sono coinvolti, come visto nell'introduzione, alunne e alunni con disabilità, ma non solo. Si parla di segregazione formativa per ragazze e ragazzi esposti ad un maggiore rischio di dispersione scolastica e che tendono a concentrarsi tutti insieme negli stessi istituti⁸⁸. Biemmi⁸⁹ parla anche di una segregazione formativa di genere, descrivendo come la scelta della scuola secondaria di II grado sia fortemente condizionata da pregiudizi sessisti. Considerare in maniera congiunta le esperienze attivate per contrastare le disuguaglianze nelle fasi di transizione può permettere interventi non isolati che considerano la caratteristica intersezionale dei fenomeni di marginalizzazione ed esclusione e integrano approcci, metodologie e strumenti in forme di intervento plurali e sfaccettate. Un esempio può essere legato al forte valore attribuito al tema dell'autodeterminazione nelle transizioni di alunne e alunni con disabilità. Quanto rilevante può essere tale questione anche per altri alunni e altre alunne? Gli strumenti

⁸⁶ G. Savia, *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2016.

⁸⁷ D. Ianes - H. Demo, *Specialità e normalità?*, Erickson, Trento 2022.

⁸⁸ M. Colombo, *Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*, «Scuola Democratica», 2, 2015, pp. 411-424.

⁸⁹ I. Biemmi, *Orientare nell'ottica della parità di genere*, «Lifelong Lifewide Learning», 16, 35, 2020, pp. 121-130.

sviluppati per sostenere lo sviluppo di contesti capaci di favorire autonomia e autodeterminazione di persone con disabilità possono essere estesi ai contesti educativi in modo più complessivo?

In conclusione, immaginiamo questo articolo come un contributo ad una cultura della valutazione di azioni formative che ha bisogno di crescere nel nostro Paese⁹⁰ e che faciliti la generazione di sapere in contesti particolari, che possono essere e diventare poi utili anche per altri contesti. I molti e sfaccettati azioni e progetti intrapresi per innovare, migliorare, trasformare l'educazione in direzione di equità e inclusione hanno infatti bisogno di essere sistematicamente valutati al fine di permettere un'analisi accurata degli esiti che possa nel tempo aiutare a identificare le priorità su cui investire e direzionare con cura gli investimenti nell'organizzazione probabilmente più complessa nel nostro Paese, la scuola.

Heidrun Demo, Silver Cappello, Petra Auer
Libera Università di Bolzano
Rosa Bellacicco
Università di Torino

Riferimenti bibliografici

- Argentin G., *Nostra scuola quotidiana*, Il Mulino, 2021.
- Ashton R., *Improving the transfer to secondary school: how every child's voice can matter*, «Support for Learning», 23, 4, 2008, pp. 176-182.
- Barban N. - White M.J., *Immigrants' children's transition to secondary school in Italy*, «International Migration Review», 45, 3, 2011, pp. 702-726.
- Barnes M., *Utenti, carer e cittadinanza attiva. Politiche sociali oltre il Welfare State* (1999), tr. it. di Lo Iacono G., Trento 1999.
- Bellacicco R. et al., *L'inclusione scolastica fra push e pull out, transizioni e BES: una indagine nazionale*, in Ianes D. (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 175-218.
- Bellacicco R. et al., *Nulla su di noi senza di noi: Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Bianquin N.- Besio S., *Orchestrare azioni di sistema per il progetto di vita della persona con disabilità: prefigurazioni professionali del case manager*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 9, 2, 2021, pp. 27-37.
- Biemmi I., *Orientare nell'ottica della parità di genere*, «Lifelong Lifewide Learning», 16, 35, 2020, pp. 121-130.
- Bronfenbrenner U., *The ecology of human development: Experiments by nature and by design*, Harvard University Press, Cambridge 1979.
- Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013.
- Canevaro A. - Ianes D., *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Erickson, Trento 2015.
- Cho H.J. - Wehmeyer M.L. - Kingston N., *Elementary teachers' knowledge and use of interventions and barriers to promoting student self-determination*, «The Journal of Special Education», 45, 3, 2011, pp. 149-156.
- Colombo M., *Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*, «Scuola Democratica», 2, 2015, pp. 411-424.
- Cottini L., *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento 2016.
- Cottini L., *Essere operosi nel segno dell'autodeterminazione*, in Montanari M. (a cura di), *Educarsi in un mondo operoso*, Erickson, Trento 2020, pp. 59-68.

⁹⁰ G. Argentin, *Nostra scuola quotidiana*, Il Mulino, 2021.

- Cottini L. - Bonci B., *Valutare l'autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettiva grave e con autismo: la scala ADIA*, «American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities», 9, 3, 2011, pp. 354-369.
- Cottini L. et al., O.F.I.S., Centro di Ricerca e Documentazione sulla Disabilità della Regione Marche, Ancora 2013.
- Council of the European Union, *Council Recommendations of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*, «Official Journal of the European Union», 2018.
- Dainese R., *Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti*, «Pedagogia oggi», 1, 2015, pp. 138-160.
- DECRETO INTERMINISTERIALE 29 dicembre 2020, n. 182, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.
- DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 66, *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. (17G00074) (GU n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).
- 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». (19G00107) (GU Serie Generale n.201 del 28-08-2019).
- Deci E.L. - Ryan R.M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Springer Science & Business Media, Berlin 1985.
- Doose S., *Neue Wege zur Inklusion durch Persönliche Zukunftsplanung, Sozialraumorientierung und personenzentrierte Dienstleistungen*, in Thielen M. - Katzenbach D. - Schnell I. (a cura di), *Prekäre Übergänge? Werachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung*, Julius Klinkhardt, 2013, pp. 93-118.
- Doose S., *"I want my dream!" Persönliche Zukunftsplanung: Neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen*, Verein zur Förderung der sozialpolitischen Arbeit, 2020.
- Erickson A.S.G. et al., *The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities*, «Research in Developmental Disabilities», 36, 2015, pp. 45-54.
- Fantozzi D., *Dalla scuola al mondo del lavoro: orientamento vs dispersione per una cultura dell'accomodamento ragionevole*, in Pavone M. - Arengi A. - Borgonovi E. - Ferrucci F. - Genovese E.-Pepino A. (a cura di), *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*, FrancoAngeli, Milano 2022, pp. 66-77.
- Field A., *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*, SAGE, Los Angeles 2013⁴.
- Freeth D.S. et al., *Effective interprofessional education: development, delivery, and evaluation*, John Wiley & Sons, Oxford 2008.
- Giraldo M., *Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 7, 1, 2019, pp. 29-42.
- Goussot A. (a cura di), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*, Maggiori, Rimini 2009.
- Guerini I., *Impairment intellettivo e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria*, «STUDIUM EDUCATIONIS», 1, 2022, pp. 57-66.
- Guskey T.R., *Evaluating professional development*, Corwin press, Thousand Oaks 2000.
- Guskey T.R., Does it make a difference? Evaluating professional development, «Educational leadership», 59, 6, 2002, pp. 45-51
- Haigh A. et al., *What Things Make People with a Learning Disability Happy and Satisfied with Their Lives: An Inclusive Research Project*, «Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities», 26, 1, 2013, pp. 26-33.
- Hargreaves A., *Rights of passage: A review of selected research about schooling in the transition years*, Report to Ontario Ministry of Education, Queen's Printer, Toronto 1990.

- Humphrey N. - Ainscow M., *Transition club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school*, «European Journal of Psychology of Education», 21, 3, 2006, pp. 319-331.
- lanes D. - Demo H., *Per un nuovo PEI inclusivo*, «L'integrazione scolastica e sociale», 20, 2, 2021, pp. 34-49.
- lanes D. - Demo H., *Specialità e normalità?*, Erickson, Trento 2022.
- Kirkpatrick D.L., *Evaluating training programs: The four levels*, Berrett-Koehler, San Francisco 1994.
- Kirkpatrick D.L., *Seven keys to unlock the four levels of evaluation*, «Performance Improvement», 45, 7, 2006, pp. 5-8.
- Kohn N.A. - Blumenthal J.A., *A Critical Assessment of Supported Decision-Making for Person Aging with Intellectual Disabilities*, «Disability and Health Journal», 7, 1, 2014, pp. 40-43.
- Kreber C. - Brook P., *Impact evaluation of educational development programmes*, «International Journal for Academic Development», 6, 2, 2001, pp. 96-108.
- La Rocca C., *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 14, 2015, pp. 157-174.
- LEGGE 22 dicembre 2021, n. 227, *Delega al Governo in materia di disabilità*. (21G00254) (GU Serie Generale n.309 del 30-12-2021).
- Mannese E., *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Mannucci A., *Lavoro e qualità di vita: strategie educative per i diversamente abili*, in Boffo V. - Falconi S. - Zappaterra T. (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze University Press, Firenze 2012, pp. 45-56.
- Marchisio C., *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*, Carocci, Roma 2019.
- Martorell A. et al., *Identification of personal factors that determine work outcome for adults with intellectual disability*, «Journal of Intellectual Disability Research», 52, 12, 2008, pp. 1091-1101.
- McDougall J. - Evans J. - Baldwin P., *The importance of self-determination to perceived quality of life for youth and young adults with chronic conditions and disabilities*, «Remedial and Special Education», 31, 4, 2010, pp. 252-260.
- Medeghini R., *Quali servizi nella prospettiva inclusiva? Dall'affrancamento del bisogno a un progetto di vita adulto*, «Animazione Sociale», 3, 2012, pp. 42-51.
- M.I., *I principali dati relativi agli alunni con disabilità - aa.ss. 2019/2020 – 2020/2021*, Ministero dell'Istruzione, DGSIS, Ufficio di Statistica, 2022.
- Mithaug D.E. et al., *The Self-Determined Learning Model of Instruction: Engaging Students to Solve their Learning Problems*, in Wehmeyer M.L. - Sands D.J. (a cura di), *Making It Happen: Student Involvement in Education Planning, Decision Making, and Instruction*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore MD 1998, pp. 299-328.
- M.I.U.R., *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2009.
- M.I.U.R., *Linee Guida Nazionali per l'orientamento permanente*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014.
- Morningstar M. - Mazzotti V., *Teacher preparation to deliver evidence-based transition planning and services to youth with disabilities (Document No. IC-1)*, 2014. Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center, <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Mount B., *Person-centered planning: A sourcebook of values, ideas, and methods to encourage person-centered development*, Graphic Futures, New York 1992.
- Mura A., *Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione*, in Mura A. (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 13-28.
- O'Brien C.L. - O'Brien J., *The origins of person-centered planning: A community of practice perspective*, Responsive Systems Associates, Lithonia GA 1999.

- O'Brien J. - Lovett H., *Auf dem Weg zum Alltagsleben – der Beitrag personenzentrierter Planung*, in Kruschel R. - Hinz A. (a cura di), *Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion*, Julius Klinkhardt, 2015, pp. 19-34.
- O'Brien J. - Mount B., *Was alles ist noch möglich?*, in Kruschel R. - Hinz A. (a cura di), *Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion: Praxis und Theorie personenzentrierter Planung*, Julius Klinkhardt, 2015, pp. 184-194.
- Pallant J., *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*, Allen & Unwin, Crows Nest 2011⁴.
- Palmer S.B. et al., *An evaluation of the Beyond High School model on the self-determination of students with intellectual disability*, «Career Development and Transition for Exceptional Individuals», 35, 2, 2012, pp. 76-84.
- Pavoncello D. - Spagnolo A., *Agricoltura sociale: un'opportunità per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disabilità psichica. Esempi di buone pratiche*, ISFOL, 2015.
- Prinz C., *Transforming Disability Welfare Policies: Towards Work and Equal Opportunities*, Routledge, London 2018.
- Rappaport J., *Community Psychology: Values, Research, and Action*, Harcourt, Forth Worth 1977.
- Roeser R.W. - Eccles J. - Freedman-Doan C., *Academic functioning and mental health in adolescence: Patterns, progression, and routes from childhood*, «Journal of Adolescent Health», 14, 1999, pp. 135-174.
- Romito M., *L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie*, «Scuola democratica», 2, 2014, pp. 441-460.
- Savia G., *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2016.
- Sen A., *Capability and Well-being*, Clarendon Press, Oxford 1993.
- Shogren K.A. et al., *Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities*, «Journal of Special Education», 48, 4, 2015, pp. 256-267.
- Thoma C.A et al., *A qualitative study of preservice teachers' understanding of self-determination for students with significant disabilities*, «Career Development for Exceptional Individuals», 31, 2, 2008, pp. 94-105.
- United Nations, *Convention on Rights of People with Disabilities*, 2006.
- Vicente E. et al., *Personal characteristics and school contextual variables associated with student self-determination in Spanish context*, «Journal of Intellectual & Developmental Disability», 44, 1, 2019, pp. 23-34.
- Ward M., *The OSERS initiative on self-determination*, «Interchange», 12, 1, 1992, pp. 1-7.
- Wehmeyer M.L. - Garner N.W., *The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning*, «Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities», 16, 4, 2003, pp. 255-265.
- Wehmeyer M.L. - Kelchner K. - Richards S., *Essential Characteristics of Self Determined Behavior of Individuals with Mental Retardation*, «American Journal on Mental Retardation», 100, 6, 1996, pp. 632-642.
- Wehmeyer M.L. - Palmer S.B., *Adult outcomes from students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination*, «Education and Training in Developmental Disabilities», 38, 2, 2003, pp. 131-144.
- Wilcox R.R., *Fundamentals of Modern Statistical Methods: Substantially Improving Power and Accuracy*, Springer, New York 2010².
- Zahn T., *Persönliche Zukunftsplanung – Neue Wege zur Inklusion!*, «Schweizer Zeitung für Heilpädagogik», 19, 10, 2013, pp. 34-38.
- Zappalà E., *Inclusione lavorativa di studenti e adulti con Disturbo dello Spettro Autistico: un approccio ecologico-sistemico*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 9, 2, 2021, pp. 113-120.
- Zappella E., *L'alternanza scuola/lavoro come occasione di inclusione per le persone con disabilità: uno studio di caso*, «Formazione, lavoro, persona», 19, 2019, pp. 74-86.

Validazione spagnola del Questionario degli Stili Decisionali (QSD)

n. 4
dicembre
2023

anno XLI

Spanish Validation of Decision Style Questionnaire (QSD)

Alessandro Di Vita, Carolina Ugarte Artal,
Carolina Falcón Linares

Si presentano i risultati della validazione del Questionario degli Stili Decisionali (QSD) svolta in due istituti spagnoli di istruzione secondaria, uno di Pamplona e l'altro di Saragozza. Costruito in Sicilia e validato per la prima volta in italiano nel 2013, questo strumento è ora disponibile per rilevare la capacità decisionale degli studenti spagnoli che intraprendono percorsi di studio attivati negli ultimi tre anni dell'Istruzione Secondaria Obbligatoria (ESO) e nel Liceo (Bachillerato). Il QSD è stato somministrato a un campione non probabilistico di 380 studenti spagnoli di età compresa tra 13 e 18 anni. Le analisi confermano un modello bifattoriale con una discreta bontà di adattamento. I risultati suggeriscono l'applicabilità dello strumento nel contesto scolastico spagnolo.

Parole chiave

stili decisionali; validazione spagnola; distribuzione univariata; attendibilità; validità fattoriale.

The results of the validation of Decision Styles Questionnaire (QSD) in two Spanish secondary schools, one in Pamplona and the other in Zaragoza, are presented. This instrument, developed in Sicily and validated for the first time in Italy in 2013, is now available to assess the decision-making ability of Spanish students who have taken courses in the last three years of compulsory secondary education (ESO) and high school (bachillerato). A non-random sample of 380 Spanish students aged 13-18 years was tested with the QSD test. The analyses confirm a bifactorial model with satisfactory fit. The results indicate the applicability of the instrument in the Spanish school context.

Keywords

decision-making styles; Spanish validation; univariate distribution; reliability; factor validity.

✉ Corresponding author: alessandro.divita@unipa.it, cugarte@unav.es, cfalcon@unizar.es

1. Introduzione

Nella letteratura internazionale, gli stili decisionali rappresentano un tema importante sia dal punto di vista psicologico che pedagogico.

Le persone prendono decisioni ogni giorno, selezionando azioni tra diverse alternative possibili. Varie discipline, come la filosofia, la psicologia, l'economia e le neuroscienze, si sono preoccupate del modo in cui queste decisioni sono prese e dei processi in esse coinvolti¹.

Comprendere le differenze individuali nel processo decisionale è ovviamente importante. Studi precedenti hanno dimostrato che gli stili decisionali (ad esempio, quello di chi valuta una serie di fattori prima di prendere una decisione) sono utilizzati più frequentemente e con maggiore variabilità nei compiti quotidiani e meno assiduamente e con minore mutabilità nei compiti decisionali che presuppongono un resoconto di scelte che le persone dovrebbero essere disposte a fare²; sono state inoltre rilevate forti correlazioni tra essi e vari comportamenti, tratti di personalità e scelte di vita³. Le differenze individuali negli stili decisionali sono dovute, da un lato, alle variazioni nei tratti della personalità e, dall'altro, alle risposte a fattori e vincoli ambientali⁴, ammettendo che le persone in genere adottano uno stile dominante, anche se usano più stili⁵. Fattori contestuali come le informazioni disponibili, il sostegno sociale e il numero di alternative spiegano l'esistenza delle differenze individuali negli stili decisionali⁶. Gli stili decisionali basati su fattori interni come i tratti includono invece gli stili cognitivi e l'orientamento ai valori⁷. Esempi di stili decisionali basati sui tratti cognitivi sono il pensiero razionale e intuitivo, che riflettono la preferenza di una persona a pensare logicamente (ad esempio, ricercare in modo approfondito le informazioni e valutare tutte le scelte) o a basarsi sui sentimenti (ad esempio, sulla base di intuizioni e impressioni)⁸.

Gli stili decisionali sono considerati disposizioni stabili, simili ai tratti di personalità utili per fare delle scelte. Tali stili possono avere forme diverse⁹: ad esempio, possono spiegare come le persone usano regole specifiche per fare delle scelte mentre assolvono un particolare ruolo professionale, oppure come evitare di prendere decisioni importanti fino a quando si è sottopressione. Kozhevnikov ha affermato che gli stili decisionali sono componenti costitutive dello stile cognitivo, un modello appreso e abituale che le persone usano quando prendono decisioni¹⁰. Dewberry e colleghi hanno elaborato un modello teorico in cui gli stili decisionali sono classificati secondo il tipo di processo in essi implicato: il processo cognitivo (che fornisce diversi gradi di vigilanza)

¹ Vd. P.-W. Glimcher – M.-C. Dorris – H.M. Bayer, *Physiological utility theory and the neuroeconomics of choice*, «Games and Economic Behavior», LII, 2 (2005).

² Cfr. W.B. Bruine de Bruin – A.M. Parker – B. Fischhoff, *Individual differences in adult decision-making competence*, «Journal of Personality and Social Psychology», XCII, 5 (2007); W.J. Phillips – J.M. Fletcher – A.D.G. Marks – D.W. Hine, *Thinking styles and decision making: A meta-analysis*, «Psychological Bulletin», CXLII, 3 (2016).

³ Vd. B. Schwartz – A. Ward – J. Monterosso – S. Lyubomirsky – K. White – D.R. Lehman, (2002), *Maximizing versus satisficing: Happiness is a matter of choice*, «Journal of Personality and Social Psychology», LXXXIII, 5 (2002); K.M. Gallotti, *Decision Structuring in Important Real-Life Choices*, «Psychological Science», XVIII, 4 (2007); P. Thunholm, *Decision-making styles and physiological correlates of negative stress: Is there a relation?* «Scandinavian Journal of Psychology», IL, 3 (2008).

⁴ Cfr. D.P. Spicer – E. Sadler-Smith, *An examination of the general decision-making style questionnaire in two UK samples*, «Journal of Managerial Psychology», XX, 2005 (2); Y. Leykin – R.J. DeRubeis, *Decision-making styles and depressive symptomatology: Development of the decision styles questionnaire*, «Judgment and Decision making», V, 7 (2010).

⁵ Cfr. M.J. Driver – K.R. Brousseau – P.L. Hunsaker, *The Dynamic Decision Maker*, Harper & Row, New York 1990.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Vd. A.J. Rowe – J.D. Bougarides, *The decision maker*, in id. (eds.), *Managerial decision making: A guide to successful business decisions*, Macmillan, New York 1992, pp. 21-43.

⁸ Cfr. R. Pacini – S. Epstein, *The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon*, «Journal of Personality and Social Psychology», LXXVI, 6 (1999); K. Hamilton – S. Shih – S. Mohammed, *The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale*, «Journal of Personality Assessment», IIC, 5 (2016).

⁹ Vd. K.E. Stanovich – R.F. West, *Individual differences in rational thought*, «Journal of Experimental Psychology: General», CXXVII, 2 (1998).

¹⁰ Cfr. M. Kozhevnikov, *Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style*, «Psychological Bulletin», CXXXIII, 3 (2007).

e il processo di regolazione (il numero di risorse cognitive utilizzate)¹¹. Questo modello fa parte delle teorie a doppio processo, di cui fanno parte, tra le altre, le teorie basate sui processi razionale ed esperienziale¹², sistemico 1 e 2¹³, euristico ed analitico¹⁴, intuitivo e riflessivo¹⁵.

Per avere un'idea della tipologia degli stili decisionali, si può in primo luogo fare riferimento alla classificazione proposta da Arroba: questo autore individua sei stili decisionali (logico, cieco, esitante, emotivo, accomodante, intuitivo) partendo da interviste centrate sul modo in cui le persone decidono¹⁶. Harren invece organizza gli stili in tre categorie (razionale, intuitivo, dipendente), secondo due coppie di dimensioni dicotomiche (responsabilità/fatalismo e razionalità/emotività)¹⁷. Gli stili di Harren includono le differenze ipotizzate da Arroba in macrocategorie più ampie. In entrambi i casi, questi stili decisionali sono delle caratteristiche individuali relativamente stabili. Mann e colleghi, basandosi sulla teoria del conflitto decisionale, mostrano come nascono i conflitti decisionali nella persona che si trova a gestire sentimenti di incertezza, di esitazione e di stress emotivo di fronte a una scelta. Secondo questa teoria, gli stili decisionali sono quattro: la vigilanza, l'ipervigilanza, l'evitamento e la procrastinazione¹⁸.

Sulla base di queste classificazioni, si può affermare che conoscere gli stili decisionali è utile per individuare le persone che hanno bisogno di percorsi specifici di orientamento e per favorire scelte appropriate, efficaci e consapevoli¹⁹.

Gli studi suggeriscono che gli stili decisionali sono un costrutto significativo e promettente che richiede ulteriori attenzioni e approfondimenti²⁰. Tuttavia, come Hamilton e colleghi hanno affermato, il loro quadro concettuale è a volte contraddittorio e incompleto²¹. Mentre alcuni studi considerano gli stili decisionali un'abitudine appresa²² o un sottoinsieme degli stili cognitivi²³, altri studi invece li considerano come comportamenti basati sui tratti di personalità²⁴. Palmiero e colleghi, ad esempio, affermano che gli stili decisionali stimolano l'applicazione di particolari schemi di azione in specifici contesti decisionali: da qui, secondo loro, derivano certe abitudini ad agire in un certo modo in particolari situazioni che richiedono scelte precedentemente prese in situazioni analoghe²⁵.

¹¹ C. Dewberry – M. Juanchich – S. Narendran, *The latent structure of decision styles*. «Personality and Individual Differences», LIV, 5 (2013).

¹² Vd. S. Epstein, *Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious*, «American Psychologist», IL, 8 (1994).

¹³ Vd. K.E. Stanovich – R.F. West (2003), *The rationality debate as a progressive research program*, «Behavioral and Brain Sciences», XXVI, 4 (2003).

¹⁴ Vd. J.S.B.T. Evans, *The heuristic-analytic theory of reasoning: Extension and evaluation*, «Psychonomic Bulletin & Review», XIII, 3 (2006).

¹⁵ Vd. W.J. Phillips – J.M. Fletcher – A.D.G. Marks – D.W. Hine, *Thinking styles and decision making: A meta-analysis*, art. cit.

¹⁶ Cfr. T. Arroba, *Styles of decision making and their use: An empirical study*, «British Journal of Guidance & Counseling», V, 2 (1977).

¹⁷ Cfr. V.A. Harren, *A model of career decision making for college students*, «Journal of Vocational Behavior», XIV, 2 (1979).

¹⁸ Vd. L. Mann – P. Burnett – M. Radford – S. Ford, *The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict*, «Journal of Behavioral Decision Making», X, 1 (1997).

¹⁹ Cfr. L. Nota – S. Soresi, *Quanta fiducia ho in me?*, Giunti, Firenze 2000; V. Germeijs V. – P. De Boeck, *Career indecision: Three factors from decision theory*, «Journal of Vocational Behavior», LXII, 1 (2003).

²⁰ Cfr. P. Thunholm P., *Decision-making style: Habit, style or both?*, «Personality and Individual Differences», XXXVI, 4; N.L. Wood – S. Highhouse, *Do self-reported decision styles relate with others' impressions of decision quality?*, «Personality and Individual Differences», LXX, (2014).

²¹ Cfr. K. Hamilton – S. Shih – S. Mohammed, *The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale*, art. cit.

²² Vd. M.J. Driver – K.R. Brousseau – P.L. Hunsaker, *The Dynamic Decision Maker*, op. cit.; S.G. Scott – R.A. Bruce, *Decision-making style: The development and assessment of a new measure*, «Educational and Psychological Measurement», LV, 5 (1995).

²³ Vd. M. Kozhevnikov, *Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style*, art. cit.

²⁴ Vd. A.J. Rowe – J.D. Boulgarides, *The decision maker*, art. cit.

²⁵ Cfr. M. Palmiero – R. Nori – L. Piccardi – S. D'Amico, *Divergent thinking: The role of decision-making styles*, «Creativity Research Journal», XXXII, 4 (2020).

A ben vedere, un altro limite concettuale degli stili decisionali è rappresentato dal loro legame con i tratti della personalità: in altre parole, poiché gli stili decisionali sono teorizzati come «modelli di comportamento», alcune definizioni di essi sono quasi coincidenti con altre definizioni che identificano piuttosto il significato dei tratti della personalità. Ad esempio, gli stili decisionali di vigilanza, prevenzione, esitazione, procrastinazione, irrisolutezza, spontaneità ed evitamento²⁶ possono anche riflettere i tratti di una persona. Questi tratti influenzano sostanzialmente il processo decisionale delle persone²⁷.

In uno studio longitudinale²⁸ che ha messo in relazione gli stili decisionali con i fattori della personalità, è emerso che circa il 15-28% della varianza degli stili decisionali è associato a cinque tratti di personalità: la coscienza, l'estroversione e l'apertura mentale sono associate agli stili decisionali razionali e intuitivi²⁹, mentre la nevrosi e la piacevolezza sono associate allo stile decisionale dipendente³⁰. Questi studi suggeriscono che i tratti della personalità possono influenzare gli stili decisionali, ma non sono identici ad essi. Si può in definitiva affermare che gli stili decisionali sono strettamente definiti come il modello caratteristico in base a cui una persona percepisce e risponde a compiti specifici, influenzata dai tratti della sua personalità e dai suoi stili cognitivi.

Per avere un quadro generale e aggiornato dei principali approcci agli stili decisionali e delle loro categorizzazioni, nonché dei fattori che determinano la qualità della decisione ed i criteri per la sua valutazione, si può consultare il recente studio di Bavolar³¹. Questo autore ha peraltro il merito di avere individuato, in questo studio, le correlazioni tra gli stili decisionali ed i risultati delle decisioni reali.

Sono stati validati vari strumenti con cui valutare gli stili decisionali di giovani e adulti, ognuno dei quali è costruito con un insieme di stili che in alcuni casi mostrano anche sovrapposizioni in alcune sottoscale³². Negli studi di Hamilton e colleghi³³ e di Alacreu-Crespo e colleghi³⁴, è compendiata la maggior parte di queste misure comunemente conosciute. Benché esistano vari strumenti per valutare gli stili decisionali, non si può affermare che tutti siano parimenti accessibili e utilizzabili: alcuni di essi infatti sono protetti da copyright³⁵, altri sono inediti³⁶, altri ancora sono difficilmente utilizzabili perché si richiede l'invio dei dati agli autori per il calco-

²⁶ Vd. S.G. Scott – R.A. Bruce, *Decision-making style: The development and assessment of a new measure*, art. cit.

²⁷ Cfr. Z.S. Narooi – F. Karazee (2015). *Investigating the relationship among personality traits, decision-making styles, and attitude to life (Zahedan branch of Islamic Azad University as case study in Iran)*. «Mediterranean journal of Social Sciences», VI, 6 S6 (2015).

²⁸ Vd. M.N. Riaz – M.A. Riaz – N. Batool, *Personality types as predictors of decision-making styles*, «Journal of Behavioural Sciences», XXII, 2 (2012).

²⁹ Cfr. R.S. Bajwa – I. Batool – M. Asma – H. Ali, A. Ajmal, *Personality traits and decision-making styles among university students (Pakistan)*, «Pakistan Journal of Life and Social Sciences», XIV, 1 (2016); N. Bayram – M. Aydemir, *Decision-making styles and personality traits*, «International Journal of Recent Advances in Organizational Behaviour and Decision Science», III, 1 (2017); R. El Othman – R. El Othman, R. Hallit – S. Obeid – S. Hallit, *Personality traits, emotional intelligence and decision-making styles in Lebanese universities medical students*, «BMC Psychology», VIII, 1 (2020).

³⁰ Cfr. N. Bayram – M. Aydemir, *Decision-making styles and personality traits*, art. cit.; K.A. Zaid – B.M. Basyony – S.S. Adam, *Relation between decision-making styles among head nurses and their personality traits*, «Egyptian Nursing Journal», IXX, 1 (2022).

³¹ Vd. J. Bavolar, *Decision-Making Styles and Decision Outcomes*, in N. Rezaei (ed.), *Brain, Decision Making and Mental Health*, Springer International Publishing, Cham 2023, pp. 465-486.

³² Vd. I. Gati – M. Krausz – S.H. Osipow, *A taxonomy of difficulties in career decision making*, «Journal of counseling psychology», III, 4 (1996); B. Schwartz – A. Ward – J. Monterosso – S. Lyubomirsky – K. White – D.R. Lehman, *Maximizing versus satisficing: Happiness is a matter of choice*, art. cit.; Y. Leykin – R.J. DeRubeis, *Decision-making styles and depressive symptomatology: Development of the decision styles questionnaire*, art. cit.; K. Hamilton – S. Shih – S. Mohammed, *The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale*, art. cit.

³³ Vd. K. Hamilton – S. Shih – S. Mohammed, *The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale*, art. cit.

³⁴ Vd. A. Alacreu-Crespo – M.C. Fuentes – D. Abad-Tortosa – I. Cano-Lopez – E. González – M.Á Serrano, *Spanish validation of general decision-making style scale: Sex invariance, sex differences and relationships with personality and coping styles*, «Judgment and Decision making», XIV, 6 (2019).

³⁵ Cfr. C.W. Allinson – J. Hayes, *The cognitive style index: A measure of intuition-analysis for organizational research*, «Journal of Management Studies», XXXIII, 1 (1996).

³⁶ Cfr. T.E. Nygren, *Development of a measure of decision-making styles*, in *The 72nd Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, IL, 2000*.

lo e la restituzione del punteggio³⁷ oppure perché riferiti a un campo di applicazione troppo ristretto come quello delle persone depresse³⁸. Hamilton e colleghi, perciò, hanno suggerito di adottare approcci più sistemici, guidati da teorie accreditate al fine di migliorare la validità di costrutto³⁹.

Un caso a parte è rappresentato dalla scala cinese degli stili decisionali basata sul quadro decisionale *Yin* (femminilità) – *Yang* (mascolinità) che, partendo dalla differenza di genere e di età, si estende alla considerazione di decisori che assolvono diversi ruoli come quello paterno, materno e filiale⁴⁰. Questo paradigma, potenzialmente utile, deve ancora essere applicato sistematicamente al processo decisionale, poiché nella letteratura psico-pedagogica sono ancora pochi gli studi che si ispirano ad esso. I risultati di questi studi, ancorché promettenti, dimostrano ancora una debole evidenza empirica: ciò anche in ragione del fatto che attualmente non esiste una chiara descrizione del modello teorico Yin-Yang, per cui non c'è neppure alcuna misura affidabile e valida dello stile decisionale Yin-Yang. Questo stile, rispetto a quelli identificati nei modelli occidentali, si concentra maggiormente sulle caratteristiche personali del processo decisionale⁴¹.

Volendo fare riferimento agli strumenti validati in Spagna per valutare gli stili decisionali, in primo luogo si può citare la *Escala de toma de decisiones de la Carrera en Secundaria (ETDC-S)*, recentemente costruita e validata da Álvarez su un campione di 519 studenti del quarto anno della ESO (*Educación Secundaria Obligatoria*) e di liceo (*Bachillerato*). Álvarez ha il merito di avere proposto uno strumento, costituito da 15 item, utile e adeguato a misurare le dimensioni emotiva, cognitiva e sociale della presa di decisione negli adolescenti. La ETDC-S, in particolare, è uno strumento che ricercatori e insegnanti possono utilizzare per valutare le scelte formativo-professionali degli alunni di 15-18 anni⁴².

Tra le altre scale in uso nella penisola iberica e in altri Paesi di lingua spagnola dell'America Latina per valutare gli stili decisionali, esiste la versione spagnola⁴³ della scala *General Decision-Making Styles (GDMS)* costruita da Scott e Bruce con cinque sottoscale (razionale, evitante, dipendente, intuitivo, spontaneo) di cinque item ciascuna⁴⁴.

Si può menzionare anche il *Decision-Making Questionnaire (DMQ)* messo a punto e validato da tre ricercatrici spagnole e da un ricercatore argentino: questo questionario è costituito da 64 item distribuiti in dieci scale (incertezza, pressione del tempo/denaro, informazioni e obiettivi, conseguenze della decisione, motivazione, autoregolazione, cognizione, emozione, pressione sociale e pressione lavorativa) e permette di esaminare i fattori che hanno più influenza sulle scelte formativo-professionali; per questo, il DMQ è uno strumento con cui gli insegnanti possono guidare i loro alunni adolescenti nel processo di costruzione del loro progetto di vita professionale⁴⁵.

Si può altresì citare il *Cuestionario Melbourne*⁴⁶, che è la versione spagnola de *The Melbourne Decision Making Questionnaire*⁴⁷: questo strumento è stato costruito per valutare come le persone affrontano le situazioni

³⁷ Cfr. M.J. Driver – K.R. Brousseau – P.L. Hunsaker, *The Dynamic Decision Maker*, op. cit.

³⁸ Cfr. Y. Leykin – R.J. DeRubeis, *Decision-making styles and depressive symptomatology: Development of the decision styles questionnaire*, art. cit.

³⁹ Vd. K. Hamilton – S. Shih – S. Mohammed, *The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale*, art. cit.

⁴⁰ Cfr. C. Ding – H.-G. Fung. – Y. Zhang, *Yin-yang framework of decision-making: Development and assessment of Yin-yang decision-making styles questionnaire*, «Personality and Individual Differences», CCV, (2023).

⁴¹ Cfr. H.Y. Cheng, *Toward constructing a dialect is of harmonization: Harmony and conflict in Chinese philosophy*, «Journal of Chinese Philosophy», XXXIII, 1 (2006); A. Fung, *International business strategies: A review and extension of theories*, «The Chinese Economy», XLVII, 5-6 (2014); G. Redmond, *The I Ching (Book of Changes): A critical translation of the Ancient Text*, Bloomsbury, 2017 London.

⁴² Vd. J. Álvarez Justel, *Construcción y validación inicial de la escala de toma de decisiones de la Carrera en secundaria (ETDC-S)*, «Electronic Journal of research in educational psychology», IXX, 55 (2021).

⁴³ Vd. A. Alacreu-Crespo – M.C. Fuentes – D. Abad-Tortosa – I. Cano-Lopez – E. González – M.Á Serrano, *Spanish validation of general decision-making style scale: Sex invariance, sex differences and relationships with personality and coping styles*, art. cit.

⁴⁴ Vd. S.G. Scott – R.A. Bruce, *Decision-making style: The development and assessment of a new measure*, art. cit.

⁴⁵ Cfr. M.L. Sanz de Acedo Lizarraga – M.T. Sanz de Acedo Baquedano – M. Soria Oliver – A. Closas, *Development and validation of a decision-making questionnaire*. «British Journal of Guidance & Counselling», XXXVII, 3 (2009).

⁴⁶ Vd. R. Alzate – F. Laca – J. Valencia, *Decision-making patterns, conflict styles, and self-esteem*, «Psicothema», XVI, 1.

⁴⁷ Vd. L. Mann – P. Burnett – M. Radford – S. Ford, *The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict*, art. cit.

decisionali. Esso è costituito da 22 item distribuiti in quattro sottoscale (vigilanza, ipervigilanza, procrastinazione e delega).

Tenuto conto del ventaglio degli strumenti validati in Spagna per valutare gli stili decisionali di persone di diversa età, può essere utile per gli insegnanti ed i ricercatori spagnoli fare affidamento su uno strumento che valuti gli stili decisionali dei soli adolescenti, applicabile anche nell'ambito di ricerche educative o attività scolastiche che prevedono l'attivazione di percorsi di orientamento alla scelta formativo-professionale⁴⁸ finalizzati alla promozione delle *character skills*⁴⁹.

Obiettivo del presente contributo è dunque validare in lingua spagnola la versione italiana del *Questionario degli Stili Decisionali* (QSD)⁵⁰, tenendo conto delle caratteristiche culturali e linguistiche degli adolescenti spagnoli di 13-18 anni. Nel tradurre gli item del questionario dall'italiano allo spagnolo (castigliano), si sono mantenuti di essi sia le caratteristiche semantiche sia il numero (n. 15), apprezzandone in particolare la chiarezza e sintesi, oltre alla loro capacità di descrivere due dei quattro fattori implicati nel questionario che non sono frequentemente riscontrabili in altri strumenti simili documentati nella letteratura scientifica: la «Dubbiosità» e il «No problem» (la capacità della persona alla quale risulta facile decidere perché, a tal fine, sa al contempo fidarsi del suo intuito e selezionare, nonché soppesare le informazioni attendibili in base a cui scegliere).

Il progetto di validazione di questo strumento è stato approvato dal Comitato Etico dell'Università di Navarra (Pamplona) e dell'Università di Saragozza. Nei paragrafi che seguono sarà descritta la metodologia adottata per l'analisi e la discussione dei dati relativi alla validazione su un campione non probabilistico di studenti spagnoli.

2. Materiali e metodi

2.1 Campione

Lo strumento è stato somministrato ad un campione di 380 adolescenti (195 femmine, 185 maschi), di età compresa tra 13 e 18 anni ($M = 15$; $DS = 1.08$), tutti cittadini spagnoli. La composizione del campione per classe scolastica è così definita: 9.5% seconda della *ESO*, 39.7% terza della *ESO*, 36.8% quarta della *ESO*, 4.8% prima di *Bachillerato* e 9.2% seconda di *Bachillerato*. Si tratta di un campione non probabilistico, composto da studenti frequentanti la scuola secondaria obbligatoria (*ESO*: 327; 86.05%) e il liceo (*Bachillerato*: 53; 13.95%)⁵¹, residenti nelle città spagnole di Pamplona e Saragozza.

2.2 Descrizione dello strumento

Lo strumento di riferimento per la valutazione degli stili decisionali in ambito scolastico, che è stato assunto come punto di partenza per la validazione spagnola di cui è questione in questo articolo, è il *Questionario degli Stili Decisionali* (QSD) messo a punto e validato da Magnano e Costantino⁵² su un campione di 1277 alunni italiani di scuola primaria e secondaria di primo grado (834 bambini e preadolescenti di età compresa tra 7 e 13 anni: 411 maschi e 423 femmine) e di secondo grado (443 adolescenti di 14-20 anni: 219 maschi e 224 femmine). Il QSD è costituito da 15 item che descrivono comportamenti di scelta organizzati secondo

⁴⁸ Vd. A. Di Vita, Dal liceo all'università: una ricerca-intervento per la costruzione del progetto di vita professionale degli studenti, *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVII, 3 (2019); A. Di Vita – G. Zanniello, *La progettazione del sé professionale alla fine dell'adolescenza*, in P. Lucisano (ed.), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, Pensa MultiMedia, Brescia, 2020, pp. 73-81; C. Falcón Linares – A. Arraiz-Pérez, Construcción eficiente y sostenible de la carrera: el portafolio como recurso de orientación universitaria, *REOP - Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, XXVIII, 2 (2017); C. Ugarte Artal, Mejorar los centros educativos mediante la aplicación del *choaching* educativo en la orientación profesional del alumnado de educación secundaria en España, in A. Di Vita (ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 133-144.

⁴⁹ Cfr. G. Chiosso – A. Poggi – G. Vittadini, *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna 2021; A. Di Vita (ed.), *Orientare nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro promuovendo le character skills*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2022.

⁵⁰ Vd. P. Magnano – V. Costantino, *Stili decisionali*, in S. Di Nuovo, P. Magnano (ed.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici*, Erickson, Trento 2013, p. 148.

⁵¹ In Spagna, le annualità della *ESO* (*Educación Secundaria Obligatoria*) sono 4 (da 12 a 15 anni); quelle del *Bachillerato* (liceo) sono invece 2 (da 16 a 17 anni).

⁵² Vd. P. Magnano – V. Costantino, *Stili decisionali*, op. cit., pp. 95-105.

quattro stili decisionali (dubbiosità, delega, procrastinazione, «No problem»), desunti dal *Questionario di Orientamento* dell'Università di Catania in uso con studenti delle scuole secondarie di secondo grado (Di Nuovo, 2003). La somministrazione del QSD prevede che, per ogni item, l'alunno indichi, su una scala a cinque livelli (1 = per nulla; 2 = poco; 3 = in parte; 4 = abbastanza; 5 = molto), quanto ciascun comportamento descritto corrisponde al proprio comportamento assunto in situazioni simili.

La selezione dei valori (1-5) che identificano i livelli per ciascun item consente di ottenere quattro punteggi ponderati, uno per ciascuna scala (tre punteggi in direzione negativa e uno in positivo) e un «Totale di decisione problematica» che corrisponde alla somma dei punteggi delle tre scale in negativo più quello della scala positiva («No problem»). Gli valori da sommare per ottenere il punteggio totale della sottoscala «Dubbiosità» sono quelli associati agli item 3, 6, 9 e 13 (la somma di questi valore si divide per 4); quelli per ottenere il punteggio totale della sottoscala («Procrastinazione») sono ricavabili dalle risposte assegnate agli item 1, 2, 11 e 15 la somma di questi valore si divide per 4); quelli relativi alla sottoscala «Delega» sono associati agli item 5, 7, 10 e 14 (la somma di questi valore si divide per 4); quelli con cui ricavare il totale della sottoscala «No problem» sono i valori degli item 4, 8 e 12 (la somma di questi valore si divide per 3); il «totale della decisione problematica» (punteggio totale del questionario) si calcola sommando il totale delle prime tre sottoscale e aggiungendo al risultato di questa somma il risultato della sottrazione «18-No problem» (la somma di questi valori si divide per 15). Per conoscere la versione spagnola del procedimento di calcolo dei punteggi del QSD si vedano le pagine 98-100 dell'opera intitolata *La escritura expresiva en la orientación. Una metodología educativa para la construcción del proyecto de vida personal y profesional* (Di Vita, 2020). Il confronto tra i risultati ricavabili mediante somministrazione ed i punteggi standardizzati sul campione normativo permette di identificare la «normalità» o la «criticità» relative a ciascuno dei quattro stili decisionali e al totale della «capacità decisionale».

Lo strumento originale in lingua italiana, una volta tradotto allo spagnolo, è stato prima somministrato a un campione pilota composto da 50 studenti liceali (25 maschi e 25 femmine) di 13-18 anni residenti nelle città di Pamplona e Saragozza. Poiché non sono emersi problemi di comprensibilità degli item, si è proceduto ad avviare la fase di somministrazione del questionario.

2.3 Raccolta e analisi dei dati

La somministrazione è avvenuta on line, tramite Google Form, nell'arco di circa tre mesi, da gennaio a marzo 2023. La partecipazione è stata volontaria ed è stata esplicitata la riservatezza e l'anonimato delle rilevazioni.

In una prima fase si è proceduto a calcolare le statistiche descrittive del questionario nel campione e a verificare la normalità delle distribuzioni relative a ognuno degli item e al punteggio totale del questionario, calcolando gli indici di simmetria e di curtosi⁵³. In seguito, al fine di verificare la coerenza interna del questionario, è stato calcolato il coefficiente Alpha di Cronbach⁵⁴. Sul campione è stata analizzata la dimensionalità mediante una serie di Analisi Fattoriali Esplorative (EFA) e Analisi Fattoriali Confermative (CFA).

Le elaborazioni statistiche preliminari, l'analisi fattoriale esplorativa e quella confermative sono state eseguite utilizzando la versione 4.1.1 del programma "R".

3. Risultati

3.1 Analisi preliminare dei dati

Innanzitutto è stata analizzata la sensibilità psicometrica degli item attraverso l'analisi dei valori di asimmetria e curtosi (Tabella 1). Solo l'item 10 (*«Cuando debo tomar una decisión o hacer una elección importante, dejo que los demás decidan por mí»*) presenta valori di asimmetria e curtosi maggiori di ± 1 , tuttavia non sono presenti valori di grave asimmetria (> 3 in valore assoluto) e curtosi (> 10 in valore assoluto), per cui la forma della distribuzione potrebbe non essere gravemente non normale⁵⁵.

⁵³ Vd. A.P. Ercolani – M. Perugini, *La misura in psicologia: Introduzione ai test psicologici*, LED, Milano 1997.

⁵⁴ Vd. J.C. Nunnally – I.H. Bernstein, *Psychometric theory*, McGraw-Hill, New York, NY 1994.

⁵⁵ Vd. R.B. Kline, *Principles and practice of structural equation modeling*, Guilford Press, New York 2016⁴.

Item	Media	Deviazione std.	Asimmetria		Curtosi	
	Statistica	Statistica	Statistica	Errore standard	Statistica	Errore standard
1	3,16	0,987	-0,205	0,055	-0,153	0,153
2	3,37	1,158	-0,496	0,055	-0,563	0,153
3	2,74	1,199	0,300	0,055	-0,812	0,153
4	3,07	1,122	-0,067	0,055	-0,746	0,153
5	2,00	1,022	0,950	0,055	0,478	0,153
6	3,19	1,007	-0,112	0,055	-0,377	0,153
7	2,70	1,226	0,259	0,055	-0,918	0,153
8	3,97	0,962	-0,881	0,055	0,461	0,153
9	3,09	1,276	-0,017	0,055	-0,999	0,153
10	1,75	1,037	1,400*	0,055	1,266*	0,153
11	2,36	1,162	0,599	0,055	-0,490	0,153
12	3,57	0,977	-0,507	0,055	-0,744	0,153
13	2,70	1,259	0,241	0,055	-0,998	0,153
14	2,54	1,041	0,288	0,055	-0,450	0,153
15	2,59	1,045	0,252	0,055	-0,388	0,153

Tabella 1: Statistiche descrittive dello strumento nel campione (N = 380)

Poiché non è certa la normalità della distribuzione, si è scelto di eseguire un'analisi fattoriale confermativa utilizzando il metodo di estrazione robusto MLM (*Maximum likelihood estimation with robust standard errors and a Satorra-Bentler scaled test statistic*). Tale metodo utilizza il Chi-quadrato con la correzione di Satorra-Bentler⁵⁶, una misura più accurata rispetto al normale Chi-quadrato, utilizzato per campioni con distribuzione non normale.

3.2 Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA)

Prima di procedere all'estrazione dei fattori sono stati eseguiti il test di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e quello di Sfericità di Bartlett (BTS), con l'intenzione di assicurarsi che le caratteristiche dei dati fossero adeguate per condurre l'EFA.

Il test KMO ha prodotto un indice pari a 0,89, che si colloca nella fascia dei valori ottimi⁵⁷; il BTS ($\chi^2=1916,464$ gdl=105; $p < .000$) è risultato significativo, per cui le variabili in oggetto hanno soddisfatto i criteri psicometrici per lo svolgimento dell'EFA.

L'analisi è stata condotta mediante il metodo di estrazione della *Massima verosomiglianza* (ML) e attraverso una rotazione obliqua (*Promax con normalizzazione di Kaiser*). Il numero di fattori da estrarre è stato scelto in base al metodo grafico dello *scree plot*⁵⁸ e al metodo dell'autovalore uguale o maggiore di 1⁵⁹.

In base ai risultati riportati dalla letteratura che ha guidato la costruzione e la prima validazione del QSD, si è proceduto ad analizzare l'eventuale presenza di un modello a quattro fattori che, in linea con quanto precedentemente esposto, corrisponde a Dubbiosità, Procrastinazione, Delega, "No problem".

L'analisi fattoriale esplorativa rileva un modello a due fattori, confermato anche dallo *scree plot* (Figura 1).

⁵⁶ Vd. A. Satorra – P.M. Bentler, *A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis*, «Psychometrika», LXVI, 4 (2001).

⁵⁷ Cfr. Z. Field – J. Miles – A. Field, *Discovering statistics using R*, Sage, New York 2012.

⁵⁸ Vd. R.B. Cattell, *The scree test for the number of factors*, «Multivariate behavioral research», I, 2 (1966).

⁵⁹ Vd. H.F. Kaiser, *An index of factorial simplicity*, «Psychometrika», XXXIX, 1 (1974).

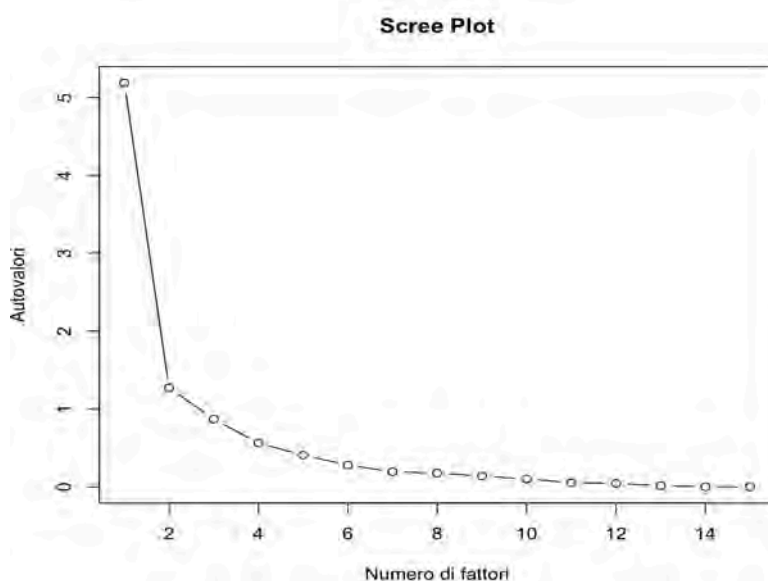


Figura 1: Scree-plot degli autovalori

Il modello spiega nel complesso il 62,076% della varianza (Tabella 2) e le saturazioni sono comprese tra -0,573 e 0,792 (Tabella 3).

Fattore	Autovalori iniziali			Caricamenti somme dei quadrati di estrazione			Caricamenti somme dei quadrati di rotazione
	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale
1	5,188	55,726	55,726	5,166	54,519	54,519	37,828
2	1,272	13,660	69,386	1,272	7,557	66,294	5,243
3	,870	9,352	78,738				
4	,562	6,044	84,782				

Tabella 2: Varianza totale spiegata dal modello a due fattori

N.	Item Cuando debo tomar una decisión o hacer una elección importante:	Factores	
		1	2
1	Me intereso por los asuntos, pero pospongo la decisión.	,333	-,205
2	Por temor a equivocarme pospongo la decisión hasta estar seguro.	,618	-,353
3	Me hago un lío y pierdo mucho tiempo sin llegar a decidirme.	,741	-,137
4	Tengo las ideas claras y sé qué elegir.	-,573	,146
5	Prefiero que mis padres decidan por mí.	,524	,610
6	Tengo muchas dudas para valorar qué es lo mejor.	,628	-,281
7	Pido consejo a muchas personas porque pienso que saben decidir mejor que yo.	,619	,105
8	Reflexiono sobre la situación y elijo lo que creo que es mejor para mí.	-,199	-,311
9	Me pongo nervioso porque pienso que si elijo una cosa perderé otra.	,711	-,218
10	Dejo que los demás decidan por mí.	,609	,462
11	Dejo la decisión para el último momento, cuando ya podría ser demasiado tarde.	,644	,093
12	Creo que soy capaz de tomar buenas decisiones.	-,554	,045
13	Me inquieto porque tengo la sensación de no saber tomar decisiones.	,792	-,080
14	Pienso que los adultos saben decidir mejor que yo y confío en ellos.	,403	,454

15	Cuando creo que no es el momento adecuado para tomar una decisión, espero.	,575	-,137
----	--	------	-------

Tabella 3: Matrice del modello relativa alla soluzione a due fattori

Come si evince dai dati riportati nella Tabella 3, il primo fattore è maggiormente saturato da item riferiti al dubbio sulle scelte da farsi (item 3, 9, e 13). Il secondo fattore, invece, è rappresentato in modo più significativo da item relativi alla tendenza a delegare ad altri le proprie scelte (item 5, 10, 14).

Poiché il valore complessivo di Alpha è pari a 0,74, si può affermare che la coerenza interna della intera scala è buona.

Si sono riscontrate forti correlazioni positive tra il “totale della decisione problematica” (punteggio totale del questionario) e le risposte agli item 1, 8 e 13; moderate correlazioni positive o negative sono risultate tra il totale e le risposte agli item 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11; si sono invece ricavate correlazioni positive o negative molto deboli con le risposte agli item 2, 4, 12 e 14; da ultimo, non c'è una correlazione lineare tra le risposte all'item 15 e il punteggio totale della decisione problematica, ovvero le variazioni in questo item non sono associate a variazioni significative nel punteggio totale.

Nella Tabella 4 sono riportati i valori della correlazione item-totale e il coefficiente Alpha.

Item	Correlazione elemento-totale	Alpha di Cronbach
1	0,769	0,69
2	-0,093	0,72
3	-0,425	0,73
4	0,152	0,75
5	-0,318	0,74
6	-0,425	0,74
7	-0,379	0,73
8	0,655	0,70
9	0,324	0,73
10	0,479	0,71
11	0,499	0,75
12	-0,168	0,76
13	0,557	0,75
14	0,199	0,73
15	0	0,73

Tabella 4: Correlazione item-totale e coefficiente Alpha

3.3 Analisi Fattoriale Confermativa (CFA)

Dai risultati dell'Analisi Fattoriale Confermativa (CFA) condotta con il metodo di estrazione robusto MLM (*Maximum likelihood estimation with robust standard errors and a Satorra-Bentler scaled test statistic*), si evince un χ^2 con la correzione di Satorra-Bentler⁶⁰ pari a 0. Per ottenere una visione più completa dell'adattamento del modello ai dati, insieme al Chi-quadrato con correzione di Satorra-Bentler si sono considerati anche altri indici fit ad esso alternativi, ovvero: l'indice RMSEA (*Root Means Square Error Approximation*), l'indice SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*) e gli indici incrementali CFI (*Comparative Fit Index*) e TLI (*Tucker And Lewis Index*). I risultati sono riportati nella Tabella 5.

Chi-Square (Satorra & Bentler, 2001)	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
0 gdl 84 $p < 0,000$	0,085	0,885	0,856	0,071

Tabella 5: Model fit della CFA condotta con il metodo MLM

Per quanto riguarda il valore dell'indice RMSEA, il modello bifattoriale ha assunto il valore di .08. Pur trattandosi di un valore superiore a quello auspicabile ($< 0,05$), esso è compreso comunque nel *range* di accettabilità del mo-

⁶⁰ Vd. A. Satorra – P.M. Bentler, *A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis*, art. cit.

dello denotando un errore di approssimazione accettabile ($.05 < \text{RMSEA} < .08$)⁶¹.

L'indice SRMR, che secondo Hu e Bentler è l'indice più sensibile a cattive specificazioni del modello, ha presentato valori accettabili in quanto ha assunto valori $< .08$. Per quanto riguarda gli indici incrementali invece, i valori assunti dal modello sono stati rispettivamente .88 per il CFI e .85 per il TFI.

Il risultato positivo ottenuto in queste misure di adattamento suggerisce che il modello bifattoriale è adeguato, anche se il Chi-quadrato è uguale a 0.

4. Discussione

Nel presente contributo, è stato descritto il processo di validazione spagnola del *Questionario degli Stili Decisionali* (QSD), che presenta quattro dimensioni della capacità decisionale, oltre al "Totale della decisione problematica": "Dubbiosità", "Procrastinazione", "Delega" e "No problem". Nel questionario tradotto in lingua spagnola, *Cuestionario de los Estilos de decisiones*, si sono mantenuti i 15 item che costituiscono la versione validata in lingua italiana. Ne è stata dunque analizzata la struttura fattoriale. L'analisi fattoriale esplorativa (EFA) ha consentito di ottenere un modello bifattoriale più stabile e preciso ottenendo una percentuale di varianza spiegata pari al 62,076%, valore che può essere considerato soddisfacente. Anche l'analisi degli autovalori ≥ 1 mette in evidenza la presenza di due fattori.

Un χ^2 con valore uguale a 0 in un campione di 380 soggetti è un risultato piuttosto insolito nella CFA: il Chi-quadrato con correzione di Satorra-Bentler dovrebbe normalmente essere maggiore di 0, il che indicherebbe una discrepanza tra il modello teorico e i dati osservati. Tuttavia, il fatto che il Chi-quadrato sia 0 potrebbe essere dovuto a diverse ragioni: può darsi che il modello si sia adattato troppo bene ai dati, catturando il rumore anziché i veri *pattern* sottostanti il test (sovradattamento); altra ragione potrebbe trovarsi nella particolarità dei dati, la cui struttura potrebbe essere stata modellata in modo eccellente dal modello, a tal punto da rendere questo modello altamente specifico per i dati (in tal caso il modello potrebbe non generalizzarsi bene a nuovi dati); un'altra ragione — che ci appare più plausibile — può ancora rintracciarsi nella possibilità che il campione sia altamente omogeneo rispetto ai costrutti "Stili decisionali" che sono stati misurati, il che renderebbe più facile adattare il modello ai dati. Quando il valore del Chi-quadrato è molto vicino a zero, è possibile che sia difficile ottenere un valore "p" esatto: per questo, R ha restituito $p < 0,000$. Tuttavia, è importante notare che questa è una situazione atipica, poiché il metodo MLM, essendo fortemente condizionato dall'ampiezza campionaria (per convenzione, $N > 200$)⁶², in genere fornisce un valore di Chi-quadrato statisticamente significativo. La bontà di adattamento del modello ai dati osservati è stata comunque confermata dai valori degli indici fit alternativi (RMSEA, CFI, TFI e SRMR).

5. Conclusioni

Volendo fare un confronto tra i risultati disponibili della validazione italiana del QSD con quelli conseguiti con la sua validazione spagnola, si può affermare che la coerenza interna degli item della versione italiana del questionario è poco migliore ($\text{Alpha}=0,80$) di quella degli item della versione spagnola ($\text{Alpha}=0,74$). La distribuzione del punteggio complessivo appare adeguata in entrambi i campioni (curtosi negativa in entrambi i casi: -0,39 per il campione italiano; -0,32 per il campione spagnolo), benché entrambe le distribuzioni contengano meno dati estremi rispetto a quanto ci si aspetterebbe in una distribuzione normale. Nella distribuzione delle subscale della versione italiana gli indici oscillano tra 0,63 e -0,56, ovvero in una gamma sostanzialmente accettabile (la correlazione tra item e fattori estratti è per lo più moderata positivamente o negativamente) nonostante il ridotto numero di item che le compone; nella distribuzione delle subscale della versione spagnola, invece, la correlazione tra item e fattori estratti è più varia (ci sono anche forti correlazioni tra alcuni item ed i fattori estratti), poiché gli indici oscillano tra 0,79 e -0,57. Non può effettuarsi un confronto tra le due validazioni sulla percentuale di varianza spiegata relativa al modello ricavato e sull'analisi fattoriale confermativa, perché nel rapporto di validazione

⁶¹ Vd. L.T. Hu – P.M. Bentler, *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, «Structural equation modeling: a multidisciplinary journal», VI, 1 (1999).

⁶² Vd. D.A. Kenny, *Measuring model fit*, 2012, <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>.

della versione italiana non sono esplicitati né la percentuale di varianza spiegata, né i valori degli indici di adattamento del modello teorico ai dati⁶³.

Pur consapevoli dei limiti della presente ricerca, principalmente riconducibili alla natura non probabilistica del campione e forse alla sua provenienza geografica, circoscritta da due regioni spagnole (Navarra e Aragona), a nostro avviso, i risultati emersi, considerati affidabili, giustificano sufficientemente l'utilizzo del questionario nel contesto scolastico spagnolo, a fronte della mancanza di prove sperimentali analoghe nella validazione italiana.

La rilevazione degli stili decisionali degli alunni di 13-18 anni può infatti fornire informazioni importanti riguardanti la loro capacità di scelta (anche di scelta formativo-professionale), poiché, come evidenziato da diverse ricerche, tale capacità è correlata positivamente con «l'apprezzamento di sé» e negativamente con la «valutazione negativa di sé»⁶⁴, con l'«ansia»⁶⁵, la «coscienziosità», l'«estroversione», l'«apertura mentale»⁶⁶ e la «piacevolezza»⁶⁷; essa, inoltre, influenza positivamente l'«autoefficacia sociale percepita»⁶⁸ e la «qualità della vita»⁶⁹ degli studenti.

Studi futuri potrebbero replicare la validazione del QSD su campioni ancora più ampi ed eterogenei e verificare la validità concorrente del test mediante strumenti validati aventi costrutti analoghi.

Il QSD, oltre a misurare la capacità decisionale degli adolescenti, è utile per individuare quegli studenti che hanno bisogno di percorsi specifici di orientamento formativo-professionale e per favorire scelte appropriate, efficaci e consapevoli. L'insegnante orientatore — si pensi al compito demandato al tutor-docente nelle ultime *Linee guida per l'orientamento*⁷⁰ —, rilevando la «capacità decisionale» degli alunni con il QSD, può stabilire se essi hanno bisogno di interventi didattico-educativi specifici per promuovere le dimensioni deficitarie di questa competenza: il tutor-docente, più precisamente, dopo lo screening può aiutare gli alunni a riflettere sui loro stili decisionali (dubbiosità, procrastinazione, delega, *no problem*) in sede di colloquio di orientamento. Le criticità rilevabili con il QSD possono rappresentare il punto di partenza per aiutare gli alunni a migliorare il loro processo di apprendimento, poiché il dubbio persistente nelle decisioni, la tendenza a rinviare le scelte e a delegarle agli altri, nonché la difficoltà ad analizzare i dati dell'esperienza a propria disposizione per fare delle scelte inficiano il processo di acquisizione dei contenuti e dei metodi di studio delle diverse discipline scolastiche.

In quest'ottica, è molto opportuno che gli insegnanti della scuola secondaria progettino gli interventi didattici in modo tale da mettere gli alunni in condizione di esercitare, attraverso i contenuti disciplinari, quelle forme di pensiero che li aiutano ad acquisire una buona «capacità decisionale» durante l'adolescenza⁷¹: si tratta di attivare le abilità mentali insite nel pensiero creativo, categoriale, valutativo e implicativo. Il *pensiero creativo* favorisce l'esercizio del compito di *esplorazione* delle varie possibilità che si presentano nella maniera più estesa possibile e con la disponibilità personale ad interiorizzare tutte le informazioni e le esperienze che possono essere in rapporto alle proprie esigenze formative e al proprio avvenire professionale. Il *pensiero categoriale* sostiene l'esercizio del compito di *cristallizzazione* delle proprie preferenze, consistente nello strutturare ed interpretare il mondo della formazione e del lavoro a partire dalle proprie componenti personali e psicodinamiche, ovvero constatare il legame tra il presente e l'avvenire, identificare tra le attività svolte quelle che rivelano interessi duraturi, rendersi conto del significato che possono avere risultati, rendimenti e prestazioni collocan-

⁶³ Cfr. P. Magnano – V. Costantino, *Stili decisionali*, op. cit., p. 102.

⁶⁴ Cfr. A. Di Fabio – L. Palazzeschi, Incremental variance of the core self-evaluation construct compared to fluid intelligence and personality traits in aspects of decision-making, *Personality and Individual Differences*, LIII, 3 (2012).

⁶⁵ Cfr. V. Germeijs – K. Verschueren – B. Soenens, *Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety*, «Journal of Counseling Psychology», LIII, 4 (2006).

⁶⁶ Cfr. R.S. Bajwa – I. Batool – M. Asma – H. Ali, A. Ajmal, *Personality traits and decision-making styles among university students (Pakistan)*, art. cit.; N. Bayram – M. Aydemir, *Decision-making styles and personality traits*, art. cit.

⁶⁷ Cfr. R. El Othman – R. El Othman, R. Hallit – S. Obeid – S. Hallit, *Personality traits, emotional intelligence and decision-making styles in Lebanese universities medical students*, art. cit.

⁶⁸ Cfr. C. Pastorelli – L. Picconi, *Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita*, in G.V. Caprara (ed.), *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento 2001, pp. 87-104.

⁶⁹ Cfr. L. Nota – S. Soresi, *Abilità sociali e qualità della vita. La mia vita da studente – versione 15-19 anni*, in id., *Clipper. Portfolio per l'orientamento dai 15 ai 19 anni*, Giunti, Firenze 2003.

⁷⁰ Vd. MIM, *Linee guida per l'orientamento*, Roma, 2022.

⁷¹ Cfr. G. Zanniello (ed.), *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*, Palumbo, Palermo, 2008; Id. (ed.), *Orientare con le discipline scolastiche. Gli esercizi ADVP*, Città Aperta, Troina, 2009.

doli su una scala di abilità e attitudini. Il *pensiero valutativo* favorisce l'esercizio del compito di *specificazione*, che porta a formulare dei giudizi sul valore delle informazioni ottenute, sulle priorità da perseguire, sul grado di fattibilità dei propri progetti. Il *pensiero implicativo*, da ultimo, favorisce lo svolgimento del compito di *realizzazione* del proprio progetto formativo-professionale, ovvero pianificare le tappe per raggiungere l'obiettivo scelto, consolidare i fattori favorevoli, prevedere e prevenire le difficoltà con interventi adeguati, tener conto delle informazioni che possono modificare la propria decisione.

Per apprendere a utilizzare il QSD, il docente-tutor può innanzitutto somministrarlo a sé stesso seguendo le indicazioni procedurali per il calcolo dei punteggi⁷²; il suo impiego non richiede una particolare formazione da parte di un esperto di orientamento, ma l'impegno a comprenderne autonomamente la struttura e l'applicazione. Comprese le modalità di interpretazioni dei punteggi relativi ai quattro stili decisionali e al totale della decisione problematica, il docente può comunicare questi risultati a ogni alunno/a in sede di colloquio dandone un'idea pressoché precisa e commentarli insieme a lui/lei. Questa comunicazione innesca un processo di riflessione nell'alunno/a e dà al docente-tutor la possibilità di indirizzarlo/la verso la soluzione didattico-educativa a lui/lei più adeguata. L'uso scolastico del QSD ha senso solo se il docente-tutor possiede un'intenzionalità educativa che dovrebbe informare ogni percorso di orientamento alla scelta formativo-professionale nella scuola secondaria: per questo, esso è solo uno strumento che va inserito nel quadro applicativo di metodologie educative di orientamento di comprovata efficacia.

In Università, questo strumento potrebbe utilizzarsi per monitorare lo sviluppo della capacità decisionale degli studenti mentre si svolge, ad esempio, un programma di tutoring didattico finalizzato a sostenere l'avanzamento regolare degli studi, ovvero il superamento degli esami di profitto⁷³.

Il QSD può anche essere utilizzato per valutare la capacità decisionale in contesti educativo-professionali. Esso potrebbe applicarsi in contesti di formazione professionale, ovvero in programmi di sviluppo delle competenze, in cui la sua applicazione potrebbe essere utile per valutare e migliorare le abilità decisionali dei partecipanti (si pensi, ad esempio all'uso che se ne può fare nella formazione iniziale degli insegnanti)⁷⁴. Gli educatori professionali possono utilizzare il QSD nei programmi di *coaching*, per aiutare gli adolescenti a sviluppare le loro capacità decisionali in ambienti formativi/lavorativi specifici⁷⁵. Esso può essere applicato dall'educatore o dal pedagogo-progettista anche nell'area risorse umane delle aziende, per selezionare i futuri impiegati più giovani che devono essere contrattualizzati. Il pedagogo che si occupa di orientamento alle professioni in enti morali o società di consulenza può utilizzare il QSD per aiutare le persone più giovani a comprendere e migliorare il proprio stile decisionale. L'educatore socio-pedagogico che opera nei presidi socio-sanitari o assistenziali cui è demandato il compito di progettare, realizzare e valutare interventi educativi sulle varie forme di "disagio adolescenziale", da ultimo, può utilizzare il QSD per valutare la capacità decisionale degli utenti che versano in situazioni di povertà educativa, marginalità sociale e devianza⁷⁶.

Il QSD può essere somministrato in sedute individuali o di gruppo, a seconda dei contesti e degli obiettivi specifici. Può essere utile somministrarlo periodicamente alle stesse persone, per monitorare i cambiamenti della loro capacità decisionale nel tempo e valutare l'efficacia delle strategie di sviluppo decisionale adottate. Prima di applicare il QSD, è importante tutelare la privacy dei destinatari ottenendo da loro il consenso informato per farne uso.

Alessandro Di Vita
Università degli Studi di Palermo
Carolina Ugarte Artal
Università di Navarra
Carolina Falcón Linares
Università di Saragozza

⁷² Vd. P. Magnano – V. Costantino, *Stili decisionali*, op. cit., pp. 103-105.

⁷³ Cfr. Di Vita A., Tutoraggio didattico tra pari a distanza: una ricerca-intervento svolta con gli studenti universitari, *Excellence and Innovation in teaching and learning*, VI, 2 (2021).

⁷⁴ Vd. A. La Marca (ed.), *Ricerca educativa e formazione degli insegnanti*, Morcelliana, Brescia 2022.

⁷⁵ Vd. M. Tucciarelli, *Coaching e sviluppo delle soft skills*, La Scuola, Brescia 2014.

⁷⁶ Vd. A. Serbati, *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*, Carocci, Roma 2020.

Riferimenti bibliografici

- Alacreu-Crespo A. – Fuentes M.C. – Abad-Tortosa D. – Cano-Lopez I. – González E. – Serrano M.Á., Spanish validation of general decision-making style scale: Sex invariance, sex differences and relationships with personality and coping styles, «Judgment and Decision making», XIV, 6 (2019), pp. 739-751.
- Allinson C.W. – Hayes J., *The cognitive style index: A measure of intuition-analysis for organizational research*, «Journal of Management Studies», XXXIII, 1 (1996), pp. 119-135.
- Álvarez Justel J., *Construcción y validación inicial de la escala de toma de decisiones de la Carrera en secundaria (ETDC-S)*, «Electronic Journal of research in educational psychology», IXX, 55 (2021), pp. 605-624.
- Alzate R. – Laca F. – Valencia J., *Decision-making patterns, conflict styles, and self-esteem*, «Psicothema», XVI, 1 (2004), pp. 110-116.
- Arroba T., *Styles of decision making and their use: An empirical study*, «British Journal of Guidance & Counselling», V, 2 (1977), pp. 149-158.
- Bajwa R.S. – Batool I. – Asma M. – Ali H., Ajmal A., *Personality traits and decision-making styles among university students (Pakistan)*, «Pakistan Journal of Life and Social Sciences», XIV, 1 (2016), pp. 38-41.
- Bavolar J., *Decision-Making Styles and Decision Outcomes*, in N. Rezaei (ed.), *Brain, Decision Making and Mental Health*, Springer International Publishing, Cham 2023, pp. 465-486.
- Bayram N. – Aydemir M., *Decision-making styles and personality traits*, «International Journal of Recent Advances in Organizational Behaviour and Decision Science», III, 1 (2017), pp. 905-915.
- Bruine de Bruin W.B. – Parker A.M. – Fischhoff B., *Individual differences in adult decision-making competence*, «Journal of Personality and Social Psychology», XCII, 5 (2007), pp. 938-956.
- Cattell R.B., *The scree test for the number of factors*, «Multivariate behavioral research», I, 2 (1966), pp. 245-276.
- Cheng H.Y., *Toward constructing a dialect is of harmonization: Harmony and conflict in Chinese philosophy*, «Journal of Chinese Philosophy», XXXIII, 1 (2006), pp. 25-59.
- Chiosso G. – Poggi A. – Vittadini G., *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna 2021.
- Dewberry C. – Juanchich M. – Narendran S., *The latent structure of decision styles*. «Personality and Individual Differences», LIV, 5 (2013), pp. 566-571.
- Di Fabio A. – Palazzeschi L., Incremental variance of the core self-evaluation construct compared to fluid intelligence and personality traits in aspects of decision-making, *Personality and Individual Differences*, LIII, 3 (2012), pp. 196-201.
- Di Vita A. – Zanniello G., *La progettazione del sé professionale alla fine dell'adolescenza*, in P. Lucisano (ed.), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, Pensa MultiMedia, Brescia, 2020, pp. 73-81.
- Di Vita A., Dal liceo all'università: una ricerca-intervento per la costruzione del progetto di vita professionale degli studenti, *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVII, 3 (2019), pp. 4-52.
- Di Vita A., *La escritura expresiva en la orientación. Una metodología educativa para la construcción del proyecto de vida personal y profesional*, Eunsá, Pamplona 2020.
- Di Vita A., Tutoraggio didattico tra pari a distanza: una ricerca-intervento svolta con gli studenti universitari, *Excellence and Innovation in teaching and learning*, VI, 2 (2021), pp. 74-87.
- Di Vita A. (ed.), *Orientare nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro promuovendo le character skills*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2022.
- Ding C. – Fung H.-G. – Zhang Y., *Yin-yang framework of decision-making: Development and assessment of Yin-yang decision-making styles questionnaire*, «Personality and Individual Differences», CCV, (2023), 112090.
- Driver M.J. – Brousseau K.R. – Hunsaker P.L., *The Dynamic Decision Maker*, Harper & Row, New York 1990.
- Driver M.J., *Individual decision making and creativity*, in S. Kerr (ed.), *Organizational behavior*, John Wiley & Sons, New Jersey 1979, pp. 59-91.
- El Othman R. – El Othman R., Hallit R. – Obeid S. – Hallit S., *Personality traits, emotional intelligence and decision-making styles in Lebanese universities medical students*, «BMC Psychology», VIII, 1 (2020), pp. 1-14.
- Epstein S., *Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious*, «American Psychologist», IL, 8 (1994), pp. 709-72.
- Ercolani A.P. – Perugini M., *La misura in psicologia: Introduzione ai test psicologici*, LED, Milano 1997.

- Evans J.S.B.T., *The heuristic-analytic theory of reasoning: Extension and evaluation*, «Psychonomic Bulletin & Review», XIII, 3 (2006), pp. 378-395.
- Fabio A. – Palazzeschi L., *The Satisfaction With Life Scale (SWLS): Un contributo alla validazione italiana con lavoratori adulti*, «Counseling: Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni», V, 2 (2012), pp. 207-215.
- Falcón Linares C. – Arraiz-Pérez A., Construcción eficiente y sostenible de la carrera: el portafolio como recurso de orientación universitaria, *REOP - Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, XXVIII, 2 (2017), pp. 8-29.
- Field Z. – Miles J. – Field A., *Discovering statistics using R*, Sage, New York 2012.
- Fung A., *International business strategies: A review and extension of theories*, «The Chinese Economy», XLVII, 5-6 (2014), pp. 116-130.
- Galotti K.M., *Decision Structuring in Important Real-Life Choices*, «Psychological Science», XVIII, 4 (2007), pp. 320-325.
- Gati I. – Krausz M. – Osipow S.H., *A taxonomy of difficulties in career decision making*, «Journal of counseling psychology», III, 4 (1996), 510-526.
- Germeijs V. – De Boeck P., *Career indecision: Three factors from decision theory*, «Journal of Vocational Behavior», LXII, 1 (2003), pp. 11-25.
- Germeijs V. – Verschueren K. – Soenens B., *Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety*, «Journal of Counseling Psychology», LIII, 4 (2006), pp. 397-410.
- Glimcher P.-W. – Dorris M.-C. – Bayer H.M., *Physiological utility theory and the neuroeconomics of choice*, «Games and Economic Behavior», LII, 2 (2005), pp. 213-256.
- Hamilton K. – Shih S. – Mohammed S., *The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale*, «Journal of Personality Assessment», IIC, 5 (2016), pp. 523-535.
- Harren V.A., *A model of career decision making for college students*, «Journal of Vocational Behavior», XIV, 2 (1979), pp. 119-133.
- Hu L.T. – Bentler P.M., *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, «Structural equation modeling: a multidisciplinary journal», VI, 1 (1999), pp. 1-55.
- Justel J.Á. (2021), *Construcción y validación inicial de la escala de toma de decisiones de la Carrera en secundaria (ETDC-S)*, «Electronic Journal of Research in Education Psychology», IXX, 55 (2021), pp. 605-624.
- Kaiser H.F., *An index of factorial simplicity*, «Psychometrika», XXXIX, 1 (1974), pp. 31-36.
- Kenny D.A., *Measuring model fit*, 2012, <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>, data consultazione 12/07/2023.
- Kline R.B., *Principles and practice of structural equation modeling*, Guilford Press, New York 2016⁴.
- Kozhevnikov M., *Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style*, «Psychological Bulletin», CXXXIII, 3 (2007), pp. 464-481.
- La Marca A. (ed.), *Ricerca educativa e formazione degli insegnanti*, Morcelliana, Brescia 2022.
- Leykin Y. – DeRubeis R.J., *Decision-making styles and depressive symptomatology: Development of the decision styles questionnaire*, «Judgment and Decision making», V, 7 (2010), pp. 506-515.
- Magnano P. – Costantino V., *Stili decisionali*, in S. Di Nuovo, P. Magnano (eds.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici*, Erickson, Trento 2013, pp. 95-105.
- Mann L. – Burnett P. – Radford M. – Ford S., *The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict*, «Journal of Behavioral Decision Making», X, 1 (1997), pp. 1-19.
- MIM, *Linee guida per l'orientamento*, Roma, 2022.
- Naroui Z.S. – Karazee F. (2015). *Investigating the relationship among personality traits, decision-making styles, and attitude to life (Zahedan branch of Islamic Azad University as case study in Iran)*. «Mediterranean journal of Social Sciences», VI, 6 S6 (2015), pp. 311-317.
- Nota L. – Soresi S., *Abilità sociali e qualità della vita. La mia vita da studente – versione 15-19 anni*, in id., *Clipper. Portfolio per l'orientamento dai 15 ai 19 anni*, Giunti, Firenze 2003.
- Nota L. – Soresi S., *Quanta fiducia ho in me?*, Giunti, Firenze 2000.
- Nunnally J.C. – Bernstein I.H., *Psychometric theory*, McGraw-Hill, New York, NY 1994.
- Nygren T.E., *Development of a measure of decision making styles*, in *The 72nd Annual Meeting of the Mid-western Psychological Association, Chicago, IL*, 2000.

- Pacini R. – Epstein S., *The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon*, «Journal of Personality and Social Psychology», LXXVI, 6 (1999), pp. 972-987.
- Palmiero M. – Nori R. – Piccardi L. – D'Amico S., *Divergent thinking: The role of decision-making styles*, «Creativity Research Journal», XXXII, 4 (2020), pp. 323-332.
- Pastorelli C. – Picconi L., *Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita*, in G.V. Caprara (ed.), *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento 2001, pp. 87-104.
- Phillips W.J. – Fletcher J.M. – Marks A.D.G. – Hine D.W., *Thinking styles and decision making: A meta-analysis*, «Psychological Bulletin», CXLII, 3 (2016), pp. 260-290.
- Redmond G., *The I Ching (Book of Changes): A critical translation of the Ancient Text*, Bloomsbury, 2017 London.
- Riaz M.N. – Riaz M.A. – Batool N., *Personality types as predictors of decision-making styles*, «Journal of Behavioural Sciences», XXII, 2 (2012), pp. 99-114.
- Rowe A.J. – Boulgarides J.D., *The decision maker*, in id. (eds.), *Managerial decision making: A guide to successful business decisions*, Macmillan, New York 1992, pp. 21-43.
- Sanz de Acedo Lizarraga M.L. – Sanz de Acedo Baquedano M.T. – Soria Oliver M. – Closas A., *Development and validation of a decision-making questionnaire*. «British Journal of Guidance & Counselling», XXXVII, 3 (2009), pp. 357-373.
- Satorra A. – Bentler P.M., *A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis*, «Psychometrika», LXVI, 4 (2001), pp. 507-514.
- Schwartz B. – Ward A. – Monterosso J. – Lyubomirsky S. – White K. – Lehman D.R., (2002). *Maximizing versus satisficing: Happiness is a matter of choice*, «Journal of Personality and Social Psychology», LXXXIII, 5 (2002), pp. 1178-1197.
- Scott S.G. – Bruce R.A., *Decision-making style: The development and assessment of a new measure*, «Educational and Psychological Measurement», LV, 5 (1995), pp. 818-831.
- Serbati A., *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*, Carocci, Roma 2020.
- Spicer D.P. – Sadler-Smith E., *An examination of the general decision-making style questionnaire in two UK samples*, «Journal of Managerial Psychology», XX, 2005 (2), pp. 137-149.
- Stanovich K.E. – West R.F. (2003), *The rationality debate as a progressive research program*, «Behavioral and Brain Sciences», XXVI, 4 (2003), pp. 531-534.
- Stanovich K.E. – West R.F., *Individual differences in rational thought*, «Journal of Experimental Psychology: General», CXXVII, 2 (1998), pp. 161-188.
- Thunholm P., *Decision-making style: Habit, style or both?*, «Personality and Individual Differences», XXXVI, 4 (2004), pp. 931-944.
- Thunholm P., *Decision-making styles and physiological correlates of negative stress: Is there a relation?* «Scandinavian Journal of Psychology», IL, 3 (2008), pp. 213-219.
- Tucciarelli M., *Coaching e sviluppo delle soft skills*, La Scuola, Brescia 2014.
- Ugarte Artal C., *Mejorar los centros educativos mediante la aplicación del *choaching* educativo en la orientación profesional del alumnado de educación secundaria en España*, in A. Di Vita (ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le *character skills**, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 133-144.
- Wood N.L. – Highhouse S., *Do self-reported decision styles relate with others' impressions of decision quality?*, «Personality and Individual Differences», LXX, (2014), pp. 224-228.
- Zaid K.A. – Basiony B.M. – Adam S.S., *Relation between decision-making styles among head nurses and their personality traits*, «Egyptian Nursing Journal», IXX, 1 (2022), pp. 9-17.
- Zanniello G. (ed.), *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*, Palumbo, Palermo, 2008.
- Zanniello G. (ed.), *Orientare con le discipline scolastiche. Gli esercizi ADVP*, Città Aperta, Troina, 2009.

Pratiche didattiche per il successo formativo nella scuola secondaria di II grado. Un'esperienza presso un liceo romano

n. 4
dicembre
2023

anno XLI

Inclusive practices in secondary school: a possible combination? An experience at a Roman high school

Giorgia Ruzzante, Alessia Travaglini*

La scuola secondaria di secondo grado, seppur con fatica rispetto ad altri ordini di scuola, si sta aprendo a pratiche didattiche capaci di garantire il conseguimento del benessere e del successo formativo da parte degli studenti e delle studentesse. A tale proposito, viene presentata una buona prassi inclusiva realizzata presso un liceo romano, volta a promuovere lo sviluppo delle life skills e del metodo di studio.

Parole chiave

inclusione; scuola superiore; pratiche inclusive

The lower secondary school, with more difficulty than the other schools order, has been trying to design teaching practices capable of guaranteeing the achievement of well-being and educational success by the students. In this regard, the authors discuss an inclusive good practice developed in a Roman high school, aimed at promoting the development of life skills and the study method.

Keywords

inclusion; lower secondary school; inclusive practices

✉ Corresponding author: giorgia.ruzzante@unibo.it

1. Introduzione

Il quadro emergente dall'analisi del Report Invalsi 2023 relativo alla scuola secondaria di secondo grado evidenzia, a livello diffuso, una situazione di criticità da parte delle/gli studentesse/i delle classi quinte nel raggiungimento di livelli adeguati sia in italiano sia in matematica. In italiano, infatti, poco più della metà del campione ha raggiunto il livello tre in italiano – considerato adeguato secondo gli standard dichiarati dagli estensori del Report – mentre una percentuale ancora più bassa si attesta su tale valore per quel che concerne la matematica. Ma ciò che rappresenta un dato su cui riflettere è dato dall'analisi dei fattori che incidono sul raggiungimento di risultati significativi. Secondo Invalsi¹, il successo degli studenti è ascrivibile a una serie di fattori quali, ad esempio, l'indirizzo di studio, il *background* sociale e migratorio e, infine, il territorio. In altre parole, frequentare un percorso liceale in una scuola del Nord Italia, provenendo, in aggiunta, da una famiglia agiata con cittadinanza italiana, può rappresentare un fattore predittivo per il raggiungimento di buoni risultati scolastici. Di contro, è da osservare come negli istituti professionali la maggior parte delle/gli studentesse/i si attesta ai livelli 1 e 2.

Partendo dal presupposto che i dati Invalsi non rappresentano l'unico punto di vista dal quale osservare la scuola italiana – Corsini², a tal proposito, evidenzia che le suddette prove non hanno in sé la potenzialità di misurare le competenze degli studenti – l'immagine restituita da Invalsi pone al centro della riflessione pedagogica la questione dell'equità della formazione, che rappresenta una delle sfide principali per una scuola che aspiri a essere autenticamente inclusiva³.

L'inclusione è un processo che caratterizza e interessa la scuola italiana nel suo complesso, anche se maggiore attenzione viene riservata, nella ricerca educativa, all'infanzia e alla primaria: Mura⁴ afferma a tal proposito che tra gli ambiti di indagine relativi all'inclusione sono poco indagati i processi attivati presso la scuola secondaria di I e II grado.

A nostro avviso, tre sono le questioni emergenti per costruire un contesto autenticamente inclusivo nella scuola di secondo grado: la formazione dei docenti, la didattica inclusiva, intesa come un processo volto a valorizzare le differenze individuali degli studenti e, infine, il ruolo della progettazione didattica, che dovrebbe rappresentare un momento privilegiato nel quale far interagire in modo virtuoso valori e pratiche inclusive.

Sulla base di tale premesse, le autrici presentano un progetto rivolto alle/gli allieve/i delle classi prime di un liceo romano⁵ finalizzato a promuovere, attraverso il ricorso a interventi mirati, le abilità di tipo cognitivo e sociale delle/gli studentesse/i coinvolte/i.

2. La formazione iniziale dei docenti della scuola superiore

La questione della qualità della didattica inclusiva nella scuola secondaria di secondo grado non può essere scissa dalla tematica della formazione iniziale dei docenti.

Negli anni, diversi modelli formativi si sono succeduti, con l'obiettivo di conferire un assetto soddisfacente a tale segmento d'istruzione, senza tuttavia che si sia giunti all'assunzione, da parte degli organi istituzionali, di linee decisionali condivise. I diversi Governi che si sono avvicendati alla guida del Paese hanno infatti manifestato notevoli difficoltà nell'avere una linea chiara nella direzione da intraprendere, evidenziando ora l'importanza dell'acquisizione, da parte della/l docente, dei saperi disciplinari, altre volte invece focalizzando l'attenzione sulle competenze didattiche, relative all'ambito delle scienze dell'educazione. È un fatto che la formazione delle/gli insegnanti della scuola superiore rimanga ancora in Italia un “nodo irrisolto”⁶.

* Il presente articolo nasce dal costante confronto tra le autrici. Per ragioni di responsabilità scientifica i paragrafi 1, 2, 3, 7 sono attribuiti alla dott.ssa Giorgia Ruzzante e i paragrafi 4, 5, 6 alla dott.ssa Alessia Travaglini.

¹ Invalsi, Rapporto Invalsi 2023, disponibile su https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf

² C. Corsini, *Valutazione: controllo o sviluppo*, «Lend. Lingua e nuova didattica», n.1 (Numero monografico), XLIX, giugno 2020, pp. 20-26.

³ L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Franco Angeli, Milano 2022.

⁴ A. Mura, *Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2(2), pp. 175-190, 2014.

⁵ Si tratta, nello specifico, del Liceo Gassman di Roma (dirigente scolastico prof. Vincenzo Lenzoni). Il progetto è stato condotto dalle professoresse Rosa Romeo, Patrizia Santarelli e Alessia Travaglini (coautrice del presente contributo).

⁶ M. Baldacci, M.G. Riva, E. Nigris (eds), *Idee per la formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2020.

I modelli principali di formazione iniziale degli insegnanti finora osservati sono due:

1. il modello concorrente, nel quale le/gli allieve/i sono coinvolti in percorsi di formazione professionale durante il corso di studi di istruzione terziaria che stanno frequentando;
2. il modello consecutivo, nel quale invece le/gli aspiranti docenti che hanno conseguito un titolo d'istruzione terziaria accedono successivamente a percorsi di formazione professionale appositi e separati⁷.

Dalla Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento secondario (SSIS) al Tirocinio Formativo Attivo (TFA), fino alla mancata realizzazione della Formazione Iniziale Tirocinio (FIT) e alla diatriba sui CFU considerati requisito per l'insegnamento – ampliati da 24 a 60, secondo il nuovo DPCM 60 CFU – le/i future/i docenti di scuola secondaria, a differenza della scuola dell'infanzia e primaria che dal 1998, prima con il vecchio ordinamento quadriennale e poi con la nuova laurea quinquennale, dispongono di un univoco e certo canale di formazione attraverso il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, non sanno se e quanto durerà l'attuale sistema di formazione.

Accanto alla questione generale della formazione delle/i docenti della scuola secondaria di secondo grado, va poi a inserirsi il tema specifico del monte-ore formativo da riservare all'approfondimento di tematiche connesse con l'inclusione, ambito questo che rappresenta un aspetto strutturale e fondante del nostro sistema scolastico.

Un'altra questione rilevante riguarda la riflessione sulle pratiche didattiche applicate nella scuola secondaria di secondo grado, che ravvisa una percentuale maggiore di didattica trasmissiva. Dall'indagine di Mura e Zurru⁸ sulle metodologie adottate nei diversi ordini di scuola emerge, in particolare, la maggiore difficoltà delle/i docenti della scuola secondaria di secondo grado nel progettare percorsi ispirati alla differenziazione didattica: a tal proposito, il 17% delle/i professoress/e/i riconosce nell'assenza di condivisione tra i docenti del consiglio di classe di tale segmento di istruzione uno dei principali ostacoli con il quale confrontarsi quotidianamente. Come evidenziato da Ianes e Cramerotti⁹, l'insegnante specializzata/o per il sostegno dovrebbe attivare percorsi di *co-teaching* con le/i colleghe/i: tale aspetto potrebbe contribuire, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, tuttora caratterizzata da un elevato livello di disciplinarismo, a creare contesti inclusivi, che facilitino l'apprendimento e la partecipazione di tutte/i le/i discenti. Di contro, la mancanza di spazi di progettazione didattica condivisa tra le/i docenti, che non hanno nel loro orario di servizio momenti specificamente dedicati, fa sì che tale confronto avvenga in forma estemporanea e non istituzionalizzata, risultando di fatto basata sull'adesione volontaria dei singoli. Infatti, «nella scuola secondaria l'abitudine a lavorare assieme in classe, co-progettare e co-valutare è molto meno diffusa rispetto alla scuola primaria»¹⁰. Aquario e collaboratori¹¹ affermano a tal proposito che collaborazioni didattiche positive migliorano il benessere sia delle/gli insegnanti sia delle/gli studentesse/i, contribuendo inoltre ad accrescere i risultati dell'apprendimento. È da precisare, inoltre, come non sia possibile operare una distinzione netta tra didattica generale e didattica inclusiva, perché entrambe si occupano della progettazione di contesti didattici attenti alla valorizzazione delle differenze. Non a caso, «l'azione progettuale diviene lo spazio in cui gli insegnanti ricontestualizzano e danno significato all'interno delle proprie pratiche alle stratificate politiche scolastiche nei suoi molteplici livelli»¹². Questo implica, in altre parole, concepire l'azione didattica, fin dal momento della sua progettazione, come un *continuum* nel quale si intrecciano tra loro valori, metodologie, azioni che dovrebbero legittimarsi l'una con l'altra, innescando processi virtuosi, da revisionare e replicare, con i dovuti aggiustamenti, in diversi contesti educativi.

3. La didattica inclusiva nella scuola secondaria di secondo grado

⁷ Commissione Europea / EACEA / Eurydice, *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno*, Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo 2018.

⁸ A. Mura, A.L. Zurru, *Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 18, n.1, 2019, pp.43-57.

⁹ D. Ianes, S. Cramerotti (eds.), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Erickson, Trento 2015.

¹⁰ Ivi, p. 163.

¹¹ D. Aquario, E. Ghedin, M. Bresciani Pocaterra, *La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria*, «Form@re», vol. 17, n. 3, 2017, pp. 162-173.

¹² H. Demo, S. Seitz, *Principi per una progettazione didattica inclusiva*, «QTimes», n.1, 2021, pp. 96-107.

Le buone pratiche ci mostrano che è possibile anche presso la scuola secondaria di secondo grado progettare percorsi inclusivi. Cosa significa nella concreta realtà scolastica di ogni giorno lavorare in ottica inclusiva?

Come afferma Mitchell¹³, i bisogni educativi speciali delle/gli studentesse/i sono determinati dalla non accessibilità del curriculum: per tale ragione, la didattica si propone di modificare i contesti scolastici per renderli inclusivi, rimuovendo le barriere ed aumentando i facilitatori. La classe delle differenze è la realtà della scuola, e la didattica deve saper rispondere a tale sfida¹⁴.

Tra gli interventi utili per creare una didattica inclusiva all'interno delle classi – laddove con il termine inclusione, intendiamo un processo in grado di valorizzare ciascuno/a studente/essa, a prescindere dal riconoscimento o meno di un bisogno educativo speciale¹⁵ – particolare rilevanza assumono nella letteratura quelli relativi all'educazione socio-emotiva e al metodo di studio, utili a favorire un positivo clima di classe¹⁶. L'educazione socio-emotiva, infatti, influenza sia il benessere della/o studentessa/e sia l'apprendimento¹⁷: essa, pertanto, deve divenire parte del curriculum scolastico per promuovere un clima di classe inclusivo¹⁸. La costruzione di competenze socio-emotive in classe è importante a sua volta per la promozione dell'inclusione¹⁹. Prima di cominciare a lavorare in classe sulle competenze di tipo prettamente disciplinare, risulta di fondamentale importanza la creazione di un clima di classe positivo²⁰.

Il metodo di studio, a sua volta, può costituire un importante strumento per promuovere autodeterminazione e inclusione²¹. La stessa autoefficacia è influenzata positivamente dall'acquisizione, da parte della/o studentessa/e di un metodo di studio adeguato, la cui assenza può incidere in modo negativo sull'avvio della scuola superiore²². Per Cornoldi e collaboratori²³, il primo strumento compensativo è dato da un efficiente metodo di studio. La conoscenza e l'utilizzo di molteplici strategie consente di saper indirizzare maggiormente l'attività di studio, e di utilizzare al meglio le proprie risorse cognitive e il potenziale di apprendimento. Le attività legate alla promozione del metodo di studio risultano efficaci per tutte/i le/gli allievi, consentendo anche un approccio più personale dell'allieva/o nei processi di insegnamento/apprendimento. Come afferma Calvani, l'azione didattica deve «essere orientata a far acquisire abilità metacognitive, cioè a rendere l'alunno capace di darsi obiettivi e di affrontare nuovi compiti autonomamente»²⁴.

Le tecnologie, a loro volta, sono un mediatore importante in ottica inclusiva e di promozione del benessere²⁵: proprio la pandemia ci ha mostrato come gli studenti non sappiano utilizzare i dispositivi digitali per rispondere a finalità didattiche.

È da evidenziare, tuttavia, come i processi didattici richiedano sempre l'attivazione, da parte delle/gli allieve/i, di processi di tipo metacognitivo²⁶: come evidenziato anche dalla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018²⁷, imparare a imparare rappresenta una competenza-chiave che consente a un individuo di districarsi nella complessità del mondo circostante. La didattica metacognitiva implica inoltre la valorizzazione delle

¹³ D. Mitchell. *Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept*, «CEPS Journal», 5(1), 2015, pp. 9-31.

¹⁴ M. Montanari, G. Ruzzante, *La didattica inclusiva per le differenze: percorsi educativi nella complessità*, «Nuova Secondaria», n.2, XXXIX (2021), pp. 63-74.

¹⁵ F. Bocci, *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*, in F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U.Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, PensaMultimedia, Lecce 2016, pp. 15-82.

¹⁶ M. Polito, *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*, Erickson, Trento 2003.

¹⁷ D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1996.

¹⁸ A. Morganti, *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2012.

¹⁹ A. Morganti, A. Signorelli, F. Marsili. *Supportare l'educazione socioemotiva attraverso un modello schoolwide*, «L'integrazione scolastica e sociale», 18(2), 2019, pp. 139-147.

²⁰ L. d'Alonzo, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti, Firenze, 2012.

²¹ C. Giaconi, S.A. Capellini, N. Del Bianco, A. Taddei, I. D'Angelo, *Study Empowerment for inclusion*, «Education Sciences & Society», 9(2), 2018, pp. 166-183.

²² C. Cornoldi, R. De Beni, Gruppo, M. T., *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento 2020.

²³ C. Cornoldi, P.E. Tressoldi, M.L. Tretti, C. Vio, *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*, «Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia», 7(1), 2010, pp. 77-87.

²⁴ A. Calvani, *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma 2014.

²⁵ M. C. Carruba, *Tecnologie per l'inclusione e la promozione del benessere a scuola*, «Italian Journal of Educational Technology», 23(3), 2015, pp.190-192.

²⁶ J.G Borkowski, N. Mutukrishna, *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di insegnamento*, Erickson, Trento 2011.

²⁷ Europea, Commissione. *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale del 2018, 4.06. Consultabile all'indirizzo: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

intelligenze multiple delle/gli allieve/i e dei differenti stili cognitivi²⁸, al fine di rendere effettive risorse le differenze presenti nelle classi. In altre parole, la didattica delle intelligenze multiple richiede di dotare gli studenti e le studentesse di diversi approcci allo studio, considerando la variabilità individuale²⁹.

4. Il ruolo della progettazione

Come evidenziato da diversi contributi³⁰, la pandemia ha determinato non poche difficoltà nelle/gli studentesse/i a partecipare in modo soddisfacente alle attività didattiche. La didattica a distanza, infatti, ha amplificato in molti casi la situazione di svantaggio degli allievi con Bisogni Educativi Speciali e non solo, come evidenziato anche nel corso dell'Introduzione. Per contrastare tale situazione, molte scuole hanno elaborato un'ampia varietà di progetti, alcuni finanziati nell'ambito del cosiddetto Piano Estate, altri sostenuti attraverso il Fondo di Istituto (FIS), volti a garantire maggiore opportunità di accesso all'istruzione per le/gli studentesse/i. A titolo di esempio, nel corso del 2022 sono stati autorizzati dal Ministero dell'Istruzione 57000 progetti, che hanno coinvolto 3119 istituti scolastici³¹. Nello specifico, i progetti riguardano l'attivazione di moduli di potenziamento delle competenze in ambito linguistico (17%), nelle materie STEM (14%), nel digitale (10%) e nell'educazione motoria (10%). A questi si aggiungono moduli di arte, teatro e scrittura creativa (9%), per il rinforzo della competenza alfabetica funzionale (19%) e in materia di consapevolezza ed espressione culturale (9%), musica e canto (5%). Si tratta di ambiti sicuramente interessanti e di particolare valenza formativa: ciò che tuttavia è necessario evidenziare è che ogni progetto, per risultare realmente significativo, deve nascere da un processo valutativo e autovalutativo³². Deve, in altre parole, identificare gli obiettivi da raggiungere tenendo in considerazione sia le criticità emergenti a livello del singolo istituto – aspetto questo oggetto di analisi all'interno del Rapporto di Autovalutazione (RAV) – sia i punti di forza e di debolezza manifestati dalle/dagli studentesse/i. A ciò deve aggiungersi un'attività di valutazione ex post finalizzata ad attivare un processo riflessivo, grazie al quale le/i docenti si interrogano sull'efficacia delle azioni intraprese, sulla spendibilità degli interventi, con il fine di apportare eventuali rettifiche per una loro eventuale ripetizione in vista dell'anno scolastico successivo. In assenza di un'accurata valutazione, gli interventi, seppur interessanti, risultano inficiati, rischiando di essere decontestualizzati, e pertanto incapaci di generare cambiamenti significativi³³. L'importanza di tale aspetto, a nostro avviso, non sempre è adeguatamente percepita dalle/i docenti e dalle istituzioni: basti pensare che gli avvisi ministeriali che emanano i diversi bandi difficilmente sottolineano le modalità con le quali valutare l'efficacia dei progetti presentati. Si parla, in generale di finalità, ma non di obiettivi verificabili secondo delle procedure predefinite.

La progettazione, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, dovrebbe inoltre tenere in considerazione il contesto di vita della/o studentessa/e, configurandosi come un ponte che le/gli consenta di maturare le proprie capacità in vista di un inserimento lavorativo e sociale adeguato³⁴.

5. Il progetto Benvenuti@scuola

Per concretizzare queste considerazioni, in questa sede vogliamo riportare un progetto svolto nell'anno scolastico 2021/2022 presso un liceo romano da tre docenti e finanziato dai fondi afferenti al piano Estate 2021, con il fine di facilitare la predisposizione di un contesto inclusivo.

²⁸ C. Cornoldi, C. Meneghetti, A. Moè, C. Zamperlin, *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2018; E. Morelli, D. Palamà, C. Meneghetti, *Il ruolo degli stili cognitivi e degli aspetti emotivo-motivazionali nella buona riuscita nello studio*, «DdA-Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», 2(4), 2015.

²⁹ G. Gentili, *Intelligenze multiple in classe. Modelli, applicazioni ed esperienze per la didattica efficace*, Erickson, Trento, 2011.

³⁰ I. Guerini, M. Montanari, G. Ruzzante, A. Travaglini, *Disabilità ed emergenza sanitaria: quale inclusione scolastica?*, «Nuova Secondaria», n.2, 2020, pp. 304-320.

³¹ Consultabile all'indirizzo: <https://www.miur.gov.it/-/piano-estate-2022-pubblicate-le-graduatorie-dei-fondi-pon-autorizzati-piu-di-57-000-progetti-in-3-119-istituti-scolastici-lingue-stem-sport-e-digitale>

³² M. Buccolo, F. Pilotti, A. Travaglini, cit.

³³ M.L. Giovannini, M. Marcuccio, *Ricerca sulla valutazione di un progetto scolastico innovativo*, FrancoAngeli, Milano 2012.

³⁴ M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano 2014.

Il progetto in questione, dal titolo Benvenuti@scuola, era rivolto agli allievi di nuova iscrizione frequentanti i diversi percorsi liceali previsti dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'istituto (scienze umane, scienze umane opzione economico sociale, linguistico, scienze applicate). La finalità dichiarata era quella di facilitare l'ingresso delle/gli studentesse/i nel nuovo contesto scolastico rafforzando il senso di appartenenza all'istituto, cercando di rimuovere le barriere che si pongono come ostacolo per una loro piena partecipazione alle attività didattiche.

In linea con la letteratura di riferimento³⁵ e con quanto sollecitato dalle Raccomandazioni Europee del 2018, il punto di partenza del progetto è stato il riconoscimento che la didattica inclusiva deve consentire all'allieva/o, attraverso il ricorso a metodologie attive e partecipative, di promuovere le competenze digitali, relazionali e metacognitive. Star bene a scuola richiede, infatti, la capacità da parte dello studente di interagire con gli altri, condividere opinioni, esperienze e materiale attraverso diverse modalità, riflettendo contemporaneamente sul proprio metodo di studio. L'apprendimento è infatti un processo trasformativo che riguarda l'intero corso della vita (*lifelong*), che attraversa differenti contesti (*lifewide*) e che si nutre di risorse affettivo-motivazionali ed emotivo-cognitive dell'individuo nella sua relazione con gli altri³⁶. Lo studente competente è, infatti, colui che è in grado di direzionare il proprio apprendimento attivando differenti risorse.

Sulla base di tali considerazioni, il progetto si è articolato in tre fasi:

- a) accoglienza di tutte/i le/gli studentesse/i delle classi prime (196 allievi/e). Nello specifico, è stato predisposto, nell'arco delle prime due settimane di scuola, un incontro di un'ora in ciascuna classe nella quale le tre docenti referenti hanno avviato un confronto con le/gli studentesse/i, chiedendo loro di condividere le loro esperienze in merito al primo periodo nella nuova scuola, esprimendo eventuali dubbi e difficoltà. Questo aspetto è stato particolarmente importante in quanto, come evidenziato precedentemente, la finalità del progetto era quello di far percepire la scuola come una comunità di apprendimento, basata sulla reciprocità e sulla collaborazione studente-studente e studente-docente³⁷. Per tale ragione, oltre alle/gli allieve/i, sono state coinvolte anche le famiglie le quali, attraverso una lettera dedicata, non solo hanno avuto informazioni precise in merito al progetto, necessarie ai fini del rilascio dell'autorizzazione, ma sono state anche sollecitate a confrontarsi direttamente con le docenti per sciogliere eventuali dubbi e perplessità. In tale fase sono stati determinanti la collaborazione con il docente coordinatore delle classi nelle quali erano inserite le/gli allieve/i, nonché il supporto del Dirigente Scolastico.
- b) predisposizione di tre differenti moduli didattici, per ciascuno dei quali sono stati individuati contenuti e obiettivi specifici:

Modulo	Contenuti	Obiettivi	N. allieve/i
Il sé e l'altro	- intelligenza emotiva ed empatia³⁸; - linguaggio del corpo e sentimento; - strategie per rendere costruttivo il conflitto.	- utilizzare strategie comunicative appropriate, a seconda dei diversi contesti; - individuare gli elementi verbali, non verbali e paraverbali che intervengono nella comunicazione umana.	19

³⁵ H. Demo, *Didattica delle differenze*, Erickson, Trento 2015; F. Bocci, A. Morganti (eds.), *Didattica inclusiva nella scuola primaria*, GiuntiEdu, Firenze 2017.

³⁶ L. Chiappetta Cajola, M. Traversetti, *Metodo di studio e DSA*, Carocci, Roma 2017.

³⁷ M. Castoldi, M. Falanga, *La scuola come comunità di pratiche. Apprendistato cognitivo e apprendimento situato*, La Scuola, Brescia 2012.

³⁸ D. Goleman, cit.

Autoefficacia e metodo di studio	• l'autoefficacia³⁹; • le intelligenze multiple⁴⁰; • il metodo di studio: caratteristiche, strategie e tecniche⁴¹ (Polito, 2002; 2019; 2020).	• individuare il proprio stile di apprendimento; • accrescere i livelli di autoefficacia; • utilizzare correttamente alcune strategie metacognitive.	13
Digitalizzazione	• PowerPoint; • Navigazione in rete; • Excel; • Uso di software specifici.	• utilizzare la forma base del sistema operativo di Windows; • elaborare testi e presentazioni multimediali; • creare un foglio elettronico per l'archiviazione di dati; • costruire mappe concettuali.	18

Tab.1 I moduli didattici del progetto

Ogni modulo si è articolato in sei incontri, svolti nel periodo ottobre-dicembre 2021, della durata di due ore ciascuno. Oltre all'attività in presenza, sono state predisposte inoltre aule virtuali attraverso la piattaforma Google suite, che hanno consentito la condivisione di materiali, idee ed esperienze. Le/gli studentesse/i avevano la possibilità di iscriversi a uno o più moduli: l'unica richiesta posta dalle docenti era di garantire la partecipazione per almeno due terzi delle lezioni previste (quattro incontri minimo).

c) valutazione del percorso, attraverso strumenti di tipo quali-quantitativo, volti all'individuazione dei punti di forza e delle prospettive di miglioramento del progetto per una sua eventuale riproposizione.

Nello specifico, nell'ambito del modulo Autoefficacia e metodo di studio sono stati utilizzati i seguenti strumenti: Scala di autoregolazione degli apprendimenti e dell'autoefficacia scolastica percepita⁴² e la Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti Università" (SARA-U)⁴³. Il primo sollecitava le/gli allieve/i a indicare il proprio livello di autoefficacia in relazione a una serie di 18 item riguardanti diverse situazioni di apprendimento, scegliendo all'interno di una scala likert a cinque livelli che andava da 1 (per niente capace) a 5 (del tutto capace). Il secondo, invece, richiedeva alle/gli intervistate/i di riflettere sulle strategie di apprendimento utilizzate in diverse situazioni, indicando, anche in questo caso, una scelta tra le seguenti opzioni: mai, raramente, qualche volta, spesso, sempre.

Per quel che concerne la valutazione complessiva di tutto il percorso, le/gli allieve/i sono stati interpellati attraverso un questionario, di natura quali quantitativa, diffuso attraverso la piattaforma Google Moduli. È stato predisposto un questionario di 11 item nel quale si chiedeva in forma anonima alle/gli studentesse/i di indicare la loro opinione in merito ad alcuni aspetti: l'utilità del percorso svolto, ai fini dell'incremento delle competenze e dei livelli di partecipazione a scuola, l'adeguatezza delle attrezzature e degli spazi resi disponibili dalla scuola, nonché la chiarezza delle spiegazioni e delle chiarificazioni fornite dai docenti. Inoltre, le/gli studentesse/i sono state/i invitate/i a indicare i punti di forza e di debolezza del progetto, ai fini di una sua replicabilità nel futuro.

³⁹ A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 2000.

⁴⁰ H. Gardner, *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994; H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento 2005.

⁴¹ M. Polito, *Guida allo studio. L'intelligenza. Come dare la forma migliore alla propria mente*, Editori Riuniti, Roma, 2002; M. Polito, *Guida allo studio. Il metodo di studio. Quando, quanto, cosa, come e perchè studiare*, Editori Riuniti, Roma, 2019; M. Polito, *Guida allo studio. Le tecniche di studio. Come sottolineare, prendere appunti, creare schemi e mappe, archiviare*, Editori Riuniti, Roma, 2020.

⁴² C. Pastorelli, L. Picconi, *Autoefficacia scolastica, sociale regolatoria*. In G. V. Caprara (Ed.), *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento 2001, pp. 87-104.

⁴³ S. Manganelli, F. Alivernini, L. Mallia, V. Biasi, *The development and psychometric properties of the "Self-Regulates Knowledge Scale – University" (SRKS-U) / Sviluppo e proprietà psicometriche della "Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università" (SARA-U)*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», n. 12, 2015, pp. 235- 254.

6. Risultati

In tale sede riportiamo i principali risultati acquisiti in merito a: a) intervento didattico relativo a modulo Autoefficacia e Metodo di studio; b) efficacia complessiva dell'intero progetto. L'obiettivo perseguito dalle autrici in questo studio non è stato tanto quello di vagliare la significatività dal punto di vista statistico di quanto proposto – sarebbe stato necessario, a tal fine, la presenza di un gruppo di controllo – quanto piuttosto quello di rilevare o meno la potenzialità di un modello di intervento di attivare percorsi riflessivi virtuosi. Per tale ragione ci soffermeremo brevemente sugli aspetti di natura quantitativa, per dedicare uno spazio più ampio alle riflessioni che, a livello qualitativo, sono scaturite dal questionario somministrato alle/gli allieve/i.

a) Autoefficacia e Metodo di studio

Per quel che concerne il modulo “Autoefficacia e metodo di studio”, il progetto ha coinvolto complessivamente 15 allieve/i: di queste/i, 13 hanno partecipato ad almeno due terzi delle lezioni.

In fase ex ante ed ex post, le/gli studentesse/i sono stati invitati, come esplicitato precedentemente, a compilare la Scala di autoregolazione degli apprendimenti e dell'autoefficacia scolastica percepita e la Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti Università” (SARA-U). Hanno risposto a questa prima fase 11 allieve/i, per le/i quali si riscontra la presenza di un livello medio di autoefficacia: la media dei punteggi ottenuti nelle diverse domande è infatti pari a 3,2⁴⁴. Gli item che hanno registrato il punteggio più basso sono stati i seguenti: *Indica quanto sei capace di impegnarti nello studio quando hai altre cose interessanti da fare* (punteggio medio pari a 2,9) e *Indica quanto sei capace di concentrarti nello studio senza farti distrarre* (punteggio medio pari a 2,2). Tali risultati sono stati oggetto di discussione e confronto collettivo: le/gli allieve/i hanno avuto infatti l'opportunità, sotto la guida delle docenti, di condividere le difficoltà e le strategie utilizzate nelle attività di studio. Come evidenziato nel corso del paragrafo precedente, l'obiettivo del percorso era, infatti, quello di rafforzare le competenze metacognitive delle/gli studentesse/i, partendo da una riflessione, in chiave narrativa, dei processi cognitivi utilizzati nei diversi compiti di apprendimento.

Al termine del progetto, i risultati non hanno evidenziato, in tale ambito, un particolare miglioramento. Il livello medio di autoefficacia in uscita risulta infatti al valore 3,1, un dato quasi analogo a quello riscontrato nella fase ex ante. Anche in questo caso, inoltre, come riscontrato nella fase ex ante, gli item per i quali è stato riscontrato un livello più basso di autoefficacia sono stati *Indica quanto sei capace di impegnarti nello studio quando hai altre cose interessanti da fare* (punteggio medio pari a 2,5) e *Indica quanto sei capace di concentrarti nello studio senza farti distrarre* (punteggio medio pari a 2,1). È da evidenziare tuttavia che, in uscita, hanno risposto complessivamente sette studentesse/i, aspetto questo che rende difficile un'adeguata comparazione tra le due situazioni temporali.

Per quel che concerne invece il secondo strumento utilizzato, la Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti Università, di seguito le risposte ottenute in fase ex ante in alcuni ambiti⁴⁵ dalle/gli undici allieve/i intervistate/i:

Item	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre	Allieve/i intervistate/i (in valore percentuale)
Cerco delle somiglianze o delle differenze fra quello che sto studiando e quello che già so.	9,1%	12,5%	45,5%	36,4%	9,1%	100%
Cerco di vedere come si collega quello che sto studiando con	9,1%	12,5%	27,3%	36,4%	27,3%	100%

⁴⁴ I valori di riferimento sono i seguenti: 1= per niente capace; 2= poco capace; 3=abbastanza capace; 4: molto capace; 5= del tutto capace.

⁴⁵ Sono state considerate, nello specifico, le risposte che riguardano l'uso di strategie di apprendimento e la capacità di rielaborare in modo personale i materiali affrontati.

quello che già so.						
Provo a “fare delle critiche” o a mettere in discussione quello che trovo sui libri.	18,2%	27,3%	27,3%	18,2%	9,1%	100%
Faccio degli schemi o delle mappe degli argomenti più importanti.	9,1%	9,1%	27,3%	18,2%	36,4%	100%
Mi ripeto spesso i concetti più importanti per memorizzarli meglio.			27,3%	45,5%	45,5%	100%

Tab. 2 Risposte ex ante ad alcuni item della Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti Università, SARA-U (Manganelli, Alivernini, Mallia e Biasi (2015)

In generale, emerge la difficoltà delle/gli studentesse/i nell’inserire le conoscenze acquisite all’interno di un contesto più ampio, nonché nell’uso di alcune strategie quali, ad esempio, la costruzione di mappe e schemi sugli argomenti affrontati. La ripetizione del materiale studiato rimane, invece, la strategia maggiormente utilizzata. Per questo item, infatti, non si riscontrano risposte in corrispondenza delle voci *mai* e *raramente*.

Per quel che concerne i risultati ex post, riportiamo quanto risultante dall’analisi dei questionari ottenuti in uscita: anche in questo caso, così come evidenziato per la Scala di autoregolazione degli apprendimenti e dell’autoefficacia scolastica percepita, ha risposto un numero più basso di allieve/i rispetto a quello rilevato in entrata (8 unità).

In generale, si riscontra una situazione di sostanziale stabilità, nel confronto tra le due situazioni, come evidenzia la tabella seguente (in rosso i dati relativi alla seconda rilevazione):

Item	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre	Allieve/i intervistate/i (in valore percentuale)
Cerco delle somiglianze o delle differenze fra quello che sto studiando e quello che già so.	9,1%	12,5% 12,5%	45,5% 37,5%	36,4% 50%	9,1%	100%
Cerco di vedere come si collega quello che sto studiando con quello che già so.	9,1%	12,5% 12,5%	27,3% 50%	36,4% 37,5%	27,3%	100%
Provo a “fare delle critiche” o a mettere in discussione quello che trovo sui libri.	18,2% 12,5%	27,3% 25%	27,3% 25%	18,2% 12,5%	9,1% 25%	100%
Faccio degli schemi o delle mappe degli argomenti più	9,1%	9,1% 25%	27,3% 50%	18,2% 12,5%	36,4% 12,5%	100%

importanti.						
Mi ripeto spesso i concetti più importanti per memorizzarli meglio.			27,3% 12,5%	45,5% 25%	45,5% 62,5%	100%

Tab. 3 Risposte ex post ad alcuni item della Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti Università, SARA-U (Manganelli, Alivernini, Mallia & Biasi, 2015)

È da evidenziare tuttavia che In questo caso, rispetto alla fase ex ante, gli allievi sembrerebbero aver acquisito una maggior consapevolezza nell'uso delle strategie di apprendimento, nonché una maggiore propensione a un approccio più personale allo studio. Infatti, in fase ex post per quel che concerne l'item *Provo a "fare delle critiche" o a mettere in discussione quello che trovo sui libri*, una percentuale più ampia di studentesse/i – nello specifico, il 25% vs. il 9,1 iniziale – opta per la voce sempre. Analoghi miglioramenti si riscontrano negli item *Cerco delle somiglianze o delle differenze fra quello che sto studiando e quello che già so* e *Cerco di vedere come si collega quello che sto studiando con quello che già so*, per i quali, in fase ex post, non si registrano risposte in corrispondenza dell'opzione mai.

b) efficacia complessiva del progetto:

Hanno risposto al questionario 35 studentesse/i, su un totale di 50 frequentanti i tre moduli.

In generale, il gradimento del percorso è stato positivo per la totalità delle/gli intervistate/i. Alla domanda *Il percorso svolto è stato utile per imparare nuove cose?* su una scala likert a quattro livelli (molto, abbastanza, poco, per niente), il 58,8% delle/delle/gli studentesse/i risponde *molto*, mentre il 41,2% opta per *abbastanza*. Una situazione analoga si riscontra in relazione all'item *Il percorso svolto è stato utile per fare nuove conoscenze?*, per il quale il 55,9% risponde molto e il 44,1% abbastanza. Attraverso la domanda *Il percorso svolto mi ha aiutato a partecipare meglio alle attività scolastiche nella mia classe?*, le docenti intendevano verificare se le attività svolte in orario extrascolastico avessero avuto una ricaduta positiva nei termini dell'ampliamento della partecipazione alle attività didattiche ordinarie. L'auspicio era che le/gli allievi avrebbero riportato in classe quanto sperimentato all'interno dei laboratori. Questo obiettivo è stato parzialmente perseguito: a tale domanda, infatti, il 41,2% risponde molto, il 44,1% abbastanza, mentre il 14,7% per niente. Quest'ultimo dato rappresenta sicuramente un'esortazione a fare in modo che ci sia un'attenzione sempre crescente a creare momenti di raccordo significativi tra le diverse attività: il rischio, in alternativa, è che le diverse opportunità formative erogate dalla scuola siano percepite dalla comunità scolastica come segmenti tra loro separati. Si tratta, in altre parole, di aderire a un modello di formazione unitaria, nel quale le attività scolastiche ed extrascolastiche si integrino in modo sinergico, valorizzandosi reciprocamente.

Per quel che concerne gli aspetti maggiormente positivi, riportiamo alcune opinioni delle/gli studenti: la nostra scelta in questo caso è ricaduta non tanto sui giudizi che denotano la qualità del progetto di per sé, quanto piuttosto sulle espressioni che evidenziano i bisogni e le aspettative che, in generale, possiedono le/gli studentesse/i.

[Ho apprezzato] la collaborazione, l'incoraggiamento, l'accoglienza e il fatto che mi sono sentita molto me stessa.

[Ho apprezzato] Il fatto che dialoghiamo molto.

Ho fatto molte conoscenze; ho imparato cose nuove; mi è sembrato interessante fare un percorso per conoscere meglio noi stessi.

A me ha aiutato moltissimo, sono felicissima di aver svolto questo corso, mi ha fatto aprire, mi ha fatta essere me stessa e mi ha incoraggiata ad essere più me stessa.

[Il corso] è un modo per scaricare la tensione data da studio, stress e molto altro. Ti fa vedere le cose da una prospettiva diversa e più ampia.

[Il corso]: 1) aiuta ad affrontare argomenti a cui non tutti pensano e a riflettere. 2) aiuta a trovare un metodo di studio e a capire che ognuno ha modi diversi di studiare e fa riflettere sulle persone e sull'integrazione.

[Ho apprezzato poter] Aiutare gli altri

[Il corso ha consentito] La crescita personale e la conoscenza di persone.

La prof. è stata paziente, ha spiegato in modo chiaro ed ha fatto in modo che tutti capivano. è stato utile per imparare cose nuove che prima non sapevamo sulla tecnologia.

Come si evince dalle risposte fornite, si tratta di indicazioni che fanno riferimento alla possibilità di fruire di un ambiente accogliente, basato sulla condivisione di idee ed esperienze, in un clima partecipativo e collaborativo. Gli elementi di criticità rilevati, invece, hanno riguardato alcuni aspetti quali, ad esempio, il numero esiguo di incontri (tre intervistate/i hanno dichiarato che sarebbero stati necessari ulteriori lezioni per approfondire in modo più esaustivo gli argomenti affrontati) e la presenza di postazioni informatiche non sempre funzionanti in modo ottimale.

Dal punto di vista delle docenti, un elemento di criticità è stato dato, in linea con quanto segnalato anche dalle/gli stesse/i studentesse/i, dalla difficoltà di raccordare gli interventi con quanto svolto all'interno della scuola, attraverso un'attività informativa più capillare all'interno dell'istituto su quanto si stava svolgendo.

Sarebbe importante, ad esempio, che gli allievi, nell'ottica di una metodologia di peer to peer, promuovessero nelle loro classi l'uso delle strategie e delle tecniche apprese nei laboratori, contribuendo, insieme ai propri docenti, all'innovazione e al rinnovamento didattico.

7. Conclusioni

Gli esiti ottenuti evidenziano alcune questioni: da un lato, la necessità di incentivare il più possibile l'uso di strategie metacognitive, affinché si possano consolidare tra gli studenti pratiche virtuose stabili, in grado di promuovere il successo formativo. Questo aspetto è stato sottolineato anche da Borkowski e Muthukrishna⁴⁶, i quali evidenziano che la conoscenza di un numero ampio di strategie, da condividere all'interno di un contesto collaborativo, accresce la probabilità del loro stesso uso da parte delle/gli allieve/i. A tal proposito, non aver riscontrato cambiamenti significativi dal punto di vista quantitativo potrebbe essere dovuto al numero ristretto di opportunità nelle quali le/gli studentesse/i hanno potuto esercitarsi. Per tale ragione, come evidenziato precedentemente, sarebbe opportuno che i progetti attuati in orario extrascolastico siano il più possibile condivisi dall'intero *team* docente, in modo che siano vissuti come momenti che integrano dal profondo quanto attuato dai docenti in aula in orario curricolare. A tal fine, come ricordato nel corso del precedente paragrafo, una progettazione accurata, che preveda in modo chiaro obiettivi, tempi, strumenti valutativi rappresenta la *conditio sine qua non* per condurre interventi validi, efficaci e, aspetto di non minore importanza, calibrati sui bisogni formativi delle/gli allieve/i.

Un'ulteriore questione ricorrente nelle opinioni delle/gli intervistate/i riguarda l'intreccio tra gli aspetti di natura cognitiva ed emotiva, aspetto sul quale convergono numerosi studi e ricerche. Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva consente di migliorare anche gli esiti di apprendimento⁴⁷, svolgendo un'importante funzione nella prevenzione del *drop out*⁴⁸.

Coltivare il binomio benessere e educazione⁴⁹ diventa importante nella prospettiva della costruzione della scuola inclusiva, che è la scuola nella quale tutti stanno meglio⁵⁰. L'inclusione è collegata a sua volta al concetto di equità, che consente di garantire il fine ultimo della scuola e del lavoro di insegnanti e dirigenti, ossia il successo formativo per tutti: «l'apprendimento è centrale per il ben-essere e il ben-essere è centrale per l'apprendimento, così c'è una forte e reciproca interconnessione»⁵¹. In questo modo, un ambiente scolastico attento alla valorizzazione del benessere degli studenti permette di ottenere risultati migliori anche in termini di apprendimento.

La scuola secondaria di secondo grado vive, inoltre, la contraddizione di essere inclusiva ma al contempo propone una differenziazione – termine qui utilizzato nella sua accezione negativa come cesura e separazione – dei percorsi tra gli studenti che potranno conseguire un titolo di studio, ossia un diploma, con valore legale, e

⁴⁶ J. G. Borkowski, N. Muthukrishna, *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di insegnamento*, Erickson, Trento 2011.

⁴⁷ N. Sánchez-Álvarez, M.P. Berrios Martos, N. Extremera, *A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison*, «Frontiers in psychology», n. 11, 2020, pp. 15-17.

⁴⁸ V. Biasci, C. De Vincenzo, N. Patrizi, *Strategie cognitive per l'autoregolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Costruzione di Profili medi del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale per la prevenzione del drop-out*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», n. 17, 2018, pp. 139-159.

⁴⁹ E. Ghedin, *Felice di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*, Liguori, Napoli 2017.

⁵⁰ G. Ruzzante, F. Sturaro, «La Buona Scuola» è una scuola inclusiva? Modelli e buone prassi per una scuola di qualità, «Form@re», 17(3), 2017, pp. 316-322.

⁵¹ E. Ghedin, cit., p. 61.

chi invece conseguirà un attestato. Certamente esso rimane come una delle maggiori contraddizioni della scuola inclusiva italiana, rimanendo la scuola superiore ancorata ai retaggi delle idee di selezione e di meritocrazia⁵².

Si auspica quindi che anche per la scuola secondaria di secondo grado l'inclusione sia e divenga sempre più un volano per il miglioramento complessivo della qualità della didattica. Un'opportunità in tal senso potrebbe provenire dalle recenti Linee guida per l'orientamento, emanate dal Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, che introducono le figure del docente orientatore e del tutor dell'orientamento, con l'obiettivo di consentire allo studente «lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative»⁵³.

Giorgia Ruzzante
Libera Università di Bolzano
Alessia Travaglini
Università La Sapienza-Roma

Riferimenti bibliografici

- Aquario D., Ghedin E., Bresciani Pocaterra M., *La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria*, «Form@re», vol. 17, n. 3, 2017, pp. 162-173
- Baldacci M., Riva M.G., Nigris E. (eds). *Idee per la formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2020
- Bandura A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 2000
- Benadusi L., Giancola O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Franco Angeli, Milano 2022
- Benadusi L., Giancola O., *Saggio introduttivo: sistemi di scuola secondaria comprensivi versus selettivi. Una comparazione in termini di equità*, «Scuola Democratica», n. 2, 2014, pp. 461-482
- Biasci V., De Vincenzo C., Patrizi, N., *Strategie cognitive per l'autoregolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Costruzione di Profili medi del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale per la prevenzione del drop-out*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», n. 17, 2018, pp. 139-159
- Bocci F., *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*, in F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, PensaMultimedia, Lecce 2016
- Bocci F., Morganti A. (eds), *Didattica inclusiva nella scuola primaria*, GiuntiEdu, Firenze 2017
- Booth T., Ainscow M. *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma 2014
- Borkowski J.G., Mutukrishna N., *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di insegnamento*, Erickson, Trento 2011
- Buccolo M., Pilotti F., Travaglini A., *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*, Franco Angeli, Milano 2022
- Calvani A., *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma 2014
- Carruba M. C., *Tecnologie per l'inclusione e la promozione del benessere a scuola*, «Italian Journal of Educational Technology», 23(3), 2015, pp. 190-192
- Castoldi M., Falanga M., *La scuola come comunità di pratiche. Apprendistato cognitivo e apprendimento situato*, La Scuola, Brescia 2012
- Chiappetta Cajola L., Traversetti, M., *Metodo di studio e DSA*, Carocci, Roma 2017
- Commissione Europea / EACEA / Eurydice, *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno*. Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo 2018
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo, M. T., *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento 2020
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C., *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2018
- Cornoldi C., Tressoldi P.E., Tretti M.L., Vio C., *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*, «Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia», 7(1), 2010, pp. 77-87

⁵² L. Benadusi, O. Giancola, *Saggio introduttivo: sistemi di scuola secondaria comprensivi versus selettivi. Una comparazione in termini di equità*, «Scuola Democratica», 2, 461-482, 2014.

⁵³ Ministero Istruzione e merito, Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 22 dicembre 2022, n. 328, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza, 1-2, 2022.

- Corsini C., *Valutazione: controllo o sviluppo?*, «Lend. Lingua e nuova didattica», n.1 (Numero monografico), anno XLIX, giugno 2020, pp. 20-26
- D'Alonzo L., *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti, Firenze 2012
- Demo H., Seitz S., *Principi per una progettazione didattica inclusiva*, «Qtimes», n. 1, 2021, pp. 96-107
- Demo H., *Didattica delle differenze*, Erickson, Trento 2015
- Europea, Commissione. *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale del 4.06.2018. Consultabile all'indirizzo:
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Gardner H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1994.
- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento 2005
- Gentili G., *Intelligenze multiple in classe. Modelli, applicazioni ed esperienze per la didattica efficace*, Erickson, Trento 2011
- Ghedini E., *Felice di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*, Liguori, Napoli 2017
- Giacconi C., Capellini S.A., Del Bianco N., Taddei A., D'Angelo I., *Study Empowerment for inclusion*, «Education Sciences & Society», 9(2), 2018, pp. 166-183
- Giovannini M.L., Marcuccio M., *Ricerca sulla valutazione di un progetto scolastico innovativo*, Franco Angeli, Milano 2012
- Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1996
- Guerini I., Montanari M., Ruzzante G., Travaglini A., *Disabilità ed emergenza sanitaria: quale inclusione scolastica?*, «Nuova Secondaria», n. 2, 2020, pp. 304-320
- Ianes D., Cramerotti S. (eds). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Erickson, Trento 2015
- Invalsi, *Rapporto Invalsi 2023*, Consultabile all'indirizzo: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf. [ultimo accesso 28/08/2023]
- Manganelli S., Alivernini F., Mallia L., Biasi V., *The development and psychometric properties of the "Self-Regulates Knowledge Scale – University" (SRKS-U) / Sviluppo e proprietà psicometriche della "Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università" (SARA-U)*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», n. 12, 2015, pp. 235- 254
- Ministero Istruzione e merito, Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 22 dicembre 2022, n. 328, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza, 1.3, 2022, pp. 1-2
- Mitchell D., *Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept*, «CEPS Journal», 5(1), 2015, pp. 9-31
- Montanari M., Ruzzante G., *La didattica inclusiva per le differenze: percorsi educativi nella complessità*, «Nuova Secondaria», anno XXXIX, n. 2, 2021, pp.63-74
- Morganti A., Signorelli A., Marsili F., *Supportare l'educazione socioemotiva attraverso un modello schoolwide*, «L'integrazione scolastica e sociale», 18(2), 2019, pp. 139-147
- Morganti A., *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2012
- Morelli E., Palamà D., Meneghetti C., *Il ruolo degli stili cognitivi e degli aspetti emotivo-motivazionali nella buona riuscita nello studio*, «DdA-Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», 2(4), 2015
- Mura A., Zurru A.L., *Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi*, «L'integrazione scolastica e sociale, vol. 18, n. 1, 2019, pp.43-57
- Mura A., *Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2(2), 2014, pp. 175-190
- Pastorelli C., Picconi, L., *Autoefficacia scolastica, sociale regolatoria*, in G.V. Caprara (ed), *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento 2001
- Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università, Milano 2014
- Polito M., *Guida allo studio. Le tecniche di studio. Come sottolineare, prendere appunti, creare schemi e mappe, archiviare*, Editori Riuniti, Roma 2020
- Polito M., *Guida allo studio. Il metodo di studio. Quando, quanto, cosa, come e perché studiare*, Editori Riuniti, Roma 2019
- Polito M., *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo: strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*, Erickson, Trento 2003
- Polito M., *Guida allo studio. L'intelligenza. Come dare la forma migliore alla propria mente*, Editori Riuniti, Roma 2002
- Ruzzante G., Sturaro F., *"La Buona Scuola" è una scuola inclusiva? Modelli e buone prassi per una scuola di qualità*, «Form@re», 17(3), 2017, pp. 316-322
- Sánchez-Álvarez N., Berrios Martos M.P., Extremera N., *A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison*, «Frontiers in psychology», n. 11, 2020, pp. 15-17

School inclusion: the role of sport activity

n. 4
dicembre
2023

anno
XLI

Inclusione scolastica: il ruolo dell'attività sportiva

Antonio Ascione

La legge 5 febbraio 1992, n. 104 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" e successive modifiche e integrazioni, nata con l'intento di realizzare i principi costituzionali delle pari opportunità e della centralità della persona, tra le previsioni che intende realizzare per condurre alla completa inclusione della persona con disabilità nella società, vede l'attività sportiva tra gli strumenti utilizzabili per incontrare, accogliere e soddisfare i bisogni delle persone con disabilità. L'applicazione di tali disposizioni della legge, soprattutto in ambito scolastico, deve integrarsi con approcci e metodologie adattati al contesto, al fine di realizzare il pieno sviluppo dello studente.

Parole chiave

Sport; inclusione; disabilità; didattica

The law 5 February 1992, n. 104 "Framework law for assistance, social integration and the rights of handicapped persons" and subsequent amendments and additions, created with the intention of realizing the constitutional principles of equal opportunities and the centrality of the person, among the provisions it intends achieve to lead to the complete inclusion of the person with disabilities in society, sees sporting activity among the tools that can be used to meet, welcome and satisfy the needs of people with disabilities. The application of these provisions of the law, especially in the school environment, must be integrated with approaches and methodologies adapted to the context, to achieve the full development of the student.

Keywords

Sport; inclusion; disability; didactics

✉ Corresponding author: antonio.ascione@uniba.it

1. Sport and inclusion processes

Over time, sporting activity has assumed greater importance in educational and training contexts, managing to impose itself in any context of daily life. It is, therefore, recognized as an educational tool of fundamental importance and, as such, no longer placed on the margins of training and educational contexts¹. This way of viewing sport has meant that any event is observed not only from the point of view of competition, but also and above all for the educational values it is able to convey.

Using sport as an educational medium means having the ability to highlight the potential it possesses, understood above all as being able to quickly convey values that must necessarily be spread throughout society as they are capable of shaping the personalities of the citizen².

Sporting activity assumes social value, especially for children and adolescents both from the point of view of creating an identity and social importance and developing physical and intellectual skills³. The above makes clear the need to use sports activity in formal education systems as a main actor in the educational process, so as to be able to involve all learners in the knowledge acquisition phase⁴.

As we said, sports activity over time has broadened its horizons to include people with disabilities. The sports activity-disability relationship has quickly spread what was already stated in international recommendations, fostering the ideology that one should observe and value the strengths that a disabled person possesses and not their weaknesses⁵.

There is more and more scientific evidence that recognizes movement and sport activity as a therapeutic and curative tool for people with disabilities⁶. Added to this are the medical benefits, but also those related to the sphere of social relations, training, and improvement of the subjective well-being of those who practice sports⁷.

With regard to the legislative aspect in the school context, Italy was one of the first countries in the world to establish the inclusion of able-bodied and disabled students in classes⁸. Just think of what is established in some articles of the Constitution, in particular Article 34 of the Italian Constitution states that "school is open to all. Lower education, given for at least eight years, is compulsory and free. The able and deserving, even if deprived of means, have the right to attain the highest grades of studies. "To guarantee this right to all pupils in 1962 with law number 1859 (Establishment and ordering of the state middle school) it is stipulated that differential classes for pupils with disabilities can be established, in this regard, appropriate regulatory rules, adequate forms of assistance, refresher courses for related teachers, and any other useful initiative will have to be implemented.

Subsequently, with Law Number 118 of 1971, a series of services are ensured for the mutilated and disabled civilly considered non-self-sufficient in compulsory schooling. It was followed by Law Number 517 of 1977, which provided for pupils with disabilities to be included in classes attended by the rest of the students, with the introduction of the figure of the support teacher⁹.

¹ G. Bertagna, *Scuola in movimento: la pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, (Vol. 25). FrancoAngeli, 2004.

² S. Harvey, D. Kirk, T. M. O'Donovan, *Sport education as a pedagogy for promoting sport as ethical practice*, in *Ethics in Youth Sport*, Routledge, 2012, pp. 107-121.

³ P. Luna, J. Guerrero, J. Cejudo, *Improving adolescents' subjective well-being, trait emotional intelligence and social anxiety through a programme based on the sport education model*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», 16(10), 2019, p. 1821.

⁴ C. Girelli, *Il contributo formativo dello sport per la persona con disabilità*, in Aa. Vv., *Strumenti aziendali e leve strategiche per la promozione delle attività sportive a servizio della disabilità*, Angela Broglia Guiggi, Torino 2012.

⁵ F. Kiuppis, *Inclusion in sport: Disability and participation*. *Sport in society*, 21(1), 2018, pp. 4-21.

⁶ S.J. Isernhagen, *Functional capacity evaluation: rationale, procedure, utility of the kinesiohysical approach*, *Journal of Occupational Rehabilitation*, 2(1992), pp. 157-168. D. S. Logersted, L. Snyder-Mackler, R. C. Ritter, M. J. Axe, J. Godges, R.D. Altman, L. Torburn, *Knee pain and mobility impairments: Meniscal and articular cartilage lesions: Clinical practice guidelines linked to the international classification of functioning, disability, and health from the orthopaedic section of the American Physical Therapy Association*, *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, 40(6), 2010, A1-A35. S. Loman, H. Merman, *The KMP: A tool for dance/movement therapy*. *Meaning of Movement*, 2014, p. 211. J. T. Lopes, *Adapted surfing as a tool to promote inclusion and rising disability awareness in Portugal*. *Journal of sport for development*, 2015, 3(5), pp. 4-10. C.C. Quatman-Yates, A. Hunter-Giordano, K.K. Shimamura, R. Landel, B.A. Alsalaheen, T.A. Hanke, N. Silverberg, *Physical therapy evaluation and treatment after concussion/mild traumatic brain injury: Clinical practice guidelines linked to the international classification of functioning, disability and health from the academy of orthopaedic physical therapy, American Academy of sports physical therapy, academy of neurologic physical therapy, and academy of pediatric physical therapy of the American Physical therapy association*, *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, 50(4), 2020, CPG1-CPG73.

⁷ M. Jetzke, M. Mutz, *Sport for pleasure, fitness, medals or slenderness? Differential effects of sports activities on well-being*, *Applied Research in Quality of Life*, 15, 2020, pp. 1519-1534.

⁸ A. Trellle, C. Italiana, F. Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Edizioni Erickson, 2011.

⁹ R. Vianello, S. Di Nuovo, *Quale scuola inclusiva in Italia?: Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Edizioni Centro Studi Erickson, 2015.

Finally, the law n. 104 of 1992, also known as framework law, is a document that establishes the start of school inclusion in Italy. With it begins a real "cultural revolution", as it relates to the concept of integration from a social and scholastic point of view, therefore assuming a totalitarian vision of the disabled person¹⁰.

In the school environment, this law provided for the completion of three documents for the pupil with a disability¹¹:

1. Functional diagnosis, with which it is intended to analytically describe the functional impairment of the psychophysical state of the disabled learner. This document is drawn up by the multidisciplinary unit of the ASL, now known as ATS.
2. Dynamic functional profile, which describes the student and the difficulties he encounters during the activities and analyzes the potential development in the short and medium term. This document is drawn up by the ATS in collaboration with the family and the school and must be updated with each change of school order.
3. P.E.I. (Individualized Educational Plan), which describes the activities, tools, strategies and didactic and evaluation choices for individualized programming. This document is drawn up and approved by the teachers of the class council, by parents or guardians, by specific internal and external professional figures and by the multidisciplinary evaluation unit. It is drawn up at the start of the school year, but it can be reviewed at any time during the school year if deemed appropriate.

These normative references remain, even if with the legislative decree n. 66 of 2017, an attempt was made to reorder the matter of school inclusion of pupils and students with disabilities. Furthermore, with the 2019 inclusion guidelines, the functional diagnosis and the functional dynamic profile were definitively abandoned in favor of a single document, the functional dynamic profile¹². With it, greater prominence is given to the bio-psycho-social vision of the I.C.F. approved by the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and in force in Italy since 2007¹³. It is important to specify that this document represents the basis on which the individual project of the disabled pupil will be prepared. What has been said therefore specifies that the individualized educational plan remains, which is drawn up by the operational working group for inclusion (G.L.O.), elaborated within the month of October of each school year, thus becoming the fundamental document for the exchange of information in the passages between a school order but also to be periodically reviewed during the year, in case there is a need to revise some passages. In order to correctly draw up this document, the condition of disability is considered, and, above all, attention is paid to inserting the educational and teaching objectives, tools, technologies, strategies and methods for creating the learning environment suitable to ensure school inclusion¹⁴. Furthermore, it explains the ways in which support activities are guaranteed, the way in which the verification and evaluation phase is conducted and, an aspect not to be underestimated, the paths for Transversal Skills and Orientation¹⁵.

If from a legislative point of view there have been changes that have consequently led to modifications of the documents to be drawn up to guarantee school inclusion, it is equally true that over the years we have gone from the total exclusion of pupils with disabilities to the concept of integration, to then reach that of inclusion. This concept represents the latest evolution in the debate on inclusive pedagogy and it is important to specify that integration is not synonymous with inclusion.

When we talk about school integration, we refer to a didactic strategy for the participation and involvement of people with disabilities. It works horizontally, whereby an attempt is made to involve all the actors in the teaching process, not only the support teacher, but also the other teachers, the class group, the family and the community¹⁶. Was born with the intention of providing an opportunity for social openness, in order to improve the quality of life not only of pupils with disabilities, but also of those without special problems because it would spur them to meet and relate to diversity, thus developing, new forms of relationships and social skills. This path gave rise to the right premises for the creation of Special Pedagogy and the Pedagogy of Inclusion, understood as a specific field of study of the condition of disability and the path of school integration and

¹⁰ C.D.C. di Fermo, *Diritti formali e inclusioni difficili. La contrapposizione tra teoria e pratica nell'inclusione delle persone con disabilità*, FrancoAngeli, 2018.

¹¹ A. Rusciano, *L'integrazione scolastica secondo la Legge 104/92*, «Studi di glottodidattica», 4(1), 2010, pp. 210-229.

¹² L. Pasqualotto, A. Lascioli, *Il nuovo PEI nazionale, tra luci e ombre*, «Ricercazione», 13(1), 2021, pp. 57-69.

¹³ G. Amatori, F. Bocci, *Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituyente. L'integrazione scolastica e sociale*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 20(2), 2021, pp. 72-83.

¹⁴ D. Mitchell, D. Sutherland, *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*, Routledge, 2020.

¹⁵ A. Kyprianou, *Strategies for Hiring People with Disabilities to Prevent a Skilled Worker Shortage*, Doctoral dissertation, Walden University, 2020.

¹⁶ D. Ianes, *Strategie prioritarie per dare Qualità all'integrazione scolastica. Difficoltà di apprendimento*, 5(2), 1999, pp. 161-170.

inclusion¹⁷. It is through this process that the concept of inclusion understood as a strategy aimed at the participation and involvement of all students, with the aim of enhancing the learning potential of the entire class group.

It provides a social and cultural reciprocity capable of creating authentic inclusive contexts, characterized by a focus on activating points of contact with curricular programming so as to create connections with the life project of the learner with disabilities¹⁸. In doing so, the centrality of instructional design addresses both the school context and all that is external to the educational institution, so as to encourage the promotion of inclusive contexts whose attention from the point of view of quality of life is directed to each and every person. In this mode we want to give greater importance to the potential of each one, including pupils with disabilities, creating an educational context capable of offering a didactic action whose vision is totalitarian, understood not only as physical presence in the classroom (integration) but active participation in the class, school, society group (inclusion).

Therefore, following an inclusive type of logic means having as a goal the creation of a new way of doing and seeing things, certainly characterized by a greater open-mindedness in which there is a level of valuing the characteristics and differences of each person, understood as a richness to be shared. In doing so, it will be possible to value diversity, so that everyone can express their abilities, avoiding any form of emotional, social or relational discrimination.

The term inclusion is used for the first time in 1994 by UNESCO in 1994¹⁹, with the Salamanca Declaration, in which the principles, policies and practices inherent in education and special educational needs are established. This moment represents an important historical event in that it sanctions the start of a change, as we focus on the concept of diversity understood as a value in itself and, as such, the educational institution is recognized for all and not for some²⁰.

Inclusive education can be defined as a process that caters to all, whereby it is responsible for responding to the different needs each student, so as to promote and ensure everyone's participation in educational processes²¹. This promotes the popularization of a conception of inclusion that values concepts such as equity, accessibility, opportunities, and rights²², succeeding in responding to the needs of each student regardless of personal background²³.

According to this conception, educational institutions must offer an educational response calibrated to the heterogeneous and diverse characteristics of students, so as to be and be meaningful and effective for all students, with a view to autonomy, independence, self-awareness and identity, as well as their life project.

From this point of view, the concept of diversity changes considerably, it becomes a moment and opportunity for growth and enhancement, thus eliminating the concept of normality and equal didactic action for all, in favor of a class group understood as a reality in which each own knowledge, skills, competences, needs and requirements²⁴. With the concept of inclusion, we therefore pass from a standardized idea of didactics to one of an inclusive type, with which the educational environment and action must also necessarily be modified, since it must be structured in such a way as to be able to involve all learners without excluding anyone.

The hours of physical education provided for in the school curriculum can play an important role in the inclusion of disabled children, without prejudice or damage to the motor learning of able-bodied classmates, and indeed by mutually improving their experience and feedback²⁵. Sports practice gives confidence to all

¹⁷ A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007; L. d'Alonzo, R. Caldin *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*, Liguori, Napoli 2012; A. Goussot, *Pedagogie dell'uguaglianza: Saggi di pedagogia politica e filosofica*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2007; M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Mondadori, Milano 2010; P. Crispiani, *Storia della Pedagogia speciale*, ETS, Pisa 2016.

¹⁸ L. de Anna, A. Covelli, *Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento*, «Italian journal of special education for inclusion», 9(1), 2021.

¹⁹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Ministry of Education and Science, Madrid 1994.

²⁰ G. De Polo, M. Pradal, S. Bortolot, *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 19-20.

²¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, Paris 2005.

²² Loreman T., Forlin C., Chambers D., Sharma U., Deppeler J., *Conceptualising and Measuring Inclusive Education*, «Measuring Inclusive Education», Emerald Group Publishing Limited, vol. III, 2014, pp. 3-17.

²³ M. Ainscow, *Understanding the development of inclusive schools*, Routledge, London 1999; M. Ainscow, *Taking an inclusive turn*, «Journal of Research in Special Educational Needs», 7(1), 2007, pp. 3-7.

²⁴ N. M. Rigo, *Difference and Diversity in the discourse of Scholl Inclusion*, «Revista e-Curriculum», 20(3), 2022, pp. 999-1021.

²⁵ D. L. Goodwin, E. J. Watkinson, *Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities*, «Adapted physical activity quarterly», 17(2), 2000, pp. 144-160.

people in any condition they find themselves, to get back into the game by finding in sport a means of enhancement and expression²⁶. In this way the student has the possibility to express and communicate his own being through the corporeity, not only as a photograph of the experiences lived, but also as an expression of the educational, training and learning processes²⁷. The International Charter for Physical Education and Sport drawn up by UNESCO in 1978 states that "the practice of physical education and sport is a fundamental right for everyone. Every human being has the right to access physical education and sport, which are essential for the development of the personality".

Sport and physical activity carried out at school are essential for the psychophysical development and social relationships of the disabled; giving the right importance to this activity means that the class group is more united, since sport is understood as integration and aggregation²⁸. The Guidelines for physical, motor and sports education activities in first and second grade secondary schools, drawn up by MIUR in 2009, intend sport as an activity that requires the person to get involved in a total way and stimulates him to find the tools and strategies to face and overcome their difficulties. The school has the task of developing sports culture in this sense, so that in children, especially those in secondary schools, a civic sense develops that allows them to improve aggregation, integration, and socialization between them and towards of all. Physical education must aim at the active participation of all pupils: it is not enough to let the disabled into the gym; it is necessary to give everyone the opportunity to be protagonists²⁹.

2. For an inclusive education of sport

An educational strategy to be used in the school world, and beyond, capable of guaranteeing or at least proposing a cultural education that is inclusive certainly takes sport activity into great consideration, as it can eliminate cultural barriers through play, unfortunately still existing between normality and diversity³⁰. Through the educational medium of movement in secondary school, it is possible to create inclusive curricula, designed to respond to the needs of each learner, to ensure equal learning opportunities through educational strategies that offer involvement, motivation and above all capable to positively orient all learners³¹. In doing so, thanks to the inclusive role of sport activity at school, real educational contexts are created capable of welcoming and valuing everyone. From this point of view, a central role is covered both by the planning of the educational curriculum but also and above all by motor sciences, which, if used as an interdisciplinary educational tool, are able to create a training itinerary which includes the set of learning experiences designed and implemented³². A planning of a physical education lesson in a first-grade secondary school class that is considered inclusive and therefore is capable of responding to the needs of each learner must include:

- knowledge of the starting level of the pupils;
- choice of the most appropriate operational strategies;
- availability of teaching resources;
- contextualization of the activity
- verification and evaluation.

The use of sports activity structured in this way simplifies an inclusive teaching approach, favored by the characteristic of movement, that is, anyone can participate, play, have fun and, above all, learn through it³³.

²⁶D. Tafuri, D. Di Palma, A. Ascione, F. Peluso Cassese. *The educational contribution of sport for the formation of the disabled*. Formazione & Insegnamento, XV, 3, 2017.

²⁷R. Reina, M. C. Íñiguez-Santiago, R. Ferriz-Morell, C. Martínez-Galindo, M. Cebrián-Sánchez, A. Roldan, *The effects of modifying contact, duration, and teaching strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education*, «European Journal of Special Needs Education», 37(1), 2022, pp. 57-73.

²⁸D. O. G., Hovdal, T. Haugen, I. B. Larsen, B. T. Johansen, *Students' experiences and learning of social inclusion in team activities in physical education*, «European Physical Education Review», 27(4), 2021, pp. 889-907.

²⁹L. Wang, *Perspectives of students with special needs on inclusion in general physical education: A social-relational model of disability*, «Adapted Physical Activity Quarterly», 36(2), 2019, pp. 242-263.

³⁰C. Ocete, J. Pérez-Tejero, J. Coterón, R. Reina, *How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education?*, «Physical Education and Sport Pedagogy», 27(1), 2022, pp. 19-31.

³¹P. Toptas Demirci, R. Tzarova, *Effect of the Physical Education and Sport Classes on the Physical Capacity of Children with Special Educational Needs*, «Educational Policy Analysis and Strategic Research», 16(1), 2021, pp. 328-355.

³²B. Carter-Thuillier, V. López-Pastor, F. Gallardo-Fuentes, J. Carter-Beltran, J. M. Fernández-Balboa, P. Delgado-Floody, A. Sortwell, *After-school sports programmes and social inclusion processes in culturally diverse contexts: Results of an international multicase study*, «Frontiers in psychology», n. 14, 2023, 1122362.

³³M. Mawer, *Effective teaching of physical education*, Routledge, 2014.

Furthermore, the greater flexibility and simplicity of implementation that this discipline has compared to the others should not be underestimated. Participating in a motor game is equivalent to being able to always keep the threshold of attention and motivation high. Finally, it is necessary to underline how sport activity in the school context is able to increase the ability to accept and tolerate the mistakes of others.

A teaching unit that contemplates sport activity as an interdisciplinary tool to promote the inclusion and learning of students with disabilities must implement "different" strategies that prove to be motivating and collaborative to simplify and allow everyone to deal with adjusted the tasks to be performed and the objectives to be achieved³⁴.

The need to outline the methodological aspects of an inclusive Sport Education is the basis of the school inclusion process based on physical and sporting activity. This is because people with different needs and developments participate in the activity, and with this in mind the goal is to achieve the greatest possible learning for each participant. Each person needs different general conditions to learn sufficiently, and the implementation of the operational methodology allows those who are responsible for guiding the teaching activities to put into practice suitable strategies to favor a better psycho-physical development of both able-bodied and able-bodied athletes. disabled.

The International Charter of Sportsman's Rights for Education and Sport indicates in the first place how the practice of physical education and sport is a fundamental right for everyone. Every human being has the fundamental right to access physical education and sport, which are essential for the development of his personality.

In this regard, enhancing sport as a tool for achieving greater psycho-physical health in people with disabilities and to overcome discomfort and social exclusion in people with disabilities; supporting sports practice as an instrument of cohesion and social integration³⁵ with the aim of integrating children with disabilities and young people through the various sports disciplines represent the clear objectives to be achieved in educational terms for inclusion. Sports operators, in developing the methodological principles of inclusive teaching correctly oriented towards the correct psychophysical training of athletes with disabilities, have, specifically, different skills to be achieved by the participants, including:

- Acquire greater autonomy and reduce the specific psycho-physical problems of people with disabilities;
- Stimulate and encourage motor coordination, level of attention, space-time organization, self-awareness and knowledge, self-esteem, communication, socialization, new motor skills;
- Achieve good autonomy in the locker room and in the surrounding environment and an increasing degree of personal autonomy;
- Develop a positive self-image;
- Perceive your body better, through the integration and processing of motor and perceptive experiences;
- Encourage the relationship with teammates and coaches.

According to these purposes we find, from a methodological point of view, the definition of the principles to be used, which are³⁶:

- Principle of accessibility.

The participant must be given tasks equal to his level, avoiding those that are too difficult or too simple.

- Principle of active and conscious participation during training

The participant should be aware of what he is doing, how and why the coach should encourage the athlete to participate in training with conviction.

- Principle concerning the model.

It refers to imitations by the athlete of the model proposed by the instructor. The longer it takes, the more perfect the exercise will be.

³⁴ F. D'Elia, *Inclusion in physical and sport education for special movement needs*, «Journal of Human Sport and Exercise», 2021.

³⁵ L. Ariemma, *Per un'educazione ad una cittadinanza inclusiva. Prospettive pedagogiche*. Pedagogia oggi, n. 1, 2013, pp. 101-114

³⁶ P. Moliterni, M. E. Mastrangelo, *Verso il canestro e oltre! Baskin per promuovere inclusione e prosocialità: uno studio pilota*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 4(2), 2017, pp. 171-188.

R. Beyer, M. M. Flores, T. M. Vargas - Tonsing, *Strategies and Methods for Coaching Athletes with Invisible Disabilities in Youth Sport Activities*, «Journal of youth sports», 4(2), 2009.

- Principle of transfer.

It is the ability to transfer specific learning to another once it has been acquired.

- Principle of division into periods.

It is necessary to prepare the contents over time.

- Principle of overload, intensity, and adaptation.

The human body progressively adapts to an effort made at a higher level. However, these efforts must be kept between the minimum intensity threshold and the tolerance limit to lead to positive results which leads us to define the threshold value or the minimum value from which a specific effect is produced. When the stimuli are below the threshold there is no response from the body and therefore there is no training. When the stimuli are of a little greater intensity but do not reach the threshold, we can speak of training only when the stimuli are repeated several times. When the stimulus reaches the threshold, we are in the presence of training when there is also adequate rest and recovery. When the stimulus exceeds the threshold and approaches the maximum tolerance there is training if the stimuli are not repeated too frequently (otherwise there is an excess training called overtraining).

- Principle of variability.

The stimuli must be varied to avoid monotony and boredom and to improve results. The instructor must have a wide range of different exercises available to alternate periodically.

- Principle of adaptation.

To improve skills and maintain the level of results already obtained, repetitions of actions already learned will become necessary.

- Principle of progressivity.

To improve results, it will be necessary to gradually increase the training load, the volume and intensity of the exercises and the complexity of the movements as well as the psychological effort. From simple to complex from easy to difficult from known to unknown

- Principle of specificity.

The ability improves when working on a specific aspect of the chosen activity. There should be specific work on energy systems, muscle groups, the typical technical movements of the chosen activity.

- Principle of multilateralism.

It is necessary to proceed from the general to the specific. At the beginning a general and versatile type of work will be carried out and then gradually move on to a specific training.

- Principle of individuality.

The training must be adapted to the different characteristics of the individuals, since each person responds differently to the same training according to the inherited physical characteristics, maturity, type of nutrition, rest and sleep, level of physical condition, motivation, and environmental influences.

- Principle of heterochronism.

The greater the intensity of the short-term exercise, the faster the adaptation to that type of work and the sooner it will fade. If the intensity is lower, the duration will be longer and the adaptation slower, but it will disappear more slowly.

- Principle of effectiveness.

It consists in achieving the set goal with the least possible waste of energy.

3. Adapted Physical Activities in school practice

With the term A.P.A. (Adapted Physical Activity) refers to the branch of Physical Education or Motor Sciences that studies exercises, and motor programs aimed at people with disabilities to modify the lifestyle for the secondary and tertiary prevention of disability³⁷. This term was introduced in 1989, with the aim of emphasizing how adapted physical activity includes any movement, any physical activity, or sport that can be practiced by people with disabilities. The last definition of APA dates to 2006, with it we want to define physical activity and sport that can be practiced by anyone without risk to themselves or those around them. Therefore, the concept of sport activity intended as a rehabilitation process is abandoned, in favor of an idea

³⁷ Y. Hutzler, C. Sherrill, *Defining adapted physical activity: International perspectives*, «Adapted Physical Activity Quarterly», 24(1), 2007, pp. 1-20.

of movement intended as the possibility of sport practice that can be carried out in any training context, including school³⁸. It is from this point of view that the APA must be seen in an inclusive key, as a powerful means of inclusion capable of causing benefits to everyone in respect of one's abilities and potential.

Movement is a terminology that is present both when talking about sports and physical education. These two words indicate two different ways of seeing movement. The word sport is intended to indicate a way of performing physical activity aimed at achieving a specific goal: victory. Therefore, those who practice it are subjected to a selection, only those who are considered the best continue their career, as they aim at the specialization of the technical gesture³⁹.

Conversely, when we talk about physical education, we mean the development of sport practice aimed at the state of health. Through it, the best conditions are sought for each person, including people with disabilities. Physical education includes all movement activities, considers all their aspects and manifestations aimed at the maximum well-being and autonomy of each person⁴⁰.

Sport allows to stimulate the individual and the group by putting into play and strengthening their resources; it possesses a strong educational role, helping to optimize the different qualities, the different reasons and the different ways in which people can meet and know each other⁴¹. Noteworthy is the practice of sports activities for the disabled that acts on individual skills, fostering both innate abilities, and the acquisition and development of self-esteem. Sport helps enhancing the way people perceive themselves, enriching the awareness of one's own physicality, redefining resources, and quality. The adapted physical activities (APA) change traditional parameters starting from the potential that the individual can express, cultivating their skills and creating integration. Through adapted physical activities a person has the chance to redefine and exploit his characteristics omitting the concepts of limit and impossibility⁴².

Through sport we can promote social integration, a fundamental element for the correct development of identity and self-esteem. Noteworthy is, in this regard, the analysis of the practice of sports activities for the disabled. In fact, sport can be considered a privileged means of integration. Sports activities are free activities, not forced from the outside, characterized by a sense of well-being and pleasure; in addition, they are often practiced in one's spare time, which, in this way becomes a significant time for the quality of life of those who practice them⁴³.

It is important at this point to talk about adapted physical activity; born in the seventies of the last century; the abbreviation APA appeared for the first time in Canada. Later in the eighties the Council of Europe pointed out, in the European Charter of Sport, the social value of sport for disabled people. In 2000, the International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE) published a precise definition of the APA formalizing the will to combine disability with sport⁴⁴. The abbreviation APA stands for "adapted physical activity" and emphasizes the concept of "adaptation", that is "modification" of the traditional parameters that generally identify physical education: the latter is usually based on the technical characteristics of a given discipline and requires, to those who practice it, an adaptation to its content and its rules. The APA vice versa, in a sense, reverses this perspective starting from the potentiality that individuals can express and then "adapting" a particular path to them, which enables them to cultivate their skills and resources and then express them on the sporting level⁴⁵. It has been shown that the practice of physical activity by persons with disabilities leads to an improvement not only on a strictly physical plane, but also in psychological, social, and emotional terms. In other words, APA contributes to integration and to a more active social participation by the disabled.

It is clear how the APA, starting from a situation of physical and/or psycho-emotional disability wants to put the disabled themselves in the position of acquiring new skills, to carry out physical and sporting activities, and

³⁸ B. Carter-Thuillier, V. López-Pastor, F. Gallardo-Fuentes, J. Carter-Beltran, J. M. Fernández-Balboa, P. Delgado-Floody, A. Sortwell, *After-school sports programmes and social inclusion processes in culturally diverse contexts: Results of an international multicase study*, «Frontiers in psychology», n. 14, 2023, 1122362.

³⁹ E. Isidori, *Filosofia dell'educazione sportiva: dalla teoria alla prassi*, Edizioni Nuova Cultura, 2012.

⁴⁰ D. Colella, *Competenze motorie e stili d'insegnamento in educazione fisica*, «Formazione, lavoro, persona», n. 3, 2019.

⁴¹ A. Broglia Guiggi, *Il contributo formativo dello sport per le persone con disabilità in "Strumenti aziendali e leve strategiche per la promozione delle attività sportive a servizio della disabilità"*, Giappichelli, Torino 2012.

⁴² T. Jung, *Adapted Physical Activity*, «Foundations of Kinesiology», n. 55, 2021.

⁴³ L. Eales, D. L. Goodwin, *Addressing trauma in adaptive physical activity: A call to reflection and action*, «Adapted Physical Activity Quarterly», 39(2), 2022, pp. 141-159.

⁴⁴ Ø. F. Standal, *Phenomenology and adapted physical activity: Philosophy and professional practice*, «Adapted Physical Activity Quarterly», 31(1), 2014, pp. 35-48.

⁴⁵ M. Horvat, R. Croce, C. Pesce, A. E. Fallaize, *Developmental and adapted physical education: Making ability count*, Routledge, 2019.

at the same time, to redefine their condition using most of the qualities of the subjects, ignoring the concepts of limit and impossibility. The APA is therefore a winning strategy; all persons with disabilities could coach all the psychological skills involved in different types of disciplines; the most relevant of which, such as self-efficacy, resilience, attention, self-regulation processes, interpersonal skills and motivational processes facilitate athletic involvement and help maintaining interest in time towards the chosen discipline⁴⁶. The relationship that each of us has with any sports activity is strongly influenced by motivational component; the latter, in fact, feeds and supports our behavior.

Adapted Physical Activity still represents an interdisciplinary field of study and research that aims to search for individual differences that emerge in sports activity. To give value as a discipline to APA is to say to adapt all the best-known forms of motor skills, so physical education in schools, sports practice in societies, rehabilitative and therapeutic forms, and recreational activities have their own educational importance. In this regard, it is necessary to mention sports that are called “open”, that is player teams of mixed groups of different levels were disabled and able-bodied play together. An example of these types of sports is represented by Baskin⁴⁷. Infact, allows those who can slam dunk and those who are not even able to push the wheelchair, to play together. Adding baskets in midfield, new areas have been created, where people with different degrees of disability and non-disabled can participate having fun and with a great sense of dignity⁴⁸. The interesting aspect, therefore, about this new way of conceiving sport is not to strengthen the diversity, restricting certain subjects to be only part of a close and stuffy microcosm. On the contrary, the reactions and vital relationships take the place of small spaces allowing perfect adaptation and integration. The small space thus becomes an “open” space stimulating the growth of one’s own personality, skills, sociability and at the same autonomy⁴⁹.

The perspective of open sports thus represents an innovative experience that can involve all participants equally, fostering the development of relational, social and emotional skills.

These types of sports activities are modified so that they can be practiced by those who manifest special needs (e.g., baskin or sitting volleyball), and they differ from other sports that are created and structured in a certain way in order to meet the needs of people with disabilities, such as torball.

Sport becomes, therefore, a tool that can be used by all, able-bodied and disabled, who must necessarily work together to achieve the set goal (Sunderhaft, 2006), so, aspects such as relationships collaboration, the ability to recognize self and others, will be stimulated. To include disability and “normality” in sports is to make everything normal, because everyone is put in the best possible conditions to be involved and thus express themselves (Eid, 2005).

Conclusions

Sports and movement are the heritage of humanity. It plays an important role in the totalitarian development of the person⁵⁰. Therefore, sports practice in school is of fundamental importance as it is capable of producing positive effects at the psychological level by generating greater self-confidence, and consequently also in the relationship with others. Through the practice of physical education in school, the disabled pupil learns from an early age to recognize, manage and use his or her feelings and emotions, both intrapersonally and interpersonally.

The educational nature of sporting activity makes clear the need for it to be conducted in a manner that respects the diversity of individuals, so as to allow the widest participation while respecting both the peculiarities and specific educational needs of each. This concept highlights how sports activity, and physical education in the school setting, represent an important opportunity for growth for every pupil/person, regardless of personal and social conditions.

⁴⁶ S. R. Hodge, N. M. Murata, M. E. Block, L. J. Lieberman, *Case studies in adapted physical education: Empowering critical thinking*, Routledge, 2017.

⁴⁷ D. Sisti, S. Amatori, R. Bensi, M. Vandoni, A. R. Calavalle, M. Gervasi, M. B. Rocchi, M. B., *Baskin—a new basketball-based sport for reverse-integration of athletes with disabilities: an analysis of the relative importance of player roles*, «Sport in Society», 24(2), 2021, pp. 277-285.

⁴⁸ P. Moliterni, M. E. Mastrangelo, *Verso il canestro e oltre! Baskin per promuovere inclusione e prosocialità: uno studio pilota*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 4(2), 2017, pp. 171-188.

⁴⁹ A. Magnanini, *Pedagogia speciale e sport: Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola ed extrascuola*, Soares Editore, 2021.

⁵⁰ D. Di Palma, S. Napolitano, S. *Lo Sport nella Dimensione Educativa*. Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva, 2(1), 2018.

In this regard, the perspective promoted by the APA has allowed many people with disabilities to experience the dynamics and behaviors such that they can be an active part of the work group and be able to make the personal contribution by showing their potential⁵¹.

Antonio Ascione
University of Bari

Bibliographical references

- Ainscow M., *Understanding the development of inclusive schools*, Routledge, London 1999; M. Ainscow, *Taking an inclusive turn*, «Journal of Research in Special Educational Needs», 7(1), 2007, pp. 3-7.
- Amatori G., & Bocci F., *Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituyente. L'integrazione scolastica e sociale*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 20(2), 2021, pp. 72-83
- Ariemma L., *Per un'educazione ad una cittadinanza inclusiva. Prospettive pedagogiche*, «Pedagogia oggi», n. 1, 2013, pp. 101-114
- Bertagna G. (Ed.), *Scuola in movimento: la pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, vol. 25, FrancoAngeli, Milano 2004
- Beyer R., Flores M.M., Vargas - Tonsing T. M., *Strategies and Methods for Coaching Athletes with Invisible Disabilities in Youth Sport Activities*, «Journal of youth sports», 4(2), 2009, pp.
- Canevaro A., *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007
- Carrete-Marín N., *Interdisciplinary approaches to physical education: A systematic review. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física*, «Deporte y Recreación», n. 49, 2023, pp. 43-53.
- Carter-Thuillier B., López-Pastor V., Gallardo-Fuentes F., Carter-Beltran J., Fernández-Balboa J.M., Delgado-Floody, P., ... & Sortwell A., *After-school sports programmes and social inclusion processes in culturally diverse contexts: Results of an international multicase study*, «Frontiers in psychology», n. 14, 2023.
- Colella D., *Competenze motorie e stili d'insegnamento in educazione fisica*, «Formazione, lavoro, persona», n. 3, 2019.
- Crispiani P., *Storia della Pedagogia speciale*, ETS, Pisa 2016
- D'Alonzo L., Caldin R., *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*, Liguori, Napoli 2012.
- D'Elia F., *Inclusion in physical and sport education for special movement needs*, «Journal of Human Sport and Exercise», 2021.
- de Anna L., Covelli A., *Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento*, «ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION», 9(1), 2021.
- De Polo G., Pradal M., Bortolot S., *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Di Fermo C.D.C., *Diritti formali e inclusioni difficili. La contrapposizione tra teoria e pratica nell'inclusione delle persone con disabilità*, FrancoAngeli, Milano 2018
- Di Palma D., Napolitano S., *Lo Sport nella Dimensione Educativa. Giornale Italiano di Educazione alla Salute*, «Sport e Didattica Inclusiva», 2(1), 2018.
- Eales, L., Goodwin D. L., *Addressing trauma in adaptive physical activity: A call to reflection and action*, «Adapted Physical Activity Quarterly», 39(2), 2022, pp. 141-159.
- Eid L., *L'Educazione fisica e sportiva in Europa*, in *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive*, a cura di G. Bertagna, Franco Angeli, Milano 2005
- Girelli C., *Il contributo formativo dello sport per la persona con disabilità*, in *Strumenti aziendali e leve strategiche per la promozione delle attività sportive a servizio della disabilità*, a cura di A. Broglia Guiggi, Giappichelli, Ed. Torino 2012
- Goodwin D. L., Watkinson E. J., *Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities*, «Adapted physical activity quarterly», 17(2), 2000, pp. 144-160
- Goussot A., *Pedagogie dell'uguaglianza. Saggi di pedagogia politica e filosofica*, Edizioni del Rosone, Foggia 2007
- Harvey S., Kirk D., O'Donovan T. M., *Sport education as a pedagogy for promoting sport as ethical practice*, in *Ethics in Youth Sport*, Routledge, London 2012

⁵¹ R. Sandford, A. Beckett, R. Giulianotti, *Sport, disability and (inclusive) education: Critical insights and understandings from the Playdagogy programme*. Sport, Education and Society, 2022, 27(2), 150-166.

- Hodge S.R., Murata N.M., Block M. E., Lieberman L.J., *Case studies in adapted physical education. Empowering critical thinking*, Routledge, London 2017
- Horvat M., Croce R., Pesce C., Fallaize A.E., *Developmental and adapted physical education. Making ability count*. Routledge, London 2019
- Hovdal D. O. G., Haugen T., Larsen I. B., Johansen B. T., *Students' experiences and learning of social inclusion in team activities in physical education*, «European Physical Education Review», 27(4), 2021, pp. 889-907
- Hutzler Y., Sherrill C., *Defining adapted physical activity: International perspectives*, «Adapted Physical Activity Quarterly», 24(1), 2007, pp. 1-20
- lanes D., *Strategie prioritarie per dare Qualità all'integrazione scolastica*, «Difficoltà di apprendimento», 5(2), 1999, pp. 161-170
- International Council of Sport Science and Physical Education, *Sport for Pearson with disabilities*, Berlin Colin Higgs and Ynes Vanlandewijck, 2007
- Isernhagen, S. J., *Functional capacity evaluation: rationale, procedure, utility of the kinesiophysical approach*, «Journal of Occupational Rehabilitation», n. 2, 1992, pp. 157-168
- Isidori E., *Filosofia dell'educazione sportiva: dalla teoria alla prassi*, Edizioni Nuova Cultura, 2012
- Jetzke M., Mutz M., *Sport for pleasure, fitness, medals or slenderness? Differential effects of sports activities on well-being*, «Applied Research in Quality of Life», n. 15, 2020, pp. 1519-1534
- Jung T., *Adapted Physical Activity*, Foundations of Kinesiology, 2021
- Kiuppis F., *Inclusion in sport. Disability and participation*, «Sport in society», 21(1), 2018, pp. 4-21
- Kyprianou A., *Strategies for Hiring People with Disabilities to Prevent a Skilled Worker Shortage* (Doctoral dissertation, Walden University), 2020
- Logerstedt D.S., Snyder-Mackler L., Ritter R.C., Axe M.J., Godges J., Altman R.D., ... Torburn L., *Knee pain and mobility impairments. Meniscal and articular cartilage lesions. Clinical practice guidelines linked to the international classification of functioning, disability, and health from the orthopaedic section of the American Physical Therapy Association*, «Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy», 40(6), 2010, pp. A1-A35
- Loman S., Merman H., *The KMP: A tool for dance/movement therapy*, Meaning of Movement, n. 211, 2014.
- Lopes J.T., *Adapted surfing as a tool to promote inclusion and rising disability awareness in Portugal*, «Journal of sport for development», 3(5), 2015, pp. 4-10
- Loerman T., Forlin C., Chambers D., Sharma U., Deppeler J., *Conceptualising and Measuring Inclusive Education*, in *Measuring Inclusive Education*, vol. III, Emerald Group Publishing Limited
- Luna P., Guerrero J., Cejudo J., *Improving adolescents' subjective well-being, trait emotional intelligence and social anxiety through a programme based on the sport education model*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», 16(10), 2019, p. 1821
- Magnanini A., *Pedagogia speciale e sport. Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola ed extrascuola*, Soares Editore 2021
- Mawer M., *Effective teaching of physical education*, Routledge, London 2014
- Mitchell D., Sutherland D., *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*, Routledge 2020
- Moliterni P., Mastrangelo M.E., *Verso il canestro e oltre! Baskin per promuovere inclusione e prosocialità: uno studio pilota*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 4(2), 2017, pp. 171-188
- Ocete C., Pérez-Tejero J., Coterón J., Reina R., *How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education?*, «Physical Education and Sport Pedagogy», 27(1), 2022, pp. 19-31
- Pasqualotto L., Lascioli A., *Il nuovo PEI nazionale, tra luci e ombre*, «Ricercazione», 13(1), 2021, pp. 57-69
- Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Mondadori, Milano 2010
- Quatman-Yates C.C., Hunter-Giordano A., Shimamura K.K., Landel R., Alsalaheen B.A., Hanke T.A., Silverberg N., *Physical therapy evaluation and treatment after concussion/mild traumatic brain injury: Clinical practice guidelines linked to the international classification of functioning, disability and health from the academy of orthopaedic physical therapy, American Academy of sports physical therapy, academy of neurologic physical therapy, and academy of pediatric physical therapy of the American Physical therapy association*, «Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy», 50(4), 2020, pp. CPG1-CPG73
- Reina R., Íñiguez-Santiago M.C., Ferriz-Morell R., Martínez-Galindo, C., Cebrián-Sánchez M., Roldan A., *The effects of modifying contact, duration, and teaching strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education*, «European Journal of Special Needs Education», 37(1), 2022, pp. 57-73.
- Rigo N.M., *Difference and Diversity in the discourse of Scholl Inclusion*, «Revista e-Curriculum», 20(3), 2022, pp. 999-1021.
- Rusciano A., *L'integrazione scolastica secondo la Legge 104/92*, «Studi di glottodidattica», 4(1), 2010, pp.210-229
- Sandford R., Beckett A., Giulianotti R., *Sport, disability and (inclusive) education: Critical insights and understandings from the Playdagogy programme*, «Sport, Education and Society», 27(2), 2022, pp. 150-166

- Sisti D., Amatori S., Bensi R., Vandoni M., Calavalle A.R., Gervasi M., Rocchi M.B., *Baskin—a new basketball-based sport for reverse-integration of athletes with disabilities: an analysis of the relative importance of player roles*, «Sport in Society», 24(2), 2021, pp. 277-285
- Standal Ø.F., *Phenomenology and adapted physical activity: Philosophy and professional practice*, «Adapted Physical Activity Quarterly», 31(1), 2014, pp. 35-48
- Sunderhaft K., *The Sports-Behavior Connection*, ADDitude, 2006. Consultabile all'indirizzo: <https://www.additudemag.com/the-sports-behavior-connection-adhd-life-skills-help/>
- Tafuri D., Di Palma D., Ascione A., Peluso Cassese F., *The educational contribution of sport for the formation of the disabled*, Formazione & Insegnamento, XV – 3 – 2017
- Toptas Demirci P., Tzarova R., *Effect of the Physical Education and Sport Classes on the Physical Capacity of Children with Special Educational Needs*, «Educational Policy Analysis and Strategic Research», 16(1), 2021, pp. 328-355
- Treille A., Italiana C., Agnelli F., *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Ministry of Education and Science, Madrid 1994
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, Paris 2005
- Vianello R., Di Nuovo S., *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2015
- Wang L., *Perspectives of students with special needs on inclusion in general physical education: A social-relational model of disability*, «Adapted Physical Activity Quarterly», 36(2), 2019, pp. 242-263

NUOVA SECONDARIA
RICERCA

Dossier

LA FILIERA TECNICO-PROFESSIONALE
TRA TALENTI E MERITO

Štúdium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-458

La filiera tecnico-professionale tra talenti e merito

Presentazione del numero monografico

n. 4
dicembre
2023

The technical-professional chain between
talent and merit

anno XLI

Dossier presentation

Alessandra Mazzini

Le polemiche generate dal recente cambio di denominazione dell'ex Ministero dell'Istruzione, ora Ministero dell'Istruzione e del Merito, rivelano la presenza di pregiudizi e ingenuità nel dibattito pubblico italiano sul significato da attribuire ai termini "talenti" e "merito". Tutti sono infatti d'accordo con la nostra Costituzione, quando afferma solennemente che «i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi» (art. 34), ma non è chiaro se tali studi corrispondano soltanto a quelli generalisti ed accademici, a cui nel nostro Paese viene attribuita tradizionalmente maggior prestigio, oppure anche a quelli della cosiddetta filiera tecnologico-professionale che dal secondo ciclo giunge fino agli ITS Academy (L. 99/2022).

La questione che si pone è dunque la seguente: esistono capacità ("talenti") personali che richiedono, per svilupparsi al meglio, fino all'eccellenza poi socialmente riconosciuta ed apprezzata, modalità di apprendimento tipiche della filiera tecnologico-professionale secondaria e terziaria? Chi le possiede ha più o meno "merito" di chi dimostra invece talenti tipicamente valorizzati nei percorsi di studio generalisti ed accademici? Ha senso pedagogicamente questa distinzione?

E, poi, visto che questa filiera si basa su una formazione work-based progettata con le imprese, quali sono le condizioni istituzionali, ordinamentali, culturali, organizzative e didattiche che permettano a questa filiera di costituirsi come l'ascensore culturale, sociale e professionale più diffuso ed efficace per il XXI secolo?

I contributi del dossier illuminano questi temi, riportando riflessioni teoriche, esperienze significative, approcci, strumenti adottati, proposte di azione per mostrare le modalità con cui l'istruzione e formazione tecnico-professionale possa valorizzare i talenti di ciascuno e le condizioni che rendono il lavoro occasione di crescita personale e strategia formativa efficace per valorizzare il merito personale.

Il saggio di Flavia Capodanno, Carmen Lucia Moccia e Fausta Sabatano, *Talento, merito*

e svantaggio sociale. *Una proposta per la formazione degli insegnanti*, propone una riflessione su una delle questioni più rilevanti che caratterizzano il dibattito relativo ai percorsi scolastici tecnico-professionali, ossia quella connessa al rapporto tra le differenti possibilità che i contesti sociali e culturali offrono ai soggetti in formazione e gli esiti in termini di espressione di talenti e di riconoscimento e valorizzazione del merito. Lo svantaggio, in tal senso, diviene un elemento rispetto al quale la questione del merito deve necessariamente interfacciarsi allo scopo di garantire equità e giustizia sociale. Gli autori si concentrano, dunque, sulle caratteristiche dello svantaggio sociale in rapporto alla platea scolastica e, in particolare, agli studenti e alle studentesse dei percorsi di istruzione tecnica e professionale, con l'intenzione di inquadrare e di rileggere tale fenomeno secondo una prospettiva inclusiva, proponendo, infine, un possibile approccio innovativo per la formazione dei docenti, allo scopo di far maturare in loro quelle competenze didattiche che li rendano in grado di garantire la qualità di tali percorsi.

Rosaria Capobianco, nell'articolo *La scelta della scuola secondaria di secondo grado e la "tirannia" del merito: la necessità di educare alla cultura della meritorietà*, riflette sul tema della società meritocratica, a partire dai dati delle iscrizioni alla classe prima della Scuola Secondaria di Secondo grado per l'a.s. 2023/24, che evidenziano un calo nelle percentuali degli iscritti agli Istituti professionali. Secondo l'autrice tale calo è legato ad una visione di scuola di stampo gentiliano che assegna un prestigio maggiore agli studi generalisti, a scapito di quelli della filiera formativa tecnologico-professionale e sottolinea quanto sia necessario superare questa visione, frutto di una società dicotomica, che assegna al liceale il ruolo di vincente e allo studente del professionale quello di perdente.

Gli ITS Academy: un contributo alla filiera formativa tecnologico-professionale è il titolo del saggio di Antonella Zuccaro e Francesca Storai. A partire da una riflessione sul dinamismo e la transizione che caratterizzano il presente, dove le tecnologie, come l'intelligenza artificiale, cyber security, cloud computing, giocano un ruolo importante, le autrici si interrogano su come tutto ciò si traduca in una richiesta sempre più elevata di professioni medio-alte, di figure tecniche specializzate e con e-skills innovative. Come si risponde a queste esigenze? Come far incontrare i bisogni del sistema produttivo con il mondo della formazione? Come è possibile colmare il disallineamento tra il capitale umano e le opportunità generate dal sistema produttivo? A queste domande, secondo la prospettiva del saggio, tenta di rispondere il Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore ITS Academy, parte integrante della filiera formativa tecnologico-professionale.

Nel saggio *Tra talento e merito: la performance come modalità di esperienza*, Amedeo Giani approfondisce il binomio talento-merito, che si caratterizza per essere al centro di un dibattito che solleva la necessità di approfondire i due concetti alla luce di un continuo e esponenziale sviluppo tecnologico. Davanti a nuove frontiere offerte dall'intelligenza artificiale, secondo l'autore diventa centrale riconoscere la misura umana come condizione di educabilità dell'uomo. Il ruolo centrale dell'esperienza all'interno della definizione delle capacità umane suggerisce quanto la performance, pensata come modalità agonistico-estetica, possa rappresentare la chiave per permettere al merito di non essere limitato e determinato, ma aperto e accessibile alle diverse forme di talento umano.

Alessandra Mazzini
Università di Bergamo

Talento, merito e svantaggio sociale. Una proposta per la formazione degli insegnanti

n. 4
dicembre
2023

anno
XLI

Talent, merit and social disadvantage. A proposal for teacher education

Flavia Capodanno,
Carmen Lucia Moccia, Fausta Sabatano

Tra le questioni più rilevanti che caratterizzano il dibattito relativo ai percorsi scolastici tecnico-professionali c'è quella connessa al rapporto tra le differenti possibilità che i contesti sociali e culturali offrono ai soggetti in formazione e gli esiti in termini di espressione di talenti e di riconoscimento e valorizzazione del merito. Lo svantaggio, in tal senso, diviene un elemento rispetto al quale la questione del merito deve necessariamente interfacciarsi allo scopo di garantire equità e giustizia sociale.

Si tenterà, pertanto, di proporre una riflessione sulle caratteristiche dello svantaggio sociale in rapporto alla platea scolastica e, in particolare, agli studenti e alle studentesse dei percorsi di istruzione tecnica e professionale, con l'intenzione di inquadrare e di rileggere tale fenomeno secondo una prospettiva inclusiva, proponendo, infine, un possibile approccio innovativo per la formazione dei docenti, allo scopo di far maturare in loro quelle competenze didattiche che li rendano in grado di garantire la qualità di tali percorsi.

Parole chiave

Meritocrazia inclusiva; Formazione degli insegnanti; svantaggio sociale; appreciative inquiry

Among the most relevant issues characterizing the debate related to technical-professional school pathways is the one which refers to the relationship between the different possibilities that social and cultural contexts offer to students and the outcomes in terms of expression of talents within a school that prioritises merit.

In this sense, social disadvantage becomes a field of interest in relation to the concept of "merit" so as to guarantee equity and social justice.

Therefore, the paper aims to propose a reflection on the characteristics of social disadvantage with particular reference to students attending technical and professional schools, in order to read and interpret this phenomenon from an inclusive perspective. A possible innovative approach for teacher education will be then proposed, aimed at equipping teachers with those teaching skills that are necessary to ensure the quality of these school pathways.

Keywords

Inclusive meritocracy, teacher training, social disadvantage, appreciative inquiry

✉ Corresponding author: fcapodanno@unisa.it; cmoccia@unisa.it; fsabatano@unisa.it

1. Introduzione¹

Tra le questioni più rilevanti che caratterizzano il dibattito relativo ai percorsi scolastici tecnico-professionali c'è, senza dubbio, il rapporto tra la possibilità che un contesto sociale e culturale offre ai soggetti in formazione e gli esiti in termini di espressione di talenti e di riconoscimento e valorizzazione del merito. È, infatti, necessario comprendere se tali percorsi riescano effettivamente a garantire un inserimento lavorativo e, quindi sociale, o se in qualche modo permangano delle criticità, che vanno affrontate per fare delle filiere tecnico-professionali della formazione scolastica un volano per la mobilità sociale, l'emancipazione e il cambiamento.

Quando si parla di merito non è scontato riuscire a ottenere una chiarezza o una condivisione semantica². Questa ambiguità, che potremmo dire costitutiva, è connessa infatti alle origini stesse del concetto di merito che, nato per contrastare i privilegi, ha da sempre rischiato di divenire, al contrario, strumento di favoritismi e di perpetuazione dello *status quo*.

Le prime riflessioni emergono tra la fine del '700 e l'inizio del '800³, in un momento di grande fermento politico, in cui esso appare la risposta all'esigenza etica e morale di allocare in modo equo le risorse economiche e sociali.

Successivamente, il concetto di merito è stato oggetto di una costante evoluzione nel corso della storia, essendo diversamente inteso e collegato a dimensioni culturali e sociali, quali: la *nascita*, il merito quindi è determinato dalla discendenza, dall'appartenenza a una determinata classe sociale o famiglia nobile; la *religione*, per cui esso è associato alla virtù dei devoti; la *conoscenza* e l'*istruzione*, venendo quindi inteso come caratteristica propria di coloro che posseggono un elevato livello culturale; le prestazioni e il successo, secondo l'idea che il merito debba essere determinato in base ai risultati ottenuti in vari campi⁴.

Nella società contemporanea, si registra un'enfasi crescente sull'uguaglianza delle opportunità, ritenendo che il merito debba essere basato sulla possibilità di competere in condizioni di equità, indipendentemente dalla classe sociale, dal genere, dalla razza o da altri fattori discriminanti. In tal senso, il merito ha rappresentato e tutt'oggi rappresenta, un baluardo assoluto per opporsi ai vantaggi di una ridotta porzione della società e per favorire la mobilità intergenerazionale, sociale e culturale; in questa prospettiva, esso si fa strumento di inclusione, mirando a garantire l'uguaglianza delle opportunità per tutti e per ciascuno nella realizzazione del proprio progetto di vita⁵. In tal senso, assume primo piano il ruolo della scuola quale istituzione democratica che ha il compito, tra gli altri, di costituire quell'*ascensore sociale* che consenta di contrastare e di colmare le differenze, facendo in modo che i migliori possano avere le migliori possibilità⁶, qualunque siano le condizioni sociali e culturali di nascita: "l'assunto morale dell'ideologia meritocratica riguarda il diritto che ognuno di noi ha ad essere valutato per il proprio merito e non per la posizione sociale e familiare che occupa"⁷.

Queste riflessioni sul merito conducono a soffermarsi sul tema delle differenze, centrale nella Pedagogia speciale e dell'inclusione, che evidenzia il valore educativo del limite come possibilità, come conquista: la differenza sottolinea lo scarto tra quanto è dato e quanto è possibile, come elemento verso cui tendere, superando i condizionamenti presenti a livello individuale, sociale e culturale⁸. Se, però, i contesti formativi non consentono tale superamento, la differenza diviene disuguaglianza. Non si tratta solo di una disuguaglianza "di partenza", relativa alle condizioni di nascita, ma di quella prodotta dal sistema sociale nel corso della vita dei soggetti:

¹ Il contributo, seppur concertato delle autrici, è da attribuirsi per i paragrafi 1 e 4 a Fausta Sabatano; per il paragrafo 2 a Carmen Lucia Moccia; per il paragrafo 3 a Flavia Capodanno.

² A. Sen, *Merit and Justice*, in K.J. Arrow, S. Bowles & S.N. Durlauf (Eds.), *Meritocracy and economic inequality*, Princeton University Press, Princeton 2000, pp. 5-16.

³ D. Diderot, *Essais sur le mérite et la vertu*, in *Oeuvres de Denis Diderot*, tomo1, a cura di J. A. Naigeon, Desray Deterville, Paris 1798; G. Dragonetti, *Delle virtù e dei premi*, Carocci, Milano 2012; M. Gioia, *Del merito e delle ricompense. Trattato storico e filosofico*, G. Pirotta in Santa Radegonda, Milano 1818.

⁴ Young M., *The Rise of The Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Penguin Books, Harmondsworth, 1958; tr. it. L'avvento della meritocrazia (trad. di C. Mannucci), Edizioni di Comunità, Milano 1962; S. Cingari, *La meritocrazia*, Ediesse, Roma 2020; G. Tognon, *La democrazia del merito*, Salerno Editrice, Roma 2016.

⁵ G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, in «Nuova Secondaria», 9, XXXVII, 2020, pp. 3-7.

⁶ R. Abravanel, *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Garzanti, Milano 2011, p. 37.

⁷ C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, «Studium Educationis», anno XVIII, n. 1, 2017.

⁸ A. Goussot, *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras, Fano 2015.

la vera disuguaglianza non è quella statica, ottenuta misurando il rapporto tra la ricchezza dei più ricchi e quella dei più poveri (quanto più grande è tale rapporto, tanto maggiore è la disuguaglianza), ma quella dinamica, la life-time inequality (la disuguaglianza nell'arco del ciclo di vita) misurata durante l'intera esistenza degli individui⁹.

Il *paradosso della meritocrazia*¹⁰ è, allora, connesso al suo essere nata per contrastare i privilegi posizionali, ma poi essere divenuta, nella comune percezione, un sistema di replicazione del vantaggio sociale.

Per rispondere alla complessità che emerge dall'eterogeneità delle classi scolastiche italiane, Il sistema scolastico, nel suo progressivo sviluppo, è giunto ad abbracciare oggi la prospettiva della *full inclusion*, proposta dalla Convenzione delle Nazioni Unite nel 2006. Come è noto, in particolare, la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 ha riconosciuto lo svantaggio sociale e culturale e il disagio come situazioni determinanti per il successo e l'insuccesso scolastico, da cui possono originare Bisogni Educativi Speciali, che richiedono ai docenti di predisporre per alunni e alunne in tali condizioni Piani didattici personalizzati (PDP) al fine di garantire la loro piena inclusione e partecipazione sociale.

Una condizione di *svantaggio*¹¹ si registra quando la carenza del tessuto sociale si traduce nell'incapacità del contesto stesso di *sostenere* lo sviluppo¹². In ambito educativo, con il termine *svantaggio* ci si riferisce "a tutte quelle situazioni educative depresse che sono all'origine di molte prestazioni individuali insufficienti, soprattutto per quei bambini nati e cresciuti in ambienti deprivati"¹³. I contesti di vita, in particolare familiari, in cui spesso i bambini e le bambine nascono e cominciano il loro percorso di apprendimento e di socializzazione appaiono, in molti casi, non adeguatamente supportivi, anzi dannosi e minacciosi.

Il diritto di ogni alunna e alunno di accedere ad adeguate possibilità di apprendimento, sancito già nella Costituzione Italiana¹⁴, trova, pertanto, nell'istituzione scolastica un luogo privilegiato di realizzazione. Il tema viene ripreso in svariati documenti europei, in particolare nella Raccomandazione del 2013 della Commissione Europea si sottolinea la necessità di:

combattere la povertà e l'esclusione sociale dei minori mediante strategie integrate che vadano oltre la garanzia della sicurezza materiale e promuovano la parità delle opportunità affinché essi possano sfruttare pienamente il loro potenziale; trattare il problema della povertà e dell'esclusione sociale dei minori dal punto di vista dei loro diritti [...]; far prevalere in qualunque momento l'interesse superiore dei minori [...]; mantenere un giusto equilibrio tra le misure universali, destinate a promuovere il benessere di tutti i minori, e gli approcci mirati, destinati ad aiutare i più svantaggiati; dedicare particolare attenzione ai minori più minacciati dalla miseria a causa di molteplici svantaggi [...]. Eliminare gli ostacoli che impediscono totalmente o notevolmente ai minori di andare a scuola o di completare il loro ciclo scolastico.

Lo svantaggio va, quindi, colmato: in questo difficile processo il sistema educativo, fin dalla prima infanzia, deve impegnarsi, affinché ogni bambina e bambino possa esprimere i propri talenti. Una riflessione su questo argomento conduce a soffermarsi sul rapporto tra natura e cultura: il talento deve essere considerato premessa o conseguenza dell'azione educativa e didattica? Questo interrogativo chiama in causa il dibattito sull'educabilità, che ha animato la Pedagogia speciale fin dalle sue origini.

L'assunzione del talento come dotazione biologica implica, necessariamente, il riconoscimento della dimensione culturale, educativa e sociale, come *conditio sine qua non* per esprimere il talento stesso, consentendo il maieutico "trarre fuori" del potenziale del soggetto:

⁹ Abravanel, cit., p. 113.

¹⁰ J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1982.

¹¹ J. Bowlby, *Cure materne e igiene mentale del fanciullo*, Giunti Barbera, Firenze 1957; R.A. Spitz, *Il primo anno di vita del bambino*. Editrice Universitaria Firenze 1958; J. Spurlack, *Social deprivation in childhood and character formation*, «Journal of the American Psychoanalytic Association», n. 22, 1970; D.W. Winnicott, *Il bambino deprivato*, Raffaello Cortina, Milano 1984; D. O. Hebb, W. R. Thompson, *The Social Significance of Animal Studies*, in D. T. Gilbert, & G. Lindzay (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (Vol. 1). Hoboken, Wiley, NJ 1954.

¹² F. Sabatano, I. Zollo, *Il bambino con svantaggio socio-culturale nei servizi per l'infanzia: verso la costruzione di alleanze educative con le famiglie*. «Q-TIMES WEBMAGAZINE 1.1» 2023, pp. 143-155.

¹³ U. Galimberti, *Dizionario di Psicologia*, Istituto Geografico De Agostini, vol.III, Novara 2006.

¹⁴ La Costituzione recita all'art. 3: "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona".

potrebbe essere utile considerare certi soggetti come promettenti per il manifestarsi di un certo talento. [...] questa diagnosi non assicura affatto che svilupperanno il talento: non si può diventare un grande scacchista e neppure un giocatore mediocre, in mancanza di una scacchiera. Dato però un ambiente in cui si giochi a scacchi, e un qualche stimolo, gli individui promettenti hanno una certa propensione ad acquisire rapidamente questa abilità e a raggiungere un alto livello di competenza¹⁵.

Possedere un talento è, quindi, una condizione necessaria, ma non sufficiente per diventare un prodigio; al contrario anche individui con una base genetica modesta, qualora formati in modo adeguato, possono ottenere risultati eccellenti¹⁶. Occorre evidenziare che l'espressione e la valorizzazione dei talenti è connessa non solo alle possibilità che un contesto offre, ma anche alla capacità del soggetto di cogliere gli *inviti ad agire*¹⁷ provenienti dal contesto e di rispondere ad essi in modo creativo e competente.

La stessa etimologia del termine competenza, (derivante dal latino *cum petere* ossia “chiedere”, “dirigersi verso”) rimanda alla capacità del soggetto di sapersi muovere e orientare in determinati campi, superando una visione riduttiva e tecnico-specialistica del concetto di competenza, che conduce a interpretarla come abilità, prestazione esplicita, esecuzione del compito, oppure come sapere pratico e operativo, contrapposto all'astrattezza delle conoscenze. La competenza è, al contrario, come suggerito da Spencer e Spencer in una mai tramontata modellizzazione¹⁸, paragonabile ad un *iceberg* in cui la parte sommersa, quella cioè più consistente e fondativa, è costituita da caratteristiche intrinseche individuali (motivazione, tratti di personalità, percezione di efficacia, ecc). In tale struttura è possibile rintracciare *elementi di stabilità* ed *elementi di sviluppo*: le determinanti individuali costituiscono un punto di partenza e sono, quindi, soggette ad azioni di miglioramento e di modifica in ragione dell'interazione con il contesto di attuazione. In tal senso, obiettivo prioritario della formazione diviene quello di aiutare i soggetti a prendere coscienza, più che dei propri limiti, delle proprie possibilità, al fine di costruire percorsi individualizzati e personalizzati, tesi all'acquisizione e al miglioramento delle competenze stesse. In questa cornice interpretativa, il costrutto di competenza, posto in relazione agli inviti ad agire del contesto, si traduce in agentività¹⁹, ossia in esercizio consapevole e intenzionale delle proprie capacità, degli atteggiamenti, delle credenze, quali elementi predittivi dell'intenzione ad agire. Si tenterà, pertanto, in questa sede di proporre una riflessione sulle caratteristiche dello svantaggio sociale degli studenti e delle studentesse, in particolare quelli iscritti ai percorsi di istruzione tecnica e professionale, con l'intenzione di inquadrare e di rileggere tale fenomeno secondo una prospettiva inclusiva, proponendo, infine, un possibile approccio innovativo per la formazione dei docenti, allo scopo di far maturare in loro quelle competenze che li rendano in grado di garantire la qualità, in termini didattici ed educativi, di tali percorsi.

2. Svantaggio sociale, percorsi tecnico-professionali e inclusione: una riflessione sul territorio nazionale

Le riflessioni sin qui proposte evidenziano la necessità di riconsiderare i percorsi tecnici e professionali, in particolare in rapporto al tema delle competenze disciplinari e trasversali. Gli istituti tecnici e professionali, com'è noto, hanno un collegamento “diretto” con il mondo del lavoro, perché finalizzati, nelle intenzioni, ad offrire agli studenti tutte le competenze necessarie per l'occupazione in settori strategici del sistema economico-produttivo italiano.²⁰ Fino a pochi anni fa, la capacità degli istituti tecnici e professionali di formare studenti “pronti” al mondo del lavoro non era messa in discussione; negli ultimi tempi, tuttavia, è emersa una

¹⁵ H. Gardner, *Formae Mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013, p. 55.

¹⁶ Ivi.

¹⁷ J. Gibson, *The ecological approach to visual perception*, Mifflin and Company, Houghton 1979, p. 129.

¹⁸ L.M. Spencer, M.S. Spencer, *Competence at work: Models for superior performance*, John Wiley & Sons New York, 1993; tr. It. *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano 2002.

¹⁹ P. Aiello, F. Sabatano, F. Capodanno, *Scelgo dunque sono. Orientamento, scelta e agentività*. «NUOVA SECONDARIA» Vol. 6., 2023, pp. 169-180.

²⁰ Nell'ultimo decennio le istituzioni scolastiche italiane hanno evidenziato l'esigenza di rilanciare l'istruzione tecnica e professionale. Per perseguire tale obiettivo, per quanto concerne gli istituti tecnici, nel 2010 è stato emanato il Dpr del 15 marzo n. 88, 2010, da cui derivano le direttive ministeriali n. 57/2010 e, successivamente, n. 4/2012; in riferimento agli istituti professionali, che nel sistema scolastico italiano prevedono una ripartizione tra percorsi di competenza statale e percorsi di Istruzione e formazione professionale regionale, il riferimento è alla legge 13 luglio 2015, n. 107 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti” e al D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 61.

crescente difficoltà rispetto all'occupazione dei diplomati e, in generale, rispetto alle possibilità offerte a questi ultimi anche in relazione al proseguimento degli studi. La maggior parte dei giovani sceglie un percorso liceale, per poi accedere all'istruzione universitaria²¹, fermo restando il triste primato italiano relativo alla scarsa percentuale di laureati rispetto al contesto europeo, così come evidenziano i dati Eurostat.²² Ponendo il dato relativo alla scelta del percorso scolastico in rapporto all'elemento geografico, il contesto italiano mostrerebbe come gli studenti delle regioni meridionali, che scelgono un percorso tecnico-professionale, siano in numero inferiore rispetto al Nord. Tale fenomeno sarebbe in relazione con il dispiegarsi di minori opportunità occupazionali tra una regione e l'altra.

Le disposizioni in merito al riordino e al miglioramento del settore tecnico-professionale hanno cercato di affrontare questa criticità, sottolineando l'importanza del rapporto tra scuola e territorio, con l'obiettivo di rispondere ai bisogni di tutti e di ciascuno. In tal senso, la valorizzazione dei talenti, in particolar modo nell'ambito degli istituti tecnici e professionali, non può che avvenire sulla base di una proficua e costante collaborazione tra scuola, mondo produttivo e territorio, con riferimento alla "reale spendibilità dei titoli di studio nel mercato del lavoro, alle prospettive di sviluppo delle professioni, alle competenze specifiche richieste dal sistema produttivo, alle condizioni migliori per organizzare efficacemente gli spazi di autonomia e di flessibilità che tali scuole hanno a disposizione."²³ In tal senso, si richiama quel ruolo di primaria importanza, già evidenziato in precedenza, della scuola quale "ascensore sociale", utile a garantire processi di inclusione e di partecipazione attiva di cittadinanza basati sul merito.

In ragione del profilo identitario degli istituti tecnici e professionali, un primo momento di riflessione non può prescindere dall'indagare gli esiti occupazionali dei diplomati.

Il dato nazionale vede impegnata nell'attività lavorativa circa il 48%²⁴ della popolazione studentesca in uscita dagli istituti tecnico-professionali. Di questa percentuale, è interessante notare come solo un diplomato su tre (35%) svolga un lavoro coerente con il diploma conseguito.²⁵ Considerando il dato in forma disaggregata per aree geografiche, in rapporto agli indici di occupazione, il divario tra le diverse regioni conferma l'eterogeneità in termini di efficacia e di efficienza nella transizione tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro. In particolare: al Nord si va dal 67% della regione Veneto, al 54% per la Liguria; al Centro il 60% delle Marche rappresenta il dato più alto, che si abbassa man mano che si arriva al Sud, dove le percentuali crollano con un'oscillazione tra il 41.63% della regione Basilicata e il 27% della regione Sicilia. Analizzando i tassi di occupazione non emergono differenze significative tra il livello di coerenza degli studi svolti e la professione dei diplomati, se si considerano le minori opportunità lavorative che caratterizzano i territori del Sud. Altro elemento di interesse riguarda il rapporto tra istituti ITP e formazione universitaria. In tal senso:

Il background formativo dei laureati vede una prevalenza dei diplomi liceali (74,6%), in particolare di quelli scientifici (posseduto dal 39,3% dei laureati) e classici (13,2%). Segue il diploma tecnico, che riguarda il 19,5% dei laureati, mentre è del tutto marginale il diploma professionale (2,8%)²⁶.

Questo dato, in parte, potrebbe essere giustificato da percorsi professionali maggiormente orientati all'inserimento nel mondo del lavoro da parte degli studenti degli istituti tecnici e professionali; sarebbe interessante approfondire quanto questa scelta sia vincolata anche alle diverse opportunità offerte dal territorio e dai contesti a cui appartengono gli studenti stessi. Riflettendo in merito ai motivi legati ad una percentuale così bassa di laureati provenienti da percorsi tecnici e professionali, è possibile ipotizzare che gli studenti, che intraprendono un percorso liceale, già all'atto di questa scelta costruiscano il loro progetto formativo, immaginando un proseguimento degli studi in ambito universitario; il contrario potrebbe accadere per coloro i quali scelgono indirizzi tecnico-professionali, scartando a priori l'opzione universitaria o eventuali altre tipologie di studi post-diploma, come traiettoria possibile. In tal senso, un'ampia letteratura di

²¹ Oltre la metà delle studentesse e degli studenti scelgono il liceo con il 57,1% di preferenze. Ministero dell'istruzione e del merito - Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica *Iscrizioni online Scuole Secondarie di II grado a.s. 2023/2024*.

²² Eurostat, *Educational attainment statistics - Population aged 25–34 with tertiary educational attainment (ISCED 5–8), 2022 (% of the population aged 25–34)*, 2022.

²³ Decreto Presidente della Repubblica 88 del 15 marzo 2010 - *Regolamento riordino degli istituti tecnici articolo art. 8, comma 3*

²⁴ M. Bernardi, F. Mercorio, a cura di, *Eduscopio.it – Esiti occupazionali*, Fondazione Agnelli, 2022.

²⁵ M. Bernardi, F. Mercorio, cit.

²⁶ Almalaurea, *Indagine sul Profilo dei laureati 2022, 2023*.

riferimento²⁷ descrive la scelta della scuola secondaria come fortemente influenzata dalle condizioni socioeconomiche della famiglia e da come queste ultime incidano, ulteriormente, sulla probabilità di successo all'università. Considerando l'incidenza dei titoli di studio dei genitori e delle loro condizioni occupazionali rispetto alle scelte scolastiche, si evidenzia come:

Il background culturale dei diplomati presenta forti differenziazioni a seconda del percorso scolastico intrapreso: basti pensare che la quota di diplomati con alle spalle genitori laureati va dal 42,4% dei diplomati liceali (con punte del 66,7% tra i diplomati classici e del 48,4% tra i diplomati scientifici) al 18,1% dei tecnici e al 13,2% dei percorsi professionali e al contempo analogamente al contesto socio-economico, le differenze tra gli indirizzi di studio sono profonde: i diplomati delle classi più avvantaggiate sono il 32,4% nei liceali (raggiungono il 49,2% nei percorsi classici), il 16,9% nei tecnici e il 12,9% nei professionali²⁸.

Dai dati emerge, lo stretto rapporto che lega il background individuale, l'indirizzo scolastico e la composizione sociale²⁹; la popolazione studentesca delle scuole secondarie di secondo grado risulta, pertanto, aggregata per classi omogenee, riproducendo l'appiattimento e l'uniformità socio-culturale che caratterizzano la composizione sociale.

Non si può ignorare che questa disequilibrata concentrazione di studenti con svantaggio negli ITP generi una difficoltà: gli aspetti evidenziati lasciano emergere, infatti, come la condizione di privazione economica e sociale generi, in molti casi, una condizione di povertà educativa³⁰ che, come si dirà in seguito, produce degli *script*³¹ e delle *routine* nei soggetti che, in ragione di quella povertà, orientano la loro vita. In particolare, fenomeni di disimpegno e di rinuncia³² appaiono come caratterizzanti l'esperienza NEET (*Not in Education, Employment or Training*), ossia di giovani che non studiano e non lavorano, la cui incidenza risulta maggiore, nuovamente, nelle regioni del Sud, probabilmente in ragione dei dati di cui si è finora discusso³³. Lo svantaggio, pertanto, così come viene a delinearsi nella molteplicità delle sue origini e delle sue declinazioni, diviene un elemento rispetto al quale la questione del merito deve necessariamente interfacciarsi allo scopo di garantire equità e giustizia sociale.

Gli istituti tecnici e professionali, allora, si configurano come contesti sfidanti, in cui la maggiore presenza di difficoltà legate all'accesso al lavoro e al divario sociale è in rapporto alle opportunità che i contesti formativi offrono in modo differenziato, così da consentire la realizzazione del progetto di vita³⁴ di tutti e di ciascuno secondo una prospettiva di *full inclusion*, che sostiene la realizzazione di percorsi di valorizzazione dei talenti e di riconoscimento del merito.

Le riflessioni sin qui condotte suggeriscono la centralità di competenze di tipo orientativo nella prospettiva del "cosa insegnare (cosa insegnare/apprendere per, cosa utilizzare delle risorse disciplinari per) e [del] come (con quali strategie di insegnamento e con quali modelli di progettazione del lavoro d'aula)"³⁵. Tali competenze, in particolar modo nelle condizioni di svantaggio territoriale e sociale, possono diventare dispositivi atti a consentire ai soggetti di riconfigurare prospettive e orizzonti interpretativi, suggerendo percorsi personalizzati

²⁷ Tra cui: T. Husen, *Provenienza sociale e carriera scolastica*, Loescher, Torino, 1972; G. Argentin, Triventi, M., *Social Inequality, Higher Education and Labour Market in a Period of Institutional Reforms: Italy, 1992-2007*, «Higher Education», 61, 2011, pp. 309-23; G. Ballarino, Schadee, H., *Allocation and Distribution: A Discussion of the Educational Transition Model, with Reference to the Italian Case* «Research in Social Stratification and Mobility», 28, 1, 2010, pp.45-58; S.R. Lucas, *Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*, «American Journal of Sociology», 106, 6, 2001, p. 1642-90.

N. Panichella, G. Ballarino, G., *Origini familiari, scuola secondaria e accesso all'università dei diplomati italiani, 1995-2007*, «Scuola Democratica» 2, 2014, pp. 365-392; C. Dustmann, *Parental background, secondary school track choice, and wages*, «Oxford Economic Papers», 56, 2004, pp. 209-230; X. Fan, M. Chen, *Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis*, «Educational Psychology Review» 13, 2001, pp. 1-22.

²⁸ Almadiploma, *Rapporto sul Profilo dei Diplomati 2022*, 2023.

²⁹ M. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano 2021.

³⁰ Posto il carattere *multidimensionale* della povertà educativa si consideri la sua seguente definizione: "la povertà educativa indica l'impossibilità per i minori di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni". 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*. Save the Children Italia Onlus, 2014.

³¹ C. A. Anderson, *Imagination and expectation: The effect of imagining behavioral scripts on personal influences*, «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 45, n. 2, 1983, pp. 293-305.

³² A. Bandura, *Disimpegno morale, Come facciamo del male continuando a vivere bene*, Erickson, Trento 2017.

³³ ActionAid, CGIL Nazionale (a cura di) *NEET tra disuguaglianze e divari. Alla ricerca di nuove politiche pubbliche per i giovani*, Futura Editrice, Roma 2022.

³⁴ M. T. Cairo, *Qualità della vita (progetto di vita)*, in L. D'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Scholé - Morcelliana, Brescia 2019, pp. 325-332.

³⁵ F. Marostica, *L'orientamento formativo o didattico orientativo/orientante* in F. Marostica (a cura di), *Ripensare l'orientamento oggi*, Atti del Seminario regionale Progetto dell'ANSAS Orientamento. Il futuro è oggi: orientare per non disperdere, Bologna 15 aprile 2010, Labanti e Nanni, Bologna, 2011, pp. 88; G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editore Laterza, Roma-Bari 1998.

e inclusivi e contribuendo ad attenuare quei meccanismi, largamente studiati in ambito psicologico ed economico, di “avversione al rischio”³⁶, che possono a loro volta incidere in modo particolare sulla scelta di una famiglia di investire o meno sulla formazione dei propri figli. Nel riconoscere un ruolo di primo piano alla competenza orientativa, emerge la grande responsabilità in capo alla comunità educante³⁷, e in particolar modo alla comunità scolastica, rispetto al compito di promuovere, in ottica sistemica, scelte consapevoli e coerenti con l'identità irripetibile di ognuno³⁸. Entro questi termini, l'orientamento diviene presidio di lotta alle disuguaglianze e ponte per la creazione di *mondi possibili*.³⁹

Lo svantaggio sociale ha, dunque, potremmo dire, una duplice espressione sistemica e soggettiva poiché, se da un lato vi è un problema di carenze territoriali, come si è detto in precedenza, dall'altro bisogna considerare le difficoltà che esse generano nel soggetto nel cogliere gli inviti ad agire del contesto.

Pertanto, seguendo questa prospettiva, sembrerebbe cruciale riflettere su una qualità della formazione che renda il soggetto in grado di superare limiti “imposti ed autoimposti” in termini di sfiducia, demotivazione e paura verso il futuro, che inficiano gli apprendimenti. In tal senso, si proporrà di seguito una prospettiva *appreciative*, volta a riflettere ed agire in ambito didattico in termini di valorizzazione del potenziale.

3. Formare gli insegnanti per valorizzare i talenti: la prospettiva dell'Appreciative inquiry

Al fine di promuovere un agire didattico in chiave orientativa, finalizzato a ridurre disparità sociali e disoccupazione, appare opportuno soffermarsi sulle caratteristiche e sulle finalità di un progetto formativo che sia di raccordo tra scuole secondarie di secondo grado e Istituti di istruzione superiore.

Tra gli obiettivi principali delle recenti *Linee guida per l'orientamento*⁴⁰ emerge il tentativo di arginare la deriva della dispersione scolastica con l'obiettivo di diminuire la disoccupazione e il fenomeno dei NEET (*Not in Education, Employment or Training*), attuando una valorizzazione dei talenti nell'ottica dell'equità.

In ragione di ciò, viene evidenziata l'opportunità di un dialogo informativo e formativo tra la scuola e gli Istituti di istruzione superiore, dall'Università agli ITS Academy. Si sottolinea, in particolar modo, l'importanza di implementare e “investire sulla formazione tecnica e professionale, costituendola come filiera integrata, modulare, graduale e continua fino alla formazione terziaria (nel caso italiano gli ITS Academy)”⁴¹ per favorire maggiore occupabilità e competitività dell'economia tecnologica italiana in campo europeo.

Questo aspetto si pone in linea di continuità con l'istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore, di cui sono parte integrante gli Istituti tecnici superiori (ITS), che assumono la denominazione di Istituti tecnologici superiori (ITS Academy)⁴² la cui precipua finalità, come si legge all'articolo 3, consiste nel

rilanciare la filiera della formazione professionale per offrire ai giovani prospettive concrete di realizzazione lavorativa e umana [...], nonché garantire la crescita economica, al fine di creare competenze tecniche accompagnate da capacità di giudizio e visione che permettano al singolo di affrontare anche fasi di rapido cambiamento⁴³.

In questa prospettiva, potenziare e veicolare i giovani verso una formazione tecnica superiore risponderebbe all'obiettivo di offrire soluzioni efficaci dall'alto indice di occupabilità nel tentativo, da un lato, di valorizzare i talenti personali, dall'altro, di offrire opportunità di lavoro eque, che favoriscano il merito, in termini di impegno e dedizione al lavoro.

Da quanto detto, emerge, come *trait d'union* tra le intenzioni e le azioni del legislatore, la necessità di un'azione orientativa, tesa alla valorizzazione dei talenti, come caratteristiche innate, che vadano ad ancorarsi

³⁶ D. Kahneman, T. Amos, *Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk*, «Econometrica», vol. 47, no. 2, 1979, pp. 263–91; W. Samuelson, R. Zeckhauser, *Status quo bias in decision making*, «Journal of Risk Uncertainty» 1, 1988, pp. 7–59.

³⁷ M. Rossi-Doria, “Povertà educativa e comunità educanti”, «SICUREZZA E SCIENZE SOCIALI», no. 2, 2022, pp. 45–59.

³⁸ A. Adler, 1930, *The Education of Children*, tr. it. *Psicologia dell'educazione*, Newton Compton, Roma 1975.

³⁹ P. Aiello, *Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione*, in M. Sibilio, M., (a cura di), *Significati educativi della vicinanza: traiettorie non lineari della ricerca*. La Scuola, Brescia 2016.

⁴⁰ Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, *Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 “Riforma del sistema di orientamento”*

⁴¹ Ivi

⁴² Legge del 15 luglio 2022 n. 99, *Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore*.

⁴³ Ivi

a ciò che è l'identità del territorio, in termini, come si è detto in precedenza, di opportunità offerte (*affordances*). Questa responsabilità nell'orientare, a carico delle istituzioni scolastiche e formative, è proiettata a rendere meno lontana la chimera dell'occupazione per coloro che, a causa di svantaggio o disagio, hanno minori possibilità di cogliere occasioni favorevoli, ma anche per quelli che incarnano una condizione giovanile di inattività, provocata da un basso livello di aspirazioni e motivazioni.

In questo scenario, considerato l'elevato grado di occupabilità dei settori tecnico-scientifici, appare utile puntare su competenze tecniche e specialistiche, senza però dimenticare, in una visione globale ed ecologica dell'esistenza umana, la necessità di acquisire altri tipi di competenze, quelle personali e relazionali, propedeutiche alla capacità di compiere scelte in modo consapevole e riflessivo, grazie a un progressivo processo di autocostruzione della propria identità.

A questo proposito, si richiama quanto riportato dall'OECD nel 2015, in relazione all'importanza sia delle abilità cognitive sia di quelle non-cognitive per il raggiungimento del livello di occupazione e le prestazioni sul lavoro. È stato evidenziato, infatti, che "le abilità sociali ed emotive, o non cognitive, insieme alle abilità cognitive, svolgono un ruolo importante nel guidare il successo degli individui, tanto a scuola quanto nel lavoro e negli ambienti sociali (compreso quello tecnologico)"⁴⁴. Questo suggerisce l'opportunità di una prospettiva orientativa proiettata a una formazione globale degli studenti, che riesca a coniugare talento e competenza.

In questo modo, i giovani verrebbero *orientati* nell'acquisizione di consapevolezza delle abilità personali, che possano essere funzionali da una parte, a compiere scelte *utili* in termini di occupabilità, dall'altra, a fronteggiare l'incertezza della contemporaneità.

In quest'epoca, considerata delle "passioni tristi"⁴⁵, cioè pervasa da incertezza e straniamento, l'interrogativo riguarda, per richiamare Benasayag, il "funzionare o esistere"⁴⁶, cioè l'obbedire alle logiche del mercato, della massificazione e della capitalizzazione o il ridare valore alla capacità umana e personale di affrontare le diverse sfaccettature dell'esistenza.

Da queste riflessioni scaturisce, dunque, una concezione del sistema di istruzione come *locus* di orientamento e di formazione, le cui traiettorie di azione dovrebbero guidare le scelte degli studenti, non imponendo strade già tracciate, bensì favorendo l'acquisizione e l'esercizio di capacità di lettura della propria interiorità, sì da prendere decisioni autonome per un progetto di vita consapevole. Bisogna educare i giovani al "nosce te ipsum", un processo di progressiva e dinamica ricerca di costruzione del proprio sé⁴⁷.

Operare in questa prospettiva significa per il docente "agire la propria agenzialità"⁴⁸, intesa come competenza di intenzionalità nell'azione, discrezionalità delle scelte in relazione al contesto, allo scopo di favorirne l'acquisizione anche da parte degli studenti e di coniugarla all'autodeterminazione, cioè la capacità di agire con consapevolezza e abilità, compiendo scelte capaci di incidere nelle diverse maglie della propria esistenza⁴⁹.

Bisogna inoltre sottolineare la necessità di formare un docente che sia aperto e pronto a lavorare in sinergica collaborazione e in ottica interdisciplinare con i colleghi e che sia particolarmente attento alle caratteristiche del territorio, cogliendo e socializzando, nel suo agire educativo *orientante*, le diverse opportunità formative e professionali e, dunque, le molteplici prospettive occupazionali. Così si giungerebbe ad i talenti personali con le offerte professionali, presenti sui territori. In tal senso, la dimensione sistemica tra scuole secondarie di secondo grado - licei o istituti tecnici-professionali e sistema di istruzione superiore - Università - ITS Academy prevede una visione e una mentalità organizzativa reticolare, che sia pronta a processi di progettualità condivisa e proiettata al miglioramento.

Da questa lettura della *mission* orientativa della scuola scaturisce la necessità di una formazione del docente, incentrata su una professionalità, che preveda competenze sia di natura tecnico-specialistica sia di tipo emotivo-riflessivo, relazionale e organizzativo (le non technical skills)⁵⁰ nell'ambito educativo-didattico per riuscire a coniugare attività didattica e azioni di *guidance*, che accompagnino lo studente nel processo di costruzione di identità, riconoscendo le proprie capacità, competenze, interessi e talenti in relazione ai contesti.

⁴⁴ OECD, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies*. OECD Paris, 2015; R. Melchiori, *Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo*. «Formazione & insegnamento», 15, 2 Suppl., 2017, p. 84.

⁴⁵ B. Spinoza, *Ethica ordine geometrico demonstrata*; tr. it. *Etica dimostrata secondo l'ordine geometrico*. Boringhieri, Torino 1959; M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

⁴⁶ M. Benasayag, *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero, Milano 2019, p. 103.

⁴⁷ V. Fonte, *Condizione giovanile nella scuola e nella società*. «Formazione & insegnamento» 9, 3, 2011, pp. 313-318.

⁴⁸ M. Sibilio, P. Aiello, *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva*. Edises, Napoli 2018.

⁴⁹ P. Aiello, F. Sabatano, F. Capodanno, cit. pp. 169-180.

⁵⁰ P. Aiello, *Teacher Education and Induction Period. Agenzialità del docente e sostenibilità di modelli formativi*, «Nuova Secondaria», 13, 2019, pp. 58-61.

In ragione di quanto detto, sarebbe naturale chiedersi su quale progettualità dovrebbe fondarsi una formazione docente, che risponda alle caratteristiche precedentemente descritte, e su quali traiettorie interpretative si possano tracciare percorsi orientati a offerte di equità e personalizzazione nella dialettica tra talenti e merito. Si rilevano, nelle azioni e nelle intenzioni della politica, tentativi di risposte risolutive, tali da rendere concreto quanto emanato. In tal senso, appare utile richiamare quello che è previsto dal già menzionato decreto ministeriale del 5 aprile 2023, che ha delineato il profilo del docente tutor e del docente orientatore, con compiti e responsabilità specifiche in relazione a un agire didattico e organizzativo in termini di *tutoring* e di *mentoring*.⁵¹

In dettaglio, il docente tutor, a cui saranno affidati più studenti, avrà l'incarico di: sostenere ognuno di essi lungo l'iter di assunzione di consapevolezza circa le proprie potenzialità; aiutarlo a stilare lo strumento innovativo dell'e-portfolio digitale, al fine di documentare il proprio percorso di studi e soprattutto le esperienze formative che hanno reso possibile lo sviluppo e la valorizzazione delle proprie competenze e dei propri talenti; supportare le famiglie nel momento cruciale e significativo della scelta del percorso formativo e professionale, tenendo nella dovuta considerazione sia le peculiarità personali sia le opportunità dei percorsi da intraprendere, a prescindere da quelle che siano influenze culturali o condizioni sociali magari sfavorevoli.⁵²

Il docente orientatore, invece, uno per ogni istituzione scolastica, deputato a curare l'accesso e la gestione della piattaforma digitale unica per l'orientamento, prevista dal MiM, dovrebbe: attenzionare e monitorare dati e informazioni in riferimento alle offerte formative e alle prospettive occupazionali e retributive dei diversi corsi di studio delle Università, degli ITS Academy e delle Istituzioni dell'Alta Formazione Artistica e Musicale; condividere queste informazioni con i colleghi, con gli studenti e con le famiglie; operare per condividere, infine, in modalità reticolare e coerente sinergia, un bilanciamento tra le competenze degli studenti, l'offerta formativa e la domanda in termini occupazionali del territorio.⁵³

Da quanto detto, emerge una specificità di tali mansioni, che inerisce anche a una lettura del sistema scolastico e formativo in chiave organizzativa. È possibile rintracciare l'*incipit* della dimensione organizzativa della scuola dal punto di vista legislativo con la legge n°59 del 1997, meglio nota come legge sull'autonomia⁵⁴, mentre sul piano scientifico, è collocabile in un articolo degli anni '70 del '900, la definizione di scuola come organizzazione complessa "a legame debole", dove l'elevata autonomia e soggettività dei lavoratori troverebbe come elemento di congiunzione la cultura dell'organizzazione, sintetizzabile in un sentire comune frutto delle relazioni umane⁵⁵ intessute tra i lavoratori. Da qui varie potrebbero essere le declinazioni relative alla veste organizzativa scolastica, da *learning organization*⁵⁶ a organizzazione fondata su relazioni umane⁵⁷ fino a una possibile identificazione con una comunità di pratica⁵⁸.

In tale panorama, si andrebbero a situare le figure del docente tutor e del docente orientatore come protagonisti nei processi gestionali della scuola, rientranti nel costrutto di *middle management scolastico*⁵⁹. Con questa espressione si intende definire il ruolo pivotale di alcuni docenti in quanto figure di sistema nella governance dell'organizzazione scuola e in quanto nodi nevralgici della reticolarità scolastico-territoriale, perché in dialogo con il territorio, in collaborazione con il Dirigente e con le famiglie. Inoltre, in ragione di una condivisione di prospettive e progettualità, essi dovrebbero condividere con gli altri docenti una formazione di tipo multidimensionale, in cui la specializzazione didattico-disciplinare si coniughi con la componente umana e relazionale, come sottolineato precedentemente.

⁵¹ Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)- Missione "Istruzione e ricerca"- "Futura-La scuola per l'Italia di domani".

⁵² *Ibidem*.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ Legge del 15 marzo 1997 n.59, recante: "Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa".

⁵⁵ E. Mayo, *I problemi umani e socio-politici della civiltà industriale*, UTET, Torino 1963; Weick, K.E. "Enactment process in organizations", in B.M. Staw e G.R. Salancik (a cura di), *New Directions in Organizational Behavior*. St. Clair Press, Chicago 1977, trad. it. *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*: il Mulino Bologna, 1988, pp. 176-82.

⁵⁶ M. Kools, L. Stoll, *What makes a school a learning organisation?*. OECD Education Working Papers, No. 137, 2016.

⁵⁷ E. Mayo, cit.

⁵⁸ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina. Milano 2006.

⁵⁹ L. S. Agrati, *The systemic thinking of the school middle-manager. Ideas for professionalization*. «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 18, 2, 2018, pp. 48-61; N. Bennett, Woods, P., Wise, C., W Newton, *Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research*, «School Leadership & Management: Formerly School Organisation», 27, 5, 4, 2007, pp. 53-470; L. Fischer, M. G. Fischer, M. Masuelli, *Le figure organizzative emergenti fra gli insegnanti della scuola italiana*, L'Harmattan. Torino 2006.

In ragione di ciò, la scuola, come organizzazione complessa, contando su docenti efficacemente formati e coesi in unità d'intenti, sarebbe nelle condizioni di attivare processi di cambiamento tesi alla valorizzazione dei talenti e all'equità delle opportunità formative.

La traiettoria descrittiva della scuola come organizzazione che svolge la sua missione educativa sia in ambito didattico sia in campo organizzativo, potrebbe invitare, dunque, a una declinazione della formazione docente che riesca a coniugare *vision* gestionale e postura didattica, traducibili in un agire organizzativo e didattico equamente efficaci, tali da promuovere, nelle singole istituzioni, processi di cambiamento e di miglioramento, al fine di contrastare la dispersione scolastica, la disoccupazione, la disparità territoriale e la povertà educativa. A tale scopo, potrebbe essere efficace una formazione dei docenti che richiami alcuni principi teorici dell'*Appreciative inquiry*, framework nato nell'ambito della ricerca organizzativa⁶⁰ che, come si tenterà di esplicitare in seguito, presenta alcune peculiarità che si coniugano favorevolmente, da un lato, con la veste organizzativa del sistema di istruzione, dall'altro, con il processo di acquisizione di un *habitus* di competenze orientato alla lettura, al riconoscimento e all'ottimizzazione dei talenti⁶¹.

L'*Appreciative inquiry*, diventato progressivamente un indirizzo interpretativo assunto in molteplici ambiti, anche quello educativo-didattico⁶², rappresenta, un modo di pensare e di analizzare le organizzazioni, basato su una prospettiva positiva⁶³. Nello specifico, la peculiarità di tale approccio è ravvisabile già dal significato stesso della locuzione *Appreciative inquiry*. Infatti, il termine *Appreciative* richiama l'atto del riconoscere il meglio nelle persone o nel mondo circostante, valorizzandone i punti di forza, i successi e il potenziale, da rintracciare nel passato e poi proiettare nel futuro; la parola *inquiry*, a completamento, indica l'azione del cercare, indagare, esplorare, con incline apertura a nuove possibilità e potenziali letture della realtà⁶⁴.

La struttura epistemologica dell'*Appreciative inquiry*, che rimanda ad alcuni punti nodali della psicologia positiva⁶⁵ e delle teorie socio-costruttiviste della conoscenza generativa⁶⁶, si fonda sui seguenti assunti teorici:

- a) Il *principio costruzionista* prevede che la lettura della realtà derivi dalle interconnessioni tra persone e contesto⁶⁷, con il tramite del linguaggio e delle metafore che si possono utilizzare nella comunicazione. Pertanto, i valori, gli atteggiamenti, le intenzioni e le proiezioni future si creano grazie alle interazioni all'interno del sistema⁶⁸.
- b) Il *principio di simultaneità* afferma che l'intenzione e l'incipit di un processo di ricerca in ottica trasformativa e migliorativa implicherebbero *in nuce* la trasformazione stessa, in una sorta di contemporaneità all'insegna della possibilità.
- c) Il *principio poetico*, rifacendosi all'importanza della produzione narrativa, come sostenuto da Jerome Bruner⁶⁹, evidenzia l'importanza del racconto di storie in positivo che, focalizzandosi sui punti di forza, tracciano traiettorie generative di nuove prospettive d'azione.
- d) Il *principio anticipatorio*, sottintende che già nell'atto di immaginare progetti futuri è possibile intravedere visioni progettuali di cambiamento generativo.
- e) Il principio positivo, in base al quale partire dai punti di forza contribuisce a fornire un senso di scopo e di significato alla progettualità immaginata.
- f) Il *principio di unità* (o integrazione), che definisce l'organizzazione come un unico sistema interdipendente, dove tutti gli stakeholders hanno voce in capitolo, divenendo protagonisti, nelle interazioni, delle varie dinamiche progettuali⁷⁰.

⁶⁰ D. Cooperrider L., S. Srivastva, *Appreciative inquiry in organizational life*. In R.W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development*, CT: JAI Stamford 1987

⁶¹ J. Cockell, J. McArthur Blair, *Appreciative Inquiry in Higher Education: a transformative force*, Jossey Bass, San Francisco, 2012.

⁶² L. Yballe, D. O'Connor, *Appreciative pedagogy: Constructing positive models for learning*. «Journal of Management Education», 24, 4, August 2000, pp. 474-483; U. Sharma, *Inclusive education in the Pacific: Challenges and opportunities*, «Prospects», 49, 3-4, 2020, pp. 187-201; P. Aiello, E. M. Pace, U. Sharma, R. Rangarajan, L. Sokal, F. et al. *Identifying teachers' strengths to face COVID-19: narratives from across the globe*, «Cambridge Journal of Education», 2023, pp.1-18. N. Dario, *Appreciative Inquiry. Una metodologia che rivoluziona la ricerca-azione*. *Formazione & insegnamento*, 13, 2, 2015, pp. 339-350.

⁶³ J. M. Watkins, B. J. Mohr, *Appreciative inquiry: Change at the speed of imagination*. Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco 2001.

⁶⁴ D. Cooperrider D. Whitney, *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution In Change*, Barrett, California 2005.

⁶⁵ M.E.P. Seligman, *Imparare l'ottimismo*, Ed. Giunti, Firenze 1996.

⁶⁶ J. Cockell, McArthur Blair J., cit.

⁶⁷ C. Dunlap, *Effective Evaluation through Appreciative Inquiry*, «Performance Improvement», vol. 47, n. 2, 2008, pp. 23-29.

⁶⁸ D. L. Cooperrider, S. Srivastva, *Appreciative inquiry in organizational life*, in R.W. Woodman, W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development*, cit.

⁶⁹ J. Bruner, *La ricerca del significato*, Ed. Bollati e Boringhieri, Torino 1992; Id. *La fabbrica delle storie*, Ed. Laterza, Bari 2015.

⁷⁰ D. Cooperrider, D. Whitney, M. Stavros, *The Appreciative Inquiry Handbook: For Leaders of Change*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 2008.

g) Il *principio di rappresentazione* si riferisce alla nostra capacità di “essere il cambiamento che vogliamo vedere”⁷¹. Infatti, se il raccontarsi e l’indagarsi avviano processi di cambiamento, come evidenziato per il principio di simultaneità, ciò significa che si sta già agendo *nel e sul* futuro.

Alla luce di quanto detto, si può affermare che l’approccio dell’*Appreciative inquiry* sostiene il soggetto nel tentativo di sperimentare, dal vivo e nel gruppo, il modello ideale del suo futuro.

Il piano di principi, appena illustrato, è supportato e ancorato ad alcuni presupposti scientifici⁷²: l’Effetto Placebo, che consiste nel risultato dell’influenza che la mente avrebbe sullo stato corporeo del soggetto, grazie all’azione di un’area cerebrale specifica⁷³. In riferimento a tale effetto, specialmente ascritto all’ambito medico, i teorizzatori dell’*Appreciative inquiry* sottolineano che riflettere e agire in prospettiva positiva, promuoverebbe una relazione umana serena e collaborativa, tale da produrre influenze migliorative e generative; l’effetto Pigmalione⁷⁴, consistente nella celeberrima *predizione che si autorealizza*, inerisce la componente soggettiva, legata alle credenze personali del docente rispetto a un’analisi obiettiva delle competenze raggiunte dallo studente. Da qui, scaturisce l’idea che spesso agiamo in base all’immagine di noi stessi che percepiamo dagli altri, soprattutto all’interno della comunità di riferimento. Se l’immagine è negativa, le prestazioni risultano negative, di contro, più sono positive l’immagini più la risposta lo sarà altrettanto.

In tal senso, la prospettiva interpretativa dell’*Appreciative Inquiry*, che riconosce rilevante importanza alle immagini e alle prefigurazioni dell’altro nelle relazioni interne al sistema, andrebbe a promuovere nei docenti, debitamente formati a leggere e immaginare *in positivo*, strumenti per orientare processi di decodifica delle potenzialità implicite nelle storie e nelle personali esperienze degli alunni, cercando di superare derive di etichettamento o scelta di strade già tracciate, per il fenomeno di “avversione al rischio”, di cui si è parlato precedentemente. In tal senso, risultano determinanti per il modello *Appreciative*⁷⁵ gli studi sull’impotenza appresa (*learned helplessness*)⁷⁶ e il contributo della psicologia positiva di Seligman. In base a queste suggestioni, infatti, anche interventi didattici basati su pensieri positivi e sui punti di forza dello studente, piuttosto che sulle difficoltà o su carenza di risorse, favorirebbero una migliore efficacia nei risultati. Provare emozioni positive, ampliare il proprio sguardo sulle potenzialità del mondo esterno, consentirebbe al soggetto di uscire da se stesso per aprirsi al contesto: in questo modo sarebbe maggiormente propenso a perseguire gli ideali della propria esistenza⁷⁷.

Inoltre, bisogna sottolineare che la componente socio-costruzionista di questo approccio ne evidenzia la tendenza particolarmente generativa nel produrre idee e piani di azione utili al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Pertanto, in una formazione docente finalizzata all’equità di opportunità in relazione ai talenti e al merito, la prospettiva *appreciative* potrebbe offrire spunti e piani di azione efficacemente generativi e trasformativi nel perseguire successo scolastico, professionale e personale.

Da quanto detto, dunque, l’approccio qui proposto suggerisce piste di formazione centrate su narrazione, dialogo e piena valorizzazione dei talenti. A tal proposito si potrebbero ipotizzare percorsi di formazione in cui l’approccio dell’*Appreciative inquiry* guidi e orienti gli interventi attraverso il favorire momenti di confronto comunicativo in ottica collaborativa, attraverso focus group guidati da ricercatori esperti. Infatti, attraverso domande strutturate in chiave positiva e grazie al confronto di esperienze lette positivamente si attivano traiettorie progettuali, in chiave educativo-didattica proiettate a cambiamento in chiave migliorativa⁷⁸.

In primis, il rilievo posto dalla prospettiva teorica e applicativa dell’*Appreciative inquiry* alla narrazione basata sui punti di forza richiama l’importanza del raccontarsi e dell’immaginarsi in chiave apprezzativa, promuovendo momenti di riflessione e di confronto e focalizzandosi non sui problemi, sul “cosa non va”, bensì su “cosa

⁷¹ C. Dunlap, cit.

⁷² P. Mishra, J. Bhatnagar, *Appreciative Inquiry: Models & Applications*, «The Indian Journal of Industrial Relations», vol. 47, n. 3, 2012, pp. 543-558.

⁷³ P. Tétreault, A. Mansour, E. Vachon-Preseau, T.J. Schnitzer, A.V. Apkarian, M.N. Baliki, *Brain Connectivity Predicts Placebo Response across Chronic Pain Clinical Trials*, «Plos Biology», vol. 14, n. 10, 2016, pp. 1-22.

⁷⁴ R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, Holt, Rinehart and Winston Inc., New York 1968.

⁷⁵ D.L. Cooperrider, D. Whitney., Stavros M. cit.

⁷⁶ M.E.P. Seligman, *Helplessness: on depression, development and death*. W.H. Freeman, New York 1975.

⁷⁷ M. Martinelli, *Per una didattica che apprezzi e valorizzi le qualità di ciascuno. Appreciative Inquiry: fondamenti e modello teorico*. «NUOVA SECONDARIA», 4, 2013, pp. 13-31.

⁷⁸ S. Kung, D. Giles, B. Hagan, *Applying an appreciative inquiry process to a course evaluation in higher education*. «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», 25(1), 2013, 29-37.

funziona"⁷⁹. Pertanto, un docente formato in questa prospettiva, favorirebbe negli alunni la maturazione di competenze riflessive, metacognitive e sociali, fondamentali nel percorso trasformativo ed emancipativo, così da essere pronti a compiere scelte consapevoli. La narrazione, dunque, diviene dispositivo formativo e strumento per il docente, utile a individuare e, dunque, a valorizzare i punti di forza presenti in tutti, per raggiungere e ottenere il pieno potenziale trasformativo e di sviluppo⁸⁰. Inoltre, l'impatto del linguaggio e delle immagini positive sulla costruzione della realtà sarebbe funzionale alla creazione di un vocabolario e di un orizzonte condiviso, declinato in ottica valorizzativa, che faccia da *humus* a un agire didattico orientante.

In secundis, un *modus operandi* di docenti, formati secondo i principi dell'*Appreciative inquiry*, impegnati nei processi organizzativi e gestionali del sistema scolastico, permetterebbe di leggere e di interpretare il panorama contestuale in relazione alle potenzialità degli studenti e viceversa. Da questa lettura ed *esegesi apprezzativa* della formazione dei docenti, in particolare di quelli che ricopriranno il ruolo di tutor o di orientatore rispetto a tutti gli altri, deriverebbe dunque una traiettoria di azione e di progettazione caratterizzata dal superamento di una visione proiettata a problemi, quali il disagio, l'inattività, o contesti deprivati e poco attrattivi in termini di occupabilità, a favore di una prospettiva tesa alle potenzialità e alle possibilità: avverrebbe, in tal senso, il passaggio dall'ottica del bisogno, intesa come focalizzazione su quello che manca, alla prospettiva del sogno, intesa come tensione verso una progettualità proiettata alla valorizzazione del positivo.

4. Conclusioni

Al contrario della genialità, che appartiene a pochi, Il talento è un concetto inclusivo⁸¹, non esclusivo; come già Hegel sottolineava, mentre il talento è una disposizione particolare dello spirito, una capacità tecnica che si esprime in un campo specifico, la bravura in qualcosa; la genialità coinvolge tutto l'essere⁸². Ognuno ha, dunque, un talento: riconoscere, valorizzare e formare talenti è, dunque, un processo complesso che richiede di considerare due aspetti: da una parte ciò che il soggetto ha come dotazione, dall'altra le competenze che gli sono necessarie per valorizzare il suo potenziale. Questi due elementi hanno lo stesso peso? Evidentemente no.

La lettura del talento come *abilità innata a fare qualcosa meglio di altri* è stata fortemente messa in discussione negli ultimi trent'anni; diversi studi hanno, infatti, evidenziato che

essa risulta irrilevante a spiegare le performance superiori. Ciò che conta è il modo di vivere e di sviluppare le proprie azioni: insomma un esercizio continuo e deliberato del proprio potenziale. Dunque il talento non è innato [...]; esso si configura piuttosto come il risultato di un viaggio, o meglio ancora come quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nel fare e nel sentire l'insieme delle caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnalano la nostra unicità. Insomma il talento rappresenta, infine, la forma con cui ci rappresentiamo agli altri e con cui gli altri ci percepiscono⁸³.

In particolare, emerge da tali studi⁸⁴ come il capitale umano non possa dirsi costituito dalle sole abilità cognitive, comprendendo, piuttosto, le dimensioni emozionali e relazionali, le abilità non cognitive (o *soft skills* o *core competences*), i tratti profondi della personalità i quali, come si è detto in precedenza, costituiscono la parte fondativa delle competenze stesse, che consente il raggiungimento del successo formativo e la realizzazione del progetto di vita di ciascuno.

Una *meritocrazia inclusiva* è allora l'unica reale possibilità di valorizzare il talento presente in ognuno attraverso un lavoro sistemico, un'azione territoriale che possa condurre, anche in contesti di svantaggio, alle condizioni per le quali ciascuno possa emergere con le proprie particolari potenzialità.

⁷⁹ S. Hammond, *The thin book of appreciative inquiry*, Thin Book Publishing, TX 1996.

⁸⁰ M. Martinelli, cit.

⁸¹ F. Tessaro, *La scoperta del talento. Il potenziale formativo di sviluppo per la cittadinanza dell'allievo con disabilità* «Formazione & Insegnamento» IX, 1, 2011, p. 282.

⁸² G.W.F. Hegel, *La filosofia dello spirito*, trad. it. di A. Novelli, ed. F. Rossi-Romano, 1863, p. 67.

⁸³ U. Margiotta, *La formazione dei talenti come nuova frontiera*, «Formazione & Insegnamento» XVI, 2, 2018, p. 10.

⁸⁴ J. J. Heckman, T. Kauts, *Fostering and Mesuring Skills. Achievement Tests and the Role of Character in American Life*, The University of Chicago, Chicago 2014.

L'incontro tra la prospettiva del merito e il sistema educativo inclusivo sta nella qualità dell'interazione didattica⁸⁵, della relazione tra tutti gli attori del sistema, una relazione che, se filtrata, come suggerito in questo lavoro, da un approccio apprezzativo può facilitare l'insegnante nel cercare, trovare, scoprire, progettare situazioni tali da far emergere il potenziale di ciascuno nel percorso educativo di crescita intellettuale, affettiva, esperienziale, socio-relazionale, garantendo la promozione della persona come cittadino.

Flavia Capodanno, Carmen Lucia Moccia, Fausta Sabatano
Università degli Studi di Salerno

Riferimenti bibliografici

- Abravanel R., *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Garzanti, Milano 2011.
- ActionAid, CGIL Nazionale (a cura di) *NEET tra disuguaglianze e divari. Alla ricerca di nuove politiche pubbliche per i giovani*, Futura Editrice, Roma 2022.
- Adler A., 1930, *The Education of Children*, tr. it. *Psicologia dell'educazione*, Newton Compton, Roma 1975.
- Agrati L. S., *The systemic thinking of the school middle-manager. Ideas for professionalization*, «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 18, 2, 2018, pp. 48-61.
- Aiello P., *Teacher Education e Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi*, «Nuova Secondaria», 13, 2019, pp. 58-61.
- Aiello P., *Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione*, in M. Sibilio (a cura di), *Significati educativi della vicarianza: traiettorie non lineari della ricerca*. La Scuola, Brescia 2016.
- Aiello P., Pace E. M., Sharma U., Rangarajan R., Sokal L., F., et al., *Identifying teachers' strengths to face COVID-19: narratives from across the globe*, «Cambridge Journal of Education», 2023
- Aiello P., Sabatano F., Capodanno F., *Scelgo dunque sono. Orientamento, scelta e agentività*. «NUOVA SECONDARIA» Vol. 6., 2023, pp. 169-180.
- Almadiploma, *Rapporto sul Profilo dei Diplomati 2022*, 2023.
- Alma laurea, *Indagine sul Profilo dei laureati 2022*, 2023.
- Anderson C. A., *Imagination and expectation: The effect of imagining behavioral scripts on personal influences*, «Journal of Personality and Social Psychology» vol. 45, n. 2, 1983, pp. 293-305.
- Ballarino G., Schadee, H., *Allocation and Distribution: A Discussion of the Educational Transition Model, with Reference to the Italian Case* «Research in Social Stratification and Mobility», 28, 1, 2010, pp.45-58
- Bandura A., *Disimpegno morale, Come facciamo del male continuando a vivere bene*, Erickson, Trento 2017.
- Benadusi M., O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano, 2021.
- Benasayag M., *Funzionare o esistere? Vita e Pensiero*, Milano 2019.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
- Bennett N., Woods, P., Wise, C., Newton W., *Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research*, «School Leadership & Management: Formerly School Organisation», 27, 5, 4, 2007, pp. 53-470;
- Bernardi M., Mercurio F.(a cura di), *Eduscopio.it – Esiti occupazionali*, Fondazione Agnelli, 2022
- Bertagna G., *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, in «Nuova Secondaria», 9, XXXVII, 2020, pp. 3-7.
- Belzil, C. e Leonardi, M., *Can Risk Aversion Explain Schooling Attainments? Evidence from Italy* «Labour Economics»,14, 6, 2007, pp. 957-70
- Bourdieu P., Passeron J., *Reproduction in education, society and culture*. Vol. 4. Sage, Paris 1990.
- Bowlby J., *Cure materne e igiene mentale del fanciullo*, Giunti Barbera, Firenze 1957.
- Bruner J., *La fabbrica delle storie*, Ed. Laterza. Bari 2015.
- Bruner J., *La ricerca del significato*, Ed. Bollati e Boringhieri, Torino 1992.

⁸⁵ M. Sibilio, *L'interazione didattica*. Scholè, Brescia 2020.

- Cairo M. T., *Qualità della vita (progetto di vita)*, in L. D'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Scholé - Morcelliana, Brescia, 2019, pp. 325- 332.
- Cingari S., *La meritocrazia*, Ediesse, Roma 2020.
- Cockell J., McArthur Blair J., *Appreciative Inquiry in Higher Education: a transformative force*, Jossey Bass, San Francisco, 2012
- Cockell J., McArthur-Blair J., Schiller M. *Appreciative inquiry in higher education: A transformative force*. FriesenPress 2020.
- Cooperrider D., Whitney D., *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution In Change*, Barrett, California 2005.
- Cooperrider D. L., Srivastva S., *Appreciative inquiry in organizational life*, in R.W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development*, CT, JAI, Stamford 1987
- Cooperrider D., Whitney D., Stavros M., *The Appreciative Inquiry Handbook: For Leaders of Change*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 2008.
- Dario N., *Appreciative Inquiry. Una metodologia che rivoluziona la ricerca-azione*. «Formazione & insegnamento», 13, 2, 2015, pp. 339-350.
- Diderot D., *Essais sur le mérite et la vertu*, in *Oeuvres de Denis Diderot*, tomo1, a cura di J. A. Naigeon, Desray Deterville, Paris 1798
- Dragonetti G., *Delle virtù e dei premi*, Carocci, Milano 2012.
- Dunlap C., *Effective Evaluation through Appreciative Inquiry*, «Performance Improvement», vol. 47, n. 2, 2008, pp. 23-29.
- Dustmann C., "Parental background, secondary school track choice, and wages", «Oxford Economic Papers», 56, 2004, pp. 209-230.
- Eurostat, *Educational attainment statistics - Population aged 25–34 with tertiary educational attainment (ISCED 5–8), 2022 (% of the population aged 25–34)*, 2022.
- Ferrari M., *Polisemie del merito e della sua valutazione nei processi educativi*, in «Studi sulla Formazione», 21, 2, 2018, pp. 191-199.
- Fan X., Chen M., *Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis*. «Educational Psychology Review» 13, 2001, pp. 1-22
- Fischer L., Fischer M. G., Masuelli M., *Le figure organizzative emergenti fra gli insegnanti della scuola italiana*, L'Harmattan, Torino 2006.
- Fonte V., *Condizione giovanile nella scuola e nella società*. «Formazione & insegnamento» 9(3 Suppl.), 2011, pp. 313-318.
- Galimberti U., *Dizionario di Psicologia*, Istituto Geografico De Agostini, vol.III. Novara 2006.
- Gardner H., *Formae Mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2013.
- Gibson J., *The ecological approach to visual perception*, Mifflin and Company, Houghton 1979.
- Gioia M., *Del merito e delle ricompense. Trattato storico e filosofico*, G. Pirotta in Santa Radegonda, Milano 1818.
- Goussot A., *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras, Fano 2015.
- Hammond S., *The thin book of appreciative inquiry*, Thin Book Publishing, TX 1996.
- Harmondsworth, 1958; tr. it. L'avvento della meritocrazia (trad. di C. Mannucci), Edizioni di Comunità, Milano 1962
- Hebb D. O., W. R. Thompson., *The Social Significance of Animal Studies*, in D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology (Vol. 1)*. Hoboken, Wiley NJ 1954.
- Heckman J. J., T. Kauts, *Fostering and Mesuring Skills. Achievement Tests and the Role of Character in American Life*, The University of Chicago, Chicago 2014.
- Hegel G.W.F., *La filosofia dello spirito*, trad. it. di A. Novelli, ed. F. Rossi-Romano, Firenze 1863.
- Kahneman D., T. Amos, "Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk." «Econometrica», vol. 47, no. 2, 1979, pp. 263–91.
- Husen T., *Provenienza sociale e carriera scolastica*, Loescher, Torino, 1972
- Kools, M., & Stoll, L., *What makes a school a learning organisation?*. OECD Education Working Papers, No. 137, 2016.
- Kung S., Giles D., Hagan B., *Applying an appreciative inquiry process to a course evaluation in higher education*. «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», 25(1), 2013, 29-37.
- Lucas, S.R., *Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*, «American Journal of Sociology», 106, 6, 2001, p. 1642-90.
- Marostica F., *L'orientamento formativo o didattico orientativa/orientante* in F. Marostica (a cura di), *Ripensare l'orientamento oggi*, Atti del Seminario regionale Progetto dell'ANSAS Orientamento. Il futuro è oggi: orientare per non disperdere, Bologna 15 aprile 2010, Labanti e Nanni, Bologna, 2011,
- Margiotta U., *La formazione dei talenti come nuova frontiera*, «Formazione & Insegnamento» XVI, 2, 2018.
- Martinelli M., *Per una didattica che apprezzi e valorizzi le qualità di ciascuno. Appreciative Inquiry: fondamenti e modello teorico*. «NUOVA SECONDARIA», 4, 2013, pp.13-31.
- Mayo E., *I problemi umani e socio-politici della civiltà industriale*, UTET, Torino 1963.

- Ministero dell'istruzione e del merito - Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica *Iscrizioni online Scuole Secondarie di II grado a.s. 2023/2024*.
- Mishra P., Bhatnagar J., *Appreciative Inquiry: Models & Applications*, «The Indian Journal of Industrial Relations», vol. 47, n. 3, 2012, pp. 543-558.
- OECD, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies*. OECD Paris, 2015; R. Melchiori R., *Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo*. «Formazione & insegnamento», 15, 2, 2017.
- Panichella N., Ballarino G., *Origini familiari, scuola secondaria e accesso all'università dei diplomati italiani, 1995-2007*, «Scuola Democratica» 2, 2014, pp. 365-392.
- Rawls J., *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1982.
- Rosenthal R., Jacobson L., *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, Holt, Rinehart and Winston Inc., New York 1968.
- Rossi-Doria M., *Povert  educativa e comunit  educanti*, «SICUREZZA E SCIENZE SOCIALI», no. 2, 2022, pp. 45-59.
- Sabatano F., Zollo I., *Il bambino con svantaggio socio-culturale nei servizi per l'infanzia: verso la costruzione di alleanze educative con le famiglie*. «Q-TIMES WEBMAGAZINE 1.1» 2023, pp. 143-155.
- Samuelson W., R. Zeckhauser, *Status quo bias in decision making*. «Journal of Risk Uncertainty» 1, 1988, pp. 7-59.
- Save the Children, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povert  educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia Onlus, 2014.
- Seligman M.E.P., *Imparare l'ottimismo*, Ed. Giunti, Firenze 1996.
- Seligman M.E.P., *Helplessness: on depression, development and death*. W.H. Freeman, New York, 1975.
- Sen A., *Merit and Justice*, in K.J. Arrow, S. Bowles & S.N. Durlauf (Eds.), *Meritocracy and economic inequality*, Princeton University Press, Princeton 2000.
- Sharma U., *Inclusive education in the Pacific: Challenges and opportunities*, «Prospects», 49, 3-4, 2020 pp. 187-201.
- Sibilio M., *L'interazione didattica*. Schol , Brescia 2020.
- Sibilio M., Aiello P., *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentivit  per una scuola inclusiva*. Edises, Napoli 2018
- Spencer, M.S. Spencer, *Competence at work: Models for superior performance*, New York: John Wiley & Sons, Inc., 1993; tr. It. *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Spinoza B., *Ethica ordine geometrico demonstrata*; tr. it. *Etica dimostrata secondo l'ordine geometrico*. Boringhieri, Torino 1959.
- Spitz R.A., *Il primo anno di vita del bambino*. Editrice Universitaria, Firenze 1958.
- Spurlock J., *Social deprivation in childhood and character formation*. «Journal of the American Psychoanalytic Association», n. 22, 1970.
- Tessaro F., *La scoperta del talento. Il potenziale formativo di sviluppo per la cittadinanza dell'allievo con disabilit * «Formazione & Insegnamento», anno IX, n. 1, 2011.
- T treault P., Mansour A., Vachon-Pressseau E., Schnitzer T.J., Apkarian A.V., Baliki M.N., *Brain Connectivity Predicts Placebo Response across Chronic Pain Clinical Trials*, «Plos Biology», vol. 14, n. 10, 2016, pp. 1-22.
- Tognon G., *La democrazia del merito*, Salerno Editrice, Roma 2016.
- Watkins J.M., Mohr, B.J. *Appreciative inquiry: Change at the speed of imagination*. Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco 2001.
- Weick K.E., "Enactment process in organizations", in B.M. Staw e G.R. Salancik (a cura di), *New Directions in Organizational Behavior*. St. Clair Press, Chicago 1977, trad. it. *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, il Mulino, Bologna 1988.
- Wenger E., *Comunit  di pratica. Apprendimento, significato e identit *. Raffaello Cortina. Milano 2006.
- Winnicott D.W., *Il bambino deprivato*, Raffaello Cortina, Milano 1984.
- Xodo C., *Merito, meritocrazia e pedagogia*, «Studium Educationis», anno XVIII, n. 1, 2017.
- Yballe L., O'Connor D., *Appreciative pedagogy: Constructing positive models for learning*. «Journal of Management Education», 24, 4, 2000, pp. 474-483
- Young M., *The Rise of The Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Penguin Books, Harmondsworth, 1958; tr. it. *L'avvento della meritocrazia* (trad. di C. Mannucci), Edizioni di Comunit , Milano 1962.
- Zuccaro A., (a cura di), *Istituti Tecnologici Superiori, Monitoraggio nazionale 2022*, Indire, Firenze, 2022.

Riferimenti Normativi

Legge del 15 luglio 2022 n. 99, *Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore*.

Legge 13 luglio 2015, n. 107 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*

D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 61 *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale.*

Decreto Presidente della Repubblica 88 del 15 marzo 2010, *Regolamento riordino degli istituti tecnici.*

Decreto Presidente della Repubblica 10 marzo 2010, n. 87, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali.*

Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, *Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento"*

Decreto del Ministro dell'istruzione 14 giugno 2022, n. 161, *"Piano scuola 4.0"*.

Legge del 15 marzo 1997 n.59, recante: "Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa".

La scelta della scuola secondaria di secondo grado e la “tirannia” del merito: la necessità di educare alla cultura della meritorietà

n. 4
dicembre
2023

anno XLI

The choice of secondary school and the "tyranny" of merit: the need to educate in the culture of meritoriousness

Rosaria Capobianco

Analizzando i dati delle iscrizioni alla classe prima della Scuola Secondaria di Secondo grado, per l'a.s. 2023/24, si evidenzia un calo nelle percentuali degli iscritti agli Istituti professionali. Il dato registrato amareggia maggiormente alla luce dei tanti sforzi compiuti dal Ministero, negli ultimi anni, al fine di valorizzare in modo efficace, professionalizzante e sostenibile l'offerta formativa. Purtroppo, la nostra società meritocratica è legata ad una visione di scuola di stampo gentiliano che assegna un prestigio maggiore agli studi generalisti, a scapito di quelli della filiera formativa tecnologico-professionale. È necessario superare questa visione distorta, frutto di una società dicotomica, che assegna al liceale il ruolo di vincente e allo studente del professionale quello di perdente.

Parole chiave

Merito; meritocrazia; meritorietà; scelta scolastica; orientamento.

By analyzing the data on enrollments in the first class of secondary school, for the school year. 2023/24, there is a decline in the percentages of those enrolled in professional institutes. The data recorded is even more saddening in light of the many efforts made by the Ministry in recent years, in order to enhance the training offer in an effective, professionalizing and sustainable way. Unfortunately, our meritocratic society is linked to a Gentile-style vision of school which assigns greater prestige to generalist studies, to the detriment of those in the technological-professional training chain. It is necessary to overcome this distorted vision, the result of a dichotomous society, which assigns the high school student the role of winner and the professional student the role of loser.

Keywords

Merit; meritocracy; meritoriousness; school choice; orientation.

✉ Corresponding author: rosaria.capobianco@unina.it

1. La scelta della scuola secondaria di secondo grado: crescono i Licei, in crisi i Professionali

In Italia, negli ultimi tre anni scolastici si è registrato un leggero, ma significativo aumento delle iscrizioni alla classe prima degli Istituti tecnici, infatti, leggendo i dati forniti il 31 gennaio 2023 dal Ministero dell'Istruzione e del Merito¹ il 30,9% delle studentesse e degli studenti ha scelto, per l'anno scolastico 2023/2024, di iscriversi ad un istituto tecnico. Il dato è leggermente migliorato rispetto al 30,7% dell'a.s. 2022/2023 e al 30,3% dell'a.s. 2021/2022. Risultano in calo, invece, le iscrizioni agli Istituti professionali che passano dal 12,7% dell'a.s. 2022/2023, al 12,1% per l'a.s. 2023/2024 (ritornando quasi alle percentuali prima della pandemia quando, nell'anno scolastico 2019-2020, le iscrizioni si attestarono intorno al 12%).

I Professionali sono gli istituti più in crisi, eppure tante sono state le attività riformatrici messe in atto dal Ministero, in questi ultimi sette anni, basti citare: la riforma voluta dal Decreto Legislativo n. 61 del 13 aprile 2017², l'emanazione nel 2019 delle *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo*³ proprio dei percorsi di istruzione professionale e la riforma voluta dal Decreto-legge n.144 del 23 settembre 2022, meglio conosciuto come *Decreto Aiuti Ter*⁴.

Dai dati pervenuti, i Licei restano in cima alle preferenze delle studentesse e degli studenti registrando anche un incremento: infatti, la percentuale dei neoiscritti è 57,1%, in leggero aumento rispetto all'anno precedente (56,6%), del resto l'iperliceizzazione è un fenomeno sempre in crescita a partire dagli anni Novanta⁵. I dati delle iscrizioni online alle classi prime delle Scuole secondarie di II grado, per l'anno scolastico 2023/2024, pubblicati dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, delineano la situazione della scuola italiana molto sbilanciata, da tempo, verso una formazione liceale, scelta dal 57% degli adolescenti, rispetto ad una formazione tecnico-professionale, spettante agli istituti tecnici e ai professionali, che insieme raccolgono meno della metà degli iscritti, ossia il 43% delle preferenze.

I dati riportati dalla *Figura 1* fotografano analiticamente la distribuzione delle scelte delle studentesse e degli studenti rispetto ai singoli indirizzi, ad esempio, il liceo classico e il liceo artistico hanno visto diminuire di molto il numero degli iscritti, passando il primo, il liceo classico, dal 6,2% (a.s. 2022/2023) al 5,8% delle iscrizioni (a.s. 2023/2024), mentre, la situazione diventa maggiormente critica per il liceo artistico che registra la perdita maggiore, passando dal 5,5% (a.s. 2022/2023) al 4,9% (a.s. 2023/2024). Un buon incremento nel numero degli iscritti lo ha registrato, tra i licei, quello delle Scienze Umane cresciuto notevolmente, infatti la percentuale del 10,3 % dell'a.s. 2022/2023 è stata nettamente migliorata salendo all'11,2% per l'a.s. 2023/2024.

Tra gli istituti tecnici, cresciuti leggermente rispetto al numero totale degli iscritti, è il Settore Economico, a registrare un incremento significativo passando dal 10,3% all'11,5%, anche se è il Settore Tecnologico, l'altro indirizzo dell'istituto tecnico, ad avere il numero maggiore di iscritti (19,4%).

¹ MIM, Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica, *Dati Iscrizioni online a.s.2023-24*. Allegato1., 2023, p. 3. (https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Allegato_1_Dati_Iscrizioni_online_as2023-24.pdf/ consultato il 30.06.2023).

² In applicazione a quanto previsto dalla cosiddetta riforma della Buona Scuola, entrata in vigore con Legge n. 107 del 13 luglio 2015 (Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti) fu emanato il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61. Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (<https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2019/02/dlgs-61-2017.pdf> consultato il 2 luglio 2023).

³ D.M. 766 del 23 agosto 2019, *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo del biennio e del triennio dei percorsi di istruzione professionale di cui all'articolo 4 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61*, emanate ai sensi dell'articolo 4, comma 4, del decreto 24 maggio 2018, n. 92, del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali e il Ministro dell'economia e delle finanze. (https://www.miur.gov.it/normativa/-/asset_publisher/OXOyq2TZX0Cz/content/decreto-direttoriale-n-1400-del-25-09-2019 consultato il 2 luglio 2023).

⁴ Decreto-Legge 23 settembre 2022, n. 144 *Ulteriori misure urgenti in materia di politica energetica nazionale, produttività delle imprese, politiche sociali e per la realizzazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*. (22G00154) (GU n.223 del 23-9-2022). (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2022/09/23/223/sg/pdf> consultato il 2 luglio 2023).

⁵ Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

Indirizzo di studio	A.S.2023/2024	A.S.2022/2023
Liceo Classico	5,8%	6,2%
Liceo Linguistico	7,7%	7,4%
Liceo Scientifico	14,1%	14,0%
Liceo Scientifico - opz. Scienze Applicate	10,0%	10,1%
Liceo Scientifico – sezione Sportivo	2,0%	1,9%
Licei Scientifici	26,1%	26,0%
Liceo Scienze Umane	7,2%	6,9%
Liceo Scienze Umane - opz. Economico Sociale	3,9%	3,4%
Licei Scienze Umane	11,2%	10,3%
Liceo Musicale e Coreutico - sez. Musicale	0,8%	0,6%
Liceo Musicale e Coreutico - sez. Coreutica	0,1%	0,1%
Licei Musicali e Coreutici	0,9%	0,7%
Liceo Artistico	4,9%	5,5%
Liceo Europeo / Internazionale	0,4%	0,5%
Totale Licei	57,1%	56,6%
Istituti Tecnici - Settore Economico	11,5%	10,3%
Istituti Tecnici - Settore Tecnologico	19,4%	20,4%
Totale Istituti Tecnici	30,9%	30,7%
Totale Istituti Professionali	12,1%	12,7%
TOTALE SCUOLE SECONDARIE DI II GRADO	100,0%	100,0%

Figura 1. Iscrizioni online anno scolastico 2023/2024 per la Scuola Secondaria di II grado. Confronto dati a.s.2023/2024 - a.s.2022/2023 (Fonte: MIM, 2023a, p. 3).

Il quadro che si delinea, sulla base delle scelte fatte dalle studentesse e dagli studenti, evidenzia la poca “credibilità” accordata agli Istituti professionali: eppure a partire dal 2017 questo segmento della scuola italiana ha intrapreso un massiccio processo di cambiamento. Infatti, l’articolo 1 del Decreto Legislativo n.61 del 13 aprile 2017 definisce gli istituti professionali le «scuole territoriali dell’innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione ed innovazione didattica»⁶, a cui spetta il compito di formare le studentesse e gli studenti

ad arti, mestieri e professioni strategici per l’economia del Paese per un saper fare di qualità comunemente denominato «Made in Italy», nonché di garantire che le competenze acquisite nei percorsi di istruzione professionale consentano una facile transizione nel mondo del lavoro e delle professioni⁷.

La garanzia che le competenze acquisite negli istituti professionali siano quelle richieste dal mondo del lavoro e delle professioni dovrebbe incentivare le iscrizioni, così come la recentissima riforma degli istituti professionali, contenuta nel *Decreto Aiuti Ter* (2022), che mira a rafforzare questo raccordo, in coerenza con gli obiettivi di *innovazione, sostenibilità ambientale e competitività* previsti dal PNRR⁸.

Lo stesso Ministro dell’Istruzione e del Merito Giuseppe Valditara ha dichiarato, lo scorso 18 settembre, dopo che il Consiglio dei ministri aveva approvato, con una “procedura d’urgenza”, un disegno di legge (ddl) per l’istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale, che finalmente l’istruzione tecnica e professionale diventava «un canale di serie A, in grado di garantire agli studenti una formazione che valorizzi i talenti e le potenzialità di ognuno e sia spendibile nel mondo del lavoro, garantendo competitività al nostro sistema produttivo»⁹. La scelta di utilizzare l’espressione «un canale di serie A» è sicuramente dettata dal desiderio di riscatto, al fine di superare il vecchio retaggio di considerare gli istituti tecnici delle scuole “Serie B” e addirittura

6 Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61, *Revisione dei percorsi dell’istruzione professionale nel rispetto dell’articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell’istruzione e formazione professionale, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015*, n. 107. (17G00069) (GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23), p. 3. (<https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2019/02/dlgs-61-2017.pdf> consultato il 10/07/2023).

7 *Ibidem*.

8 Decreto-Legge 23 settembre 2022, n. 144, cit.

9 <https://www.miur.gov.it/-/scuola-approvata-riforma-dell-istruzione-tecnica-e-professionale-e-del-voto-in-condotta-valditara-passi-fondamentali-per-costruire-una-scuola-serena>

ra gli istituti professionali delle scuole di “Serie C”, rispetto ai licei. È un’idea errata che, oggi nella *società delle competenze*¹⁰, più che in passato, dovrebbe essere superata.

Questo parallelismo tra Serie e i Gironi di un anonimo campionato e la scuola italiana era stato avanzato già da Giuseppe Bertagna che ha fotografato efficacemente la situazione scolastica; infatti, sostiene che

gli studenti ‘bravi’ quelli con valutazioni scolastiche eccellenti, sono ‘consigliati’, da nord a sud senza differenze apprezzabili, di frequentare il liceo classico, considerato ancora l’acme dei percorsi presenti nel sistema scolastico, la vera serie A dell’educazione e formazione possibile dei giovani. Se solo ‘bravi’ scolasticamente, ma soprattutto in particolari ambiti disciplinari, i ragazzi sono comunque indirizzati verso gli altri licei, sebbene, neanche troppo sotto sotto, ordinati poi per gironi-categoria di importanza percepita: A1 (liceo scientifico), A2 (liceo linguistico o economico), A3 (liceo delle scienze umane), A4 (artistico). Gli studenti ‘quasi bravi’, meno scolasticamente brillanti perché più interessati, per condizioni familiari o per spiccate attitudini personali, a questioni tecnico-operative che non ricevono sufficiente attenzione dai piani di studio e dalle attività didattiche della scuola media, ricevono, invece, il consiglio di iscriversi agli istituti tecnici, la serie B dei percorsi formativi, articolata a sua volta, a seconda degli indirizzi, nei gironi-categoria B1 (industriale, B2 ragioneria, B3 geometri ecc.). I ‘meno bravi’ nelle discipline scolastiche (i ‘sufficienti’) e pure senza spiccate attitudini tecnico-operative (ma come può saperlo una scuola che per otto anni non le ha mai coltivate e fatte fiorire?), sono invece per lo più orientati verso gli istituti professionali, la serie C dei percorsi scolastici¹¹.

La riforma degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali, introdotta dal *Decreto Aiuti Ter*, avrebbe dovuto essere il volano in grado di valorizzare tutta la filiera tecnologico-professionale, ma avrebbe dovuto anche far aumentare il numero degli iscritti agli istituti professionali, un aumento che almeno per quest’anno scolastico, non si è verificato.

Negli ultimi anni, il sedimentato stereotipo di vedere nel liceo una certa forma di promozione o di mantenimento dello status sociale, radicato, di generazione in generazione, nelle famiglie di classe alta e medio-alta, si è allargato coinvolgendo anche le famiglie di classe medio-bassa o appartenenti alla classe operaia. A questa visione sociale si è aggiunta la liceizzazione (anche solo formale) di certi indirizzi di studio, voluta da passate riforme, che hanno contribuito ad incentivare una formazione lunga.

Oggi i percorsi tecnici e professionali dovrebbero essere maggiormente valorizzati, in quanto rappresentano un’offerta altamente formativa e qualificante indistintamente dal background socioculturale. È necessario abbattere il pregiudizio secondo cui chi si diploma presso un Istituto tecnico o professionale ha minore probabilità di poter perseguire con successo gli studi dopo il diploma iscrivendosi all’università, al contrario, potrà avere, rispetto al liceale, una dualità di scelta che lo potrebbe guidare sia verso l’ambito lavorativo, sia verso la prosecuzione degli studi iscrivendosi all’università.

Il pregiudizio di considerare gli iscritti ai licei come i più “meritevoli” e i più “talentuosi” rispetto agli studenti degli istituti tecnici e dei professionali nasce dalla distopica logica della società meritocratica in cui viviamo. Alla luce di una tale considerazione alla scuola spetta l’arduo compito di educare i giovani alla *meritorietà*¹², affinché sappiano riconoscere le tante *trappole della meritocrazia*¹³, che inquinano il concetto di merito, un vocabolo semanticamente ambiguo¹⁴ e polisemico¹⁵, considerato il vessillo del neoliberalismo¹⁶.

Oggi, ancor più che in passato, il merito deve essere valorizzato collegandolo sempre a qualcosa di positivo e di innovativo, ad un’ideale a cui tendere, in antitesi al clientelismo, al nepotismo e alla corruzione. Ecco perché Giuseppe Tognon, autore de *La democrazia del merito*¹⁷, lo ha collegato alla democrazia, ritenendo che il merito sia un concetto democratico, in quanto la democrazia opera solo se procede all’unisono con il merito. Il merito, «il miglior strumento di emancipazione, di affermazione dell’intelligenza umana e di rispetto per i bisogni

10 R. Capobianco, *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2017.

11 G. Bertagna, *Il ‘brutto anatroccolo’ dell’istruzione e formazione professionale. Genetica di una pretesa ma insostenibile ‘inferiorità*, in V. Boffo – G. Del Gobbo – F. Torlone (a cura di), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, Firenze University Press, Firenze 2022a, pp. 31-32.

12 R. Capobianco, *Educare al merito per promuovere l’etica della responsabilità nella scuola delle competenze*, «Studi sulla Formazione», XXV(1), (2022), pp. 103-119.

13 C. Barone, *Le trappole della meritocrazia*, il Mulino, Bologna 2012.

14 R. Brigati, *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, il Mulino, Bologna 2015.

15 M. Ferrari, *Polisemie del merito e della sua valutazione nei processi educativi*, «Studi sulla Formazione», 21, 2, (2018), pp. 191-199.

16 S. Cingari, *La meritocrazia*, Ediesse, Roma 2020.

17 G. Tognon, *La democrazia del merito*, Salerno editrice, Roma 2016.

dell’individuo»¹⁸ vive in stretta relazione con la democrazia e ha bisogno di quest’ultima per esaltare il binomio libertà-giustizia.

2. Quando la scelta è influenzata dalla dilagante “tirannia” del merito

Negli ultimi tempi la parola “merito” è ritornata al centro di dibattiti e di discussioni, in ambiti diversi, da quello filosofico a quello politico, da quello economico a quello socio-pedagogico. La nuova dicitura del Ministero dell’Istruzione (MI), che da novembre 2022, è diventato il Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM), ha sicuramente contribuito ad alimentare il dibattito, allora è lecito chiedersi: perché la parola “merito” affianca il termine “istruzione”? È giusto parlare di “merito” a scuola o sarebbe meglio utilizzare il termine “meritocrazia” o, forse, sarebbe ancora più giusto parlare di “meritorietà”?

Forse la «tirannia del merito» descritta, nel 2020, dal filosofo statunitense Michael J. Sandel, in *The Tyranny of Merit: What’s Become of the Common Good?* pubblicato in Italia nel 2021 con il titolo *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*¹⁹, soffoca anche il nostro Belpaese?

Sandel, dopo aver cercato di confutare le tesi della teoria liberaldemocratica di John Rawls²⁰, espone in modo chiaro e fortemente persuasivo la sua arringa contro la meritocrazia ritenendola colpevole di corrodere le solide fondamenta della democrazia e della convivenza civile e di accrescere, giorno dopo giorno, il divario esistente tra i vincitori e i vinti. Per Sandel i primi, i vincitori, risolutamente convinti che tutto il loro successo sia unicamente la diretta conseguenza dei meriti personali e non provenga dai privilegi acquisiti o semplicemente dal Caso, affermano la loro (*hybris*), la loro tracotanza, che aumenta inarrestabilmente a scapito dei secondi, dei vinti, dei perdenti, che, invece, sentendosi colpevoli e responsabili dei loro fallimenti, ampliano così tanto la loro insoddisfazione, da non essere più in grado di riemergere dall’infausta voragine in cui il rancore si amalgama alla vergogna. Infatti, Sandel afferma che in un momento, come quello attuale:

in cui la rabbia contro le élite ha portato la democrazia sull’orlo del baratro, la questione del merito assume un’urgenza particolare. Dobbiamo chiederci se la soluzione alla litigiosità politica consista nel vivere in modo più fedele al principio del merito oppure nel ricercare un bene comune che vada oltre il selezionare e il lottare²¹.

Per Sandel, i *vincitori* e i *perdenti*²² rappresentano in egual misura il lato oscuro del merito, ma è in questa prospettiva di oscurantismo ideologico, che il filosofo riesce a vedere uno spiraglio di speranza, ossia nel momento in cui richiama l’attenzione verso un ripensamento del *bene comune*, affidando ai *meritevoli* il compito di governare. L’idea di consegnare la guida della società ai meritevoli ha origine antichissime: il filosofo cinese Confucio, ad esempio, nell’antico Oriente, affermava che a governare vi dovessero essere tutti coloro che primeggiavano in virtù e in capacità²³. Anche il grande Aristotele²⁴, nell’antica Grecia, fu forse fra i primi filosofi a difenderne il valore: egli sosteneva che il “bene” richiesto da più soggetti, dovesse essere dato a chi maggiormente lo meritava. La grande difficoltà, allora come oggi, è aver bene chiara la risposta alla domanda: *che cosa significhi meritarsi qualcosa?* Aristotele sapeva bene quanto fosse difficile, in quanto anche se tutti concordano «che nelle ripartizioni vi debba essere il giusto secondo il merito, ma non tutti riconoscono lo stesso merito, bensì i democratici lo vedono nella libertà, gli oligarchici nella ricchezza o nella nobiltà di nascita, gli aristocratici nella virtù»²⁵.

Per Aristotele «il merito maggiore al fine di governare non era né la ricchezza, né le nobili origini bensì l’eccellenza nella virtù civica e nella *phronesis*, la saggezza pratica per ben ragionare sul bene comune»²⁶. Que-

18 *Ivi*, p. 1.

19 M.J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Milano 2021.

20 Nell’ampia opera *A Theory of Justice* (1971) John Rawls illustra la sua teoria della giustizia intesa come equità, delineando, su posizioni non utilitaristiche, i vari principi che devono stabilire la distribuzione degli oneri e dei benefici secondo un equo schema di cooperazione sociale finalizzato a costruire una società liberaldemocratica. J. Rawls, *A Theory of Justice*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1971; tr. it. Una teoria della giustizia, a cura di Sebastiano Maffettone, trad. di Ugo Santini, Feltrinelli, Milano 1982.

21 M.J. Sandel, *La tirannia del merito*, cit., p. 21.

22 *Vincitori e perdenti* è il titolo del primo capitolo del volume *La tirannia del merito* di Sandel (pp.23-37).

23 Sulla meritocrazia politica di Confucio cfr. D.A. Bell - C. Li (eds.), *The East Asian Challenge for Democracy Political Meritocracy in Comparative Perspective*, Cambridge University Press, New York 2013.

24 Aristotele, *Politica*, (a cura di R. Lauro), Laterza editori, Roma-Bari 1993.

25 *Id.*, *Etica Nicomachea*, V, 1131a, 25 ss.

26 M.J. Sandel, *La tirannia del merito*, cit., p. 34.

sto dovrebbe essere insegnato ai giovani, nelle aule scolastiche, che il merito di ciascuno non dipende apriori dalle sue qualità e dai suoi talenti, ma dall'utilizzo che ognuno saprà farne, in qualsiasi indirizzo scolastico. Infatti, come affermava, nel 1665, lo scrittore e filosofo francese François de La Rochefoucauld: «On ne doit pas juger du mérite d'un homme par ses grandes qualités, mais par l'usage qu'il en sait faire»²⁷.

Non sono i titoli, i diplomi, le lauree, le specializzazioni, né tantomeno il ceto sociale o il genere, a garantire il merito di una persona, ma il “come” il singolo agisce, in breve, il suo comportamento, le sue azioni, le sue iniziative al fine di favorire il bene comune. Alla luce di questa prospettiva si libera il concetto di “merito” da una prospettiva unicamente efficientista riuscendo a recuperare l'originario significato morale, Sandel ricorda, infatti, che con l'espressione “uomini di merito”²⁸ venivano chiamati, dai padri fondatori della neonata repubblica americana, nel 1776, le persone virtuose e sapienti a cui veniva richiesto di ricoprire le cariche pubbliche nell'istituzione politica appena formatesi.

Spetta alla scuola il compito di educare le nuove generazioni affinché riescano a costruire un'equa società del *bene comune* in grado di soppiantare la dicotomica società dei *vincitori* e dei *perdenti*²⁹. La società meritocratica, ancora legata ad una visione di scuola di stampo gentiliano, assegna tradizionalmente un prestigio maggiore agli studi generalisti e accademici, a scapito di quelli della cosiddetta filiera formativa tecnologico-professionale che dal secondo ciclo giunge fino agli *ITS Academy* (L. 99/2022)³⁰. Quasi come se gli studenti dei licei, fossero i vincenti, e quelli degli istituti tecnici e dei professionali fossero i perdenti, in quanto lontani da quell'umanesimo globale che da sempre contraddistingue la cultura italiana, attento alle virtù delle *humanæ litterae* e disattento al valore della tecnica.

Tutti gli istituti scolastici hanno il compito di valorizzare i talenti di ciascuna studentessa e di ciascun studente, ma affinché ciò si realizzi

è necessario che per riconoscere e valorizzare il merito vi siano delle categorie differenziate che sappiano riconoscere a ciascuno il valore delle scelte compiute, rispettando la libertà personale da cui sono sorte e valutando con oggettività il contributo reale ed effettivo dato per il raggiungimento del bene comune³¹.

I docenti devono credere ed investire le proprie risorse nel processo di personalizzazione dell'apprendimento valorizzando il potenziale che ciascuna studentessa e ciascun studente potrà esprimere, attraverso una completa condivisione, un'empatica partecipazione al processo di sviluppo e una relazione collaborativa e cooperativa³². Per Claudia Montedoro, la *personalizzazione*, avvalendosi di un ampio ventaglio di strategie educativo-didattiche, può valorizzare la storia di ognuno, le differenti intelligenze, le diverse emozioni e le multiformi competenze che caratterizzano ogni soggetto. La scuola deve garantire a tutti la possibilità di raggiungere il successo formativo sviluppando nel migliore dei modi le risorse e i talenti di ognuno³³.

I docenti hanno il compito di orientare gli studenti, senza manipolazioni, facendo loro comprendere che vi sono vari e validi percorsi di formazione, liberando la mente da inutili pregiudizi tra scuola di serie A, di serie B e di serie C. Sandel afferma, infatti, che insistere sull'idea che una laurea sia la strada principale verso un lavoro rispettabile e una vita dignitosa crea inevitabilmente un *pregiudizio credenzialistico* che mina la dignità del lavoro e sminuisce coloro che non hanno frequentato l'università. Deve essere chiaro che per Sandel il pregiudizio credenzialistico è il sintomo dell'arroganza meritocratica³⁴.

27 F. de La Rochefoucauld, *Maximes et Réflexions morales*, nouvelle édition, Paris-Lyon, J.B. Kindelem, 1822, CDLIX p.145. L'opera *Réflexions ou sentences et maximes morales*, comunemente noto come *Maximes*, fu scritta da François de La Rochefoucauld: la prima edizione, l'olandese risale al 1664, mentre la prima edizione francese è del 1665, quest'ultima è considerata la vera edizione originale. La massima citata è tratta da un'edizione del 1822, presente presso la Biblioteca Giorgio del Vecchio dell'Istituto di Filosofia del Diritto dell'Università di Roma (Inventario n.46E15).

28 M.J. Sandel, *La tirannia del merito*, cit., p. 34.

29 R. Capobianco, *Educare al merito per promuovere l'etica della responsabilità nella scuola delle competenze*, cit.

30 Legge 15 luglio 2022, n. 99, *Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore*. (22G00108) (GU n.173 del 26-7-2022). (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/07/26/22G00108/SG> consultato il 10 luglio 2023).

31 R. Capobianco, *La scuola dei talenti nella società delle competenze*, «Formazione & Insegnamento», XVI, 2, (2018), p. 56.

32 M. Martinelli, *La personalizzazione didattica*, Brescia, La Scuola 2004, p. 13.

33 C. Montedoro, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Milano, FrancoAngeli 2001.

34 M.J. Sandel, *La tirannia del merito*, cit., cap. 4, pp. 86-117.

3. L'orientamento scolastico per vincere i pregiudizi credenzialistici

La scuola sta cambiando, una nuova prospettiva sta prendendo forma, anche in seguito alle circostanze post-pandemiche che hanno palesato la necessità di un cambio di paradigma rispetto al modo di intendere e di vivere la meravigliosa avventura educativa all'interno del contesto scolastico³⁵. Spetta alla scuola secondaria di primo e di secondo grado far comprendere alle giovani studentesse e ai giovani studenti, che il merito e il talento non sono appannaggio di un'unica tipologia di scuola, ossia è assolutamente sbagliato ritenere che i licei accolgano tutti i meritevoli e i talentuosi, a scapito degli istituti tecnici e, soprattutto, dei professionali.

C'è sicuramente un problema di orientamento, un tema questo che occupa da diverso tempo un'importante posizione all'interno della riflessione pedagogica; infatti, diverse sono le pubblicazioni in merito sia a livello nazionale³⁶, che internazionale³⁷. Francesco Magni mette in guardia come un «cattivo orientamento» possa essere

una delle cause principali di disimpegno e disaffezione prima e, in seguito, di dispersione scolastica e formativa, con i connessi rischi relativi a difficoltà di ordine professionale e occupazionale. Al contrario [...] un orientamento efficace può contribuire alla costruzione di percorsi formativi personalizzati, in grado di valorizzare talenti, inclinazioni, attitudini, aspettative e aspirazioni di ognuno, contribuendo alla realizzazione di traiettorie di vita coerenti e compiute³⁸.

L'orientamento deve occupare un posto prioritario all'interno del percorso formativo di ciascuna studentessa e ciascun studente, ecco perché il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha deciso di investire nella formazione del docente tutor e dell'orientatore. Si tratta delle due nuove figure descritte nelle *Linee Guida per l'orientamento* (DM 328 del 22 dicembre 2022)³⁹, che il D.M. 63 del 5 aprile 2023 e la Circolare 958 hanno istituzionalizzato, dando forma all'iniziativa governativa sull'orientamento, in attuazione della Riforma 1.4 – Missione 4 – Componente 1 del PNRR⁴⁰. Il documento ministeriale ha previsto che dall'anno scolastico 2023/2024, le scuole secondarie di primo grado e il primo biennio delle scuole secondarie di secondo grado organizzeranno, ogni anno scolastico, 30 ore di orientamento, anche extra curriculari.

Le Linee Guida per l'orientamento accolgono al loro interno diversi aspetti interessanti e piste di azione intrise di un'innovazione non trascurabile, ma il primo elemento positivo è sicuramente l'aver voluto sottolineare il valore pedagogico dell'orientamento. Il capitolo 4 delle *Linee Guida* dall'eloquente titolo *Il valore educativo dell'orientamento*⁴¹, sottolinea quanto sia importante il processo di orientamento, ribadendo che:

la persona necessita di continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle attività lavorative, alla vita sociale. I talenti e le eccellenze di ogni studente, quali che siano, se non costantemente riconosciute ed esercitate, non si sviluppano, compromettendo in questo modo anche il ruolo del merito personale nel successo formativo e professionale. L'orientamento costituisce perciò una responsabilità per tutti gli ordini e gradi di scuola, per i docenti, per le famiglie e i diversi attori istituzionali e sociali con i quali lo studente interagisce⁴².

35 G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020b.

36 A. Mura, *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, FrancoAngeli, Milano 2018; A. Cunti - A. Priore, *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2020; E. Mannese, *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano 2020; S. Soresi (ed.), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Edizioni Studium, Roma 2021.

37 J.A. Athanasou - H.N. Perera (eds.), *International Handbook of Career Guidance*, Springer, Cham 2020; B. Malik-Liévano, B. Alvarez-González, M. Fe Sánchez-García, B.A. Irving (eds.), *International Perspectives on Research in Educational and Career Guidance*, Springer, Cham 2020.

38 F. Magni, Le nuove linee guida per l'orientamento. Una sfida per l'autonomia delle scuole, «Nuova Secondaria», XL, 5, (2023), p. 18.

39 Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, *Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 'Riforma del sistema di orientamento': nell'ambito della Missione 4 - Componente 1 -del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione Europea - Next Generation EU*.

40 Decreto Ministeriale n. 63 del 5 aprile 2023, *Individuazione dei criteri di ripartizione delle risorse finanziarie finalizzate alla valorizzazione del personale scolastico, con particolare riferimento alle attività di orientamento, di inclusione e di contrasto della dispersione scolastica, ivi comprese quelle volte a definire percorsi personalizzati per gli studenti, nonché di quelle svolte in attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza, ai sensi dell'art. 1, comma 561, della Legge 29 dicembre 2022, n. 197 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2023 e bilancio pluriennale per il triennio 2023*.

41 Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, *Linee Guida per l'orientamento, cit.*, p. 3.

42 *Ibidem*.

Nello stesso capitoletto (*Il valore educativo dell'orientamento*) si sottolinea l'importanza di attivare una didattica secondo un'ottica orientativa, superando la «sola dimensione trasmissiva delle conoscenze» e partendo proprio dalle esperienze degli studenti. Le *Linee Guida* invitano, inoltre, a valorizzare maggiormente la didattica laboratoriale, attraverso anche la flessibilità dei tempi e degli spazi, possibile proprio grazie all'autonomia. Interessante è anche l'aver voluto ribadire che l'orientamento è un processo globale che inizia sin dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria configurandosi come un «sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini, favorendo anche il superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento»⁴³. Secondo tale prospettiva l'orientamento diventa un vero e proprio percorso educativo che, a partire dalla scuola dell'infanzia, accompagna con cura e attenzione le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti verso la realizzazione del personale progetto di vita. Spetta a tutti i docenti il compito di dare un importante contributo al fine di favorire negli studenti la ricerca e la comprensione della loro identità per comprendere il ruolo da ricoprire all'interno di una società sempre più globalizzata e complessa.

La didattica orientativa permetterà agli studenti di riconoscere le loro capacità, i differenti talenti, le diverse attitudini e le possibili inclinazioni, accompagnandoli nelle piccole e grandi scelte attraverso l'esercizio del pensiero critico. È importante che la didattica orientativa sappia favorire un atteggiamento proattivo, responsabile e costruttivo verso l'ideazione del progetto di vita.

Ecco perché è stata accolta con grande entusiasmo la formazione dei *docenti tutor* e dei *docenti orientatori* (previsti dalle *Linee Guida per l'orientamento*) per la scuola secondaria di secondo grado: i docenti tutor devono aiutare gli studenti ad acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità e nello stesso tempo saranno di supporto alle famiglie in merito alle scelte dei percorsi formativi e/o professionali delle loro figlie e dei loro figli. I docenti orientatori, invece, hanno il compito di favorire l'incontro tra l'offerta formativa, le competenze delle studentesse e degli studenti e la domanda del mondo di lavoro al fine di permettere una scelta che possa essere sia «informata», sia consapevole rispetto al possibile percorso di studio o professionale da voler intraprendere⁴⁴.

Dal primo settembre 2023, nelle scuole secondarie di secondo grado sono presenti un docente tutor e un orientatore per coordinare le diverse attività formative volte all'orientamento, riuscendo ad intercettare i talenti da valorizzare e le difficoltà da contenere, è sicuramente importante. L'unica criticità è che tali figure siano state previste solo per la scuola secondaria di secondo grado; invece, risulta essere di prioritaria importanza orientare bene i giovanissimi che passano dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado, affinché scelgano il giusto percorso non facendosi guidare dalle «mode» oppure dall'idea errata che vi possano essere scuole di serie A e scuole di serie B e C. Deve essere chiaro che scegliere di iscriversi ad un istituto professionale è ugualmente formativo che frequentare il liceo.

4. Dalla meritocrazia alla meritorietà: il superamento del dualismo vincenti-perdenti

Bisogna superare questa logica vincenti-perdenti, retaggio della società meritocratica descritta dal sociologo britannico Michael Young in *The Rise of The Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality* (1958)⁴⁵, tradotto in italiano con il titolo *L'avvento della meritocrazia*. Era il 1958, quando Young utilizzò per la prima volta il termine «meritocrazia» per narrare le vicende di una società, da lui definita meritocratica, fortemente segnata dalla disparità tra i vinti e i vincitori. Per Young, i primi, i vinti, non riuscendo ad emergere e provando il peso dell'insuccesso, considerano di non avere altri da biasimare che loro stessi; invece, i vincitori stimano la propria vittoria la «giusta ricompensa delle loro capacità, dei loro sforzi e delle loro innegabili conquiste»⁴⁶, pertanto, ritenendo di essere all'apice della piramide sociale, osservano dall'alto verso il basso tutti coloro che, popolando un livello più basso, non hanno raggiunto il loro stesso successo.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ Nell'allegato B, *Indicazioni per il personale scolastico per l'attuazione delle Linee guida per l'orientamento* (D.M. 22 dicembre 2022 n. 328) alla nota 2790 dell'11 ottobre 2023, il Ministero ripercorre le varie tappe che hanno portato alla formalizzazione della figura del docente tutor e del docente orientatore.

⁴⁵ M. Young, *The Rise of The Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Penguin Books, Harmondsworth 1958; tr. it. M. Young, *L'avvento della meritocrazia* (trad. di C. Mannucci), Edizioni di Comunità, Milano 1962.

⁴⁶ *Ibid.*, *L'avvento della meritocrazia*, cit., p. 115.

Non è sempre facile comprendere l’inizio e la fine della linea sottile che delimita la positività di una società meritocratica dalla sua negatività: il problema è saper dare una giusta definizione del concetto di merito, che nel momento in cui diviene un’ideologia⁴⁷, intraprende il suo percorso di cambiamento diventando un costrutto, che sotto il baluardo della giustizia sociale scagiona le diverse disuguaglianze. È Mauro Boarelli a presentare, nel suo volume, del 2019, *Contro l’ideologia del merito*, le tante facce, anche le più cupe, della seducente parola “merito”: le passa al setaccio, per giungere alla conclusione apocalittica che il merito sia in realtà una pericolosa trappola ideologica, capace anche di distruggere i cardini dell’uguaglianza sociale⁴⁸. Inevitabilmente la parola “merito” si trascina dietro una serie di variabili che non possono essere ignorate, ad esempio John Bordley Rawls, in *A Theory of Justice*⁴⁹, per spiegare la giustizia distributiva parte dalla definizione di *natural lottery* (la lotteria naturale), ossia come i soggetti siano dotati in modo diverso dalla natura. Rawls ritiene che i talenti e le caratteristiche naturali, piuttosto che dalle proprie scelte, siano predeterminati dalla natura che assegna ad ognuno delle qualità più o meno vantaggiose. Per il filosofo statunitense sarebbe ingiusto associare semplicemente la giustizia distributiva ai propri sforzi e ai vari talenti naturali posseduti, egli, infatti, affida anche alla casualità sociale una forte responsabilità rispetto al merito. Per Rawls sia la famiglia d’origine di ciascun soggetto, che la casualità hanno una forte incidenza sulle possibili evoluzioni, infatti

supponendo che esista una distribuzione delle doti naturali, quelli che hanno lo stesso grado di abilità e talento e la medesima intenzione di servirsene, dovrebbero avere le stesse prospettive di riuscita, indipendentemente dal loro punto di partenza all’interno del sistema sociale, cioè indipendentemente dalla classe di reddito in cui sono nati⁵⁰,

ma purtroppo non è sempre così, in quanto non è certo che tutti coloro che possiedono le stesse abilità e hanno le medesime inclinazioni avranno poi uguali possibilità nella vita, in realtà questo è quello che auspicabilmente dovrebbe verificarsi in una società equa che è in grado di offrire a tutti le stesse identiche opportunità. Un’energica critica alla tesi di Rawls fu espressa sia da Robert Nozick⁵¹, che disapprovò la concezione di giustizia dello studioso statunitense, che dal filosofo politico Michael Walzer⁵², che criticò l’astrattezza del comportamento umano secondo la tesi di Rawls.

I due filosofi Nozick e Walzer erano d’accordo nel separare nettamente i due concetti, il “merito” e “merito-crazia”, salvando il primo principio e disapprovando il secondo. Pertanto, agli studenti bisognerebbe spiegare quanto sia importante l’impegno, la costanza e la perseveranza per raggiungere i risultati sperati, ossia quanto fondamentale sia la dimensione etica del merito.

Young, invece, con l’equazione: $M = E \times QI$ (dove “M” sta per merito; “E” sta per *effort*, in italiano sforzo; “QI” indica l’intelligenza)⁵³ ha privilegiato molto la componente intellettuale, rispetto alla componente etica, considerando il merito unicamente come il prodotto dell’intelligenza e dell’*effort* profuso, non prendendo in considerazione tutta una serie di principi etici.

La formula di Michael Young evidenzia come l’esercizio e l’intelligenza (le doti naturali) siano considerati i principi regolatori di qualsivoglia attività produttiva, perciò bisogna investire nel capitale umano, valutato in termini d’intelligenza e di creatività. Quasi come se il talento o le doti naturali (frutto della famosa lotteria naturale)⁵⁴ e l’impegno del soggetto nell’esecuzione delle diverse attività, miscelati insieme, bastassero a rappresentare il merito. Appare subito chiaro che il pensiero superomistico, per cui i meriti di un qualsiasi soggetto sarebbero solo e unicamente il merito della persona stessa, sia fallace, in quanto una serie innumerevole di fattori contestuali influenzano il soggetto: la lotteria della nascita, il ruolo dell’educazione familiare, il patrimonio genetico ricevuto in eredità e tutto ciò che rientra nella naturale disuguaglianza delle opportunità generata dall’incontro tra la varianza sociale e la varianza naturale.

47 M. Boarelli, *Contro l’ideologia del merito*, Laterza, Bari-Roma 2019.

48 «Nonostante si proponga come superamento di ogni ideologia, quella del merito è anch’essa un’ideologia, una precisa e strutturata visione del mondo». Ivi, p. 113.

49 J. Rawls, *A Theory of Justice*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1971; tr. it. *Una teoria della giustizia*, a cura di Sebastiano Maffettone; trad. di Ugo Santini, Feltrinelli, Milano 1982.

50 Id., *Una teoria della giustizia*, cit., p. 74.

51 R. Nozick, *Anarchy, State, and Utopia*, Basic Books, New York 1974; tr. it. *Anarchia, Stato e utopia. I fondamenti filosofici dello “Stato minimo”*, Le Monnier, Firenze 1981.

52 M. Walzer, *Spheres of justice. A Defence of Pluralism and Equality*, Basic Books, New York 1983; tr. it. *Sfere di giustizia*, Feltrinelli, Milano 1987.

53 M. Young, *The Rise of The Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Penguin Books, Harmondsworth, 1958; tr. it. Young M., *L’avvento della meritocrazia* (trad. di C. Mannucci), Milano, Edizioni di Comunità 1962.

54 J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, cit., p. 28.

L'avvento della meritocrazia (prendendo in prestito il titolo dell'opera di Young) produce un radicale rimodellamento della società⁵⁵, dove la classe dei meritevoli coincide con il gruppo dei più intelligenti e dei più capaci, per quell'idea di merito frutto della combinazione fra l'intelligenza e lo sforzo. In questo tipo di società meritocratica il genio pigro non può essere considerato un genio. Per realizzare una società veramente meritocratica Young, nel suo dispotico scritto, afferma che bisogna far leva sul sistema educativo, in quanto la costruzione della meritocrazia inizia dalle aule scolastiche, ecco perché non accetta il tentativo egualitario della scuola unica, proposta a partire dal secondo dopoguerra, che auspicava di accogliere gli intelligenti con gli sciocchi.

Lo stesso Young, in un articolo pubblicato nel 2001 su "The Guardian" affermò con tono polemico che il suo saggio del 1958 era stato "mal" interpretato, in quanto lui non voleva tessere un elogio della società meritocratica, bensì il contrario, delineando una radicale critica della meritocrazia concepita come sistema di governo. Nell'articolo Young attaccò proprio l'allora Primo Ministro Tony Blair che ne aveva fatto un proprio cavallo di battaglia, auspicando un superamento della società meritocratica e un ritorno ai sani valori di uguaglianza⁵⁶.

Oggi la globalizzazione ha alimentato questa distopica visione, generando un mercato del lavoro darwiniano, dove sono i soggetti a doversi adattare alle regole, e non il contrario. Si è data forma ad un'idea di «lavoro» che ha perduto la sua classica peculiarità di «mestiere/mistero» da dover custodire e sempre rispettare⁵⁷. Per questo è urgente recuperare le dimensioni formative e pedagogiche del merito, affinché diventi una prospettiva su cui investire e interrogarsi, come ha fatto Cristina Casaschi, nel suo ultimo lavoro, il cui titolo è già una vivace pista di riflessione: *Ognuno è bravo a modo suo. Scuola del merito e formazione personalizzata*⁵⁸. La Casaschi ribadisce l'importanza di dare valore a tutti, «nessuno escluso» direbbe don Milani, perché è importante che la scuola dia dignità a tutti, ma la stessa dignità deve essere riconosciuta a ciascun indirizzo scolastico, superando la dicotomica prospettiva di scuole d'élite e di istituti non d'élite. È importante che gli studenti comprendano che sono il talento, l'impegno e la diligenza a fare la differenza, a renderli più competenti e più compiuti. È importante che la scuola investa nella relazione educativa, perché credere nella meritorietà significa che i docenti devono guardare i volti, più che i voti degli studenti. Del resto, la meritorietà è la persona che valuta se stessa all'interno di una relazione di riconoscimento e di reciprocità, pertanto la scuola del merito, non è la scuola che premia le eccellenze, ma bensì è il luogo dove ciascuno può esprimere se stesso, grazie al processo di personalizzazione alimentato dell'idea di meritorietà.

Il superamento della netta distinzione tra le *scuole d'élite* (licei) e gli *istituti non d'élite* (istituti professionali) lo si avrà solo quando si inizierà a ragionare secondo una logica meritoria, ossia basata sul "criterio del merito" (la *meritorietà*), più che sul "potere del merito" (la *meritocrazia*). Del resto, anche se è giusto che chi merita possa raggiungere maggiori risultati, non è equo però che lo stesso soggetto stabilisca le regole che possano avvantaggiarlo.

La meritorietà è un criterio di verifica, più che un criterio di selezione, in quanto verifica democraticamente che tutti vengano trattati in modo equo, a differenza della stessa meritocrazia, che Mannucci considera il perfetto «contrario della democrazia»⁵⁹. Infatti, la meritorietà, difformemente dalla meritocrazia, vuole proteggere l'uguaglianza delle capacità (capabilities), non nel momento della distribuzione della ricchezza post-factum, ma piuttosto ante-factum, cioè nel momento della produzione della stessa ricchezza⁶⁰.

In una tale situazione la pedagogia, insieme all'educazione, rappresentano «le migliori alleate del merito, non per garantire ascensori sociali, ma per formare cittadini capaci di combattere il malcostume e il privilegio e promuovere la mobilità sociale»⁶¹. La pedagogia ha, però, il difficilissimo compito di identificare i tanti limiti e le probabili prospettive di affermazione del merito, considerato uno strumento per promuovere l'uguaglianza rispetto alle molteplici opportunità dell'azione educativa⁶². Del resto, come asserisce Carla Xodo «il concetto di merito rimane una categoria pedagogica centrale e conferma la sua natura eminentemente morale»⁶³, ecco perché è necessario che la scuola educi alla meritorietà affinché le nuove generazioni siano formate al rispetto e alla cura verso il bene comune, importante prospettiva su cui progettare i vari percorsi educativi orientati

55 G. Dench (a cura di), *The rise and rise of meritocracy*, Wiley-Blackwell, Oxford 2007.

56 M. Young, *Down with meritocracy*, «The Guardian», 29 giugno 2001.

57 G. Bertagna, *Ha ancora senso parlare di meritocrazia?*, in S. Soresi (ed.), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Edizioni Studium, Roma 2021.

58 C. Casaschi, *Ognuno è bravo a modo suo. Scuola del merito e formazione personalizzata*, Edizioni Studium, Roma 2023.

59 C. Mannucci, *Prefazione*, in M. Young, *L'avvento della meritocrazia. 1870-2033*, cit., p.22.

60 S. Zamagni, *Il merito? È frutto di talento e dell'impegno profuso*, «Il corriere della sera», 4 febbraio 2020, p. 26.

61 C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, «Studium Educationis», XVIII, 1, (2017), p. 9.

62 F. Magni, *Il merito tra meritocrazia e meritorietà. Una rilettura pedagogica*, «Nuova Secondaria», n.1, settembre, (2021), pp. 106-120.

63 C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, cit., p.25.

ad acquisire le competenze chiave di cittadinanza indispensabili per formare la cittadina e il cittadino meritevole della società di domani.

Lo stesso Bertagna, nell'editoriale *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà*, del 2020, sostiene con fermezza l'auspicabile passaggio dalla *logica della meritocrazia* alla *logica della meritorietà* personale, in quanto è convinto che non ci sia «nessuno senza merito, che non abbia qualche talento da sfruttare»⁶⁴. La scuola che promuove la meritorietà sa favorire «occasioni strutturali, di sistema, per la promozione e l'esercizio della fiducia, della libertà e della responsabilità delle e tra le persone, pur nei limiti dei dispositivi istituzionali, ordinamentali e didattico-organizzativi dati»⁶⁵.

Solo grazie ad una seria *educazione al merito* e alla *cultura della meritorietà* che chiede al singolo di impegnarsi, di cercare di migliorare se stesso e di conseguenza la società, di sviluppare le competenze civiche, di credere in un'etica della responsabilità, dell'impegno e della dedizione, si potranno formare cittadine e cittadini meritevoli, inclusivi e consapevolmente responsabili.

Rosaria Capobianco
Università di Napoli Federico II

Riferimenti bibliografici

- Aristotele, *Politica*, (a cura di R. Laurenti), Laterza editori, Roma-Bari 1993.
- Athanasou J.A. - Perera H.N. (eds.), *International Handbook of Career Guidance*, Springer, Cham 2020.
- Barone C., *Le trappole della meritocrazia*, il Mulino, Bologna 2012.
- Bell D.A. - Li C. (eds.), *The East Asian Challenge for Democracy Political Meritocracy in Comparative Perspective*, Cambridge University Press, New York 2013.
- Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.
- Id., *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, «Nuova Secondaria», XXXVII, 9, (2020a), pp. 3-7.
- Id., *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020b.
- Id., *Ha ancora senso parlare di meritocrazia?*, in S. Soresi (ed.), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Edizioni Studium, Roma 2021.
- Id., *Il 'brutto anatroccolo' dell'istruzione e formazione professionale. Genetica di una pretesa ma insostenibile 'inferiorità'*, in V. Boffo – G. Del Gobbo – F. Torlone (eds.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, Firenze University Press, Firenze 2022a, pp. 29-50.
- Id., *Per una scuola dell'inclusione*, Edizioni Studium, Roma 2022b, p. 112.
- Boarelli M., *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Bari-Roma 2019.
- Brigati R., *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, il Mulino, Bologna 2015.
- Capobianco R., *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Ead., *La scuola dei talenti nella società delle competenze*, «Formazione & Insegnamento», XVI, 2, (2018), pp. 49-58.
- Ead., *Educare al merito per promuovere l'etica della responsabilità nella scuola delle competenze*, «Studi sulla Formazione», XXV(1), (2022), pp. 103-119.
- Casaschi C., *Ognuno è bravo a modo suo. Scuola del merito e formazione personalizzata*, Edizioni Studium, Roma 2023.
- Cingari S., *La meritocrazia*, Ediesse, Roma 2020.
- de La Rochefoucauld F., *Maximes et Réflexions morales*, nouvelle édition, J.B. Kindelem, Paris-Lyon 1822.
- Cunti A., Priore A., *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Decreto-Legge n. 144 del 23 settembre 2022, *Ulteriori misure urgenti in materia di politica energetica nazionale, produttività delle imprese, politiche sociali e per la realizzazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*. (22G00154) (GU n.223 del 23-9-2022). (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2022/09/23/223/sg/pdf> consultato il 2 luglio 2023).
- Decreto Legislativo n. 61 del 13 aprile 2017, *Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1,*

64 G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, «Nuova Secondaria», n.9, XXXVII, (2020a), p. 6.

65 Id., *Per una scuola dell'inclusione*, Edizioni Studium, Roma 2022b, p. 112.

- commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00069) (GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23). (<https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2019/02/dlgs-61-2017.pdf> consultato il 2 luglio 2023).
- Decreto Ministeriale n. 766 del 23 agosto 2019, *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo del biennio e del triennio dei percorsi di istruzione professionale di cui all'articolo 4 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, emanate ai sensi dell'articolo 4, comma 4, del decreto 24 maggio 2018, n. 92*, del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali e il Ministro dell'economia e delle finanze. (https://www.miur.gov.it/normativa/-/asset_publisher/OXOyq2TZX0Cz/content/decreto-direttoriale-n-1400-del-25-09-2019 consultato il 2 luglio 2023).
- Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, *Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU*. (https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000328.22-12-2022.pdf/d634198a-8dfa-9117-9dac-282e7baff036?version=1.0&t=1672213318764 consultato il 2 luglio 2023).
- Decreto Ministeriale n. 63 del 5 aprile 2023, *Individuazione dei criteri di ripartizione delle risorse finanziarie finalizzate alla valorizzazione del personale scolastico, con particolare riferimento alle attività di orientamento, di inclusione e di contrasto della dispersione scolastica, ivi comprese quelle volte a definire percorsi personalizzati per gli studenti, nonché di quelle svolte in attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza, ai sensi dell'art. 1, comma 561, della Legge 29 dicembre 2022, n. 197* - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2023 e bilancio pluriennale per il triennio 2023.
- Dench G. (ed.), *The rise and rise of meritocracy*, Wiley-Blackwell, Oxford 2007.
- Ferrari M., *Polisemie del merito e della sua valutazione nei processi educativi*, «Studi sulla Formazione», 21, 2, (2018), pp. 191-199.
- Legge 15 luglio 2022, n. 99, *Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore*. (22G00108) (GU n.173 del 26-7-2022). (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/07/26/22G00108/SG> consultato il 10 luglio 2023).
- Magni F., *Il merito tra meritocrazia e meritorietà. Una rilettura pedagogica*, «Nuova Secondaria», 1, (2021), pp. 106-120.
- Id., *Le nuove linee guida per l'orientamento. Una sfida per l'autonomia delle scuole*, «Nuova Secondaria», XL, 5, (2023), pp. 17-21.
- Malik-Liévano B. - Alvarez-González B. - Fe Sánchez-García M. - Irving B.A. (eds.), *International Perspectives on Research in Educational and Career Guidance*, Springer, Cham 2020.
- Mannese E., *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Mannucci C., *Prefazione*, in M. Young, *L'avvento della meritocrazia. 1870-2033*, Edizioni di Comunità, Milano 1962.
- Martinelli M., *La personalizzazione didattica*, Brescia, La Scuola 2004.
- MIM. Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica, *Dati Iscrizioni online a.s.2023-24*. Allegato1, 2023. (https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Allegato_1_Dati_Iscrizioni_online_as2023-24.pdf consultato il 30.06.2023).
- Montedoro C., *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Milano, FrancoAngeli 2001.
- Mura A., *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Nozick R., *Anarchy, State, and Utopia*, Basic Books, New York 1974; tr. it. *Anarchia, Stato e utopia. I fondamenti filosofici dello "Stato minimo"*, Le Monnier, Firenze 1981.
- Rawls J., *A Theory of Justice*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1971; tr. it. *Una teoria della giustizia*, a cura di Sebastiano Maffettone; trad. di Ugo Santini, Feltrinelli, Milano 1982.
- Sandel M.J., *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Milano 2021.
- Soresi S. (ed.), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Edizioni Studium, Roma 2021.
- Tognon G., *La democrazia del merito*, Salerno Editrice, Roma 2016.
- Walzer M., *Spheres of justice. A Defence of Pluralism and Equality*, Basic Books, New York 1983; tr. it. *Sfere di giustizia*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Xodo C., *Merito, meritocrazia e pedagogia*, «Studium Educationis», anno XVIII, 1, (2017), pp. 9-36.
- Young M., *The Rise of The Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Penguin Books, Harmondsworth, 1958; tr. it. *L'avvento della meritocrazia* (trad. di C. Mannucci), Edizioni di Comunità, Milano 1962.
- Id., *Down with meritocracy*, «The Guardian», 29 giugno 2001.
- Zamagni S., *Il merito? È frutto di talento e dell'impegno profuso*, «Il corriere della sera», 4 febbraio 2020, p. 26. (consultato il 5 giugno 2023 <https://www.c3dem.it/wp-content/uploads/2020/02/il-merito...-%C3%A8-frutto-di-talento-e-dellimpegno-profuso-s.-zamagni-cds.pdf>)

Gli ITS Academy: un contributo alla filiera formativa tecnologico-professionale

n. 4
dicembre
2023

anno XLI

The ITS Academy: a contribution to the technological-professional training chain

Antonella Zuccaro, Francesca Storai*

Il nostro tempo è caratterizzato da dinamismo e transizione dove le tecnologie, come l'intelligenza artificiale, cyber security, cloud computing, giocano un ruolo importante. Tutto ciò si traduce in una richiesta sempre più elevata di professioni medio-alte, di figure tecniche specializzate e con e-skills innovative. Come si risponde a queste esigenze? Come far incontrare i bisogni del sistema produttivo con il mondo della formazione? Come è possibile colmare il disallineamento tra il capitale umano e le opportunità generate dal sistema produttivo? A queste domande tenta di rispondere il Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore ITS Academy, parte integrante della filiera formativa tecnologico-professionale.

Parole chiave

flessibilità didattica; agilità organizzativa, design thinking; tecnologie abilitanti; filiera formativa tecnologico-professionale

Our time is characterised by dynamism and transition where technologies, such as artificial intelligence, cyber security, cloud computing, play an important role. All this translates into an increasing demand for medium-high professions, specialised technical figures and innovative e-skills. How do we respond to these needs? How can the needs of the production system be brought together with the world of education? How can the mismatch between human capital and the opportunities generated by the production system be bridged? These questions are being answered by the Tertiary System of Higher Technological Education, of which the ITS Academy, an integral part of the technological-vocational training chain.

Keywords

didactic flexibility; organisational agility; design thinking; enabling technologies; technological-professional training chain

✉ Corresponding author: a.zuccaro@indire.it; f.storai@indire.it

1. Introduzione

La fase storica che stiamo vivendo è stata definita dal fondatore del World Economic Forum¹ Schwab (2017) come la quarta rivoluzione industriale, descrivendola come il risultato della combinazione delle tecnologie e la loro interazione con le nostre vite (p.15). Lo sviluppo tecnologico è caratterizzato dalla velocità con cui si verifica, nonché da un rapporto sempre più ravvicinato dell'uomo con la macchina (Oke & Fernandes, 2022; Eleyyan, 2021) e vede le imprese impegnate a investire in digitalizzazione e automazione dei processi di produzione per rimanere competitive sul mercato. Ciò implica la necessità che i sistemi di istruzione e formazione, più o meno professionalizzanti, investano nel formare figure in possesso di competenze con e-skills tecniche innovative (EU, 2019) e specializzate che possano ricoprire ruoli importanti nei diversi settori economici. L'intelligenza artificiale, la robotica, i blockchain, la nanotecnologia e la bioingegneria sono aspetti che si prevede, in un futuro molto prossimo, avranno un forte impatto anche sui modelli di apprendimento degli studenti (Kayembe & Nel, 2019; Ally & Wark, 2020) sebbene molti paesi non siano ancora pronti a questo tipo di trasformazione e procedano ancora secondo un modello tradizionale per niente funzionale ai nuovi bisogni emergenti (Lancrin & Van der Vlies, 2020). L'articolo cerca di affrontare le problematiche esposte descrivendo attività, obiettivi e funzionalità del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore, di cui sono parte integrante gli ITS Academy, riconoscendo a tale sistema, per missione e nelle esperienze fino ad ora realizzate, un contributo significativo per far incontrare i bisogni del sistema produttivo con il mondo dell'istruzione e formazione e colmando il disallineamento tra le possibilità di lavoro e la crescita professionale delle persone, soprattutto dei giovani. Il contributo intende affrontare tali questioni consapevoli che oggi, in Italia in particolare, il dibattito è ancora polarizzato sull'annosa polemica (Fregonara & Riva, 2023) se la scuola serva a formare cittadini responsabili e consapevoli e chi pensa che debba insegnare un mestiere; diviso tra la necessità di virare su competenze professionalizzanti e strettamente funzionali al mondo del lavoro o investire su percorsi strutturanti i processi di istruzione, privilegiando lo sviluppo di competenze allo studio e all'apprendimento teorico (Zuccaro et al., 2022; Salerno, 2021), una formazione non direttamente e non necessariamente strumentale all'economia (Barbieri et al, 2022) e spendibile nell'immediato. Nell'articolo non riusciremo ad affrontare i preconcetti e le aspettative sottese a ciascuna posizione ideale, che spesso si nutre di contrapposizioni ideologiche, ma ci limitiamo a presentare alcuni dati e condizioni che meglio permettono agli ITS Academy di riavvicinare lavoro e formazione.

2. Il contesto e le filiere tecnologiche

In Italia le statistiche sul lavoro giovanile raffigurano alti tassi di disoccupazione (22,3% di disoccupazione giovanile, media stabile negli ultimi 10 anni), elevata incidenza dei Neet (nel 2021 sono 2 milioni e 32 mila i giovani che non studiano e lavorano) (ISTAT, 2023) limitate opportunità di impiego rispetto alla popolazione adulta; di contro, le imprese hanno difficoltà a reperire le competenze tecniche necessarie. Ciò è dovuto in parte al fatto che l'apprendimento basato sul lavoro non è sufficientemente sviluppato, in parte perché si avverte un disallineamento tra il capitale umano reso disponibile dal sistema scolastico e formativo e le opportunità generate dal sistema produttivo (European Commission, 2015, rapporti OECD). In Italia nel 2022, il tasso di *mismatch*, ossia la difficoltà di reperimento di risorse umane da parte delle imprese si attesta su una percentuale del 45%, mantenendo alto il numero di posti di lavoro, soprattutto di laureati, che rimangono vacanti. Tale *gap* si conferma anche se come si riferimento si assume la domanda delle imprese e l'offerta di competenze provenienti dai sistemi di istruzione e formazione regionali (Balsamo, 2023).

C'è poi una ulteriore necessità connessa alla formazione permanente e all'aggiornamento delle competenze del personale che già svolge un'occupazione che interessa più della metà dei lavoratori attualmente attivi e

* Sebbene il contributo sia frutto di un lavoro congiunto sono da attribuire a Antonella i capitoli 2, 3, 3.1, 4, 4.1, 4.2, 4.3 e le conclusioni a Antonella Zuccaro, l'introduzione e i capitoli 5 e 6 a Francesca Storai.

¹ Il World Economic Forum è l'organizzazione internazionale nata nel 1971 come fondazione senza scopo di lucro per la cooperazione internazionale tra i settori pubblico e privato e ha sede a Ginevra. Ne fanno parte politici, imprenditori, uomini e donne di cultura e di altri settori della società con l'obiettivo di approfondire i temi di interesse pubblico e globale.

che dovranno affrontare transizioni professionali significative: si stima, infatti, che oltre 21 milioni di essi dovrà modificare la propria professione entro il 2030 (Fregonara & Riva, 2023). La comunicazione della Commissione del 30 settembre 2020 sulla realizzazione dello Spazio europeo dell'istruzione entro il 2025 definisce l'inclusione come la garanzia che l'istruzione superiore sia accessibile. Inoltre, il Consiglio europeo dell'istruzione (Consiglio dell'Unione europea, 2021) nella sua risoluzione per la definizione degli obiettivi per il 2030 ha affermato che:

i sistemi di istruzione e formazione dovrebbero diventare più flessibili, resilienti, a prova di futuro e attraenti, rivolgendosi a un corpo studentesco più eterogeneo e offrendo il riconoscimento e la convalida dell'apprendimento pregresso, opportunità di formazione per l'aggiornamento e la riqualificazione, anche a livelli di qualifica più elevati e per tutta la vita lavorativa (p.6)

Questi dati, che definiscono alcuni aspetti dello “storico” *mismatch* nazionale fra offerta formativa e richiesta di competenze da parte del mondo del lavoro, se ricompresi con il fatto che, entro il 2027, il 23 per cento dei lavori potrebbe aver subito trasformazioni profonde (World Economic Forum, 2021), evidenziano la necessità di un maggiore orientamento formativo dei sistemi di istruzione e formazione e nuovi modelli di approccio allo sviluppo delle competenze (OECD, 2017; Chu et al., 2019; Miranda et al., 2021) che sono alla base delle motivazioni della nascita e dello sviluppo del sistema terziario professionalizzante. Nell'attuale contesto ordinamentale l'offerta formativa italiana che compone la filiera professionalizzante è costituita da percorsi del secondo ciclo di istruzione, in particolar modo dell'istruzione tecnica e professionale, dal sistema regionale dell'istruzione e formazione professionale regionale (IeFP), dall'istruzione terziaria erogata dagli Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy) e infine dal segmento delle lauree professionalizzanti. Tali segmenti operano in diverse istituzioni formative senza che sussista un coordinamento strutturato e una dimensione organizzativa capace di collegarli e definire la filiera tecnologico professionale con l'esito ovvio di scoraggiare l'attrattività dei percorsi come opzioni di prima scelta da parte dell'utenza (Boffo, 2022; Perniciaro, 2020). Ad oggi, a fronte della ormai consolidata strutturazione dell'offerta formativa tecnico professionale del sistema di istruzione secondario e della variegata articolazione dei percorsi di formazione professionale erogati dalle diverse regioni, i percorsi terziari professionalizzanti degli ITS Academy sono definiti all'interno delle seguenti aree tecnologiche: Energia, Mobilità sostenibile, Nuove Tecnologie della vita, Sistema agroalimentare, Sistema Casa, Meccatronica, Sistema Moda, Servizi alle imprese e agli enti no profit, Tecnologie Innovative per i beni e le attività culturali – Turismo, Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione. Le aree tecnologiche afferiscono, nel nuovo testo di legge n. 99/2022, alle sfide e linee di sviluppo economico che interessano la transizione ecologica (Colombo et al., 2022).

In questo contesto il concetto di filiera formativa professionalizzante, non è determinata nel suo sviluppo verticale, la qual cosa rende tutto il percorso tecnico e professionale nella secondaria di II grado meno capace di attrarre studenti bravi e motivati (Turri, 2023). Non si tratta di allineare i sistemi in percorsi chiusi e dipendenti quanto di rivedere le coerenze, nei contenuti e nei modelli didattici, delle diverse componenti del sistema.

È però opportuno che ciascuna componente risulti espressione del legame tra offerta formativa e mondo produttivo, laddove la progettazione dei percorsi formativi sia una progettazione partecipata a livello regionale e nazionale (da Istituzioni formative, imprese, Centri di ricerca, Università) di nuovi mestieri e di competenze abilitanti, di figure ibride capaci di favorire la propagazione dell'innovazione grazie alle conoscenze che “portano” nei diversi contesti aziendali (Butera, 2021). Per operare in questa direzione occorre che tali segmenti formativi siano riconoscibili all'interno di un sistema di filiera integrata nei titoli di carriera, ma anche nei contenuti curriculari. Ancora prima però, ciascuno di questi segmenti dovrà garantire l'erogazione di una offerta formativa a carattere flessibile e radicato sulle esigenze più dinamiche ed innovative dei mercati del lavoro territoriali e settoriali (De Toni & Salatin, 2013). Il segmento formativo degli ITS Academy che sembra dedicato a facilitare tale transazione e sviluppo verticale dei sistemi di istruzione e formazione a partire dalle sue caratteristiche di operatività e dai significativi successi occupazionali conseguiti, seppur in contesti numerici contenuti (Zuccaro, 2023). Tale predisposizione, sicuramente facilitata dalla struttura inter-organizzativa delle Fondazioni, quasi mai si manifesta come filiera basata su una particolare area tecnologica capace di coinvolgere sia le scuole secondarie di secondo grado, la formazione professionale e le Università. In alcuni casi prefigura virtuosi processi di integrazione

operativa tra ITS e uno di tali soggetti perché, ad esempio, condividono laboratori, docenti, azioni di orientamento, il passaggio tra un sistema e l'altro degli studenti, quasi mai però fornendo all'utenza una visione integrata di filiera basata su una particolare area tecnologica che comunque risulterebbe imprescindibile dal legame che gli ITS garantiscono con le imprese. Tanto meno la relazione tra questi diversi sistemi si basa sulla condivisione del modello di flessibilità organizzativa, didattica e progettuale propria degli ITS o sulla selezione dei percorsi di studio, confermando le difficoltà storiche di costituire un'offerta professionalizzante a ciclo breve, già emerse ancor prima della nascita degli ITS con leFP e IFTS, più in generale, nei rapporti tra percorsi di formazione professionale a guida regionale e quelli a guida dello Stato. Nella sua prospettiva professionalizzante, nel legame con le imprese del settore, comunque gli ITS contribuiscono a definire in modo significativo la filiera tecnologica alla quale appartengono.

3. Gli ITS Academy

Istituiti nel 2009 dal Ministero dell'Istruzione (legge n. 40/2007) gli ITS sono il primo canale italiano di formazione terziaria professionalizzante, presente in altri contesti europei da molti decenni (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2022; Dordit, 2017). La legge n. 99/2022, nel rispetto delle competenze regionali e degli enti locali nonché dei principi di sussidiarietà, adeguatezza e differenziazione, istituisce il "Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore", di cui sono parte integrante gli istituti tecnici superiori (ITS), che assumono la denominazione di Istituti Tecnologici Superiori (ITS Academy). Gli ITS Academy hanno il compito prioritario di potenziare e ampliare la formazione professionalizzante di tecnici superiori con elevate competenze tecnologiche e tecnico-professionali, adeguando i profili professionali nazionali all'offerta formativa in base alle esigenze del mondo della produzione e, in particolare, rispondere in tal modo alle principali sfide nell'ambito della riconversione ecologica e della transizione digitale. I percorsi formativi erogati dagli ITS Academy hanno una durata biennale o triennale. Si articolano in semestri e sono strutturati come percorsi formativi di quinto livello EQF (European Qualification Framework) della durata di quattro semestri, oppure come percorsi formativi di sesto livello EQF, che hanno la durata di sei semestri, corrispondenti al sesto livello del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. I percorsi formativi sono progettati sulla base di piani triennali predisposti dalle programmazioni regionali e assumono come riferimento le competenze delle specifiche figure nazionali riferite alle aree tecnologiche considerate strategiche nell'ambito delle politiche di sviluppo industriale e tecnologico e di riconversione ecologica. Gli ITS Academy sono inseriti in un sistema di governance multilivello che comprende il Ministero dell'Istruzione e del Merito (M.I.M) e le Regioni. Il M.I.M. definisce le linee nazionali di indirizzo e di sviluppo del sistema. Le Regioni hanno competenza esclusiva nella costituzione in materia di programmazione dell'offerta formativa e secondo criteri che assicurano il coinvolgimento delle parti sociali. Gli ITS Academy sono un canale formativo monitorato e finanziato attraverso un sistema premiale basato su indicatori di realizzazione e risultato dei percorsi formativi (Accordo n. 90 CU, 2014, Accordo n.133 CU, 2015). Il monitoraggio nazionale è realizzato annualmente, da INDIRE su committenza del M.I.M., sui percorsi terminati da almeno 12 mesi, arco temporale necessario al fine di rilevare gli esiti occupazionali.

3.1 L'utenza dei percorsi ITS Academy

Nel presente paragrafo analizziamo lo studente tipo che frequenta i percorsi degli ITS Academy e congiuntamente la distribuzione dei diplomati e degli occupati in relazione agli studenti iscritti. Si approfondiscono tali dati in base all'area tecnologica. Lo studente tipo degli ITS Academy è un giovane di genere maschile (le femmine sono il 26,7%) tra i 18 e i 24 anni, di questi il 43,1% ha un'età tra i 20 e i 24 anni e il 38,1% tra i 18 e 19 anni, che ha conseguito un diploma ad indirizzo tecnico (il 58,9%). Gli studenti provenienti dai licei sono il 22,3%. Mentre dai professionali proviene il 14,5%. Gli studenti dei professionali e dei tecnici proseguono, di norma, la loro carriera formativa negli ITS con un percorso coerente con l'area tecnologica scelta. Una quota minima degli studenti ITS è già in possesso di una laurea (2,9%). L'incrocio dei dati tra genere e titolo di studio evidenziano che tra le studentesse dei percorsi ITS, rispetto ai colleghi maschi, è più elevata la percentuale di laureate (6,5%) o in possesso di un diploma liceale (30,6%). Il monitoraggio nazionale dei percorsi ITS Academy 2023 (Zuccaro, 2023) analizza i 315 percorsi terminati al

31 dicembre 2021, ed ha visto la partecipazione di 8.274 studenti e 6.421 diplomati (77,6% degli iscritti). Un dato in progressivo e costante aumento rispetto agli anni precedenti. Gli occupati nel 2022 sono 5.556, oltre 1.300 in più dell'anno precedente. Con un tasso di occupazione sui diplomati che nel corso degli anni non è mai sceso oltre l'80%. Il tasso percentuale tra diplomati e occupati mantiene il primato del Sistema meccanica nel quale viene occupato il 92,4% dei diplomati. Seguono la Mobilità sostenibile (89,9%) e l'Efficienza energetica (88,5%). Il Sistema meccanica continua a detenere anche il primato in merito al successo formativo dato dal rapporto tra iscritti e diplomati con l'86,3% al pari dello scorso anno. Mentre, se pur con valori altamente positivi faticano a trovare occupazione, rimanendo al di sotto della soglia dell'80%, gli studenti nell'area Nuove tecnologie per la vita (78,5%) e Sistema agro-alimentare (79,3%) anche se con risultati migliori dello scorso anno. Mentre nel diplomarsi faticano di più gli studenti dell'area Efficienza energetica (con il 69,1% di diplomati sugli iscritti) e gli studenti che seguono i percorsi della Mobilità sostenibile (69,8%) in peggioramento rispetto allo scorso anno. Abbastanza uniforme il livello di successo formativo nelle diverse aree tecnologiche nei valori centrali, con uno scarto massimo tra le aree rispetto alla percentuale di iscritti su diplomati di circa 14 punti percentuali (cfr. Tab.1). A fronte della diversa provenienza degli studenti, in una ulteriore indagine di customer realizzata da Indire e svolta su i diplomati dei percorsi terminati nel 2021, mostra che solo il 52,8% dei rispondenti ritiene adeguata la formazione in entrata. Nell'area Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali – Turismo la percentuale sale al 63,9% dei frequentanti. La formazione meno adeguata sembrerebbe invece essere quella degli studenti iscritti ai percorsi delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Nella stessa indagine appare molto apprezzata la docenza e tra le attività svolte lo stage e il tutoraggio, anche se con significative differenze nelle percezioni tra i diplomati delle diverse regioni. L'impianto formativo, la coerenza con il precedente percorso di studi e le opportunità di trovare lavoro sono le motivazioni più ricorrenti di chi si ritiene soddisfatto del percorso svolto.

Area Tecnologica	Iscritti	Diplomati	% diplomati su iscritti	Occupati	% occupati su diplomati	Non occupati o altra condizione
Efficienza energetica	703	486	69,1	430	88,5	56
Mobilità sostenibile	1.372	957	69,8	860	89,9	97
Nuove tecnologie della vita	517	423	81,8	332	78,5	91
Nuove tecnologie per il made in Italy	3.634	2.959	81,4	2.549	86,1	410
<i>Servizi alle imprese</i>	402	304	75,6	246	80,9	58
<i>Sistema agro-alimentare</i>	864	648	75,0	514	79,3	134
<i>Sistema casa</i>	147	125	85,0	109	87,2	16
<i>Sistema meccanica</i>	1.561	1.347	86,3	1.244	92,4	103
<i>Sistema moda</i>	660	535	81,1	436	81,5	99
Totale	3.634	2.959	81,4	2.549	86,1	410
Tecnologie dell'informazione e della comunicazione	1.146	922	80,5	803	87,1	119
Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali – Turismo	902	674	74,7	582	86,4	92
Totale	8.274	6.421	77,6	5.556	86,5	865

Tabella 1- Iscritti, diplomati e occupati: distribuzione per area tecnologica, percorsi terminati nel 2021 e percorsi terminati al 31 dicembre 2021 Fonte: INDIRE, Banca dati Nazionale ITS Academy

In sintesi, emerge che il sistema ITS Academy, nel quadro dei sistemi di istruzione e formazione, ricopre una dimensione di nicchia e risulta poco conosciuto e quindi poco utilizzato. Troppo spesso ancora oggi, e i dati di monitoraggio analizzati in questo paragrafo lo confermano, l'opzione "formazione tecnica" appare una seconda scelta, pur a fronte di una elevata domanda da parte del mercato del lavoro. Sarebbe importante intervenire su una cultura dell'orientamento scevra dai preconcetti che derivano da un'idea di scuola ormai passata, dove «Istruzione e formazione professionale iniziale, *reskilling* e *continuing vocational training* dovrebbero costituire, insomma, insieme, uno dei diritti fondamentali che lo Stato dovrebbe garantire a ogni persona non tanto o non solo per dettato costituzionale, ma anche per interesse collettivo in un paese che voglia restare nella *top ten* mondiale delle società conoscitivamente più avanzate e delle economie più dinamiche per qualità e innovazione delle produzioni e della vendita» (Bertagna, 2022, p. 31). Accanto a questo al fine dell'aumento dei numeri degli studenti e dei percorsi, occorrerebbe

garantire una stabilità nei finanziamenti delle risorse (superamento bandi regionali annuali) ed una tempistica dell'erogazione dei percorsi coerente con l'orientamento agli studenti, come avviene nel caso dell'istruzione terziaria accademica.

4. Il Modello formativo degli ITS Academy

Gli ITS Academy dopo oltre dieci anni, sono improvvisamente al centro dell'attenzione non solo politica, ma anche dell'opinione pubblica poiché rappresentano oggi un canale formativo con un significativo successo occupazionale. L'ultimo monitoraggio nazionale realizzato da INDIRE presenta risultati più significativi sia sul dato dell'occupazione che del successo formativo: l'86,5% dei diplomati, di cui il 93,6% in coerenza con il percorso di studi, ha trovato occupazione ad un anno dal diploma. Un tasso di occupazione che, nel corso degli anni, non è mai sceso oltre il 78%. Un altro elemento di attenzione è certamente il livello di soddisfazione da parte dei diplomati: l'80,6% si ritiene soddisfatto del percorso frequentato (Zuccaro, 2023). Il buon successo degli ITS Academy, quindi, sembra essere non solo occupazionale, ma si fonda anche sul livello di coinvolgimento e di motivazione degli studenti. L'ipotesi alla base dei buoni risultati è che essi derivino da diversi fattori che determinano l'originalità del sistema ITS Academy nel panorama formativo italiano. In questo paragrafo saranno messi in evidenza alcuni aspetti operativi caratterizzanti il sistema ITS che rappresentano il servizio reso e i risultati conseguiti: sono peculiarità che meglio di altre descrivono gli ITS Academy all'interno del panorama dei sistemi di istruzione e formazione terziaria attualmente vigenti in Italia, cercando così di tracciarne un possibile modello. Intendiamo qui come modello la rappresentazione linguistica delle attività in uso negli ITS Academy, la loro strutturazione e articolazione, gli aspetti sostanziali e le relazioni funzionali che meglio contribuiscono al compito che le Fondazioni ITS portano avanti nel garantire alti livelli di occupazione ai loro diplomati. I riferimenti per l'argomentazione del modello che andiamo a trattare sono desunti da un insieme di ricerche svolte da INDIRE. Alcune ricerche afferiscono ai dati del monitoraggio nazionale 2017-23 realizzato su committenza del Ministero dell'Istruzione e Merito, altre all'indagine quanti-qualitativa di customer satisfaction anche questa riferita agli anni 2017-23, quindi un'indagine qualitativa condotta su 20 studi di caso mirata ad approfondire tematiche ricorrenti e significative (Zuccaro et al., 2022) che hanno permesso di identificare alcune delle caratteristiche peculiari del modello ITS. L'analisi qualitativa, infatti, condotta con il metodo del *multiple case study* (Yin, 1994) è stata svolta attraverso una triangolazione dei punti di vista tra studenti, docenti, rappresentanti delle aziende, direttori e presidenti ITS, componenti del comitato tecnico scientifico e della giunta esecutiva, consentendo un confronto di opinioni capace di restituire una fotografia realistica dell'approccio metodologico adottato.

Le attività caratterizzanti il sistema ITS Academy, seppur in chiave dinamica ed evolutiva, e che permettono di configurarne il modello didattico e organizzativo come elementi topici e distintivi sembrano essere:

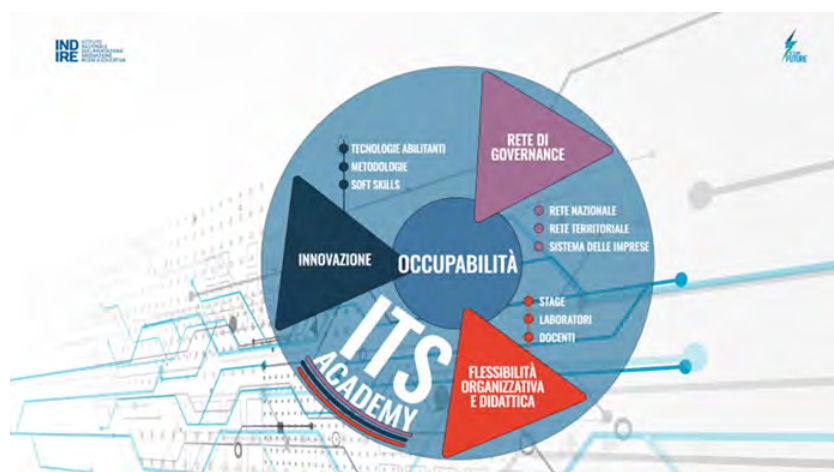


FIGURA 1-Il modello formativo ITS Academy, Indire 2022

La rete di governance integrata, ovvero le modalità con le quali gli ITS Academy attuano il loro compito e si governano nel quadro delle evoluzioni del sistema economico produttivo e delle specificità territoriali dei diversi partner e del sistema interistituzionale che ne definisce gli orientamenti e ne supporta le attività (Zuccaro A. et al. 2020). *La flessibilità didattica e progettuale, l'agilità organizzativa*, intese come la modalità con la quale viene organizzata e realizzata l'offerta formativa e come vengono progettati i percorsi adattando il curriculum alla realtà (Guasti, 2016), intercettando bisogni di competenze e governando l'indeterminazione delle situazioni (De Toni & Furlan, 2020). *L'intercettazione dell'innovazione*, ovvero la capacità che hanno gli ITS Academy di individuare le innovazioni nel campo delle tecnologie digitali e sulle metodologie di apprendimento e di sviluppo di competenze per il lavoro. Le modalità di utilizzo delle tecnologie abilitanti 4.0, le ore di formazione dedicate a una didattica esperienziale o ancor più operativa con la centralità di stage e attività laboratoriali che provano la fondatezza delle conoscenze acquisite, naturalmente come *homo faber* (Supiot, 2020).

Possiamo quindi affermare, in accordo con Engeström (1987, 2017), che i percorsi formativi del sistema terziario professionalizzante siano sviluppati sulla base di sistemi di attività interagenti, trattandosi di caratteristiche e attività tra loro interdipendenti e reciprocamente funzionali che concorrono in modo determinante al criterio ordinatore del compito che gli ITS Academy devono assolvere: l'occupabilità.

4.1 La rete di governance integrata

Le Fondazioni ITS Academy operano con una governance decentrata e partecipata nei singoli territori in relazione alle richieste della filiera produttiva di riferimento, con un modello organizzativo a rete, dato sul piano istituzionale e agito sul piano territoriale. La rete degli ITS Academy si articola intorno a due nodi strategici: il primo è quello del “governo”, ovvero il nodo istituzionale, il secondo è quello “produttivo”, costituito dalle cosiddette unità organizzative, dai ruoli professionali. Entrambi i nodi, “ad alta intensità di persone”, danno vita alla rete e alla sua operatività (Butera, 1990; 2023). Il nodo del governo, ovvero il nodo istituzionale, è dato dal modello organizzativo della Fondazione che dovrebbe facilitare l'integrazione tra diversi soggetti, alcuni definiti in sede statutaria, altri integrati per specifiche funzionalità, contesti territoriali e specifiche filiere formative. Imprese, istituti di istruzione secondaria superiore, agenzie formative, università sono le principali tipologie di soggetti che garantiscono per vincolo statutario la base del partenariato. La componente determinante del partenariato societario delle Fondazioni ITS Academy è composta da imprese e associazioni di imprese: il 46,9% dei partner istituzionali soci delle Fondazioni ITS Academy sono imprese e associazioni di impresa che sommati al 4,1% di partecipazione delle camere di commercio, associazioni datoriali, ordini/collegi professionali definiscono la relazione importante che gli ITS mantengono con il mondo del lavoro (Zuccaro, 2023). Tale partenariato, che nel tempo può essere integrato e variato, definisce relazioni stabili e strutturate con imprese, istituzioni e una pluralità di soggetti che operano nel territorio adottando accordi volti a definire le identità operative e le modalità di sviluppo delle Fondazioni. Tale struttura della governance configura gli ITS come reti che connettono o cercano di connettere e di coinvolgere tutti gli attori che nel territorio contribuiscono alla crescita del lavoro, sia nella direzione dei numeri che della qualità dell'offerta formativa. La rete rappresenta una leva per collegare fra loro imprese e amministrazioni come se fossero un Ente unitario che ha un obiettivo comune verso il quale occorre orientare azioni condivise. Si tratta quindi di pensare agli ITS come organizzazioni a rete, ovvero strutture organizzative in cui vasti processi attraversano i confini di una singola organizzazione e delle loro articolazioni interne, e ciò in virtù dell'azione convergente di più attori o soggetti organizzativi distinti che danno luogo, in qualche misura e per qualche tempo, a un attore collettivo nuovo che opera con strutture regolative esplicite e/o latenti (Butera & Alberti, 2012). Si tratta però, e i dati del monitoraggio lo confermano, di una struttura complessa nella gestione spesso resa statica per le effettive difficoltà di governarla, come se dopo un particolare impegno a costruire la base societaria utile alla costituzione della Fondazione poi di fatto sul partenariato societario non viene svolta un'opera di aggiornamento, revisione e funzionalizzazione rispetto ai risultati da conseguire o conseguiti. Il secondo nodo della rete, come già detto, è quello che costituisce la governance interna degli ITS Academy ovvero il nodo produttivo definito nelle unità organizzative. Nel quadro della struttura istituzionale data del sistema degli ITS Academy si sviluppa un'organizzazione interna alle Fondazioni ITS funzionale ai processi di realizzazione del servizio, con proprie modalità di distribuzione della leadership tra gli organi statutari della Fondazione. Le Fondazioni ITS Academy al loro interno infatti scelgono da quale organizzazione (impresa, università,

istituzioni scolastiche e formative) attingere per la designazione dei ruoli di leadership; così facendo le attività saranno testimoni della cultura organizzativa del soggetto che la interpreta. Ciò mostra non soltanto quanto variegato possa essere il mondo delle relazioni tra i vari soggetti istituzionali che compongono il partenariato delle Fondazioni ITS (imprese, università, istituti scolastici, agenzie formative), ma anche quanto possa essere conseguentemente complessa la dinamica dell'appartenenza (Quaglino, 1996, Varchetta, 2007) e quanto sia complicato governare la complessità (De Toni & Battistella, 2021). In tutti i casi il modello organizzativo spinge le tradizionali aggregazioni mono-identitarie a sperimentare nuove forme di governance territoriale inter-organizzative centrate su filiere produttive. La presidenza o la direzione, ad esempio, sono affidate in molti casi a imprenditori. In tal senso la legge che regola gli ITS, approvata nel luglio dello scorso anno, prevede che il presidente, che ne è il legale rappresentante sia, di norma, espressione delle imprese fondatrici e partecipanti aderenti alla Fondazione ITS Academy (L.99/2022). All'interno di questo possibile modello permangono alcune attenzioni che i monitoraggi e le ricerche più a carattere qualitativo hanno posto come prioritarie per l'evoluzione del modello stesso.

Abbiamo già citato le difficoltà afferenti alla governance multilivello in capo al rapporto Stato-regioni nel raccordare le tempistiche di avvio dei corsi e dei relativi bandi con i tempi dei sistemi di istruzione. Così come non sembra sufficiente il meccanismo di riconoscimento dei titoli di studio che costituiscono le filiere formative, per garantire il coordinamento e la congruenza tra le diverse proposte formative ai fini della scelta e della carriera degli studenti. Più in generale la complessità, spesso oggettivamente complicata, di mettere assieme i diversi soggetti organizzativi, farli convergere verso un comune piano operativo mettendo significative le specificità e le attenzioni di ciascuno, non sempre si sono dimostrate funzionali al compito da svolgere. In particolare, l'analisi dei dati del monitoraggio nazionale degli ITS Academy 2023 evidenzia la necessità di ripensare l'assetto societario iniziale per rendere le partnership non fini a sé stesse, ma mirate a svolgere una determinata funzione sociale, in un'ottica di sviluppo (Druker, 2017).

4.2 La flessibilità organizzativa, didattica e progettuale

La didattica dei percorsi ITS Academy è strutturata su due differenti macro-modalità organizzative: una afferente agli apprendimenti interni alle strutture proprie agli ITS Academy, che per comodità chiameremo ore di teoria/laboratorio, l'altra afferente agli apprendimenti in contesti di lavoro, stage/laboratori di impresa e di ricerca. Nell'ultimo monitoraggio nazionale di INDIRE (Zuccaro, 2023) le ore di stage sono il 42,8% (a oggi la norma prevede uno standard minimo pari ad almeno il 30% del monte ore complessivo), le ore di teoria il 56,9% ed il restante 0,3% visite guidate all'estero o in altre regioni. Le ore di teoria comprendono modalità di apprendimento di tipo laboratoriale, svolte nei laboratori propri agli ITS Academy o nei laboratori di impresa e di ricerca, una modalità di apprendimento che emula e simula i processi di lavoro per un apprendimento basato sul lavoro (Bocchi, 2017), spesso funzionale alla gestione e interazione tra teoria e esperienze di stage, e con una pluralità di metodologie didattiche più o meno assimilabili alla didattica laboratoriale. Attività di apprendimento di tipo laboratoriale che emulano o simulano i processi di lavoro, sono realizzate in laboratori esterni di imprese e di ricerca (il 28,2% delle ore di teoria). Un altro elemento che caratterizza la flessibilità degli ITS Academy è dato dalla componente docente proveniente da contesti differenti come: imprese, università, scuole, agenzie formative, centri di ricerche. Sono approcci organizzativi diversi, connessioni inattese tra i diversi domini scientifici (De Toni, 2022), in cui le dimensioni del realismo e della simulazione, ma anche dell'apprendimento trasmissivo e di quello partecipativo, si intersecano, lavorando in sinergia (Akkerman et al., 2011) contribuendo a creare ambienti di apprendimento ibridi e ciascuno sviluppando specifiche risposte e metodologie per rispondere agli scenari di evoluzione del lavoro e delle competenze sopra descritti. I docenti/esperti/testimoni che provengono dal mondo del lavoro svolgono il 72,9% delle ore complessive di docenza, superando, in tutte le aree tecnologiche, il monte orario minimo previsto che è del 50%. Forti nel rendere situata l'attività didattica sono molto apprezzati 93% degli studenti (Zuccaro A., 2022). In generale, i vincoli posti dalla normativa agli ITS, non solo sono rispettati, ma sono interpretati in modo ancora più significativo, in qualche modo anticipando le indicazioni della legge n. 99/2022 che indica in 35% le ore minime di stage e nel 60% quello della presenza dei docenti provenienti dal mondo del lavoro. La strategia interna ai vincoli normativi caratterizza di fatto la flessibilità con la quale viene garantita la prevalenza della parte esperienziale svolta in azienda, l'intreccio tra questa, l'uso dei laboratori e le parti teoriche, i profili dei docenti che provengono da culture organizzative differenti e da sistemi storicamente separati (Yamazumi,

2009). Una flessibilità che sembra perfettamente rappresentata nelle differenti modalità di realizzazione degli stage. Tra queste risultano prevalenti quella circolare, caratterizzato da 2/3 giorni a scuola e 2/3 giorni in stage, quella alternata che mira, soprattutto nel primo anno, a preparare al meglio gli studenti in prospettiva di svolgere poi nel secondo anno una attività lavorativa più o meno mirata e coerente con il percorso di aula e per ultimo quello intensivo dove i laboratori assumono un ruolo strategico ai fini dell'apprendimento. In questa modalità nel laboratorio 4.0 gli studenti, durante il primo anno, studiano, progettano, realizzano prodotti, prototipi, brevetti. Poi, nel secondo anno, le attività svolte durante lo stage sono orientate allo svolgimento di compiti con tempi più lunghi e continuativi con la supervisione di un tutor aziendale senior, intravedendo maggiori opportunità di placement. I diversi modelli offrono come si può intuire possibilità diverse a fronte di diversi punti di forza e di criticità. Il modello circolare sembra facilitare la interazione tra attività d'aula e attività di lavoro e contestualmente impegna e valorizza la potenzialità formativa delle imprese, il modello alternato mira prevalentemente a considerare lo stage come una attività di placement quello intensivo vincola ad una forte collaborazione tra imprese e ITS. I criteri distintivi sembrano considerare il numero di imprese con le quali gli studenti vengono a contatto, l'intensità di presenza quindi la potenzialità di conoscenze che si possono instaurare tra impresa e stagista, il livello di affiancamento e controllo dei processi di apprendimento in sede di stage e la sua capitalizzazione ai fini degli apprendimenti teorici. Modelli diversi centrati su diverse metodologie, come per esempio il project work, utilizzato dall'81% degli ITS Academy. Metodologie che essendo incentrate su forme circolari di apprendimento, perché funzionale allo sviluppo delle competenze coerenti con i percorsi svolti e alle necessità di interazione tra aula, laboratori e stage, collegano l'esperienza professionale (Pellerey, 2008; Potestio, 2023) a un livello di argomentazione di natura teorica. Un processo unitario di formazione, tra esperienza e riflessione, pratica e teoria che, sempre in relazione e con gradi diversi di accelerazione, rappresentano le dimensioni essenziali dell'uomo. In un orizzonte più ampio, la pedagogia del lavoro può avere l'ambizione di costruire le fondamenta per un sistema educativo di istruzione e formazione in alternanza, capace di essere integrato e di valorizzare il lavoro, superandola logica della separazione tra istruzione, educazione e formazione professionale e costruendo anche le condizioni per migliorare i processi e le relazioni lavorative delle nostre società. Tali pratiche di alternanza formativa (Potestio, 2023) e soprattutto la tenuta qualitativa di tali ambienti di apprendimento non sono però, di fatto, applicati omogeneamente in tutti i territori e contesti operativi. Occorre lavorare per superare le differenze e la loro applicazione a macchia di leopardo sul territorio nazionale con punte di difficoltà ricorrenti prevalentemente al sud. In questo senso, al netto dei pregiudizi che ancora oggi persistono a favore di una maggiore considerazione dello studio teorico a scapito di quello pratico, quella che Potestio (2021) definisce "l'alternanza formativa" come scambio tra teoria e pratica, valorizza e promuove le potenzialità di ciascuno in ottica di equità e autoefficacia.

4.3 L'intercettazione dell'innovazione

Passiamo ora al terzo elemento distintivo del modello formativo degli ITS Academy che fotografa la loro propensione all'innovazione nei contenuti, nei metodi di insegnamento, nella strumentazione con particolare riferimento ai laboratori nei quali è possibile promuovere le tecnologie abilitanti indicate nel Piano Industria 4.0 (Carnazza, 2023).

Dagli esiti dell'ultimo monitoraggio nazionale di INDIRE il 70,5% dei 315 percorsi analizzati ha utilizzato almeno una tecnologia abilitante, di questi il 60,6% ne utilizza più di una. Con una tendenza in crescita significativa, dal 18,0% del 2017 al 70,5% del 2022. La più utilizzata tra le tecnologie abilitanti sembra essere la Simulation (42,9%), simulazione tra macchine interconnesse per ottimizzare i processi.

A partire dal 2017 si riscontra che i diplomati che hanno svolto percorsi con l'utilizzo di tecnologie abilitanti hanno una probabilità media di circa 5 punti percentuali in più di trovare occupazione rispetto a coloro che non hanno utilizzato le tecnologie abilitanti

Il dato può essere attribuibile alla effettiva presenza di una maggiore domanda di occupazione nei settori che utilizzano tali tecnologie, ma probabilmente anche dall'indotto del fattore innovazione e ricerca sulla qualità complessiva delle attività di formazione, facilitata dalla dimensione operativa e dall'indotto cognitivo incorporato nelle tecnologie stesse, ad indicare come oltre il valore nell'uso delle tecnologie la dimensione di ricerca e l'attenzione all'innovazione costituiscono un fattore di cura dei processi di insegnamento apprendimento che può fare la differenza anche rispetto al dato dell'occupabilità.

Più in generale il tema delle tecnologie come strumenti didattici è ampiamente al centro del dibattito pedagogico e culturale degli ultimi anni, e ha manifestato, nel corso del 2020, anche in relazione all'emergenza pandemica, una nuova urgenza e nuove narrazioni.

Proviamo a spiegare meglio. Per gli ITS le tecnologie rappresentano un punto di approdo, come un punto di partenza per adattare contenuti e metodi, per rivedere le forme di collaborazione tra ITS e imprese, tra studenti e docenti, per potenziare la didattica, con modelli formativi funzionali allo sviluppo di competenze a essi funzionali e investire nella strumentazione per i laboratori. Big data and analytics, Industrial Internet (Internet of Things, IOT), realtà aumentata a supporto dei processi produttivi, simulazione, intelligenza artificiale sono inseriti sia come contenuti nei percorsi curricolari, sia come strumenti didattici per apprendere attraverso simulazioni, realizzazione di prototipi e/o prodotti a uso didattico o su committenza delle imprese. Ne consegue che l'accesso a tali contenuti, soprattutto la loro pratica in contesti operativi, stimola l'innovazione nelle progettazioni e aumenta negli studenti la motivazione, interessa contestualmente la ricerca sui contenuti, sulle metodologie e sullo sviluppo di competenze. Attività che, tra le altre, favoriscono la meta-riflessione e il passaggio continuo, osmotico, tra fare e riflettere, è l'uso per esempio di piattaforme di progettazione integrata che consentono agli studenti, in collaborazione con i docenti e con diversi professionisti, di lavorare in maniera collaborativa e simultanea a uno stesso progetto. Una integrazione tra soft e hard skills

All'interno di questo possibile modello permangono alcune attenzioni che le ricerche di Indire più a carattere qualitativo hanno posto come prioritarie per l'evoluzione del modello ovvero: la presenza di ambienti di apprendimento «ibridi» e «curati» degli ITS Academy nei quali si intersecano diverse dimensioni (realismo, simulazione, apprendimento trasmissivo, partecipativo, collaborativo) strumenti di innovazione metodologica quali laboratori diffusi, project work, stage intensivo, biografie professionali, strumenti di progettazione integrata, design thinking, studio di caso, problem solving) a sottolineare il ruolo che assume nella didattica degli ITS Academy la progettazione interdisciplinare, la capacità di produzione di artefatti, l'operatività in gruppi di lavoro. Ma non solo in questi ambienti si costruiscono relazioni. Gli studenti hanno l'opportunità di attraversare i diversi spazi messi a disposizione (aula, laboratori, stage in azienda), e di creare un network, ovvero connetterli in una rete, dare quindi ai diversi contesti, approcci, momenti un significato unitario che è più della semplice giustapposizione e somma dei nodi, è parte fondante delle competenze che vengono chieste ai ragazzi al termine di questo percorso. Legando, per esempio, le pratiche sperimentate nello stage in un'azienda con quelle sviluppate in un'altra azienda o in aula, sfruttando a casa gli apprendimenti per cercare nuove esperienze o lavori, collegare persone a partire dalle conoscenze acquisite, sviluppare il proprio network sociale e trovare, per esempio, un supporto pratico, anche attraverso il ruolo dei tutori d'aula e di azienda per l'implementazione di progetti avviati altrove. Ambienti ibridi e curati che favoriscono processi di apprendimento capaci di mettere le "conoscenze in azione", attivarle in più contesti e in situazioni mutevoli (Engeström et al., 1995; Morselli, 2020). A monte di qualsiasi scelta di sviluppo c'è però una scelta strutturale che impone l'ampliamento dei numeri del sistema. Da una dimensione di nicchia nel quadro dei sistemi di istruzione e formazione, gli ITS Academy dovrebbero poter contare su un ampliamento della loro offerta di un fattore che risulti strategico per la loro sopravvivenza nel tempo. La missione 4 del PNRR (Piano nazionale di ripresa e resilienza) "Sviluppo e Riforma del sistema ITS" prevede, a tal proposito, un obiettivo minimo raddoppiare il numero di iscritti e arrivare a 40-45mila entro il 2026.

Di qui l'importanza di un rilancio su scala nazionale e sistemica dell'offerta di formazione terziaria professionalizzante degli ITS, sulla base dei riferimenti qualitativi e caratterizzanti il modello ITS che nel testo si è cercato di approfondire. Definire un modello in contesti operativi così instabili e flessibili appare un'impresa ardua e probabilmente non necessaria, se non controproducente. Flessibilità, governance a rete e propensione all'innovazione sono modalità operative che non sarà facile regolamentare senza snaturarne la dinamicità e la libertà di azione necessaria perché possano essere presidiate.

5. L'approccio didattico: il Design thinking

Gli ITS Academy a partire dal 2017 sono stati coinvolti, grazie a specifiche iniziative e finanziamenti, in un processo di trasformazione della didattica, finalizzato a rendere questo segmento formativo all'avanguardia

nell'apprendimento delle innovazioni legate alle tecnologie 4.0. L'allora MIUR aveva, infatti, finanziato il programma "ITS 4.0", che ha permesso alle Fondazioni coinvolte di sperimentare le metodologie del Design Thinking (DT) come strumenti per veicolare un apprendimento non solo teorico, ma pratico e partecipativo. Come già rilevato da precedenti ricerche svolte da Indire (Zuccaro et al., 2022) l'approccio didattico degli ITS si avvale per la maggior parte di essi e da tempo della metodologia del DT, un modello che presenta fasi molto strutturate pur rimanendo semplice e di facile intuizione e applicabilità. Una delle prime definizioni di DT come metodologia progettuale si ritrova in architettura in *Design Thinking* di Peter Rowe (1987), ripreso successivamente da Razzouk & Shute (2012) nell'ambito della gestione aziendale. L'idea che sta alla base di questo approccio è quella di offrire una modalità capace di coinvolgere il soggetto mobilitando le capacità personali per trovare e ideare soluzioni creative a fronte di problemi complessi. Nel corso degli anni questo modello è stato utilizzato anche in campo educativo per supportare percorsi di progettazione rivolti agli studenti (Limone et. al., 2016; Flores Leon, 2016) e nella formazione degli insegnanti.

Come spiegano bene Limone e colleghi (2016, p. 110) il DT:

rappresenta un framework in grado di valorizzare una competenza trasversale: la capacità di ideare e co-progettare soluzioni innovative e personalizzate. Alcune direzioni del panorama educativo contemporaneo convergono sui processi di progettazione, intesi come strumento di partecipazione ed espressione.

Una delle caratteristiche del DT è quella di incoraggiare il lavoro di gruppo, proprio perché l'interazione che tra i componenti permette sinergia e una maggior efficacia sia nelle varie fasi (Fig. 2), sia nel raggiungimento dell'obiettivo finale (output).

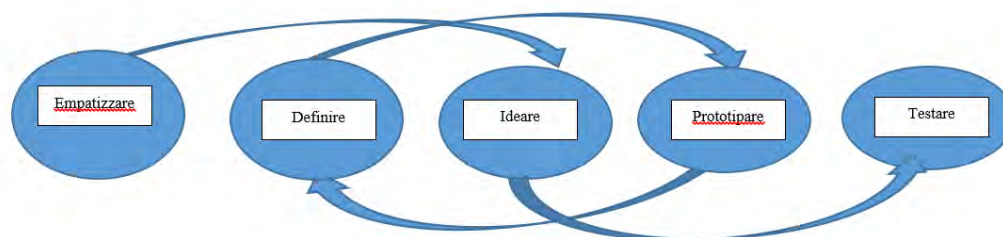


FIGURA 2 *Ciclo del DT* [Immagine riadattata da Plattner, H., Meinel, C., & Leifer, L. (Eds), 2010, p. 220]

Come riportato nella Fig. 2 il DT è suddiviso in cinque parti (Plattner et al., 2010)¹) *empatizzare*: si tratta di conoscere l'utente, osservare e raccogliere informazioni sulle aspettative. L'empatia è un punto di partenza fondamentale per il Design Thinking. Nell'applicazione didattica significa comprendere il più possibile a chi è rivolto l'oggetto che si sta per realizzare, analizzando i bisogni e cercando di evitare convinzioni personali per rispondere in maniera efficace all'output finale; 2) *definire il problema*: dopo aver familiarizzato con il problema, questo va definito. Nell'applicazione didattica questa fase permette di avere chiari quali sono i problemi da affrontare, individuarli anche in termini di graduale complessità, e suddividerli poi in semplici e complessi per poterli controllare e poter quindi procedere alla fase successiva; 3) *ideare*: a questo punto inizia la fase creativa, in cui si raccolgono le idee per la realizzazione del prototipo. L'attività didattica sarà prima di tutto sociale e di messa in comune delle competenze del gruppo; si tratterà di una fase generativa di idee orientata a capire quali sono le tecniche migliori (brainstorming, mapping...) rispetto all'obiettivo posto; 4) *prototipare*: la fase della realizzazione del prototipo permette di convertire le idee in prodotti concreti. Il risultato non sarà ancora la versione finale, ma permetterà di visualizzare l'oggetto secondo le soluzioni individuate nella fase precedente. Lo studente che realizza il prototipo ha quindi per la prima volta la possibilità di vedere concretamente quanto fino a quel momento aveva soltanto ipotizzato; 5) *testare*: il prototipo è la conclusione di un processo in cui sono state analizzate una serie di informazioni, ma non rappresenta la fase finale del DT, poiché prevede una prima risposta (feedback) da parte dell'utente finale. Hattie Timperly (2007), nella loro ormai famosa meta-analisi sull'efficacia delle strategie di apprendimento, attribuisce al feedback una *effect size* pari a 0,5 e lo pone al quinto posto del ranking delle strategie d'insegnamento efficaci. Quest'ultima fase del DT ha

esattamente questo obiettivo: fornire allo studente informazioni per capire quali sono i punti di forza e di debolezza del proprio lavoro, che gli permetteranno di ridefinire alcuni aspetti e rafforzarne altri per avviarsi alla realizzazione finale dell'oggetto. Nel DT utilizzato nella didattica è possibile riconoscere i principali riferimenti teorici che richiamano il pensiero di Dewey in *Democrazia e educazione* (1916), che vede l'azione del soggetto nell'esperienza con effetto trasformativo/attivo rispetto alle sue conoscenze; l'apprendistato cognitivo di Collins e colleghi (1989), in cui lo studente nel compiere un nuovo compito mette in gioco capacità cognitive e metacognitive per acquisire conoscenze che possono essere trasferite da un contesto noto a situazioni nuove; l'apprendimento significativo di Jonassen (2010), in cui il soggetto è al centro del processo formativo (*learning centered*) e che si verifica solo attraverso la presentazione di situazioni concrete; e gli artefatti cognitivi di Papert (1991), intesi come oggetti che facilitano lo sviluppo di specifici apprendimenti. Come detto, il DT è un processo di progettazione molto strutturato e prevede una collaborazione tra i progettisti, favorendo un metodo partecipativo e co-creativo e permettendo quindi costruzioni della conoscenza che dipendono dal contesto e dal contenuto. Come descrivono Lave & Wenger (1991), l'apprendimento si configura come parte integrante di un processo legato a pratiche sociali, significative e generative. Il DT è un approccio pensato per il lavoro di gruppo: ogni fase si attiva sinergicamente attraverso l'interazione con gli altri e le fasi sono identificate in un ciclo virtuoso che prevede l'ideazione, la progettazione e la realizzazione. Sull'importanza dell'apprendimento attraverso la collaborazione esiste una vasta letteratura: si pensi ad esempio a tutti gli studi sul *cooperative learning* (Comoglio et. al 1996; Sharan & Sharan, 1998). Molte teorie sulla motivazione, infatti, condividono l'idea che l'apprendimento diventi efficace attraverso la coesione: il raggiungimento di un obiettivo di gruppo diventa un obiettivo personale (Johnson et al., 1981; Slavin 1983; Johnson, e. al, 1981). Questo però non assicura un raggiungimento positivo dell'obiettivo finale e, affinché tale situazione si verifichi, si rende quindi necessario un supporto, una guida che conduca il gruppo nella giusta direzione. In uno studio del 2006, Prichard e colleghi hanno indagato l'impatto di una formazione per studenti mirata all'acquisizione di competenze per il lavoro di gruppo, ottenendo risultati positivi non solo nelle prestazioni del gruppo stesso, ma anche in quelle individuali. In particolare, gli autori individuano cinque elementi principali che favoriscono queste competenze:

- avere un obiettivo comune;
- l'interdipendenza dei membri;
- il coordinamento delle attività dei membri;
- la strutturazione dei ruoli all'interno del gruppo;
- l'attenzione ai processi interattivi.

Tra le numerose indicazioni pratiche sulla progettazione di attività didattiche fornite dai manuali rivolti ai docenti, Trincherò (2012, pp. 33-34) ricorda quanto sia fondamentale progettare un'azione didattica che comprenda proposte di problemi selezionati che permettano allo studente di procedere in modo autonomo ma assistito e lo guidino attraverso strutture di interpretazione, di azione e di autoregolazione utili per arrivare alla soluzione, e che prevedano inoltre momenti di ascolto e di interazione. Si comprende, quindi dalla descrizione sopra riportata, come questa metodologia così flessibile e adattabile ai vari campi della conoscenza con applicazione pratica e concreta, sia risultata efficace e abbia avuto successo anche nel modello didattico degli ITS, così come descritto nel paragrafo 3, il cui approccio risulta orientato alla laboratorialità e all'attivazione cognitiva dello studente.

6. L'innovazione didattica proposta dagli ITS e le competenze richieste dal mondo del lavoro: una riflessione

Come evidenziano i risultati dei monitoraggi riportati nei precedenti paragrafi, il successo occupazionale per gli studenti degli ITS Academy è un risultato positivo e sicuramente incoraggiante ai fini dell'occupabilità: la maggior parte degli iscritti, infatti, si diploma e si inserisce nel mondo del lavoro in un tempo molto breve e con un impiego coerente con quanto appreso durante il biennio o triennio di corso frequentato. Tale dato di fatto ci permette di svolgere una riflessione che concentreremo principalmente su due aspetti: da un lato la capacità, da parte delle Fondazioni ITS di strutturare un'offerta formativa in grado di soddisfare efficacemente la domanda con l'offerta e dall'altro la scelta di un modello formativo il

cui approccio risulta fortemente situato e improntato sulla laboratorialità, con l'obiettivo principale della promozione e dello sviluppo di competenze degli studenti capaci di rispondere alle principali sfide della contemporaneità (Heck Lau et al., 2016,) come la transizione digitale e la riconversione ecologica (Truong & Diep, 2023; Vial, 2021). Tale visione, proiettata verso un futuro ormai prossimo (Leonhard, 2016) si pone alla base di tutte e quattro le aree tecnologiche all'interno delle quali si situano i percorsi formativi strutturati dalle Fondazioni ITS. Per quanto riguarda il primo punto, relativo alla capacità di soddisfare una domanda proveniente dal fabbisogno delle aziende, è evidente che risulta strettamente legato al concetto di filiera, così come è stato descritto nel paragrafo 2 e al territorio di riferimento che si pone come guida per la strutturazione dell'offerta formativa dei percorsi. Inoltre la presenza di una Fondazione in un determinato contesto socio-economico, che si fa carico di sviluppare know-how rispetto a specifici settori produttivi, rappresenta un grande punto di forza per le stesse Aziende che sono poste nelle condizioni di investire in innovazione e ricerca avvalendosi di forze giovani e qualificate per quel determinato settore. Il secondo aspetto riguarda invece il modello formativo. Questo è un punto particolarmente importante e coglie la peculiarità degli ITS Academy e chiama in causa il tema annoso e sempre attuale anche nella scuola, delle competenze (Lazányi, 2012; Stevenson, 2017). Gli ITS Academy nascono da subito con l'obiettivo di promuovere le competenze e soddisfare i bisogni e le domande di un mercato, che richiede forza lavoro specializzata e qualificata: il modello che viene proposto quindi, poggia tra gli altri elementi già descritti, sulla flessibilità didattica e organizzativa che oltre a rappresentare una base sulla quale strutturare il percorso, diventa un approccio cognitivo (Spiro & DeSchryver, 1991) e funzionale per lo studente in apprendimento. Nell'approccio didattico proposto dagli ITS Academy, di cui in questo contributo abbiamo descritto soltanto una delle tante metodologie utilizzate, ovvero quella del DT, gli studenti imparano a trasferire concretamente ciò che apprendono in altri contesti attraverso simulazioni situate e coinvolgenti (Lave & Wenger, 1991, Collin; , Brown e Newman, 1988) con partecipazione attiva individuale e tra pari, favorendo così la propria crescita professionale e acquisendo competenze che troveranno collocazione immediata nel mercato del lavoro. Il quadro presentato, inoltre, ci consente un'ulteriore riflessione: la mappatura complessiva delle aree tecnologiche, che maggiormente sono rappresentate dalla presenza di percorsi sviluppati dagli ITS Academy, fornisce preziose informazioni utili al Sistema educativo e suggerisce strade e percorsi per le politiche educative sugli investimenti in termini di formazione del settore terziario, che a sua volta potrebbe, a ritroso, guardare anche in prospettiva al sistema scolastico, ancora ancorato a logiche tradizionali e modelli e approcci didattici nella maggior parte dei casi desueti.

7. Conclusioni

Il quadro dei dati presentati e le riflessioni svolte fanno emergere un sistema, quello degli ITS Academy che, se pur operando in una dimensione numerica residuale nel quadro dei sistemi di istruzione e formazione presenti in Italia, in prospettiva potrebbe configurare, predisporre e completare la filiera formativa tecnologico-professionale. Il modello presentato suggerisce l'ipotesi che la gestione flessibile ma dinamica di stage, laboratori e tipologia di docenza, l'adattività nella progettazione dei percorsi, l'organizzazione interna, la struttura a rete delle attività di governance, l'intercettazione di innovazioni tecnologiche, metodi di insegnamento e strumentazione procedano in coerente accelerazione reciproca, consentono i livelli di buona occupazione fino a ora conseguiti e ne caratterizzano il modello. La centralità dell'apprendimento esperienziale basato sulla possibilità di sperimentare direttamente quanto appreso privilegia, nell'impianto curricolare, la didattica per attività ancor più che per discipline. Negli ITS Academy si investe in ricerca di metodologie di insegnamento pro-attive e ad alto tasso di mediazione sociale rispetto alle tradizionali lezioni frontali. Strategica in questa prospettiva l'attività di stage che viene quasi sempre collocata nel quadro delle attività di laboratorio e nell'impianto metodologico indicato. In tal modo, lo stage è integrato al curriculum e costituisce lo strumento chiave per la gestione della relazione tra imprese e ITS, se pur con modalità e forme differenti. In tutti i casi, stage e approcci metodologici diversi, comunque incentrati su forme circolari di apprendimento, sembrano essere funzionali allo sviluppo delle competenze coerenti con i percorsi svolti e alle necessità di interazione tra aula, laboratori e stage. Collegano strettamente l'esperienza professionale con una sua rilettura (Pellerey, 2008) a un livello di comprensione per mezzo di apporti di natura teorica e confronti con parallele situazioni operative. In tal

modo gli studenti ITS hanno l'opportunità non solo di imparare a usare le tecnologie digitali, ma anche di sviluppare una cultura digitale (Fuggetta, 2018) e interpretare ruoli e professioni ibride (Gubitta, 2020). Integrare le tecnologie 4.0 come interfacce di apprendimento, che alcune metodologie consentono meglio di altre, permette di inquadrarle culturalmente come ulteriori strumenti di pensiero. Un approccio specifico e così concepito alla formazione di competenze per il lavoro permetterà, auspicabilmente, ai lavoratori del futuro di usare la tecnologia in modo proattivo per affrontare le sfide che il mondo del lavoro ci presenta di usare e non essere usati dalla tecnologia e di porsi in maniera proattiva in relazione alle sfide in corso. A monte di qualsiasi scelta di sviluppo c'è però una scelta strutturale che impone l'ampliamento dei numeri del sistema. Da una dimensione di nicchia nel quadro dei sistemi di istruzione e formazione, gli ITS Academy dovrebbero poter contare su un ampliamento della loro offerta, anche in ottemperanza a quanto previsto dalla missione 4 del PNRR (Piano nazionale di ripresa e resilienza) "Sviluppo e Riforma del sistema ITS", a patto di un mantenimento ed estensione dello stesso modello formativo. La capacità di occupare quasi tutti i diplomati, la velocità del passaggio tra percorso di istruzione e lavoro, la particolarità del modello didattico che responsabilizza e "allena" al fare gli studenti, il vincolo strutturale a costruire interazioni territoriali sistemiche, la "buona pressione" alla quale le Fondazioni ITS sono sottoposte per intercettare innovazioni tecnologiche fanno degli ITS un soggetto che, nel panorama dell'istruzione e formazione italiana, potrebbe costituire, a patto che i numeri crescano in modo importante e che i decreti di attuazione della Legge di riforma siano emanati con celerità, l'anello mancante della filiera formativa e di istruzione.

Di qui l'importanza di un rilancio su scala nazionale e sistemica dell'offerta di formazione terziaria professionalizzante degli ITS Academy congiuntamente ad una migliore definizione della filiera formativa professionalizzante. Una filiera che, a partire dai percorsi di istruzione secondaria e formazione tecnico professionale, possa prefigurare un curriculum che accompagni nel tempo progetto personale degli studenti, loro crescita professionale, qualifiche e diplomi possibili. L'intera filiera formativa tecnico-professionale potrebbe essere rivalutata e specificata sulla base dei riferimenti qualitativi e caratterizzanti il modello ITS Academy che nel testo si è cercato di approfondire.

*Antonella Zuccaro, Francesca Storai
Indire*

Riferimenti bibliografici

Accordo n. 90 CU del 5 agosto 2014 tra Governo, Regioni ed Enti locali per la realizzazione del sistema di monitoraggio e valutazione dei percorsi ITS.

Accordo n. 133 CU del 17 dicembre 2015 tra Governo, Regioni ed Enti locali modifiche e integrazioni al sistema di monitoraggio e valutazione dei percorsi ITS.

Akkerman s. f., bakker A., *Boundary Crossing and Boundary Objects*, in "Review of Educational Research", 81, pp. 132-47, 2011.

Ally, M., e Wark, N.. Sustainable development and education in the fourth industrial revolution (4IR), Athabasca University, 2020.

Balsamo A., La responsabilità educativa nella vision e progettualità delle imprese: focus su orientamento e ITS, *Rivista di politica economica l'impresa delle competenze i nuovi saperi e il lavoro*, 2023.

Bertagna, G. (2022). Chapter II 'brutto anatroccolo' dell'istruzione e formazione professionale. *Genetica di una pretesa ma insostenibile 'inferiorità'*.

Bocchi C., Un modello per sostenere lo sviluppo delle soft skills nella formazione professionale, report del progetto "School and Work Related Dual Learning", (2017), 2014-1-IT01-KA200-002432-Erasmus+, K2, Provincia autonoma di Bolzano Alto Adige – Formazione Professionale italiana, sword, 2017.

Boffo, V. (2022). Processo formativo e transizione al lavoro: percorsi nell'Alta Formazione. *STUDIES ON ADULT LEARNING AND EDUCATION*, 51-66.

Butera F. *ITS Academy come sistema di formazione terziaria di livello europeo: la nuova legge e la gestione del cambiamento che parta dalle eccellenze italiane*, Professionalità Studi n. 4/2021.

- Butera F., *L'evoluzione del mondo del lavoro e il ruolo della istruzione e formazione tecnica superiore*, in "Professionalità Studi", 1/2017.
- Butera F., Alberti F., *Il governo delle reti*, in Studi Organizzativi 1/2012.
- Butera F., *Il castello e la rete*, FrancoAngeli, Milano, 1990.
- Camazza P., *Navigare nella tempesta. Recenti strategie imprenditoriali e politica industriale in Italia*, Susil Edizioni, Ed. Multitudo, 2023.
- Colombo M., Impellizzieri M., Machì G., *Approvata la "riforma" del sistema ITS. Una lettura ragionata, Bollettino speciale ADAPT 13 luglio 2022, n 2.*
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E.. *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics*. Thinking: The Journal of Philosophy for Children, 8(1), 2-10, 1988.
- Comoglio, M., Cardoso M. A, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS, (1996).
- Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2022. The structure of the European education systems 2022/2023, Schematic diagrams, Eurydice Facts and Figures. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Consiglio dell'Unione europea, Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) (2021/C 66/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)).
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2021). 21st century skills development through inquiry-based learning from theory to practice. Springer International Publishing.
- Dewey, J. *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1965.
- De Toni A. F., Furlan A., Surfando all'orlo del caos, in De Toni A. F., Furlan A., Guidare le imprese sull'onda della complessità, pp. 11-39, Marsilio Editori, ISBN: 978-8829704934, 2020.
- De Toni A. F., Salatin, A., *La formazione secondaria e post-secondaria non accademica*, in Bucchioni M. P., Docenti oggi. Competenze culturali e professionali per insegnare, pp. 60-79, Giunti Scuola, ISBN: 978-8809772311, 2013.
- De Toni A. F., *Il nuovo orizzonte della formazione e dell'apprendimento*, in *Relazioni: il mondo come aula*, pp. 136-141, Luca Sossella Editore, 2022
- Dordit L., *La formazione tecnica superiore in Italia e in Europa, in Sistema ITS: opportunità di crescita professionale e culturale nell'alta formazione tecnica*, Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia, 2017.
- Drucker P.F. *Managing Oneself, The Key to Success*, Harvard Business Review Press, Boston, 2017.
- Eleyyan, S. (2021). The future of education according to the fourth industrial revolution. Journal of Educational Technology & Online Learning, 4(1), 23-30.
- Engeström Y., *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta-Konsultit, Helsinki, 1987.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2017). *Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges*. Introduction to Vygotsky, 100-146.
- European Commission, *Preparing for our future: Developing a common strategy for key enabling technologies in the EU - Current situation of key enabling technologies in Europe*, 2019.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Parveva, T., Motiejunaite, A., Noorani, S. (2022). Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2022 : overview of major reforms since 2015, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/479169>.
- Sistema informativo Excelsior, *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2022-2026)* Anpal –, Sistema Informativo Excelsior, <https://excelsior.unioncamere.net> .
- Fregonara G., Riva O., *Non sparate sulla scuola. Tutto quello che non vi dicono sull'istruzione in Italia*, Solferino 2023
- Flores L., A. M., e Tena F., R., *Design thinking: educational innovation and methodological research*. Didáctica, innovación y multimedia, 33, 0001-6, 2016.
- Fuggetta A., *Cittadini ai tempi di internet. Per una cittadinanza consapevole nell'era digitale*, FrancoAngeli, Milano, 2018.

- Kayembe, C., & Nel, D. (2019). Challenges and opportunities for education in the Fourth Industrial Revolution. *African Journal of Public Affairs*, 11(3), 79-94.
- Guasti L., *Costruire un nuovo curricolo*, Iprase del Trentino, 2016.
- Gubitta P., *Chi ha paura dei lavori ibridi?*, in F. Butera (a cura di), *Joint Design of Technology: Organization and People Growth*, FrancoAngeli, Milano, pp. 220-30, 2020.
- Hattie, J., & Timperley, H., *The power of feedback*. Review of educational research, 77(1), 81-112, 2007.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L., *Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement. A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62, 1981.
- Jonassen, D. H. (). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge. London, 2010.
- ISTAT, *Occupati e disoccupati, Dati provvisori*, Marzo 2023, <https://www.istat.it/it/archivio/284162>.
- Lancrin, S., & van der Vlies, R. . *Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges*. OECD Education Working Paper, No. 218, 2020, <https://doi.org/10.1787/a6c90fa9-en>.
- Lazányi, K.. Study for nothing? Literature overview of labour market opportunities for individuals with tertiary education. In FIKUSZ 2012: Symposium for young researchers: Proceedings (pp. 37-46), 2012.
- Legge 15 luglio 2022, n. 99 (in Gazz. Uff., 26 luglio 2022, n. 173). – Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore.
- Leonhard, G., *Technology vs. Humanity: The coming clash between man and machine*. Lodge, UK: FutureScapes, 2016.
- Limone, P., and Pace R. *Dalla design based research al design thinking. Il pensiero progettuale come competenza trasversale*. in Oltre i confini, lungo i margini. Atti della prima giornata di studio del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione. Edizione aggiornate e accresciute. Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum–Università di Bologna, 109-11, 2016.
- Miranda, J., Navarrete, C., Noguez, J., Molina-Espinosa, J. M., Ramírez-Montoya, M. S., Navarro-Tuch, S. A., ... & Molina, A. (2021). The core components of education 4.0 in higher education: Three case studies in engineering education. *Computers & Electrical Engineering*, 93, 107278.
- Morselli D. *La metodologia della ricerca negli interventi formativi di matrice vygotskijana: Il ricercatore come bricoleur*, in Formazione e Apprendimento, XVIII 2020.
- OECD, *Skills Strategy Diagnostic Report: Italy*, oecd Publishing, Paris, 2017 <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Italy.pdf>.
- Papert, S. *Situating Constructionism*. In S. Papert, & I. Harel (Eds.), *Constructionism* (1-11). New York, NY: Ablex Publishing Corporation 1991.
- Plattner, H., Meinel, C., & Leifer, L. (Eds.), *Design thinking. Understand – Improve – Apply*. Springer Science & Business Media, 2010.
- Pellerey M., *La formazione professionale superiore alla luce del quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente*, in Id. (Eds), *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione non accademica*, cnosfap-Ministero del Lavoro della Salute e delle Politiche socialciofs/fp, 2008 https://www.cnosfap.it/sites/default/files/pubblicazioni/FP_Superiore_Pellerey_2008.pdf.
- Potestio A, *Linee per una pedagogia del lavoro: riflessioni, spunti e proposte*, in V. 1 N. 1 Supplemento 2023: Cultura pedagogica e scenari educativi, 2023.
- Prichard, J. S., Bizo, L. A., & Stratford, R. J., The educational impact of team-skills training: Preparing students to work in groups. *British Journal of Educational Psychology*, 2006, 76 (1), 119-140.
- Quaglino, G.P., *Psicodinamica della vita organizzativa*, Cortina, Milano, 1996.
- Razzouk, Rim, and Shute, V., *What is design thinking and why is it important?*." Review of educational research 82.3, 330-348, 2012.
- Richard Sennett, Alain Supiot, Axel Honneth, *Perché lavoro? Narrative e diritti per lavoratrici e lavoratori del XXI secolo*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, 2020.
- Rowe, P. G., *Design thinking*. MIT press, 1987.
- Sharan, Y., & Sharan, S, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, 1998.

- Schwab, K. *The fourth industrial revolution*. Currency. New York, 2017.
- Stevenson, M., OECD. *Quadro di riferimento 2030 per l'apprendimento e le competenze*, 2017. Disponibile in: [http://www.treelle.org/files/III/Michael Stevenson.pdf](http://www.treelle.org/files/III/Michael%20Stevenson.pdf) (Accesso libero) [Ultima consultazione 13/06/2023].
- Truong, T. C., & Diep, Q. B. *Technological Spotlights of Digital Transformation in Tertiary Education*. IEEE Access 2023.
- Turri M., (a cura di) *ITS Academy: una scommessa vincente? L'istruzione terziaria professionalizzante in Italia e in Europa*. Milano: Milano University Press, 2023.
- Varchetta G., *L'ambiguità organizzativa*, Guerini e Associati, 2007.
- Vial, G. *Understanding digital transformation: A review and a research agenda*. Managing Digital Transformation, 2021, 13-66.
- Yamazumi k. (2009), *Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration*, in A. Sannino, H. Daniels, K. D. Gutierrez (eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 212-27.
- Yin r. k., *Discovering the Future of the Case Study: Method in Evaluation Research*, in "Evaluation Practice", 15, 3, pp. 283-90, 1994.
- World Economic Forum – Annual Report 2021-2022.
- Zuccaro A., Taddeo G., Buffardi A., Aiello L., *Gli Istituti Tecnici Superiori. La sfida culturale dell'istruzione terziaria professionalizzante*, Carocci, Firenze, 2022.
- Zuccaro A. (a cura di), *Customer satisfaction diplomati ITS*, Indire, Firenze, 2022, www.indire.it/its.
- Zuccaro, A. (a cura di), *Istituti Tecnologici Superiori - Monitoraggio nazionale 2023*, INDIRE, Firenze, 2023. www.indire.it/its.

Tra talento e merito: la performance come modalità di esperienza

n. 4
dicembre
2023

anno XLI

Between talent and merit: performance as a modality of experience

Amedeo Giani

Il binomio talento-merito è al centro di un dibattito che solleva la necessità di approfondire i due concetti alla luce di un continuo e esponenziale sviluppo tecnologico: davanti a nuove frontiere offerte dall'intelligenza artificiale diventa centrale riconoscere la misura umana come condizione di educabilità dell'uomo. Il ruolo centrale dell'esperienza all'interno della definizione delle capacità umane suggerisce quanto la performance, pensata come modalità agonistico-estetica, possa rappresentare la chiave per permettere al merito di non essere limitato e determinato, ma aperto e accessibile alle diverse forme di talento umano.

Parole chiave

Talento; Educabilità; Performance; Esperienza; Merito

The talent-merit duo is at the center of a debate that raises the need to deepen the two concepts in light of continuous and exponential technological development: in the face of new frontiers offered by artificial intelligence, it becomes central to recognize human measurement as a condition of human educability. The central role of experience within the definition of human capabilities suggests how performance, thought of as an agonistic-aesthetic mode, may be the key to allow merit to be not limited and determined, but open and accessible to different forms of human talent.

Keywords

Talent; Educability; Performance; Experience; Merit

✉ Corresponding author: amedeo.giani@unito.it

1. Introduzione

Al giorno d'oggi, talento e merito occupano un ruolo centrale all'interno della scena educativa: sono infatti riconoscibili in quanto "protagonisti" di un dibattito che mette in relazione numerosi altri elementi quali, per esempio, le capacità umane (siano esse *hard*, *soft*, *life* o *character skills*), l'identità personale, l'affermazione di sé o la partecipazione attiva all'interno della società. Si tratta di un dibattito che coinvolge l'agire educativo in quanto chiamato a farsi carico della gestione delle diverse dinamiche relative al talento e al merito, proprie delle singole esperienze individuali, muovendosi all'interno di un campo semantico caratterizzato da una grande abbondanza di possibili chiavi di lettura ed interpretazioni, talvolta particolarmente problematizzanti¹. Il binomio talento-merito è in grado di evidenziare quanto vi possano esistere due principali questioni nella scena educativa: da una parte la ricerca, la scoperta e il consolidamento dei talenti, delle capacità e delle competenze individuali da parte dell'intenzionalità educativa; dall'altra parte, la presa di consapevolezza e il riconoscimento di tali meriti, da sottolineare nel tentativo di rilanciare un approccio virtuoso alla formazione delle singole identità, che le veda affermate nelle loro specificità.

Prova di tale attenzione è il tentativo – non privo di polemiche – di "istituzionalizzare" il ruolo del merito vedendolo riconosciuto addirittura nella nomenclatura del Ministero dell'Istruzione, denominato dal governo attualmente in carica come "Ministero dell'Istruzione e del Merito". Tale tentativo, sicuramente in grado di rilanciare un vivace dibattito e un acceso confronto, conferma un bisogno implicito: quello sempre più attuale di riconfigurare le capacità proprie dell'uomo, da descrivere e da connotare evidenziandone proprio il loro specifico tratto umano².

Tale bisogno è sempre più emergente a causa dell'incredibile crescita tecnologico-informatica. Con l'avvento delle nuove tecnologie, la misura e l'identità umana stanno vivendo un momento di assoluta riconfigurazione: ciò che un tempo era esclusiva prerogativa umana ora viene agevolmente demandata ad un'intelligenza artificiale (in alcuni casi, migliorando notevolmente il risultato finale); ciò che - fino a ieri! – non immaginavamo che potesse appartenere ad altri, ossia la capacità di pensiero, di elaborazione e di creazione, ora sembra essere sempre più alla portata di *software* e computer³.

Prendiamo ad esempio il grande sviluppo tecnologico che ha portato, in occasione dell'inaugurazione delle Olimpiadi Invernali del 2006, a rendere tanto orgogliosi quanto, per certi versi, strabiliati gli abitanti di Torino: ciò che sembrava impossibile all'epoca – e al giorno d'oggi sembra davvero scontato e banale – si manifestava con regolare puntualità davanti agli occhi di chi aspettava di salire sulla nuova linea metropolitana cittadina. Il nuovo treno era capace di presentarsi con un'esatta precisione alle diverse fermate, senza accumulare un minuto di ritardo, rendendo davvero efficiente il trasporto pubblico torinese. Il fatto eccezionale, che spesso giustificava il motivo della corsa, soprattutto per i bambini più piccoli, era la meraviglia nell'accorgersi che i diversi vagoni erano completamente automatizzati, dalla guida all'apertura delle porte: l'assenza di un essere umano alla guida del treno era forse la garanzia di puntualità, sollevando tuttavia il guidatore dal merito di tale apprezzabile precisione.

Questa possibilità, offerta dalla tecnologia, dev'essere compensata da un'attenzione a quelle dimensioni umane insostituibili, pena una *de-umanizzazione*: talento e merito possono aiutare a marcare l'aspetto più umano dell'identità: sono riconosciuti come *misure umane*, caratteristiche di un essere umano in grado definire non soltanto l'efficacia delle sue azioni, ma soprattutto il senso e il significato del suo stare nel mondo. Ecco quindi che, inseriti all'interno di un contesto in così forte sviluppo, talento e merito pensati come possibili misure umane sono in grado di rilanciare la riflessione sul significato dell'agire umano: quali sono, a questo punto, i possibili talenti propri dell'essere umano? Quali potranno essere nel corso dei prossimi decenni? Quali meriti

¹ Umberto Margiotta, nell'approfondire il significato di talento, sostiene che esso esprima "contemporaneamente un peso, una grandezza e un valore" (U. Margiotta, *La formazione dei talenti, tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano 2018, p.25).

² Il contesto attuale "comporta una forte e multidimensionale pressione sul soggetto umano. La società appare sempre più esigente circa lo sforzo personale richiesto per partecipare ai processi e alla vita sociale in ogni ambito [...]. La frontiera passa per forme sempre più innovative di lavoro su sé stessi, negli aspetti del *self-management* e di cooperazione interpersonale [...]. L'attuale 'nuova' valorizzazione del 'carattere' e delle competenze sociali ed emotive si radica in questa sindrome di mutamento sociostrutturale, come reazione al bisogno di approfondire e potenziare il 'miglioramento' dell'essere umano in tutte le sue facoltà" (A. M. Maccarini, *Le character skills nel processo di socializzazione*, in G. Chiosso - A.M. Poggi - G. Vittadini (eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, skills*, Il Mulino, Bologna 2021, pp.52-53).

³ L'essere umano viene riconosciuto nei termini della sua capacità "di adattarsi e di comportarsi positivamente in modo da affrontare efficacemente le sfide della vita quotidiana e professionale" (D. Haselberger - P. Oberhuemer - E. Perez - M. Cinque - F. Capasso, *L'introduzione delle soft skills nelle istituzioni di istruzione superiore. Linee guida per la progettazione di contesti di apprendimento volti a favorire l'acquisizione delle soft skills*. Versione 1.0, win.arces.it, 2012, p. 82)

rimarranno all'essere umano all'interno di una società sempre più digitalizzata?

Tali interrogativi restano, ovviamente, una premessa tanto importante quanto priva di una risposta immediatamente raggiungibile. Sono tuttavia in grado di aprire un'ulteriore riflessione che parta da un problema di definizione: data la nebulosità, l'incertezza e la grande varietà di significati e pregiudizi che può ruotare attorno ai concetti di merito e di talento, diventa necessario un approfondimento che metta maggiormente in risalto i possibili confini e i possibili legami.

2. Le “ombre” del talento come moneta

Il significato della parola talento era, in origine, riferito principalmente ad un'idea di misurazione: la parola greca *τάλαντον* e il termine latino *talentum* descrivevano concetti di misura come un peso o una bilancia, per arrivare a codificare una vera e propria moneta, l'oggetto che originariamente veniva pesato⁴. Questa prima e originaria chiave di lettura permette di mettere a fuoco una possibile immagine di talento, pensata quindi come un possibile strumento finanziario, tanto presente nel comune pensare quanto particolarmente critica all'interno della scena educativa. La celebre “parabola dei talenti”⁵, presente nel Vangelo di Matteo, è uno tra i più noti fra gli esempi nei quali il termine talento è associato, a livello più o meno metaforico, ad una moneta in grado di caratterizzare le capacità e i meriti dell'essere umano. Le monete, affidate dal padrone ai tre servi, sono beni da non sprecare e, anzi, da riuscire a valorizzare per risultare probi agli occhi di un giudizio esterno. Tuttavia, tale interpretazione rischia di contenere delle possibili “ombre”, delle criticità che rischiano di compromettere la portata educativa del talento: tre zone d'ombra, tra le varie, sono pensare il talento come *oggettivabile*, *acquisibile* e *spendibile*.

Qualora il talento fosse pensato come una moneta, la prima ombra sarebbe evidente nella sua *oggettivazione*. Immaginare che il talento possa appartenere in maniera misurata ed uguale per tutti, in relazione a quantità e disponibilità stabilite, rischia di trascurare la natura complessa e unica dell'individuo. Il talento individuale è espressione di fattori multipli; un ruolo può essere sicuramente giocato da più o meno evidenti ed oggettivabili predisposizioni genetiche: sarebbe quantomeno rischioso negare o tentare di escludere quanto possano essere decisivi parametri antropometrici in particolari attività, quali per esempio quelle sportive. Difficilmente potranno emergere giocatori di pallacanestro di bassa statura, al pari di atleti che, a causa di altezze eccessive, troveranno difficoltà in sport come la ginnastica o la pesistica. Si tratta, tuttavia, di riconoscere questi tratti inserendoli all'interno di esperienze di vita e contesti culturali, che rendono davvero ardua una valutazione oggettiva e universale delle capacità individuali, in relazione a parametri e a standard validi per l'intera collettività. Proprio perché misura umana, diventa centrale riconoscere quanto l'intero insieme di cambiamenti che occupano l'esistenza dell'essere umano caratterizzi il delinearsi di capacità e competenze⁶ individuali, che non possono essere valide indistintamente per tutti gli esseri umani.

La seconda ombra sorge quando si considera il talento come *acquisibile*. Mentre attraverso l'educazione e le esperienze può essere promosso lo sviluppo delle abilità e delle capacità di una persona, il talento non sembra essere acquisibile dall'esterno: non può essere “tramandato” dall'esterno, da genitore a figlio, da insegnante a studente, da maestro ad allievo. Non può nemmeno essere semplicemente “acquistato”, magari attraverso un'operazione che preveda un guadagno di entrambe le parti coinvolte in causa. Non essendo acquisibile, come eredità o come acquisto, il talento non può essere inteso come un bene che si accumula tramite un processo di apprendimento. La scoperta e il consolidamento di particolari capacità non sono il risultato di un processo causale prezzo-bene: si tratta invece di un itinerario molto più complesso, privo della definizione a priori del talen-

⁴ “[...] La parola greca, che nell'antichità classica indicava il piatto della bilancia indicando un qualcosa di grande valore, al punto da essere utilizzato in seguito per riferirsi ad una moneta. Intorno al IV secolo, la parola “talento” che prima indicava una cosa (la moneta), sarà invece utilizzata per far riferimento al valore di una caratteristica particolare della persona” (S. Giannesi, *Manuale in Pedagogia cognitiva, del benessere e della felicità: Il pedagogista consulente d'empowerment come risorsa per lo sviluppo del potere personale, dell'istruzione e della formazione*, Youcanprint, Roma 2022, p. 131).

⁵ “In quel tempo, Gesù disse ai suoi discepoli questa parabola: «Avverrà come a un uomo che, partendo per un viaggio, chiamò i suoi servi e consegnò loro i suoi beni. A uno diede cinque talenti, a un altro due, a un altro uno, secondo le capacità di ciascuno; poi partì. Subito colui che aveva ricevuto cinque talenti andò a impiegarli, e ne guadagnò altri cinque. Così anche quello che ne aveva ricevuti due, ne guadagnò altri due. Colui invece che aveva ricevuto un solo talento, andò a fare una buca nel terreno e vi nascose il denaro del suo padrone. [...]» (Vangelo di Matteo, XXV, 14-30.)

⁶ “Alla luce di una tale prospettiva la metodologia delle competenze non obbliga il soggetto ad adeguarsi a degli standard prestabiliti imposti dall'alto, né tantomeno esaspera il soggetto attraverso la logica del “sentirsi all'altezza del compito”, piuttosto aiuta a valorizzare le differenze individuali, promuovendo un'autonomia responsabile e situata all'interno delle dinamiche dello scambio sociale” (R. Capobianco, *La scuola dei talenti nella società delle competenze*, *Formazione & Insegnamento* XVI – 2 – 2018 p. 50).

to da ottenere, oltre che della linearità consequenziale di una semplice compravendita. Esistono tentativi, errori, correzioni e ripensamenti necessari all'interno di un percorso volto ad esaltare le diverse individualità.

Infine, la *spendibilità* del talento come moneta, intesa come la possibilità di utilizzarlo come una risorsa intercambiabile, rappresenta una terza zona d'ombra. In questi termini, l'esercizio di qualità individuali sarebbe rivolto al raggiungimento di obiettivi con una natura principalmente utilitaristica: il guadagno garantito dalle doti personali sarebbe dunque un vantaggio economico, e le risorse individuali sarebbero impiegate, nelle diverse attività, nel tentativo di massimizzare tale opportunità. Un talento pensato come moneta spendibile è descritto attraverso un termine economico: la formazione di capacità individuali sarebbe rivolta unicamente ad un potenziale guadagno; la conseguenza di un "buon" investimento delle proprie qualità si traduce in un risultato economicamente tangibile, così come una scorretta gestione di abilità personali sarebbe foriera di una "perdita" di risorse. La consequenzialità investimento-guadagno potrebbe rischiare di non andare oltre ad una mera logica utilitaristica, snaturando in parte il valore di talenti e meriti all'interno della scena educativa.

Un talento pensato come moneta, oggettivabile, acquisibile e spendibile, può mettere a rischio la sua portata e significatività all'interno della scena educativa. Occorre quindi ripensare una nuova forma di talento, che conservi, come suggerito dalla prospettiva di Emanuela Guarcello⁷, quella spinta e quella forza in grado di conservare una portata educativa che permetta trasformazioni, cambiamenti e miglioramenti. È opportuno allargare il concetto di talento oltre i confini di una moneta: potrebbe quindi essere necessario riconoscere la presenza di un ulteriore elemento, capace di preservare la valenza educativa⁸ del talento.

Riprendendo la parabola di Matteo, il servo viene valutato dal padrone in base al risultato della buona o cattiva gestione delle proprie risorse, o qualità. Tale risultato è espressione di un elemento, presente nelle diverse espressioni di talento, in grado di sostenere e rilanciare il binomio talento-merito: l'elemento della *performance*, infatti, sembra occupare un ruolo centrale, all'interno di un'analisi delle capacità e delle competenze individuali.

La performance si inserisce nel binomio talento-merito, allargando la prospettiva educativa non solamente al risultato raggiunto, ma all'intero processo con quale lo si è ottenuto. Se è vero che il merito è in relazione alla maturazione di talenti, questi talenti vengono riconosciuti come una possibile espressione di performance.

Tuttavia, la relazione tra talento-performance non ammette, nuovamente, una correlazione diretta. Non è pensabile che di fronte ad una capacità o ad una qualità individuale corrisponda sempre un'ottima performance; allo stesso modo, una buona o addirittura ottima performance può non essere conseguenza diretta della presenza di uno o più talenti.

3. Il talento come *expertise*

Riconosciute le possibili criticità di una chiave di lettura che rimandi all'idea di un talento pensata come una moneta oggettivabile, acquisibile e spendibile, viene a delinearsi l'occasione di ricercare una nuova prospettiva, che riesca a rilanciare il ragionamento sul ruolo del talento all'interno della scena educativa. Tale prospettiva, seguendo la proposta di Diana Olivieri, potrebbe descrivere una possibile idea di talento come *expertise*⁹.

Ad essere centrale, nel ragionamento dell'autrice, è il forte legame tra ciò che l'essere umano potrebbe-essere, nelle sue potenzialità, e il ruolo giocato dall'esperienza:

In realtà il talento si riferisce a qualunque potenziale naturale che può o meno essere attualizzato (ossia concretizzato) in *expertise*: qualcuno con un potenziale innato per l'acquisizione di una lingua straniera, come il Russo, può vedere concretizzato questo suo potenziale solo se la sua scuola i genitori offrono un'esposizione alla lingua

⁷ "Nella pazienza il talento si pone a modello di un possibile cambiamento dell'umanità, in secondo luogo, sollecitando l'*ulteriorità-dell'impegno*. Il talento si pone a modello non tanto di un risultato quanto soprattutto del percorso di impegno attraverso il quale quel risultato si è generato. un percorso che, sebbene impervio, è possibile e si propone a modello di impegno per altri, continuando a mantenere la propria forza generativa nel tempo, il proprio essere fonte di ispirazione per il "talento" dell'umanità attraverso le generazioni. nella pazienza il talento è ispirazione per l'impegno dell'umanità nell'ordine di ciò che è ulteriore. Il talento non è infatti un modello che conferma l'esistente, che lo esalta o lo celebra. È piuttosto un modello che avanza la pretesa di cambiare l'esistente superandolo, di andare oltre. Il talento è un modello che sollecita l'*ulteriorità* dell'impegno non richiedendola o descrivendola, ma testimoniandola." (E. Guarcello, *Le azioni della pazienza, impegnare, esplorare, osare*, Studium, Roma 2019, p.228).

⁸ Limitare il talento all'immagine della moneta pone in evidenza il problema dell'educabilità dell'uomo. Secondo Sara Nosari "solo in una presa di posizione, il discorso e l'intervento educativi hanno la loro possibilità e la loro legittimità: l'educazione, infatti, ha senso unicamente se il movimento di vita dell'uomo è aperto al cambiamento" (S. Nosari, *Spazi e margini dell'educazione, la questione dell'educabilità*, in G. Chiosso (ed.) *Elementi di Pedagogia*, La scuola, Brescia 2002, p. 43).

⁹ Per approfondire il talento come expertise, cfr. D. Olivieri, *I mille volti del talento*, Armando Editore, Roma 2019, pp. 24-51.

rusa. Allo stesso tempo, qualcuno privo di un talento naturale per l'acquisizione delle lingue straniere può, se si dedica ad una pratica sufficiente, raggiungere un livello di fluidità indistinguibile dalla sua controparte dotata di un'abilità o "predisposizione naturale". Se un bambino di cinque o sei anni non sviluppa il suo speciale talento per il nuoto, ad esempio, attraverso una pratica rigorosa con il costante supporto di genitori di insegnanti, probabilmente non sarà considerato talentuoso dieci anni dopo¹⁰.

non si tratta solamente di un discorso quantitativo, sul numero di ore consigliato o necessario per raggiungere un determinato livello di padronanza in una specifica attività¹¹. Diventare esperti non ritorna, nuovamente, ad un unico discorso di quantificazione e misurazione del grado o del livello di padronanza tecnica. L'expertise è ricostruito in un'ottica più ampia, in grado di definire il percorso grazie al quale l'essere umano ha la possibilità di scoprire e consolidare le proprie qualità e capacità. Il talento come expertise, in particolare, può essere l'espressione di quattro elementi diversi: il *potenziale naturale*, la *pratica intenzionale*, la *ricerca inesauribile* e la *proposta condivisa*.

3.1 Potenziale naturale

In primo luogo, il talento come expertise è in grado di far emergere il primo elemento, ossia il *potenziale naturale*, umano, proprio di ciascuna individualità. L'idea alla base è che l'essere umano abbia una naturale inclinazione, al miglioramento, alla crescita, allo sviluppo: in quest'ottica, il talento è "il potenziale per l'eccellenza"¹² grazie al quale ciascuna persona può aver prova di successo. Il talento può essere considerato come una combinazione di abilità innate, passioni individuali e motivazioni intrinseche che guidano l'individuo verso la padronanza e il successo in un determinato campo. La psicologia, per esempio, ha evidenziato l'esistenza di numerose forme di abilità innate: Howard Gardner, con la sua teoria delle intelligenze multiple¹³, ha descritto un potenziale naturale in grado di manifestarsi attraverso una varietà di forme di intelligenza, tra cui la capacità logico-matematica, linguistica, spaziale, musicale, corporea-cinestetica, intrapersonale e interpersonale. Ogni individuo può sviluppare e manifestare capacità e qualità in ambiti diversi tra loro, e pertanto, il talento contiene quel mosaico unico di capacità e potenzialità proprie di ogni singola individualità.

3.2 Pratica intenzionale

Il secondo elemento, capace di descrivere il talento come expertise, rimanda ad un'idea di *pratica intenzionale*. Innanzitutto, è stata già riconosciuta la centralità della pratica nella formazione individuale. Tale pratica è traduzione del potenziale in impegno: grazie a inclinazioni e a particolari gusti personali¹⁴, è possibile dare vita a quel processo unico nel quale l'essere umano sceglie di impegnarsi in una particolare attività. L'importanza della scelta intenzionale attribuisce senso all'impegno attraverso l'esercizio, la pazienza e la fatica: proprio la fatica, riconosciuta da Sara Nosari nei suoi tratti etici, evidenzia la dimensione "umana" del talento:

Esiste poi, un'altra fatica. Nello sforzo di portare l'esistenza umana da com'è a come potrebbe essere, ci si impegna, si compiono sforzi e si consumano le energie per ottenere un risultato del tutto «inutile per il funzionamento vitale»: ci si impegna, si compiono sforzi e si consumano energie per ottenere un "risultato che significa". A dare la direzione è, questa volta, un criterio "etico": la fatica vale per il significato che assumono le forze, le risorse e il tempo spesi. L'esperienza della fatica fa così scoprire dimensioni dell'esistenza che, altrimenti, rischierebbero di non essere conosciute o comprese; infatti, dà corpo a trasformazioni e conquiste che valgono per le "pro-

¹⁰ D. Olivieri, *I mille volti del talento*, cit., pp. 24-25.

¹¹ A tal proposito, numerosi studi sulla psicologia sostengono la teoria delle "diecimila ore", necessarie per poter definirsi esperti in una particolare attività. Sostengono Ericsson & Charness: "even for the most successful ("talented") individuals, the major domains of expertise are sufficiently complex that mastery of them requires approximately 10 years of essentially full-time preparation, which corresponds to several thousands of hours of practice" (K. A. Ericsson – N. Charness, *Expert Performance, Its Structure and Acquisition*, *American Psychologist*, Vol. 49, No. 8, August 1994, pp. 725-747).

¹² D. Olivieri, *I mille volti del talento*, cit., p. 27.

¹³ La teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner, contenuta nel testo *Formae Mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (Feltrinelli, Milano 2013), descrive sette potenziali forme di intelligenza, alle quali sono state riconosciute ed aggiunte altre due. L'autore sottolinea come le forme di intelligenza possano essere linguistica, logico-matematica, viso-spaziale, corporea-cinestetica, ritmico-musicale, interpersonale, intrapersonale, naturalistica ed esistenziale (H. Gardner, *Multiple intelligence as a partner in school improvement*, «*Educational Leadership*», vol. 55, 1997, pp. 20-21).

¹⁴ La pratica intenzionale richiede, in primo luogo, la formazione di una capacità critica di giudizio. Il gusto, inteso come possibilità per esprimere un giudizio, attribuisce il valore alle singole scelte intenzionali; riferendosi all'idea di gusto di Hannah Arendt, Emanuela Guarcello chiarisce: "Il gusto arendtiano è condizione che prepara al giudicare-da sé, in modo assolutamente personale. A partire quindi da questo giudicare l'uomo svela sé stesso. Al contempo, il gusto dà irrisistibilmente inizio a una discriminazione depurata da dogmatismi e scetticismi, da derive oggettivistiche ed efficientistiche [...] Proprio nella possibilità che il gusto sia reso comunicabile, Arendt riconosce l'occasione per il gusto stesso non solo di avviare il giudizio, ma di esserne il veicolo, ossia di accompagnarlo fino a portarlo a compimento nel giudicare-da-sé" (E. Guarcello, *Scuola, carattere, skills, dal gusto al giudizio*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 80-81).

ve d'umanità" che danno: il coraggio come la perseveranza, la testimonianza, la cura o le alleanze sono espressioni umane edificate da una fatica che lavora al senso umano dello stare al mondo¹⁵.

L'agire pratico, espressione di scelte intenzionali tradotte in azioni di impegno, pazienza e fatica, descrive un talento "allenato" durante l'intero corso dell'esistenza¹⁶, in un continuo rilancio nella pratica da parte dell'essere umano.

3.3 Ricerca inesauribile

Il terzo elemento del talento ricostruito come expertise è l'idea che, alla base di una scelta intenzionale, vi sia una *ricerca inesauribile*. Il talento viene delineato in base alle conoscenze acquisite, per poter delineare le ancora più importanti aree di ricerca di conoscenze da apprendere. Questo approccio, costantemente rivolto alla formazione, trova nell'esperienza il luogo dove produrre "profili formativi"¹⁷ in grado di padroneggiare le diverse realtà grazie alle qualità naturali e ad una pratica incessante. Tale ricerca può, e per certi versi deve, riguardare entrambi i protagonisti della relazione educativa, il soggetto in formazione e l'autorità. Se da un lato infatti è necessario che ciascuna individualità contribuisca con spirito ed entusiasmo allo studio e alla formazione delle proprie abilità, dall'altro lato è possibile trovare, tra i diversi compiti dell'educatore, quello di favorire la ricerca e la scoperta delle qualità dei singoli alunni. A tal proposito, Gaetano Mollo restituisce un'azione emancipatoria dell'insegnante, la cui professionalità risiede nella "capacità di liberare le potenzialità degli allievi"¹⁸ attraverso la formazione di un approccio problematizzante e riflessivo.

3.3 Proposta condivisa

Infine, l'ultimo elemento in grado di descrivere il talento come expertise richiama l'idea di una *proposta condivisa*. Il talento, infatti, non esisterebbe all'interno di un "vuoto sociale", ma prende forma e ha la possibilità di essere riconosciuto e valutato all'interno di un ambiente, di una comunità di esperti in uno specifico campo. Solamente chi padroneggia una determinata materia, o una particolare attività può avere la competenza per stabilire il livello di formazione, di preparazione o di risultato raggiunto da soggetti esterni. Tale premessa, evidenzia quanto possa essere fondamentale, nell'analisi di un talento, un corretto approccio valutativo. È proprio la valutazione a rappresentare una possibile criticità: esistono criteri, o parametri, che possano "misurare" attraverso standard oggettivi, il talento e le capacità individuali? A tal proposito, Emanuela Guarcello mette a fuoco quanto, all'interno di una valutazione soggettiva, possa venire meno l'oggettività del criterio:

I fattori sulla base dei quali è possibile render conto di una valutazione avviata a partire dalla soggettività non possono corrispondere a *criteri di verifica*. Essi infatti sono quantitativi e certi, obiettivi e trasferibili. L'approvazione e la disapprovazione su cui lavora l'educazione del carattere non sono l'esito di un calcolo razionale-lineare tra premesse e conseguenze oppure di una scelta tra contenuti prestabiliti e predeterminati. In effetti questi fattori sulla base dei quali è possibile render conto non sono propriamente riconducibili, come chiarisce Dewey, a criteri di verifica quanto piuttosto a canoni di valutazione¹⁹.

¹⁵ S. Nosari, La fatica "perfetta", in F. Casolo – M. Musaio – S. Nosari, (ed.), *Pedagogia e cultura della corporeità nell'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano, 2019, pp. 95-96.

¹⁶ "I performer eccezionali, nella maggior parte dei domini, si impegnano sostanzialmente a tempo pieno dall'infanzia e adolescenza, fino ed oltre la tarda maturità. Elevati livelli di pratica sono infatti necessari per raggiungere gli adattamenti fisiologici identificati nei performer esperti, e gli effetti della pratica sembrano essere particolarmente grandi quando una pratica intensa si sovrappone allo sviluppo fisico durante l'infanzia e l'adolescenza" (D. Olivieri, *I mille volti del talento*, cit., pp. 29-30).

¹⁷ Il legame con la ricerca, all'interno dell'esperienza, è alla base della formazione del talento, che, secondo Umberto Margiotta "si forma attraverso un processo di mappatura della realtà, ed è tanto più esperto quanto più trova alimentazione nella regione dell'esperienza che viene disciplinata dai Modelli Esperti padroneggiati. Una mente "ben formata" è quella che personalizza al più alto livello possibile i suoi talenti" (U. Margiotta, *Riforma del curriculum e formazione dei talenti linee metodologiche ed operative*, Armando Editore, Roma 1997, p. 250).

¹⁸ G. Mollo, *Linee di pedagogia generale*, Morlacchi Editore, Perugia 2005, p.128. Il pensiero dell'autore prosegue poi con il confronto con la proposta di Arnould Clausse, secondo cui "l'insegnante di oggi non dispensa più una cultura prestabilita, fatta di un insieme logicamente organizzato di valori, di conoscenze e di formule che bisogna possedere per sopravvivere. Il suo compito è quello di aiutare ciascuno a scoprire la sintesi originale che costituirà appunto la propria cultura" (A. Clausse, *Filosofia e metodologia di un insegnamento rinnovato*, La Nuova Italia, Firenze 1972, pp. 187-188).

¹⁹ E. Guarcello, *Scuola, carattere, skills*, cit., p. 132. Il ragionamento dell'autrice prosegue citando la proposta di John Dewey: "quando [...] la parola "criterio" viene usata in riferimento al giudizio [...] non può prodursi altro che confusione [...] tra il significato di criterio che si applica al misurare e quello che si usa quando si giudica o si critica [...]. Se non ci sono criteri [...], nel giudizio ci sono tuttavia canoni. Ma tali canoni non sono regole o prescrizioni. Sono il risultato di uno sforzo volto a scoprire che cos'è un'opera [...] in quanto esperienza: qual è il tipo di esperienza che la costituisce" (J. Dewey, *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2017, pp. 295-296).

Questo processo di valutazione dev'essere quindi basato su canoni condivisi, al fine di apprezzare e nutrire le eccellenze individuali, riconosciute e legittimate all'interno dell'ambiente sociale. Solo a quel punto, una volta riconosciuti tali canoni, il talento può essere valutato, messo in relazione alle diverse esperienze, confrontato con modelli di riferimento e soprattutto condiviso nella sua azione innovatrice²⁰.

Il talento come expertise, ricostruito all'interno dell'esperienza come sintesi di potenziale, pratica, ricerca e proposta, trova nella performance un eventuale spazio all'interno del quale esprimersi e prender vita. Al pari del talento, è importante chiarire la possibile immagine di performance, riconosciuta come modalità dell'esperienza.

4. La performance come modalità dell'esperienza

Nel tentativo di ricostruire un'immagine di performance come possibile modalità dell'esperienza²¹, diventa interessante il chiarire il significato stesso del termine "performance". La performance può essere intesa come l'atto di esibirsi o mettersi in scena in un determinato contesto, come ad esempio un'interpretazione teatrale, una recitazione musicale o una presentazione pubblica. Tuttavia, il concetto di performance va oltre la semplice esibizione artistica e può essere applicato all'intera possibilità di esperienze umane, incluse la sfera professionale, sportiva e educativa. A tal proposito, Fabrizio Deriu evidenzia quanto vi siano almeno tre "sfumature" di performance offerte dalla lingua italiana:

La polisemanticità della costellazione di vocaboli legati alla nozione di "performance" nella lingua inglese è tale da non consentire un rapporto biunivoco con un corrispondente termine italiano. Nella prima occorrenza to perform potrebbe essere tradotto con "rendere", nel senso appunto del "rendimento" ovvero del "fornire una prestazione ad un certo livello" [...]; nella seconda occorrenza il termine più adatto sembra senz'altro "eseguire", mentre nella terza forse l'accezione prevalente è quella [...] di "rappresentare" o "recitare" (to show off sta infatti per "ostentare")²².

Questa ricchezza di sfumature di significato sottolinea quanto la performance "occupi" gran parte dell'esperienza di vita dell'essere umano. Le prime conoscenze, il percorso scolastico, la carriera lavorativa, la sfera sentimentale, la produzione artistica o l'agonismo sportivo: nei diversi ambiti nei quali l'essere umano attribuisce un significato al suo "stare nel mondo" è presente l'elemento performativo, sia come condizione di possibilità (non esisterebbe gara senza performance), sia come spinta migliorativa e generativa, in un'azione di continuo rilancio dell'agire umano.

In tutte le sue manifestazioni, la performance è interpretata attraverso due possibili accezioni, una agonistica e una estetica. Come sottolineato da Sergio Bellantonio, l'aspetto agonistico caratterizza l'analisi di una performance che senza il confronto con altri possibili modelli di riferimento non sarebbe in grado di qualificare le singole individualità²³. La performance è, quindi, una modalità di espressione con la quale gli individui hanno la possibilità di trasmettere le loro qualità migliori, di comunicare le proprie emozioni connettendo il proprio mondo interiore con quello degli altri. L'esperienza estetica²⁴ trova all'interno della performance la cornice nel-

²⁰ Se la proposta avanzata da una particolare qualità o abilità non fosse condivisa dall'ambiente sociale di riferimento, avrebbe la possibilità di essere riconosciuta nella sua eccezionalità? Prendiamo per esempio l'arte, in particolar modo l'ambiente musicale. Spesso risulta evidente quanto ciò che rappresenta un'espressione artistica degna di nota per un particolare pubblico non riscuota particolare successo in un contesto diverso, magari di formazione e di età differente. Il talento di un musicista classico può non essere fondamentale all'interno del panorama musicale contemporaneo, basato su produzione a livello elettronico-digitale. Viceversa, le qualità e le capacità informatiche di un produttore di musica elettronica non saranno minimamente percepite tali da chi possiede una formazione, una prospettiva e, in questo caso, un orecchio profondamente diverso.

²¹ "Grande o piccolo, l'investimento nella pedagogia della performance è sempre legato alla condizione dell'esperienza in quanto performance: materiale e incarnata, anche se inserita nelle convenzioni dell'agire-come-se (*acting-as-if*) piuttosto che in quelle dell'agire vero e proprio (*action-as-agency*)" (G. Bandini – R. Certini, *Frontiere della formazione postmoderna*, Armando Editore, Roma 2003, p.117).

²² F. Deriu, *Arti performative e performatività delle arti come concetti 'intrinsecamente controversi'*, in *Periodico del Centro Interdipartimentale di Studi sulle Arti Performative*, Me 9/10, 2011, p. 181.

²³ L'aspetto competitivo è presente nelle diverse esperienze umane, e viene pensato da Sergio Bellantonio come una "condizione di educabilità": "se è possibile pensare che l'agonismo sia una tendenza comportamentale riscontrabile in parecchie attività umane, allora è possibile affermare che ciascun individuo nel fare quotidiano concorra sempre per qualcosa; questo atteggiamento di sfida non è tanto animato da una ricompensa materiale, quanto dalla soddisfazione e dalla stima che se ne ottengono. Attraverso questo continuo movimento oscillatorio tra conoscenza di sé e riconoscimento altrui, i soggetti sperimentano il processo di costruzione e consolidamento della propria identità; per tal motivo, il riconoscimento dell'altro da sé diviene una condizione fondamentale di qualunque contesto animato da spirito agonistico" (S. Bellantonio, *L'altra faccia della medaglia. L'agonismo secondo la prospettiva della pedagogia dello sport*, *Formazione & Insegnamento XVI* – 1 – 2018 ISSN 1973-4778, p.79).

²⁴ La performance è la condizione per una "educazione al bello". Seguendo il pensiero di Marisa Musaio: "l'individuazione delle coordinate teoriche e pratiche di una *pedagogia del bello* richiede alcune sottolineature in ordine al significato di una *formazione estetica* in generale. Come ho cercato di

la quale dare vita al processo creativo, vedendolo realizzato all'interno di una manifestazione condivisa. La sintesi agonistico-estetica attribuisce una particolare direzione di senso al binomio talento-merito, descrivendo una performance pensata come *formazione, competizione, intrattenimento e investimento*.

4.1 Le modalità della performance: la formazione

In primo luogo, è possibile pensare la performance come *modalità di formazione*. Se è vero che la tensione di una competizione, o comunque di un'attività nella quale si è chiamati ad offrire la versione migliore di sé, è rivolta al risultato, inteso come esito finale, la performance attribuisce significato all'intero percorso e alle strategie messe in campo per raggiungere i diversi obiettivi. L'agire performativo richiede una necessaria preparazione²⁵: la formazione rappresenta un implicito del risultato finale, ed è centrata sul particolare ambito nel quale ci si trova a performare. Recuperiamo l'esempio del musicista avanzato in precedenza; un cantante, nel momento in cui sale sul palcoscenico per eseguire il suo repertorio, ha la possibilità di mettere in scena ciò che invece il pubblico non ha la possibilità di conoscere. Ore di prove, di studio e di perfezionamento sono allo stesso la premessa e la conseguenza di un'espressione artistica; allo stesso modo, pazienza, metodo e costanza sono parte integrante della performance espressa durante un esame o un colloquio di lavoro. La formazione non ha valore solamente in termini di efficacia; la performance non è solamente "misurata" dal livello di preparazione raggiunto o meno²⁶. La formazione è esperienza di performance, capace di descrivere uno spazio nel quale l'individuo "rende" al meglio delle sue capacità nel tentativo di ampliarle, di rafforzarle e di acquisirne di nuove.

4.2 Le modalità della performance: la competizione

In secondo luogo, la performance potrebbe essere pensata come una possibile *modalità di competizione*. Il confronto con l'alterità è infatti la premessa grazie alla quale è possibile pensare una possibile immagine di sé. Solo attraverso una possibile relazione con un modello esterno l'identità umana ha modo non solo di definirsi, ma soprattutto di procedere, in un continuo processo di umanizzazione, verso un cambiamento orientato al miglioramento e alla crescita. La performance è quindi uno spazio in cui competere: sport e gioco sono tra gli esempi nei quali l'essere umano ha costruito un "mondo altrimenti"²⁷ nel quale dar vita a questo confronto e nel quale avere la possibilità di mettersi alla prova e avere contezza delle proprie qualità e delle proprie potenzialità all'interno della società. L'analisi di una competizione, all'interno della performance, non si risolve esclusivamente nel concetto di vittoria, intesa come risultato finale: dal punto di vista pedagogico, sono i valori²⁸ alla base di uno spirito agonistico ad avere la forza di ritrovare nella competizione quell'occasione educativa di cambiamento e di crescita.

mostrare attraverso il percorso fin qui svolto, essa va intesa come problema generale da indagare nelle relazioni che intrattiene con la realtà della persona, nelle dinamiche fondamentali della sua formazione globale, da assumere all'interno di quel processo di significazione che la persona persegue lungo l'intero corso della sua esistenza. In tal senso si tratta di un percorso formativo che assume in maniera più ampia l'educazione estetica, espressione impiegata abitualmente in ambito pedagogico in rapporto all'educazione all'arte, al gusto o ad un'educazione finalizzata alla produzione artistica virgola e che tende a profilarsi come una sfida per la pedagogia chiamata a delineare e tenere desta l'attenzione sul senso dell'educare" (M. Musiaio, *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 171).

²⁵ "Danza, musica e teatro si incontrano e si riconoscono come performative in quanto arti che costitutivamente richiedono un 'agire' che è sempre anche un 'eseguire' [...]. Vale a dire un 'ri-fare' qualcosa che si è preparato e/o provato [...]. Ma questo 'ri-fare' è tutt'altro che un 'copiare' nel senso di 'produrre un identico' [...]. Al contrario, per l'eseguire performativo (se si concede temporaneamente tale formula ridondante) è necessario sviluppare e coltivare una specifica abilità, il cui tratto essenziale è la capacità di condurre l'azione nel margine più o meno stretto ma densamente ricco di possibilità che si apre tra il 'preordinato' (partitura, copione, testo notazionale, ecc.) e il 'contingente' inteso come l'occasione concreta e irripetibile di ogni singola esecuzione" (F. Deriu, *Arti performative e performatività delle arti*, cit., p. 190).

²⁶ "Leggere la performance da questa prospettiva significa attribuirle una valenza educativa, chiamando dunque direttamente in causa il tema della valutazione; in tal senso, se valutare le attività sportive in termini di prestazione significa adottare un punto di vista sommativo, nel senso proprio di sommare le valutazioni delle singole parti, valutare in termini di performance vuol dire adottare una prospettiva più ampia. In tal senso, valutare in termini di performance significa far riferimento a orizzonti di significato di tipo educativo e formativo, dunque pedagogico" (S. Bellantonio, *Prestazione/Performance sportiva*, in A. Cunti, (ed.) *Corpi in formazione, voci pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano, 2015, p. 195).

²⁷ È possibile riconoscere nell'esperienza ludica l'appartenenza ad una realtà non appartenente alla vita ordinaria, che, grazie alla suggestione di Johan Huizinga, all'interno della sua opera *Homo Ludens* (cfr. J. Huizinga, *Homo Ludens*, Einaudi, Torino 2002), può essere definita come un possibile secondo mondo: "Il gioco può dunque essere pensato e proposto come un secondo mondo, non-ordinario, non reale. Secondo non in termini di importanza, ma perché separato. Subalterno alla realtà, ma allo stesso modo indispensabile nell'esperienza umana. Difatti, pur rimanendo netta la separazione tra l'attività ludica e il "primo" mondo della vita vera, queste due realtà appaiono comunque fortemente interconnesse, in quanto il giocatore le abita entrambe in entrambe le realtà scopre e sperimenta il suo ruolo all'interno della società." (A. Giani, *Il secondo mondo del gioco: la serietà come valore "misto"*, *NS Ricerca*, n°2, 2022, p. 175).

²⁸ I valori alla base della pratica agonistica sono riconosciuti da Emanuele Isidori come "Il punto di partenza, il mezzo e il fine" di una proposta educativa che comprenda uno spazio della competizione (E. Isidori, *Educazione, sport e valori, un approccio pedagogico critico-riflessivo*, Aracne Editrice, Roma 2008, p.45).

4.3 Le modalità della performance: l'intrattenimento

La *modalità dell'intrattenimento* rappresenta la terza possibile immagine con la quale pensare la performance. Un'arte performativa, sia essa appartenente alla sfera musicale, teatrale o rappresentativa, mette in scena qualcosa che ha la forza di sollevare l'esperienza umana dalla sua ordinarietà: l'azione è rivolta al tentativo di "produrre bellezza"²⁹, di dare un significato inedito alle diverse forme di espressione artistiche. Nel contesto delle arti performative, l'incertezza³⁰ rappresenta uno degli elementi centrali che riescono a coinvolgere e intrattenere il pubblico. Di fronte a una performance, l'elemento dell'incertezza genera un senso di anticipazione e suspense nell'esperienza degli spettatori, dato dall'imprevedibilità degli eventi che si svolgono sul palco e del risultato finale della performance stessa. È proprio l'imprevedibilità a garantire un'esperienza sempre rinnovata, nelle dinamiche e negli esiti finali, alla medesima performance, conferendole quella preziosa capacità di coinvolgere, di interessare e di intrattenere allo stesso tempo il pubblico e i protagonisti stessi dell'azione performativa.

4.4 Le modalità della performance: l'investimento

La quarta e ultima modalità con la quale poter vivere la performance è la *modalità dell'investimento*. Numero- se esperienze umane sono infatti caratterizzate da un'idea di progetto con la quale l'essere umano ha la possibilità di mettersi alla prova nel tentativo di realizzarsi: investire risorse, tempo e denaro per raggiungere i propri obiettivi e per migliorare la propria condizione è alla base della moderna concezione di lavoro. Grazie alle varie forme di attività lavorativa, con più o meno "libertà" imprenditoriale, l'essere umano investe se non altro il proprio tempo a disposizione per ottenere un guadagno, inteso come differenza tra ciò che si era disposti a rischiare e ciò che si è riusciti ad ottenere. La performance, pensata all'interno di uno spazio di investimento, "misura" questo rischio, gli attribuisce valore e lo estende alle diverse esperienze tipicamente umane, evidenziando le qualità individuali nel raggiungimento di determinati obiettivi.

5. Conclusioni

Alla luce di quanto ricostruito, riprendendo la questione sollevata inizialmente, talento e merito possono essere recuperati nella loro caratteristica *misura umana*, grazie all'introduzione dell'elemento della performance. Attraverso la ricostruzione di una performance resa come possibile modalità di esperienza, prende forma il tentativo di dissipare quella nebulosità che avvolge i significati di talento e merito. L'incertezza sulla portata di senso del binomio talento-merito sembra infatti essere in grado di sollevare una criticità, resa più o meno evidente dall'interpretazione di talento: il merito premia le qualità del talento, dando significato e riconoscimento alle diverse esperienze umane. L'interpretazione offerta dall'immagine del talento pensato come moneta offre una singolare prospettiva di questo binomio: zone d'ombra particolari del talento, quali il suo essere oggettivabile, acquisibile e spendibile sembrano essere le insidie principali ad un'idea di merito esposta al rischio di essere racchiusa all'interno di una classificazione, di una graduatoria e di una conseguente possibile discriminazione. Tale insidia si misura, fondamentalmente, in termini di equità³¹: una tra le sfide più difficili, soprattutto

²⁹ M. Ghilardi, *Giochi di ruolo, estetica e immaginario di un nuovo scenario giovanile*, Tunué, Latina 2007, p. 103.

³⁰ Seguendo la suggestione di Hans-Georg Gadamer l'incertezza delle arti performative potrebbe essere espressione dell'*occasionalità*: "occasionalità vuol dire che il significato di qualcosa è determinato nel suo contenuto dall'occasione a cui deve servire, in modo che in tale contenuto c'è di più di quanto vi sarebbe indipendentemente da tale occasione. [...] Rimane decisivo in tutto questo il fatto che l'occasionalità così definita è contenuta nella stessa intenzione dell'opera e non le è per esempio imposta solo dall'interprete. [...] Nel modo più chiaro ciò appare nelle arti 'riproduttive' che hanno bisogno di esecuzione, anzitutto nel teatro e nella musica, le quali costituzionalmente attendono l'occasione che le faccia essere e che solo in base all'occasione si determinano definitivamente. [...] solo nell'esecuzione viene in luce tutto ciò che è contenuto nel dramma, le sue allusioni, gli echi che suscita. [...] Nessuno sa prima 'cosa ne verrà fuori' e che cosa invece cadrà nel vuoto. Ogni esecuzione è un evento, ma non un evento che si contrapponga o si aggiunga come qualcosa di autonomo all'opera; è l'opera stessa che, nell'evento dell'esecuzione, accade. La sua essenza stessa è di essere occasionale in modo che solo l'occasione dell'esecuzione la fa parlare e fa venire in luce ciò che in essa è contenuto. Il regista che mette in scena la poesia manifesta la sua capacità proprio nel fatto di saper 'cogliere' l'occasione. Egli agisce secondo le indicazioni del poeta, la cui opera è qui tutta una indicazione per la messa in scena. In modo chiarissimo ciò vale anche per l'opera musicale, giacché la partitura è davvero solo una indicazione. [...] È dunque costitutivo dell'essenza delle opere drammatiche o musicali che la loro esecuzione in tempi e occasioni diverse sia, e non possa non essere, diversa" (H.G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, trad. it. *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983, pp. 179-183).

³¹ A proposito della differenza tra meritorietà e meritocrazia, chiarisce Carla Xodo: "è giusto che chi merita di più ottenga di più, ma questo criterio non deve essere trasformato in una regola che avvantaggia chi si trova in questa posizione" (C. Xodo, Merito, meritocrazia e pedagogia, in *Studium Educationis*, anno XVIII - n. 1 - febbraio 2017, p. 32).

nell'incertezza della complessità della società contemporanea³², sembra essere la promozione, attraverso un agire intenzionalmente educativo, di quelle competenze – siano esse definite *soft*, *life* o *character skills* - tanto trasversali quanto attualmente ricercate nel processo di definizione umana.

Di fronte a questa insidia, la performance sembra rappresentare un elemento in grado di offrire una prospettiva diversa sul binomio talento merito. Infatti, presenta un ulteriore significato grazie a un'idea di performance intesa come modalità agonistico-estetica: l'apertura e il rilancio garantiti da formazione, competizione, intrattenimento e investimento mantengono l'esperienza performativa accessibile alle diverse forme di talento, in un'espressione democratica di partecipazione sociale. Questa apertura viene sottolineata dalle parole di Giuseppe Bertagna:

Riconoscere che non c'è nessuno senza merito, che non abbia qualche talento da far fruttare. Non tutti i talenti sono scolastici. Molti, anzi la maggior parte, almeno statisticamente, sono extrascolastici: riguardano ad esempio i lavori di cura, l'azione sociale, le arti, i mestieri, i nuovi lavori della rivoluzione digitale o l'ingegno di cambiare, trovando le giuste alleanze cooperative e sindacali, i connotati di un lavoro che non piace perché magari solo obsoleto o peggio ancora non rispettoso della dignità di chi lo svolge. Nel frattempo imparando, studiando, riflettendo, informandosi per raggiungere lo scopo. Non è talento, e della miglior specie, anche questo³³

Lo sguardo alle recenti tecnologie sembra suggerire nuove linee di ricerca, per allargare e alimentare una simile prospettiva di performance: quali sfide riguardano insegnanti e educatori chiamati a confrontarsi con una crescita sempre maggiore di competenze digitali? Quali possono essere i luoghi e i tempi della performance? Quali sono i ruoli e i compiti educativi all'interno di realtà virtuali – siano esse giochi, social o piattaforme digitali – che spesso escludono completamente il contatto fisico e personale?

Attraverso un rilancio della riflessione proposta in questo contributo, in futuro potrà essere esplorato ancor di più il ruolo della performance all'interno del processo di definizione umana: un ruolo che presenta sicuramente più di una criticità, proprio perché in grado di compromettere la portata di senso e la significatività dell'agire educativo.

Pensata in termini di modalità di esperienza, la performance non è selettiva, né non vorrebbe esserlo: persino laddove la competizione è massima sono garantiti la partecipazione e il rilancio, aperti il più possibile al confronto e al riconoscimento delle singole individualità. Formazione, competizione, intrattenimento e investimento sono modalità con le quali la performance agonistico-estetica permette al talento e al merito di mantenere quell'apertura e quella accessibilità, condizioni necessarie di educabilità. Il trinomio talento-performance-merito sembra mantenere quella valenza educativa, rivolta alla promozione del potenziale umano e del suo cambiamento durante il corso dell'intera esistenza.

Amedeo Giani,
Ph.D. student, Università di Torino

³² "Ciò ci spinge a riconoscere che, anche se celata o rimossa, l'incertezza accompagna la grande avventura dell'umanità, ogni storia nazionale, ogni vita "normale". Perché ogni vita è un'avventura incerta: non sappiamo prima quello che saranno la nostra vita personale, i nostri amori, né quando sopraggiungerà, sebbene certa, la nostra morte" (E. Morin, *Cambiamo strada*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020, pp. 30-31).

³³ G. Bertagna, Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta, in «Nuova Secondaria», n°9, (2020), p. 6.

Riferimenti bibliografici

- Bandini G. – Certini R., *Frontiere della formazione postmoderna*, Armando Editore, Roma 2003.
- Bellantonio S. Prestazione/Performance sportiva, in A. Cunti, (ed.) *Corpi in formazione, voci pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Bellantonio S., L'altra faccia della medaglia. L'agonismo secondo la prospettiva della pedagogia dello sport, *Formazione & Insegnamento XVI*, 1,(2018).
- Bertagna G., Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta, in «*Nuova Secondaria*», n°9, (2020).
- Capobianco R., La scuola dei talenti nella società delle competenze, *Formazione & Insegnamento XVI* – 2 – 2018.
- Clausse A., *Filosofia e metodologia di un insegnamento rinnovato*, La Nuova Italia, Firenze 1972.
- Deriu F., Arti performative e performatività delle arti come concetti 'intrinsecamente controversi', in *Periodico del Centro Interdipartimentale di Studi sulle Arti Performative*, Me 9/10, 2011.
- Dewey J., *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2017.
- Ericsson K.A. – Charness N., Expert Performance, Its Structure and Acquisition, *American Psychologist*, Vol. 49, No. 8, August 1994.
- Gadamer H.G., *Wahrheit und Methode*, trad. it. *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983.
- Gardner H., Multiple intelligence as a partner in school improvement, «*Educational Leadership*», vol. 55, 1997.
- Gardner H., *Formae Mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2013.
- Giani A., Il secondo mondo del gioco: la serietà come valore "misto", *NS Ricerca*, n°2, (2022).
- Giannessi S., *Manuale in Pedagogia cognitiva, del benessere e della felicità: Il pedagogo consulente d'empowerment come risorsa per lo sviluppo del potere personale, dell'istruzione e della formazione*, Youcanprint, Roma 2022.
- Ghilardi M., *Giochi di ruolo, estetica e immaginario di un nuovo scenario giovanile*, Tunué, Latina 2007.
- Guarcello E., *Scuola, carattere, skills, dal gusto al giudizio*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Guarcello E., Le azioni della pazienza, impegnare, esplorare, osare, Studium, Roma 2019.
- Isidori E., *Educazione, sport e valori, un approccio pedagogico critico-riflessivo*, Aracne Editrice, Roma 2008.
- Haselberger D. – Oberhuemer P. – Perez E. – Cinque M. – Capasso F., *L'introduzione delle soft skills nelle istituzioni di istruzione superiore. Linee guida per la progettazione di contesti di apprendimento volti a favorire l'acquisizione delle soft skills*. Versione 1.0, win.arces.it, 2012.
- Huizinga J., *Homo Ludens*, Einaudi, Torino 2002.
- Maccarini A.M., Le character skills nel processo di socializzazione, in G. Chiosso - A.M. Poggi - G. Vittadini (eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, skills*, Il Mulino, Bologna 2021
- Margiotta U., *Riforma del curriculum e formazione dei talenti linee metodologiche ed operative*, Armando Editore, Roma 1997.
- Margiotta U., *La formazione dei talenti, tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Mollo G., *Linee di pedagogia generale*, Morlacchi Editore, Perugia 2005.
- Morin E., *Cambiamo strada*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020.
- Musaio M., *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Nosari S., La fatica "perfetta", in F. Casolo – M. Musaio – S. Nosari, (ed.). *Pedagogia e cultura della corporeità nell'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano, 2019.
- Nosari S., *Spazi e margini dell'educazione, la questione dell'educabilità*, in G. Chiosso (ed.) *Elementi di Pedagogia*, La scuola, Brescia 2002.
- Olivieri D., *I mille volti del talento*, Armando Editore, Roma 2019.
- Xodo C., Merito, meritocrazia e pedagogia, in *Studium Educationis*, anno XVIII - n. 1 - febbraio 2017.

n. 4
dicembre
2023

Gli inattuali

anno XLI

Salvatore Colazzo, Roberto Maragliano

Gli affetti e la musica

Franco Fomari, *Psicoanalisi della musica*, Longanesi, Milano, 1984

La rubrica "Gli inattuali" vede l'intervento alternato dei due autori, i quali propongono all'attenzione del lettore testi di un passato relativamente recente che, pur avendo giocato un ruolo nel dibattito del tempo in cui comparvero, poi si sono eclissati, cadendo spesso nel dimenticatoio, sebbene non abbiano esaurito tutto il loro potenziale di attivazione della riflessione.

The column "Gli inattuali" sees the alternate intervention of the two authors, who propose to the reader's attention texts from a relatively recent past which, despite having played a role in the debate of the time in which they appeared, then disappeared, often falling into oblivion, although they have not exhausted their full potential for activating reflection.

✉ Corresponding author: salvatorecolazzo@gmail.com

1. L'arte è una forma di sciamanesimo

Fornari nel 1984 scrive *Psicoanalisi della musica*, pubblicato da Longanesi, dopo avere in precedenza dedicato studi alla letteratura e alle arti figurative, usciti nel 1979, nel testo *Coinema e Icona*, per il Saggiatore.

Nel linguaggio artistico si può mettere in luce la simbolizzazione affettiva che in qualche modo infiltra la simbolizzazione operativa. O come dice lui, si può vedere come il *coinema* influenzi la organizzazione e la struttura del funzionamento del linguaggio (che è artistico proprio perché amplifica una caratteristica che è propria di ogni espressione linguistica). L'arte trova il suo senso nella capacità che ha di rappresentare tutto ciò che, presente in una fase dell'esistenza, è poi diventato assente, lasciando una indefinita nostalgia, che s'attenua ogni qual volta quell'assenza viene, in qualche modo, indirettamente, parzialmente, metaforicamente recuperata.

L'arte si colloca, anzi istituisce, in una zona in cui principio del piacere e principio della realtà si ritrovano in equilibrio, attraverso una sorta di allucinazione controllata.

In questo senso l'arte è quel gioco, di cui dice Fornari, fra giorno e notte, fra esterno ed interno, fra forma e contenuto, fra strutture manifeste di significato e strutture latenti di senso.

L'arte, dunque, si trova come sospesa in un'area transizionale, in cui il reale contiene in sé l'irreale. Ciò che vediamo nell'opera d'arte è lì dinnanzi a noi, vuole essere apprezzato in sé e per sé e ciò nondimeno nasconde un significato profondo, rimanda a ciò che non c'è.

È in ciò la natura sciamanica dell'arte. Anche l'arte che vuole rompere ogni rapporto col mondo degli affetti, perseguendo l'ideale dell'arte per l'arte, ponendo ad obiettivo la mera emozione estetica, rinvia ad altro da sé. L'artista nel mentre lavora alla sua creazione, cercando l'ispirazione, entra in una sorta di trance, ossia una condizione per la quale l'artista può utilizzare nello stesso tempo spinte interiori emergenti dal profondo e forme di controllo lucido e tecnicamente vigilato dell'espressione. Si istituisce, cioè, un dialogo fra la mente conscia e mente inconscia, una sinergia che consente di penetrare nell'invisibile.

Per dirla con Fornari, l'opera d'arte è sospesa tra il *bisogno di sapere* e la *proibizione di sapere*. Quindi è strutturalmente ambigua. Essa è una forma di simbolizzazione secondaria che insieme nasconde e rivela la simbolizzazione primaria. L'artista esplora,

attraverso i propri artefatti, l'attività dell'inconscio, egli riesce a rendere pubblico il linguaggio privato, ossia ad accedere all'inconscio istituzionalizzato e socialmente accettato.

La funzione dell'arte dunque è quella di consentire una catarsi che portando a manifestazione desideri e pulsioni impedisce che questi si diano in forma distruttiva. L'arte è un modo di eludere la stretta vigilanza del principio di realtà, consentendo che il principio di piacere affermi i suoi diritti.

L'arte, nel recupero che fa delle forze inconscie e rimosse, organizza la vita emotiva, poiché allude a un mondo esterno meno vincolante, in maggiore dialogo con il desiderio: essa è sempre promessa di felicità. Anche quando tratta la sofferenza, il disagio, la morte, le riscatta nella trasfigurazione estetica che essa opera. Trasformando le emozioni umane in emozioni estetiche, pone in una particolare relazione il linguaggio cinestesico naturale coi linguaggi artistico-culturali e consente che le emozioni possano esprimersi dentro un perimetro controllato, che è quello dell'ordine estetico culturalmente e storicamente definito.

2. La musica e il paradiso perduto

Fornari in *Psicoanalisi della musica* ribadisce queste convinzioni e le approfondisce. Assegna alla musica in generale, ma al melodramma in particolare, la capacità di metterci in contatto con sensazioni di grande appagamento, poiché ci pone in connessione con quelle primordiali di quando, nel ventre materno, il bambino è immerso in un bagno di stimolazioni sonore: il battito cardiaco della madre, il suo respiro, la sua voce, i suoni provenienti dall'esterno. Attraverso i suoni si instaura un rapporto simbiotico madre-figlio, che prosegue dopo la nascita, con l'allattamento, durante il quale - dice Fornari - si verifica ogni volta un onirico reinfetamento.

Parafrasando il *Vangelo secondo San Giovanni*, Fornari suggerisce che all'inizio fosse il suono e che il suono fosse la Madre. Le esperienze sonore primigenie sono fondamentali per fondare il percorso che il bambino intraprenderà dopo la sua nascita: a partire da esse costruirà la sua relazione affettiva e cognitiva con il mondo.

La nascita è il punto in cui morte e vita entrano in una sorta di cortocircuito, essa è sofferenza, squarcio, rottura. Altrettanto per la madre che, espellendo il figlio, si deve separare da ciò che fino a quel momento è stato parte di sé. La condizione edenica della simbiosi perfetta della madre col figlio, del

figlio con la madre, diventerà da quel momento innanzi ricordo e nostalgia. Perciò sempre la madre agognerà il figlio e il figlio rimpiangerà l'Eden.

In ogni innamoramento si ripropone a livello inconscio la situazione originaria già vissuta di onnipotenza e di dipendenza, non senza sofferenza. Ciò che attenta all'individuazione diventa stasi che blocca col desiderio il progetto. Per questo ogni innamoramento ha bisogno di risolversi in qualche modo. Si vuole, si teme, si sa, si differisce, si cerca il taglio del cordone ombelicale. E ciò che determina la fuoriuscita dalla condizione di onnipotenza/dipendenza è l'accettazione della figura del padre, cioè la percezione della natura del tutto illusoria del sogno di fusionalità. L'accettazione che l'altro è altro da noi; l'accettazione della propria condizione di solitudine, fa comprendere che l'altro lo si può realmente avere solo nella relazione, e che all'altro dobbiamo darci senza sviluppare dipendenza, avendo, cioè, in qualche modo risolto il conflitto tra libertà e necessità, tra progetto e desiderio.

3. Il melodramma tra codice materno e codice paterno

Il suono, dunque, svolge una funzione fondamentale per l'acquisizione della capacità di simbolizzare, la quale viene favorita dalla voce della madre che consentirà al bambino nei suoi primissimi anni di vita di costruire un mondo interno differenziato da uno esterno. Mondo interno e mondo esterno non sono irrelati, ma sono messi in connessione dall'esperienza sonora. La musica dunque rinvia a un mondo assente, a un paradiso perduto, quello del luogo originario da cui la nascita ci ha separato e a cui possiamo tornare solo metaforicamente, pena la dissoluzione dell'io.

Fornari, studiando il melodramma, ne scorge il fascino nel fatto che dietro la "scena manifesta" si svolge il film delle rappresentazioni inconsce. Ciò è reso possibile dal fatto che l'opera è focalizzata sugli affetti: la musica amplifica e dà spessore alle componenti espressive del testo, svelando come non ci sia parola che pronunciamo che non sia affettivamente connotata, e drammatizza le emozioni, consentendoci una forma di catarsi.

Il melodramma ci invita a prendere atto della situazione paradossale degli affetti umani, consente di mettere in forma l'impotenza a realizzare il sogno dell'Eden, ma pure offre la possibilità di realizzarlo, per così dire di traverso, e così l'impotenza diventa meno frustrante.

In questo senso in qualche modo il melodramma somiglia ad una esperienza psicoanalitica, che determina l'evoluzione dalla condizione pre-edipica (la reinfetazione simbolica) dell'onnipotenza verso una seconda nascita, agevolata dalla funzione maieutica dello psicoanalista, in cui viene accettato il linguaggio dell'istituto e, con esso, apprese le strategie per metaforicamente aggirarlo.

Il melodramma consente di mettere in scena codice materno e codice paterno, di farli fondere, e così si verifica la pace tra l'io e il suo ideale.

Una vita psicologicamente sana è quella in cui si vivono rapporti affettivi in cui si è padre e madre innanzitutto nei propri confronti e poi anche nei confronti degli altri.

Il melodramma - come più in generale il teatro - per Fornari ha in sé gli elementi simultaneamente del sonno, del sogno e della veglia. Lo spettatore, bloccato sulla sua poltrona, è nello stato del dormiente, l'attore sulla scena si muove, la coppia attore-spettatore insieme rappresentano la paradossalità del sonno e del sogno, si è bloccati nel proprio letto e insieme ci si muove negli spazi del sogno. La scena teatrale è dunque la scena di un sogno: gli attori sono la proiezione all'esterno dei fantasmi dello spettatore, il quale però ha un minimo di distanziamento, poiché tutto avviene nell'ordine della rappresentazione. Quindi, egli in qualche modo è sveglio. Vive un sogno ad occhi aperti, un sogno in fondo in fondo saputo tale. Egli può, a propria volontà, trasformare la rappresentazione identificandosi pienamente in essa ovvero facendola valere per quella che è, una rappresentazione.

Il melodramma dunque è un sogno collettivo, che in quanto tale, poiché avviene in uno spazio pubblico, quello del teatro, ha la capacità di 'curare' gli incubi privati: dà luogo a esteriorizzazione di emozioni funzionalmente ed esteticamente controllate, che, pertanto consentono di modularle in qualche modo. Rappresentando le emozioni, consentendo l'identificazione (mai totale) con esse, il melodramma consente di viverle, ma in una forma tale da contenere il rischio di esserne sconvolti. Il teatro amplifica la vita trasfigurandola, è vero pur non essendo la vita vera. Ma, pur non essendo la vita vera, la può influenzare. Illusione, ci chiede di abbracciare le nostre emozioni.

Il melodramma - come più in generale il teatro - ci aiuta a percepire il meraviglioso quotidiano, a comprendere l'intreccio di immaginario e reale, che non è solo l'essenza della scena, ma è l'essenza stessa della vita. Ecco dunque che esso tiene assieme particolare e universale, ci fa scoprire la dimensione

astorica della nostra mente (le strutture primarie) e la manifestazione storica delle nostre emozioni. È evasione dalla realtà, ma è anche modo per scoprire e conoscere il mondo interiore nostro e altrui, poiché porta all'espressione i nostri affetti e ci dona la possibilità di avvertire, ad esempio, il dolore, facendoci nel contempo gioire della sua espressione. Ci insegna quindi a dar forma ai nostri affetti, ci fa capire che solo dando forma ai nostri affetti, essi hanno la possibilità di farci più pienamente essere piuttosto che travolgerci.

Attraverso il melodramma si può imparare a vivere meglio, a riconoscere le proprie emozioni e ad agirle consapevolmente.

Dentro la rivoluzione pedagogica di cui abbiamo bisogno – ci viene da concludere –, la musica dovrà avere un valore essenziale, poiché essa ci insegna a sentire e ad apprezzare la trama affettiva in cui la vita è immersa e senza la quale non potremmo né pensare né agire. Ci insegna ad aderire alla bellezza del mondo e ad avvertire la potenza dell'umano, ad abbracciare la forza della vita.

Salvatore Colazzo
Università del Salento

H. GARDNER, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, pref. di U. Galimberti, trad. it., Erickson, Trento 2022, pp. 213

Quel che Gardner afferma a riguardo dell'intelligenza da vent'anni è ormai risaputo: non esiste un'unica forma di intelligenza ma una pluralità di intelligenze che ogni persona in parte possiede già alla nascita ma che soprattutto sviluppa nel corso della vita in base al contesto socio-culturale nel quale è immerso - dato che ogni società premia e richiede intelligenze particolari le quali non si limitano a quella linguistica e logico-matematica, ma comprendono anche l'intelligenza artistica, musicale, spaziale, naturalistica, interpersonale, cinestetico-corporea. Sono diversi i profili intellettivi quali potenzialità biologiche che ognuno di noi possiede e mette in atto e proprio per questo si parla infatti di intelligenze multiple.

Qual è allora lo scopo di pubblicare a distanza di tempo un altro saggio in merito? Essenzialmente quello di migliorare la scuola del futuro dopo una valutazione della scuola attuale e in ultima analisi di contribuire ad aumentare la prosperità umana grazie ad una nobilitazione delle diverse intelligenze e una loro mobilitazione in senso etico, impegnato per il bene comune. È proprio l'approccio pedagogico-didattico e la responsabilizzazione morale dell'educazione scolastica che nobilita il lavoro di Gardner e sprona ad una lettura del testo attraverso quest'ottica.

Data l'innegabile importanza di ricevere un'istruzione di qualità, vasta e flessibile, in grado di far funzionare produttivamente il mondo che si appresta a venire, Gardner sottolinea fortemente quanto lo studio delle varie discipline e la loro comprensione sia un fondamento. Ma proprio perché la comprensione disciplinare è difficile da ottenere, Gardner si chiede come gli insegnanti potrebbero utilizzare vantaggiosamente le diverse intelligenze di ognuno affinché migliori il modo umano di apprendere, interrogativo cui fa seguire una serie di pratici consigli didattici che puntano all'individualizzazione dell'insegnamento per ogni alunno, affinché si possa ottenere un'alphabetizzazione intelligente e non basata su un mero possesso di conoscenze insignificanti che si accumulano, ma sono facili da dimenticare.

Solo se i vari argomenti disciplinari verranno esplorati in modi differenti usando le nostre intelligenze multiple quei concetti avranno la possibilità di rimanere in noi e di essere poi utilizzati in modo innovativo permettendo ai discenti di diventare protagonisti competenti. Potrebbe sembrare una scontata banalità ma non lo è affatto, tanto che ogni anno ai docenti pare quasi un sacrilegio rinunciare a inserire alcuni argomenti nella loro programmazione per puntare su quelli chiave, quelli che in qualche modo rispondono alle domande esistenziali sulle quali si regge l'essenza stessa della necessità umana di intraprendere lo studio. Eppure è inevitabile, non si può conoscere tutto e non si può insegnare tutto, anche facendolo l'insegnante non giungerebbe a ottenere una migliore

comprensione delle cose, al contrario non arriverebbe proprio a una comprensione, se non parziale, di alcune di esse.

Vale quindi la pena di non insistere a voler riempire le menti con una mole di informazioni insignificanti ai più, ma affrontare le tematiche selezionate in grado di connettersi tra loro in maniera interdisciplinare per trattare i problemi complessi osservandoli da varie angolature ed equipaggiare gli alunni a possedere la flessibilità necessaria per comprendere la società globale. Gardner propone poi una tripartizione di ciò che ogni ordine di scuola dovrebbe insegnare.

Questa concretezza, nata da una presa di coscienza delle debolezze della scuola attuale, è una critica che non si ferma alla *pars destruens*, ma si unisce alla *pars costruens* - parte che spesso è invece ciò che manca ai pedagogisti per essere davvero d'aiuto all'esercizio di una didattica corrispondente, valida e produttiva nell'affiancamento ai docenti.

Si giunge così a ricomprendere il cosa e il come in un sistema di valori che conferisce senso. Due sono, secondo Gardner, i valori cruciali: l'assunzione di responsabilità e il rispetto per l'umanità. Riguardo alla prima, si intende che quando noi incoraggiamo gli allievi a svolgere un lavoro, questo deve essere buono, nel senso di esemplare per qualità ma anche responsabile. Più specificatamente deve tener conto delle cinque sfere di responsabilità che individua: quella del nostro sistema di valori, quella delle persone attorno a noi (famiglia, amici, colleghi), quella della nostra vocazione/professione, quella delle istituzioni cui apparteniamo e quella del mondo in generale, soprattutto del mondo di chi lo abiterà dopo di noi.

Ecco dunque che prestare attenzione a queste responsabilità è importante per qualsiasi allievo e anche per qualsiasi lavoratore in vista della salute integrale e della sopravvivenza del pianeta stesso.

Riguardo al secondo valore, Gardner sottolinea quanto sia necessario far apprezzare quel che vi è di speciale negli esseri umani, poiché di certo l'uomo ha fatto molte cose terribili ma anche un'infinità di opere meravigliose: opere d'arte, composizioni musicali, scoperte scientifiche e tecnologiche, atti eroici e di coraggio... ed è bene che i giovani ne vengano a conoscenza, imparino a rispettarle e nutrirsi per incarnare a loro volta il buono che c'è e perpetuarlo. Gli educatori devono ricordarsi che una delle invenzioni umane più magnifiche è proprio "l'invenzione dell'educazione", afferma Gardner: infatti nessun'altra specie educa i piccoli come l'uomo e in quest'epoca di grandi cambiamenti non dobbiamo dimenticarci, anzi dobbiamo tutelare il valore dell'educazione, quanto il sapere, la comprensione, il giudizio, la saggezza - ammonisce ancora - per preparare i giovani a un mondo che l'evoluzione naturale non può del tutto anticipare e nemmeno noi esseri coscienti possiamo immaginare.

Questa la sfida che attende l'istruzione oggi ancor più che in passato, sfida che impone di combinare pertanto al

meglio i saperi delle scienze con i valori umani su scala globale.

Gardner ci consegna un saggio sull'educazione la cui lettura è indispensabile a chi lavora nel grande campo dell'istruzione ma soprattutto sarebbe necessaria alla politica, che ne stabilisce l'indirizzo e l'ordinamento, così

potremmo contare su un sistema scolastico che rispecchia il meglio del genere umano.

Mara Beltramolli
mar.beltramolli@scuole.provincia.tn.it

L. VULLO, D. LUCANGELI, *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson, Trento 2021, pp. 139

La relazione educativa tra docente e studente si costruisce sicuramente attraverso il linguaggio verbale. Oltre al sistema linguistico, un ruolo rilevante nel lavoro in aula è ricoperto anche dal sistema cinesico, dalla prossemica e dall'aptica: il contatto visivo, la mimica facciale, i gesti, la postura, il modo di occupare lo spazio con il corpo e financo il contatto fisico sono elementi decisivi per la costruzione di una relazione educativa efficace. *Il libro Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola* (Erickson 2021) di Luca Vullo e Daniela Lucangeli, con illustrazioni di Francesco Chiacchio, affronta proprio questo tema.

L'importanza del corpo nel lavoro del docente è un dato antropologico: nella misura in cui "siamo corpo" e non semplicemente "abbiamo un corpo", gli insegnanti sono invitati a riflettere sulla dimensione corporea del loro stare in aula e a padroneggiare queste dimensioni. Il libro offre numerosi spunti, coniugando approfondimenti scientifici e aspetti più divulgativi e operativi. Ogni capitolo si conclude offrendo utili esercizi pratici, da realizzare su se stessi o con gli studenti, per fronteggiare alcuni problemi che si possono incontrare nelle aule scolastiche. Il primo capitolo si sofferma sulle espressioni facciali e sul contatto visivo. Proprio perché «le emozioni accompagnano ogni forma di apprendimento» (p. 12), il sorriso ricopre un ruolo importante perché veicola gioia piuttosto che terrore e genera allegria piuttosto che paura. La capacità di guardare negli occhi, cercando e mantenendo il contatto visivo con gli studenti, è un segnale di riconoscimento della persona-alunno. Il contatto visivo e il sorriso comunicano allo studente che «ci sta a cuore» e permettono di disattivare le emozioni negative, soprattutto paura e senso di colpa, sovente connesse ai processi di apprendimento; consentono altresì di stimolare le emozioni positive instaurando quel clima relazionale che favorisce il diritto all'errore, inteso «come processi di modifica e miglioramento continuo» (p. 21).

La gestione del corpo è decisiva anche in quella azione fondamentale rappresentata dall'ascolto, «l'arte di sentire con attenzione, di prestare orecchio con interesse a quello che qualcuno dice» (p. 31). Il capitolo secondo offre indicazioni su come ascoltare con una «postura diritta e non «afflosciata» su se stessi» per trasmettere la sensazione allo studente che stiamo prestando attenzione alle sue parole, ponendo così le basi per una buona comunicazione (p. 40).

Il terzo capitolo si concentra sugli aspetti paralinguistici della comunicazione, ovvero tono, frequenza e ritmo, che insieme al sistema cinesico, alla prossemica e all'aptica rappresentano le componenti fondamentali della comunicazione non verbale. Regolare il tono e variare il ritmo permette di enfatizzare aspetti ritenuti più importanti e

aiuta a conservare l'attenzione prolungata anche durante la lezione frontale.

Il capitolo quarto si sofferma sulla gestualità e sull'utilizzo delle mani nel lavoro in aula, scardinando la convinzione che si tratti semplicemente di un tratto istintivo utile a «dare enfasi al discorso». In realtà gli arti superiori sono «uno straordinario mezzo di espressione che aiuta la parola e in alcuni casi la sostituisce» (p. 64). Si tratta, dunque, non solo di una rilevanza sociologica e antropologica (la gestualità degli italiani) con origini storiche stratificate; nemmeno solo di una dimensione psicologica decisiva nella prima infanzia, ad esempio nella correlazione tra i gesti deittici e la comprensione delle prime parole. La dimensione della gestualità ha una marcata implicazione comunicativa ed educativa: le nostre braccia e le nostre spalle, ad esempio, rivelano qualcosa e comunicano qualcosa. Una gestualità aperta connessa a pose espansive esprime apertura e interesse nei confronti dello studente, attivando fiducia e consolidando il legame tra i due protagonisti della relazione educativa. La capacità di autoregolare i gesti e i movimenti degli arti superiori può essere allenata, grazie ad una maggiore consapevolezza della loro importanza e attraverso appositi esercizi (il libro ne riporta alcuni). Il capitolo quinto approfondisce questo aspetto della gestualità in relazione alle dinamiche in atto del virtuale, segnalando alcuni effetti del digitale e ponendo l'enfasi sulla possibilità di «connettersi senza wifi» (p. 75). Da questo punto di vista le esperienze di Didattica a distanza invitano a studiare ulteriormente queste dimensioni, ovvero quale configurazione assume la gestualità nella relazione educativa mediata dagli strumenti digitali, suggerendo di ripensare anche i percorsi formativi dei docenti.

Il tema del corpo è, infine, strettamente connesso con quello delle emozioni, se non altro perché il primo è la sede dove sovente le seconde si manifestano nel modo più evidente (capitolo sesto). Gli insegnanti competenti sul piano emozionale sono quelli che «sanno controllare i propri sentimenti, leggere quelli degli altri e trattarli efficacemente» (p. 90). L'esperienza in aula ci testimonia come in quel contesto sia presenti varie emozioni, non sempre autogestite efficacemente dagli adolescenti; la capacità del docente di comprenderle, anche alla luce degli indici corporei e degli indizi comportamentali diventa strategica per la loro gestione a beneficio dei soggetti in formazione. Leggere e comprendere le emozioni altrui, ma non solo: l'adulto con compiti educativi dovrebbe parimenti saper leggere, comprendere e autoregolare le proprie emozioni, sia per il proprio benessere personale e professionale sia per utilizzarle a favore dei processi di insegnamento-apprendimento.

Come approfondito nel settimo capitolo, si tratta, in sintesi, di prestare attenzione e imparare a gestire la propria presenza scenica in aula: ciò significa «essere presenti», in primo luogo a se stessi, per garantire sincronicità tra comportamento e atteggiamento mentale «per comunicare agli altri fiducia e autenticità» (p. 107). Infatti, la

congruenza tra i segnali del corpo e le parole contribuisce a creare quella sensazione di autenticità necessaria nelle relazioni educative.

La gestione delle dinamiche corporee della relazione educativa dovrebbe aiutare a contrastare la percezione di noia degli studenti e, allo stesso tempo, a veicolare l'entusiasmo dell'insegnante, correlato ai livelli di apprendimento e alle motivazioni all'apprendimento stesso. Detto in altri termini, la statica e la dinamica del corpo

docente strutturano lo spazio classe e contribuiscono a creare una relazione con gli studenti solida e proficua. Dalla lettura di questo libro, gli insegnanti possono trarre utili spunti formativi in questa direzione, coltivando l'abitudine a cogliere i segnali corporei degli studenti e a regolare i propri a beneficio dell'apprendimento.

*Nicolò Valenzano
Università degli Studi di Torino*