

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2/2021

Direzione

Antonio Bellingreri, Università di Palermo
Luigi Pati, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Raniero Regni, Università Lumsa di Roma

Comitato di redazione

Monica Amadini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Chiara Bellotti, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Maria Cinque, Lumsa, Roma; Cosimo Costa, Lumsa, Roma; Giuseppina D'Addelfio, Università di Palermo; Livia Romano, Università di Palermo; Nicoletta Rosati, Lumsa, Roma; Domenico Simeone, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Alessia Tabacchi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Maria Vinciguerra, Università di Palermo; Paola Zini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Comitato scientifico

María G. Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid; Winfried Böhm, Università di Würzburg; Luciano Caimi, Università Cattolica, sede di Milano; Antonio Calvani, Università di Firenze; Hervé A. Cavallera, Università di Lecce; Giorgio Chiosso, Università di Torino; Michele Corsi, Università di Macerata; Giuseppe Dalla Torre, Università Lumsa di Roma; Fulvio De Giorgi, Università di Modena-Reggio Emilia; Jean-Marie De Ketela, Université Catholique de Louvain; Monica Fantin, Universidade Federal de Santa Catarina; Natale Filippi, Università di Verona; Thomas Fuhr, Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.; Emmanuel Gabellieri, Université Catholique de Lyon; Arturo Galán González, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid; Mario Gennari, Università di Genova; Rafal' Godon', Università di Varsavia; Michel Imbert, Université Paris Nanterre; Vanna Iori, Università Cattolica, sede di Piacenza; Alessandra La Marca, Università di Palermo; Cosimo Laneve, Università di Bari; Rachele Lanfranchi, Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma; Javier Laspalas, Universidad de Navarra; Giovanni Massaro, Università di Bari; Gaetano Mollo, Università di Perugia; Maria Teresa Moscato, Università di Bologna; Carlo Nanni, Pontificia Università Salesiana di Roma; Concepción Naval, Universidad de Navarra; Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Flavio Pajer, Pontificia Università Salesiana di Roma; Marisa Pavone, Università di Torino; Luciano Pazzaglia, Università Cattolica, sede di Milano; Agostino Portera, Università di Verona; Lino Prenna, Università di Perugia; Nelson Pretto, Universidade Federal de Bahia; Andrej Rajske, Università di Trnava; Bruno Rossi, Università di Siena; Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata; Alina Rynio, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Roberto Sani, Università di Macerata; Luisa Santelli, Università di Bari; Milena Santerini, Università Cattolica, sede di Milano; Maurizio Sibilio, Università di Salerno; Concetta Sirna, Università di Messina; Michel Soëtard, Université de l'Ouest (Angers); Marian Surdacki, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Giuseppe Tognon, Università Lumsa di Roma; Giuseppe Vico, Università Cattolica, sede di Milano; Carla Xodo, Università di Padova; Giuseppe Zanniello, Università di Palermo.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 79 (2/2021)

Progettare nuovi scenari per l'educazione

PeV online – 2/2021
ISSN 0031-3777

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 79 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (e-mail pedagogiae@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2020 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Abbonamento Biennale 2020+2021 (6 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 – fax 030.2993317 - e-mail abbonamenti@edizionistudium.it (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N031103234000000001041 o a Banco Posta IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati. Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - dcB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla siae del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da clearedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org).

Sommario

Editoriale

7

Approfondimenti

G. Amenta

Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia

Parte terza – l'atteggiamento intimidatorio-ricattatorio

9

N. Bassano

Linguaggi dell'educazione, linguaggi per l'educazione: prospettive pedagogiche

22

V. Rossini – F. Pizzorusso

Cittadinanza digitale e convivenza scolastica

28

A. De Vita – G. Messetti

Essere pedagogiste/i: costruire una professione

39

A. Mancinelli

La progettazione didattica come strumento flessibile dell'azione educativa

45

F. De Vitis

Interculturalità e formazione docenti. Paradigmi pedagogici ed esperienze di ricerca-azione nel Master FAMI-Unisalento

53

A. Annino

L'impegno della scuola e della famiglia per accrescere i valori dell'ethos pubblico

60

V. Della Valle

Il bilancio di competenze. L'approccio pedagogico a vantaggio dell'inserimento lavorativo dei migranti

69

P. Dusi – A. Addi-Raccah

Parental involvement and disadvantaged groups: An overview of current research

78

Editoriale: Il bisogno di educazione, oggi, per costruire il futuro

di Luigi Pati

L'educazione come *processo reale, concreto*, quindi come relazione dinamica che vive dell'incontro fra realtà personali viventi, si evolve e si snoda nel tempo e nello spazio; è alimentato e arricchito da gesti, movimenti, parole. In quanto tale, l'educazione è animata dall'istanza della progettazione di scenari che le permettano di svolgersi e che favoriscano il concretamento di ideali di miglioramento. Un processo di accompagnamento lungo l'arco della vita, che esige di essere qualificato dalle seguenti caratteristiche.

a) *Processo necessario*. L'educazione è elemento imprescindibile per secondare il permanente cammino di perfezionamento personale. Essa è l'anima del percorso di umanizzazione, permettendo di innalzare l'individuo dallo stato di natura ai livelli di cultura e moralità. A ciò si collega direttamente il tema della responsabilità umana e sociale. La comunità degli uomini, quindi l'organizzazione sociale che gli individui strutturano nel tempo, è chiamata a elaborare linee di sviluppo e di perfezionamento personale e collettivo.

b) *Processo progettato*. L'educazione non può essere il frutto di circostanze casuali. Esige l'intenzionale strutturazione di un rapporto da coltivare giorno dopo giorno, in forza del quale le persone investite di responsabilità educativa aiutano le persone ad esse affidate a conseguire prescelti traguardi di crescita. Si rende indispensabile, a tal fine, l'adesione da parte dell'educatore ad una ben precisa concezione antropologica, per mezzo della quale distinguere la comunicazione educativa dalla semplice offerta d'informazioni.

c) *Processo situato*. L'educazione va progettata in riferimento ai vari "mondi" in cui l'uomo abita e nei quali egli trova occasioni di fioritura personale. Non c'è educazione svincolata da un certo contesto umano, quindi socio-culturale, politico-economico, valoriale. Tra educazione e contesto ambiente esiste un rapporto di stretta interrelazione. Lo spazio esperienziale non è una semplice cornice in cui si attua l'educazione: questa influisce su quello, il quale a sua volta condiziona l'andamento dell'educazione.

d) *Processo dinamico*. L'educazione, in quanto processo permanente, è soggetta a continui cambiamenti, variazioni, trasformazioni. D'altro canto, essa ha da adeguarsi al progredire del singolo soggetto, quindi ai mutamenti che la persona interpreta in ordine alle tre sfere che precisano la sua dimensione umana: sfera materiale, sfera sociale, sfera axiologica. L'educazione non è statica. Essa muta nel tempo, conformemente all'età della vita individuale. In questa luce, essa ha da confrontarsi continuamente con due tipi di cambiamento.

-*Cambiamento in prospettiva evolutiva*, al quale si collega l'istanza pedagogica della continuità axiologica nel cambiamento;

-*Cambiamento in prospettiva relazionale*, a cui si connette l'esigenza pedagogica della stabilità dei valori nel mutare delle situazioni.

e) *Processo materiale*. L'educazione ha bisogno di servirsi di strumenti, strategie, oggetti, sostegni: è processo che si concreta in atti, gesti, comportamenti e che si avvale di mezzi operativi. Essa è ancorata al fare, all'esperienza. Tale caratteristica nel tempo futuro, che è già cominciato, è da coltivare come non mai, al fine di compensare l'inevitabile ispessimento dell'incontro che l'uomo sarà tenuto a coltivare con il mondo virtuale.

f) *Processo dialettico*. L'educazione è chiamata a comporre permanenti situazioni di conflittualità: desideri e obblighi, piacere e dovere, istinto e ragione, cuore e mente ecc. Tali situazioni di conflittualità esigono di trovare composizione nella proposta educativa. All'educatore spetta il

compito di mediare fra posizioni differenti, insegnando all'educando ad esercitarsi nel lavoro di sintesi creativa delle divergenze e delle antinomie.

g) *Processo partecipato*. L'educazione non può essere circoscritta a spazi e tempi ben definiti: essa va vista nella prospettiva dell'offerta formale, informale e non formale. Ciò impone la costruzione di reti di rapporto tra istituzioni, mentre al tempo stesso è da secondare la permanente modificazione del territorio in comunità educante. Nel futuro prossimo, l'istanza pedagogica del sistema formativo integrato va riproposta con forza e convinzione.

h) *Processo plurale*. L'educazione vive delle differenze, che da essa sono avvalorate e permanentemente composte in unità integrata. Nella società di domani tale caratteristica esige di essere potenziata, avvalorando anche e soprattutto l'integrazione valoriale. La pluralità etnica e di genere ha da essere animata dal desiderio di esaltare la pluralità axiologica, quindi le possibilità di incontro, confronto e dialogo tra le diverse concezioni dell'uomo del mondo e della vita. E' indispensabile mirare alla costruzione di un ethos universale, rispettoso delle differenze e delle particolarità, delle scelte personali e degli orientamenti collettivi.

i) *Processo axiologicamente sostenuto*. La comunicazione educativa, perché possa correttamente svolgersi, postula l'enucleazione di precise norme di funzionamento che, a loro volta, trovano giustificazione soltanto in una prospettiva axiologica. I valori, soprattutto i valori morali, illuminando la consistenza esistenziale dell'educando e dell'educatore, sollecitano quest'ultimo al reperimento e all'assunzione di particolari regole mediante le quali modulare gli interventi educativi; fanno capire al secondo, in conformità alle sue caratteristiche evolutive e al contesto sociale, il perché aderire a peculiari orientamenti e indicazioni. La comunicazione educativa non può fare a meno della dimensione axiologica: essa è sempre portatrice di valori. Ciò non soltanto perché le regole su cui poggia esigono di essere giustificate dai valori ma anche per il fatto che i termini coinvolti (le persone) sono valori.

In un'epoca di disimpegno e disincanto come l'attuale, dalle suddette caratteristiche dell'educazione scaturisce l'urgenza pedagogica di ricuperare il linguaggio dell'etica, in modo tale da contribuire all'affermazione dell'*etica del linguaggio educativo*. Dai principii morali promanano indicazioni utili affinché la comunicazione interpersonale, sia verbale sia non verbale, si svolga nel pieno rispetto della dignità degli interlocutori.

Approfondimenti

Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia

Parte terza – l’atteggiamento intimidatorio-ricattatorio¹

Giombattista Amenta

Università degli Studi di Enna “Kore”
email: giombattista.amenta@unikore.it

Abstract: Lo scritto presenta la terza parte del lavoro su iper-adattamento, ricatto e violenza nel rapporto di coppia riguardante l’atteggiamento intimidatorio-ricattatorio. Dopo averlo analizzato e descritto nelle linee essenziali, l’autore passa ad esplorarne le radici, nonché taluni dei più importanti processi e delle dinamiche che lo contrassegnano. Prosegue, quindi, offrendo alcune indicazioni basilari per l’intervento di aiuto fino ad arrivare a proporre una sintesi critica (cfr. Tabella 1) degli aspetti salienti dei tre stili comportamentali variamente esaminati: quello oltremodo adattato (Amenta 2018a), quello aggressivo-violento (Amenta 2018b) e quello ricattatorio-intimidatorio oggetto dell’articolo.

This paper presents the third part of hyper-adaptation, blackmail, and violence in the couple’s relationship concerning the intimidating-blackmailing attitude. After having analyzed and described its essential characteristics, the author explores its roots and some of the most important processes and dynamics that define it. Then, the author offers important indications for the intervention and, after, a critical synthesis (see Table 1) of the salient aspects of the three behavioral styles variously examined: the over-adapted, the aggressive-violent, and the blackmailing-intimidating, which is the object of this paper.

Parole chiave: coppia, conflitto, atteggiamento ricattatorio-intimidatorio.

Keywords: couple, conflict, blackmail-intimidating attitude.

1. Introduzione

In due precedenti articoli è stata proposta rispettivamente la prima² e la seconda parte³ delle tre riguardanti la condotta oltremodo adattata, violenta e intimidatorio-ricattatoria che talora si osserva nei conflitti di coppia. Nella prima, dopo aver descritto il caso di una coppia piuttosto litigiosa, si è

¹ Per ulteriori approfondimenti, si rimanda al volume di G. Amenta, *Nemici intimi. Condotte aggressive e conflitto di coppia tra complessità e opportunità*, Editrice Morcelliana, Brescia 2021 in cui, a partire da casi e problemi reali, vengono proposte soluzioni concrete e utili per analizzare e per fronteggiare al meglio talune delle più insidiose condotte conflittuali e aggressive che si osservano all’interno del rapporto di coppia.

² G. Amenta, *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia. Parte prima - L’atteggiamento oltremodo adattato*, «Pedagogia e Vita» versione online, LXXVI, 3 (2018a), pp. 43-57.

³ G. Amenta, *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia. Parte seconda - L’atteggiamento intimidatorio e aggressivo*, «Pedagogia e Vita» versione online, LXXVI, 3 (2018b), pp. 58-72.

focalizzata l'attenzione soprattutto sulla propensione di uno dei due coniugi a compiacere a livello evidente e a ribellarsi a livello nascosto. Nella seconda, invece, ci si è soffermati sulla condotta aggressiva e violenta che specialmente l'altro partner talvolta assume nei riguardi del consorte.

Nel presente scritto verrà proporrà la terza parte del lavoro che concerne, nello specifico, la condotta intimidatorio-ricattatoria. Pertanto, dopo averla descritta nelle linee essenziali, si passerà ad esplorarne le origini, nonché talune delle più importanti dinamiche evidenti e nascoste che la contrassegnano. Si proseguirà offrendo alcune indicazioni fondamentali per l'intervento di aiuto per arrivare, infine, a proporre una sintesi degli aspetti salienti dei tre stili comportamentali esaminati, ovvero quello oltremodo adattato, quello aggressivo-violento e quello ricattatorio-intimidatorio.

2. Il ricatto nel conflitto di coppia

L'intento illusorio di controllare e perfino di determinare la condotta del partner, esplorato nei due scritti sopra citati, risalta con maggior chiarezza se si considera l'atteggiamento intimidatorio che talora si osserva nel conflitto di coppia⁴. Ciò premesso, verranno di seguito considerate due principali tipologie di ricatti comunemente usati nell'intento di persuadere il partner a desistere o a recedere: a) la minaccia di farsi male e/o di annientarsi; b) l'avvertimento di accusarlo dinnanzi a determinate persone significative nella speranza che assumano la funzione di "arbitri".

2.1. La minaccia di farsi male e/o di uccidersi

Quando sconforto, disappunto e inquietudine lievitano a dismisura, non è raro che uno o entrambi i membri di una coppia si alternino nel minacciare di farsi male e finanche di uccidersi⁵ se l'altro non recede, non accondiscende e non realizza quanto richiesto⁶.

Con riferimento al caso della coppia considerata nei precedenti scritti⁷, indicativi risultano gli episodi di seguito riportati:

Dopo aver premesso di aver trascorso un periodo turbolento, Claudia riferisce di un giorno in cui, mentre litigano, Renato inizia come un forsennato a colpire lo specchio dell'armadio fino a frantumarlo e a ferirsi una mano. Prosegue, quindi, picchiando la testa contro il muro e, afferrato un coltello, urlando, minaccia di uccidersi. Arriva al punto di assumere tanto valium da costringere lei a portarlo al pronto soccorso del più vicino ospedale.

Chiarisce che il litigio era scattato quando lei gli aveva fatto presente che, a differenza di altre coppie, loro non hanno vita sociale poiché lui non fa altro che rifugiarsi nel lavoro. Protesta, quindi: «Non se ne può più! Non è possibile uscire nemmeno la domenica sera per una pizza perché lui o è stanco o deve prepararsi per andare a lavorare!».

Dal canto suo, Renato riconosce di essersi comportato come descritto dalla moglie ma precisa di aver agito in quel modo pur di fermarla, visto che non smetteva di picchiarlo. Inoltre, fa

⁴ S. Forward S. – D. Frazier, *Emotional blackmail: When the people in your life use fear, obligation, and guilt to manipulate you*, Harper Collins, New York 2019.

⁵ Anche se non risulta facile, è fondamentale distinguere tra minacce di farsi male e/o di uccidersi che possono preludere al suicidio vero e proprio e a tentativi di togliersi la vita utilizzati per manipolare taluni interlocutori significativi, ovvero per costringerli ad ascoltare e a compiacere. Purtroppo, il confine tra le due tipologie di condotte non sempre è chiaramente e facilmente identificabile.

⁶ S.R. Karnani - D.C. Zelman, *Measurement of emotional blackmail in couple relationships in Hong Kong*, «Couple and Family Psychology: Research and Practice», VIII, 3 (2019), pp. 165-180.

⁷ G. Amenta, *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia. Parte prima*, cit., pp. 43-57; Id., *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia. Parte seconda*, cit., pp. 58-72.

presente che anche lei minaccia spesso di farsi male e perfino di uccidersi. E, ad esempio, racconta di una sera in cui, dopo aver discusso, va a dormire nella loro casa di villeggiatura. Sennonché, alle 2:15, riceve un primo messaggio sul telefonino che innesca l'escalation:

- Che fai?", chiede lei,
- Sto cercando di addormentarmi, risponde lui,
- Torna a casa! Ti faccio dormire in camera da letto e io mi sistemo sul divano, replica lei,
- È meglio che rimanga qui! Fidati! obietta lui,
- Se non vieni, non so cosa faccio!, chiude lei.

A questo punto, presagendo il peggio, Renato si riveste rapidamente, prende la macchina e vola per raggiungerla. Arrivato a casa, la trova seduta sul divano con un boccale che odora di alcol, in una mano, e con un cumulo di compresse pronte da ingerire, nell'altra. Interviene «liberandole le mani e iniziando premurosamente ad abbracciarla, ad accarezzarla e a calmarla».

Riflettendo su quanto riportato risulta evidente che, dopo la fase di avvio, le sequenze delineate evolvono fino all'utilizzo di ricatti autodistruttivi che si possono parafrasare con parole del tipo: "Se non recedi e non fai quanto ti chiedo, mi faccio male e/o mi uccido e tu ne sarai responsabile!".

2.1.1. Uso del ricatto e legame simbiotico

Come già osservato, la pretesa di elicitare in un partner precise risposte, segnala la propensione a relazionarsi con quest'ultimo come se fosse una specie di prolungamento di sé, anziché una persona separata. Nel caso considerato, segnala il bisogno di entrambi i membri della coppia di mantenere il legame simbiotico che, come variamente precisato nei precedenti scritti, costituisce uno dei loro problemi principali. In particolare, la credenza fondamentale su cui si fonda Claudia per innescare e per conservare la simbiosi con Renato si può riassumere in una frase del tipo: "Se soltanto lui smettesse di comportarsi male e/o di tradirmi, sarei felice e la nostra famiglia sarebbe perfetta". Alla stessa stregua, la convinzione di Renato è che se la moglie smettesse di tormentarlo, di asfissiarlo e di aggredirlo, lui si sentirebbe appagato e la loro coppia sarebbe fantastica.

È in virtù di convincimenti del tipo richiamato che entrambi si ostinano a non accettare la realtà, ovvero le esigenze e il comportamento reale del coniuge. Ed è grazie a tali credenze che Claudia ricorre perfino all'abuso fisico pur di "raddrizzare" Renato e che quest'ultimo si ostina, quanto meno a livello evidente, ad agire in modo oltremodo acquiescente pur di evitare di venire rifiutato e/o estromesso⁸.

Infine, risulta singolare che perfino la loro bambina abbia cominciato a servirsi di ricatti analoghi a quelli richiamati. In uno degli incontri con chi scrive, entrambi i genitori riferiscono che durante il loro ultimo litigio la figlia ha iniziato a piangere e, poi, a urlare che si sarebbe buttata dal balcone se non avessero smesso. Osservandoli ripetutamente, probabilmente ha appreso anche lei che minacciare di farsi male e finanche di uccidersi rappresenta una specie di arma vincente per fermarli quando i loro scontri si inaspriscono e tendono a degenerare.

⁸ Secondo D. Hann-Morrison, *Maternal enmeshment: The Chosen Child*, in «Sage Open», II, 4 (2012), p. 3, si tratta di relazioni che configurano forme di intreccio radicate nella manipolazione e nel controllo, in cui sono presenti alti livelli di vicinanza emotiva che si traducono in espressioni d'amore e di vicinanza eccessive che sottendono l'intento di confermare la propria lealtà al partner.

2.1.2. Origini della minaccia di farsi male

L'uso del ricatto autodistruttivo, che affonda le radici in storie passate contrassegnate da pesanti svalutazioni, ovvero da rifiuto di sé e/o dell'altro, raramente appare all'improvviso nella condotta di un individuo. Il bambino inizia molto presto a testare il suo potere, specialmente facendo leva sui timori di quanti si prendono cura di lui. Verifica, ad esempio, la sua capacità di tenere in scacco i genitori quando chiude la bocca e si rifiuta di assumere cibo.

Prendendo atto di piccole eventuali "vittorie" può via via convincersi che la sfida autodistruttiva rappresenti una specie di asso pigliatutto per piegare altri al suo volere, giacché quando minaccia di farsi male e/o di annientarsi ha il senso di essere imbattibile.

Inoltre, il ricatto autodistruttivo può rappresentare una variante o una evoluzione della dipendenza dalla malattia. Per intenderci, il bambino trascurato o maltrattato può scoprire che la sua condizione cambia radicalmente quando soffre o sta male. Può constatare che i suoi genitori diventano premurosi, disponibili, affettuosi e perfino che non vanno a lavorare pur di stargli vicino o di prendersi cura di lui. Può notare che, diversamente dal solito, le sue richieste vengono prontamente esaudite e perfino che riceve facilmente doni e affettuosità inaspettate. Nondimeno, può rendersi conto che la guarigione ristabilisce il clima di sempre contrassegnato da negligenze, da trascuratezze e persino da abusi. Di conseguenza, è facile che il bambino congetturi che la malattia costituisca una specie di arma vincente per ottenere vantaggi, ovvero per determinare condizioni privilegiate da non perdere, da prolungare e da ripetere. Pertanto, può assumere e cronicizzare la decisione di usare la minaccia di farsi male come alibi per non fare, come ricatto per ottenere e perfino come metodo per punire o per piegare qualcuno⁹.

2.2. Accusare il partner a persone significative esterne alla coppia

Un altro modo talora usato per "piegare" il partner o asservirlo al proprio volere consiste nel minacciare di deferirlo, o nell'accusarlo realmente, a figure significative chiamate ad assumere il ruolo di "giudici". La speranza di chi intraprende azioni del genere indicato, ovviamente, è che i potenziali "arbitri" intervengano in suo favore, o che si alleino con lui contro il partner. Si tratta di condotte che possono evolvere perfino nel ricorso alle forze dell'ordine che, chiaramente, può risultare utile e talora necessario, anche se non mancano casi in cui si rilevano contraddizioni, eccessi e perfino abusi.

2.2.1. L'alternarsi di dinamiche duali e triangolari nel conflitto di coppia

Nei rapporti di coppia si avvicendano e si sovrappongono con facilità dinamiche duali e triangolari, intrapsichiche e interpersonali. Per intenderci, si può considerare duale sia il processo intrapsichico in cui ciascuno usa una qualche componente critico-normativa interna per giudicare se stesso e il proprio agire, sia il processo interpersonale che vede coinvolti se stessi in qualità di "giudice" e il partner nel ruolo di accusato. Più complicate risultano le dinamiche che implicano l'utilizzo di parti genitoriali interne per stabilire chi, tra sé e il partner, sbagli o si comporti bene, ovvero chi debba modificare il proprio agire. In tali casi, poiché una qualche componente critica e costitutiva del sé è usata per giudicare l'agire di un altro, da una parte, e il proprio, dall'altra, i processi coinvolti risultano più triangolari che duali.

Schemi-modello triangolari risultano altresì appropriati per cogliere i processi in atto qualora uno e/o entrambi i membri di una coppia sentano l'esigenza di chiamare in causa figure significative altre,

⁹ F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Editrice La Scuola, Brescia 1993.

perché assumano il ruolo di “arbitri” e stabiliscano chi, tra i due, abbia ragione o torto, abbia agito bene o male. In altre parole, se uno dei due spera di ricevere sostegno da una qualche persona significativa esterna, lo schema che richiama il tribunale, che implica la presenza di un giudice, di un accusato e di un accusatore, sembra quello più indicato per comprendere e per agire sui meccanismi e sui processi in atto¹⁰.

2.2.2. Origini della tendenza a chiamare in causa eventuali “giudici” nella coppia

Le dinamiche richiamate, che contrassegnano il gioco psicologico Tribunale¹¹, affondano le radici nello sviluppo delle relazioni familiari, ovvero nelle storie pregresse degli individui. Per intenderci, è facile che quando due fratellini litigano, uno dei due chieda aiuto ad un genitore nella speranza di ottenere “giustizia”, ovvero che questi si allei con lui e biasimi e/o punisca l’altro.

Nel caso in specie va osservato, innanzitutto, quanto Claudia tenga al giudizio degli altri. Invero, come una spada di Damocle, la fantasia degli occhi di vicini, amici e parenti incombono pesantemente sulla sua vita familiare e sociale. Si tratta di un elemento che può risultare cruciale per comprendere alcune difficoltà che caratterizzano il suo rapporto con il partner.

Nello specifico, è utile considerare quanto di seguito proposto:

Durante uno degli incontri con chi scrive, Renato mostra una foto che ritrae lui, la moglie e la figlia mentre stanno facendo colazione. Spiega che ama particolarmente quella immagine giacché ha il senso che almeno lì, per una volta, siano loro tre da soli. Al contrario, quando interagisce e discute con Claudia ha la sensazione che, per un motivo o per un altro, in realtà o in fantasia, il giudizio di altri irrompa, inquinando e complichando la loro vita relazionale.

Quanto riportato costituisce uno degli esiti più insidiosi della propensione di Claudia a trasformare la relazione duale con il partner in una triangolare chiamando in causa, secondo i casi, genitori, amici o esperti, perché stabiliscano chi, tra lei e Renato, abbia ragione, ovvero chi debba essere biasimato e, quindi, modificare il suo modo di agire. Sintetizza, quindi, l’esperienza angosciante di ritrovarsi nel bel mezzo di dinamiche tipiche del classico gioco psicologico Tribunale illustrato e descritto da Berne¹².

Nello specifico, entrambi, insieme, continuano a reiterare una dinamica classica che, com’è stato messo in evidenza nella prima e nella seconda parte pubblicata nei precedenti articoli¹³, ha contrassegnato le loro rispettive e drammatiche esperienze pregresse. Analogamente a quanto accaduto all’età di dieci anni, Renato si ritrova spesso a essere accusato dinnanzi a potenziali “giudici”. In particolare, così come la madre lo deferì al padre che, a sua volta, scelse di punirlo legandolo alla ringhiera del giardino di casa, la moglie persevera nell’accusarlo dinnanzi a una qualche persona significativa esterna alla coppia perché lo ammonisca e lo “raddrizzi”.

D’altro canto, Claudia tende ad assumere, nel rapporto con il coniuge, una condotta analoga a quella adottata allorquando, da bambina, venne abusata sessualmente: chiamare in causa altri significativi per ricevere aiuto e ottenere giustizia. Nondimeno, ancorché persista nel tentare di convincere potenziali “giudici” a parteggiare per lei contro chi le avrebbe fatto male, diverso sembra

¹⁰ E. Berne, *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano 1987. Come è noto, secondo lo studioso, il gioco psicologico Tribunale può assumere configurazioni e livelli di gravità diversi. Nello specifico, si possono riscontrare situazioni in cui talune persone significative vengono invitate ad assumere il ruolo di arbitri, per stabilire chi tra i due partner di una coppia abbia ragione o abbia torto, ovvero per convincere uno dei due a cambiare e a modificare la sua condotta.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

¹³ G. Amenta, *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia. Parte prima*, cit., pp. 43-57; Id., *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia. Parte seconda*, cit., pp. 58-72.

l'esito attuale da quello passato. Mentre in precedenza ha ottenuto punizioni paradossali, al contrario, nella situazione odierna con il partner, sia i suoi genitori, sia altri significativi, in genere, prendono le sue difese e accorrono in suo aiuto biasimando e invitando il coniuge a modificare la sua condotta.

3. Al di là di sfide e ricatti autodistruttivi

Le condotte fin qui richiamate configurano certamente forme di sfida che, in alcuni casi, possono evolvere in “competizioni parallele fino alla morte”¹⁴. In particolare, se nessun componente di una coppia retrocede, tali condotte possono degenerare fino alla distruzione reciproca.

Si tratta di pattern che, secondo Rumiati - Pietroni¹⁵, richiamano il cosiddetto “gioco del pollo”, tipico del classico duello automobilistico in cui, dopo essersi lanciati la sfida, due concorrenti si portano con le loro rispettive auto l’uno di fronte all’altro, ad una distanza prestabilita. Al segnale di via, dunque, ciascuno scaglia la propria automobile contro quella del rivale, ovvero nella direzione in cui avanza e sopraggiunge quella di quest’ultimo.

Invero, nella situazione indicata, le opzioni sono sostanzialmente due: a) mantenere la propria auto nella direzione di quella dell’avversario, b) sterzare per evitare l’impatto e il disastro¹⁶.

Il conflitto si complica, ovviamente, qualora una qualche platea fosse presente per assistere alla gara. Nella speranza di guadagnare una reputazione positiva, infatti, ciascun conducente potrebbe pensare di offrire al pubblico le sue prodezze¹⁷. In particolare, chi sceglie la prima opzione può farlo nell’intento di venire considerato, secondo i casi, valoroso, coraggioso, forte. Al contrario, chi decide di deviare e di evitare l’impatto può supporre di non fare bella figura. Se entrambi sterzassero verso la fine della gara riuscendo a mancarsi di poco, potrebbero sperare di essere considerati entrambi vincitori.

Il rischio, comunque, è che tutti e due persistano nel mantenere invariata la direzione iniziale fino a distruggersi a vicenda.

Concludendo, soprattutto quando sconforto e paura lievitano a dismisura, è facile riscontrare, in alcune coppie, dissidi in cui nessuno accenna a retrocedere. Invero, la sfida¹⁸ all’insegna dell’intento di non badare a spese, pur di piegare l’interlocutore, rappresenta il segnale esterno di percorsi difensivi sotterranei¹⁹ che, risultando contrassegnati dalla logica “dell’opposto e del più di prima”²⁰, configurano insidiose escalation a spirale crescente.

¹⁴ Si veda al riguardo R. Rumiati – D. Pietroni, *La negoziazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2001. Secondo gli studiosi citati, nel 1992 la magistratura inaugura la stagione di tangentopoli volta a ripulire l’Italia dalla corruzione. Ne conseguono la scomparsa di alcuni partiti politici e la nascita ed il consolidamento di altri. Tuttavia, le inchieste della magistratura proseguendo pian piano finiscono per colpire il nuovo sistema politico. L’exasperazione del conflitto tra magistratura e nuove forze politiche rischia di produrre un risultato paradossale sovente denominato gioco a “somma negativa” il cui esito è la delegittimazione generale come, ad esempio, il drastico abbassamento della credibilità presso l’opinione pubblica del mondo politico e della magistratura.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Cfr. al riguardo: N. Emler - S. Reicher, *Adolescenti e devianza: la gestione collettiva della reputazione*, Il Mulino, Bologna 2000; F. Montuschi - A. Palmonari, *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all’incontro*, Edizioni Dehoniane, Roma 2006.

¹⁸ F. Montuschi, *Disagio, disadattamento, devianza in prospettiva educativa*, «*Pedagogia e Vita*», 6 (2000), pp. 142 ss.

¹⁹ P. Cramer, *Understanding Defense Mechanisms*, «*Psychodynamic Psychiatry*», LXIII, 4 (2015), pp. 523-552.

²⁰ P. Watzlawick - J.H. Weakland - R. Fisch, *Change. Principles of Problem Solution*, Norton, New York 1974.

4. Indicazioni per l'intervento di aiuto sulla coppia

Anche se non sempre risulta immediatamente evidente, le condotte richiamate, talora esasperate da propositi del tipo “Ti farò vedere io!”, “Costi quel che costi!”, “Potessi anche morire!”, sottendono profondo senso di inutilità e di disperazione interna.

Come sottolineato, nel caso in esame, tali comportamenti affondano le radici nell'intento di mantenere il legame simbiotico con il partner. Scaturiscono dalla reciproca focalizzazione dell'attenzione sull'altro, anziché su di sé e sulle proprie opzioni. Ed è proprio il senso di impotenza che vede nel ricatto che non teme nemmeno la tragedia una specie di estrema ratio per abbattere le resistenze dell'interlocutore e costringerlo a recedere.

Poiché si tratta di dinamiche in cui risulta in vantaggio chi dimostra di non essere interessato ai rischi, al contrario, chi teme conseguenze distruttive, è facile che desista. Analogamente all'automobilista sopra ricordato, che non accenna a sterzare, chi assume la sfida e/o il ricatto autodistruttivo non lascia molte alternative al suo interlocutore.

Dinnanzi a conflitti in cui uno o entrambi i componenti di una coppia dimostrano di essere disposti a giocarsi il tutto per tutto, occorre evitare, innanzitutto, di focalizzarsi unicamente sul comportamento evidente, provocatorio, odioso e sfiancante. Infatti, bisogna tenere conto del fatto che, nonostante il senso di onnipotenza che può scaturire dall'illusione di piegare l'interlocutore, si tratta pur sempre di condotte fortemente adattate e dipendenti dalla risposta di quest'ultimo che, comunque, rappresenta l'orizzonte di riferimento²¹.

4.1. Rispetto delle esigenze di chi chiede aiuto e uso del contratto

Nella relazione di aiuto, uno strumento efficace per prevenire che uno o entrambi i membri di una coppia siano tentati di ricorrere alla sfida e/o alla minaccia di farsi male, è costituito dal contratto²², ovvero dalla costante, chiara e diretta negoziazione di obiettivi, di strategie e di contingenze reciproche.

A titolo esemplificativo, si può ricordare quanto Renato afferma durante il primo incontro con chi scrive:

Vede dottore, io non credo nella psicologia! Non penso di continuare a venire. Sono qui per accontentare mia moglie che ha insistito fino al punto che non ho potuto dire di no!

Trattandosi di un messaggio che potrebbe preludere l'avvio di sfide o di ricatti autodistruttivi, non

²¹ Al riguardo, vale la pena ribadire che l'Analisi Transazionale distingue il comportamento libero da quello adattato. La caratteristica che contrassegna il primo è innanzitutto la spontaneità. Il soggetto che piange o che ride in maniera spontanea agisce in modo “libero”. Al contrario, secondo G. Amenta, *Il counseling in educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2014² si considera “adattato” o tipico del bambino adattato il fare di chi agisce come se ci fosse un genitore che sta a vedere o a sentire e perciò, a seconda dei casi, si comporta in modo controllato, compiacente, offensivo, ribelle. È utile sottolineare che viene classificato nella stessa categoria del comportamento adattato sia quello compiacente sia quello ribelle. Esiste, infatti, una stretta somiglianza tra conformismo e ribellione data dal fatto che non si tratta di comportamenti liberi ed espressivi di sé, ma di comportamenti dipendenti, in quanto volti a dare risposte per gli altri e agli altri (cfr. S. Woollams – M. Brown, *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi 1985; Stewart I., *Developing Transactional Analysis Counselling*, Sage Publications Ltd, London 1996; Id., *Transactional Analysis Counselling in Action*, Sage Publications Ltd, London 2007). Il fare espressivo e libero ha come criterio di riferimento la persona nella sua autenticità e genuinità. Il fare dimostrativo, sia di tipo ribelle, sia di tipo conformista ha, invece, come orizzonte di riferimento gli altri (cfr. F. Montuschi, *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*, Cittadella, Assisi 1997).

²² Cfr. G. Amenta, *Il counseling in educazione*, cit. pp. 75-102 e G. Buonaiuto, *Il contratto in terapia. Guida pratica per il primo approccio con il paziente*, Ferrari Sinibaldi, Milano 2013.

è pensabile improvvisare rispondendo in maniera unilaterale e dispotica o, tanto meno, in modo condiscendente e remissivo. Al contrario, se si tiene conto che qualsiasi reticenza e resistenza sottendono pur sempre esigenze legittime che non possono essere svalutate, disconosciute e disattese, vale la pena intervenire in maniera rispettosa e al contempo assertiva.

L'esordio di Renato sottende la paura che perfino chi scrive possa lasciarsi manipolare dalla consorte, ovvero allearsi con quest'ultima per redarguirlo e per imporgli di agire come lei si aspetta. Rappresenta un modo di mettere le mani avanti che si può parafrasare con una espressione del tipo: «Se anche qui devo sentirmi dire che mia moglie ha ragione e che io ho torto, ovvero che devo comportarmi come lei desidera, allora non ci sto e preferisco non venire più!».

Concretamente, si può rispondere in modo controparadossale²³ dicendo, ad esempio: «Bene! Visto che anche lei è contento di essere qui, non mancano le premesse per un buon inizio!». Si possono adottare, altresì, interventi altamente rispettosi²⁴ affermando, ad esempio: «Beh, capisco! Se mi sentissi costretto a fare cose che non desidero, come minimo anche io mi arrabbierei e mi rifiuterei!».

Nell'uno e nell'altro caso, comunque, i messaggi proposti intendono comunicare al soggetto che si è compreso cosa vive e cosa sente, nonché che si concorda con lui sul fatto che non abbia senso intraprendere un percorso di aiuto controvoglia o, tantomeno, per compiacere qualcun altro.

È fondamentale identificare, poi, le aspettative reali di ciascun partner. Pertanto, si può proseguire dicendo: «Una volta che siete qui, vediamo di capire cosa ciascuno di voi vorrebbe portarsi a casa», oppure, «Adesso che siete qui, vediamo di capire cosa ciascuno di voi si aspetta e cosa è disposto a fare per realizzare quanto desidera».

Ovviamente, occorre fronteggiare eventuali risposte generiche o ambigue che uno o entrambi i membri di una coppia potrebbero fornire. Si riportano, ad esempio, i messaggi dei coniugi del caso ripetutamente considerato:

- Operatore di aiuto: Ciò premesso, cosa volete fare oggi? Cosa vi piacerebbe portarvi a casa?
- Lui: Io vorrei capire se ho ancora speranza con mia moglie!
- Lei: Io sto aspettando di vedere come lui si comporta!

Oltre a risultare vaghe, le comunicazioni proposte denotano che ciascun partner tende a focalizzare la propria attenzione sull'altro, anziché su di sé. L'esperto, pertanto, può invitare entrambi a riportare il baricentro della propria attenzione su di sé chiedendo cosa vorrebbero realmente esplorare e/o cambiare del proprio modo di agire.

²³ A proposito di interventi controparadossali, utili per gestire situazioni paradossali, si veda G. Amenta, *Dal disagio alla rinascita del sé*, Editrice La Scuola, Brescia 2014, pp. 109ss.

²⁴ G.M. Gazda, *Sviluppo delle relazioni umane: manuale per educatori*, IFREEP, Roma 1990. Secondo lo studioso, empatia, rispetto e cordialità sono qualità processuali interrelate e interdipendenti tra loro, che risultano fondamentali per costruire relazioni efficaci e costruttive. Secondo gli studiosi citati, empatia vuol dire comprendere, “mettersi nei panni dell’altro”, “vedere attraverso gli occhi dell’altro”. Può essere concepita come un modo di entrare in punta di piedi nel mondo dell’interlocutore e di rimanervi il tempo necessario per cogliere la sua esperienza e ciò che la contrassegna. La cordialità, che risulta più efficace se utilizzata insieme a empatia e rispetto, comunica, sostanzialmente, quanto si è interessati all’altro e al suo bisogno di aiuto, nonché quanto ci si preoccupa per sue difficoltà. Si esprime prevalentemente attraverso una vasta gamma di comportamenti, come gesti, posizione del corpo, tono della voce, espressione facciale. Il rispetto, sempre secondo gli studiosi citati, indica il grado di fiducia nei riguardi dell’interlocutore, ovvero quanto si ritiene che possieda le risorse e le possibilità per fronteggiare al meglio le sue difficoltà e designa il grado di speranza che si nutre nei suoi riguardi, ovvero quanto si ritiene che possa crescere, svilupparsi, rifiorire e migliorare se stesso e la sua condizione nonostante gli ostacoli. La carenza di rispetto ha effetti molto deleteri sull’interazione di aiuto e determina facilmente l’intensificazione delle resistenze.

4.2. Intervento su sfide e su ricatti autodistruttivi

Qualora uno o entrambi i componenti di una coppia riferissero di escalation che evolvono in ricatti autodistruttivi, l'operatore di aiuto può intervenire per promuovere la consapevolezza su cosa ciascuno faccia per innescarle, mantenerle e provocarne l'eventuale esagerazione, anziché l'attenuazione. Può incoraggiare, inoltre, la cognizione di cosa ciascuno spera di perseguire attuando tali percorsi, ovvero quali vantaggi, rischi e costi, di fatto, consegue.

In particolare, se si tiene conto che entrambi i membri della coppia considerata si alternano nel minacciare di farsi male e/o di uccidersi (cfr. paragrafo 2 del presente scritto) è opportuno, innanzitutto, offrire una sintesi di quanto hanno riferito. Si può procedere, poi, chiedendo loro da quale delle vicende descritte vorrebbero partire per avviare l'esplorazione.

Nella fattispecie, poiché con i coniugi citati, durante la seduta, si è concordato di iniziare da quanto riferito da Claudia secondo cui "Renato inizia come un forsennato a colpire lo specchio dell'armadio fino al punto di frantumarlo e di ferirsi le mani...", si è ritenuto opportuno proporre un *role play* come di seguito indicato.

- Operatore di aiuto: Provate ad alzarvi e ad assumere qui le posizioni in cui eravate durante la scena raccontata da Claudia.
- Entrambi si dispongono nelle relative posizioni assunte durante il litigio occorso.
- Operatore di aiuto: Bene. Adesso, sarete invitati a mettere in scena qui e ora il conflitto descritto. Claudia, lei, però, farà prima Renato. Lei, invece, Renato, farà prima Claudia.
Fate pure come se vi trovaste a casa vostra mentre bisticciate.

Via! Potete iniziare!

Dopo il *role play*, si è proseguito ponendo domande del tipo:

- Com'è la posizione assunta da ciascuno di voi durante il gioco di ruoli?
- Com'è trovarsi rispettivamente nei panni di Renato e in quelli di Claudia?
- Com'è ciascuna posizione?
- C'è qualcosa in più o di diverso che avete colto adesso rispetto a quanto sapevate?
- Se poteste convertire in parole le esagerazioni che ciascuno di voi attua nella scena simulata, che tipo di messaggi ne potrebbero derivare?

Infine, si è offerta una breve sintesi di quanto emerso dicendo:

La verità è che lei, Claudia, gradirebbe che suo marito cogliesse quanto si sente poco importante per lui.

Lei, invece, Renato, desidererebbe che sua moglie capisse quanto impegno mette nel suo lavoro per non far mancare nulla alla famiglia.

I litigi occorsi segnalano che ciascuno di voi vuole a tutti i costi essere ascoltato e riconosciuto, ovvero che il vostro partner si fermi e receda come richiesto.

4.3. Intervento sul gioco psicologico Tribunale

Come già osservato, entrambi i membri della coppia presa in esame chiedono aiuto, ma specialmente Claudia vorrebbe essere sostenuta per convincere il coniuge a cambiare. Si tratta di una pretesa che sottende una particolare idea di sé e dell'altro, su cui ci siamo in precedenza soffermati.

Ciò premesso, nell'intervento di aiuto, il primo passo consiste nel supportare Claudia perché diventi consapevole della specie di *band* di "giudici" potenziali che dimora nella sua mente quando interagisce con Renato. È necessario che prenda atto che chiamare in causa altri significativi, nella speranza di ricevere conforto e/o aiuto per persuadere il partner a modificare la sua condotta, inficia pesantemente la relazione con quest'ultimo e rappresenta solo un modo per ingannare se stessa.

In pratica, nella relazione di aiuto è necessario evitare di allearsi con l'uno contro l'altra. Come suggerisce Berne²⁵, a chi assume il ruolo di vittima si può dire "Ha proprio ragione" e osservare l'esito che ne deriva. Se mostra di sentirsi particolarmente appagato, si può chiedere che effetto faccia sentirsi dire di avere ragione. Se risponde che è gratificante, si può offrire una descrizione del gioco psicologico inaugurato e realizzato. Si può concludere proponendo la regola «vietato parlare del partner a una terza persona e rivolgersi direttamente a lui».

Inoltre, si può adattare la metafora proposta da Beavers²⁶ dicendo, ad esempio:

Quando si ostina a chiedere l'intervento di persone esterne per invogliare il suo coniuge a comportarsi come lei gradirebbe, rischia di agire come quello strano autista che preferisce il ruolo di passeggero dell'autobus che, invece, dovrebbe guidare; rischia di comportarsi come quel singolare direttore d'orchestra che, invece di usare la sua bacchetta, preferisce cederla ad altri.

Concludendo, è opportuno aiutare chi tende a innescare giochi psicologici del tipo sopra indicato, a capire che il ricorso ad arbitri esterni rischia di inficiare e di complicare irrimediabilmente le relazioni di coppia che, di solito, sono destinate a rimanere rigorosamente duali. Occorre incoraggiare chi chiede aiuto a cogliere che le dinamiche che scaturiscono dall'attivazione del gioco psicologico Tribunale, oltre a minare pesantemente l'alleanza tra i partner, rischiano di far lievitare oltremisura la paura di essere giudicati e, quindi, il bisogno di attivare e di rafforzare resistenze e specifici percorsi difensivi corrispondenti.

5. Aspetti salienti dei tre pattern comportamentali esaminati

Come anticipato in premessa, si riportano, nella Tabella 1, gli aspetti salienti che contrassegnano le condotte esaminate nella prima, nella seconda e nella terza del lavoro, ovvero quella oltremodo adattata, quella violenta e quella intimidatoria e ricattatoria.

	Atteggiamento acquiescente-compiacente	Atteggiamento aggressivo e violento	Atteggiamento ricattatorio-intimidatorio
Chi lo assume?	Entrambi i partner nelle relazioni con gli altri e specialmente con le persone significative. In maniera indiscriminata Renato, specie con Claudia e con la suocera.	Specialmente da Claudia nei riguardi del coniuge.	Entrambi per costringere l'altro a desistere, ovvero a piegarlo al proprio volere.
Quali finalità e scopi si propone?	Prevenire che l'interlocutore si offendere, ovvero che reagisca rifiutando,	Ottenerne che il partner faccia pediseguamente quanto	Per Claudia, impedire a Renato di sfuggire.

²⁵ E. Berne, *A che gioco giochiamo*, cit.

²⁶ W.R. Beavers, *Il matrimonio riuscito. Approccio sistematico alla terapia di coppia*, tr. it., Astrolabio, Roma 1986.

	ostracizzando, estromettendo.	desiderato e quanto richiesto.	Per Renato, impedire a Claudia di usurpare i suoi spazi relazionali e di abusare di lui.
Qual è la paura prevalente?	La paura è che l'interlocutore si inalberi e, quindi, determini di rompere la relazione.	Essere presa in giro, ingannata o tradita. La paura nascosta è di non essere abbastanza importante o speciale per il partner, ovvero di venire prima o poi abbandonata.	Quella superficiale di Renato è di essere abusato. Quella di Claudia è che lui sfugga o la tradisca. Quella sotterranea di Renato è di venire rifiutato e allontanato; quella di Claudia è di rimanere sola e di essere abbandonata dal coniuge.
Cosa amplifica la paura?	Eventuali memorie traumatiche pregresse, ovvero esperienze con persone significative che minacciavano di attuare o realizzavano forme di ostracismo e/o di abbandono.	La sensazione che il partner sfugga e che si comporti in modo ambiguo.	Il fatto di incorrere in una specie di blocco di opzioni, conseguente alla svalutazione delle proprie risorse, ovvero alla credenza di non poter fare a meno di quelle del partner.

TABELLA 1 - Modelli di risposta privilegiati dai partner della coppia presa in esame

I modelli tratteggiati, come variamente osservato, risultano sovente interrelati e attuati in maniera ciclica e ripetitiva. Nello specifico, se è Renato a fare la prima mossa tentando di sfuggire per evitare di essere fagocitato e “asfissiato”, Claudia reagisce, di solito, sentendosi poco importante e presa in giro. Pertanto, Claudia tende a intensificare, secondo i casi, controllo, intimidazione e violenza. Se è Claudia a fare il passo iniziale, ad esempio picchiando il partner dopo aver ripensato a quanto lui le abbia fatto, questi reagisce potenziando, quanto meno a livello evidente, la sua condotta adattata-acquiescente, ovvero sforzandosi più di prima di comportarsi come una specie di bravo bambino.

Prendendo atto, tuttavia, che tali condotte non sortiscono esiti utili, entrambi tendono a rincarare la dose rafforzandole più di prima. Nello specifico, Renato alterna ancora di più la tendenza a sgattaiolare e quella a comportarsi in maniera adattata. Claudia avvicenda ancor di più diffidenza, controllo e aggressioni contro il partner. Nondimeno, quando prendono atto che neanche questo consente loro di perseguire i risultati sperati, entrambi si avvicendano nel deferire il partner a potenziali “giudici” e perfino nel minacciare di farsi male o di uccidersi che, si fa per dire, sembra temporaneamente funzionare per costringerlo a desistere.

6. Osservazioni conclusive

Nel presente lavoro si è focalizzata l’attenzione sull’atteggiamento intimidatorio e ricattatorio che talora ricorre nel conflitto di coppia. Si è osservato che si tratta di condotte strettamente correlate all’ostinazione a spostare e a mantenere il baricentro dell’attenzione sul partner e sui possibili cambiamenti di quest’ultimo, anziché su di sé e sulle proprie opzioni.

Vale la pena rilevare che numerose azioni volte “generosamente” ad aiutare il partner a cambiare e a migliorare la sua condotta, talora ricorrendo perfino all’aiuto di specialisti, sottendono l’intento più o meno consapevole di sopraffarlo. Rappresentano manovre che mirano a trasformarlo e ad

annientare la sua vera essenza, anziché accettarlo così com'è. Pertanto, è facile che tali interventi sottendano elevati livelli di odio verso l'altro, ancorché variamente e falsamente camuffati²⁷, 53ss.).

Uno dei rischi che ne possono conseguire è di rimanere imbrigliati in una serie di schemi rigidi e riduttivi, che non consentono di affrancarsi dall'idea secondo cui la propria sofferenza derivi *tout court* dal partner o dal suo agire, ovvero non consentono di accettare la realtà, di assumersi la propria responsabilità e di riappropriarsi della propria vita.

Bibliografia

- Amenta G., *Dal disagio alla rinascita del sé*, Editrice La Scuola, Brescia 2014.
- Amenta G., *Il counseling in educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 1999.
- Amenta G., *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia. Parte prima - L'atteggiamento oltremodo adattato*, «Pedagogia e Vita» versione online, LXXVI, 3 (2018a), pp. 43-57.
- Amenta G., *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia. Parte seconda - L'atteggiamento intimidatorio e aggressivo*, «Pedagogia e Vita» versione online, LXXVI, 3 (2018b), pp. 58-72.
- Amenta G., *Nemici intimi. Condotte aggressive e conflitto di coppia tra complessità e opportunità*, Editrice Morcelliana, Brescia 2021.
- Beavers W.R., *Il matrimonio riuscito. Approccio sistematico alla terapia di coppia*, Astrolabio, Roma 1986; orig. (1985), *Successful Marriage. A Family Systems Approach to Couples Therapy*, W.W. Norton & Company, New York.
- Berne E., *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano 1987; orig., *Games People Play. The Psychology of Human Relationships*, Penguin, New York 1964.
- Buonaiuto G., *Il contratto in terapia. Guida pratica per il primo approccio con il paziente*, Ferrari Sinibaldi, Milano 2013.
- Cramer P., *Understanding Defense Mechanisms*, «Psychodynamic Psychiatry», LXIII, 4 (2015), pp. 523-552.
- Emmer N. - Reicher S., *Adolescenti e devianza: la gestione collettiva della reputazione*, Il Mulino, Bologna 2000; orig. (1995), *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*, Blackwell Publishing, Oxford.
- Forward S. - Frazier D., *Emotional blackmail: When the people in your life use fear, obligation, and guilt to manipulate you*, Harper Collins, New York 2019.
- Gazda G.M., *Sviluppo delle relazioni umane: manuale per educatori*, IFREEP, Roma 1990; orig. (1971), *Human Relations Development: A Manual for Educators*, Allyn & Bacon, Boston.
- Hann-Morrison D., *Maternal enmeshment: The Chosen Child*, in «Sage Open», II, 4 (2012), pp. 1-9.
- Karnani S. R. - Zelman D. C., *Measurement of emotional blackmail in couple relationships in Hong Kong*, «Couple and Family Psychology: Research and Practice», VIII, 3 (2019), pp. 165-180.
- Menghi P., *La coppia utile*, in Andolfi M. (Ed.), *La crisi della coppia. Una prospettiva sistematico-relazionale*, Raffaello Cortina, Milano 1999, pp. 41-54.
- Montuschi F. - Palmonari A., *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, Edizioni Dehoniane, Roma 2006.
- Montuschi F., *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Editrice La Scuola, Brescia 1993.
- Montuschi F., *Disagio, disadattamento, devianza in prospettiva educativa*, «Pedagogia e Vita», 6 (2000), pp. 142-159.

²⁷ Menghi P., *La coppia utile*, in Andolfi M. (Ed.), *La crisi della coppia. Una prospettiva sistematico-relazionale*, Raffaello Cortina, Milano 1999, pp. 41-54.

- Montuschi F., *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*, Cittadella, Assisi 1997.
- Rumiati R. - Pietroni D., *La negoziazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Stewart I., *Developing Transactional Analysis Counselling*, Sage Publications Ltd, London 1996.
- Stewart I., *Transactional Analysis Counselling in Action*, Sage Publications Ltd, London 2007.
- Watzlawick P. - Weakland J.H. - Fisch R., *Change. Principles of Problem Solution*, Norton, New York 1974; tr. it., *Change: la formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Roma 1974.
- Woollams S. - Brown M. *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*, Cittadella, Assisi 1985; orig (1978), *Transactional Analysis: A Modern and Comprehensive Text of TA Theory and Practice*, Huron Valley Institute, Dexter MI.

Linguaggi dell'educazione, linguaggi per l'educazione: prospettive pedagogiche

Nadia Bassano

Università Cattolica del Sacro Cuore
email: nadia.bassano@unicatt.it

Abstract: Il presente contributo vuole proporre alcune piste di riflessione rispetto al rapporto tra educazione e linguaggio - o meglio, linguaggi - in prospettiva relazionale. Se è vero, infatti, che il fulcro del lavoro educativo è costituito dalla relazione, è altrettanto vero che i percorsi per co-costruire una relazione basata sulla reciprocità sono molteplici ma anche impervi. Soprattutto in situazioni in cui l'educando non ha accesso all'utilizzo della parola, si rendono necessarie proposte di "avvicinamento" alternative: queste possono avvalersi di "linguaggi" altri (iconici, sonoro-musicali, corporei), ossia di strumenti mediali di comunicazione, che richiedono tuttavia un utilizzo consapevole e progettato da parte dell'educatore. Nell'ambito di una riflessione pedagogica dal respiro interdisciplinare, il saggio vuole suggerire alcune prospettive euristiche in merito ad un utilizzo consapevole di tali linguaggi espressivi, inteso non solo come mezzo per costruire una relazione educativa autentica, ma anche come elemento professionalizzante per l'educatore.

This essay aims to reflect among the interaction between education and languages, from the point of view of relationship, which is the core of educational work. In case of compromised situations, as important diseases or linguistic deprivations, "getting closer" to learners requires different ways to start-up and interact. These ways can use different "languages" (iconic, sonorous-musical, body languages), which really become medial instruments of communication, requesting anyway to be used throughout an aware and well-planned approach.

This contribution, under an interdisciplinary perspective, suggests some heuristic pathways about an aware utilization of expressive languages, meant both as a way to build authentic educational relationships, and as a professionalizing element for those who work in educational field.

Parole-chiave: comunicazione educativa; linguaggi educativi; comunicazione mediata; linguaggi e relazioni; relazione educativa.

Key-words: educational communication; educational languages; medial communication; languages and relationship; educational relationship.

1. Linguaggi, comunicazione, educazione: uno sguardo pedagogico

Nell'era della società globale, il valore della comunicazione è innegabile ed universalmente riconosciuto; così come è ormai nota, anche per i "non addetti ai lavori", la predominanza della comunicazione non verbale rispetto a quella verbale²⁸. Tuttavia, proprio per via dell'attuale situazione – che oscilla tra una sorta di "bulimia comunicativa" da un lato e un depauperarsi di significati della stessa comunicazione, in favore dei mezzi utilizzati²⁹, dall'altro -, si propone qui una

²⁸ Cfr. C. Baraldi, *Comunicazione nella società globale: le parole chiave*, Il Mulino, Bologna 2021.

²⁹ Cfr. D. Felini, *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, Scholé, Brescia 2019.

riflessione su un tema poco trattato in pedagogia: un focus specifico sulla *comunicazione mediata* che prenda però in esame *tutti i media* comunicativi, ossia i dispositivi di comunicazione, utilizzati in contesti pedagogici.

Facciamo infatti riferimento al concetto di *media* non tanto nell’accezione “digitale”, ormai ampiamente diffusa³⁰, quanto al suo senso etimologico e culturale: dispositivi “mediatori” della comunicazione, che fungono ovvero da strumenti di comunicazione³¹. Fermo restando che la comunicazione mediata ricopre la maggioranza dei processi comunicativi umani – il linguaggio verbale stesso è un *mediatore comunicativo*³² –, è interessante riflettere su un quesito: i linguaggi espressivi possono avere una valenza pedagogica che vada oltre il loro contenuto? Vengono essi utilizzati con sufficiente consapevolezza da un punto di vista educativo?

Tali questioni possono essere collocate entro il rapporto tra pedagogia e comunicazione che, come sostiene L. Pati, rappresenta un *problema pedagogico fondamentale*. Egli delinea una *pedagogia della comunicazione educativa*, intesa come una prospettiva interdisciplinare, «euristica ed ermeneutica», volta a «precisare i principii per mezzo dei quali promuovere forme sempre più adeguate di comunicazione educativa»³³. Quest’ultima, per essere finalizzata alla formazione integrale della persona, dovrebbe essere contraddistinta da alcuni caratteri: l’intenzionalità, la reciprocità, l’autenticità, la risonanza affettiva³⁴.

Un focus pedagogico su tali elementi può aiutare ad evitare di incappare in una sorta di “intellettualismo comunicativo” che, come già individuato da Mounier, può degenerare in due direzioni: identificare il fine dell’educazione con la pura abilità dialettica e retorica; avvantaggiare esclusivamente le funzioni pratiche e specialistiche, tralasciando gli aspetti della formazione integrale della persona³⁵.

La riflessione di Mounier risulta ancora molto attuale e sollecita alcune domande cruciali in campo pedagogico: quali le possibili strategie per promuovere la reciprocità e la costruzione di comunicazioni significative? Come utilizzare in maniera consapevole i diversi dispositivi comunicativi (linguaggi e strumenti), sfruttandone appieno il potenziale relazionale, in luogo di un utilizzo superficiale e, sovente, improvvisato?

Più che fornire delle risposte esaustive agli interrogativi sin qui posti, il presente contributo intende aprire delle prospettive utili a ri-pensare la funzione dei “media comunicativi” in ambito pedagogico, nella convinzione che tale competenza possa costituire un fattore fortemente professionalizzante per chi opera sul campo.

2. Linguaggi per comunicare: una prospettiva interdisciplinare

³⁰ Basti pensare alle ricerche e agli sviluppi della *Media Education*, rispetto cui citiamo, a titolo esemplificativo: P.C. Rivoltella, *Media Education. Idea, metodo, ricerca*, Scholé, Brescia 2019. Rimandiamo altrove anche per una riflessione rispetto ai mezzi comunicativi di massa e alla loro incidenza sulla vita quotidiana: R. Silverstone, *Perché studiare i media?*, Il Mulino, Bologna 2002.

³¹ Cfr. G. Mininni, *Psicologia e media*, Editori Laterza, Roma-Bari 2008.

³² Cfr. C. Pontecorvo (a cura di), *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino 1979.

³³ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 2008, p. 72.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibi*, pp. 73-74.

La riflessione prende le mosse dall'intreccio tra esperienza in ambito pedagogico e in quello delle artiterapie e, più nello specifico, della musicoterapia³⁶. Entrambi i campi disciplinari, infatti, seppure con prospettive e metodi differenti, sono volti allo sviluppo integrale della persona³⁷.

L'elemento che, tuttavia, contraddistingue gli approcci di matrice arteterapeutica – elemento che vogliamo qui rileggere in chiave pedagogica –, è l'utilizzo precipuo di un *mediatore artistico*, ossia: un linguaggio specifico (musica, danza e movimento, pittura, teatro) può promuovere un processo creativo che, di là dal “prodotto” in termini estetici, ha valore di per sé in quanto produce un effetto benefico e curativo sull'individuo³⁸. Tuttavia, di là dal linguaggio utilizzato, l'ottica di tali pratiche è squisitamente processuale, in quanto orientata alla promozione dell'espressione del sé: i linguaggi, attivando processi creativi e relazionali, motivano l'individuo ad *aprire i canali di comunicazione* e a mettere così in gioco nuove risorse³⁹.

Tale processo è reso possibile dall'assoluta *centralità della relazione*. Il terapeuta assume infatti una postura incentrata sulla comunicazione non verbale, sull'astensione del giudizio, sul *sintonizzarsi* con il paziente⁴⁰; pur partecipando attivamente alla relazione, adotta uno sguardo osservativo, finalizzato più a contenere e a “dare senso” alle proposte del paziente che a indirizzarle e definirle: l'esperto riveste la «funzione di intermediario – mediatore»⁴¹ della relazione d'aiuto, della quale non è che un facilitatore.

È evidente, affinché tale processo creativo e relazionale possa dirsi “terapeutico”, la necessità di una preparazione solida da parte del conduttore, non solo in termini di competenza del linguaggio specifico utilizzato, ma anche di gestione della relazione d'aiuto: lungi quindi dal volerne svilire la complessità, può tuttavia rivelarsi interessante, all'insegna della natura intrinsecamente interdisciplinare del sapere pedagogico, recuperare da questa prospettiva disciplinare alcune sollecitazioni utili per una rilettura di alcuni fondamentali pedagogici.

Pare allora di individuare nell'utilizzo di linguaggi espressivi un fattore trasversale, interessante anche in prospettiva pedagogica, in virtù del suo intrinseco potenziale comunicativo e relazionale.

3. Comunicare attraverso “linguaggi altri”: i linguaggi per l'educazione

In primo luogo, è importante richiamare un concetto vygotskiano che si pone alla base dell'efficacia dell'utilizzo dei linguaggi in contesto educativo e formativo: quello di *mediazione*⁴². L'apprendimento umano, infatti, avviene sempre attraverso un *medium culturale* (inteso in senso

³⁶ La musicoterapia può essere classificata entro il più vasto campo delle artiterapie, ossia: strategie terapeutiche, riabilitative o preventive che utilizzano dei linguaggi artistici (musica, danza, arte e immagini, teatro) come strumenti per avvicinare i pazienti e promuoverne il miglioramento della qualità della vita attraverso interventi specifici e mirati, a cura di esperti del linguaggio e della gestione della relazione terapeutica. Cfr., in maniera specifica sull'arteterapia: L. Grignoli, *Percorsi trasformativi in arteterapia. Fondamenti concettuali e metodologici, esperienze cliniche e applicazioni in contesti istituzionali*, FrancoAngeli, Milano 2016. Da qui in avanti, pertanto, la bibliografia di riferimento sarà relativa principalmente alla musicoterapia, il campo specialistico dell'autrice.

³⁷ G. Cremaschi Trovesi, *Il grembo materno. La prima orchestra*, Armando Editore, Roma 2013, pp. 211-212.

³⁸ Cfr. G. Mirabella, *Does art Therapy work as rehabilitative tool?*, in N. Shaughnessy - J. Lutterbie (a cura di), *Theatre and Cognitive Neuroscience* (2016), Bloomsbury, New York 2018, pp. 157-162.

³⁹ Cfr. R. Benenzon, *La nuova musicoterapia*, Phoenix editrice, Genova 1997. Benenzon è considerato uno dei pionieri, nonché uno dei maggiori esperti a livello mondiale, nel campo della musicoterapia.

⁴⁰ Cfr. P.L. Postacchini - A. Ricciotti - M. Borghesi, *Musicoterapia*, Carocci Editore, Roma 1997.

⁴¹ G. Ducourneau; *Elementi di musicoterapia*, Edizioni Cosmopolis, Torino 2001, p. 9.

⁴² Cfr. L.S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

ampio), sia esso un oggetto, un contesto, un linguaggio, la parola stessa⁴³. È tuttavia noto che, per apprendere, è necessario costruire relazioni significative con il mondo esterno: relazioni sempre mediate da *artefatti*⁴⁴, tanto materiali quanto cognitivo-concettuali (oggetti, strumenti, codici, linguaggi specifici ed espressivi), che consentono di attribuire senso all’esperienza; ma che permettono, anche, di costruire ponti comunicativi tra i partecipanti, a partire dalla condivisione di momenti significativi di tipo emotivo-esperienziale, ancor prima che verbale-narrativo⁴⁵.

Ecco allora che un artefatto culturale assume la funzione di *medium* comunicativo, ossia un dispositivo che «ha come effetto generale la trasformazione della natura dell’interazione possibile, che da immediata [...] diventa mediata», offrendosi come «opportunità per raccontarsi e spiegarsi meglio il mondo»⁴⁶. Ogni *medium*, infatti, «costruisce un suo modo di intendere il mondo e, quindi, opera da “ambiente simbolico”»⁴⁷, poiché l’interazione *attraverso* di esso promuove saperi, suscita emozioni, attiva nuove risorse personali e relazionali.

In tale prospettiva, è importante interrogarsi sulla natura degli artefatti (*media* comunicativi) utilizzati e proposti nei diversi contesti educativi e formativi: essi, infatti, «non sono semplici strumenti, ma strumenti per»; e, ancora, «acquisisc[ono] le specificità relative a quel determinato processo di trasformazione [...] e di raggiungimento di quel determinato obiettivo che è pertinente a quella determinata situazione e a quel determinato contesto entro il quale si inserisc[ono]»⁴⁸.

Quanto esposto sinora conduce quindi ad un duplice risvolto:

1) Di là dalla sua peculiare natura, ogni *medium* riveste un potente valore simbolico, espressivo, comunicativo: prima che come oggetto di apprendimento, esso si offre come “attivatore” di processi relazionali e comunicativi. In questo modo, se progettato e proposto in maniera accurata, esso giunge a costituire di per sé una proposta pedagogica significativa, che può conferire un “*imprinting*” caratteristico alla relazione educativa.

2) Gli artefatti-mediatori relazionali non possono essere separati dal contesto in cui vengono proposti, anzi: sono essi stessi *costruttori del contesto*. Una pluralità di linguaggi consente di intervenire attivamente sul contesto – sia *concreto*, sia *concettuale* –, potenziandone il valore pedagogico: le molteplici possibilità comunicative possono infatti essere raccolte e rilanciate dall’educando secondo le sue possibilità, sostenendo così sia le sue possibilità espressive, sia la sua spontaneità⁴⁹.

Tali considerazioni richiedono di definire quali possano essere i differenti utilizzi dei linguaggi espressivi in contesto educativo e formativo. Ne possiamo individuare almeno tre, che agiscono a livelli diversi:

- a. I linguaggi come *oggetto* di apprendimento (educare *ai* linguaggi);
- b. I linguaggi come *facilitatori dell’apprendimento* (educare *con* i linguaggi);
- c. I linguaggi come *facilitatori/mediatori relazionali* (educare *attraverso* i linguaggi).

Se risulta abbastanza immediato individuare la prima funzione dei linguaggi, facilmente assimilabile alle specifiche proposte disciplinari (musicale, artistica e così via), è più complesso invece non solo riconoscere, ma anche applicare con consapevolezza - e quindi progettare - le altre due funzioni.

⁴³ Cfr. D.R. Olson, *Elementi per la teoria dello sviluppo cognitivo*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Linguaggi, media e processi educativi*, cit.

⁴⁴ Cfr. G. Mantovani, *Comunicazione e identità. Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*, Il Mulino, Bologna 1995.

⁴⁵ Cfr. A. Broccoli, *Aver cura della vita emotiva. Educazione affettiva e comunicazione relazionale*, in «La Famiglia», LIV, 264 (2020), pp. 299-312.

⁴⁶ G. Mininni, *Psicologia e media*, Editori Laterza, Roma-Bari 2008, p. 3, XII.

⁴⁷ *Ibi*, p. 13.

⁴⁸ A. Cattaneo, *Costruire. Modelli teorici, ambienti, artefatti*, in A. Cattaneo - P.C. Rivoltella (a cura di), *Tecnologia, formazione, professioni. Idee e tecniche per l’innovazione*, Unicopli, Milano 2010, pp. 77-106.

⁴⁹ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, cit., pp. 192-198.

Nel secondo caso, possiamo leggere i linguaggi come mediatori didattici, ossia come dispositivi che, di là dal contenuto di cui sono portatori, si offrono come catalizzatori del processo educativo: attraverso il potenziamento della comunicazione tra i diversi attori, facilitano la relazione tra apprendimento e insegnamento⁵⁰.

Sebbene la differenza possa apparire molto sottile, nel terzo caso è la postura dell'educatore ad essere differente: giunge qui in aiuto la prospettiva arteterapeutica presentata in precedenza. I linguaggi, infatti, si “liberano” definitivamente del loro valore di contenuto, per caricarsi di una cifra comunicativo-relazionale, volta a promuovere primariamente l'espressività e il desiderio comunicativo e relazionale dell'educando; ma, anche, dell'educatore, che risulta particolarmente “ingaggiato” e coinvolto, grazie alla condivisione del linguaggio in oggetto. Tuttavia, è bene specificare che il “puro e semplice utilizzo” di linguaggi mediiali non è sufficiente per costruire relazioni significative: tanto da parte dell'educando, quanto dell'educatore infatti, è necessario dare significato all'esperienza di condivisione, ri-costruendola, per non rischiare di perderne il valore profondo. Diversamente, l'utilizzo di linguaggi rischia di porsi come un semplice “diversivo”, un espediente, deprivato però del suo significato educativo autentico.

Considerare un artefatto per il suo valore comunicativo e relazionale significa allora, in termini pedagogici, spostarsi *da una logica di prodotto ad una logica di processo*: in questo caso, un processo di “messa in comunicazione”, di avvio relazionale, in cui l'attenzione dell'educatore non si sofferma sul prodotto o sul contenuto apportato dall'educando, quanto al qui ed ora della relazione educativa; ma, anche, da una grande apertura dell'educatore davanti alle risposte dell'educando, il che presuppone una postura, oltre che fortemente empatica, precipuamente non giudicante.

In quest'ottica possiamo pertanto parlare, più che di linguaggi *dell'educazione*, di *linguaggi per l'educazione*, laddove ai linguaggi si riconosce il valore di facilitatori della relazione ai fini di attivare dinamiche trasformative; dinamiche che, in maniera significativa, sono più che mai contrassegnate da reciprocità, intenzionalità, autenticità e risonanza affettiva⁵¹.

Riflessioni conclusive

Quanto sin qui esposto può trovare un ulteriore rilancio: qual è il potenziale comunicativo dei *linguaggi mediatori* in quelle situazioni in cui il quadro comunicativo - linguistico-verbale ma non solo - è, per varie ragioni, deprivato o compromesso?

Pensiamo ai principali contesti di lavoro in ambito educativo: disabilità, disagio, devianza, prima infanzia, multiculturalità, tutte categorie di utenza molto fragili dal punto di vista comunicativo, accomunate da storie spesso inesprimibili, anche se per cause diverse. Se da un lato lo scopo dell'educazione è accompagnare l'individuo a «diventare lo narrante e, come tale, ad apprendere di continuo qualcosa da sé mentre si dispone alla costruzione permanente di se stesso»⁵², dall'altro nei sopraccitati contesti l'approdo ad una narrazione di sé appare più come un traguardo del percorso educativo: percorso che, per essere compiuto o quantomeno avviato, richiede di essere accompagnato, facilitato, non di rado “sbloccato”. Tali processi possono allora essere intrapresi attraverso linguaggi espressivi che, trascendendo la semplice parola, consentano di *intessere*

⁵⁰ Cfr. E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013.

⁵¹ Cfr. Par. 1, nota 7.

⁵² L. Pati, *Livelli di crescita*, La Scuola, Brescia 2016, p. 44.

connessioni⁵³, di promuovere un «sapere del sentire»⁵⁴, avvicinando così educando e educatore su un piano valoriale ed espressivo-comunicativo, ancor prima che linguistico.

Ricorda ancora Mounier: «c'è sempre negli altri qualcosa che sfugge al nostro più volenteroso sforzo di comunicazione; [...] c'è qualcosa dentro di noi che resiste intimamente allo sforzo di reciprocità»⁵⁵. Ecco perché una riflessione, ancora da costruire, in merito ad un utilizzo più consapevole dei linguaggi mediatori in educazione appare più che mai pertinente e attuale, per rinnovare e arricchire di nuove sfumature le forme di un agire pedagogicamente fondato.

Bibliografia

- Baraldi C., *Comunicazione nella società globale: le parole chiave*, Il Mulino, Bologna 2021.
- Benenzon R., *La nuova musicoterapia*, Phoenix editrice, Genova 1997.
- Broccoli A., *Aver cura della vita emotiva. Educazione affettiva e comunicazione relazionale*, LIV, 264 (2020), pp. 299-312.
- Cattaneo A., *Costruire. Modelli teorici, ambienti, artefatti*, in Cattaneo A. - Rivoltella P.C. (a cura di), *Tecnologia, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione*, Unicopli, Milano 2010, pp. 77-106.
- Cremaschi Trovesi G., *Il grembo materno. La prima orchestra*, Armando Editore, Roma 2013.
- Damiano E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Ducourneau G., *Elementi di musicoterapia*, Edizioni Cosmopolis, Torino 2001.
- Felini D., *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, Scholé, Brescia 2019.
- Grignoli L., *Percorsi trasformativi in arteterapia. Fondamenti concettuali e metodologici, esperienze cliniche e applicazioni in contesti istituzionali*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Mantovani G., *Comunicazione e identità. Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*, Il Mulino, Bologna 1995.
- Manarolo G., *Manuale di musicoterapia. Teoria, metodi e strumenti per la formazione*, Carocci, Roma 2020.
- Mininni G., *Psicologia e media*, Editori Laterza, Roma-Bari 2008.
- Mirabella G., *Does art Therapy work as rehabilitative tool?*, in N. Shaughnessy - J. Lutterbie (a cura di), *Theatre and Cognitive Neuroscience* (2016), Bloomsbury, New York 2018, pp. 157-162.
- Mounier E., *Il personalismo* (1949), tr. it., AVE, Roma 2004.
- Oliva G. (a cura di), *La musica nella formazione della persona*, XY Editore, Roma 2010.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa* (1984), La Scuola, Brescia 2008.
- Id., *Livelli di crescita*, La Scuola, Brescia 2016.
- Pontecorvo C. (a cura di), *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino 1979.
- Postacchini P.L. – Ricciotti A. – Borghesi M., *Musicoterapia*, Carocci Editore, Roma 1997.
- P.C. Rivoltella, *Media Education. Idea, metodo, ricerca*, Scholé, Brescia 2019.
- Vygotskij L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

⁵³ Cfr. G. Manarolo, *Manuale di musicoterapia. Teoria, metodi e strumenti per la formazione*, Carocci, Roma 2020.

⁵⁴ F. Garilli, *La musica nella formazione della persona*, in G. Oliva (a cura di), *La musica nella formazione della persona*, XY Editore, Roma 2010, pp. 13-17.

⁵⁵ E. Mounier, *Il personalismo* (1949), AVE, Roma 2004, p. 64.

Cittadinanza digitale e convivenza scolastica

Valeria Rossini – Francesco Pizzorusso

Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
email: valeria.rossini@uniba.it; francesco.pizzorusso@uniba.it.¹

Abstract: L'avvento delle tecnologie digitali ha trasformato l'esperienza umana, sotto il profilo sociale e politico, con importanti ricadute sul piano dell'educazione alla cittadinanza. In particolare, la legge 92/2019 ha sottolineato la necessità di riflettere sul tema della cittadinanza a scuola, per aiutare alunni e studenti a diventare cittadini consapevoli dal punto di vista legislativo, ambientale e digitale. L'articolo affronta nello specifico il tema della *Digital Citizenship* nei contesti scolastici, quale *dispositivo formativo* situato tra due mondi interconnessi, *online* e *offline*. Il contributo intende riconoscere nella sfida dell'educazione alla cittadinanza digitale lo strumento attraverso il quale rafforzare il senso di comunità scolastica, rivalutando le configurazioni strutturali e relazionali del gruppo classe, anche alla luce delle recenti riorganizzazioni dettate dalla pandemia in atto. L'intento è quello di ridisegnare l'esperienza civica *online* e *offline*, oltre la mera trasmissione delle conoscenze relative agli impianti normativi o all'utilizzo dei *device*, per ripensare il gruppo quale modello della comunità di vita, tanto analogica quanto digitale, identificandolo come *laboratorio di cittadinanza* attraverso opportunità di convivenza scolastica, collaborazione tra pari e partecipazione attiva alle scelte collettive.

Digital technologies have transformed human experience, from a social and political point of view, with important consequences on citizenship education. In particular, Law 92/2019 emphasizes the necessity to reflect on citizenship in school, encouraging students to become aware citizens from a legislative, ecological and digital perspective. The article is focused on Digital Citizenship in school contexts, as a training device located between two interconnected worlds, online and offline. The contribution aims to recognize in the challenge of digital citizenship education the tool through which to increase the sense of community in school, rethinking group-class' structural and relational configurations, also in the light of recent reorganisations related to the pandemic situation. The aim is to redesign the civic experience online and offline, beyond the simple transmission of knowledge about legal systems or the use of devices, to rethink the group as a model of the community of life, both analogue and digital, identifying it as a citizenship laboratory through opportunities for school coexistence, collaboration between peers and active participation in collective choices.

Parole chiave: educazione alla politica; cittadinanza digitale; gruppo-classe; convivenza scolastica; comunità.

Keywords: political education; digital citizenship; class; school coexistence; community.

1. Engaging in (online) citizenship: trasformazioni sociali e cittadinanza (digitale)

La società contemporanea si mostra come il frutto di un modello di sviluppo fortemente *tecnocentrico*. Dagli inizi del Novecento, il progresso tecnologico ha subito una forte accelerazione in diversi settori, ma la reale entità del fenomeno non emergerebbe in modo esaustivo se non considerassimo la svolta avviata dalle tecnologie dell'informazione, con la creazione di nuovi dispositivi e connessioni. Nel corso della storia, l'essere umano ha sempre cercato di ampliare le sue possibilità di azione sul mondo attraverso strumenti e apparati⁵⁶, e ora si impegna a investire tutte le

⁵⁶ Cfr. G.O. Longo, *Homo technologicus*, Meltemi, Sesto San Giovanni 2001, pp. 6-13.

sue forze per elevare la sua *potenza digitale* e incrementare il controllo sulla realtà circostante. L'esplosione delle tecnologie informatiche e il proliferare di *media digitali* sempre più funzionali – insieme allo sviluppo di reti neurali e di nuove forme di intelligenza artificiale – rappresentano un oggetto di indagine molto importante, anche e soprattutto in chiave pedagogica.

Le piattaforme digitali, le connessioni ultraveloci, gli algoritmi e l'enorme mole di dati che affidiamo alla Rete appaiono oggi gli elementi essenziali della *società connessa*⁵⁷. La strutturazione delle moderne architetture digitali di interazione ha modificato la condizione esistenziale dell'essere umano, il suo modo di essere nel mondo con gli altri e i relativi *script* nella gestione degli eventi sociali. Il tentativo da parte dell'ingegneria informatica di trasposizione della *comunità di persone* all'interno dell'impalcatura digitale dei *social media* sembra aver agevolato la costruzione di una nuova *individualità digitale*, allo stesso tempo connessa e isolata⁵⁸. Le smisurate possibilità, tanto spaziali quanto temporali, di comunicazione e interazione con l'*alterità* rischiano di trovare il singolo impreparato a gestire l'incessante flusso di dati, di informazioni e di *avatar*; questo perché, ad una crescita delle potenzialità data dalle tecnologie, non è corrisposto uno sviluppo altrettanto considerevole delle conoscenze, delle competenze e della maturità nel loro utilizzo da parte degli utenti, giovani e meno giovani.

Tra la fine del secolo scorso e l'inizio degli anni Duemila, l'immaginario comune sembrava essersi cullato attorno alla fantasia che tutti i problemi legati al digitale potessero risolversi semplicemente attendendo un fisiologico ricambio generazionale, capace di portare al centro le giovani generazioni dei *nativi digitali*, con il loro approccio *bulimico* ai *social media* e le loro ampie competenze strumentali. Il sogno ipotizzava che le giovani generazioni fossero una comunità di utenti *naturalmente capaci* di agire in modo critico, di *prendere la scena* e invertire la dinamica educativa tradizionale ponendosi alla guida degli adulti, *immigrati digitali*, prima dell'avvento di una nuova generazione⁵⁹. La complessità dei fenomeni, invece, ha reso evidente l'utopia del ricambio generazionale come *panacea di tutti i mali (digitali)*, sottolineando la scarsa maturità da parte dei più giovani, accompagnata contestualmente dalle ridotte competenze strumentali da parte degli adulti. A complicare questo delicato quadro, si aggiunge parallelamente una trasformazione dell'idea di scuola e famiglia, nell'evoluzione della loro struttura e della loro natura, alla luce anche delle suddette innovazioni digitali; tale cambiamento è reso ancor più complicato dall'esperienza pandemica appena vissuta, che ha modificato spazi, tempi e luoghi educativi attraverso *un'invasione del digitale* a discapito dell'esperienza relazionale in presenza, tanto scolastica quanto lavorativa. Nel vivere questa complessità, dunque, scopriamo di non avere più un vocabolario appropriato per descrivere le nostre relazioni che, una volta informatizzate, sappiamo prolungarsi ben oltre il limite dello spazio fisico⁶⁰. All'interno di questo scenario, oggi sembra naturale chiedersi chi abbia il compito di formare le giovani generazioni ad un uso consapevole delle tecnologie digitali, che ruolo ricoprano le figure educative, quali strategie occorra mettere in atto per introdurre i giovani al mondo della Rete con spirito critico e responsabile.

Tutte queste sollecitazioni sembrano convergere attorno ad una riflessione che chiama in causa il tema dell'educazione alla politica. Nelle nuove ecologie interconnesse, infatti, il sostanzioso *democrazia* si sposa oggi con l'aggettivo *digitale*.

Le nuove forme di azione e partecipazione alla vita sociale e pubblica portano il sapere educativo a rintracciare il significato delle odierne esperienze di cittadinanza, incastonate all'interno della

⁵⁷ M. Castells, *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham 2004.

⁵⁸ Sul tema si veda M. Spitzer, *Connessi e isolati. Un'epidemia silenziosa*, Corbaccio, Milano 2018.

⁵⁹ M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently?*, in «On the Horizon», IX, 6 (2001), pp. 1-6.

⁶⁰ Cfr. M. Di Felice, *La cittadinanza digitale. La crisi dell'idea occidentale di democrazia e la partecipazione nelle reti digitali*, Meltemi, Sesto San Giovanni 2019, pp. 15-16.

società interconnessa. Le trasformazioni del digitale non sembrano aver intaccato in maniera sostanziale il concetto di democrazia: quello a cui si assiste oggi sembra essere, invece, una *crisi valoriale* dell’agire civico, resa concreta in ragione di un *impoverimento* della partecipazione. La creazione dei *blog* e dei *social* ha certamente reso attive nuove forme di scambio e discussione tra gli utenti/cittadini, ma questo fenomeno sembra strutturarsi oggi come *un fiume che rischia di esondare*. L’incessante flusso di informazioni, notizie e opinioni rischia di disgregare il valore della partecipazione civica, scivolando in forme di populismo, disinteresse e sfiducia nella *res publica*. L’agire civico contemporaneo necessita di essere pensato quale espansione dei diritti e delle forme partecipative della *democrazia analogica* all’interno degli ambienti della Rete, tenendo fermi all’orizzonte i pilastri della cittadinanza, rintracciabili nei concetti di democrazia e bene comune in stretta connessione con l’idea di cittadino quale persona⁶¹, al fine di *irrobustire gli argini* del fiume. Le due massime agenzie educative, la scuola e la famiglia, in un’ottica di corresponsabilità educativa, sono chiamate oggi al delicato compito di interrogarsi, riflettere su se stesse e sulle loro pratiche rispetto all’educazione degli studenti in qualità di cittadini, soprattutto all’interno del mondo digitale, al contempo stimolante e insidioso. Come suggerisce Pati, l’istanza della corresponsabilità educativa esige la definizione di un nuovo modo di essere famiglia e di essere scuola e la corresponsabilità ha da esprimersi soprattutto sul piano del progetto educativo perseguito dalla scuola, che non può essere separato dal procedere educativo della famiglia⁶².

Educare alla politica e alla cittadinanza digitale non può essere pensato, oggi, tema estraneo a questa dinamica pedagogica: il mondo della Rete influenza quello analogico – e viceversa – ed è compito della scuola e della famiglia portare al centro questa sfida e le sue ricadute in ambito individuale e sociale. In base a queste premesse, appare necessario valutare il digitale quale elemento intrinseco e costitutivo della cultura e della cittadinanza e non, come già accaduto nel recente passato, ambiente *parallelo* e *separato* rispetto alla vita della società *offline*⁶³.

L’identificazione dei punti cardinali della *Digital Citizenship* e la rispettiva organizzazione all’interno di un concetto unitario si deve, all’inizio del nuovo millennio, agli esperti Ribble, Bailey e Ross⁶⁴. Gli autori, infatti, sono stati i primi a proporre una concettualizzazione della cittadinanza digitale organizzata secondo nove elementi, divisi in tre aree specifiche: rispetto, relazione con gli altri, protezione e sicurezza. Essi ritenevano che la *Digital Citizenship* dovesse essere concepita come «*a priority for schools that see technology integration as a major teaching and learning strategy for preparing students to live and work in the 21st century*»⁶⁵. Accettare la sfida e impegnarsi a formare utenti capaci di interagire criticamente all’interno degli ambienti digitali non si costituisce certo come un compito semplice. Per affrontarlo, nel corso del tempo il panorama legislativo internazionale si è arricchito di numerosi documenti atti a guidare gli organi istituzionali e le figure educative nella progettazione e realizzazione di percorsi che includessero l’educazione digitale, nel tentativo di ristrutturare i *curricula* scolastici pretecnologici.

⁶¹ Sul tema si veda F. Bossio, *Educazione e persona. Prospettive pedagogiche tra ricerca di senso e nuovo umanesimo*, in «Studi sulla Formazione», XXI, 1 (2018), pp. 57-65.

⁶² Cfr. L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Morcelliana, Brescia 2019, pp. 69-70.

⁶³ Cfr. A. Fuggetta, *Cittadini ai tempi di Internet. Per una cittadinanza consapevole nell’era digitale*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 14-16.

⁶⁴ M. Ribble - G. Bailey - T.W. Ross, *Digital Citizenship. Addressing Appropriate Technology Behavior*, in «Learning & Leading with Technology», XXXII, 1 (2004), pp. 6-12.

⁶⁵ Ibi, p. 11.

Il Parlamento Europeo, già nella prima versione delle Raccomandazioni per le competenze chiave per l'apprendimento permanente⁶⁶, aggiornate nella nuova versione del 2018⁶⁷, sottolineava la necessità di un'interpretazione dinamica delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti richiesti ad ogni componente della comunità educante per la costruzione di un progetto civico, politico e sociale. I documenti, oltre a dotare gli alunni di un comparto di abilità strumentali indispensabili per abitare l'*infosfera*, rintracciano la necessità per la scuola di sviluppare una cittadinanza che sappia integrare gli aspetti analogici con gli elementi digitali; in ragione di questo, infatti, entrambi sottolineano al punto 4 il riferimento alla *Competenza Digitale*. Se nella prima versione del documento, però, questa sembra identificarsi principalmente come l'insieme delle abilità di base nell'utilizzo delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione)⁶⁸, nella seconda si specifica che «le persone dovrebbero essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali come ausilio per la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale»⁶⁹. La versione più aggiornata delle Raccomandazioni europee evidenzia, dunque, un interessante passaggio dagli aspetti strumentali collegati all'area della *Media Education* verso una più matura concezione, per gli studenti e gli educatori, della *Digital Citizenship* in termini di azione civica e politica⁷⁰. Anche le evidenze scientifiche⁷¹ confermano l'apertura in questa direzione, sottolineando l'assoluta necessità di porre al centro dell'esperienza educativa e formativa gli aspetti connessi alla *vita civica digitale* - riferita in particolare ai temi dei diritti online, della responsabilità, della comunicazione, della partecipazione e della sicurezza - a partire da situazioni di vita concreta.

È in ragione di queste trasformazioni che il contesto normativo europeo si è arricchito, a partire dal 2013, di un riferimento chiaro in materia di *digital experience*, atto a dotare i sistemi scolastici di un framework teorico condiviso. La prima versione del modello europeo DigComp 1.0⁷² si presentava come una struttura modulare organizzata secondo cinque aree di competenza e tre livelli di padronanza; in questa prima fase era forte l'accostamento alle Raccomandazioni europee del 2006, con un *focus* specifico sulle competenze tecniche legate soprattutto all'ingresso degli studenti nel

⁶⁶ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (ultima consultazione: 10 giugno 2021).

⁶⁷ Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01), in [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)) (ultima consultazione: 10 giugno 2021).

⁶⁸ Cfr. Allegato Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, p. 4.

⁶⁹ Allegato Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, p. 4.

⁷⁰ Cfr. M. Choi, *A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the Internet age*, in «Theory and Research in Social Education», 44 (2016), pp. 565–607; A. Soriani, *From Media Education to Digital Citizenship. Origins, perspectives and policy implementations in the school system across Europe*, in «Journal of Theories and Research in Education», XIII, 3 (2018), pp. 85-122; C. Zandra - F. Ceretti, *Deep Digital Citizenship and educational challenge between institutional documents and student voices*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», X, 1 (2020), pp. 279-295.

⁷¹ L. Pangrazio - J. Selftoon-Green, *Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference?*, in «Journal of New Approaches in Educational Research», X, 1 (2021), pp. 15-27; R.L. Suson, *Digital Citizenship in Education: Visioning Safety and Responsibilities in Digital World*, in «International Journal of Trend in Scientific Research and Development», III, 4 (2019), pp. 1637-1639; R. Hollandsworth - J. Donovan - M. Welch, *Digital Citizenship: You Can't Go Home Again*, in «TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning», LXI, 6 (2017), pp. 524-530.

⁷² European Commission JRC (Joint Research Centre), *DigComp: a Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013.

mondo del lavoro. Gli aggiornamenti del 2016 (DigComp 2.0)⁷³ e del 2017 (DigComp 2.1)⁷⁴ sembrano, invece, rivedere il vocabolario utilizzato, aprendo la strada agli *ambienti digitali* quali spazi in cui agire ed esercitare la democrazia digitale. L'ultima versione, in particolare, vede nel contesto italiano la dicitura specifica scelta dall'AgID di «Quadro delle competenze europee digitali per i Cittadini»⁷⁵, sottolineando il valore dell'esperienza digitale come estensione di quella analogica, grazie ad un ampliamento dei mezzi a disposizione del cittadino per l'esercizio di diritti, tra cui partecipazione, informazione e interazione con gli altri. La metafora utilizzata nel documento dell'*imparare a nuotare nell'oceano digitale* definisce il passaggio sostanziale che gli ambienti educativi devono attuare nel formare *cittadini consapevoli* e non soltanto *utenti competenti*, attraverso esperienze che si sviluppano contestualmente in ambienti di vita tanto analogici quanto digitali⁷⁶.

2. Digital Citizenship education e convivenza scolastica

Focalizzare l'attenzione sulla *digital citizenship education* ai fini della promozione della convivenza scolastica significa valorizzare le potenzialità della scuola quale contesto di socializzazione e di apprendimento di valori politico-sociali. Un passaggio cruciale, in questo senso, riguarda la consapevolezza, da parte di dirigenti, docenti, genitori e studenti, che oggi più che mai il concetto di convivenza scolastica non può prescindere dal superamento dell'obsoleta distinzione tra contesti educativi reali e virtuali, nella direzione di un'integrazione possibile⁷⁷. Da qui, una scuola che si pone l'obiettivo di formare cittadini digitali competenti non può focalizzarsi esclusivamente sull'acquisizione di competenze strumentali rispetto all'uso e alla fruizione dei *device*. È necessario, infatti, considerare *il virtuale come parte della vita e non una vita a parte*, da sperimentare in classe e in tutte le forme che tale spazio fisico-sociale assume oggi.

La questione rientra a pieno titolo tra le finalità dell'educazione civica che, come noto, è stata recentemente reintrodotta nei curricoli scolastici⁷⁸. Con la Legge del 20 agosto 2019 n. 92, l'educazione civica è stata pensata come uno strumento attraverso il quale contribuire a «formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri»⁷⁹. Nello specifico, la legge sottolinea la necessità di creare in aula «opportunità di crescita personale e di cittadinanza partecipativa attraverso le tecnologie digitali»⁸⁰. Il riferimento legislativo sembra rendere chiare le differenze tra *manualità e padronanza, comunicazione e relazione, forma e contenuto*. Gli studenti hanno bisogno di *spazi di riflessione sul digitale* che oltrepassino il *saper fare*, per lasciare posto al

⁷³ R. Vuorikari - Y. Punie - S. Carretero Gomez - L. Van den Brande, *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*, Publication Office of the European Union, Luxembourg 2016.

⁷⁴ S. Carretero Gomez - R. Vuorikari, *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017.

⁷⁵ Agenzia per l'Italia Digitale (a cura di), *DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini* from https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf (ultima consultazione: 10 giugno 2021).

⁷⁶ Cfr. S. Troia, *Dalla scuola alla cittadinanza digitale*, Pearson, Milano-Torino 2018, pp. 53-83.

⁷⁷ Cfr. S. Troia - L. Cameron-Curry - M. Pozzi, *Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale: esperienze di apprendimento*, in http://mondodigitale.aicanet.net/2014-3/04_Dalla_competenza_digitale_alla_cittadinanza_digitale/04_03.pdf (ultima consultazione: 22 giugno 2021).

⁷⁸ Sulle tappe legislative che hanno accompagnato l'insegnamento dell'Educazione Civica all'interno degli istituti scolastici si veda L. Corradini, *La difficile cittadinanza della Costituzione nella scuola*, in L. Corradini - G. Mari (a cura di), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano 2019, pp. 11-53.

⁷⁹ Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, art. 1, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (ultima consultazione: 22 giugno 2021).

⁸⁰ Ibi, art. 5, comma c.

saper essere cittadini di un contesto sociale vasto e interattivo, pieno di possibilità ma, allo stesso tempo, carico di insidie.

L'intersezione confusa tra i concetti di connessione *online* e di partecipazione *offline*, in assenza di un'attenta riflessione pedagogica, rischia di cristallizzare l'educazione alla cittadinanza digitale nel suo porsi come mera conoscenza delle norme di comportamento all'interno degli ambienti *social*, senza che agli studenti sia data la possibilità di sperimentare in quale misura il contesto civico digitale possa essere il prolungamento dello spazio politico analogico. Si tratta, in tal senso, di ripensare un'idea di cittadinanza che sappia adattarsi alle molteplici caratteristiche della società complessa, tentando di coniugare nello spazio dell'incontro la dimensione locale e quella globale e promuovendo una postura democratica declinata nei termini di dialogo con l'alterità⁸¹. Di fronte a questo scenario culturale, sociale e legislativo, la scuola ha il dovere di rappresentarsi quale luogo di interazione di diversi modi di esercitare la cittadinanza, attraverso le dimensioni della convivenza scolastica, dello scambio intergenerazionale, della partecipazione e della collaborazione in vista di un obiettivo comune. Queste finalità educative non possono essere date per scontate, ma devono riposizionarsi al centro di un progetto educativo-didattico che deve considerare le trasformazioni legate al modo di vivere la scuola e di abitare la classe. In questa direzione, crediamo necessaria una riflessione attenta su come si sia modificato il senso di appartenenza alla comunità scolastica nel periodo pandemico⁸²; in particolare, la ricerca scientifica⁸³ ha dimostrato come la realizzazione di percorsi di *digital citizenship* abbia avuto un'influenza positiva all'interno dei *social and learning environments* durante il periodo emergenziale, strutturando tali programmi come «*a change in the culture that every organization must make in order to survive*»⁸⁴.

La classe, infatti, si configura come un fondamentale spazio di crescita in cui lo studente sperimenta le proprie competenze e sviluppa la propria identità in un continuo scambio con i pari e gli insegnanti, nel quale i processi emotivi e relazionali assumono un ruolo centrale. Questi aspetti rappresentano non soltanto l'impalcatura di base attraverso cui l'organizzazione scolastica persegue gli obiettivi istituzionali dell'acquisizione di competenze, ma anche il terreno su cui germogliano bisogni di vicinanza e contatto. In virtù di questo ultimo punto, lo spazio classe è vissuto dagli studenti come luogo di appartenenza e di sperimentazione del sé attraverso il rapporto con i pari, un rapporto che è contestualmente *dentro e fuori dall'aula*, anche e soprattutto a seguito delle ristrutturazioni dettate dall'emergenza sanitaria e dall'avvento della *didattica digitale integrata*.

Fin dalla sua formazione, la classe presenta una storia unica e singolare, mostrandosi come sistema aperto con caratteristiche proprie non riconducibili a quelle dei suoi stessi membri presi singolarmente, crescendo e nutrendosi delle interazioni e delle relazioni tra i partecipanti⁸⁵. In questa ottica, inoltre, l'esperienza individuale e collettiva si modella anche in funzione della *school culture*, vale a dire dell'insieme delle modalità di funzionamento dell'intero sistema scuola, degli aspetti

⁸¹ Cfr. S. Perfetti, *Nuovi Media e Cittadinanza Digitale. La scuola del ventunesimo secolo come luogo per la democrazia*, in «Journal of Theories and Research in Education», X, 2 (2015), pp. 137-140.

⁸² Cfr. R. Sicurello, *Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche*, in «Foro de Educación», 14, 20 (2016), pp. 95-97.

⁸³ B.A. Buchholz - J. DeHart - G. Moorman, *Digital Citizenship During a Global Pandemic: Moving Beyond Digital Literacy*, in «Journal of Adolescent & Adult Literacy», LXIV, 1 (2020), pp. 11-17; S.M. Stitzlein, *Learning how to hope: Reviving democracy through our schools and civil society*, Oxford University Press, New York 2020; V. Milenkova - V. Lendzhova, *Digital Citizenship and Digital Literacy in the conditions of social crisis*, in «Computers», X, 50 (2020), pp.1-14.

⁸⁴ *Ibi*, p. 13.

⁸⁵ Cfr. R. Renati - M.A. Zanetti, *Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento*, in «Psicologia e scuola», 3 (2009), pp. 50-53.

collegati alla struttura di regole e alla gestione della disciplina, fino ad inglobare le modalità di presa di decisione e l'importanza data alle opinioni dei singoli facenti parte dell'organizzazione⁸⁶.

Educare alla cittadinanza digitale significa, allora, permettere al gruppo di sperimentare l'esperienza civica in aula, attraverso riflessioni, azioni e discussioni, sviluppando all'interno del gruppo dei pari un reale *senso di appartenenza ad una comunità*, in ragione del fatto che studenti con un *sense of community* più sviluppato riportano atteggiamenti positivi verso i compagni in difficoltà, tendono ad essere più cooperativi con gli altri e ad agire in maniera prosociale in futuro⁸⁷.

Educare alla cittadinanza digitale a scuola vuol dire aiutare gli studenti a comprendere la complessità dell'organizzazione scolastica, quale struttura sociale a cui desiderare di appartenere e grazie alla quale poter ricercare la soddisfazione di bisogni sia individuali sia collettivi. Diviene necessario riscoprire, attraverso il lavoro *in e con* la classe, l'importanza degli aspetti che compongono l'esperienza civica tanto in rete quanto in presenza, in termini di partecipazione, responsabilità, comunicazione assertiva, *agency* e spirito critico.

Il primo passo in tal senso è rappresentato da un rinnovamento dell'impianto progettuale dell'educazione alla cittadinanza, non solo come aggiornamento di contenuti, ma anche e soprattutto come ripensamento dei paradigmi che coinvolgono il reale e il virtuale, intendendo quest'ultimo non più come "altro" rispetto all'esperienza extrascolastica.

La classe come comunità di vita e di apprendimento ha il compito di formare al suo interno cittadini consapevoli, chiamati a prendere parte alla loro esperienza civica e formativa, secondo nuove forme di protagonismo e attraverso lo strumento della relazione, strutturando processi di co-costruzione dei saperi.

La cittadinanza si costituisce esercitandola e, in questo senso, appare necessario oggi ridisegnare la definizione di *connessione*, identificandola come costruzione di un rapporto profondo con l'altro, con il suo carico di luci ed ombre⁸⁸. Etimologicamente, il termine connessione rimanda infatti sia all'intima unione fra due o più cose, sia a un legame di dipendenza fra due o più grandezze. Quest'ultimo significato, proprio del linguaggio matematico, assume per noi un'accezione preoccupante nel momento in cui, ad esempio, la connessione diventa simbiosi, distruggendo le possibilità di separazione che sono a fondamento dello sviluppo dell'identità individuale e sociale. Da questo punto di vista, il gruppo fornisce uno strumento prezioso proprio per evitare di cadere nella trappola dell'autoreferenzialità e della dipendenza.

Nel suo farsi luogo di creazione della cultura che serve appunto ad alimentare l'incontro con ciò che è diverso ed estraneo, il gruppo classe fornisce alla mente del singolo il nutrimento di cui ha bisogno per sviluppare nuove idee e rappresentazioni della realtà. Inoltre, il gruppo è il luogo in cui provare a contenere il rischio di analfabetismo emotivo che si determina quando il soggetto viene fagocitato da relazioni *online* cui – in ragione dell'assenza del contatto fisico – non è possibile applicare i modelli operativi interni sviluppati nell'infanzia per dare senso alla qualità del legame e apprendere a riconoscere ed esprimere le emozioni⁸⁹.

Il docente ha un ruolo chiave nel coltivare le potenzialità cognitive e socioaffettive del gruppo classe, o nel ripristinarle laddove fossero state soffocate, come in questi ultimi tempi è accaduto. Rivoltella parla a tale proposito di "*grooming didattico*", inteso quale processo mediante il quale il

⁸⁶ A.J. MacNeil - D.L. Prater - S. Busch, *The effects of school culture and climate on student achievement*, in «International Journal of Leadership in Education», XII, 1 (2009), pp. 73-84.

⁸⁷ Cfr. V. Battistich - E. Schaps - N. Wilson, *Effects of an elementary school intervention on students' connectedness to school and social adjustment during middle school*, in «Journal of Primary Prevention», XXIV, 3 (2004), pp. 243-262.

⁸⁸ Cfr. V. Rossini - L. Neglia, *Con-vivere attraverso i social tra connessione e inclusione*, in G. Da Molin (a cura di), *Giovani: stili di vita e salute dalla storia all'attualità*, Cacucci, Bari 2019, pp. 319-333.

⁸⁹ Cfr. A. Fermani - C. Giacconi - A. Taddei - G. Del Moral Arroyo, *Virtual Place Identity: la percezione dell'autoefficacia negli educatori in formazione durante l'emergenza Covid-19*, in G. Laneve (a cura di), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata 2021, pp. 137-155, p. 141.

docente che costruisce relazioni positive in aula, riesce ad attivare fattori di trascrizione in grado di produrre serotonina e modulare il recettore del cortisolo, conosciuto quale “ormone dello stress”. Così come accade tra le scimmie durante il rituale dello spulciarsi a vicenda, il docente che si prende cura dei suoi allievi di fatto accarezza il gruppo, correggendone l’umore e il clima⁹⁰. Imparando a modulare paura e desiderio, ansia e stupore, pieno e vuoto, il gruppo classe acquisisce il proprio volto e la propria voce, e progressivamente si percepisce degno e pronto ad aprirsi alla vita e alle sue lotte.

«*Classe! Una parola che diamo troppo per scontata. Originariamente era la schiera di soldati radunati dall’appello di una tromba che era detta *classicum*, da un antico verbo che significava “chiamare”. La classe non è un mucchio di persone prese a caso, e non è un parallelepipedo in cui costringere i corpi di alcuni sventurati, ma è un esercito chiamato a combattere. Gli infanti, coloro che ancora non sono capaci di parlare, sono chiamati a diventare fanti, coloro che prendono la parola e si dispongono a combattere in prima persona»*⁹¹.

In conclusione, la promozione della convivenza scolastica (anche) attraverso la *digital citizenship education* richiede uno sguardo pedagogico strabico, rivolto sia al piano teorico-epistemologico, sia al piano educativo-didattico. Sul versante teorico-epistemologico, da un lato, si tratta di approfondire lo spazio dell’educazione alla politica che, già grazie al contributo di John Dewey⁹², concepisce la scuola come luogo dell’agire democratico e specifica come il fine dell’educare alla democrazia debba condurre le giovani generazioni a condividere modalità di comportamento e valori. Dall’altro lato, si tratta di recuperare quell’umanesimo integrale che, a partire da Jacques Maritain⁹³, punta alla formazione globale dell’uomo per perseguire il compito di educare il cittadino, attraverso una *paideia politica* sviluppata secondo una cultura della responsabilità per il bene comune.

Sul piano educativo-didattico, inoltre, è in gioco il lavoro pedagogico con e per la classe, quale contesto di cui, soprattutto in un momento storico così difficile, è emerso l’insostituibile valore. Le recenti ricerche sull’*Universal design for learning*⁹⁴ hanno dimostrato l’importanza di una progettazione ecologico-sistematica degli ambienti di apprendimento, in grado di raggiungere tutti gli alunni, rendendo accessibile il curricolo e promuovendo contestualmente il senso di appartenenza alla scuola. In un’ottica inclusiva, appartenere significa infatti non solo avere accesso all’istruzione, ma anche e soprattutto partecipare alle decisioni che regolano le modalità didattiche e le interazioni gruppali. All’interno di una comunità scolastica che ha ormai dismesso la struttura rigida, fissa, ripetitiva che informava le tradizionali disposizioni temporali e spaziali, l’organizzazione logistica e le modalità relazionali, la classe necessita di rimodellamenti pedagogici in grado di presidiare i valori e i legami che tengono insieme – e vivi – i suoi membri, nella consapevolezza che «nessuno si salva da solo»⁹⁵.

⁹⁰ Cfr. P.C. Rivoltella, *Un’idea di scuola*, Scholé, Brescia 2018, p. 16.

⁹¹ A. D’Avenia, *L’appello*, Mondadori, Milano 2021, p. 274.

⁹² Si veda J. Dewey, *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, The Macmillan Company, New York 1916.

⁹³ Si veda J. Maritain, *La personne et le bien commun*, Desclée de Brouwer, Paris 1947.

⁹⁴ Cfr. L. Cottini (a cura di), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*, Giunti Edu, Firenze 2019; R. Mace, *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*, Designers West, Los Angeles 1985; A. Meyer - D.H. Rose - D. Gordon, *Universal Design for Learning. Theory and Practice*, CAST Professional Publishing, Wakefield (MA) 2014; W.W. Murawski - K.L. Scott (a cura di), *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l’apprendimento inclusivo*, Erickson, Trento 2021; G. Savia (a cura di), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l’apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2016.

⁹⁵ Lettera Enciclica *Fratelli tutti* del Santo Padre Francesco sulla fraternità e l’amicizia sociale, in https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html#32 (ultima consultazione: 22 giugno 2021).

Bibliografia

- Agenzia per l'Italia Digitale (a cura di), *DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini*, in https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf.
- Battistich V. - Schaps E. - Wilson N., *Effects of an elementary school intervention on students' connectedness to school and social adjustment during middle school*, in «Journal of Primary Prevention», XXIV, 3 (2004), pp. 243-262.
- Bossio F., *Educazione e persona. Prospettive pedagogiche tra ricerca di senso e nuovo umanesimo*, in «Studi sulla Formazione», XXI, 1 (2018), pp. 57-65.
- Buchholz B.A. – DeHart J. – Moorman G., *Digital Citizenship During a Global Pandemic: Moving Beyond Digital Literacy*, in «Journal of Adolescent & Adult Literacy», LXIV, 1 (2020), pp. 11-17.
- Carretero Gomez S. - Vuorikari R. - Punie Y., *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017.
- Castells M., *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham 2004.
- Choi M., *A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the Internet age*, in «Theory and Research in Social Education», 44 (2016), pp. 565-607.
- Corradini L., *La difficile cittadinanza della Costituzione nella scuola*, in L. Corradini - G. Mari (a cura di), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano 2019, pp. 11-53.
- Cottini L. (a cura di), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*, Giunti Edu, Firenze 2019.
- D'Avenia A., *L'appello*, Mondadori, Milano 2021.
- Dewey J., *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, The Macmillan Company, New York 1916.
- Di Felice M., *La cittadinanza digitale. La crisi dell'idea occidentale di democrazia e la partecipazione nelle reti digitali*, Meltemi, Sesto San Giovanni 2019.
- European Commission JRC (Joint Research Centre), *DigComp: a Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2013.
- Fermani A. - Giacconi C. - Taddei A. - Del Moral Arroyo G., *Virtual Place Identity: la percezione dell'autoefficacia negli educatori in formazione durante l'emergenza Covid-19*, in G. Laneve (a cura di), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata 2021, pp. 137-155.
- Fuggetta A., *Cittadini ai tempi di Internet. Per una cittadinanza consapevole nell'era digitale*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Hollandsworth R. - Donovan J. - Welch M., *Digital Citizenship: You Can't Go Home Again*, in «TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning», LXI, 6 (2017), pp. 524-530.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>.
- *Lettera Enciclica Fratelli tutti del Santo Padre Francesco sulla fraternità e l'amicizia sociale*, in https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html#32.
- Longo G.O., *Homo technologicus*, Meltemi, Sesto San Giovanni 2001.
- Mace R., *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*, Designers West, Los Angeles 1985.
- MacNeil A.J. - Prater D.L. - Busch S., *The effects of school culture and climate on student achievement*, in «International Journal of Leadership in Education», XII, 1 (2009), pp. 73-84.

- Maritain J., *La personne et le bien commun*, Desclée de Brouwer, Paris 1947.
- Meyer A. - Rose D.H. - Gordon D., *Universal Design for Learning. Theory and Practice*, CAST Professional Publishing, Wakefield (MA) 2014.
- Milenkova V. - Lendzhova V., *Digital Citizenship and Digital Literacy in the Conditions of Social Crisis*, in «Computers», X, 50 (2020), pp. 1-14.
- Murawski W.W. - Scott K.L. (a cura di), *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*, Erickson, Trento 2021.
- Pangrazio L., Selftoon-Green J., *Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference?*, in «Journal of New Approaches in Educational Research», X, 1 (2021), pp. 15-27.
- Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Morcelliana, Brescia 2019.
- Perfetti S., *Nuovi Media e Cittadinanza Digitale. La scuola del ventunesimo secolo come luogo per la democrazia*, in «Journal of Theories and Research in Education», X, 2 (2015), pp. 131-143.
- Prensky M., *Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently?*, in «On the Horizon», IX, 6 (2001), pp. 1-6.
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01), in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.
- Renati R. - Zanetti M.A., *Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento*, in «Psicologia e scuola», 3 (2009), pp. 50-57.
- Ribble M. - Bailey G. - Ross T.W., *Digital Citizenship. Addressing Appropriate Technology Behavior*, in «Learning & Leading with Technology», XXXII, 1 (2004), pp. 6-12.
- Rivoltella P.C., *Un'idea di scuola*, Scholé, Brescia 2018.
- Rossini V. - Neglia L., *Con-vivere attraverso i social tra connessione e inclusione*, in G. Da Molin (a cura di), *Giovani: stili di vita e salute dalla storia all'attualità*, Cacucci, Bari 2019, pp. 319-333.
- Savia G. (a cura di), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2016.
- Sicurello R., *Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche*, in «Foro de Educación», XIV, 20 (2016), pp. 71-103.
- Soriani A., *From Media Education to Digital Citizenship. Origins, perspectives and policy implementations in the school system across Europe*, in «Journal of Theories and Research in Education», XIII, 3 (2018), pp. 85-122.
- Spitzer M., *Connessi e isolati. Un'epidemia silenziosa*, Corbaccio, Milano 2018.
- Stitzlein S.M., *Learning how to hope: Reviving democracy through our schools and civil society*, Oxford University Press, New York 2020.
- Suson R.L., *Digital Citizenship in Education: Visioning Safety and Responsibilities in Digital World*, in «International Journal of Trend in Scientific Research and Development», III, 4 (2019), pp. 1637-1639.
- Troia S. - Cameron-Curry L. - Pozzi M., *Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale: esperienze di apprendimento*, in http://mondodigitale.aicanet.net/2014-3/04_Dalla_competenza_digitale_alla_cittadinanza_digitale/04_03.pdf.
- Troia S., *Dalla scuola alla cittadinanza digitale*, Pearson, Milano-Torino 2018.
- Vuorikari R. - Punie Y. - Carretero Gomez S. - Van den Brande L., *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*, Publication Office of the European Union, Luxembourg 2016.

- Zandra C. - Ceretti F., *Deep Digital Citizenship and educational challenge between institutional documents and student voices*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», X, 1 (2020), pp. 279-295.

Essere pedagogiste/i: costruire una professione

Antonia De Vita – Giuseppina Messetti

Università degli Studi di Verona
email: antonia.devita@univr.it; giuseppina.messetti@univr.it

Abstract: La figura della/del pedagogista sta vivendo una interessante stagione di definizione del suo ruolo in diversi contesti educativi e sociali. Un aiuto in questa direzione è giunto dalla Legge n. 205/2017 che ha parzialmente colmato un vuoto legislativo che contribuiva a indebolire una professionalità significativa. L'articolo si concentra sui primi risultati di una ricerca empirica che attraverso interviste semi strutturate indaga le competenze che costruiscono la professione della/del pedagogista. Ascoltando le storie di donne e uomini che «vivono di pedagogia» emergono competenze professionali complesse che si compongono in maniera singolare e artigianale mostrando l'attualità pedagogica di una professione contemporanea con radici antiche.

The figure of the pedagogist is experiencing a notable season of defining his role in different educational and social contexts. Help in this direction came from Law n. 205/2017 that partially filled a legislative vacuum that has significantly weaken its professionalism. The article focuses on preliminary results of empirical research that, through semi-structured interviews, investigates the skills that frame the profession of the pedagogist. Listening to the stories of women and men who «live off pedagogy» complex professional skills emerge that are composed in a unique and artisanal way, showing the pedagogical relevance of a contemporary profession with ancient roots.

Parole chiave: pedagogista, identità professionale, consulenza pedagogica, biografia formativa, competenze pedagogiche.

Keywords: *pedagogist, professional identity, professional biography, educational counseling, pedagogical skills.*

1. La nuova stagione delle professioni pedagogiche

La figura del pedagogista, in via di consolidamento, sta vivendo una nuova e interessante stagione. Pur risentendo di una debolezza dovuta alla mancanza di un riconoscimento giuridico della sua specifica professionalità e di una certa subalternità rispetto ad altre figure professionali maggiormente legittimate, oggi il contributo della prospettiva pedagogica e dei suoi dispositivi appare urgente e necessario per far fronte ai bisogni educativi emergenti e alle questioni formative di sempre che richiedono nuovi approcci alla luce della complessità.

Da decenni si attendeva il riconoscimento giuridico della professione che, grazie al fondamentale apporto di pedagogiste in Parlamento, ha preso avvio solo in anni recenti. Il cammino decisivo verso la regolamentazione della specificità scientifica e professionale del pedagogista, infatti, è iniziato nel 2014 con la proposta di legge C. n. 2656 «Disciplina delle professioni di educatore e pedagogista» depositata alla Camera da Vanna Iori. L'obiettivo prioritario della legge era la definizione delle identità professionali dell'educatore e del pedagogista per farle uscire dall'indeterminatezza e dalla

giungla normativa in cui si trovavano nel nostro Paese⁹⁶. La proposta, oltre che dalla necessità di disciplinare queste professioni in coerenza con gli indirizzi europei e internazionali, nasceva dall’urgenza di garantire in modo omogeneo su tutto il territorio nazionale, servizi e interventi educativi di qualità adeguati ai fabbisogni vecchi e nuovi della popolazione.

Si tratta di due profili, quello dell’educatore e del pedagogista, che resteranno strettamente intrecciati seppur differenziati nella lunga «odissea legislativa» degli anni successivi⁹⁷ che si concluderà in modo fortunoso nella «*Legge di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*» emanata il 27 dicembre del 2017. Scrive a questo proposito Vanna Iori che, trattandosi di una legge attesa da decenni, “le difficoltà burocratiche e politiche sono state molte e quotidiane, ma lo spirito di lavoro che ha prodotto le progressive modifiche tramite emendamenti, è stato incessantemente ispirato alla ricerca di soluzioni eque e attente a salvaguardare la qualità del titolo ed anche le diverse esperienze di chi svolge questo lavoro educativo da anni”⁹⁸. La fine anticipata della XVII Legislatura, come abbiamo detto sopra, non ha permesso la conclusione dell’iter legislativo in Senato, bensì l’inserimento delle parti essenziali della proposta all’interno della Legge di Bilancio n. 205 del 27 dicembre 2017 (articolo 1 – commi 564-601)⁹⁹. Un passo storico importantissimo che riconosce la/il pedagogista come figura apicale, ne definisce ambiti e servizi di intervento nonché qualifica, attribuita a seguito del rilascio di un diploma di laurea magistrale abilitante di area squisitamente pedagogica¹⁰⁰.

Quella del pedagogista è una figura antica che affonda le sue radici nel pensiero filosofico greco classico e nella sua vocazione educativa ed emancipativa.

Le scienze e le competenze pedagogiche sono antiche quanto le scienze mediche e quelle giuridiche, come ha messo in luce John Dewey, definendo i sofisti «the first body of professional educators in Europe», i primi educatori professionali in Europa¹⁰¹. Sempre John Dewey sottolinea nel suo testo *My pedagogic creed*¹⁰² quanto e come la filosofia europea abbia avuto origine in Atene sotto la pressione diretta dei problemi educativi. La pedagogia come professione sociale ha dunque una lunga e interessante storia che giunge sino a noi negli ultimi decenni con un rinnovato interesse e un promettente futuro per il nuovo ruolo che questa professione è chiamata a interpretare in relazione alle attuali problematiche educative.

Volgendo lo sguardo agli ultimi decenni e alla formazione delle pedagogiste e dei pedagogisti in Italia, incontriamo diverse traversie e numerose trasformazioni dei vari corsi di laurea e delle facoltà che si sono occupate dei profili professionali degli ambiti educativi e pedagogici. Negli anni Novanta nascono i corsi di Laurea in Scienze dell’Educazione che sostituiscono la Laurea in Pedagogia, per giungere con la riforma universitaria D.M. 509/99 all’istituzione della laurea triennale e dei due anni di laurea magistrale in cui gli studenti possono scegliere di specializzarsi in Programmazione e

⁹⁶ V. Iori, *Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso*, «Pedagogia Oggi», XV, 2 (2017), pp. 17-30.

⁹⁷ Nel novembre 2015 è stata proposta anche la legge C. 3247 dal titolo “Ordinamento della professione di pedagogista e istituzione del relativo albo professionale” (prima firmataria Binetti) la quale, vertendo sulla medesima materia, è stata abbinata alla precedente per giungere alla stesura del testo unificato (Iori-Binetti) approvato all’unanimità dalla Camera nel giugno 2016 con il titolo “*Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista*”. Il DDL, che passando al Senato assunse la denominazione S. 2443, fu in questa sede discusso dall’ottobre 2016 fino al febbraio 2017, con nuove audizioni e proposte di nuovi emendamenti e subemendamenti.

⁹⁸ V. Iori, *Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso*, cit., pp. 21-22.

⁹⁹ Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 302 del 29 dicembre 2017 – Suppl. Ordinario n. 62, con entrata in vigore il 1° gennaio 2018.

¹⁰⁰ La qualifica di pedagogista corrisponde al livello 7 del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente.

¹⁰¹ F. Blezza, *Il pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio*, Edizione ETS, Pisa 2020, pp. 16-17.

¹⁰² J. Dewey, *My pedagogic creed*, E.L. Kellogg & Co., New York and Chicago 1897.

gestione dei servizi educativi (LM50), in Scienze dell’educazione degli adulti e della formazione continua (LM57), in Scienze Pedagogiche (LM85) o in Teorie e metodologie dell’e-Learning e della Media Education (LM93). Le figure apicali in ambito pedagogico si formano dunque dal punto di vista formale con questi percorsi sebbene, come emergerà dai risultati della nostra indagine, il conseguimento della laurea magistrale rappresenta solo l’inizio di una formazione continua e di un percorso di individuazione e di riconoscimento professionale.

2. Cosa fa la/il pedagogista?

A questa domanda si è soliti rispondere pensando all’ambito e alle funzioni connesse al «coordinamento dei servizi». Infatti, le funzioni e i ruoli di coordinamento negli ambiti dell’infanzia, dei servizi extrascolastici, sono definiti e riconosciuti nelle istituzioni educative e rappresentano forse l’esempio migliore per rispondere concretamente alla domanda. Oltre ai ruoli di coordinamento pedagogico, da anni molte/i liberi professioniste «vivono di pedagogia» impiegando i dispositivi pedagogici con funzioni diverse da quelle del coordinamento. Svariate attività di consulenza pedagogica e di accompagnamento di processi educativi e formativi rappresentano il nucleo di numerosi interventi in contesti che vanno dalla scuola, ai servizi extrascolastici, a svariati ambiti sociali con soggetti di ogni età. Si è venuta dunque delineando una nuova professionalità che rappresenta un punto di incontro tra l’antico mestiere dell’educare e le sfide della contemporaneità. Una figura interessante e del tutto attuale opera da tempo nei contesti educativi rappresentando un punto di riferimento capace di attivare e promuovere processi di benessere e di applicazione di modelli di intervento nelle situazioni di fragilità e disagio. Una professione che si sta costruendo con i suoi contorni identitari, il suo ruolo e la sua riconoscibilità sociale anche grazie al contributo delle tante associazioni nazionali di pedagogisti che in questi ultimi decenni hanno dato un apporto importante in questa direzione.

È sugli ambiti di intervento della professionalità della/del pedagogista che si concentra la ricerca empirica che abbiamo avviato con l’intento di tracciarne il profilo e di mostrarne l’utilità e la sua grande attualità. Riteniamo infatti che questa figura professionale possa giocare un ruolo centrale in futuro: sia per la necessità di un approccio educativo ai problemi nella contemporaneità che viviamo, sia per l’efficacia dei dispositivi pedagogici nella presa in carico globale di bisogni ed emergenze educative.

3. Il disegno di ricerca

Una ricerca empirica sulla figura della/del pedagogista si trova ad affrontare un nodo di questioni difficili da districare: incontriamo infatti un profilo professionale dai tratti sfuggenti, fluido per la varietà dei compiti assunti e dei contesti operativi essendo il dispositivo pedagogico trasversale a molti ambiti. L’esigenza quindi di una delimitazione del campo di indagine si è imposta fin da subito come condizione necessaria per potersi inoltrare in un’esplorazione basata sui dati empirici. Abbiamo scelto di escludere i professionisti e le professioniste che svolgono il ruolo di coordinatori di servizi educativi, quindi con un profilo più strutturato e in parte già indagato, per rivolgerci a coloro che lavorano come liberi professionisti.

Cosa fanno le persone che in questa veste esercitano un’attività pedagogica? In quali contesti operano e con quali strumenti concettuali ed operativi intervengono? Attraverso quali percorsi formativi sono arrivate ad esercitare questa professione? Qual è la *core competence* della loro professione?

Queste, dunque, le domande di ricerca da cui ha preso le mosse la nostra indagine.

Il disegno di ricerca qualitativo si fonda sui seguenti presupposti: la centralità dei soggetti partecipanti e la valorizzazione del loro punto di vista in quanto fonte di conoscenza cui attingere per esplorare la pratica professionale¹⁰³; l'approccio narrativo nella fase di raccolta dei dati¹⁰⁴; l'approccio fenomenologico nella fase di analisi dei dati¹⁰⁵. I dati sono stati raccolti attraverso interviste semi strutturate in grado di cogliere in profondità il significato che le persone attribuiscono alla loro esperienza. Una pre-indagine esplorativa ha permesso di focalizzare le questioni chiave da proporre alle/ai partecipanti e di costruire una traccia di domande articolata nelle seguenti sezioni: Biografia professionale, Ambiti di attività, Metodi e tecniche di intervento, *Core competence* e formazione, Bisogni emergenti e prospettive di sviluppo della figura professionale.

Il corpus dei dati ottenuti attraverso le interviste (registrate e trascritte *verbatim*) è stato analizzato con il metodo della *Thematic Analysis*¹⁰⁶ che consente di identificare i temi significativi emergenti relativamente alle domande di ricerca. All'interno di questo metodo, la scelta di procedere in modo induttivo (*bottom-up*) consente sia di mantenere fedeltà al dato sia di «salvare il particolare» perché la significatività di un tema non dipende tanto dalla frequenza in cui compare, ma dalla capacità di cogliere tratti essenziali del fenomeno indagato.

Il rispetto e la cura dei soggetti intervistati sono stati imperativi etici della ricerca che ha previsto il loro coinvolgimento nella valutazione degli esiti (*negotiated outcomes*) dando alla loro interpretazione piena legittimazione nel processo epistemico.

4. I primi risultati: comporre la professione

Indagando i percorsi di studio e la biografia professionale, un primo dato che emerge con evidenza dalle interviste è che la professionalità si costruisce lentamente grazie a progressivi approfondimenti in saperi esperti multidisciplinari. Si tratta di un processo che si rivela assai stratificato a partire dal percorso universitario, che risulta essere solo il punto di partenza di un ininterrotto itinerario formativo volto all'acquisizione di numerose e articolate competenze. Le dimensioni che emergono come significative e interdipendenti vanno dal tirocinio universitario ai percorsi formativi specialistici post lauream; da l'affiancamento di professionisti esperti nell'iniziale fase di «apprendistato» alla costante rielaborazione riflessiva delle pratiche professionali e confronto con colleghi; e ancora, ma non da ultimo, a quegli «incontri fortunati» che aprono inedite e fruttuose prospettive di crescita lavorativa. La professionalità esperta appare dunque come il risultato di un lavoro, anche su di sé, lento ma necessario che si dipana nel tempo e che configura il processo di costruzione della professione come una «sapiente composizione»¹⁰⁷. La caratteristica di questa speciale composizione assume i tratti del «lavoro artigiano»¹⁰⁸ capace di intrecciare testa e mano, singolarità con metodi e

¹⁰³ D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, New York 1983; D. A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco 1986.

¹⁰⁴ D. J. Clandinin, (Ed), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, Sage, Thousand Oaks 2007.

¹⁰⁵ L. Mortari, *La fenomenologia empirica*, in L. Mortari - L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019; V. Braun – V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», III, 2 (2006), pp. 77-101; V. Braun – V. Clarke, *Reflecting on reflexive thematic analysis*, «Qualitative Research in Sport, Exercise and Health», XI, 4 (2019), pp. 589-597.

¹⁰⁶ V. Braun – V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», III, 2 (2006), pp. 77-101; V. Braun – V. Clarke, *Reflecting on reflexive thematic analysis*, «Qualitative Research in Sport, Exercise and Health», XI, 4 (2019).

¹⁰⁷ M.C Bateson, *Comporre una vita*, Feltrinelli, Milano 1989.

¹⁰⁸ R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.

tecniche, competenze e soggettività. La/il pedagogista si forma in un certo senso «andando a bottega» per anni, affina le sue specifiche qualità, le sue metodiche, le sue tecniche per costruire sartoriali interventi su misura.

Dalla rappresentazione che le/gli intervistati danno della professione del pedagogista emerge la forte consapevolezza di esercitare un mestiere «complesso» («non vi è alcuna pratica educativa che non sia fortemente complessa»¹⁰⁹ che richiede la capacità di declinare «in situazione» i saperi e le molteplici competenze. Un'intenzionalità pedagogica – che sappia dialogare creativamente con i differenti contesti e i tanti soggetti con le loro storie - si avvale di una grande capacità di attenzione e osservazione, di sostare nell'incertezza, di tollerare l'imperfezione¹¹⁰ di mantenersi aperta alla costruzione comune del percorso formativo e ad un continuo lavoro di revisione e progressivi aggiustamenti.

Tra le differenti attività che le/gli intervistati descrivono spiccano quelle relative alla consulenza pedagogica richiesta sia da servizi educativi e formativi che da soggetti singoli prevalentemente nell'ambito delle relazioni familiari e dei disturbi dell'apprendimento. Nel primo caso gli interventi si configurano come attività di progettazione ma anche di conduzione di percorsi formativi e di supervisione del lavoro educativo di cui viene riconosciuta tutta l'urgenza e la fondamentale importanza. Il tema emergente riguarda la caratteristica tipica della consulenza, quella di essere una pratica di secondo livello che istituisce un setting «a distanza di tempo e di spazio» in cui è possibile riflettere sugli eventi educativi, decostruirli, ricomporli in nuova luce attraverso l'attribuzione di inediti significati per poi ritornare alle pratiche con altre prospettive e consapevolezze. Il tema della specificità dello «sguardo pedagogico» caratterizza il lavoro della consulenza, uno sguardo - come ci viene detto – che va precisato, ridefinito, talvolta cercato nella complessità delle situazioni educative.

I metodi e le tecniche di cui dispongono le pedagogiste e i pedagogisti intervistati sono davvero molto diversificate: qui il tema che affiora trasversalmente dalle esemplificazioni narrate riguarda il loro utilizzo che sembra configurarsi come una «*mediazione delicata*»¹¹¹ sempre corredata da un atteggiamento critico. Una competenza fondamentale risulta essere quella di saper valutare la specificità delle situazioni e dei soggetti destinatari, di saper cogliere le valenze implicite dei contesti, di saper scegliere «l'oggetto mediatore» più appropriato, di saper vedere se stessi e, se stessi-in relazione.

5. Alcune note conclusive

I primi risultati di questa indagine empirica che intende dar voce e visibilità a una professionalità significativa la cui identità ha contorni ancora poco definiti, evidenziano la presenza sul campo di una grande ricchezza di competenze esperte. Si tratta di saperi acquisiti attraverso una formazione continua che si fondono con le attitudini e le vocazioni personali, che producono una professione dai tratti “artigianali”. Dai dati la composizione artigianale della professione emerge come carattere ineludibile e distintivo della figura della/del pedagogista.

Questa ricchezza di competenze va messa in relazione con la grande varietà dei contesti nei quali operano gli intervistati, con la molteplicità dei soggetti coinvolti e con l'attuazione di approcci e pratiche innovative e creative. Dunque, uno dei temi più ricorrenti nelle parole dei professionisti, è relativo alla complessità di questa professione contrassegnata da difficoltà e fatiche, dall'incertezza

¹⁰⁹ J. Dewey, *The sources of a science of education*, Horace Liverghit, New York 1929.

¹¹⁰ S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2003.

¹¹¹ V. Iori, *Le professioni educative e la formazione pedagogica*, in Ead. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erikson, Trento 2018.

che investe ogni luogo del nostro tempo ma anche, al contempo, dall'espressione di forti motivazioni e intenzionalità pedagogiche nell'esercitare il mestiere dell'educare.

Analizzando la sezione della ricerca dedicata ai bisogni educativi emergenti percepiti dalle e dai professionisti intervistati, si evince con nettezza la necessità di competenze e approcci pedagogici in grado di affrontare l'attuale complessità con uno sguardo che si focalizzi sull'essenza dei processi educativi e sulla ricerca di senso nei fatti e negli accadimenti¹¹². Nell'ambito delle scienze dell'educazione, il contributo specifico della/del pedagogista è intrinsecamente legato alla capacità di creare un pensiero e dei dispositivi propriamente pedagogici. Abbiamo bisogno di generare visioni e orizzonti di senso nella complessità contemporanea, di esercitare mediazioni che non facciano a pezzi i problemi ma li sappiano comporre per poterli affrontare in un'ottica che veda la persona nella sua globalità e i contesti nella loro dimensione sistematica. In questa prospettiva la figura pedagogica sembra recuperare il suo senso antico ponendo la domanda educativa alla radice della vita e dei percorsi di senso che, come individui e comunità, intraprendiamo.

Bibliografia

- Bateson M.C., *Comporre una vita* (1992), tr. it., Feltrinelli, Milano 1989.
- Blezza F., *Il pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio*, Edizione ETS, Pisa 2020.
- Clandinin D. J. (a cura di), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, Sage, Thousand Oaks 2007.
- Braun V. - Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», III, 2 (2006), pp. 77-101.
- Braun V. - Clarke V., *Reflecting on reflexive thematic analysis*, «Qualitative Research in Sport, Exercise and Health», XI, 4 (2019), pp. 589-597.
- Iori V., *Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso*, «Pedagogia Oggi», XV, 2 (2017), pp. 17-30.
- Iori V., *Le professioni educative e la formazione pedagogica*, in Ead. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erikson, Trento 2018.
- Dewey J., *My pedagogic creed*, E.L. Kellogg & Co., New York and Chicago 1897.
- Dewey J., *The sources of a science of education*, Horace Liverghit, New York 1929.
- Mortari L., *La fenomenologia empirica*, in Mortari L. - Ghirotto L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.
- Orefice P. - Corbi E. (a cura di), *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo*, Edizioni ETS, Pisa 2017.
- Schön D. A., *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, New York 1983.
- Schön D. A., *Educating the Reflective Practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco 1986.
- Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2003.
- Salomone I., *Secondo me. Saggio autobiografico sulla consulenza pedagogica*, Esperienze e connessioni, Amazon Fulfillment 2019.
- Sennett R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.

¹¹² Salomone I., *Secondo me. Saggio autobiografico sulla consulenza pedagogica*, Esperienze e connessioni, Amazon Fulfillment 2019.

La progettazione didattica come strumento flessibile dell’azione educativa

Anna Mancinelli

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

email: anna.mancinelli@docenti.unisob.na.it

Abstract: Progettare significa considerare tutto ciò che avviene prima del momento dell’azione stessa. In tale ottica, l’insegnamento può essere valutato anche come una “scienza della progettazione”, dove la progettazione didattica diventa strumento flessibile teso a supportare l’azione educativa, superando l’idea di scuola come mero luogo di trasmissione di contenuti in favore di uno spazio dell’insegnamento che diventa spazio-evento. Uno spazio il cui scopo non è la riproduzione della realtà, ma tutt’alpiù l’espressione di un’identità. A partire da tale prospettiva è possibile considerare la scuola come una realtà pedagogicamente inclusiva, che affonda le proprie radici sulla capacità di fornire un contesto il più adeguato possibile entro cui tutti, a prescindere dalle abilità, dal genere, dal linguaggio e dall’origine etnica/culturale, possano usufruire di uguali opportunità per essere valorizzati. Una scuola che dovrebbe indirizzare le sue pratiche didattiche in favore della promozione dell’acquisizione di conoscenze e abilità.

To design means to consider everything that happens before the moment of action itself. From this point of view, teaching can also be evaluated as a "science of designing", where instructional design becomes a flexible tool aimed at supporting educational action, overcoming the idea of school as a mere place of transmission of content in favor of a teaching space that becomes a space-event. A space whose purpose is not the reproduction of reality, but the expression of an identity. Starting from this perspective, it is possible to consider the school as a pedagogically inclusive reality, rooted in the ability to provide the most appropriate context for everyone, regardless of ability, gender, language, and ethnic/cultural origin, to have equal opportunities to be valued. A school that should direct its teaching practices in support of promoting the acquisition of knowledge and skills.

Parole-chiave: insegnamento; progettazione; scuola inclusiva; flessibilità.

Keywords: teaching; design; inclusive school; flexibility.

1. Premessa

La società attuale, caratterizzata da un pensiero complesso che riflette la multidimensionalità della conoscenza e la pluralità degli approcci culturali, richiede sempre più una riflessione pedagogico-didattica critica per poter interpretare i continui mutamenti che caratterizzano i contesti socioculturali. È “un sistema complesso” che «appare come se avesse la possibilità di evolvere autonomamente, di adattarsi, di migliorare»¹¹³. Un sistema, così inteso, reclama necessariamente un riesame delle tradizionali regole sociali così come dei processi formativi e delle attuali politiche educative, per guardare ad un modello di conoscenza e di formazione che sia costruttivo e al tempo stesso dinamico, sistematico e in grado di governare l’incertezza e la pluralità delle esperienze.

¹¹³ C.S. Bertuglia – F. Vaio, *Non linearità, caos, complessità*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

In questo scenario non può che collocarsi la scuola come istituzione pensata in termini di spazio democratico ed inclusivo, nella quale il docente deve sapersi muovere con competenza, professionalità ed efficacia dal punto di vista pedagogico-didattico, oltre che umano e relazionale.

La lezione frontale in aula ha una lunghissima tradizione: ha rappresentato e rappresenta tuttora nell'immaginario collettivo la soluzione prevalente nella storia della scuola. Si pensi anche a quanto abbia inciso questo modello nella selezione di strumenti nella fase iniziale di emergenza legata alla pandemia. [...] Anche Laurillard (2012, p. 106) nota come la lezione espositiva, frontale, che punta all'acquisizione di concetti, dal lato sia inevitabile e dall'altro richieda una seria riflessione non tanto su come si possa, attraverso la tecnologia, passare ad altre modalità, quanto su come rendere, attraverso il digitale, la lezione frontale più efficace¹¹⁴.

In tale ottica, risulta fondamentale cercare di evitare una progettazione di percorsi formativi preconfezionati, omologanti, prediligendo, invece, la costruzione di contesti educativi a carattere sistematico-reticolari.

Oggi, infatti, nella scuola non basta più un sapere scientifico didattico complessivo, si rende sempre più necessario padroneggiare metodologie specifiche che permettano di rispondere ai bisogni di tutti.

Una scuola che si pensa sul piano inclusivo è una scuola che pianifica avendo presente la necessità di dare risposte ai suoi studenti. Un team di docenti che opera sul piano inclusivo è un team che pensa a impostare unitariamente un progetto formativo volto a dare risposte significative a tutti i ragazzi presenti in aula. Un insegnante che agisce sul piano inclusivo programma il suo lavoro in modo da raggiungere e soddisfare le necessità di ogni allievo della sua classe¹¹⁵.

Nussbaum¹¹⁶ afferma che affinché l'individuo possa vivere positivamente la sua esistenza di fronte alle continue sfide e tendere alla realizzazione del sé, è necessario promuovere nell'educazione uno sviluppo di competenze e non solo di saperi. In virtù di ciò, il docente è investito di forti responsabilità educativo-formativa, basate sull'assunto che ogni educazione è co-costruzione di progetti formativi.

2. La progettazione didattica

L'essere umano è per sua natura incline a progettare; per lui, l'atto del progettare rappresenta una simulazione della rappresentazione mentale di una data situazione. Proprio per tal motivo, quando parliamo di progettazione si tende a considerare tutto ciò che avviene prima del momento dell'azione stessa. Con il seguire questa impostazione, che considera il momento della progettazione come un processo grazie al quale è possibile pianificare un'esperienza il cui fine è rappresentato dal cambiamento, significa muoversi da una data situazione per poter giungere a quella desiderata. Questa è pressoché una definizione generale di progettazione, che porta a pensare questo momento come un processo razionale e il professionista, il docente, come colui che sceglie procedure e metodi che siano i più adatti possibili al raggiungimento dell'obiettivo prefissato.

Grazie all'apporto di studi recenti sulla progettazione, è possibile considerarla come l'attività che solo in parte ha il compito di anticipare ciò che serve per raggiungere il fine, ma che in realtà si

¹¹⁴ A. Mangiatordi, *Costruire inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*, Guerini e Associati, Milano 2019, p. 74.

¹¹⁵ L. D'Alonzo, *La didattica speciale e le sue problematiche*, in L. D'Alonzo - F. Bocci - S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia 2015, p. 37.

¹¹⁶ Cfr. M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna 2002.

configura come un processo in continua ridefinizione¹¹⁷. Il momento della progettazione didattica è, infatti, una se non la principale attività grazie alla quale si manifesta la razionalità riflessiva del docente. Progettare significa tener conto di ciò che sta avvenendo nel qui ed ora dell’azione didattica, i cui elementi di complessità la rendono unica e incerta. Per tal motivo la riflessione non può fermarsi al prima dell’azione, ma deve distendersi anche nel mentre dell’azione stessa, diventando una “conversazione riflessiva con la situazione”.

Colui che progetta, infatti,

modella la situazione in conformità con il proprio iniziale apprezzamento di essa, la situazione “replica”, ed egli risponde alla replica impertinente della situazione. In un valido processo progettuale, tale conversazione con la situazione è riflessiva. In risposta alla replica della situazione, il progettista riflette nel corso dell’azione sulla costruzione del problema, sulle strategie di azione, o sul modello dei fenomeni impliciti nelle sue azioni¹¹⁸.

Una elaborazione, questa, concettuale in cui ci si proietta in avanti, in cui finalità e obiettivi vanno considerati con un ampio margine di approssimazione. Si richiede uno sguardo critico alla progettazione di interventi educativo-didattici, nella prospettiva di una scuola che si muove in un orizzonte inclusivo. Una scuola vale a dire, che sia in grado di favorire la partecipazione, l’apprendimento e la comunicazione di tutti e di ciascuno.

In tale direzione si possono individuare due logiche progettuali: la prima rappresentata dalla logica della “razionalità tecnica” e la seconda dalla “complessità”.

Circa la prima, va detto che essa

presuppone un rapporto lineare tra i momenti del progettare, dell’agire e del valutare, pensati come fasi in successione di un unico processo; la progettazione, quindi, si caratterizza come momento ex-ante dell’azione didattica ed ha la funzione di anticipare il processo che si intende realizzare in tutte le sue variabili essenziali¹¹⁹.

È un approccio analitico, che tende a sistematizzare il processo nelle sue componenti elementari e che mira ad una “razionalità assoluta” che guarda al ruolo del docente come meramente esecutivo, descritto dal tratteggiare un paradigma basato su un modello meramente applicativo.

Per quanto concerne la logica della “complessità”, occorre far presente che essa

postula un rapporto di circolarità tra i momenti del progettare, dell’agire e del valutare, non pensati in sequenza cronologica e logica, bensì in continuo dialogo ed interazione reciproca; una fase progettuale, di ideazione dell’azione, rimane un punto di partenza, ma si intreccia inestricabilmente con l’azione stessa e con la sua valutazione, in un processo di progressiva messa a punto del progetto, non più visto come qualcosa che precede l’azione¹²⁰.

¹¹⁷ Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, tr. it. di A. Barbanente, Edizioni Dedalo, Bari 1993; W. Doise - P. De Paolis, *Fattori sociali nello sviluppo cognitivo. La connotazione sociale del compito*, in «Età Evolutiva», 1984, pp. 5-10; W. Doise - S. Dionnet - G. Mugny, *Conflit socio-cognitif, marquage social et développement cognitif*, in «Cahiers de Psychologie», XXI, 4 (1978), pp. 231-243; A. Rizzo, *Il conflitto socio-cognitivo e l'apprendimento fra pari*, in *Giornale italiano di psicologia*, in «Rivista trimestrale», 4 (2004), pp. 745-752; J. Piaget - B. Inhelder, *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris 1947; E. Nigris, *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Mondadori, Milano 2002; J.J. Gibson, *The ecological approach to visual perception*, Houghton Mifflin, Boston 1979; U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano* (1979), tr. it., Bologna 2002.

¹¹⁸ D.A. Schön., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit., p. 103.

¹¹⁹ M. Castoldi, *Didattica generale*, Mondadori, Milano 2015, p. 76.

¹²⁰ *Ibidem*.

Qui l'orientamento è di carattere strategico, rivolto all'azione: un paradigma di razionalità relativo. Consapevoli che nell'ottica della complessità non è possibile controllare tutte le variabili che entrano in gioco nel processo formativo, è almeno auspicabile allontanarsi dal riduzionismo di un approccio analitico e lasciare il campo ad un approccio globale della progettualità.

È insito nell'idea stessa della progettazione quella tensione a organizzare un percorso che, nel nostro caso, deve considerare le variabili di contesto e che tenta di comprendere i possibili limiti per poter sviluppare un progetto piuttosto che un altro; considera anche le variabili della libertà del soggetto e le sue possibilità di scelta, negoziando in corso d'opera ciò che è più opportuno fare. Pertanto, non è più un ricercare dei mezzi che siano più idonei al raggiungimento del fine, ma cercare di riconoscere che progettare rappresenta anche un processo sorretto da logiche intuitive, emozionali, che possono offrire un valido supporto per un agire in situazioni caratterizzate dall'incertezza. La progettazione, quindi, dovrebbe essere duttile, flessibile e al tempo stesso concreta, come una impalcatura che dopo la costruzione può essere modificata.

3. L'insegnamento come scienza della progettazione?

L'insegnamento come scienza della progettazione "ha una storia" e la

metodologia appropriata per una scienza della progettazione per la pratica professionale è stata oggetto di dibattito sia nell'approccio positivista, sia in quello costruttivista – se la buona pratica possa essere formalizzata, o dipende in larga parte dal professionista (Cross, 2001). [...] L'idea che la didattica possa essere trattata come una scienza della progettazione è nata negli anni '90, con l'aspirazione a portare la ricerca educativa fuori dal laboratorio, nella pratica. [...] Quando gli studiosi di didattica adottano sul campo un metodo o un intervento educativo innovativo, l'attività disordinata del normale processo di insegnamento prende il sopravvento e l'attuazione effettiva può risultare molto diversa dalla progettazione prevista. La soluzione è spesso quella di sviluppare una metodologia di "ricerca progettuale" che non è sperimentale in senso classico, ma iterativa, poiché affina progressivamente il progetto iniziale basato sulla teoria tramite quanto è messo in atto. [...] Allan Collins ha chiarito le caratteristiche che differenziano le ricerche di laboratorio dagli esperimenti di progettazione e ha indicato come elementi caratteristici delle seconde: l'affrontare situazioni caotiche, la revisione flessibile della progettazione, l'interazione sociale, lo sviluppo di un percorso in luogo della verifica di ipotesi e, soprattutto, l'uso della progettazione co-partecipata e della discussione, piuttosto che di una rigida procedura sperimentale (Collins, 1999). Dal lavoro comune di ricercatori e docenti, l'esperimento progettuale ha tracciato una direzione utile che si pone tra le due alternative del precedente dibattito scientifico e ha riconfigurato la progettazione essenzialmente come forma di pratica riflessiva¹²¹.

Come si può rilevare, la studiosa Laurillard considera l'insegnamento al pari di una "scienza di matrice progettuale", un approccio che può offrire un modo diverso di sviluppare e di mobilitare le conoscenze e le competenze circa l'insegnamento e l'apprendimento. Un processo didattico che risulta necessario per mettere in relazione la teoria e la pratica didattica con gli attori coinvolti nel processo educativo: i docenti e gli studenti. Insegnare richiede una continua ricerca educativa basata sulle esperienze pratiche del docente come fonte di riconoscimento per innovare le pratiche didattiche. Un approccio di ricerca, questo, che si basa su un "disegno di ricerca e progettazione" con l'intento di contribuire alla costruzione di ambienti di apprendimento in grado di sostenere lo sviluppo e l'acquisizione di conoscenze e abilità.

¹²¹ D. Laurillard, *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, FrancoAngeli, Milano 2015, pp. 20-21.

L'insegnamento, così inteso, richiede un sapere articolato e la pratica riflessiva¹²² si inscrive come momento attraverso il quale è possibile un'azione didattica accurata, intesa come «la capacità di fare inferenze e di utilizzare consapevolmente le esperienze anteriori prendendo le distanze dalla pratica e ricorrendo alla teoria per giungere ad una formalizzazione dei saperi d'azione»¹²³.

La messa in atto di una siffatta progettazione richiede una molteplicità di competenze da parte dei docenti, che devono essere soprattutto in grado di operare in modo flessibile. Questo perché sono chiamati a riorganizzarsi per accogliere e valorizzare tutti gli studenti nel rispetto delle caratteristiche, delle attitudini e delle potenzialità possedute da ciascuno di essi.

Fra i nuovi paradigmi della formazione, quello dell'insegnamento come scienza della progettazione, risulta oggi fecondo e rilevante, ancor di più nel contesto odierno in cui ai docenti viene richiesto, in tempi rapidi, di progettare percorsi educativo-istruttivi, tesi allo sviluppo e al potenziamento delle risorse del soggetto, integrando le proprie competenze con le tecnologie digitali. Tuttavia, per non cadere nell'ingenuità di considerare le tecnologie digitali solo come strumenti che aggiungono "qualcosa in più" ai processi di insegnamento-apprendimento, è bene sottolineare la necessità di possedere particolari competenze per un loro utilizzo significativo.

Negli anni, numerosi studi hanno osservato che i professionisti progettano e operano in base ai differenti contesti¹²⁴; un ruolo rilevante è stato ricoperto anche dagli studi relativi alle attività di design¹²⁵.

Il termine design orienta lo sguardo in direzione di un quadro più ampio rispetto alla traduzione italiana di progettazione. Infatti, la studiosa Laurillard identifica tre istanze che sottendono al concetto di design.

La prima è riferita all'ambito ingegneristico, poiché la progettazione è intesa come sistema di principi e regole che supportano la costruzione del curriculo. In questa ottica il significato che sottende al termine design è quello di scelta, che occorre fare con consapevolezza nella selezione dei contenuti da presentare al gruppo classe. La teoria ingegneristica riferita all'ambito della formazione e più precisamente al processo di progettazione riflette su quelle che sono le

caratteristiche necessarie e sulle connotazioni che possono o debbono possedere i setting e gli ambienti "naturali" e "artificiali" di apprendimento di formazione, ma anche, deve ragionare sulle condizioni necessarie per favorire il passaggio nel campo esperienziale dalla competenza-autonomia alla meta-autonomia¹²⁶.

La seconda istanza riguarda l'ambito organizzativo, ovvero lo sviluppo di routine attraverso cui è possibile una gestione attenta dell'interazione con la classe. Il docente, infatti, assume il ruolo di colui

¹²² «L'uso di un approccio riflessivo nelle pratiche educative consente di: – rendere gli attori implicati nei processi educativi attivi costruttori delle proprie conoscenze e competenze e consapevoli interpreti delle proprie esperienze e delle proprie pratiche; recuperare e valorizzare le potenzialità cognitive, euristiche, dialogico-argomentative di tutti gli attori implicati nei processi educativi, riconoscendoli come significativi interlocutori per la ricerca educativa, sulla base dell'interdipendenza inscindibile di conoscenza e azione, di mezzi-finì; di teoria e prassi; – rendere esplicativi e trasparenti, attraverso il dialogo riflessivo, le implicazioni e i presupposti ideologici e culturali sottesi all'agire educativo e alle pratiche in cui si declina». M. Striano, *Riflessione e riflessività*, in P.C. Rivoltella - P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia 2012 pp. 355-356.

¹²³ A. Nuzzacci, *Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento*, in «*Studium Educationis*», XII, 3 (2011), p. 11.

¹²⁴ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari 1993.

¹²⁵ Cfr. J.S. Gero, *Design prototypes: A knowledge representation scheme for design*, AI Magazine 11(4), 1990; J.S. Gero – U. Kannengiesser, *The situated Function-Behaviour-Structure framework*, in J.S. Gero (eds.), *Artificial Intelligence in Design'02*, Kluwer, Dordrecht, 2002 pp. 89-104.

¹²⁶ E. Frauenfelder, *"Ingegneria pedagogica" per la costruzione di ambienti di apprendimento*, in M.R. Strollo, *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 31.

che, grazie ad una lettura delle dinamiche del gruppo classe, fa proprie le indicazioni e le sollecitazioni del momento del feedback per poter riprogettare in itinerante il suo intervento.

Infine, la terza istanza, riferita all'ambito estetico, mette in risalto che l'insegnante non può progettare un intervento senza considerare il formato dei contenuti della sua lezione, soprattutto nel tempo delle tecnologie digitali.

In merito al ruolo del docente e alla postura che assume in aula, è necessario sottolineare un aspetto significativo dell'insegnamento, in quanto da sempre richiede creatività, immaginazione e anche improvvisazione. Pie Corbett, nel suo intervento al Bett Show 2020¹²⁷ di Londra, affronta il tema della creatività e dell'immaginazione, considerandoli aspetti fondamentali nelle pratiche educative; evidenzia altresì che l'immaginazione è una capacità fondamentale per dar forma alla creatività intesa come catalizzatore che porta al raggiungimento di un cambiamento positivo¹²⁸.

Diventa necessaria quindi, da un punto di vista pedagogico, una riflessione sulla capacità delle scuole e degli insegnanti di ripensare le proprie architetture e le proprie possibilità di progettazione [...] rispondendo agli stimoli e alle opportunità che provengono dal contesto e dalla società, passando da un adattamento reattivo a uno creativo¹²⁹.

Infatti, «gli insegnanti operano nel loro ambiente e rispondono al proprio pubblico per motivare e appassionare i propri allievi. Trovano il modo di costruire relazioni feconde tra loro, gli allievi e la disciplina. Insegnare è senza dubbio un'arte»¹³⁰.

L'obiettivo resta sempre quello di un progetto educativo che miri alla costruzione di un'esperienza significativa per gli studenti. Quindi, lo scopo dell'insegnamento resta

che gli allievi sviluppino conoscenze e capacità personali. [...] L'insegnamento non è una scienza teoretica che descriva e spieghi alcuni aspetti del mondo naturale o sociale, ma si avvicina di più a scienze quali l'ingegneria, l'informatica, o l'architettura, il cui imperativo è rendere il mondo un posto migliore: è una *scienza della progettazione*¹³¹.

A partire da queste considerazioni e assumendo la prospettiva delle scienze della progettazione che studiano le cose nella misura in cui potrebbero essere, si potrebbe considerare la progettazione didattica come strumento flessibile, in grado di supportare l'azione didattica anche in virtù di ambienti digitalmente strutturati. Ancor di più oggi, visto l'ingresso improvviso e accelerato della Didattica a distanza, che a causa della situazione emergenziale dovuta al COVID19 non ha lasciato spazio a possibilità alternative.

¹²⁷ Per un approfondimento del Bett Award Ceremony svolto a Londra si rimanda alla consultazione del sito <https://www.bettshow.com/bett-2020-show-highlights>.

¹²⁸ Per un approfondimento sulla fenomenologia dell'immaginazione, cfr. J.P. Sartre, *Immagine e coscienza. Psicologia fenomenologica dell'immaginazione*, tr. it. di E. Bottasso, Collana Biblioteca di cultura filosofica n.6, Einaudi, Torino 1948; P. Ricoeur, *Della interpretazione. Saggio su Freud*, tr. it. di E. Renzi, Il Saggiatore, Milano 2001; Id., *Le conflit des interpretations. Essais d'herm neutique*, tr. it. di R. Balzarotti - F. Botturi - G. Colombo, *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano 1999; F. Brezzi, *Filosofia e interpretazione. Saggio sull'ermeneutica restauratrice di Paul Ricoeur*, Il Mulino, Bologna 1969; M. Heidegger, *Kant e il problema della metafisica*, Laterza, Roma-Bari 1989; Id., *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 1973; E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, I, Einaudi, Torino 2002; I. Kant - J.G. Kreutzfeld, *Inganno e illusione*, Guida, Napoli 1998.

¹²⁹ M. Santi - E. Zorzi, *L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani*, in «Itineraria», 10 (2015), p. 353.

¹³⁰ D. Laurillard, *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, cit., p. 15.

¹³¹ *Ibidem*.

La Montessori affermava che il contesto adatto è il “primo atto pratico” che un educatore/insegnante deve progettare per permettere all’alunno di poter liberare le proprie potenzialità e di raggiungere i propri scopi nel rispetto delle differenze di tutti i bambini, intesi come esseri unici, originali ed irripetibili destinatari di saperi e di conoscenze. In tale ottica vi è, dunque, un superamento della scuola dei contenuti in favore di uno spazio dell’insegnamento che diventa spazio-evento, poiché lo scopo non è la riproduzione della realtà, ma tutt’alpiù l’espressione di un’identità: una visione, questa, che rappresenta il superamento di quel modello di “insegnante referenziale”, fornitore di percezioni sature, che consentono allo studente soltanto di confrontarsi con informazioni dispiegate e di sperimentarsi attraverso la percezione del proprio limite¹³². Ed è in tal senso che sarebbe auspicabile cercare di predisporre delle esperienze di questo tipo, per innescare quella tensione al superamento del limite e alla possibilità di attivare processi di immaginazione e creatività.

Bibliografia

- Aiello P. - Sharma U. - Sibilio M., *La centralità delle percezioni del docente nell’agire didattico inclusivo: perch una formazione docente in chiave complessa?*, in «Italian Journal of Educational Research», IX, 16 (2016), pp. 11-21.
- Castells M., *L’età dell’informazione: economia, società, cultura*, tr. it. di G. Pannofino, Università Bocconi, Milano 2004.
- Castoldi M., *Verso una scuola che apprende*, SEAM, Roma 1995.
- Id., *Didattica generale*, Mondadori, Milano 2015.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2019.
- D’Alonzo - F. Bocci - S. Pinnelli, *Didattica speciale per l’inclusione*, La Scuola, Brescia 2015.
- Damiano E., *L’insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.
- Fischer-Lichte E., *Estetica del performativo. Una teoria del teatro e dell’arte*, tr. It., di S. Paparelli, Carocci, Roma 2014.
- Frabboni F., *Manuale di Didattica generale*, Editori Laterza, Roma 2007.
- Frauenfelder E. - Santojanni F. - Striano M., *Introduzione alle scienze bioeducative*, Editori Laterza, Roma 2004.
- Laurillard D., *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Mangiatordi A., *Costruire inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*, Guerini e Associati, Milano 2019.
- Nuzzacci A., *Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento*, in «Studium Educationis», XII, 3 (2011), pp. 9-27.
- Nussbaum M.C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Pellerey M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1994.
- Rossi P.G., *Progettazione didattica e professionalità docente. PROPIT: l’artefatto progettuale come mediatore didattico*, in Rossi P.G. – Giacconi C. (a cura di), *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 13-38.
- Santi M. - Zorzi E., *L’improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l’educazione di oggi e di domani*, in «Itinera», 10 (2015), pp. 351-361.

¹³² Cfr. E. Fischer-Lichte, *Estetica del performativo. Una teoria del teatro e dell’arte*, tr. it. di S. Paparelli, Carocci, Roma 2014.

- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari 1993.

Interculturalità e formazione docenti. Paradigmi pedagogici ed esperienze di ricerca-azione nel Master FAMI-Unisalento

Francesca De Vitis

Università del Salento
email: francesca.devitis@unisalento.it

Abstract: Il contributo mette in luce i paradigmi pedagogici che fanno da cornice alla progettazione delle esperienze di ricerca-azione realizzate dai docenti-corsisti del Master Miur-FAMI in *Organizzazione e gestione delle scuole in contesti multculturali*, realizzato presso l'Università del Salento nell'A.A. 2016/2017. Nell'impegno pedagogico del docente e nella responsabilità della scuola come comunità educante, e per questo inclusiva, riecheggia lo specifico oggetto di studio della pedagogia, ovverosia l'educazione dell'uomo e del cittadino. In questo senso, la pedagogia interculturale arricchisce il senso dell'educabilità umana riconoscendo nel paradigma della diversità il legame imprescindibile tra riflessione pedagogica e complessità sociale. La scuola può diventare un ambiente educativo dove la teoria e la prassi si intrecciano, per leggere e interpretare la complessità dei fatti educativi interculturali e per sviluppare una riflessione sulle pratiche di insegnamento.

The contribution highlights the pedagogical paradigms that frame the design of the research-action experiences carried out by the teacher-fellows of the Miur-FAMI Master in Organization and Management of Schools in Multicultural Contests, carried out at the University of Salento in the A.Y. 2016/2017. In the pedagogical commitment of the teacher and in the responsibility of the school as an educating community, and therefore inclusive, echoes the specific object of study of pedagogy, namely the education of man and citizen. In this sense, intercultural pedagogy enriches the sense of human educability by recognizing in the paradigm of diversity the indispensable link between pedagogical reflection and social complexity. The school can become an educative environment where theory and praxis intertwine, to read and interpret the complexity of intercultural educative facts and to develop a reflection on teaching practices.

Parole chiave: educazione interculturale, formazione docenti, responsabilità pedagogica

Keywords: intercultural education, teacher education, pedagogical responsibility

1. Impegno pedagogico e interculturalità

Il riconoscimento costituzionale della «scuola aperta per tutti»¹³³ ha generato a partire dalla prima metà del Novecento, “una rivoluzione copernicana”, come la definisce A. Portera, in riferimento ad un ribaltamento degli ormai consolidati sistemi culturali di tipo monoculturale ed universalistico che interpretavano in modo identico le finalità dell'umanità.

Una rivoluzione che nella seconda metà degli anni Ottanta vede l'affermarsi di un modello interculturale ad alto spessore pedagogico ad opera di M. Abdahall-Pretceille e L. Porcher e che rintraccia in Porcher il promotore e sostenitore della formazione interculturale degli insegnanti¹³⁴.

¹³³ Art.34, c.1 della Costituzione Italiana, 1948.

¹³⁴ A. Portera - A. La Marca - M. Catarci, *Pedagogia Interculturale*, La Scuola, Brescia 2015, p. 76.

L'attestarsi di tale modello rappresenta un segno evidente di lotta all'esclusione sociale e di apertura culturale Segni che, in Italia, sono apparsi nell'opera intellettuale di Don Lorenzo Milani e nel suo continuo esercizio democratico alimentato dal motto: «non c'è giustizia più grande che fare parti uguali tra diseguali»¹³⁵

In questa celebre frase, rintracciamo un'antinomia centrale per il modello interculturale, quella dell'uguaglianza-disuguaglianza, che si manifesta in vari ambiti disciplinari (antropologico, pedagogico, sociologico, psicologico, politico ed economico). Antinomia che accoglie «il modello interculturale non come risoluzione ad ogni problematica bensì quale approccio per affrontare il problema»¹³⁶ e riconosce nella categoria della diversità un principio di ragionevolezza e confronto. La diversità interpretata come categoria dialettica, come possibilità di dialogo e ragionamento, rende possibile l'esercizio democratico che si realizza nell'incontro continuo dell'identità con l'alterità, della cultura con le culture, dell'uomo con gli uomini¹³⁷.

L'essenza dell'essere umano si chiarisce attraverso il paradigma della diversità, non più interpretato come turbamento di un ordine precostituito, bensì quale caposaldo del principio di dinamicità culturale che consente da una parte di leggere e interpretare le specificità culturali e dall'altra il superamento della stessa idea di cultura come sistema chiuso e statico che bisogna preservare (relativismo culturale). E, ritornando all'idea di A. Portera, circa la proposta di interpretare l'educazione interculturale come una rivoluzione copernicana, si riconosce al paradigma della diversità la possibilità di agire in modo durevole in favore di un esercizio democratico per la promozione di valori quali solidarietà, rispetto, reciprocità, sussidiarietà, accoglienza all'interno dei vari sistemi socioculturali, ed in particolare all'interno del sistema scolastico.

La diversità, nel suo legame indissolubile con l'identità, mette in luce la complessità intrinseca del concetto di interculturalità, nel suo manifestarsi come paradigma pedagogico che muovendosi nella direzione del superamento dell'idea di un'educazione interculturale interpretata secondo ideologie assimilatorie, anima la costruzione di un'identità culturale e sociale che si nutre delle diversità noologiche e si alimenta con il confronto tra la cultura personale e la cultura esterna¹³⁸.

Il nesso identità-alterità, ci permette di modernizzare il processo conoscitivo e culturale, che impoverito da logiche lineari proprie di singoli ambiti disciplinari, scopre nell'intreccio della varietà delle conoscenze e dei saperi della storia delle società e delle culture, il punto strategico per un'innovazione cognitiva e sociale che orienta e motiva verso la ricerca di un nuovo modo di generare, promuovere e diffondere cultura in una dimensione completamente inedita e partecipativa.

Un nuovo posizionamento dell'idea stessa di alterità, con contenuti riconoscibili all'interno della complessità crescente dei sistemi socioculturali e scolastici, in una prospettiva che spinge al riconoscimento della diversità quale risorsa, forza ed energia per una contaminazione culturale, abbandonando sempre di più l'idea di diversità come rischio, pericolo di inquinamento culturale.

D'altro canto, l'alterità contrassegna il nostro essere persona proprio in quel movimento verso l'altro, che per E. Mounier, è il fondamento di una società aperta, di una comunità «persona di persone»¹³⁹.

La frammentazione crescente dell'attuale società complessa, arricchita e turbata dalle profonde trasformazioni socioeconomiche e politico-culturali planetarie, fa tornare in mente l'idea di

¹³⁵ Celebre frase di Don Lorenzo Milani tratta da *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina 1967.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, pp. 10-13

¹³⁸ E. Morin, *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* Mimesis, Milano 2020, p.176

¹³⁹ G. Campanini – M. Pesenti (a cura di), *Emmanuel Mounier. Il personalismo*, AVE, Roma 2004, pp. 65-71.

dispersione dell’umanità che recupera nel senso dell’ospitalità dello straniero la possibilità di ricomporsi¹⁴⁰.

L’urgenza pedagogica, come sostiene il nostro Pontefice Papa Francesco¹⁴¹, è quella di investire in un patto educativo globale tenendo sempre presente il proverbio africano che recita: «per educare un bambino serve un intero villaggio». Nel nostro villaggio, italiano ed europeo, ai sistemi scolastici è riconosciuto un ruolo strategico nella gestione delle dinamiche interculturali, e particolare attenzione è riservata alle competenze interculturali, già invocate dagli stessi M. Abdhall-Pretceille e L. Porcher¹⁴², che nell’attuale società della conoscenza sono determinanti per approcciarsi alla diversità in una prospettiva sistemica e globale nel riconoscimento che «l’insegnamento è “mestiere dell’umano” attraverso il quale ci si confronta con situazioni in cui il sociale, il personale e l’istituzionale sono connessi»¹⁴³.

2. Il Master FAMI-UNISALENT

Nell’A.A. 2016/2017, il Dipartimento di Storia, Società e studi sull’Uomo dell’Università del Salento ha attuato il Master di I Livello in “Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali”, destinato a docenti e dirigenti scolastici delle scuole di ogni ordine e grado. Una ambiziosa offerta formativa, realizzata dal MIUR e completamente finanziato dal fondo FAMI (Fondo asilo migrazione e integrazione – Prog-740 - “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale Ata di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri” co-finanziato dall’Unione Europea.) del Ministero dell’Interno, sulle tematiche multiculturali ed interculturali circa la formazione e l’aggiornamento professionale dei docenti e dirigenti scolastici.

Il Master ha rappresentato, su proposta ministeriale, un’esperienza formativa organica e sistematica sui temi della multiculturalità ed interculturalità la cui finalità generale è da rintracciarsi nella necessità di formare i docenti e i dirigenti scolastici all’utilizzo interdisciplinare di un modello interculturale per affrontare la diversità etnica, sociale, culturale, religiosa, economica che quotidianamente si incontra nei nostri istituti scolastici.

La proposta formativa ha mirato ad un’alta formazione dei docenti e dirigenti scolastici investendo sulla promozione di percorsi di ricerca-azione, determinanti sia per l’esercizio di riflessività sulle pratiche di insegnamento, che per la sinergia che si è venuta a creare tra i docenti partecipanti al Master e altri docenti che invece hanno preso parte alle attività di ricerca-azione pur non essendo corsisti (attività di disseminazione).

L’esperienza formativa del Master FAMI, realizzata in concomitanza anche da altre Università del territorio italiano, può essere letta nei termini esplicativi di una dichiarazione circa la direzione delle politiche europee nei confronti delle tematiche multiculturali ed in particolare dell’educazione interculturale, che apertamente annunciano la necessità di una presa in carico globale del concetto della diversità e dell’alterità attraverso la progettazione di azioni strutturate di formazione dei docenti in prospettiva interdisciplinare sui temi della multiculturalità ed interculturalità.

La richiesta europea è, quindi, da una parte l’abbandono di politiche formative estemporanee e improvvisate sui temi multiculturali e interculturali, e dall’altra l’invito ad una formazione squisitamente pedagogica sui temi che riguardano la diversità, l’alterità, la differenza.

¹⁴⁰ P. Ricouer. *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005; M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano 2017, p.7.

¹⁴¹ Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del patto educativo globale del 12 settembre 2019.

¹⁴² A. Portera - A. La Marca- M. Catarci, *Pedagogia Interculturale*, cit., p.76

¹⁴³ *Ibi*, p. 129.

La scuola è vista come centro propulsore per l'avvio e la promozione di percorsi di inclusione sociale al fine di incoraggiare e sostenere alunni e studenti verso la comprensione di temi complessi quali: l'emigrazione, la cittadinanza, la violenza e la generazione dei conflitti, la democrazia, la globalizzazione, la sfida tecnologica moderna, la violazione dei diritti umani, il razzismo, la xenofobia, l'accesso alla conoscenza, la costruzione di un'identità sociale, etc.

All'insegnante, il difficile compito di preparare alunni e studenti a fronteggiare le sfide della globalizzazione e della glocalizzazione¹⁴⁴ per la formazione dei giovani cittadini, secondo l'idea di un'impresa formativa comunitaria, che, orientata da spirito collaborativo e partecipativo, affronta la situazione problematica a partire dal contesto e da una valutazione realistica della complessità crescente della società della conoscenza, che si manifesta in primis nella scuola, quale microcosmo della società complessa.

La sistematizzazione di percorsi di educazione interculturale è frutto di un cammino europeo che si è sviluppato con dinamicità a partire dagli anni Ottanta fino a raggiungere nel 2008 una definizione chiara, con la pubblicazione delle Linee Guida per l'educazione interculturale (Lisbona). Un cammino che continua con nuove raccomandazioni e documenti europei, al fine di spronare ad una formazione compatta e funzionale della professionalità docente.

A tal fine, si può dire che l'esperienza del Master FAMI ha messo in rilievo l'intenzionalità comunitaria di ridisegnare un nuovo profilo sociale della scuola a partire dal cosa si insegna e cosa si impara. L'enfasi sul piano della conoscenza tratteggia una scuola quale spazio educativo di ri-generazione degli apprendimenti, di ri-generazione delle culture, di ri-generazione della conoscenza per educare in materia di giustizia sociale, equità di accesso alle opportunità formative, e sviluppo sostenibile nel riconoscimento che una ri-concettualizzazione del tema della diversità richiede azione congiunte e sistematiche che vedono coinvolti tutti i paesi europei al fine di investire dal punto di vista antropologico, umano in un cambiamento realistico di atteggiamenti sociali nei confronti dell'alterità.

3. Evidenze teoretiche della ricerca-azione e formazione docenti

All'interno dei progetti di ricerca-azione elaborati dai corsisti-docenti del Master FAMI, è stato possibile individuare un'intelaiatura epistemologica ad essi sottesa che ne ha guidato l'elaborazione e lo sviluppo.

Il *cosa si insegna e cosa si impara* insieme al *come si insegna e il come si impara* è guida anche nei processi educativi a forte rilevanza multiculturale e culturale e si manifesta in due dimensioni: implicita ed esplicita.

Dal punto di vista della forma implicita, l'educazione interculturale si connota quale tensione al superamento dei conflitti attraversamento l'accoglimento di ciò che Morin definisce *sfida planetaria* ovvero per «l'elaborazione di una cittadinanza planetaria, che non sostituisca le tradizionali cittadinanze nazionali, regionali, locali, ma le accompagni e le integri tutte quante, ponendo le basi nuove per identità individuali e collettive che siano multiple, flessibili, complesse, evolutive»¹⁴⁵. Dal punto di vista della forma esplicita, l'educazione interculturale si palesa nelle attività curricolari proprie dei contesti scolastici e trova sostegno nel principio di educabilità umana per dirigere con intenzionalità pedagogica la sua stessa azione educativa. Un'azione educativa che investe nella promozione e nello sviluppo di consapevolezza circa l'autonomia di scelta e l'assunzione di responsabilità. Competenze *soft* che, se ben nutrite, accompagneranno, per tutta la vita, alunni e studenti verso il rafforzamento e il perfezionamento delle capacità comunicative e relazionali,

¹⁴⁴ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.

¹⁴⁵ G. Bocchi – M. Ceruti, *"Prefazione" a Educazione e Globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.

fondamentali per imparare a leggere la società, ad interpretare i suoi continui mutamenti, in funzione di quello che potrebbe essere il proprio posto nella società¹⁴⁶.

Lo sfondo integratore ai progetti di ricerca-azione sviluppati dai corsisti-docenti del Master FAMI Unisalento è stata la realizzazione di una ricerca empirica di tipo euristico-argomentativa, finalizzata ad identificare all'interno di ogni singolo *project work* il nucleo concettuale (il cosa si insegna e il cosa si impara) per la progettazione delle attività pratica della stessa ricerca-azione (il come si insegna e il come si impara). Dall'analisi è emerso che poco meno del 50% dei corsisti FAMI¹⁴⁷ nelle loro attività di progettazione della ricerca-azione, perlopiù integrata alle attività curricolari, si affidano a nuclei concettuali classici della letteratura pedagogica:

- interdisciplinarità
- integrazione scolastica
- inclusione sociale
- scuola inclusiva.

Poco più del 50% dei docenti ha dimostrato di ricercare paradigmi pedagogici e antropologici più specifici per la progettazione delle proprie attività, tra cui:

1. Il modello conoscitivo della cultura di J. Dewey elaborato nell'opera *Scuola e Società*¹⁴⁸ dettagliando la motivazione della scelta teorica nelle opportunità educative implicite ed esplicite del modello deweyano in riferimento all'educazione interculturale circa il fondamento di una *scuola nuova* radicata nel tessuto sociale, capace di generare pratiche sociali condivise e di partecipazione democratica. I primi esperimenti di una scuola nuova hanno luogo a partire dal come si insegna e come si impara. L'aula si destruttura e lo spazio educativo si trasforma in un laboratorio di pratiche sociali. La scuola, in quanto espressione delle società, si configura quale ambiente di apprendimento e di esercizio di azioni educative partecipate ed assume il profilo sociale di una comunità di pratiche esperite in forma condivisa, ove l'esperienza della diversità e dell'alterità è parte attiva nella costruzione di mappe mentali che guideranno e accompagneranno ogni soggetto nella costruzione del proprio progetto di vita.

2. Il modello tecnologico come pratica sociale nella prospettiva di H. Gardner¹⁴⁹ circa lo sviluppo plurale dell'intelligenze, attraverso il quale alcuni corsiti hanno costruito percorsi di educazione interculturale utilizzando i *device* quali ambienti di apprendimento che sostengono e facilitano la vicinanza tra le diverse culture potenziandone la comunicazione e la relazione.

A completamento della ricerca è stata elaborata una mappa concettuale sui lemmi pedagogici che secondo i corsisti Fami, contraddistinguono il modello dell'educazione interculturale (Figura 1).

¹⁴⁶ A. Portera- A. La Marca- M. Catarci, *Pedagogia Interculturale*, cit., pp. 94-103.

¹⁴⁷ Hanno partecipato al Master di I livello in “Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali” – A.A. 2016/2017 dell’Università del Salento n. 57 (cinquantasette) docenti appartenenti ad ogni ordine e grado di scuola delle province di Lecce, Brindisi e Taranto.

¹⁴⁸ J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1964.

¹⁴⁹ H. Gardner, *Forma mentis. Saggi sulla pluralità delle intelligenze*, Universale Economica Feltrinelli, Milano 2010.

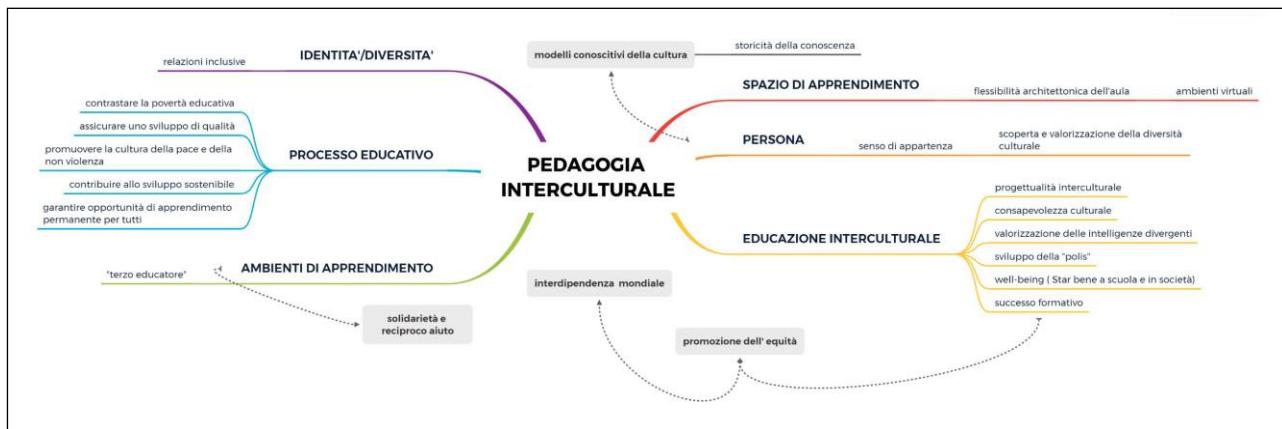


Figura 1. Lemmi pedagogici che contraddistinguono il modello dell'educazione interculturale.

Come si può vedere nella mappa, i corsisti FAMI hanno rintracciato delle tematiche riguardanti l'attuale programma di azione Europea Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, che fissa tra i suoi *goals* questioni importanti come la lotta alla povertà educativa, l'accesso per tutti all'istruzione l'educazione alla pace.

In conclusione, possiamo dire che l'esperienza del Master FAMI ha rappresentato un'occasione di arricchimento, non soltanto formativo per i corsisti, ma anche per la ricerca in ambito interculturale. Attraverso l'analisi dei progetti di ricerca-azione, è stato possibile rintracciare nuove piste di ricerca pedagogica da percorrere in relazione all'idea di una scuola nuova come comunità di persone, e che sono: 1) la relazione tra la progettazione educativa degli spazi scolastici in funzione dell'incontro con la diversità e l'alterità; 2) la relazione tra l'educazione alla pace e il senso di interdipendenza mondiale. Piste di ricerca che nel recupero creativo e attuale di nuclei epistemologici consolidati della pedagogia mettono in evidenza l'importanza della dimensione epistemologica per affrontare le problematiche legate all'incontro con la diversità e l'alterità.

Bibliografia

- Bocchi G. – Ceruti M., "Prefazione" a *Educazione e Globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.
- Campanini G. – Pesenti M. (a cura di), *Emmanuel Mounier. Il personalismo*, AVE, Roma 2004.
- Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1964.
- Gardner H., *Forma mentis. Saggi sulla pluralità delle intelligenze*, Universale Economica Feltrinelli, Milano 2010.
- Grange Sergi T. – Nuzzaci A., *Interculturalità e processi formativi*, Armando Editore, Roma 2007.
- Milani L., *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina 1967.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- Morin E., *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* Mimesis, Milano 2020.
- Pellerey M., *La forza della realtà nell'agire educativo*, in «ECPS Journal», 09 (2004), pp. 63-81.
- Portera A., *Tesori sommersi, Emigrazioni, identità, bisogni educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Portera A. - La Marca A. - Catarci M., *Pedagogia Interculturale*, La Scuola, Brescia 2015.
- Santerini M., *Cittadini del mondo*, La Scuola, Brescia 1994.

- Santerini M., *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010.
- Santerini M., *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano 2017.
- Santoianni F., *Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento*, estratto da <http://www.serena.unina.it/index.php/rth/article/view/5020>.

Sitografia

- *Linee guida per l'educazione interculturale. Un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale* in <https://rm.coe.int/168070eb8f> (consultato giugno 2021).
- *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* in <https://unric.org/it/wp> (consultato giugno 2021).
- *Quando lo spazio insegna* (2012) in www.indire.it/quandolospazioinsegna/eventi/2012/miur/ (INDIRE). (consultato giugno 2021).

L'impegno della scuola e della famiglia per accrescere i valori dell'ethos pubblico

Alessio Annino

Università di Catania
email: alessio.annino@unict.it

Abstract: Il presente saggio cerca di riflettere in ottica critica sullo stato della convivenza democratica nella contemporaneità, e ciò implica la considerazione di più fattori, tutti di importanza fondamentale: il compito educativo della famiglia e le relative responsabilità, il delicato ruolo della scuola in sinergia tanto con le famiglie stesse, quanto con il territorio, la funzione dei *new media* e del digitale nella didattica e le motivazioni reali dei discenti all'apprendimento e alla formazione in qualità di futuri *cives*. Proprio per le criticità che emergono dalla vita associata, appare necessario uno *step* integrato per riaffermare i valori della partecipazione, della convivialità e dell'armonia, dell'educazione alla vera partecipazione democratica.

This essay aims to reflect in a critical perspective on the state of democratic coexistence in the contemporary world, and this implies the consideration of several factors, all of fundamental importance: the educational task of the family and the related responsibilities, the delicate role of the school in synergy with the families themselves, as well as with the territory, the function of digital media in teaching and the real motivations of learners to learn and train as future cives. Precisely because of the critical issues that emerge from associated life, an integrated step appears necessary to reaffirm the values of participation, conviviality and harmony, of education for true democratic participation.

Parole chiave: sinergia, programmazione, cittadinanza partecipata, etica, responsabilità

Keywords: synergy, planning, active citizenship, ethics, responsibility

Introduzione

In epoca di estrema complessità la scuola e la famiglia sono chiamate a ricercare assieme un impegno costante e mirato, come mai prima d'ora, affinché sia conferito il giusto peso specifico ai valori delle differenze, della legalità e del bene pubblico stimolando la partecipazione e la responsabilità. L'indifferenza, l'abulia, l'apatia e la deriva di impolitica che si prospettano all'orizzonte della vita associata, costituiscono delle minacce concrete, che, unite alla spirale crescente di individualismo e di narcisismo, potenzialmente delineano dei modelli di comportamento all'insegna dell'indolenza e dell'intolleranza, soprattutto per le giovani generazioni. Scuola e famiglia, dunque, hanno il dovere di cooperare in senso pieno per costruire una *forma mentis* che sia trasferibile in termini di problematizzazione e responsabilizzazione al contesto sociale, per affrontare non solo le derive valoriali, ma anche la complessità multietnica e multiculturale. Il nodo della questione è promuovere la comprensione fluida e senza pregiudizi delle regole democratiche, per *orientare* alla convivenza sociale già dalla prima infanzia. Nella sostanza, ciò si dovrebbe decantare anche nella nuova accezione di cittadinanza, integrata e supportata dal concetto di cittadinanza attiva, così definita proprio perché comporta l'acquisizione di varie competenze, che facciano maturare la

capacità di incidere in maniera costruttiva sui cambiamenti sociali e politici, senza subirne passivamente le conseguenze.

1. La deriva valoriale e i possibili rischi in termini di convivenza democratica

«*Entriamo in rapporto non con valori oggettivi, ma con uomini: il loro destino è solidale con il nostro. L'educazione è, appunto, un modo di uscire incontro agli uomini.*»
(F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*)

Il quesito che ci si pone, oggi, relativamente alle questioni del multiculturalismo e dell’educazione al civismo nella nostra società è allo stesso tempo ambizioso ed inquietante: la pacifica convivenza è davvero così utopistica e, soprattutto, lontana dal modo di *pensare* con serenità le differenze? E davvero bisogna quasi rassegnarsi al marcato disinteresse di molti giovani e giovanissimi verso la *cosa pubblica*, manifestato spesso anche con violenza? La grande portata dei mutamenti contemporanei si estende inevitabilmente fino ai territori propri dell’educazione, in quanto essa deve orientarsi ed orientare in un crocevia all’interno del quale si incontrano le problematiche relative all’identità, alla cultura e alle culture *altre*, al rispetto per l’altro e alla tutela/cura dell’ambiente condiviso dalla comunità, sempre più compressa tra crisi valoriali ed economiche, e dalla necessità di riformulare l’etica civica per la serena convivenza, soprattutto per fronteggiare con efficacia il forte rischio di etnicizzazione dei conflitti e dei reati. Il tema delle differenze si inscrive in un assai più ampio contesto legato all’evoluzione umana e culturale dell’uomo, e oggi esso rispecchia i vorticosi e rapidi cambiamenti che la società tutta sta attraversando. Per definizione, l’alterità è ciò che è *altro da me*, e rappresenta la differenza, con la quale si ha il dovere di interagire intersoggettivamente decentrando il proprio punto di vista, perché si possa finalmente arrivare a conoscere, facendo prevalere la logica dell’incontro, della curiosità e della partecipazione, per cui la «cittadinanza diventa una pratica, un processo di apprendimento nello spazio pubblico condiviso»¹⁵⁰.

La famiglia e la scuola, gli ambiti dell’educazione non formale e formale, in sinergia devono promuovere e sostenere la maturazione di atteggiamenti fondati sul riconoscimento, sul valore delle differenze, sull’ottica arricchente e dialogica, non sullo scontro o, peggio, sulla categorizzazione/emarginazione. In una prospettiva interdisciplinare, è utile richiamare quanto Callari Galli scriveva nel 1996, chiarendo che «Sulle innumerevoli differenze che i ritmi naturali, sociali e storici hanno prodotto nel passato e producono nel presente, da sempre e ovunque si sono innestate prevaricazioni ed esclusioni a rivendicare e /o a difendere privilegi, a perpetuare oppressioni e poteri, giustificando in mille modi il loro uso sociale, vale a dire quegli interventi della società che trasformano le differenze in diseguaglianze»¹⁵¹. Ecco, quindi, che in ottica pedagogica, la *nuova educazione alla cittadinanza*, e *l’educazione alla nuova cittadinanza*, in prospettiva sincronica e diacronica affrontano l’educazione all’alterità, alle differenze ed al civismo per un profondo rinnovamento del tessuto sociale, allorché qualcuno, peccando di *ὕβρις*, *hybris*, cerchi con determinazione di soffocare le differenze nella loro piena e libera manifestazione. E ciò significa soffocare la creatività, l’immaginazione, l’originalità, l’unicità di ciascuno tra tutti, la spiritualità. Significa mortificare l’*umano*.

Relativamente alla profonda e sempre più diffusa insofferenza di parte dei giovani e giovanissimi verso il bene pubblico, è indubbio che vi siano responsabilità che pesano su più di un ambito

¹⁵⁰ M. Parricchi, *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all’educazione economica*, Franco Angeli, Milano 2020, p. 88.

¹⁵¹ M.C. Galli, *Lo spazio dell’incontro*, Meltemi, Milano 1996, p. 88.

educativo. La pedagogia deve riflettere su questi nodi critici, dal momento che i ripetuti atti di vandalismo, l'imbrattamento dei monumenti, degli edifici, delle stazioni e dei treni, ma anche di strutture quali panchine, giardini pubblici e aree adibite allo sport, nonché l'abbandono di rifiuti vari nei centri cittadini come nelle aree verdi, sono manifestazione di una perdita dei valori tradizionali, di un forte disorientamento che fa ritrovare nell'incuria, nelle condotte stereotipate orientate all'aggressività e nella distruzione di ciò che è *pubblico* e che *serves a tutti* un momento rituale, un'esperienza definitiva e assoluta, spesso testimoniata da video poi diffusi sui *social media*. L'esperienza educativa si fonda sulla socialità e da essa si decanta. Educazione e realtà sociale sono strettamente correlate e si definiscono vicendevolmente, dal momento che «l'educazione civile accompagna la formazione di soggettività cittadine comprese e coinvolte, in quanto *cives*, nel costituire e costruire una realtà pubblica»¹⁵². Da tale affermazione si può comprendere quanto sia centrale il problema dell'educazione sociale. È indispensabile, perciò, che si possa far sperimentare il valore delle norme e l'essenzialità della dimensione sociale come componente dello sviluppo umano.

Alla luce delle manifestazioni di insofferenza che vedono convolti adolescenti e giovani in età di formazione, il problema principale dell'uomo è quello di progredire e formarsi come persona nella sua interezza, quindi di poter dare un senso alla propria esistenza.

2. Una ricerca nelle scuole e alcune considerazioni sui primi dati empirici rilevati

Si ritiene utile in questa trattazione citare alcuni dati di una ricerca biennale qualitativa che rientra nella *Linea di intervento 1 - CHANCE del PIAno di incEntivi per la Ricerca di Ateneo 2020/2022* dell'Università di Catania. L'indagine è denominata *P.L.A.T.O.N.E*, acronimo che indica *Patrimonio comune, Legalità, Alterità e Territorio quali fondamenti per Orientare ad una Nuova Educazione civica*, e lo scrivente ha iniziato a condurla in quattro Istituti Comprensivi di Catania e provincia, sulla base di un campione non probabilistico a scelta ragionata. Sebbene il progetto sia ancora nelle fasi iniziali, tuttavia offre la possibilità di soffermarsi su quanto emerge dalle interviste fatte a dei *testimoni privilegiati*, quali sono i Referenti di Istituto proprio per l'educazione civica, relativamente alle tematiche della legalità, dell'educazione digitale e della sostenibilità ambientale, in ossequio a quanto previsto dalla legge 92/2019¹⁵³.

Le interviste sono state condotte mediante un campionamento *a valanga*¹⁵⁴, ed hanno visto la somministrazione di un questionario semistrutturato in forma elettronica, tramite un modulo sulla piattaforma *Office Microsoft Forms*, con domande *chiuse* e con domande *aperte* relativamente ai temi oggetto del progetto di ricerca, per offrire la possibilità agli intervistati di esplicitare le motivazioni di alcune risposte o esprimere opinioni personali. Il questionario è composto da 22 *items*, con prevalenza di domande *chiuse* sul modello della *scala di Likert*, che prevedono possibilità di risposta multipla data l'importanza delle singole variabili; complessivamente i questionari compilati e consegnati sono stati in totale n. 95. In sintesi, le prime risposte fornite mostrano una nettissima prevalenza della componente femminile, 80, rispetto a quella maschile, 15, nella composizione del campione dei Referenti di Istituto; si tratta di docenti che appartengono in maggioranza alla fascia di età 46-55 anni e che insegnano da oltre 25 anni diverse discipline, per lo più nella Scuola Secondaria

¹⁵² M. Gagliardo - F. Rispoli - M. Schermi, (a cura di) *Crescere il giusto. Elementi di educazione civile*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2021, p. 44.

¹⁵³ Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, «Gazzetta Ufficiale-Serie Generale» n.195 del 21-08-2019.

¹⁵⁴ Metodo di campionamento che consiste nel selezionare casualmente delle unità, a ciascuna delle quali viene chiesto di indicarne altre che appartengono alla stessa popolazione, per stadi successivi Cfr.a riguardo. L. Cadei, *La ricerca e il sapere per l'educazione*, I.S.U., Milano 2005, p. 136; R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004; G. Asquini (a cura di), *La Ricerca – Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Franco Angeli, Milano 2019.

di I e di II grado, e in maggioranza Italiano o Storia, poi Matematica-scienze e Diritto. Per quanto concerne le tematiche oggetto dell’indagine, quanto emerso dalle risposte fornite conferma il profilo del docente contemporaneo che è disposto a mettersi in discussione in prima persona, ricerca nuove metodologie e strumenti, interagisce a più livelli con i discenti e con le loro famiglie, anche organizzando varie attività di laboratorio su intercultura e ambiente, creando e gestendo importanti giornali d’istituto e incentivando forme di collaborazione con le comunità locali.

Interessante è considerare come i docenti di ogni ordine e grado ammettano di favorire le discussioni in classe, i lavori di gruppo e altre attività col supporto delle TIC, nonché i giochi di ruolo e anche le attività di volontariato da parte dei ragazzi, in prospettiva di una cittadinanza realmente attiva e di una partecipazione più diretta; inoltre, essi in gran numero confermano di integrare l’educazione al rispetto delle regole, all’assunzione di condotte responsabili e alla capacità di vagliare le informazioni anche con visite alle istituzioni locali e con scambi internazionali.

Tuttavia, a supporto delle riflessioni che si tenta di condurre nel presente saggio, è opportuno riportare le massicce percentuali emerse dalle riposte ai quesiti che più direttamente riguardano le condotte superficiali dei giovani e dei giovanissimi, specie in gruppo, e le considerazioni sulle famiglie in ottica di possibile deresponsabilizzazione e non adeguato filtro etico verso i potenziali rischi valoriali per i figli. I quesiti posti a principio della presente trattazione trovano parziale risposta dalle opinioni dei docenti referenti, che si spendono in prima persona per gli studenti attivi partecipi e solidali; e proprio per queste ragioni è necessario soffermarsi sulle sacche di resistenza rappresentate da quei gruppi di ragazzi intolleranti, sprezzanti della cosa pubblica come delle differenze, spesso squalificate se non oltraggiate con comportamenti ed atteggiamenti che rientrano anche nell’area del bullismo, e che mirano a colpire l’altro. Infatti, l’alterità, quando non venga percepita come possibilità di ricchezza e di confronto, viene ricondotta nell’alveo della diversità, ma con enfatizzazione in chiave negativa alla stregua di una minaccia, di un rischio per l’identità che si pretenderebbe essere monolitica ed inscalfibile¹⁵⁵. Ecco, dunque, che l’altro viene individuato come colpevole perché portatore di un qualcosa che non rientra nel codificato della quotidianità, nel condiviso della autoreferenzialità, tanto dal punto di vista del singolo soggetto, quanto, se non più, da quello del gruppo dei pari¹⁵⁶. Anche questo aspetto viene nella sostanza confermato dalle risposte fornite dai referenti intervistati, in quanto al quesito sulla efficacia della corresponsabilità educativa scuola-famiglia e sulle condotte riprovevoli di alcuni ragazzi, essi hanno in gran maggioranza indicato l’affievolimento del concetto di responsabilità ed il conseguente disimpegno totale o parziale delle famiglie in ottica civica quali fattori preponderanti, dovuti alla convinzione radicata in famiglia che l’educazione spetti esclusivamente alla scuola, unitamente al conformismo senza alcun “filtro” a causa della mancanza di un dialogo aperto con i genitori. Proprio per questi motivi, gli stessi testimoni privilegiati indicano coerentemente tra gli obiettivi prioritari da raggiungere per l’educazione civica, secondo le disposizioni della L.92/2019, l’educazione alla legalità, sviluppare le abilità trasversali in tutti i campi della conoscenza per esercitare una cittadinanza partecipata e responsabile, nonché far comprendere l’importanza che riveste la responsabilità personale nelle scelte nell’interazione quotidiana, partendo proprio dall’importante intreccio tra la famiglia e la scuola nella sua piena funzione di comunità educante.

¹⁵⁵ Cfr. A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Laterza Roma-Bari 2020; M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano 2020.

¹⁵⁶ Cfr. A. Annino, *Educazione e integrazione nella scuola del XXI secolo. Riflessioni pedagogiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2015.

3. La necessità di un cammino educativo e formativo sempre più integrato per famiglia, la scuola e le agenzie del territorio

Lo sguardo critico sulle condotte dei cittadini vede l'emergere del parallelismo secondo cui i giovani si comportano come gli adulti, genitori, parenti e amici, e come coloro che hanno responsabilità pubbliche; in sostanza, si potrebbe affermare che i giovani nella situazione attuale siano allineati, a diversa distanza. Il modello diffuso di comportamento etico è mutato, a seguito della caduta della dimensione pedagogica nell'azione politica tanto cara, tra gli altri, a Calamandrei, Banfi, De Bartolomeis, e proprio l'allontanarsi della *politica* dal suo significato primigenio legato alla dimensione del partecipare e del vivere da cittadino, dell'avere responsabilità di *governo*, per avvicinarsi all'area dei significati dei significati, per dirla alla Adorno¹⁵⁷, sta portando alla poca solidarietà tra gli uomini. Ma nello stesso tempo ciò indica la velocità di erosione del terreno comune rappresentato da uno standard morale di riferimento e, in maniera correlativa, conferma come si stia riducendo la portata del valore dell'interesse pubblico al di sopra delle parti. Mentre questo elemento legato alla vita associata dovrebbe costituire uno dei parametri fondamentali per l'educazione del cittadino, ma prima ancora del soggetto-persona, per farlo crescere in responsabilità verso gli altri e verso se stesso.

Al contrario, il non rispetto delle norme, giuridiche e sociali, senza alcuna certezza della pena per il *deviante*, mette tutti, giovani ed adulti, di fronte ad un processo educativo che potenzialmente orienta alla deresponsabilizzazione, fino alla impunità, fenomeno che diventa più evidente nelle violenze di gruppo, manifestazione di conformismi legati a comportamenti di massa, che cercano un consenso primario anche e soprattutto attraverso i *social media*. La dimensione della *rete*, del *web*, costituisce una grande area di rischio per ogni persona, ma chiaramente per i giovanissimi il fattore-pericolo cresce in maniera esponenziale, data la possibilità di essere esposti a notizie, opinioni ed informazioni non solo di dubbia fonte, ma anche abilmente orientate alla manipolazione del pensiero attraverso il messaggio delle *fake news*, all'interno del grande continente virtuale del *far web*¹⁵⁸, come recentemente definito. Risulta abbastanza evidente la necessità dell'educazione digitale, alla stregua dell'educazione all'alterità, per superare opposizioni ideologiche e posizioni etnicamente centrate. La scuola naturalmente non può affrontare tutte queste sfide della complessità da sola, per questo è necessario un appoggio costante della famiglia, ma in cooperazione, non in antagonismo, con l'istituzione formativa formale primaria. In questo la già citata l. 92/2019 all'art.7 dispone che «Al fine di valorizzare l'insegnamento trasversale dell'educazione civica e di sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile, la scuola rafforza la collaborazione con le famiglie, anche integrando il Patto educativo di corresponsabilità [...]»¹⁵⁹.

Alla luce di quanto considerato, specie in ottica di interdisciplinarità e trasversalità, appare di enorme importanza per la scuola utilizzare in tutta la sua valenza il curricolo verticale, strumento che consente una progettazione organica e consequenziale in ottica di formazione e acquisizione di competenze basilari di cittadinanza. Infatti, già dal Dpr 275/99¹⁶⁰ e dalla l.234/2000¹⁶¹ l'attenzione è stata rivolta doverosamente al curricolo per la formazione del profilo di un cittadino consapevole e responsabile, attraverso le competenze progressivamente acquisite, secondo quanto previsto in

¹⁵⁷ Cfr. F. Adorno, *Introduzione a Platone, La Repubblica* (1981), BUR, Rizzoli, Milano 2006.

¹⁵⁸ Cfr. a riguardo M. Grandi, *Far Web. Odio, bufale, bullismo. Il lato oscuro dei social*, Rizzoli, Milano 2017

¹⁵⁹ Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, «Gazzetta Ufficiale-Serie Generale» n.195 del 21-08-2019, p. 5.

¹⁶⁰ DPR 275/1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, «Gazzetta Ufficiale-Serie Generale» n.186 del 10-08-1999 - Suppl. Ordinario n. 152.

¹⁶¹ DECRETO 26 giugno 2000, n. 234. *Regolamento, recante norme in materia di curricoli nell'autonomia delle istituzioni scolastiche*, «Gazzetta Ufficiale – Serie Generale» n. 198 del 25-08-2000.

seguito dalle *Raccomandazioni* della UE del 2006, e in Italia dal DM 139 del 2007¹⁶², che fissa i “quattro assi culturali”, *Asse dei linguaggi*, *Asse matematico*, *Asse scientifico-tecnologico* e *Asse storico-sociale*, e le otto competenze chiave in materia di cittadinanza, che spaziano dall’imparare ad imparare, al vagliare criticamente le informazioni fino all’agire in modo autonomo e responsabile all’interno della collettività. Più recentemente, la *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente* sottolinea che «l’importanza e la pertinenza dell’apprendimento non formale e informale sono resi evidenti dalle esperienze acquisite mediante la cultura, l’animazione socioeducativa, il volontariato e lo sport di base»¹⁶³, ribadendo in sostanza la imprescindibilità della piattaforma formativa costituita dalla scuola e dalle famiglie assieme alle agenzie e alle risorse del territorio. Il testo della Commissione UE, inoltre, rafforza l’attenzione alle competenze di base unitamente a quelle linguistiche e a quelle digitali, sottolineando ulteriormente la necessità di affinare le competenze di cittadinanza in ottica di consapevolezza comunitaria e responsabilità personali, fissando il quadro di riferimento che delinea otto tipi di competenze chiave: competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale¹⁶⁴.

L’importanza del curricolo verticale si ritrova nella possibilità che esso offre per lavorare parallelamente sui saperi trasversali di tipo socio-affettivo-relazionali (capacità di ragionamento, autonomia di pensiero, responsabilità e motivazione) e su quelli di tipo cognitivo-disciplinare (le esperienze personali, le abilità, le conoscenze disciplinari) che concorrono alla definizione degli orizzonti culturali di cittadinanza attiva e realmente partecipata, secondo quanto indicato dai singoli Istituti all’interno del Piano Triennale dell’Offerta Formativa. La società contemporanea è assai attiva e pronta a recepire le istanze del cambiamento globale, per questo è necessario orientare e *guidare* i cittadini all’interno della giungla delle informazioni e dei messaggi, delle influenze culturali instabili dominate da un lato dai personaggi della rete e dall’altro della inevitabile necessità di approfondimenti. In virtù di ciò, senza dubbio «Uno dei compiti imprescindibili a cui scuola e famiglia assieme devono saper rispondere con grande tempestività, è fissare le rispettive responsabilità, e aiutare a decostruire il *pensiero veicolante del web*, che ha un messaggio implicito enorme a monte, minaccioso e pericoloso al contempo: chi non segue le mode non è *riconosciuto* dai pari, non è accettato, è bollato come corpo estraneo culturalmente e socialmente»¹⁶⁵. Queste considerazioni danno ulteriori conferme circa la necessità di un percorso integrato tra le agenzie formative in una prospettiva di apprendimento permanente, soprattutto considerando la necessità di superare gli ostacoli che impediscono la piena inclusione delle persone con disabilità, degli alunni con cittadinanza non italiana e di coloro che versano in situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. Come già testimoniato dalle validissime attività delle Commissioni Intercultura e Commissioni Accoglienza all’interno del *Protocollo di Accoglienza* per gli alunni stranieri in ogni Istituto, è previsto espressamente un coinvolgimento diretto delle famiglie, e non solo di quelle degli

¹⁶² Decreto Ministeriale n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione*, 22-08-2007, «Gazzetta Ufficiale - Serie Generale» n.202 del 31-08-2007.

¹⁶³ Consiglio dell’Unione Europea, «RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente» (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01), p. 3.

¹⁶⁴ Cfr. *Ibi*, pp. 7-8.

¹⁶⁵ A. Annino, *La necessità di una profonda riflessione tra scuola e famiglia sull’educazione al civismo al tempo del Covid-19: le difficoltà per docenti e genitori nella complessità*, in P. Mulè - C. De Luca (a cura di), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2021, pp. 112-113.

alunni interessati, ma quelle di tutti gli alunni indistintamente per ampliare le possibilità di confronto e di arricchimento¹⁶⁶, per educare alle differenze e al rispetto reciproco.

Al momento della stesura del presente saggio, è ancora viva l'eco del G20 tenutosi a Catania ed incentrato sulla *prosperità durevole* grazie alla sostenibilità ambientale, secondo gli obiettivi dell'Agenda 2030, inclusi anche in ottica di educazione civica nella l.92/2019, e recentemente supportati dal testo unificato denominato *Modifiche agli articoli 9 e 41 della Costituzione in materia di tutela dell'ambiente*¹⁶⁷, che ha visto segnare uno step importante il 9 giugno 2021 con l'approvazione al Senato. Al G20 catanese, inoltre, in tema di priorità, si è focalizzata l'attenzione alla partecipazione attiva che proietti una visione di cittadinanza per la valorizzazione delle persone, grazie anche alla diffusione dell'educazione alla cultura digitale a scuola; dal momento che il virtuale è reale, è necessario promuovere comportamenti corretti e responsabili su *internet*, sui *social network* e una fruizione attiva dei *media*. In sostanza, è necessario vivere al meglio la tecnologia digitale favorendo una maggiore consapevolezza e praticando l'apprendimento attivo supportato dal digitale, e «L'unico modo per farlo, in una sorta di nuovo umanesimo, è rimettere la persona al centro delle azioni politiche, multilaterali e nazionali»¹⁶⁸.

L'evoluzione delle idee e dei comportamenti nella contemporaneità sta facendo emergere un importante pensiero-guida: riportare l'uomo al centro della vita associata, oltre i formalismi, gli interessi, le ideologie e le etnie, i ruoli e le logiche prettamente economiche ed efficientiste. L'esperienza della pandemia inevitabilmente insegna. In primis si deve comprendere che «l'unica cosa peggiore dell'aver attraversato un'esperienza collettiva drammatica, è averla attraversata invano, senza trarne nulla, senza riuscire a cambiare nulla di quel che sperimentavamo prima in qualcosa di meglio»¹⁶⁹, e per questo il soggetto-persona vede scaturire dalle sue riflessioni *anche* sull'educativo, il desiderio di comunicare, esprimersi, muoversi in un mondo più curato, più protetto, più pulito, che risponda in pieno ai criteri di una civiltà dell'uomo che si realizza in virtù della sua unicità e singolarità pienamente riconosciute. La scuola e la famiglia devono avere ben chiaro questo *tèlos* ultimo, e la loro sinergia sarà già nell'immediato futuro la guida decisiva non solo per i giovani e i giovanissimi, ma per tutti i *cives*.

Bibliografia

- Adorno F., *Introduzione a Platone*, La Repubblica, BUR, Rizzoli, Milano 2006 (1981).
- Annino A., *Educazione e integrazione nella scuola del XXI secolo. Riflessioni pedagogiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2015.
- Asquini G., (a cura di), *La Ricerca – Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Bauman Z., *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando Editore, Roma 2005.
- P. Bertolini - L. Caronia - P. Barone (a cura di), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, FrancoAngeli, Milano 2015 (1993).
- Cadei L., *La ricerca e il sapere per l'educazione*, I.S.U., Milano 2005.
- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1969 (1953).

¹⁶⁶ Si veda il documento MIUR «Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura», MIUR.AOODSIP.REGISTRO UFFICIALE(U).0005535.09-09-2015.

¹⁶⁷ Senato della Repubblica, «RESOCINTO STENOGRAFICO ALLEGATI» - 334^a seduta pubblica mercoledì 9 giugno 2021, pp. 5-8.

¹⁶⁸[https://www.lavoro.gov.it/stampa-e-media/comunicati/pagine/g20-lavoro-evento-catania-22-23giugno 2021](https://www.lavoro.gov.it/stampa-e-media/comunicati/pagine/g20-lavoro-evento-catania-22-23giugno-2021).

¹⁶⁹ G. Grandi, *Scusi per la pianta. Nove lezioni di etica pubblica*, Utet, Torino 2021, p. 27.

- Gagliardo M. - Rispoli F. - Schermi M. (a cura di), *Crescere il giusto. Elementi di educazione civile*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2021.
- Fiorucci M., *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Galli M.C., *Lo spazio dell'incontro*, Meltemi, Milano 1996.
- Grandi G., *Scusi per la pianta. Nove lezioni di etica pubblica*, Utet, Torino 2021.
- Mulè P. - De Luca C. (a cura di), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2021.
- Parricchi M., *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Laterza Roma-Bari 2020.
- Trinchero R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Zagrebelsky G., *Mai più senza maestri*, Il Mulino, Bologna 2019.

Il Bilancio di competenze. L'approccio pedagogico a vantaggio dell'inserimento lavorativo dei migranti.

Valeria Della Valle

Università Cattolica del Sacro Cuore
email: valeria.dellavalle@unicatt.it

Abstract: La letteratura scientifica sul tema delle competenze riscontra notevole interesse a motivo dell'attenzione e dell'applicazione in molteplici ambiti.

Con l'intento di provare ad approfondire la riflessione nello specifico ambito dei fenomeni migratori, è opportuno rilevare un'evoluzione di natura interpretativa: la tematica migratoria da manifestazione emergenziale cui guardare in un'ottica di bisogni emergenti, si configura come realtà contrassegnata da risorse, valori e competenze interessate e implicate nella costruzione condivisa di una società multietnica, orientata alla valorizzazione del capitale umano. Il riferimento però è da intendere non solo da un punto di vista relazionale, ma anche nella costituzione di un tessuto economico arricchito. L'inserimento nel mercato del lavoro del paese ospitante si delinea come un fattore vertice (nell'ambito di un percorso di accoglienza qualificato e qualificante) della promozione all'integrazione del migrante. Impegno e attenzione verso pratiche di accoglienza che devono tradursi in altrettanta sinergia verso l'unico obiettivo strutturale per la persona: l'autonomia.

The scientific literature about skills finds considerable interest due to the attention and application in many fields.

With the aim of trying to deepen the reflection in the specific field of migratory phenomena, it is appropriate to note an evolution of interpretative nature: the migratory issue as an emergency event to look at from the perspective of emerging needs, is a reality marked by the resources, values and skills involved in the shared construction of a multi-ethnic society, oriented to the enhancement of human capital. The reference, however, is to be understood not only from a relational point of view, but also in the constitution of an enriched economic fabric. The integration into the labour market of the host country is a top factor (in the context of a qualified and qualifying reception pathway) in promoting the integration of the migrant. Commitment and attention to reception practices must be translated into as much synergy towards the only structural objective for the person: autonomy.

Parole chiave: competenze, immigrati, capacitazione, inclusione, lavoro

Keywords: *competences, refugees, capability, inclusion, job*

“In verità, l'espressione “*rivolgersi all'altro*” implica il rovesciamento: qualchedun altro si rivolge a me ed io rispondo. Ritroviamo qui il problema del riconoscimento: in un certo senso, si può affermare che è l'altro a prendere l'iniziativa e che io *mi riconosco come persona nella misura in cui sono interloquito*”¹⁷⁰.

1. Il bisogno di conoscenza

Per gli operatori che quotidianamente lavorano sul tema delle competenze, la parola *lavoro* è sempre presente nell'interazione con i migranti, in particolare con i richiedenti asilo, i rifugiati e i beneficiari di protezione internazionale.

Spesso però, insieme a questo, specialmente nei richiedenti asilo, è evidente la spinta e la necessità di farsi conoscere in modo più approfondito, di là dei bisogni manifestati¹⁷¹. Già dal concetto aristotelico, la potenza ($\deltaύ\omegaμιс$) e la realizzazione dell'atto sono ontologici di ogni essere.

A partire da questa fondata prospettiva, si può quindi concorrere a garantire, sotto ogni aspetto, una sempre maggiore capacità espressiva della persona che si sta accompagnando.

Conoscere, però, significa anche riconoscere. Ed è il meccanismo del riconoscimento che porta la persona a sentirsi maggiormente competente e considerata a livello complessivo¹⁷².

Fondamentale, in questo caso, fare riferimento al ruolo della pedagogia interculturale, attraverso le cui teorizzazioni, si assume l'importanza della valorizzazione dell'interlocutore, qualsiasi sia il suo contesto culturale di provenienza, promuovendo su ogni livello l'interesse per l'altro, maturando una conquista relazionale che possa essere funzionale al raggiungimento degli obiettivi. Quindi, dopo un processo di interpretazione delle culture di riferimento¹⁷³, di riduzione dei pregiudizi e di ricerca di orizzonti condivisi¹⁷⁴, e in particolare facendo riferimento alle competenze¹⁷⁵, l'interrogativo che si pone è il seguente: quali sono le difficoltà che la persona straniera incontra al fine di essere accolta nel mercato del lavoro della nazione ospitante?

Una prima difficoltà è certamente di matrice linguistica, sia per poter lavorare sia, primariamente, per potersi proporre adeguatamente al mercato del lavoro. Da parte del datore di lavoro è ritenuto indispensabile, o almeno preferibile, assumere un lavoratore che sia in grado di comprendere e parlare nella stessa lingua per poter condividere istruzioni, procedure e informazioni sulla tipologia di lavoro da svolgere¹⁷⁶.

Una seconda questione è legata al comprendere se le conoscenze del migrante e le sue abilità tecniche preacquisite rispetto al momento della migrazione, corrispondano alle aspettative di professionalità del paese ospitante, in questo caso spesso un'azienda europea. È necessario, quindi, che il migrante conosca in modo preciso quali siano i parametri economici ed occupazionali su cui il paese ospitante si basa, per poter comprendere quali competenze debba necessariamente possedere, come valorizzare quelle già possedute o definire un piano d'azione per poterne sviluppare o far emergere di nuove.

Infine, egli dovrà raccogliere informazioni per individuare spazi possibili nello specifico mercato del lavoro rispetto alle proprie competenze, per decidere se in quale direzione investire: nel potenziamento di quelle esistenti o in altre acquisizioni. In questo secondo caso, è necessario che la

¹⁷⁰ P. Ricoeur, *La persona*, Morcelliana, Brescia 1997.

¹⁷¹ M. Fiorucci – F. Pinto Minerva – A. Portera, *Gli alfabeti dell'intercultura*, Edizioni ETS, Pisa 2017.

¹⁷² A. Honneth, *Lotta per il riconoscimento*, Il Saggiatore, Milano 2002.

¹⁷³ D. Zoleto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2018.

¹⁷⁴ R. Deluigi, *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*, Pensa multimedia, Lecce 2012.

¹⁷⁵ P. Reggio – M. Santerini, *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci editore, Roma 2008.

¹⁷⁶ <https://www.espor.it/i-bisogni-di-orientamento-dei-migranti/>

persona scelga una professione di interesse, ma che permetta di sfruttare, quanto più possibile, le competenze tecniche e trasversali già in possesso.

2. Il costrutto di competenza

La nozione di competenza nasce a partire dagli anni '60, specialmente emergendo in due sfere della società, quali la formazione e il lavoro, declinate in tre campi scientifici: le scienze del lavoro, dell'organizzazione e del management; le scienze dell'educazione e dell'apprendimento; le scienze linguistiche¹⁷⁷.

Spesso il tema delle competenze è stato utilizzato retoricamente per delineare alcune qualità individuali, altre volte le competenze sono state considerate come parametri su cui valutare/misurare, in altri casi ancora esse sono state usate come dispositivi per tradurre contenuti professionali e formativi, in ultimo, per descrivere caratteristiche individuali legate all'identità e alla personalità.

Oltre ad essere una risorsa individuale, *le competenze sono certamente la possibilità per il contesto di essere modificato*¹⁷⁸. Esse, quindi, assumono significato a livello collettivo e relazionale.

Nella prospettiva delle scienze del lavoro, la competenza è stata inizialmente definita "una caratteristica misurabile di una persona, che consente di distinguere in modo attendibile gli outstanding dai typical performers in un particolare lavoro"¹⁷⁹.

Successivamente Boyatzis ha arricchito questo concetto rispetto al tema dell'applicabilità e dell'utilizzo manageriale, ma è con Spencer e Spencer che possiamo profilare la competenza attraverso caratteristiche trasversali, sia visibili sia non visibili.

Le tabelle successive rendono maggiormente esemplificativi i cinque livelli differenti.

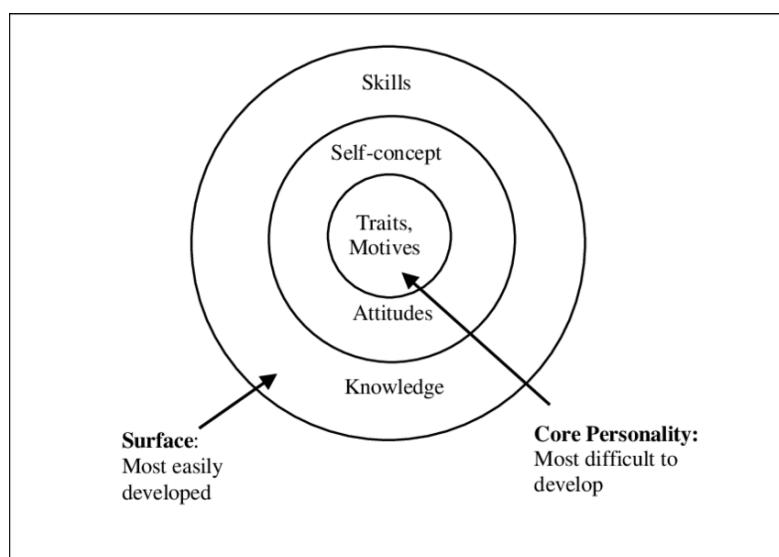


Tabella 1. - Spencer & Spencer (1993)

È possibile leggere questo schema partendo dal nucleo centrale, che riguarda i tratti e la motivazione personale, cioè le caratteristiche fisiche e disposizionali che consentono di fare determinate attività e ciò che orienta il comportamento in termini di bisogni, aspirazioni, schemi

¹⁷⁷ D. Boerchi – R. Gallo, *Bilancio di Competenze e Assessment Centre: potenzialità e limiti dell'auto e dell'etero-valutazione delle competenze*, Franco Angeli, Milano 2004. L. Benadusi – S. Molina, *Le competenze*, Il Mulino, Bologna 2018.

¹⁷⁸ G. Le Boterf, *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*, Eyrolles, Paris 2008.

¹⁷⁹ McClelland D.C., *Testing for competence, rather than for "intelligence"*, American Psychologist 28, 1-14, 1973.

mentali. Le attitudini e il concetto di sé, poi, aiutano a comprendere e prevedere il comportamento di una persona in una data situazione. In ultimo, la conoscenza e le skills si rifanno ai concetti di “sapere” e “saper fare”, in cui il primo è considerato non essere predittivo generalmente del risultato lavorativo.

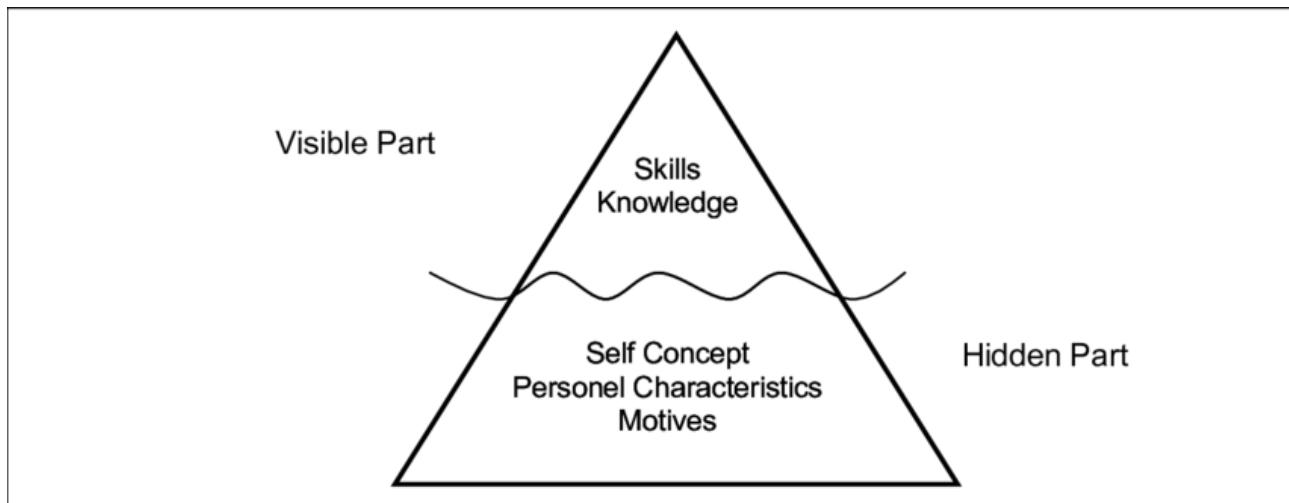


Tabella 2. - Modello ad Iceberg. (Spencer & Spencer, 1993)

Queste cinque caratteristiche hanno inclinazioni diverse: tre latenti a costituire il sostrato, più difficili da sviluppare, e due declinate in *outcomes* visibili e performanti, più facili da implementare.

In sintesi, pur riconoscendo di operare una certa riduzione all’ampio dibattito che contraddistingue il tema, sembra significativo il contributo di Le Boterf, il quale precisa il costrutto della competenza quale *mobilizzazione e coordinazione di altre risorse, non solo cognitive*¹⁸⁰: il soggetto competente, infatti, non si limita ad una semplice addizione di saperi parziali, quanto piuttosto ricade nella logica della *gestalt* (“il tutto è più della somma delle singole parti”, Wertheimer, 1912). La competenza, quindi, non consiste unicamente nelle risorse possedute (conoscenze, abilità, ecc...), ma nella loro mobilizzazione.

È importante, quindi, trattare la competenza come un *processo*, non come una somma di risorse, distinguere un compito prescritto da quella che è la concreta pratica professionale (cioè il ruolo a priori rispetto a quello agito, come ad esempio la differenza, sottolineata dall’autore, tra una partitura musicale e la sua esecuzione). Inoltre, risulta componente importante della competenza anche la *riflessività* che si introduce nelle situazioni per comprenderle con uno sguardo altro¹⁸¹.

3. Il Bilancio di competenze e le persone rifugiate

Il bilancio di competenze è un processo di analisi, diagnosi, sintesi volto a predire il comportamento lavorativo di una persona. È un tipo di consulenza orientativa (più che valutativa) nata in Canada, e successivamente sviluppata in Francia. Si tratta di una metodologia che s’inserisce nell’ambito di un approccio psico-sociale, la cui finalità è il processo continuo di sviluppo della consapevolezza di sé in ambito occupazionale e formativo. L’obiettivo principale è la ricostruzione del percorso educativo-professionale-lavorativo, a partire dalle esperienze pregresse, dai crediti

¹⁸⁰ G. Le Boterf, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Lès éditions d’Organisation, Paris 1997.

¹⁸¹ G. Le Boterf, *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées recues: quinze propositions*, cit., 2008.

accumulati in questi ambiti, e dall’aspetto relazionale, che insieme, operatore e utente, concorrono a costruire. Nello specifico, gli obiettivi principali di un’attività di bilancio di competenze sono¹⁸²:

- fornire supporto nella disamina del passato e del presente professionale-lavorativo della persona;
- tradurre esperienze maturate in ambito professionale ed extraprofessionale in abilità e competenze spendibili in altri o diversi contesti;
- facilitare l’identificazione dei valori, delle preferenze, degli interessi e delle aspirazioni della persona;
- facilitare la costruzione del progetto personale e professionale (negoziazione tra piano ideale e piano reale mediato dalla revisione-integrazione tra le possibilità individuali e le possibilità contestuali);
- supportare la persona (in una fase di transizione lavorativa, di cambio lavoro, di difficoltà lavorativa, o in un momento di disoccupazione);
- aiutare la persona nel suo progetto (facilitare attraverso il bilancio delle competenze e delle risorse la ricerca del lavoro e lo sviluppo di un progetto professionale o formativo).

Se ci si pone, quindi, nell’ottica di un bilancio di competenze affrontato con un rifugiato, non si tratterà soltanto o semplicemente di costruire il suo Curriculum Vitae, bensì di un’attività ben più complessa e profonda, che poggia sull’apertura di una relazione fondata sul riconoscimento reciproco tra operatore ed utente, con l’obiettivo di coniugare ciò che il rifugiato vuole o desidera con le reali possibilità del contesto sociale, culturale ed economico d’accoglienza.

Un bilancio che è quindi in continua evoluzione, poiché nel tempo e nelle esperienze vissute mutano le capacità, le aspettative e i bisogni della persona interpellata. Contemplando, inoltre, anche il cambiamento nel tempo della motivazione e della percezione delle proprie risorse e delle proprie capacità, anche in diretta relazione con problemi e momenti vissuti dal rifugiato (come ad esempio l’esito della valutazione della commissione territoriale, l’uscita da un tipo di circuito di accoglienza, ecc.) o la sua sfera affettiva (rapporti col Paese d’origine, contatti con amici e connazionali rifugiati in Italia, ecc.) o, infine, le condizioni del Paese ospitante, come in questi ultimi tempi (crisi economiche che investono interi settori produttivi).

Il percorso di bilancio delle competenze è uno spazio orientato all’incremento dell’autoconsapevolezza, allo sviluppo delle proprie competenze professionali, formative, personali; un’occasione per migliorare la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità, per approfondire la cognizione del contesto sociale e organizzativo, e per implementare gli aspetti sociali e professionali della persona. È finalizzato a ottenere alcuni benefici tra i quali:

- la ricostruzione, l’analisi e la valutazione della propria storia formativa e lavorativa
- il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze, delle risorse e delle esperienze maturate nel mondo del lavoro e extra-lavorativo
- l’individuazione dei punti di forza e dei punti da potenziare
- la verifica della spendibilità e della trasferibilità in contesti lavorativi diversi delle esperienze pregresse
- stabilire un piano d’azione concreto per la realizzazione e l’attuazione del proprio progetto
- stabilire contatti con persone, servizi, istituzioni, organizzazioni, che possono contribuire alla realizzazione del progetto e al cambiamento.

In questo senso, il bilancio delle competenze e delle risorse non può e non deve essere immaginato come un’attività da realizzare all’inizio della relazione: è un’azione costante, un processo da costruire insieme all’utente. Ciò significa per l’operatore dotarsi di una formazione specifica per

¹⁸² A. Castelli – A. Ancona, *Il bilancio di competenze nell’orientamento e nella formazione continua*, EDUCatt, Milano 1998.

poter mettere a disposizione al meglio la sua professionalità, in quella che deve essere considerata non più una relazione d'aiuto/prima accoglienza, ma una relazione di riconoscimento e valorizzazione.

3.1. *Fasi e modelli*

Sulla base di diversi modelli di bilancio di competenze (dal modello francese in poi, D. Ferrieux, 2000), differenti modalità, strumenti e approcci, e in assenza ad una sua definizione legislativa, in linea generale è possibile individuare tre fasi di lavoro.

Fase pre-diagnostica: è il momento dell'accoglienza e della conoscenza tra il protagonista del bilancio e l'orientatore che lo aiuterà nel percorso. Si procede a illustrare le modalità di analisi, la struttura, le finalità.

Fase diagnostica: è la fase dell'esplorazione di sé: ricostruzione della biografia, mappatura e valutazione delle conoscenze, competenze e capacità, acquisizione di informazioni sull'ambiente professionale in cui ci si muove e sulle relative occasioni.

Fase conclusiva: si fa sintesi dei due momenti precedenti, analizzando punti di forza e di debolezza emersi. Si arriva così alla definizione del progetto professionale e delle tappe di realizzazione.

È possibile poi delineare alcuni approcci operativi diversi¹⁸³: l'approccio relazionale, quello differenziale, l'approccio esperto e l'approccio "immagine di sé".

Nell'approccio relazionale, sottolinea come la relazione tra soggetto ed operatore è il mezzo fondamentale per facilitare la conoscenza di sé; esso poggia sulle teorie rogersiane, mentre lo strumento impiegato è il colloquio non direttivo; l'approccio differenziale, che trae origine dalla psicologia differenziale, usufruisce di strumenti che valutino qualità metriche con attendibilità e validità, soprattutto attraverso test. L'approccio esperto, legato ai contributi teorici sull'expertise, considera la conoscenza come un insieme organizzato di conoscenze e abilità, di procedure ed utilizza lo strumento della verbalizzazione delle procedure di utilizzo delle proprie conoscenze, in modo da comprendere il funzionamento dell'individuo. L'approccio "immagine di sé" assume le caratteristiche chiave del bilancio di competenze e verte sull'esplicitazione della propria immagine, costruita su una molteplicità di esperienze, confronti sociali e feed-back. In questo caso si utilizzano questionari a diverso grado di strutturazione, compilati nell'ambito di un contesto gruppale, per avvalersi del confronto sociale come modalità per rafforzare l'immagine di sé.

4. L'importanza delle tecniche narrative

Dall'excursus seppure rapido emerge implicitamente quanto la ricchezza degli *outcomes* possa essere da valorizzare a livello qualitativo.

Come passare, quindi, da una lettura metodologica del bilancio di competenze, ad una interpretativa, che tenga conto dei bisogni di sviluppo della persona e possa spingerla all'emersione delle proprie risorse e competenze?

Una direzione potrebbe proprio essere l'utilizzo maggiore di strumenti qualitativi¹⁸⁴.

Secondo Bruner la narrazione, nella prospettiva culturale, è uno degli strumenti più preziosi, vista la capacità di negoziare significati comuni e veicolarli anche tra sistemi culturali differenti¹⁸⁵. Questo aumenterebbe il benessere individuale e relazionale.

Inoltre, il metodo narrativo sembra attestare validità al processo di costruzione dell'identità professionale proprio nella pratica di riconoscimento e ricostruzione della propria storia di vita e della

¹⁸³ M.G. D'Angelo – A. Selvatici, *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano 1999.

¹⁸⁴ L. Cadei, *La ricerca e il sapere per l'educazione*, EDUcatt Università Cattolica, Milano 2005.

¹⁸⁵ J. Bruner, *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Milano 1992.

propria storia professionale: la narrazione è un processo cognitivo attraverso il quale strutturiamo in unità temporalmente significative, unità di esperienza, attribuendo loro un ordine, dei rapporti. Narrare consente di mettere insieme i fatti per poi prendere decisioni; è nella narrazione stessa che gli eventi assumono un ordine, un'importanza, un senso¹⁸⁶.

Dal punto di vista degli inserimenti lavorativi, quindi, tra gli altri aspetti di difficoltà già citati, come la conoscenza della lingua (e la mediazione) e sistemi di riferimento differenti (anche per la valutazione stessa di una baseline delle competenze), un altro degli aspetti problematici che si pone è quello legato alla veridicità delle narrazioni proposte. Alcuni autori evidenziano come questa modalità di espressione permetta, a differenza di altre modalità di intervista, di accostarsi all'interpretazione che il soggetto attribuisce alle diverse esperienze di vita, in relazione al proprio esame di realtà, limitando le inferenze da parte dell'operatore¹⁸⁷. Non è quindi la verità della narrazione in senso assoluto ad interessare, ma proprio la lettura personale del soggetto.

Così ci si colloca maggiormente nella prospettiva di valorizzazione completa del percorso di sviluppo personale dell'altro e si pongono le basi per un inserimento lavorativo generativo.

5. Dalla teoria alla pratica. La ricerca attuale in Italia

Dal punto di vista degli enti interessati dall'inserimento lavorativo di soggetti immigrati, le aziende, le cooperative, quale garanzia per un inserimento positivo? E soprattutto, quali competenze richieste?

Certamente il bilancio di competenze, accompagnato e rispettoso dei criteri messi prima in evidenza, diventa uno strumento prezioso sia per il riconoscimento di competenze tecniche, sia per l'emersione di competenze trasversali (soft skills).

Se le competenze *tecniche*, da un lato, sono contesto-specifiche, quelle *trasversali* sono state evidenziate dal World Economic Forum (WEF¹⁸⁸) e delineate e maggiormente richieste complessivamente per il mercato del lavoro del 2020:

- Problem solving in situazioni complesse
- Pensiero critico (la riflessività, precedentemente citata)
- Creatività
- Gestione delle persone
- Coordinarsi con gli altri
- Intelligenza emotiva
- Capacità di giudizio e di presa di decisione
- Orientamento al servizio
- Negoziazione
- Flessibilità

Dal punto di vista dell'inserimento lavorativo dei migranti, c'è ancora molta strada da fare, ma il territorio nazionale ha già avviato diversi tavoli di lavoro che spostano l'attenzione dal tema del bisogno al tema della valorizzazione delle competenze (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Fondazione ISMU, Università Cattolica del Sacro Cuore).

Dai tavoli di lavoro si è poi passati alla messa in opera di percorsi specifici che sono emblematici di quanto possa essere una direzione proficua, anche per lo sviluppo dei sistemi di accoglienza.

¹⁸⁶ F. Batini – G. Del Sarto, *Raccontare storie. Politiche del lavoro e orientamento lavorativo*, Carocci editore, Roma 2007.

¹⁸⁷ M. Ammaniti, *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari 1997.

¹⁸⁸ <http://www.actiontrainingnetwork.it/news/2020-le-dieci-competenze-sul-lavoro-per-il-world-economic-forum/>

Si vogliono qui riportare due di questi esempi per consolidare ulteriormente la via aperta.

5.1. *L'inclusione socio-lavorativa dei rifugiati: il dinamismo della società civile*

La Fondazione ISMU, in collaborazione con l'associazione Robert F. Kennedy Human Rights Italia e la Rete Migrazioni e Lavoro, ha avviato a livello nazionale la costruzione di un repertorio di iniziative. L'obiettivo è quello di promuoverne, ad un livello macro, la visibilità, quindi la messa in rete e l'attivazione di sinergie, così da ottimizzare l'impatto delle risorse messe in campo e promuovere la generazione di circoli virtuosi legati all'inclusione socio-economica di migranti. Inoltre, l'approfondimento delle singole esperienze e la loro analisi trasversale consentono di registrare le principali tendenze in atto, gli aspetti più innovativi, le leve strategiche su cui puntare e le criticità da affrontare. In questo lavoro si intende proprio restituire, in sintesi, i primi risultati emersi dall'analisi delle esperienze fin qui censite. Si tratta di quindici esperienze individuate attraverso un'attività di *desk analysis* su siti internet e articoli di stampa e la partecipazione a convegni e reti attive nel campo dell'inclusione socio-lavorativa dei migranti. A un referente di ogni pratica è stata somministrata telefonicamente un'intervista semi-strutturata, della durata di circa un'ora e mezza, volta ad approfondire aspetti quali i soggetti coinvolti in ogni progetto, gli obiettivi, i risultati, l'impatto, i punti di forza e debolezza e le prospettive future. Tanto la raccolta dei dati quanto la loro analisi e la sistematizzazione dei risultati sono state condotte tra marzo e ottobre 2018¹⁸⁹.

5.2 *ESPoR*

ESPoR, l'European Skills Portfolio for Refugees, evoluzione di ESPaR, è un progetto che permette di sperimentare un percorso di Bilancio di competenze per aumentare l'efficacia del sistema dell'accoglienza nelle attività di Supporto all'Inserimento Lavorativo (SIL), quali la scelta di corsi di qualificazione o riqualificazione professionale, l'organizzazione di tirocini, la validazione o certificazione delle competenze, il riconoscimento della qualifica, la ricerca attiva del lavoro, l'inserimento lavorativo mediato, la creazione d'impresa e il lavoro autonomo. L'obiettivo è quello di accelerare, e rendere più efficace, il processo di inserimento lavorativo dei migranti e, di conseguenza, facilitare il processo di autonomizzazione degli stessi riducendo i tempi di permanenza nelle strutture di accoglienza, e la loro integrazione nella nazione ospitante.

Un'analisi attenta delle politiche per l'immigrazione descritte nell'*European Migration Network* (EMN), infatti, se da un lato ha mostrato la presenza di progetti di orientamento per questo specifico target, dall'altro ha anche evidenziato alcuni limiti che, con il progetto ESPoR, si intende superare, quali la mancanza di una durata sufficiente, una scarsa competenza alla consulenza di carriera per lo specifico target e la natura episodica degli stessi.

All'interno del progetto ESPoR si sperimenterà un'azione di complementarietà con lo strumento "*EU Skills Profile Tool for Third Country Nationals*", già riconosciuto a livello internazionale per la sua potenziale capacità di raccogliere, in modo sistematico e trasferibile, una gran quantità di informazioni sulla professionalità dei migranti, ma che rischia di produrre documenti incompleti e scarsamente affidabili se la sua compilazione non è preceduta da un adeguato intervento di Bilancio di competenze¹⁹⁰.

6. Conclusioni

In conclusione, è necessario sottolineare come, negli ultimi anni, dal territorio nazionale stiano emergendo occasioni di crescita fondate sulla valorizzazione dell'altro. Si è potuto evidenziare quale

¹⁸⁹ https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2018/10/Sarli_linclusione-socio-lavorativa-dei-rifugiati.pdf

¹⁹⁰ <https://www.espor.it/progetto/>

metodologia e specialmente quale approccio di qualità possa essere maggiormente efficace per il raggiungimento di questo scopo: fare nuova comunità.

La pedagogia sociale¹⁹¹ e interculturale (con l'attenzione alla valorizzazione delle storie di vita) aprono così nuovi percorsi per la qualificazione del *capitale umano*, il nucleo di conoscenze, abilità e competenze possedute e sviluppate dalle persone, in quanto agenti in grado di produrre redditi all'interno del sistema economico¹⁹².

La scrittura di questo contributo arriva in giornate difficili che vedono il nostro Paese, e il mondo intero, cercare una risposta efficace contro il Covid-19.

In questi giorni, però, si palesa un esempio concreto che, in qualche modo, va a supporto della teoria sopracitata, in una logica virtuosa di massima circolarità. Una narrazione, un frammento di una storia di vita che diventa strumento di conoscenza e di contaminazione culturale.

Idrissa Idris Kane è originario della Mauritania, lavora tutti i giorni in un'azienda del settore farmaceutico e alimentare di Milano. Una di quelle che non può chiudere. Idrissa Idris Kane è un "nuovo italiano", uno dei tanti immigrati che continuano a lavorare in piena emergenza, fianco a fianco con i colleghi operai italiani.

*"Non mollo perché l'Italia è anche mia non solo quando mi fa comodo, non solo quando posso andare a lavorare senza preoccupazioni, uscire, fare shopping, la spesa, svagarmi senza pensieri. L'Italia è anche mia quando rischia di crollare. Questo Paese è anche nostro perché qui tanti hanno trovato lavoro, famiglia, persone speciali, tanti hanno avuto opportunità di ricominciare. Se la "casa Italia" brucia, tutti insieme teneremo di spegnere il fuoco, se la "barca Italia" rischia di affondare, o ci salviamo tutti insieme o affondiamo tutti insieme. Questo per me è essere una comunità"*¹⁹³.

Bibliografia

- Ammaniti M., *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Batini F. – Del Sarto G., *Raccontare storie. Politiche del lavoro e orientamento lavorativo*, Carocci editore, Roma 2007.
- Benadusi L. – Molina S., *Le competenze*, Il Mulino, Bologna 2018.
- Boerchi D. – Gallo R., *Bilancio di Competenze e Assessment Centre: potenzialità e limiti dell'auto e dell'etero-valutazione delle competenze*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Boyatzis R. – Dubuc P., *The competent manager: a model of effective performance*, 1982.
- Bruner J., *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Milano 1992.
- Cadei L., *La ricerca e il sapere per l'educazione*, EDUCatt Università Cattolica, Milano 2005.
- Castelli A. – Ancona A., *Il bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione continua*, EDUCatt, Milano 1998.
- D'Angelo M.G. – Selvatici A., *Il bilancio di competenze*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- Deluigi R., *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*, Pensa multimedia, Lecce 2012.
- Fiorucci M., *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando Editore, Roma 2000.
- Fiorucci M. – Pinto Minerva F. – Portera A., *Gli alfabeti dell'intercultura*, Edizioni ETS, Pisa 2017.
- Habermas J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998.

¹⁹¹ L. Pati, *Pedagogia sociale, temi e problemi*, EDUCatt Università Cattolica, Milano 2006.

¹⁹² F. Praussello – M. Marenco, *Economia dell'istruzione e del capitale umano*, Laterza, Roma 1996.

¹⁹³https://www.repubblica.it/solidarieta/immigrazione/2020/03/24/news/idrissa_il_nuovo_italiano_l_italia_non_e_anche_mia_solo_quando_mi_fa_comodo_l_italia_e_anche_mia_pure_quando_rischia_di_-252149807/

- Honneth A., *Il diritto della libertà*, Codice edizioni, Torino 2015.
- Honneth A., *Lotta per il riconoscimento*, Il Saggiatore, Milano 2002.
- Le Boterf G., *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*, Eyrolles, Paris 2008.
- Le Boterf G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Lès éditions d'Organisation, Paris 1997.
- McClelland D.C., *Testing for competence, rather than for "intelligence"*, American Psychologist 28, 1-14, 1973.
- Pati L., *Pedagogia sociale, temi e problemi*, EDUCatt Università Cattolica, Milano 2006.
- Praussello F. – Marenco M., *Economia dell'istruzione e del capitale umano*, Laterza, Roma 1996.
- Reggio P. – Santerini M., *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci editore, Roma 2008.
- Ricoeur P., *La persona*, Morcelliana, Brescia 1997.
- Spencer L. – Spencer S., *Competence at work*, Wiley, New York 1993.
- Zoleto D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2018.

Sitografia

- <http://www.actiontrainingnetwork.it/news/2020-le-dieci-competenze-sul-lavoro-per-il-world-economic-forum/>
- <https://www.espor.it/i-bisogni-di-orientamento-dei-migranti/>
- https://www.inmigrazione.it/UserFiles/File/Documents/30_Ai%20Lavoro%20con%20in%20R.A.R..pdf
- <https://immigrazione.it/docs/2018/eBook-ESPaR.pdf>
- https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2018/10/Sarli_l'inclusione-socio-lavorativa-dei-rifugiati.pdf
- https://www.repubblica.it/solidarieta/immigrazione/2020/03/24/news/idrissa_il_nuovo_italiano_l_italia_non_e_anche_mia_solo_quando_mi_fa_comodo_l_italia_e_anche_mia_pure_quando_rischia_di_-252149807/

Parental involvement and disadvantaged groups: An overview of current research

Paola Dusi - Audrey Addi-Raccah

Università degli Studi di Verona - University of Tel Aviv
email: paola.dusi@univr.it ; adiun@tauex.tau.ac.il

Abstract: Parental Involvement (PI) in schooling affects students' educational achievement. Decades of research and policy have focused on the central role played by the school-family relationship in improving students' educational experiences. This study provides an empirical overview of current research on parental involvement. We carried out a co-word analysis on 544 articles published between 2014-2018 in WoS (Web of Science) and on 195 out of the 544 articles that focus on disadvantaged groups. We followed the latter analysis with a review based on a thematic analysis of (among them) 14 randomly selected Q1 articles, to offer a deeper, more fine-grained illustration of the PI knowledge base, related with disadvantaged groups. The analysis revealed four main research areas (policy, inequality, schooling, achievements), with disadvantaged groups constituting a central focus in each area. Frequently, the voices, perspectives and practices of parents from nondominant demographics with regard to P.I. are not recognized, and their cultural and social resources are disregarded by institutions and teachers. Current PI research highlights the importance of school leaders and teachers in promoting parental involvement in low SES and minority/migrant families, suggesting that educators are well positioned to help mitigate social gaps. It is therefore desirable that teacher training programs be informed by recent PI research.

Ormai da decenni sia le ricerche sia le politiche hanno posto in luce il ruolo centrale svolto dal rapporto scuola-famiglia nel rendere migliore l'esperienza scolastica degli studenti: la partecipazione parentale al percorso di scolastico dei figli influenza positivamente sulle loro possibilità di successo. Inserendosi nel dibattito, questo studio presenta una revisione delle ricerche aventi per oggetto il coinvolgimento genitoriale pubblicate nel Web of Sciences (WoS) negli anni compresi tra il 2014 e il 2018. E' stata condotta una co-word analisi dei 544 articoli rintracciati sulla base di precisi criteri, di cui 195 focalizzati sui gruppi svantaggiati. In seguito, tra questi ultimi 195 articoli, ne sono stati selezionati in modo casuale 14 Q1¹⁹⁴ per svolgere una analisi tematica che offrisse una visione più dettagliata degli aspetti indagati dalla ricerca sulla partecipazione parentale tra i gruppi svantaggiati. Dal processo di analisi sono emerse 4 principali aree di ricerca (politiche, inegualità, scolarizzazione, risultati raggiunti), in ognuna delle quali un'attenzione particolare è dedicata ai gruppi in situazione di svantaggio socio-economico-culturale. Le ricerche sottolineano come - frequentemente - voci, prospettive, risorse e pratiche educative e di partecipazione dei genitori appartenenti a gruppi minoritari o con diverso background, non siano riconosciute né dalle istituzioni né dalle insegnanti. La ricerca pone in luce il ruolo centrale svolto da dirigenti ed insegnanti nel promuovere la partecipazione parentale tra le famiglie con basso status sociale, con background migrante o culturalmente diverso, sottolineando la posizione strategica (professionale e di mediazione) dagli stessi ricoperta nella lotta alle diseguaglianze sociali. In questa prospettiva è, tuttavia, essenziale una rilettura dei programmi di formazione dei docenti che tengano conto dei contributi della ricerca scientifica più recente.

Key words: current parent involvement, bibliometric analysis, dominant topics, disadvantaged groups.

Parole-chiave: ricerca contemporanea sul coinvolgimento parentale, analisi bibliometrica, temi dominanti, gruppi svantaggiati.

¹⁹⁴ Riviste che sono nel top 25% ranking della loro categoria e appaiono in molteplici aree di ricerca del Web of Science (WoS) – Thompson.

1. Introduction

The importance, for children's education, of parental involvement (PI) in a form based on a collaborative, trusting relationship with the school, presents educators and policy makers with a number of challenges. While the parent-school relationship has been an object of academic study for more than 40 years, the field is still "messy", with a lack of agreement regarding theoretical frameworks, definitions and measurements¹⁹⁵ both in general and for disadvantaged groups in particular¹⁹⁶. What does emerge with some consistency in the literature, however, is a profound interest in the question of how to involve parents in their children's education.

While the practices of parental participation are varied¹⁹⁷, working class and minority groups have often been silenced, and their distinct forms of participation neglected. Within a cultural framework defined by privileged, white, mainstreaming thinking, determining what constitutes "acceptable" parenthood «lies in the power of the schools and policy makers rather than the parents themselves»¹⁹⁸. The imposition of a dominant cultural narrative produces racialized relationships that, in turn, reproduce exclusionary practices at school¹⁹⁹.

For example, many teachers engage with culturally and linguistically diverse families with a form of deficit thinking that is «often embedded within traditional forms of school partnerships».²⁰⁰ Alameda-Lawson asserts that «the search for successful PI strategies [...] especially in those low-income school communities [...] continues to be minimal, sporadic, or altogether nonexistent»²⁰¹. As there are no "one size fits all" solutions, PI theories and practices need to be responsive to diverse social groups, particularly disadvantaged or marginalized groups in urban settings. As such, while the role of parents is vital in achieving positive relationships with educators, there are also significant challenges associated with *the role of teachers*, and *pre-service and in-service training* in developing and sustaining such relationships, particularly in contexts that demand more culturally responsive models of parental participation²⁰².

2. Aim

¹⁹⁵ Cf., for example, L.A. Yamauchi - E. Ponte - K.T. Ratliffe - K. Traynor, *Theoretical and conceptual frameworks used in research on family–school partnerships*, in «School Community Journal», XXVII, 2 (2017), pp. 9-34; J.T.A Bakker - E.J.P.G. Denessen, The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1 (2007), pp. 188-199; X. Fan, *Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis*, in «The Journal of Experimental Education», LXX, 1 (2001), pp. 27-61.

¹⁹⁶ A.T. Henderson – K.L. Mapp, *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*, TXSEDL, Austin 2002.

¹⁹⁷ N.E. Hill – P.D. Witherspoon - D. Bartz, *Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students*, in «The Journal of Educational Research», CXI, 1 (2018), pp. 12-27.

¹⁹⁸ G. Crozier - J. Davies, *Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents*, in «British Educational Research Journal», XXXIII, 3 (2007), p. 300.

¹⁹⁹ G.J.S. Dey – S. Doyle-Wood, *Is we who Haffi Ride Di Staam: critical knowledge/multiple knowings: Possibilities, challenges and resistance in curriculum/cultural contexts*, in Y. Kanu (a cura di), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations*, University of Toronto Press, Toronto 2006, pp. 151-180.

²⁰⁰ A.M. Ishimaru, *Rewriting the rules of engagement: Elaborating a model of district-community collaboration*, in «Harvard Educational Review», LXXXIV, 2 (2014), p. 189.

²⁰¹ T. Alameda-Lawson, *A pilot study of collective parent engagement and children's academic achievement*, in «Children & Schools», XXXVI, 4 (2014), p. 199.

²⁰² G.S. Boutte – G.L. Johnson, *Community and family involvement in urban Education*, in H.R. Milner - K. Lomotey (eds.), *Handbook of Urban Education*, Routledge 2014, pp. 167-187.

Using bibliometric and thematic analyses, our study set out to map the field to understand the current directions in which the research is developing (approaches, methods, topics). It became clear early on that the number of publications involved was sizeable and increasing rapidly.

We thus narrowed our focus to research relating to Parental Involvement (PI) from 2014-2018 (current research at time of conducting the analyses) as retrieved from the Web of Science (WoS) platform. Our review encompasses the volume and geographical distribution of the knowledge base, research trends, and the variety of dimensions, topics and conceptual approaches involved.

We were also interested in understanding the space afforded in the research to disadvantaged groups. With this in mind, we conducted another data-search focusing on disadvantaged groups and PI.

The research was conducted in three phases:

1. bibliometric analysis of articles published between 2014 and 2018;
2. a new bibliometric analysis focusing on papers specifically related to disadvantaged groups;
3. a thematic analysis related to disadvantaged groups.

3. Methodology

Adapting Hallinger and Kovacevic's *four-dimensional conceptual model framework*²⁰³ to the scope of our review, we use bibliometric analysis to map the knowledge base of PI. Bibliometric instruments allow researchers to assess and analyze research output based on statistical analyses of large numbers of publications and research.

Using attributes such as *journal titles, countries of origin, citations, authors and keywords*, researchers can map the state of the field and reveal trends across areas of research²⁰⁴. Bibliometric analysis includes *descriptive methods* (e.g., the number of items published by journals) and *visualizations* offering spatial representations of the relationships between the attributes considered. Visualizations are considered a particularly effective way of mapping the intellectual structure of a field, as they can reveal established and emerging areas and identify influential authors²⁰⁵.

Following the Hallinger and Kovacevic model²⁰⁶, in this study we consider:

i. *Knowledge "size"*, i.e. the volume of published studies;

ii. *Intellectual "structure"*, i.e., the «scientific domain's research traditions, their disciplinary composition, influential research topics, and the pattern of their interrelationships»²⁰⁷. For our purposes, this meant identifying prominent journals, influential authors and key topics. As part of this approach, we conducted a co-word analysis to «determine research frontiers in academic disciplines and explore knowledge structures in various research fields»²⁰⁸.

²⁰³ P. Hallinger – J. Kovačević, *A bibliometric review of research on educational administration: science mapping the literature, 1960 to 2018*, in «Review of Educational Research», LXXXIX, 3 (2019), pp. 335-369.

²⁰⁴ M. Karakuş, *Psychological Capital Research in Social Sciences: A Bibliometric analysis*, in «Electronic International Journal of Education, Arts, and Science», IV, 8 (2018), pp. 39-58.

²⁰⁵ T. S. Lee - Y.S. Lee – J. Lee – B.C. Chang, *Analysis of the intellectual structure of human space exploration research using a bibliometric approach: Focus on human related factors*, in «Acta Astronautica», 143 (2018), pp. 169-182.

²⁰⁶ P. Hallinger – J. Kovačević, *A bibliometric review of research on educational administration: science mapping the literature, 1960 to 2018*, in «Review of Educational Research», LXXXIX, 3 (2019), pp. 335-369.

²⁰⁷ I. Zupic – T. Čater, *Bibliometric methods in management and organization*, in «Organizational Research Methods», XVIII, 3 (2015), p. 438.

²⁰⁸ A.A. Khasseh – F. Soheili – H.S. Moghaddam – A.M. Chelak, *Intellectual structure of knowledge in iMetrics: A co-word analysis*, in «Information processing & management», LIII, 3 (2017), p. 706.

A co-word analysis based on the statistical analyses of large numbers of academic publications makes it possible to:

- reveal the dominant research topics “and the pattern of their interrelationships”²⁰⁹ – and thus to present a visualization of the relationships between the different topics in the field;
- reveal established and emerging areas.

For our bibliometric analysis, we used VOSviewer software²¹⁰. We supplemented this initial phase with an illustrative, thematic analysis based on a scoping review²¹¹.

In this paper, we focus only on the emerging topics.

4. Sample

Co-word analysis was applied to 544 articles published between 2014-2018 on the Web of Science. The selection criteria included:

1. Articles in “WoS.”
2. First research string (Key words) Key words: “Parent* engagement” OR “Parent* empowerment” OR “Parent-teacher cooperation” OR “Parent-teacher relationship*” OR “Parent* entrepreneurship” OR “Parent* involvement” OR “Parent-school partnership” OR “Parent-school collaboration” and (school* or teacher*).
3. Theoretical and empirical articles.
4. English articles (less than 3% were non-English).
5. Peer-reviewed articles.

The co-word analysis was followed by a thematic analysis-based review of 14 (50%) Q1 articles, which were randomly selected from the 28 Q1 titles that address to disadvantaged groups and featured in the original sample of 544 articles. This was done to offer a deeper, more fine-grained illustration of the PI knowledge base regarding disadvantaged groups.

5. Findings

Figure 1 maps the co-words network of the terms with the greatest level of co-occurrence (threshold of at least 10 co-occurrences) in the titles and abstracts of our sample of articles from 2014-2018.

In Figure 1, each term is represented by a node. The larger the size of a node, the higher its frequency in the titles and abstracts of the articles. The thickness of the line linking two nodes reflects the closeness of connections between these terms, with thicker lines indicating closer semantic relationships²¹². The nodes are organized into *different colored clusters*, indicating terms that are

²⁰⁹ I. Zupic – T. Čater, *Bibliometric methods in management and organization*, in «Organizational Research Methods», XVIII, 3 (2015), pp. 429-472.

²¹⁰ N.J. Van Eck - L. Waltman - W. Glänzel, *Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer*, «Scientometrics», CXI, 2 (2017), pp. 1053-1070.

²¹¹ H. Arksey – L. O’Malley, *Scoping studies: towards a methodological framework*, in «International Journal of Social Research Methodology», VIII, 1 (2005), pp. 19-32.

²¹² X. Chen - J. Chen – D. Wu – Y. Xie – J. Li, *Mapping the research trends by co-word analysis based on keywords from funded project*, in «Procedia Computer Science», 91 (2016), pp. 547-555.

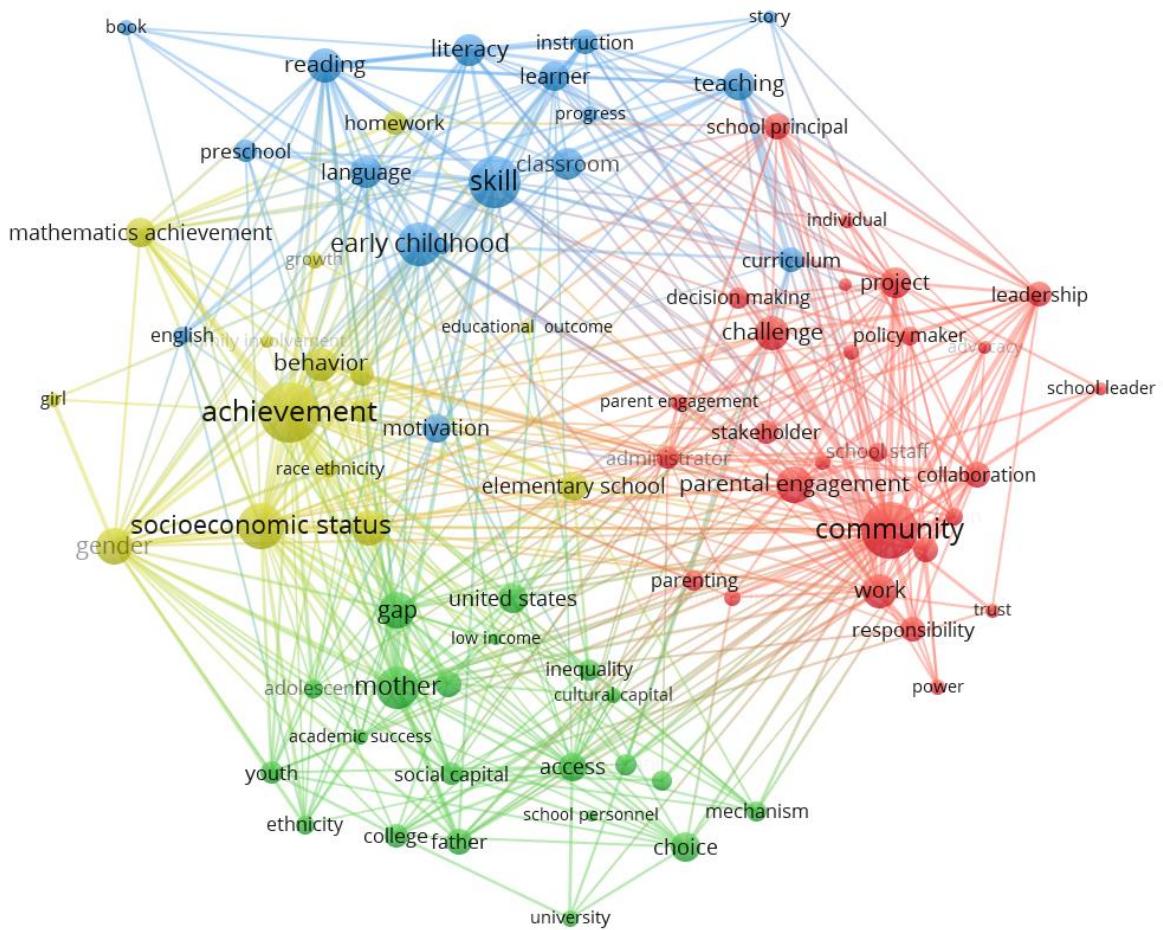


Figure 1: The social network of co-occurrence words (2014-2018)

frequently mentioned together and reflect a common theme. The most central key terms (larger nodes) are *achievements*, *community*, *skills*, *early childhood* and *socio-economic status*. The colored clusters are organized as follows:

I. Policy - **The red cluster** is concerned with issues of policy and administration and includes 26 terms including action, advocacy, community, decision making, leadership, practitioner, responsibility, trust, and urban schools. There are two areas of focus: 1. *relationships* (e.g., trust between parents, urban schools and communities; and 2. *the role of senior school management regarding relations/interactions with parents* (e.g., advocacy).

II. Inequality - **The green cluster** comprises 20 terms that focus on *aspects of inequality* (primarily socioeconomic status, but also differences between the roles of fathers and mothers) and *social mechanisms*. There is an emphasis on *educational opportunities*, such as access to educational institutions or school choice at high school and – less frequently – higher education level.

III. Schooling - **The blue cluster** is concerned with PI and schooling. It consists of 17 terms that focus on *early childhood*, *basic skills* (reading) and *language* and has 2 focal areas of research. The first, in the upper-left part of the cluster, centers on teaching, instruction and learning. The second, on the right, focuses on involvement activities for parents of young children, such as skill-development and motivation activities, and their relationship with academic performance.

IV. Achievement - **The yellow cluster** is widely dispersed. It is centered on *children's achievement*, including individual factors that relate to school success (e.g., motivation), with a distinct focus on math achievement and gender. This cluster is proximal to the area of the schooling cluster that

relates to early childhood and to the area of the social aspects of PI cluster that focuses on inequality.

This analysis revealed four main research areas (policy, inequality, schooling, achievements). In each area, disadvantaged groups constituted a central focus. For this reason, we decided to focus on the published articles relating to disadvantaged groups, which we understood to include the following: immigrants, Latinos; African American, minority and families with low socio-economic status (e.g., education, employment, poverty). This meant formulating a new search with a new string as follows:

"Parent engagement" OR "Parent* empowerment" OR "Parent-teacher cooperation" OR "Parent-teacher relationship*" OR "Parent* entrepreneurship" OR "Parent* involvement" OR "Parent-school partnership" OR "Parent-school collaboration" and (school* or teacher*) and (minority* or immigrant* or*

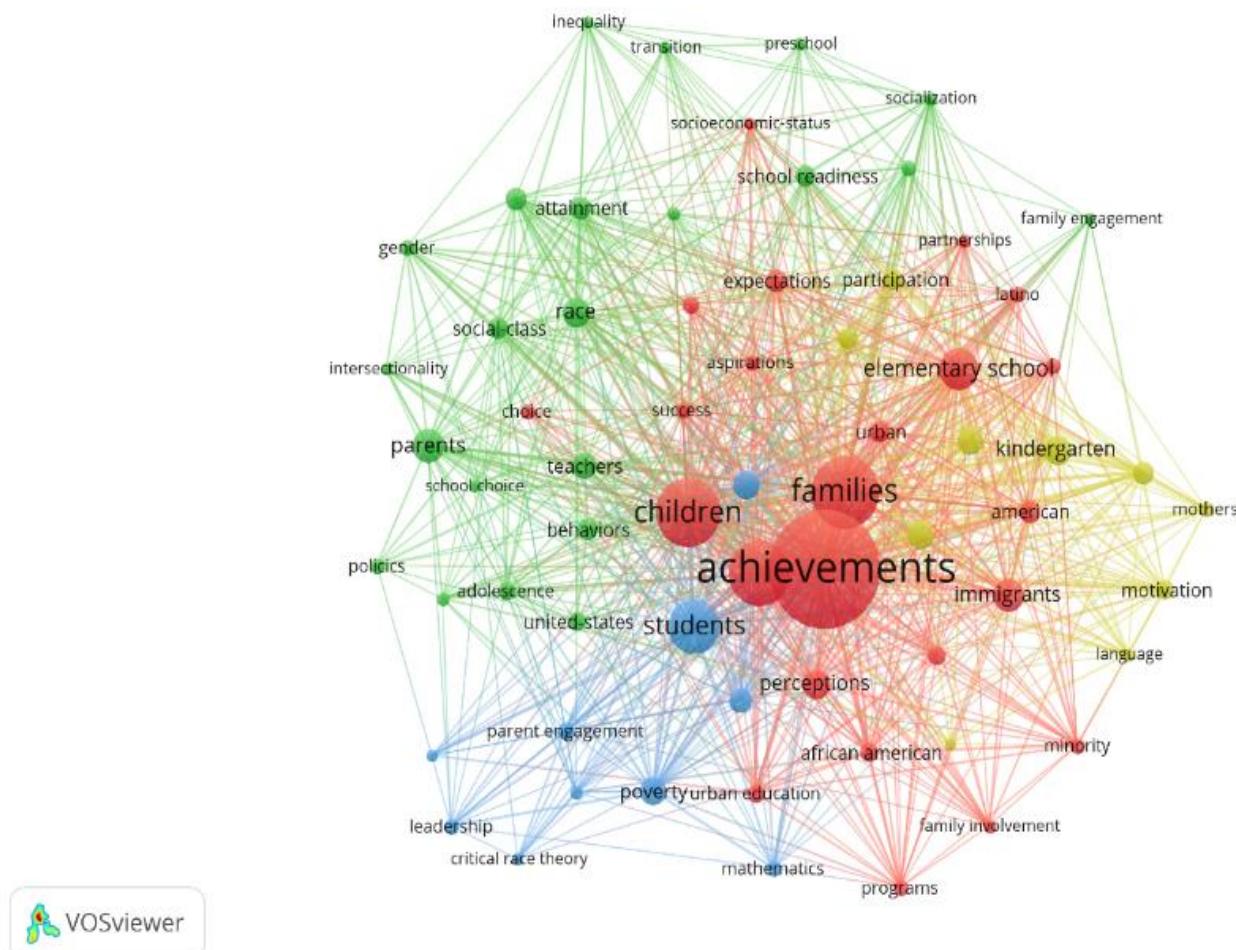
"disadvantage group*" or disadvantage* or "low income" or poverty or "low socioeconomic" or "social status" or "working class" or "welfare recipients" or "lower class" or ethnic* or race or racial).*

From our sample of 544 papers, we found n=195 that related to disadvantaged groups, including 28 articles from Q1 titles. As a proof of concept, a small-scope, thematic analysis was carried out on a randomly selected sample of 14 (50%) of the 28 Q1 articles.

The bibliometric analysis revealed that the most prominent key terms (larger nodes) are *achievements, families and students/children*.

Figure 2: The social network of co-occurrence words for disadvantaged groups (2014-2018)

The map provides an overview of the central issues explored in the literature relating to parental involvement and disadvantaged groups, as presented in the key terms organized in 4 distinct clusters:



The largest (**red cluster**) (24 terms) focuses mainly *on achievement*, and other educational attainments (e.g., success, expectation, aspirations) in regard to parent/family involvement in minority groups.

The second cluster (**green**) (22 terms) is concerned with *parent-teacher relationship* in regard to different disadvantaged groups.

The **blue cluster** (10 terms) relates to *students' experiences and parental engagement in larger, urban and low incomes communities and school context* (e.g., leadership, school improvement).

The last cluster (**yellow**) (also 10 terms) mainly focuses on participation involving parents/mothers' from low-income families in regard to languages and literacy at kindergarten level.

The deeper examination offered by the thematic analysis conducted on 14 articles enabled us to identify five *recurring topics*:

- i. *PI and its relevance to the experiences and academic performance of students from low SES or ethnic groups in urban/metropolitan contexts from pre-kindergarten to college* (Bowman et al., 2018; Calzada et al. 2015; Haneda & Alexander, 2015; He et al., 2017; Kim et al., 2014; Peck & Reitzug, 2014). New, far-reaching strategies are needed to improve the educational outcomes of low- SES students and halt stratification and inequality (Bowman et. al., 2018; de los Rios, 2018; Kim et al., 2014; Li & Fisher, 2017; Reynolds et al., 2015).
 - ii. *Additional barriers to PI based on cultural gap/dissonance and prejudice* (Bowman et al., 2018; Calzada et al. 2015; Lareau et al., 2016; Sherraden et al, 2018; Shoji et al., 2014;). There are number of factors that can create additional barriers to a productive home-school partnership: teachers' unfamiliarity with the cultural norms of immigrant, minority or low-SES families; the cultural dissonance between families and teachers; oppositional bias based on socioeconomic, racial,

ethnic, immigrant group status. These factors can also reinforce one another: i.e., families' socioeconomic and cultural characteristics and teacher characteristics (i.e., students of color tend to live in poverty and attend schools with predominately white teachers with less training on how to engage with parents)²¹³.

iii. *Deficit thinking as a major obstacle to PI* (Haneda & Alexander, 2015; He et al. 2017; Peck & Reitzug, 2014; Reynolds et al., 2015). As He et al., assert, «Deficit thinking is the mind-set through which the differences between marginalized/minority groups and traditionally identified norm groups (e.g., White, middle-class families and students) are perceived as gaps that need to be filled or problems that need to be fixed»²¹⁴. There are many challenges faced by parents in relation to how they engage with the schools and their children's experiences: for instance, «difficult cultural transitions, bullying, teachers' low expectations, teachers' unrealistic expectations of parental involvement, and the unavailability of translated materials»²¹⁵. Minority families can be excluded – due to cultural or language differences – from school activities and their voices left unheard. Their "fund of knowledge" and cultural and community assets are neither recognized nor used²¹⁶.

iv. *The presence of different types of parental involvement* (e.g., home based versus school based)²¹⁷ related to socio-cultural and/or economic disadvantages or based on cultural and socio-economic attributes (Calzada et al. 2015; Sherraden et al, 2018). When measured broadly, studies of parent involvement also reveal important variations between immigrant groups. To date, the literature has focused almost exclusively on school-based activities, a behavioral domain in which immigrant parents may be less involved relative to non immigrant parents.

v. *The teachers' role in improving PI among parents from non-dominant demographics* (Haneda & Alexander, 2015; He et al. 2017; Kim et al., 2014; Reynolds et al., 2015). A learning environment where all cultural backgrounds are afforded due respect, and where the multilingual and multicultural growth of students and their parents is supported, is a necessity. Educators and teachers are challenged to empower parents to actively participate in their children's learning by a) offering suitable strategies and b) differentiating the type of involvement according to the families' cultural traditions and individual expertise. In this regard, to support teachers in finding effective, real-world ways of communicating and partnering with immigrant families may be an important element of broader school-wide policies and practices to increase parent involvement²¹⁸. Nevertheless, even now, there is insufficient teacher training relating to school-family relationships. As Thompson et al. remind us, in an article focusing on education systems in Europe, «In all countries FSP [Family-School Partnership] was regarded as an important issue at both governmental and ITE [Initial Teacher Education] institutional levels. Yet none of the research teams reported a satisfactory

²¹³ E.J. Calzada – K. Huang – M. Hernandez – E. Soriano – C.F. Acra – S. Dawson-McClure – D. Kamboukos – L. Brotman, *Family and teacher characteristics as predictors of parent involvement in education during early childhood among afro-caribbean and latino immigrant families*, in «Urban Education», L, 7 (2015), pp. 870-896.

²¹⁴ Y. He – S.C. Bettez – B.B. Levin, *Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants*, in «Urban Education», LII, 8 (2017), p. 958.

²¹⁵ Ibi, p. 968.

²¹⁶ C.V. de los Ríos, *Toward a Corridista Consciousness: Learning from One Transnational Youth's Critical Reading, Writing, and Performance of Mexican Corridos*, in «Reading Research Quarterly», LIII, 4 (2018), pp. 455-471.

²¹⁷ Cf. J.L. Epstein, *Toward a theory of family-school connections: Teachers practices and parent involvement*, in Hurrelman, K. - Kaufmann, F.X. - Lösel, F. (a cura di), *Social Intervention: Potential and constraints*, Walter De Gruyter, Berlino 1987, pp. 121-136.

²¹⁸ E.J. Calzada – K. Huang – M. Hernandez – E. Soriano – C.F. Acra – S. Dawson-McClure – D. Kamboukos – L. Brotman, *Family and teacher characteristics as predictors of parent involvement in education during early childhood among afro-caribbean and latino immigrant families*, cit.

picture of FSP provision within ITE or in the preparedness of preservice teachers to deal with the variety of complex social and cultural issues involved»²¹⁹.

6. Discussion

In this study, we set out to survey the current knowledge base in the field of PI. Using bibliometric analysis, we were able to outline the field of PI research and map the dominant topics of interest among researchers, such as emerge from an analysis of a large quantity of articles published in WoS journals between 2014-2018. For the minor scoping review regarding disadvantaged groups, we used articles from Q1 journals. The results indicate that PI is gaining greater attention in education research. This may be a response to the complexity of the educational process, with parents given involvement in the working of the school as a way of improving awareness of and responsiveness to the needs of the community.

From amidst this diversity, four *overarching themes* emerged across the two sets of clusters:

i. *Parent-school relations/interactions*, from the perspective of both parents and educators (although, in research looking at disadvantaged families, the primary focus is at the micro-level of parent-teacher relationships);

ii. *PI and students' educational outcomes and attainments from an early age to higher education*: across the full sample 544 articles, there is an emphasis on achievement; in research looking at disadvantaged groups, these issues mainly related to elementary school;

iii. *PI as related to social inequality and social gaps*: in the clusters generated in the first phase of analysis, there is an emphasis on academic success and enrolment in higher education; in the research looking at disadvantaged groups, the focus is primarily on *parent engagement and students' experiences in poorer contexts*;

iv. *PI in respect to skills and language development in early childhood*. With regard to this theme, the papers relating to disadvantaged groups focus mainly on language and literacy and mothers' engagement.

To summarize, even though around a third of the papers published on WoS between 2014-2018 relate in some way to disadvantaged groups, there are gaps that need to be considered, topics associated with PI that are not yet addressed, such as the links between PI and higher education (e.g. access to it, success in it) among disadvantaged groups. There are topics that tend to be associated with different disadvantaged groups (e.g., low-income families and literacy, an issue also faced by children from migrant families). «Race/ethnicity and socioeconomic status (SES) are highly correlated, and the racial differences between White and minority children could be attributed to differential socioeconomic conditions»²²⁰.

Considerations such as these suggest that a more intersectional approach is desirable in research in these areas.

²¹⁹ I. Thompson – M. Willemse – T. Mutton – K. Burn – E. De Bruïne, *Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries*, in «Journal of Education for Teaching», XLIV, 3 (2017), pp. 258-277.

²²⁰ S. Kim – J. Mazza - J. Zwanziger – D. Henry, *School and behavioral outcomes among inner city children: Five-year follow-up*, in «Urban Education», XLIX, 7 (2014), p. 836.

6. Conclusion

Our review indicates that current PI research addresses different arenas (home, school and community), a wide range of subjects (e.g. literacy skills, social gap, achievements, educational reform and policy) and different ages (from early childhood to higher education), all of which is congruent with previous findings²²¹. The thematic analysis of a selected list of Q1-journal articles reveals that each of the areas that emerged in the initial analysis encompasses a large range of more specific research topics that were less visible to bibliometric methods in which terms that occur in large numbers are at a distinct advantage. This is illustrated by the findings regarding school relationships with disadvantaged groups. This emerged as a prominent topic in the bibliometric analysis (red cluster in Figure 1 and all clusters in Figure 2). The thematic analysis then provided a detailed picture of how these relationships take form and of the barriers and supporting factors encountered by these communities, all of which are less discernable in the bibliometric analysis.

Students from low SES, minority, immigrant, and other disadvantaged families are a particular concern, with researchers interested in:

- a. the impact of inequality on these students' progress through school;
- b. the factors that have the greatest impact;
- c. forms of intervention that might be effective in promoting access to education and positive outcomes for students.

Further, the PI research community emphasizes the importance of school leaders and particularly teachers in promoting PI and the benefits of advocating on behalf of low SES and minority/migrant families. It is important that this knowledge be made more accessible and integrated into teacher training programs, as educators may have the responsibility and opportunity, through PI, to mitigate social gaps.

7. Limitations

Our review focuses on current publications (the last 5 calendar years at the time of surveying). However, the data set is selective as it only draws on WoS and specifically education research, excluding special education. It was also restricted to English articles, omitting papers written in other languages and other sources such as books, book chapters, and conference papers. Hence, we need to be cautious in generalizing our findings to the entire knowledge base. Future studies can be extended to other sources.

References

- Alameda-Lawson T., *A pilot study of collective parent engagement and children's academic achievement*, in «Children & Schools», XXXVI, 4 (2014), pp. 199-209.
- Arksey H. - O'Malley L., *Scoping studies: towards a methodological framework*, in «International Journal of Social Research Methodology», VIII, 1 (2005), pp. 19-32.
- Bakker J.T.A. - Denessen E.J.P.G., *The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations*, «International Journal about Parents in Education», 1 (2007), pp. 188-199.

²²¹ Cf., for example, J.T.A. Bakker – E.J.P.G. Denessen, *The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations*, in «International Journal about Parents in Education», 1 (2007), pp. 188-199.

- Boutte G.S. - Johnson G.L., *Community and family involvement in urban Education*, in Milner H.R. - Lomotey K. (eds.), *Handbook of Urban Education*, Routledge, London 2014, pp. 167-187.
- Bowman N.A. - Kim S. - Ingleby L. - Ford D.C. - Sibaouih C., *Improving college access at low-income high schools? the impact of GEAR UP Iowa on postsecondary enrollment and persistence*, in «*Educational Evaluation and Policy Analysis*», XL, 3 (2018), pp. 399-419.
- Calzada E.J. - Huang K. - Hernandez M. - Soriano E. - Acra F. - Dawson-McClure S. - Kamboukos D. - Brotman L., *Family and Teacher Characteristics as Predictors of Parent Involvement in Education During Early Childhood Among Afro-Caribbean and Latino Immigrant Families*, in «*Urban Education*», L, 7 (2015), pp. 870-896.
- Chen X. - Chen J. - Wu D. - Xie Y. - Li J., *Mapping the research trends by co-word analysis based on keywords from funded project*, in «*Procedia Computer Science*», 91 (2016), pp. 547-555.
- Crozier G – Davies J., *Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents*, in «*British Educational Research Journal*», XXXIII, 3 (2007), pp. 295-313.
- Epstein J.L., *Toward a theory of family-school connections: Teachers practices and parent involvement*, in Hurrelman K. - Kaufmann F.X. - Lösel F. (a cura di), *Social Intervention: Potential and constraints*, Walter De Gruyter, Berlino 1987, pp. 121-136.
- Hallinger P. - Kovačević J., *A bibliometric review of research on educational administration: science mapping the literature, 1960 to 2018*, in «*Review of Educational Research*», LXXXIX, 3 (2019), pp. 335-369.
- He Y. - Bettez S.C. - Levin B.B., *Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants*, in «*Urban Education*», LII, 8 (2017), pp. 957-985.
- Henderson A.T. - Mapp K.L., *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*, TXSEDL Austin 2002.
- Ishimaru A.M., *Rewriting the rules of engagement: Elaborating a model of district-community collaboration*, in «*Harvard Educational Review*», LXXXIV, 2 (2014), pp. 188-216.
- Jeynes W.H., *A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes*, in «*Education and Urban Society*», XLIX, 1 (2017), pp. 4-28.
- Kim S. - Mazza J. - Zwanzige J. – Henry D., *School and behavioral outcomes among inner city children: Five-year follow-up*, in «*Urban Education*», XLIX, 7 (2014), pp. 835-856.
- Lareau A. - Adia Evans S. - Yee A., *The rules of the game and the uncertain transmission of advantage: Middle-class parents' search for an urban kindergarten*, in «*Sociology of Education*», LXXXIX, 4 (2016), pp. 279-299.
- Van Eck N.J. - Waltman L. - Glänzel W., *Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer*, in «*Scientometrics*», CXI, 2 (2017), pp. 1053-1070.
- Zupic I. - Čater T., *Bibliometric methods in management and organization*, in «*Organizational Research Methods*», XVIII, 3 (2015), pp. 429-472.