

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2017/2

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*
Giuseppe Mari, *Università Cattolica, sede Milano*
Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Comitato di redazione

Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*; Onorina Del Vecchio, *Lumsa, Roma*; Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*.

Comitato scientifico

Comitato scientifico

Giuseppe Acone, *Università di Salerno*; María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Wolfgang Brezinka, *Università di Konstanz*; 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*; Luigi Pati, *Università Cattolica, sede di Brescia*; 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 Rajsky', *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*; Domenico Simeone, *Università Cattolica, sede di Milano*; 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

Call for papers

Educazione e sfide della vita

del numero monografico cartaceo di Pedagogia e Vita
Umanesimo, postumanesimo, educazione, anno 75 (2017/2)

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 75 - 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 Crescenzio, 25 – 00193 Roma (e-mail pedagogiaevida@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2017 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Abbonamento Biennale 2017+2018 (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 Crescenzio, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311103234000000001041 o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 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 sua 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).

riviste.gruppostudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2017

Stampa: MEDIAGRAF - Novanta Pad. (PD)

ISSN 0031-3777

Abstracts

Educazione e sfide della vita

Viviana De Angelis - Rosa Gallelli, *Il sogno dell'inclusione nella scuola italiana: tra utopia ed eutopia*, pp. 62-75

Abstract: Il saggio approfondisce in forma analitica il tema della *diversità* all'interno della scuola italiana a partire da alcuni approfondimenti di carattere giuridico, che pongono in evidenza, insieme ai traguardi raggiunti, taluni limiti che per la pedagogia rappresentano una *sfida* ancora aperta. Il complesso quadro giuridico italiano in materia d'inclusione si caratterizza per la presenza di ordinamenti legislativi innovativi nel panorama internazionale che, proprio per il fatto di essere così recenti, richiedono una graduale *implementazione* nella complessa e disomogenea realtà educativa nazionale, attraverso percorsi di ripensamento, sperimentazione *ex novo* e/o consolidamento di procedure inclusive già in atto. L'*excursus* legislativo è seguito da una breve riflessione critica che emerge dall'analisi di alcune recenti evidenze statistiche (ISTAT 2015-2016) che mettono in luce insieme alle eccellenze e ai punti di forza, anche alcune criticità e gli attuali *limiti applicativi* della legge. A seguire, è illustrata un'ipotesi di lavoro che propone l'utilizzo di "buone prassi" quali strumenti che presto potrebbero consentire di mitigare le criticità riscontrate. Esse, infatti, impiegate come *incubatori* di progettazione nei luoghi che in questo momento sono ancora in sofferenza potrebbero condurre all'introduzione/potenziamento di processi di *didattica attiva* impernati sulla centralità del progetto d'inclusione. Il saggio termina con alcuni interrogativi di carattere teoretico ed epistemologico che rimettono in questione quei paradigmi educativi ancora troppo sbilanciati verso la ricerca di *forme* e *modalità* educative e verso saperi troppo *specialisti e tecnicisti*, a scapito dei *contenuti*, della *qualità* dell'educazione e di una *visione integrata* dell'educazione in grado di includere e compendiare tutte le istanze formative dell'individuo e di tradurre la *teoria* in posture comportamentali socialmente ed *eticamente sostenibili*.

The essay explores in analytical form the theme of diversity/inclusion within the Italian school. It highlights certain limits that represent for pedagogy a challenge still open, starting from some legal insights along with achievements. The Italian legal framework inclusion complex is characterized by the presence of an innovative legislative system in the international landscape requiring progressive implementation in complex and uneven national educational reality. The legislative digression is followed by a critical reflection on recent evidence statistics (ISTAT 2015-2016) highlighting along with excellence and strengths, as well as some critical issues and the current limits of application of the law. Afterwards, the essay demonstrates a working hypothesis that proposes the use of "best practices" such as short-term instruments that could allow mitigating the problems encountered. It concludes with some questions of theoretical and epistemological character which call into question those educational paradigms still too unbalanced towards the search for forms and educational mode and towards knowledge too specialists and technicians.

Parole chiave: inclusione, disomogeneità, buone prassi, nuovi paradigmi teorетici.

Keywords: *inclusion, lack of homogeneity, good practices, new theoretical paradigms.*

Antonia De Vita – Paola Dusi, *Il senso di responsabilità nelle rappresentazioni e nell'esperienza di giovani aspiranti maestre*, pp. 10-17

Abstract: Cos'è un adulto? Secondo Arendt, un adulto è una persona che si assume il compito di prendersi cura del mondo, che si assume la responsabilità, agli occhi delle giovani generazioni, di ciò che accade, di come è il mondo. In questa prospettiva, abbiamo iniziato la nostra esplorazione riguardo ai significati di responsabilità degli studenti, una «generazione più giovane», che si sta preparando a diventare maestra o maestro nella scuola primaria. Abbiamo somministrato 226 questionari agli studenti del I o V anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Verona. Quasi tutti gli studenti del corso sono donne. In media, hanno tra i 19 e i 23 anni. La ricerca empirica utilizzata per esplorare il significato che i giovani attribuiscono alla responsabilità permette di gettare uno sguardo sui processi che portano alla formazione dei concetti di responsabilità e cittadinanza democratica nel nostro contesto. Pone in luce il ruolo svolto dai contesti familiari e prossimali, evidenziando l'evanescenza della dimensione pubblica 'classica' nella vita delle nuove generazioni e l'emergere di nuove configurazioni della responsabilità, tra ripiegamento verso una stretta cerchia di relazioni familiari e nuovi spazi della vita sociale e pubblica.

What is an adult? According to Arendt an adult is a person who takes on the job of caring for the world, who takes responsibility, in the sight of younger generations, for what happens, how the world is. With this in mind, we began our exploration of what responsibility means for the youth of today with members of a «younger generation» who are preparing for a career in primary (and nursery) school teaching. We administered 226 questionnaires to students in either the 1st or 5th year of the Primary Teaching degree course at the University of Verona. Almost all of the students on the course are female. On average, they are between 19 and 23 years of age. Using this empirical approach, our study explores the meaning that young people attribute to responsibility, providing insights into how concepts of responsibility and democratic citizenship are formed today in our society. Our results suggest that immediate contexts, especially that of the family, play a prominent role in these processes while the "public" dimension of life that traditionally loomed large in our outlook has in many senses evaporated, leaving younger generations with a new model of responsibility characterised by a closer set of family relationships and new spaces of public and social life.

Parole chiave: responsabilità, essere adulti, giovani futuri maestre, modello delle Connessioni Sociali.

Keywords: *responsibility, to be an adult, young future teachers, Social Connection model.*

Rossella Marzullo, *Le relazioni familiari disfunzionali. Dal pregiudizio al recupero delle competenze genitoriali*, pp. 18-27

Abstract: Questo studio si basa sulla complessa tematica delle relazioni familiari disfunzionali e si snoda attraverso l'analisi dei compiti educativi e affettivi della famiglia, nonché del concetto di affetto. Sono state analizzate inoltre le conseguenze derivanti dalla depravazione affettiva con particolare riferimento allo sviluppo cognitivo e la dimensione emotivo-affettiva nello sviluppo infantile. Le riflessioni spiegate giungono a sostenere il primato dell'affettività nell'età infantile, in quanto le emozioni e gli affetti sono il linguaggio e il contenuto primario della relazione. Pertanto,

in vista del recupero delle competenze genitoriali nell'ambito delle relazioni familiari disfunzionali, assumono un ruolo fondamentale la cultura progettuale e la cura dei legami.

This study is based on the complex thematic of dysfunctional family relationships and is carried through the analysis of the educational and affective tasks of the family as well as the concept of affection. In this study furthermore, were analyzed the consequences of affective deprivation with particular reference to cognitive development and the emotional-affective dimension of childhood development. The explained reflections come to support the primacy of affectivity in childhood, because emotions and love are the primary language and content of the relationship. Therefore, for the rehabilitation of parental responsibilities in dysfunctional family relationships, the culture of project and the care of the bonds play a fundamental role.

Parole chiave: affetto, comunicazione, esperienza, relazione.

Keywords: *love, communication, experience, relationship.*

Samir Matta Emad, *Perché alcuni studenti sono più motivati di altri? Un'indagine empirica esplora il ruolo protettivo della qualità della vita in correlazione con il clima familiare e con la motivazione allo studio*, pp. 37-61

Abstract: L'adolescenza comporta cambiamenti fisici, psicologici e sociali. Questo periodo di transizione è associato a specifici compiti evolutivi, quali la costruzione di un senso personale di identità, modelli evoluti di ragionamento, ampliamento delle relazioni sociali, conquista di indipendenza e responsabilità. L'esperienza adolescenziale viene fortemente influenzata dai genitori e dalla scuola. L'obiettivo della presente ricerca era di valutare se i genitori e le loro aspettative possano influenzare la motivazione ad apprendere, le aspirazioni di successo scolastico e il benessere emozionale. A tal fine è stato utilizzato un insieme di modelli statistici di analisi fattoriale, parallela e dei cluster. I risultati hanno mostrato che la qualità dell'ambiente familiare è associata positivamente con le percezioni di autoefficacia, un senso di vita coerente e un clima scolastico inclusivo da parte degli studenti. Tali risultati hanno rilevanti implicazioni per l'impegno scolastico, il successo degli apprendimenti e più in generale per il benessere emozionale della persona, considerate variabili protettive rispetto ai comportamenti di rischio.

Adolescence involves physical, psychological and social changes. This transition period is associated with specific developmental tasks, as personal sense-making process and identity construction, advanced patterns of reasoning, widening of social relationships, increasing independence and responsibility. Adolescent experience is strongly influenced by parents and school. The study aimed at evaluating whether parents and their expectations may influence adolescents' learning motivation, academic aspirations and emotional well-being. To this aim a set of factor, cluster and parallel analyses were run. Results showed that family environment quality is positively associated with students' perceptions of self-efficacy, coherent sense of life and inclusive school climate. Such outcomes have relevant implications for school commitment and achievement, and more generally for emotional well-being, considered as protective factors against risk behaviours.

Parole chiave: adolescenza, genitori, motivazione all'apprendimento, benessere emotivo, autoefficacia, senso della vita, clima scolastico.

Keywords: *adolescence, parents, learning motivation, emotional well-being, self-efficacy, sense of life, school climate.*

Nicoletta Rosati, *L'inclusione come processo di espressione di un nuovo umanesimo*, pp. 28-36

Abstract: L'articolo presenta una riflessione sul processo di inclusione scolastica nel suo sviluppo storico all'interno del sistema scolastico italiano e nella sua accezione pedagogica. L'attenzione è centrata sul rapporto tra inclusione e personalizzazione viste non soltanto come strategie e tecniche didattiche, ma come espressioni di valori umanistici. Il richiamo alle *soft skills* quali la costanza nell'impegno, la resilienza, la comunicazione autentica, è presentato come una manifestazione attuale dei valori di un nuovo umanesimo nella società postmoderna. Il riferimento ad un progetto di ricerca per la formazione degli insegnanti conclude l'articolo a conferma del rapporto fondamentale che dovrebbe essere messo in atto tra didattica inclusiva e valori umanistici.

This article presents the process of inclusion in its development in the Italian educational system and in its present characteristics. There is also a focus on personalized learning not only as a didactical strategy for inclusion, but also as an expression of humanistic values. Soft skills, such as maintaining commitment, resiliency and authentic communication, are also discussed as the recent representation of humanistic values in post-modern society. A brief description of a research project of formation for teachers concludes the article with the consideration about inclusive didactics as expression of humanistic values.

Parole chiave: inclusione, personalizzazione, umanesimo, bisogni educativi speciali, competenze trasversali.

Keywords: *inclusion, personalized learning, humanism, special educational needs, soft skills.*

Hanno collaborato

Viviana De Angelis, *Dottore di ricerca in Scienze delle Relazioni Umane, Università degli Studi di Bari*

Antonia De Vita, *Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Verona*

Paola Dusi, *Professore Associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Verona*

Rosa Gallelli, *Professore Associato di Didattica, Università degli Studi di Bari*

Rossella Marzullo, *Dottore di ricerca in studi umanistici, Università degli Studi di Roma Tor Vergata*

Samir Matta Emad, *Professore Straordinario di Didattica, Università Pontificia Salesiana di Roma*

Nicoletta Rosati, *Ricercatore di Didattica e Pedagogia speciale, Università LUMSA di Roma*

Antonia De Vita – Paola Dusi¹

Il senso di responsabilità nelle rappresentazioni e nell'esperienza di giovani aspiranti maestre

1. Adultità, responsabilità, cura del mondo

“Noi siamo tutti responsabili
di tutto e tutti
davanti a tutti,
e io più degli altri”
Fëodor Dostoevskij

Secondo Hannah Arendt, l'amore verso il mondo si esprime nell'assunzione di responsabilità verso esso. Un amore che è reso visibile dal modo in cui l'adulto si prende cura delle nuove generazioni, poiché il mondo può essere salvato dalla fine solo grazie all'elemento di novità che i nuovi nati vi introducono. Il pathos, la cura degli adulti verso il mondo, sono rivelati dalle forme educative da questi pensate. «L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo di esseri nuovi, di giovani»².

1.1 Cosa significa essere adulti responsabili

Chi sono gli adulti, dunque? L'adulto è colui che si prende cura del mondo, colui che si assume la responsabilità di come vanno le cose, di come va il mondo, di fronte alle nuove generazioni. E da questo suo assumersi – in solido – la responsabilità nasce la sua autorevolezza. L'autorevolezza dell'adulto «consiste nella sua assunzione di responsabilità per quel mondo»³.

Il rifiuto di assumersi la responsabilità di come sono le cose in questo mondo di fronte alle nuove generazioni, si traduce non solo nel non rispondere di fronte ai giovani in merito a come vanno le cose nel mondo, ma anche nel ritrarsi dall'assumere responsabilità nei loro confronti. «Siamo innocenti ci laviamo le mani di voi»⁴.

Con quale accezione Hannah Arendt usa questo concetto?

Nato in contesto religioso, il concetto di responsabilità si sviluppa storicamente a partire da quello di colpa. Il costrutto assume, poi, contorni precisi in età moderna con la sua piena definizione in

¹ I paragrafi 1; 1.1, 2.1.; 2.3.2. e 3 sono stati scritti da Antonia De Vita. L'introduzione e i paragrafi 2; 2.2.; 2.3.1; da Paola Dusi.

² H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti 2001, p. 255.

³ Ibi, p. 185.

⁴ Ibi, p. 249.

ambito politico e giuridico. Secondo lo schema tradizionale, la responsabilità può assumere la forma del «rispondere di», «rispondere a», «rispondere davanti a»⁵.

Rispetto alle tre modalità sopra citate, il termine occupa quattro aree di significato: morale, giuridica, politica, metafisica.

La responsabilità assunta in senso giuridico insiste sulla dimensione legislativa delle società umane. L'infrangere la legge (civile o penale) espone all'obbligo di rispondere dei propri comportamenti e/o dei danni compiuti e di subire una pena.

Secondo Jaspers, la responsabilità morale ci convoca di fronte al «tribunale interno», quello della nostra coscienza, davanti al quale «i pensieri si accusano o si giustificano vicendevolmente». ⁶ Un tribunale che ci chiede di espiare la nostra colpa, di impegnarci in un percorso interiore di rigenerazione.

La terza forma di responsabilità riguarda il piano politico. È questo il contesto in cui si esplicano le azioni compiute dagli individui nel ruolo di cittadini o di uomini di stato, ovvero come membri di una comunità. Se nella forma morale la responsabilità è sempre individuale, in quella politica può declinarsi in responsabilità collettiva e in responsabilità personale, in ragione del fatto che i cittadini devono allo stato le condizioni della propria esistenza e che gli stessi concorrono alla legittimazione della forma statale assunta dalla comunità di cui fanno parte, anche nel caso non l'avessero scelta.

Il filosofo Mario Vergani individua anche una quarta dimensione di responsabilità, quella metafisica che calcola l'imputabilità degli individui, di là dalle condizioni contingenti e situazionali. È il «senso di responsabilità nei confronti delle ingiustizie e dei torti che accadono a un altro essere umano nel mondo»⁷ che sussiste a prescindere dal fatto che si svolga un ruolo attivo o complice. Io sono responsabile per il solo fatto di essere al mondo, per il fatto di esistere⁸ e di esistere in un mondo plurale, di essere preso dentro una rete di relazioni.

Hannah Arendt impiega il concetto di responsabilità non nel senso legale o morale ma in senso politico nei termini di presenza politica. La responsabilità riguarda gli attori politici, le sue radici sono le azioni, esporsi pubblicamente facendo qualcosa. La responsabilità «è legata alla scena pubblica»⁹. Agendo, gli uomini si rivelano attori politici, creano un mondo umano che è data dalla sfera pubblica¹⁰. Nell'azione donne e uomini diventano presenti al mondo e - per agire - gli uomini «hanno bisogno della presenza di altri davanti ai quali possono apparire»¹¹. Secondo Hannah Arendt, la responsabilità è politica poiché essa è legata alla nostra appartenenza ad un gruppo, essere parte di una comunità che è anche una comunità politica.¹²

Se dunque la responsabilità è connessa all'appartenenza a una comunità, cosa ne è di essa e come cambia oggi il significato e il vissuto di responsabilità, in un mondo in cui il senso di appartenenza si è indebolito così come persi sembrano i legami sociali e di comunità?¹³

Nelle società globali, dove l'agire del singolo ha ricadute che travalicanon i confini nazionali, regge ancora il costrutto tradizionale di responsabilità politica? Alla luce dei cambiamenti storico-culturali di questo concetto ci domandiamo in che modo le nuove generazioni pensano e agiscono la responsabilità, quale significato assume per loro?

⁵ J. Derrida, *Politiche dell'amicizia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995; S. Gaudet, *Responsabilité et identité dans les parcours d'entrée dans l'âge adulte: qu'est-ce que répondre de soi à l'âge adulte?*, «Canadian Review of Sociology & Anthropology», 42, (2005), pp. 25-50.

⁶ I. Kant, *La metafisica dei costumi*, Laterza, Roma-Bari, 1996, p. 299.

⁷ M. Vergani *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere all'altro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p. 66.

⁸ K. Jaspers, *La questione della colpa: sulla responsabilità politica della Germania*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005; V. Jankélévitch, *Il non so che e il quasi niente*, Marietti, Genova 1987.

⁹ H. Herzog, *Hannah Arendt's Concept of Responsibility*, «Studies in Social and Political Thought», 10, (2004), p. 42.

¹⁰ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti 2001, pp. 153-154.

¹¹ Ibi, p.154.

¹² H. Herzog, *Hannah Arendt's Concept of Responsibility*, «Studies in Social and Political Thought», 10, (2004).

¹³ C. Castoriadis - C. Lasch, *La cultura dell'egoismo*, Elèuthera, Milano 2014.

Mario Vergani¹⁴ – seguendo la filosofa Iris Marion Young – individua nel concetto di *connessione sociale* il modello di responsabilità che può reggere il confronto con gli attuali processi socio-economici globali, che fanno esplodere l'interdipendenza tra persone, gruppi, nazioni mentre rendono sfumata quando non impossibile l'attribuzione di responsabilità.

Secondo Young il modello di attribuzione di responsabilità tradizionale su cui ci si basa, per esempio, per risalire a colui che è colpevole di aver commesso uno specifico reato – risulta insufficiente per tracciare le responsabilità collegate alle asimmetrie e all'ingiustizia che il mercato globalizzato genera continuamente. Il «*Liability Model*» viene infatti superato dal «*Social Connection Model*» che si basa sul riconoscimento delle connessioni che legano gli esseri umani, travalicando confini nazionali e politici. I fenomeni economici, sociali, politici attuali costringono a prendere atto dell'effetto di «deresponsabilizzazione prodotto dalla meccanica proceduralista che si impone nello spazio pubblico a livello economico, sociale, politico». Le mutate condizioni socio-economiche, l'indebolirsi dello stato-nazione, le nuove modalità di espressione politica, rimettono in gioco la forma politica della polis, quella della nostra partecipazione alle arene pubbliche e alla loro ridefinizione. Così l'equazione tra responsabilità politica e responsabilità collettiva è messa in discussione dall'irrompere sulla scena delle connessioni, dei legami, dei rapporti di causazione che intrecciano i diversi contesti economici e socio-politici del globo. La trasformazione in atto impedisce che la responsabilità possa essere riscontrata/validata sul piano dell'imputabilità. Per questo il costrutto di responsabilità viene rivisitato. La sua rilettura richiede un ampliamento che trascende il piano strettamente politico, così come concepito nel pensiero classico, aristotelico a cui la stessa Arendt fa riferimento, per invadere anche lo spazio sociale. Nell'intrecciare locale e globale, ponendo in evidenza la dimensione sociale che viene associata all'azione politica, la responsabilità da collettiva (*collective responsibility*) diviene condivisa (*shared responsibility*). La responsabilità non è più solo riconducibile all'interno delle relazioni interpersonali dirette o immediate o all'interno della comunità di appartenenza. Essa irrompe sulla scena sociale, poichè le forme di interazione assunte, scelte, riattivate, dal singolo così come da gruppi, contribuiscono, nelle economie globali, neoliberiste – più o meno direttamente – a consolidare le condizioni di ingiustizia esistenti. Per questo l'equazione tra responsabilità politica e responsabilità collettiva viene messa in crisi dalle connessioni generate dalle strutture economiche fondate sul libero mercato e sulle multinazionali¹⁵.

Se il costrutto di responsabilità è ridiscusso e ampliato, rimane centrale l'idea dell'azione come causa di eventi. Un'azione non più solo agita nello spazio pubblico ma anche nell'arena sociale. L'azione, oggi più che mai, è azione politico-sociale (o socio/politica). In questa forma, la responsabilità - personale e distribuita al contempo – chiama in causa il potere degli attori dello spazio pubblico e il modo in cui lo esercitano anche in termini di scelte di consumo, di analisi critica delle forme di potere. «Tutti coloro che con le loro azioni contribuiscono ai processi strutturali con esiti ingiusti condividono la responsabilità per l'ingiustizia, sono parte dell'ingiustizia strutturale»¹⁶.

2. La responsabilità secondo le future maestre. La ricerca empirica

Secondo Hannah Arendt, gli insegnanti (insieme ai genitori) rappresentano il mondo di fronte alle nuove generazioni, agli studenti. Un mondo del quale «devono dichiararsi responsabili anche se non l'hanno fatto loro, e anche se, in segreto o apertamente, lo desiderassero diverso. Questa responsabilità non è imposta d'arbitrio agli educatori: è implicita nel fatto che gli adulti introducono

¹⁴ M. Vergani, *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere all'altro*, Raffaello Cortina Editore Milano 2015, p. 71.

¹⁵ I. M. Young, *Responsibility for Justice*, Oxford University Press, New York 2011.

¹⁶ Ibi, p. 96.

i giovani in un mondo che cambia di continuo. Chi rifiuta di assumersi la responsabilità in solido, non dovrebbe aver figli né costituirsi parte attiva nell'educare i giovani»¹⁷.

Ispirate dalle riflessioni di Hannah Arendt, nella nostra ricerca volta ad indagare come le nuove generazioni pensino e vivano la responsabilità, abbiamo deciso di coinvolgere le giovani che si stanno preparando a diventare insegnanti nella scuola primaria.

Diventare maestre significa prepararsi per un ruolo in cui l'assunzione di responsabilità del mondo in cui i nuovi nati devono inserirsi, è centrale. L'istituzione in cui svolgeranno il loro lavoro è pensata dalla società per permettere il passaggio dei nuovi nati dal mondo privato a quello pubblico. «Rispetto al bambino, la scuola rappresenta il mondo anche senza esserlo di fatto»¹⁸. Inoltre, nella dimensione pubblica – in senso sociale e politico – si costituisce l'agire dell'istituzione scolastica e della funzione docente. Essere insegnanti significa assumere non solo il compito di educare le nuove generazioni alla cittadinanza attiva, così come previsto dai documenti ministeriali nazionali ed europei, ma anche quello di divenire agente di cambiamento sociale.

Questo studio persegue almeno tre finalità:

1. Cercare di comprendere se il senso di responsabilità sia frutto di un processo acquisitivo e, se così fosse, come questo accada.
2. Investigare se e in che termini il costrutto di responsabilità abbia assunto nuovi significati per le nuove generazioni.
3. Capire quali forme assumano le rappresentazioni della responsabilità e il loro rapporto con il mondo pubblico.

2.1 La metodologia

Questa ricerca si colloca nell'ambito del paradigma ecologico, che propone una visione della conoscenza come qualcosa che si radica nei contesti di vita naturale e che dà ampia rilevanza alla soggettività, al rapporto tra soggetti nel processo di costruzione della realtà e del sapere su di essa¹⁹. Con il riconoscere queste giovani come soggetti attivi e dotati di intenzionalità, l'indagine intende conoscere i significati che esse elaborano a partire dai loro vissuti e dalle loro esperienze, quali persone portatrici di uno sguardo nuovo sul mondo. Per questo si è scelto di adottare un approccio fenomenologico, il quale assume l'umana esperienza come principale ‘oggetto’ di indagine e riconosce la significatività dei concetti “non esatti” e “non matematici”²⁰.

Alla ricerca hanno preso parte 226 studentesse di Scienze della Formazione Primaria. Il questionario è stato proposto agli studenti frequentanti il I e il V anno del corso di laurea magistrale presso l'Università degli Studi di Verona. Il Corso di Laurea è frequentato nella quasi totalità da ragazze che – mediamente – hanno tra i 19 e i 23 anni. La ricerca è ancora in corso e prevede due fasi progettate e due ancora da realizzare, quali la conduzione di focus group con studentesse di SFP del V anno e l'elaborazione di un percorso di formazione partecipata che verrà elaborato una volta completata la fase di raccolta e analisi dei dati.

Il questionario è stato somministrato in due diverse versioni. La prima prevedeva due sole domande aperte ed è stato somministrato a studenti nell'a.a. 2015-2016.

Sulla base dell'analisi del primo gruppo di dati, si è ritenuto opportuno introdurre un terzo item volto ad interrogare vissuti e rappresentazioni in rapporto alla sfera sociale e politica del mondo umano (item n. 2).

Il questionario nella sua versione finale prevedeva le seguenti domande.

¹⁷ H. Arendt, «La crisi dell'istruzione», in Id., *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 2001 p. 247.

¹⁸ Ibi, p. 246.

¹⁹ Y. S. Lincoln, E. G. Guba, *Naturalistic inquiry*, CA, Sage Publications, Beverly Hills 1985.

²⁰ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 2002, p. 176.

- i. Come, da chi, hai imparato a riconoserti responsabile? Narra un episodio significativo che ha segnato il tuo modo di essere responsabile.
- ii. Guardando al mondo pubblico, sociale e politico, riesci ad individuare situazioni che secondo te rappresentano esempi di assunzione di responsabilità?
- iii. Cosa significa per te essere/sentirsi responsabile?

2.2. Esperienze e rappresentazioni. L'analisi dei dati

Il questionario, nella seconda versione, come abbiamo anticipato sopra, prevede tre domande. Il presente saggio analizza i dati raccolti relativi al I e al III item, mentre si fa solo un cenno a quanto emerso dalle risposte alla seconda domanda.

2.3.1 *La responsabilità si impara?*

Il primo item esprime due richieste. *Come, da chi, hai imparato a riconoserti responsabile? Narra un episodio significativo che ha segnato il tuo modo di essere responsabile.*

L'una interroga il partecipante circa le figure che hanno svolto, nella sua vita, il ruolo di modello per l'apprendimento del senso di responsabilità, l'altra chiede di testimoniare con un esempio come avvenga il processo di apprendimento dello stesso.

Dall'analisi delle risposte in generale emerge il ruolo centrale svolto dalle relazioni interpersonali nello sviluppo del senso di responsabilità. In maniera quasi unanime le risposte sottolineano il ruolo svolto dalle figure genitoriali, sia quali modelli:

Penso che i miei genitori mi abbiano trasmesso il senso di responsabilità. Loro sono delle figure adulte molto autorevoli e questo ha facilitato lo sviluppo di una persona responsabile (17 FM- 2F V/1),

sia nell'esercizio delle loro funzioni educative:

Credo che la responsabilità si impari tramite l'educazione dei propri genitori, almeno io l'ho imparata così. Si comincia a riconoscere responsabili quando crescono i genitori "lasciano" un po' la presa e si diventa autonomi nelle decisioni, nelle azioni, nei modi di essere per cui essendo autonomi si diventa responsabili di sé, diventi regista di te stesso (37 FM-2F I/1)²¹.

Le esperienze indicate come significative dai partecipanti alla ricerca concernono la vita quotidiana nella dimensione sia familiare sia dell'immediato contesto di vita. Non sorprende che la famiglia ricopra un ruolo centrale nelle narrazioni di queste giovani donne, sia come luogo di quotidiana condivisione dell'esistenza sia come gruppo di persone messo alla prova da situazioni difficili (per esempio a motivo di malattia di uno dei suoi membri).

L'analisi dei testi raccolti fa emergere una tripartizione piuttosto netta che individua quali spazi di apprendimento del senso di responsabilità, elencati in ordine di ricorrenza, i seguenti:

- a. la famiglia;
- b. le associazioni sportive, scoutistiche, di volontariato (soprattutto cattoliche) dedicate a giovani;
- c. le esperienze lavorative estemporanee.

²¹ Il sistema di codifica adottato è il seguente: numero questionario, FM (futura maestra), anno di corso frequentato V, - 2F (secondo format), e numero della domanda . Es. (37 FM V-2F/3).

La scuola sembra essere la grande assente. Viene indicata come luogo di apprendimento di responsabilità in pochi casi.

A questa seconda parte della risposta si abbinano, in diversi casi, le seguenti tipologie di attività considerate significative per imparare ad essere responsabili:

- i. in famiglia, l'attribuzione-assunzione di compiti di cui si deve rispondere, come badare a se stessi, ai compiti, aiutare la madre/il padre nei piccoli lavori domestici, piccoli incarichi come l'andare dal giornalaio o in bottega; sorvegliare fratelli-cugini minori, etc...
- ii. lo svolgimento dei compiti assegnati in classe, il rispetto dei compagni, l'accettare le conseguenze di un'inadeguata/insufficiente preparazione, etc.
- iii. l'assunzione di un certo grado di responsabilità connesso con lo svolgimento/conduzione di attività educative all'interno di Grest estivi, laboratori di animazione, gruppi Scout, etc...
- iv. l'esperienza di "lavoretti" (baby-sitting, aiuto in pizzeria, aiuto nei compiti con bambini) che pur nella loro saltuarietà mettono in contatto con alcune dimensioni della responsabilità, come il saper rispondere delle proprie azioni, saper portare a termine dei compiti, sapersi gestire autonomamente.

Si apprende la responsabilità da chi dimostra di saper essere responsabile con noi all'interno delle relazioni più significative e formative, e dalle prime esperienze nel mondo sociale e lavorativo.

Ho imparato a sentirmi responsabile dai miei genitori. Penso che ogni figlio diventi ciò che è grazie all'esempio dato dai suoi genitori. Ho sempre visto la mia famiglia impegnata sia nell'ambito lavorativo che sociale che sportivo. Loro hanno sempre portato a termine le attività/progetti per cui si sono sempre impegnati. Mi sento di essere io stessa una ragazza responsabile e questo senso di responsabilità penso sia dovuto oltre all'esempio dei miei genitori anche al mio carattere. Sono una ragazza determinata a cui non piace lasciare incompiute le cose. Quando prendo un impegno lo porto a termine, questo è riscontrabile sia in ambito universitario sia lavorativo ma anche nelle associazioni di cui faccio parte. Questo per me è senso di responsabilità (36 FM 2F V/1).

Alcune risposte pongono in luce la complessità dell'acquisizione del senso di responsabilità:

Ad essere responsabile me l'hanno insegnato i miei genitori. Non ho in mente un episodio in particolare, ma il loro modo di porsi nei miei confronti (come sorella maggiore sono sempre stata la "grande" di casa) ha certamente influito nella formazione del mio senso di responsabilità. Oltre ai miei genitori hanno avuto un ruolo importante anche i miei insegnanti, soprattutto del liceo, i quali hanno sempre cercato di fare in modo che fossimo noi studenti a assumerci la responsabilità del nostro agire. Ritengo, inoltre, che il mio senso di responsabilità scaturisca anche dalla mia indole personale. Sono per carattere molto autonoma e ho sempre cercato di agire secondo quello che ritengo essere un atteggiamento responsabile (23 FM 2F V/1).

Divenire adulti e divenire responsabili sono due processi strettamente intrecciati che coinvolgono l'intero iter di formazione della personalità del soggetto e il suo percorso educativo. È adulto, per definizione colui che sa essere/assumersi responsabilità verso gli altri, se stesso, il mondo.

2.3.2. Il mondo sociale e politico.

Dalle risposte alla seconda domanda, emerge che molte studentesse guardando al mondo pubblico, sociale e politico come uno spazio privilegiato per l'esercizio della responsabilità ma con pochi attori/attici che la rendano effettiva con la loro azione.

Due elementi risultano, tra i più, significativi:

- i. La responsabilità è legata alle capacità di stare in relazione, di farsi carico di essa.
- ii. La responsabilità politica, sebbene riconosciuta come il principale compito dei politici di professione, non rappresenta più un'aspettativa che le giovani ripongono in essi. È parere diffuso che i politici ricoprano un ruolo di cui non sanno, molte volte, prendersi la responsabilità.

Entrando nel merito del primo aspetto: la responsabilità è quella dei genitori con i figli, dell'insegnante con le/gli studenti, delle professioni mediche e sociali, degli imprenditori, e in generale di chiunque sappia ricoprire il proprio ruolo assumendone pienamente i doveri, essendo disponibile a risponderne.

Un ruolo di grande responsabilità lo possiede chi si deve confrontare con gli altri, ad esempio quando si ha un lavoro che ha a che fare con il pubblico come insegnanti, dottori, assistenti sociali. Ma chiunque si confronti con l'altro è responsabile del suo comportamento (FPT-IIF/35-2).

È interessante sottolineare che molte risposte indicano i ruoli e i lavori che si fondano sulla relazione, e che hanno un grande impatto sociale, come quelli di maggiore responsabilità. C'è uno spostamento netto della responsabilità politica dalla sfera pubblica a quella sociale. La responsabilità politica, istituzionalmente attribuita ai politici di professione, si è svuotata dei suoi custodi. La sfiducia nella capacità di esercizio della responsabilità da parte dei politici è certamente uno degli aspetti determinanti di questo spostamento.

Nel sociale vedo esempi di responsabilità in molti adulti che lavorano, faticano e si prendono cura dei loro figli e genitori, e in tutte quelle professioni orientate agli altri, nonché nei movimenti di solidarietà. Nel mondo politico francamente vedo la regressione del vero concetto di responsabilità inteso come dare risposte concrete ai bisogni e alle esigenze delle persone sotto la mia tutela. Nel pubblico considero come nel sociale le professioni in cui sono coinvolti anche gli interessi e le esigenze altrui, gestiti con rispetto e giustizia, nonché le opere dei religiosi (FPT-IIF/49-2).

3. Responsabilità, giustizia intergenerazionale e cittadinanza futura

In questo testo abbiamo cercato di mostrare l'importanza del binomio: responsabilità-giovani adulti in formazione (per diventare insegnanti). Il percorso che abbiamo tracciato ha preso le mosse dal pensiero di Hannah Arendt e dal patto di responsabilità che lega le generazioni, gli adulti ai nuovi nati, per arrivare a mostrare quanto questo patto sia in crisi e quanto gli scenari della responsabilità si stiano modificando e vadano perciò nuovamente interrogati.

Esplorare i significati della responsabilità per le nuove generazioni ci ha permesso attraverso la ricerca empirica di comprendere come si stanno strutturando, nel nostro attuale contesto storico-culturale, i concetti di responsabilità e cittadinanza democratica e planetaria e quali elementi utili possiamo orientare le politiche dell'educazione degli adulti come strategia di emancipazione dei

soggetti e dei contesti. Come sostiene Bruno Schettini nella presentazione del libro di Ettore Gelpi *Lavoro futuro*²², se vogliamo che l'educazione e la formazione degli adulti siano ancora inscritti in un orizzonte politico trasformativo²³ e non solo adattivo dei pervasivi processi neoliberisti, è necessario coltivare una cittadinanza planetaria capace di giustizia inter-generazionale e di giustizia intra-generazionale²⁴. Una giustizia che sappia riconnettere sia le differenti generazioni come elemento-garante della continuità tra passato, presente e futuro sia la giustizia all'interno della stessa generazione, oggi sempre più divisa dall'individualismo forzato, dalla precarizzazione del lavoro e dai sistemi formativi e dell'istruzione sempre più orientati al profitto²⁵. In questo scenario il ruolo sociale e politico dei futuri insegnanti, - oggi giovani adulti in formazione e già futuri custodi della cittadinanza democratica - risulta molto significativo per una ripoliticizzazione di un mestiere e più radicalmente dell'azione educativa e formativa in tutte le età della vita.

Bibliografia

- Arendt H., *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 2001.
- Castoriadis C. - Lasch C., *La cultura dell'egoismo*, Elèuthera, Milano 2014.
- Derrida J., *Politiche dell'amicizia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995.
- Gaudet S., *Responsabilité et identité dans les parcours d'entrée dans l'âge adulte: qu'est-ce que répondre de soi à l'âge adulte?*, «Canadian Review of Sociology & Anthropology», 42, (2005), pp. 25-50.
- Gelpi E., *Lavoro futuro*, Guerini e Associati, Milano 2002.
- Herzog H., *Hannah Arendt's Concept of Responsibility*, «Studies in Social and Political Thought», 10, (2004), pp. 39-56.
- Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 2002.
- Jankélévitch,V., Il non-so-che e il quasi niente, Marietti, Genova 1987.
- Jaspers K., *La questione della colpa: sulla responsabilità politica della Germania*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.
- Kant I., *La metafisica dei costumi*, Laterza, Roma-Bari 1996.
- Lasch C., *The Culture of Narcissism*, Norton & Company, New York, London 1979.
- Lincoln Y. S., Guba E. G. *Naturalistic inquiry*, CA, Sage Publications, Beverly Hills 1985.
- Mayo P., *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Carlo Delfino, Sassari 2007.
- Nussbaum M., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Schettini B. , «Presentazione. Lavoro, cultura, educazione. Ettore Gelpi: una vita come una lezione magistrale», in Ettore Gelpi, *Lavoro futuro*, Guerini, Milano 2002.
- Vergani M., *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere all'altro*, Raffaello Cortina Editore Milano 2015.
- Young I. M. *Responsibility for Justice*, Oxford University Press, New York 2011.

²² E. Gelpi, *Lavoro futuro*, Guerini, Milano 2002.

²³ P. Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Carlo Delfino, Sassari 2007.

²⁴ B. Schettini, «Presentazione. Lavoro, cultura, educazione. Ettore Gelpi: una vita come una lezione magistrale», in E. Gelpi, *Lavoro futuro*, Guerini, Milano 2002.

²⁵ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.

Rossella Marzullo

Le relazioni familiari disfunzionali. Dal pregiudizio al recupero delle competenze genitoriali

1. Le relazioni familiari e i pregiudizi derivanti dalle relazioni disfunzionali

Ogni famiglia, per via della sua capacità di contribuire allo sviluppo globale e organico dell'uomo, può essere considerata una “microcultura”²⁶, cioè una vera e propria comunità pedagogica che si realizza attraverso un intenso scambio dialogico con la società e con le sue culture²⁷.

Ognuno di noi è un intreccio in costante divenire tra passato, presente e futuro: il passato è un bagaglio del quale a volte avvertiamo la gravezza, o all'interno del quale custodiamo una cassetta degli attrezzi per riparare ai danni del presente; il presente è la dimensione *stanziale* che attesta il nostro consistere, il nostro esistere con l'altro e per mezzo dell'altro, fin dalla venuta, nella “gettatezza”; il futuro è il luogo dell'altrove, della presenza non ancora presente, del bagaglio leggero, o della paura, mai del tutto sopita, di un eterno ritorno del passato. Ognuno di noi è “stanziato” e al contempo, “passeggero”: ciascuno, difatti, proviene e, per sentieri impervi, viene nel provenire. Tra il fardello del passato e il carico del futuro, ognuno di noi permane nonostante le mutate condizioni di vita: “stanzia”, per così dire, quale forma-uomo nel divenire delle forme. Il presente, pertanto, è l’essenza del progetto: il progettare prende forma in un tempo presente, il quale, dando forma al progetto, è già, nella sua essenza, futuro²⁸.

L’essere *un intreccio in costante divenire tra passato, presente e futuro*, ci rimanda alla fondamentalità dei vissuti familiari nella costruzione dell’identità di ciascuno.

Gli studi sull’abuso e sul maltrattamento infantile, infatti, concordano nel ritenere l’esposizione a queste condotte molto pericolosa per la salute psico-fisica dei bambini coinvolti e di sicuro pregiudizio nel loro processo di crescita, che non può non risentire del condizionamento esercitato da traumi di tal fatta.

Clinici e ricercatori descrivono con assoluta unanimità un ampio range di conseguenze psicologiche e comportamentali connesse a quel tipo di esperienze, tra cui: bassa autostima, ansia, depressione, rabbia e aggressività, PTSD, dissociazione, abuso di sostanze, difficoltà sessuali, comportamento autolesivo e autodistruttivo.

²⁶ L. Formenti, *Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia*, «Studium Educationis», 1, (2001), pp. 102-103.

²⁷ F. Cambi - E. Frauenfelder (a cura di), *Introduzione*, in *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994.

²⁸ M. Corsi - M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando, Roma 2009, p. 7.

Per meglio comprendere il concreto articolarsi delle disfunzioni nella relazione adulto-bambino, bisogna partire dall'esame della dinamica relazionale, poiché in essa si situa la difficoltà che degenera in maltrattamento e abuso²⁹.

Il filone dell'*infant research* spinge sempre più a indagare nella direzione della qualità della relazione per comprendere quale sia il meccanismo disfunzionale alla base delle condotte maltrattanti. Gli esiti raggiunti dalle varie discipline che si occupano dell'infanzia, infatti, concordano ormai nel ritenere che per tutelare il benessere del bambino, bisogna conoscere le sue relazioni, i suoi affetti e più in generale il microsistema familiare in cui il piccolo cresce e si sviluppa³⁰. Tale conoscenza consente a chi osserva di comprendere il grado di esposizione del piccolo al rischio di pregiudizi attuali o potenziali, che gli derivano dal tipo di relazione che egli intrattiene con il suo contesto di riferimento.

Gli elementi che fanno aumentare la probabilità di disagio minorile corrispondono generalmente alle condizioni in cui le funzioni di cura e protezione dei figli sono disturbate e quindi incidono negativamente sulla qualità della relazione genitore-bambino, producendo così potenziali conseguenze negative sul processo di crescita di quest'ultimo³¹.

Essi sono comunemente noti come fattori di rischio e molteplici sono quelli che potrebbero influenzare l'interazione con il bambino, e dunque anche il suo sviluppo, poiché si combinano tra loro in modo complesso³².

Scambi interattivi tra madre e bambino meno adattivi, caratterizzati da modalità di cura incoerenti, instabili o scarsamente sensibili, possono avere conseguenze negative per lo sviluppo, come accade ad esempio nel caso in cui il caregiver soffra di depressione³³, o se la famiglia vive in condizioni di povertà sociale³⁴, oppure ha un livello socio-economico o di istruzione basso. Madri che presentano elementi di fragilità psichica, madri adolescenti, oppure che crescono il loro bambino senza l'aiuto di un partner, possono avere difficoltà nel delicato compito di essere genitore, aumentando così la probabilità che i loro bambini sviluppino un certo grado di disagio³⁵, in quanto le difficoltà generate dalla propria condizione personale aumentano il rischio che il senso di inadeguatezza rispetto all'esercizio dei compiti genitoriali sfoci in frustrazione, rabbia e risentimento verso il piccolo.

Non è infrequente che tali sentimenti transitino dal piano simbolico a quello dell'aggressione fisica vera e propria, che esprime l'incapacità di gestire adeguatamente il rapporto col bambino.

Naturalmente la mera sussistenza dei fattori di rischio nulla rivela rispetto alla qualità della relazione adulto-bambino, che, per contro, va osservata tenendo in considerazione anche la presenza dei fattori di protezione, consistenti, nelle condizioni che favoriscono uno sviluppo adattivo e una crescita sana del bambino, come ad esempio la presenza di una rete sociale supportiva, in grado di ridurre l'impatto negativo dei fattori di rischio³⁶.

²⁹ J.E. Dumas - J. Nissley - A. Nordstrom - E. Phillips Smith - R.J. Prinz - D.W. Levine, *Home chaos: sociodemographic, parenting, interactional, and child correlates*, «Journal of clinical child and adolescent psychology», 34, (2005), pp. 93-104.

³⁰Cfr. M. Malagoli Tigliatti - A. Lubrano Lavadera, *I figli che affrontano la separazione dei genitori*, «Psicologia clinica dello sviluppo», (XIII), 1, (2009), pp. 3-39.

³¹Cfr. C. Riva Crugnola, *La relazione genitore-bambino. Tra adeguatezza e rischio*, Il Mulino, Bologna 2012.

³²M. Ammaniti et al., *La prevenzione del maltrattamento: il sostegno ai genitori*, in *La prevenzione del disagio nell'infanzia e nell'adolescenza*, Istituto degli Innocenti di Firenze, 2002, pp. 81-115.

³³T. Field, (1995), *Psychologically depressed parents*, in M.H. Bornstein (a cura di), *Handbook of parenting*, Vol. 4, Mahwah, NJ, Erlbaum.

³⁴R. Halpern, (1993), *Poverty and infant development*, in C.H. Zeanah, *Handbook of Infant Mental Health*, Guilford, New York.

³⁵G. Cederna - A. Inverno - M. Rebesani, *Dossier: Il Paese di Pollicino. L'Italia ha dimenticato i bambini*, Save the Children Italia Onlus, Roma 2012.

³⁶P. Di Blasio, *Tra rischio e Prevenzione*, Unicopli, Milano 2005; Si veda anche H.R. Schaffer, (2004), *Introducing Child Psychology*, Oxford, Blackwell.

Possono rientrare tra i fattori protettivi anche alcune peculiarità temperamental del bambino (umore positivo, elevata consolabilità, ecc.), una buona sensibilità materna e una relazione di attaccamento di tipo sicuro fra genitore e minore.

Il diverso combinarsi dei fattori di rischio e dei fattori di protezione determina la qualità della relazione adulto-bambino, la quale dipende dalla costante e dinamica interazione tra il piccolo e il contesto familiare e sociale.

Così come è vero che la sussistenza di fattori di rischio non è un sicuro indice di incapacità del genitore, è altrettanto vero però – come confermano studi recenti – che l'associazione tra la condizione di disagio familiare con altri fattori di rischio aumenta l'incidenza dell'attaccamento insicuro infantile con conseguenti ripercussioni sullo sviluppo del bambino³⁷; ciò consegue alla compresenza di condizioni idonee a generare un quadro complessivo di stress familiare che sfocia nella gran parte dei casi in maltrattamento e abuso ai danni di minori.

2. Lo stress familiare e le disfunzioni relazionali

Il “modello dello stress familiare”, secondo cui le condizioni di vita interferiscono con lo sviluppo del bambino attraverso i loro effetti diretti sulla genitorialità e sulle cure parentali³⁸, dimostrerebbe che i genitori che vivono in condizioni sociali svantaggiate, costretti a fronteggiare quotidianamente numerose insidie, possono pregiudicare la qualità delle interazioni con i propri figli, mettendo a rischio la loro crescita e il loro sviluppo, perché purtroppo in numerosi casi osservati lo stress quotidiano esita in forme di maltrattamento anche grave ai danni della prole.

Lo stress quotidiano finisce cioè con l'inibire in maniera quasi totale ogni capacità responsiva dell'adulto verso il bambino. La qual cosa non è priva di conseguenze, perché, tra le variabili che influenzano lo sviluppo infantile, la responsività genitoriale è uno dei concetti di base, come dimostra la ricerca evolutiva degli ultimi quarant'anni.

Già sul finire degli anni '70 del Novecento la Ainsworth valorizzava la responsività nella relazione genitore-bambino, definendola come la capacità di leggere e di rispondere adeguatamente ai segnali del piccolo. E – sulla scia tracciata dall'allieva di Bowlby – le ricerche recenti hanno sottolineato che la responsività materna è strettamente collegata ad alcuni aspetti della competenza emotiva, in particolare è legata alla capacità della madre di regolare le emozioni negative e la sensazione di angoscia provata dal bambino³⁹, nonché al livello di condivisione delle emozioni positive⁴⁰. Tale specifico profilo della competenza emotiva è chiamato da alcuni studiosi *riflessività*⁴¹ e non v'è dubbio che le relazioni in cui essa sussista presentano un maggiore livello di qualità, anche con riferimento ai processi cognitivi del piccolo.

Altra componente fondamentale in grado di influenzare lo sviluppo infantile è l'abilità comunicativa nella relazione genitore-bambino, perché essa, fin dai primi mesi di vita, favorisce la strutturazione di legami di attaccamento sicuri, idonei a regolare le emozioni⁴² e a stabilire connessioni intersoggettive atte alla condivisione degli stati emotivi e delle informazioni

³⁷E. Costantino et al., *Sviluppo socio-emotivo e rischio psicosociale in età scolare: il ruolo dell'attaccamento*, «Maltrattamento e abuso all'infanzia», 9, (2007), pp. 5-26.

³⁸J.Belsky - R.M. Pasco Fearon, *Infant-mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis*, «Development and Psychopathology», 14, (2002), pp. 293-310.

³⁹McElwain N.L. - Booth LaForce C., *Maternal sensitivity to infant distress and nondistress as predictors of infant-mother attachment security*, «Journal of Family Psychology», 20 (2), (2006), pp. 247-255.

⁴⁰Cfr. C. Riva Crugnola, *La relazione genitore-bambino. Tra adeguatezza e rischio*, cit.

⁴¹Cfr. Fonagy P. - Target M., *Attachment and reflective function: Their role in self-organization*, «Development and Psychopathology», vol. 9, Issue 4, (1997), pp. 679-700.

⁴²C. Trevarthen, (1979), *Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity*, in M. Bullowa (a cura di) *Before speech: The beginnings of human communication*, London, Cambridge University Press, pp. 321-347.

provenienti dall'ambiente circostante, in modo tale che il genitore operi un'adeguata funzione di *scaffolding*.

Gli studi sulla responsività e sulla comunicazione hanno dimostrato che esiste una forte e decisiva correlazione tra vita affettiva e vita cognitiva, con effetti a medio e lungo termine sullo sviluppo socio-emotivo e relazionale del bambino.

3. L'affettività: dalla genesi del concetto di affetto alla sua valenza fondativa in ambito pedagogico

E' assai difficile individuare una definizione che compiutamente chiarisca il significato dell'affetto, inteso come categoria concettuale. Rossi lo definisce come quella «vasta regione della via psichica costituita dalle molteplici forme di reazione e risposta globale dell'essere umano agli stimoli, ai fatti, alle esperienze che lo riguardano da vicino»⁴³.

Il rimando all'ambito psicoanalitico è di tutta evidenza: in questa definizione viene evocata immediatamente la dimensione soggettiva interiore, correlata allo specifico vissuto personale.

Il nesso tra affetto e dimensione intima dell'essere umano è tutt'altro che estraneo alle riflessioni che da sempre attraversano la storia del pensiero, come ci ricorda il richiamo all'affettività racchiuso nel termine greco *pathos*. Dal greco πάσχειν, letteralmente "soffrire" o "emozionarsi", il *pathos* greco-antico è come uno scroscio d'acqua che s'insinua, scorre, scava, si scinde, per seguire i mille rivoli dell'animo umano e il suo fluire è un percorso che involge tutto, sia la dimensione affettiva che quella cognitiva. Il *pathos* è, dunque, esperienza che attraversa l'uomo e lo forma, nella perenne interazione tra sentire ed esperire.

Questo ritiene il sofista Gorgia da Lentini, già prima di Platone e Aristotele, quando nell'*Encomio di Elena*, pur ammettendo la resa della bella regina alle seduzioni esercitate da Paride, dichiara:

Gli ispirati incantesimi di parole sono apportatori di gioia, liberatori di pena. Aggiungendosi infatti alla disposizione (*hexis*) dell'anima, la potenza dell'incanto, questa la blandisce e persuade e trascina col suo fascino [...]. C'è fra la potenza della parola e la disposizione (*hexis*) dell'anima lo stesso rapporto che tra l'ufficio dei farmachi e la natura del corpo. Come infatti certi farmachi eliminano dal corpo certi umori, e altri, altri; e alcuni troncano la malattia, altri la vita; così anche dei discorsi, alcuni producono dolore, altri diletto, altri paura, altri ispirano coraggio agli uditori, altri infine, con qualche persuasione perversa, avvelenano l'anima e la stregano⁴⁴.

Nel sottolineare lo stretto rapporto tra la potenza della parola e la disposizione dell'anima – in quanto il *logos* può condizionare lo spirito al punto da essere *apportatore di gioia e consolatore di pena* – il sofista suggerisce il legame tra sentire ed esperire.

Specchio degli imperscrutabili meandri dell'*io*, contrasto tra libero arbitrio e fatalità, tra conscio ed inconscio, tra passione e ragione, il *pathos* antico si lega all'etica attraverso la παιδεία, se è vero che, come sostiene Aristotele, nessuno – neppure l'adultera Elena – è lodato o riprovato per le passioni che sente, ma semmai per il modo col quale poi le gestisce o le governa⁴⁵.

È l'educazione lo strumento che consente all'uomo di gestire il *pathos*. E chi ha sperimentato i benefici dell'essere curato troverà dentro di sé i codici per il governo di sentimenti ed emozioni, il cui articolarsi scolpisce, nel bene o nel male, l'animo umano.

Il *pathos* greco nella traduzione latina diventa *affectum*. Questo participio passato apre il sipario sul significato dell'affetto nel senso dell'*essere modificato da cause esterne*. E' pacifico d'altronde che

⁴³ B. Rossi, *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 29; F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia 1993, p. 19.

⁴⁴ Gorgia, *Encomio di Elena*, DK 82 B 11, §§ 10 e 14, tr. it. di G. Paduano, Liguori, Napoli 2007.

⁴⁵ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1105b 30 - 1106a 14, tr. it. di C. Natali, Laterza, Roma-Bari 1999.

esso generi processi trasformativi sollecitati dall'interazione dell'uomo con sé stesso e con l'altro; in questi termini - e senza dubbio - l'affetto è un autentico e importante fenomeno pedagogico⁴⁶. Sulla scorta di tale consapevolezza, la dimensione affettivo-emozionale ha sempre destato un profondo interesse in diversi ambiti, a cominciare da quello letterario, sino a quello psicoanalitico e a quello educativo.

Si pensi alle teorie psicoevoluzionistiche di Darwin in cui le emozioni e gli affetti espressi dagli animali e dagli uomini svolgono un compito importante, sia ai fini della sopravvivenza della specie, sia ai fini dell'adattamento all'ambiente.

Si pensi inoltre alla riflessione freudiana, che ha attribuito un ruolo fondamentale agli affetti in ordine alla genesi delle nevrosi⁴⁷, sostenendo che a ogni rappresentazione psichica è connessa una parte affettiva, fondante la sua base energetica.

Nonostante le evoluzioni successive delle teorie freudiane⁴⁸, gli studi e le ricerche ad esse ispirati⁴⁹ recuperano e avvalorano la complessa e articolata fenomenologia dei vissuti e delle esperienze affettive individuali e, al contempo, lumeggiano la natura, la funzione e il significato degli affetti nei contesti interazionali, comunicativi, relazionali e clinici⁵⁰.

Il valore dell'esperienza affettiva nelle primissime fasi della vita è stato, infatti, riconosciuto e posto alla base degli studi di Spitz, secondo cui la dimensione affettiva non solo condiziona lo sviluppo emotivo del bambino, ma anche la sua maturazione psichica.

Raramente ci si rende conto della grande importanza della madre nei processi di apprendimento e di presa di coscienza del bambino. Ancor più raramente ci si rende conto dell'importanza primordiale che in questo processo hanno i sentimenti della madre, cioè quello che noi chiamiamo atteggiamento affettivo. La tenerezza della madre le permette di offrire al bambino una ricca gamma di esperienze vitali; il suo atteggiamento affettivo determina la qualità delle esperienze stesse. Ognuno di noi percepisce affettivamente e reagisce alle manifestazioni affettive. Questo vale ancor più per il bambino, il quale percepisce affettivamente in modo assai più pronunciato dell'adulto. Nei primi tre mesi le esperienze del bambino sono esclusivamente di ordine affettivo; il sensorio, la capacità di discriminazione, l'apparato percettivo non sono ancora sviluppati dal punto di vista psicologico e forse neppure dal punto di vista fisico. Quindi è l'atteggiamento affettivo della madre che serve di orientamento per il lattante⁵¹.

Ad analoghi esiti sono pervenute le note ricerche di John Bowlby e di Mary Ainsworth.

Come si accennava nel paragrafo introduttivo, infatti, già nella seconda metà del secolo scorso Bowlby teorizzava l'importanza del legame di attaccamento, il cui corretto instaurarsi è garantito unicamente dalla capacità dell'adulto di prendersi cura del proprio piccolo; di talché, anche sotto il profilo squisitamente psicologico, la cura si manifesta in tutta la sua forza dirompente.

Il legame di attaccamento⁵² viene definito come un legame duraturo e non transitorio, che si stabilisce con una persona specifica non intercambiabile con qualsiasi altra. Così come la perdita di

⁴⁶ Cfr. A. Fabris - F. Botturi - C. Vigna (a cura di), *Il coinvolgimento degli affetti*, in *Affetti e legami*, Vita e pensiero, Milano 2004, pp. 24-27.

⁴⁷ J. Breuer - S. Freud, *Studi sull'isteria*, in *Opere*, vol. 1, Bollati Boringhieri, Torino 1967.

⁴⁸ In una prima fase Freud attribuisce un ruolo fondamentale agli affetti in ordine alla genesi delle nevrosi, sostenendo che ad ogni rappresentazione psichica è connessa una parte affettiva, fondante la sua base energetica. Successivamente perviene, mediante i suoi scritti metapsicologici, ad un modello pulsionale della mente in cui l'affetto, essendo l'aspetto energetico delle rappresentazioni psichiche delle pulsioni, diventa un derivato pulsionale, mentre le dinamiche relazionali sono il risultato delle vicissitudini pulsionali stesse.

⁴⁹ Il riferimento è a H. Kohut, M. Mahler, D. Stern, J. Bowlby, C. Winnicott e M. Klein.

⁵⁰ Cfr. M. Ammaniti - N. Dazzi (a cura di), *Affetti. Natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, Laterza, Roma-Bari 2001, pp. 3-23.

⁵¹ R.A. Spitz, (1965), *Il primo anno di vita del bambino. Genesi delle prime relazioni oggettuali* (Prefazione di Anna Freud), trad. it. di G. Galli e A. Arfelli Galli, Giunti-Barbera Editore, Firenze 1972, p.29.

⁵² M. Ainsworth - J. Bowlby (1965), *Child Care and the Growth of Love*, London, Penguin Books.

una persona a cui si è particolarmente affezionati causa tristezza indipendentemente dal fatto di essere circondati da altri soggetti significativi, allo stesso modo, per il bambino, l'assenza della figura di attaccamento non è compensabile dalla presenza di un'altra qualsiasi persona.

Il legame, che ha quale postulato ineludibile la cura riservata al piccolo, inoltre, è emotivamente significativo e mette l'individuo nella condizione di desiderare il contatto e la vicinanza con la persona verso la quale esso è stato stabilito.

Tale desiderio, pur variando in funzione dell'età, delle condizioni fisiche e psicologiche dell'individuo, si tramuta in uno stato d'ansia quando egli si separa dalla persona alla quale è legato; questo malessere, provato anche quando egli sceglie volontariamente (o è consapevole della necessità) di separarsi dalla persona con la quale ha costruito un legame di attaccamento, è generato dal desiderio non soddisfatto di stare accanto alla persona amata.

I legami di attaccamento, oltre a presentare tutte le suddette caratteristiche che accomunano le relazioni affettive, sono contraddistinti dalla ricerca di sicurezza e di conforto da parte del caregiver. Di fronte ad una situazione di disagio, l'individuo sente il bisogno di utilizzare la figura di attaccamento come una “base sicura” in cui rifugiarsi per sentirsi protetto, confortato e aiutato, e dalla quale allontanarsi rassicurato dalla sua presenza, per poter esplorare il mondo fisico e sociale che lo circonda.

L'attaccamento viene definito “sicuro” se l'individuo riesce a trovare, nella relazione, il conforto desiderato; in caso contrario, il legame viene definito insicuro.

Gli esiti delle ricerche condotte da John Bowlby e dalla sua allieva Mary Ainsworth ci appaiono illuminanti, perché il valore della cura nelle relazioni umane – di cui la relazione madre-bambino è il simbolo assoluto – travalica spesso i limiti del rapporto, diventando un habitus mentale, una cultura, un modo di vivere.

Così le cure ricevute, che sono espressione dell'impegno profuso nell'accudimento, trasferiscono codici di comportamento e diventano educazione all'altro, alla realtà che ci circonda, al rispetto, all'affettività, così come alla narrazione, così le cure ricevute, che sono espressione dell'impegno profuso nell'accudimento, trasferiscono codici di comportamento e diventano educazione all'altro, alla realtà che ci circonda, al rispetto, all'affettività, come alla narrazione, che secondo Bruner⁵³ è il più importante strumento di trasmissione culturale, in quanto consente di costruire e trasferire significati, di dare forma all'esperienza.

I genitori usano costantemente le narrazioni per introdurre il bambino nella propria cultura e per favorire l'evoluzione di quello che lo psicologo statunitense, studioso e sostenitore del cognitivismo, definisce *pensiero narrativo*.

L'individuo può venir fuori solo dall'introspezione che conduce all'essenza dell'uomo e la via verso questo guardarsi dentro può essere tracciata solo dalla cura.

È così che la cura si fa pedagogia: essa consente al piccolo di comprendere rapidamente che per esistere bisogna oltrepassare sé stessi, trascendere e prendersi cura della propria persona, degli altri come anche del mondo circostante, fatto di assonanze e differenze, fatto di molteplicità che coesistono e talvolta si incrociano, fatto di pluralità all'interno delle quali riconoscersi o riconoscere i propri consimili nell'assoluta consapevolezza della propria identità.

Ne consegue che affetto, comunicazione, esperienza e relazione sono le parole chiave. Questi dunque sono i significati attorno ai quali si schiude la capacità di essere adulti responsabili e consapevoli del valore della cura⁵⁴.

L'assenza di cura, per contro, rende la relazione disfunzionale, perciò, nell'ottica del recupero dei legami familiari, è fondamentale dedicare una particolare attenzione a questo elemento nel percorso rieducativo degli adulti adusi a cedere a condotte maltrattanti verso i minori.

⁵³ J.S. Bruner (1986), *La mente a più dimensioni*, tr. it. di R. Rini, Laterza, Roma-Bari 2003.

⁵⁴ Cfr. A. Fabris, *Il coinvolgimento degli affetti*, cit., pp. 24-27.

4. L'importanza della cultura progettuale e della cura nel recupero delle competenze genitoriali

L'orizzonte di ogni educazione familiare è progettuale poiché pro-getta, getta davanti a sé, un futuro. Il passato è presente nel progetto e costituisce uno stile familiare in cui sono già impliciti i modi del futuro⁵⁵.

Il valore del progetto, sia nella coppia che nella genitorialità, è fondante, perché è nella volontà di edificare, nel «movimento verso»⁵⁶, nella continua trasformazione, che si segna il discrimen tra percorsi compiuti da soli e percorsi condivisi, i quali ultimi soltanto possono sfociare nella cultura della corresponsabilità⁵⁷.

La progettualità come valore culturale dovrebbe essere il primo degli obiettivi della pedagogia del recupero delle competenze genitoriali, finalizzata a rendere funzionale la relazione che non lo è.

Questo è ancor più urgente nelle nuove generazioni, tra le quali non è di certo in crisi il naturale desiderio di essere coppia, quanto il valore del legame, al quale si connette quello dell'identità di coppia, in sintesi il valore della progettualità.

La scarsa cultura del progetto probabilmente è generata dall'assenza delle consapevolezze necessarie sugli aspetti fondativi e identitari della relazione di coppia, cioè da quelle consapevolezze che costituiscono la dimensione etica della stessa, quella che dà senso e direzione alla relazione, basata sull'impegno e sulla dedizione al legame.

L'amore di coppia se non è orientato da un *ethos* diventa un amore fragile. La diffusa convinzione che si debba rimanere una coppia fino a quando sussistano le condizioni per esserlo prende in considerazione esclusivamente l'aspetto più adolescenziale e giovanilistico dell'essere coppia: quello legato alla gratificazione e all'appagamento, escludendo tout court quello non meno importante e non meno affascinante della fatica, dell'impegno, che ciascuno dei due partner deve profondere in un progetto che non può vacillare al primo segnale di difficoltà.

Questo passaggio culturale non è di poco momento, perché inserire nel progetto di recupero familiare un focus sulle difficoltà e sulla naturale imperfezione che connota la condizione umana e le sue molteplici possibilità di estrinsecazione, significa aprire processi di riparazione delle relazioni che consentano alle famiglie attraversate da problematiche di carattere disfunzionale di non aver paura della fragilità, di non vedere la relazione come un giocattolo rotto quando, per le più svariate ragioni, uno dei due o entrambi i partner, o anche i figli, attraversino un momento di crisi.

La disfunzione relazionale è figlia anche del diffuso senso di precarietà che caratterizza le società contemporanee. Le famiglie procedono incerte, e quindi anche i giovani sono «incerti»⁵⁸.

Essi si percepiscono innanzitutto immersi nel presente, quasi si trattasse dell'unica estasi del tempo e secondo una modalità coscienziale [...] puntuativa. Ciò è connesso, per un verso, a un rapporto negativo con il futuro, percepito per lo più come una minaccia; per un altro verso, a una presa di distanza dal passato, forse a un vero e proprio oblio. Questo atteggiamento puntuativo è segnato pertanto da una tendenziale caduta della speranza e dalla perdita progressiva della memoria, una sorta di anestesia del tempo e “dispercezione della storia”: per tale ragione la preoccupazione dei giovani diviene piuttosto quella di procedere con espedienti, “sopravvivere avanzando con una navigazione a vista”⁵⁹.

⁵⁵ V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Pubblicazione del Centro Studi pedagogici sulla vita matrimoniale e familiare dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia 2001, pag. 116.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Cfr. L. Pati, *Corresponsabilità educativa*, Editrice La Scuola, Brescia 2011.

⁵⁸ A. Bellingreri - G. Elia (a cura di), *La sfida dell'educativo nella società liquida*, in *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014, p.16.

⁵⁹ Ibidem.

La risposta pedagogica all'incertezza deve essere la messa al centro del progetto esistenziale e del progetto di coppia, ove due persone desiderino essere una coppia. Il recupero di questo valore richiama gli adulti al loro ruolo di educatori, capaci di accompagnare i giovani a compiere scelte impegnative, troppo spesso precarizzate dagli adulti medesimi, esitanti nel loro ruolo, non istituzionalizzati e arresi di fronte al crollo del codice paterno e di quello materno, che si sgretolano dinanzi alle paure e agli smarrimenti che affliggono le società postmoderne.

L'assenza di riferimenti e di educazione al valore del tempo ha prodotto quella metamorfosi della condizione umana, così ben tratteggiata da Bauman e nella quale si legge una preoccupante prevalenza delle figure della dissolvenza e della decostruzione⁶⁰.

Se così è, la contemporaneità finisce col consegnare ai giovani, prima d'ogni altra cosa, la paura dei legami così come la paura di impegnarsi a fondo, anche nei sentimenti. Tutto è labile, temporaneo e fragile, perciò sta ormai nell'ordine delle cose che le coppie siano tali finché lo desiderino, finché non sia richiesto ai due partner di faticare per rimanere insieme, per rimanere fedeli a un progetto che meriti di permanere nel tempo.

E' senz'altro vero che il legame può contenere aspetti di fatica e di rischio ma «poiché bello è il premio e grande è la speranza ... allora bello è il rischio».⁶¹ Il premio bello è quello generato dalla cura della relazione, capace di resistere al tempo e alle fisiologiche difficoltà che la vita presenta.

«La nozione di cura come elemento originario e costitutivo dell'esistenza risale a Martin Heidegger e alla sua analitica dell'esser-ci»⁶². In questo senso la cura consente al mondo di diventare l'ambito dei progetti e delle azioni dell'uomo, il luogo in cui ci si prende cura delle cose – utilizzandole, comprendendole, interpretandole – e si ha cura degli altri.

Sempre in questo senso la relazione non può essere intesa come un mero spazio di autorealizzazione personale, ma come una realtà nuova ed eccedente rispetto alle persone che la formano. Con ciò beneficiando dell'aspetto fondamentale dell'appartenenza alla relazione stessa e dell'arricchimento che ogni legame genera.

In un'ottica culturale marcatamente orientata all'autoreferenzialità, spesso nella relazione di coppia viene valorizzato l'aspetto dell'autorealizzazione, con la conseguenza che il rapporto viene concepito come mezzo, rispetto al quale l'individuo è il fine.

In realtà questa è un'ottica antropologicamente miope, in quanto la realizzazione personale non è mai autofondativa. La realizzazione personale più profonda avviene sempre in una relazione, grazie alla presenza di un'altra persona e mai in modo automatico, ma attraverso un processo di cura e di responsabilità nei confronti del legame. Solo così il legame diventa generativo.

E può diventare generativo solo se lo si colloca all'interno di un progetto, un progetto esistenziale che non può non comprendere anche momenti di fragilità, cadute, fallimenti, che segnano sempre il tratto dell'umano, in qualsiasi via d'espressione esso si incanalì.

È affidato a una nuova cultura della progettualità l'arduo compito di sfatare il mito della coppia che resta tale finché duri, cioè fino a quando i due partner riescano a vivere la relazione senza sforzi, in un'utopistica armonia senza incrinature, la cui comparsa implica automaticamente la sua rottura.

Questa pericolosa rappresentazione rende i giovani contemporanei sempre più vulnerabili, specie quando sperimentano la delusione, perché carichi di irreali aspettative di felicità e dunque pericolosamente esposti allo smarrimento, al disorientamento, sempre più incapaci di leggere nella difficoltà solo una fisiologica possibilità dell'esistere.

⁶⁰ Z. Bauman (2003), *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, tr. it. S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 33 e ss.

⁶¹ Platone, *Fedone*, «καλόν γάρ τό ὄθλον καὶ ή ελπίς μεγάλη ... καλός γάρ ο κίνδυνος» (114,c 9; d 6), trad. it. A. Tagliapietra, Feltrinelli, Milano 2015. Si veda anche E. Ducci, cit., p. 10.

⁶² V. Burza, *La relazione educativa. Una prospettiva critica per l'emancipazione*, in G. Spadafora., *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010, p. 98.

Le giovani generazioni, esposte più che in passato al disagio della relazione familiare disfunzionale, hanno invece bisogno di essere educate alla *Responsabilità progettuale*⁶³.

Questo è l'elemento cardine dell'educazione contemporanea, che deve innervare anche i percorsi di recupero delle competenze genitoriali, perché aiuta le coppie a comprendere adeguatamente anche il senso profondo delle istanze educative cui prima o poi dovranno rispondere.

La progettualità coniugale mal si concilia con la temporaneità, specialmente quando essa colloca nel proprio orizzonte l'apertura alla vita e il desiderio inedito all'andamento della realtà circostante⁶⁴.

Il progetto di coppia deve diventare parte della nuova identità che ciascuno dei due acquisisce in questa dimensione, un'identità in cui confluiscono modi di essere, esperienze e vissuti che entrano a far parte di una nuova storia familiare alla cui scrittura contribuiscono tutti i membri del gruppo, ricreando riti, liturgie, codici che sono un patrimonio da tutelare, non da esporre al rischio di dissipazioni nelle quali si cancellano le vite e le identità di tutti.

E' questa la strada per giungere al recupero delle competenze genitoriali, che può realizzarsi in maniera compiuta se il nucleo è preso in carico da professionisti consapevoli delle metamorfosi sociali in atto e dei bisogni educativi di genitori e figli.

Il genitore invischiato in relazioni familiari disfunzionali, infatti, deve essere accompagnato da operatori che sappiano aiutarlo a percepirci come adulto in formazione, il cui processo di apprendimento è caratterizzato dall'interpretazione dell'esperienza.

Mediante la rielaborazione dei significati sollecitata *ab externo* il genitore, anche quello colpevole di condotte maltrattanti, può imparare a riconfigurare il suo stile relazionale, grazie a dinamiche di negoziazione metacognitiva⁶⁵ e metacomunicativo-discorsiva. Così, la trasformazione dei significati generata dalla riflessione sul proprio vissuto e sui propri agiti può ridisegnare le modalità di gestione della relazione familiare, sino al recupero delle competenze genitoriali, le quali non possono mai preesistere al genitore, ma discendono solo da quella disposizione dell'anima a superare sé stessa e guardare oltre ogni steccato.

Bibliografia

- Ainsworth M. - Bowlby J. (1965), *Child Care and the Growth of Love*, London, Penguin Books.
- Ammaniti M. et al., *La prevenzione del maltrattamento: il sostegno ai genitori*, in *La prevenzione del disagio nell'infanzia e nell'adolescenza*, Istituto degli Innocenti di Firenze 2002.
- Ammaniti M. - Dazzi N. (a cura di), *Affetti. Natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, tr. it. di C. Natali, Laterza, Roma-Bari 1999.
- Bauman, Z., (2003), *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, tr. it. di S. Minucci, Laterza Roma-Bari 2004.
- Bellingreri A. - Elia G. (a cura di), *La sfida dell'educativo nella società liquida*, in *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Belsky J. - Pasco Fearon R.M., *Infant-mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis*, «Development and Psychopathology», 14, (2002), pp. 293-310.
- Breuer J. - Freud S., *Studi sull'isteria*, in *Opere*, vol. 1, Bollati Boringhieri, Torino 1967.
- Bruner J.S. (1986), *La mente a più dimensioni*, tr. it. di R. Rini, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Burza V. - Spadafora G. (a cura di), *La relazione educativa. Una prospettiva critica per l'emancipazione*, in Ead., *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.

⁶³ L. Pati - G. Elia (a cura di), *Genitorialità e responsabilità educative*, in *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 64.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995.

- Cambi F. - Frauenfelder E. (a cura di), *Introduzione*, in *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994.
- Cederna G. - Inverno A. - Rebesani M., *Dossier: Il Paese di Pollicino. L'Italia ha dimenticato i bambini*, Save the Children Italia Onlus, Roma 2012.
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995.
- Corsi M. - Stramaglia M., *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando, Roma 2009.
- Costabile A. - Bellacicco D. - Bellagamba F. - Stevani J., *Fondamenti di psicologia dello sviluppo*, Laterza, Bari 2011.
- Costantino E. - Cassibba R. - Liso G. - Gatto S. - Godelli S., *Sviluppo socio-emotivo e rischio psicosociale in età scolare: il ruolo dell'attaccamento*, «Maltrattamento e abuso all'infanzia», 9, (2007), pp. 5-26.
- Di Blasio P., *Tra rischio e Prevenzione*, Unicopli, Milano 2005.
- Ducci E., *Libertà liberata, Libertà Legge Leggi*, Anicia, Roma 1994.
- Dumas J.E. - Nissley J. - Nordstrom A. - Phillips Smith E. - Prinz, R.J. - Levine D.W. (2005), Mar.34 (1):93-104, *Home chaos: sociodemographic, parenting, interactional, and child correlates*, «Journal of clinical child and adolescent psychology», Department of Psychological Sciences, Purdue University, West Lafayette, IN 47907, USA.
- Fabris A. - F. Botturi - C. Vigna (a cura di), *Il coinvolgimento degli affetti*, in *Affetti e legami*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- Field T. (1995), *Psychologically depressed parents*, in M.H. Bornstein (a cura di), *Handbook of parenting*, Vol. 4, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Fonagy P. - Target M., *Attachment and reflective function: Their role in self-organization*, «Development and Psychopathology», vol. 9, Issue 4, (1997), pp. 679-700.
- Formenti L., *Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia*, «Studium Educationis», 1, (2001), pp. 102-103.
- Gorgia, *Encomio di Elena*, tr. it. di G. Paduano, Liguori, Napoli 2007.
- Halpern R., (1993), *Poverty and infant development*, in C.H. Zeanah, *Handbook of Infant Mental Health*, Guilford, New York.
- Heidegger M. (1927), *Essere e tempo*, tr. it di F. Volpi, RCS-Bompiani, Milano 2009.
- Iori V. - L. Pati (a cura di), *I sentimenti nelle relazioni cura*, in *Ricostruire la comunità: violenze sui minori e responsabilità educativa degli adulti*, Quaderni di Documentazione Pedagogica, Istituto di Mompiano, Centro Studi Pedagogici "Pasquali-Agazzi", Comune di Brescia 2005.
- Iori, V., *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia, Pubblicazione del Centro Studi pedagogici sulla vita matrimoniale e familiare dell'Università Cattolica del Sacro Cuore 2001.
- Levorato M.C., *Lo sviluppo psicologico*, Einaudi, Torino 2002.
- Malagoli Togliatti M. - Lubrano Lavadera A., *I figli che affrontano la separazione dei genitori*, «Psicologia clinica dello sviluppo» (XIII), 1 (2009), p. 3-39.
- McElwain N.L. - Booth LaForce C., *Maternal sensitivity to infant distress and nondistress as predictors of infant-mother attachment security*, «Journal of Family Psychology», 20 (2), (2006), pp. 247-255.
- Montuschi F., *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia 1993.
- Pati, L. - G. Elia (a cura di), *Genitorialità e responsabilità educative*, in *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Platone, *Fedone*, trad. it. A. Tagliapietra, Feltrinelli, Milano 2015.
- Riva Crugnola C., *La relazione genitore-bambino. Tra adeguatezza e rischio*, Il Mulino, Bologna 2012.
- Rossi B., *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Schaffer H.R., (2004), *Introducing Child Psychology*, Oxford, Blackwell.
- Spitz R.A. (1958), *Il primo anno di vita del bambino. Genesi delle prime relazioni oggettuali*, (Prefazione di Anna Freud), trad. it. di G. Galli e A. Arfelli Galli, Giunti-Barbera, Firenze 1972.
- Trevarthen C., (1979), *Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity*, in Bullowa M. (a cura di) *Before speech: The beginnings of human communication*, London, Cambridge University Press, pp. 321-347.

Nicoletta Rosati

L'inclusione come processo di espressione di un nuovo umanesimo

L'attenzione ai processi di inclusione caratterizza da tempo gli ambienti di apprendimento italiani ed internazionali, scolastici ed extrascolastici. La strada italiana verso l'inclusione è un percorso e un progetto che hanno fatto apprezzare, a livello europeo, le politiche educative e le molteplici buone pratiche inclusive delle scuole italiane, ma che richiedono ancora sforzi notevoli per raggiungere un livello di inclusione generalizzata e realmente a servizio della persona con bisogni educativi speciali⁶⁶. Il termine inclusione si può facilmente ascrivere in quello di personalizzazione ed insieme, a giudizio di chi scrive, nel quadro più ampio di un nuovo umanesimo, ma è necessario prima chiarire il significato, oggi maggiormente condiviso e riconosciuto, di questi due termini per poi collegarli ai riscoperti valori di un nuovo umanesimo.

1. Inclusione

Si è iniziato a parlare di “inclusione”, nel 1971, ad opera di Ronald Gulliford che pubblica in Gran Bretagna un testo sui Bisogni Educativi Speciali e collega per la prima volta il concetto di *Special Educational Needs* con quello di inclusione, rivolgendosi a tutti gli insegnanti e non soltanto a quelli che, nel suo Paese, lavorano nelle scuole speciali con alunni diversamente abili. Questo testo rappresenta un importante riconoscimento del diritto di tutti gli alunni di formarsi all'interno di un unico sistema educativo. Nel 1978 appare quindi, nel Regno Unito, il rapporto Warnock del Ministero dell'Istruzione e delle Scienze britannico, nel quale si elimina il termine di “handicap” per sostituirlo con quello di “Special Educational Needs”. Questo rapporto presenta non soltanto un cambiamento nella terminologia specifica, ma un diverso approccio educativo. Si sottolinea, infatti, la necessità di avere attenzioni educative speciali per gli alunni con deficit sensoriali, fisici e mentali e per quelli che, in particolari situazioni contingenti, faticano a seguire un percorso scolastico e ad orientarsi nella complessità e nelle sfide della società attuale. Nei decenni successivi la terminologia inglese raggiunge i vari paesi, a livello europeo, che si trovano accomunati non tanto da disposizioni normative rispondenti alle proprie realtà locali, quanto ad una visione unica della “diversità”, intesa come un valore ed una nuova ricchezza. Vengono così superati i limiti legati ad una certificazione sanitaria di riconoscimento di una disabilità. In Italia, a partire dai primi anni 2000, vanno aumentando termini nuovi accanto a quelli più consueti di “integrazione”, “handicap”, “classi aperte” legate alle importanti tappe di evoluzione dell'attuale concetto di disabilità con la Legge 118 del 1971 con l'emanazione della Legge n.517 del 1977 per l'integrazione scolastica degli alunni “portatori di handicap”, e con la Legge 104 del 1992, per

⁶⁶ D. Ianes –A. Canevaro, *Facciamo il punto sull'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 2008; A. Canevaro a cura di, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007

l'integrazione, in tutti i contesti di vita, della persona con handicap - come veniva ancora definita la persona diversamente abile nei testi normativi indicati.

Oggi il termine “handicap” e la definizione di “portatori di handicap” sono stati soppiantati dall’uso corrente di parole come “disabilità”, “diversità”, “inclusione” e, nel piano didattico, si parla di progetti inclusivi e di didattica inclusiva. Questa terminologia è presente nel panorama della letteratura internazionale⁶⁷ veicolata in particolar modo dalla lingua inglese mentre, nella realtà italiana, i termini sopra indicati hanno cominciato a diventare patrimonio comune a partire dalle Linee Guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità, emanate nel 2009⁶⁸ e, successivamente, con la legge 170 del 2010, la direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, la Circolare ministeriale n.8 del 6 marzo 2013 e la Nota del 27 giugno 2013.

Questi testi normativi del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca ripropongono i termini di disabilità, di bisogni educativi speciali, di disturbi specifici di apprendimento e di piano di inclusività, quasi a veicolare concetti nuovi nell’ambito della pedagogia e della didattica speciale. Il rischio che sempre si cela dietro una visione normativa di una realtà educativa è quella di indurre in chi legge una concezione un po’ frammentata della persona dell’alunno, perdendo di vista alcuni principi fondanti l’essere stesso. I principi di unicità, irripetibilità, specificità, infatti, caratterizzano ogni individuo e consentono di valorizzare i singoli con le loro potenzialità e peculiarità, qualunque sia la loro condizione fisica, psichica e sociale o il contesto nel quale vivono.

Queste specificità chiamano in causa le diverse dimensioni di sviluppo della personalità, dalla corporea alla cognitiva, dalla relazionale alla sociale, dall’emozionale all’affettiva, dall’etica all’estetica, dalla spirituale alla religiosa, ancorandole nei contesti propri di vita degli alunni (la famiglia, la scuola, i centri sportivi, le parrocchie o le comunità di fede...), all’interno dei quali ciascuno esprime la propria peculiarità e si apre all’altro, al “diverso da sé”. Il richiamo ad una visione personalistica in termini di umanesimo riaffermato è fondamentale. La persona va riconsiderata nelle sue particolarità così come è avvenuto nel Quattrocento, all’origine del movimento culturale noto come Umanesimo.

Questa visione olistica della persona conduce alla considerazione della “diversità” come condizione propria di ciascun individuo mettendo in luce ciò che lo caratterizza e lo rende unico rispetto agli altri. Si tratta, cioè, di una visione della diversità come opportunità e come ricchezza da tenere presente e valorizzare in qualsiasi situazione educativa. Questa dovrebbe coincidere con l’approccio correttamente inclusivo.

Negli ultimi anni il concetto di “bisogni educativi speciali”, in ambito internazionale, è diventato una cornice diffusa entro la quale inquadrare varie tipologie di “bisogno”, dalla disabilità ai disturbi specifici di apprendimento al disagio socio-economico e culturale, considerati in una prospettiva di evoluzione e di miglioramento⁶⁹. Questa visione risente positivamente dell’approccio funzionale alla disabilità introdotto dall’ *l’International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF 2000; 2007)⁷⁰ che supera la visione bio-medica della persona diversamente abile ed apre un’ottica più ampia basata sulla considerazione delle caratteristiche di funzionamento della personalità in tutti i suoi aspetti costitutivi.

⁶⁷ L. De Anna, *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali. Gli organismi internazionali e l’educazione inclusiva* in P. Crispiani (a cura di), *Storia della pedagogia, l’origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa 2016, pp.636-654

⁶⁸ MIUR, *Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009

⁶⁹ L. Terzi, *Special Educational Needs. A New Look*. Continuum, London 2010

⁷⁰ Organizzazione Mondiale della Sanità, *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, tr.it. Erickson, Trento 2002; Id, *ICF. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 2007

A questo documento va inoltre affiancata la Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità⁷¹ che rinforza il concetto della valenza della persona in quanto tale anche se momentaneamente o stabilmente limitata da alcuni fattori oggettivi quali la malattia e il disagio. Anche il concetto di bisogno potrebbe indurre una considerazione negativa o limitata della persona, in quanto il termine porta etimologicamente con sé un'accezione di mancanza, di depravazione, di necessità. Considerando, però, lo stesso termine alla luce degli studi di Lewin, Maslow e Murray, in ambito psicologico, e di Heidegger in ambito filosofico, si può comprendere come il bisogno educativo sia una condizione normale di interdipendenza positiva del bambino, del ragazzo, del giovane e dell'adulto dagli ecosistemi di appartenenza. Lo sviluppo dell'autonomia personale, per esempio, come quello delle competenze trasversali o *soft skills*, dipendono in massima parte dalle corrette relazioni educative all'interno dei contesti di appartenenza che possono così favorire una crescita adeguata della persona. Può accadere comunque che alcuni bisogni educativi trovino con difficoltà risposte adeguate a causa di particolari condizioni di funzionamento.

Quest'ultimo appare, secondo la descrizione dell'ICF, la risultante dell'interazione complessa tra struttura corporea, fattori biologici, funzioni corporee, competenze personali, partecipazione sociale in un contesto ambientale e personale che può facilitare il funzionamento oppure renderlo problematico fino ad ostacolarlo. Il bisogno di autonomia di un bambino, per esempio, può diventare problematico e limitante se il piccolo ha momentaneamente una disfunzione degli arti inferiori per la frattura delle ossa oppure se ci sono funzioni corporee stabilmente compromesse come nel caso della spasticità ed ancora il bisogno di autonomia potrebbe non avere risposte adeguate per mancanza di un ambiente relazionale che sappia prendersi cura della sua crescita. In queste situazioni non si riesce a realizzare quella importante interdipendenza positiva tra il bisogno di autonomia, declinato nei vari aspetti della persona, e le risposte dai contesti ambientali di vita. L'ottica dell'inclusione in prospettiva umanistica dovrebbe aiutare a coniugare proprio tutte le strategie che si possono mettere in atto per consentire alla persona di essere accolta, compresa, accettata e stimolata a dare il meglio di sé in una cornice altamente educativa.

Nel contesto scolastico, una lettura, infatti, dei bisogni educativi speciali finalizzata alla ricerca di una didattica inclusiva, differenziata, individualizzata e personalizzata potrebbe far incorrere nell'errore di guardare all'alunno soltanto in considerazione dei suoi problemi di apprendimento in vista di risultati scolastici attesi, pur nella considerazione e accettazione della sua diversità.

Nell'ambito della famiglia, la ricerca di una giusta alleanza educativa con la scuola potrebbe comportare il rischio di guardare al proprio figlio soltanto con l'obiettivo di un'integrazione scolastica il più possibile inclusiva, perdendo di vista tutti gli altri aspetti ugualmente fondamentali della persona del proprio figlio che riguardano, per esempio, la sua capacità di entrare in relazione, la sua modalità espressiva, l'empatia, l'impegno per raggiungere un obiettivo desiderato, la costanza nell'impegno, la considerazione e l'impegno di fronte al limite. Appare evidente, quindi, che un processo educativo che sia realmente inclusivo debba tener conto della personalizzazione attraverso la quale si esplica il processo stesso.

2. Personalizzazione

Il concetto di personalizzazione, apparso nei testi normativi della scuola italiana con la Legge Delega n.53 del 2003 e con i suoi decreti attuativi⁷², dopo un periodo di minore interesse in ambito

⁷¹ Organizzazione delle Nazioni Unite, *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità*, 13 dicembre 2006

⁷² MIUR, Legge 28 marzo 2003, n. 53

scolastico⁷³ è riapparso con la sua caratterizzazione nella Direttiva del 27 dicembre 2012 proprio in relazione ai Bisogni Educativi Speciali. Un cenno indiretto è possibile rintracciarlo nella Legge 170/2010 dove si indica nello strumento del Piano Didattico Personalizzato la soluzione più idonea per accompagnare alunni e studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento.

Il termine “personalizzazione” ha subito diverse utilizzazioni semantiche a partire dall’origine etimologica nella cultura classica e in quella giudaico-cristiana, nell’ambito delle quali indicava ciò che si vede rispetto a ciò che esiste al di sotto o al di sopra di ciò che appare, pur se non sensibilmente percepito. In greco, infatti, il termine “πρόσωπον” (*prosopon*) indicava “ciò che si vede davanti”, e successivamente fu utilizzato dapprima per indicare la maschera che gli attori indossavano per recitare in teatro, poi lo stesso personaggio teatrale⁷⁴.

È importante indugiare sulla natura di questo concetto che pone in atto i due livelli propri della dimensione dell’essere: l’aspetto concreto, corporeo e sensibilmente percepibile e quello più spirituale, psicologico e trascendente della persona. I due aspetti, uno visibile e l’altro percepibile, sono costitutivi della struttura ontologica dell’essere e perfettamente in armonia tra loro, laddove il loro sviluppo avvenga nel rispetto delle caratteristiche proprie dell’umano⁷⁵.

La dimensione metafisica della persona spinge verso la considerazione di questa non frammentata nelle sue pur importanti manifestazioni empiriche, che devono sempre essere ricondotte ad unitarietà per non perdere la percezione e l’affermazione di unicità, libertà e responsabilità quali connotazioni ontologiche dell’essere. Queste sintetiche considerazioni speculative lasciano intravedere le possibili conseguenze concrete sul piano educativo e didattico, in cui il concetto di personalizzazione coniuga aspetti ormai consolidati delle buone pratiche didattiche favorendo un’interpretazione della personalizzazione soltanto come una strategia inclusiva spesso contrapposta o comparata a quella di individualizzazione.

Senza nulla obiettare a questa visione dell’uso della personalizzazione, si vuole parimenti sottolineare come il concetto in esame richiami una base antropologica dalla quale non si può prescindere per le opportune scelte didattiche volte alla realizzazione di un processo inclusivo in qualsiasi situazione sociale. Alla personalizzazione in termini didattici va avvicinato un concetto di personalizzazione più “metafisico” che riaffermi tutti i valori della persona che, nell’epoca attuale, sembrano essere minacciati dal relativismo etico, verso l’adozione di molteplici criteri di valorizzazione dell’umano, talvolta anche in modo contraddittorio.

Una modalità che potrebbe coniugare aspetti didattici e visione dell’uomo è quella dell’adozione delle competenze trasversali, già da tempo indicate, a livello europeo, come obiettivi propri della scuola e oggi rivalorizzate come *soft skills*.

È interessante notare come il concetto di personalizzazione si sia progressivamente caratterizzato sul piano didattico. Il termine è stato usato per la prima volta con riferimento all’ambito scolastico nel testo “Educazione personalizzata” di Garcia Hoz⁷⁶, che vede in questa istanza il valore di tecnica di mediazione tra il bisogno di individualizzazione di ciascun allievo e le esigenze di raggiungimento degli obiettivi generali curriculari, nella progettazione didattica, in riferimento alle esigenze proprie di ogni allievo.

Prodromi, nel tempo, delle attività connesse con la personalizzazione, nell’ottica delle buone pratiche della scuola inclusiva, possono essere individuati già nel pensiero di Claparède, Kilpatrick, Parkurst, Decroly, Montessori, Dottrens e Freinet, i quali con le loro idee hanno sottolineato la

⁷³ G.Sandrone, *Scuola inclusiva: una ricerca-azione per la professionalità docente* in «Formazione, Lavoro, Persona», VII, n.20, aprile (2017), pp.37-49

⁷⁴ G.Sandrone, *Personalizzazione in Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, in G. Bertagna-P. Tiani, Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative, La Scuola, Brescia 2013, pp. 292-294

⁷⁵ Ibi, pp.285-286; E.Ducci, *Gli approdi dell’umano*, Anicia Roma 2002

⁷⁶ V.G. Hoz, *Educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia 1982

centralità dell'alunno nel processo educativo, la necessità di una scuola “su misura” attenta a rispondere ai bisogni di ciascuno senza generalizzare un metodo per tutti⁷⁷, poiché “nessun bambino è uguale ad un altro”⁷⁸. Essi hanno sottolineato l’importanza della motivazione per apprendere in vista di un proprio progetto di vita⁷⁹ che ha inizio nella condivisione di un progetto didattico caratteristico per ciascun allievo⁸⁰. In questo modo essi possono trovare la personale via all’apprendimento nell’autonomia della scelta dei materiali di stimolo⁸¹ e nella possibilità di sperimentarli secondo tempi distesi e ritmi propri⁸².

Gli ispiratori più recenti nell’ambito della personalizzazione didattica sono i ricercatori del movimento della *pédagogie différenciée* che hanno ideato prassi metodologiche differenziate a seconda dei bisogni degli alunni. Studiosi quali Altet, Legrand e Merieu⁸³ hanno richiamato l’esigenza di differenziare il tempo didattico destinato ad ogni alunno, così come di diversificare le pratiche didattiche per venire incontro alle peculiari esigenze culturali e personali degli allievi, come, per esempio, nel caso dell’accoglienza e dell’inclusione degli alunni immigrati, evitando l’isolamento nelle classi e l’insuccesso scolastico. Nel tempo, quindi, il concetto di personalizzazione in ambito educativo ha assunto una valenza soprattutto didattica, unendosi a quello di differenziazione didattica e divenendo una modalità di insegnamento che consente agli alunni di raggiungere i medesimi obiettivi di apprendimento seguendo percorsi diversi⁸⁴.

Nello stesso testo di Hoz, però, troviamo un’interessante visione critica di questa lettura “eccessivamente didattica” della personalizzazione che ha finito per essere erroneamente sfumata nell’idea di individualizzazione e che lascia fuori l’aspetto della socializzazione dell’apprendimento. Hoz sottolinea come nella programmazione curricolare si riflettano istanze funzionaliste e tecnologiche che mettono a rischio l’attenzione per la persona nella complessità delle dimensioni che la caratterizzano.

Anche se questi studi sono rimasti poco diffusi in ambito italiano, aprono a una riflessione importante sui limiti comportati dalla riduzione della personalizzazione ad una pratica didattica al servizio dell’inclusione. Perché questo non avvenga, infatti, è necessario che il processo inclusivo sia centrato su una visione della persona a “tutto tondo” e sia attento alle esigenze che la società odierna chiede all’individuo che ne entra a far parte.

Si potrebbe affermare che un buon processo inclusivo che voglia far leva su una didattica inclusiva, in contesti non soltanto scolastici, dovrebbe caratterizzarsi per un approccio “umanistico”. Un approccio che non si esaurisca nella scelta di tecniche e strategie didattiche o nella dotazione di pur utilissime tecnologie, ma che si centri sulla valorizzazione dei singoli allievi, considerati in tutte le potenzialità di sviluppo e nel rispetto delle caratteristiche proprie della personalità di ciascuno, ponendoli nella condizione di poter comunicare, essere accolti e valorizzati da tutti coloro che fanno parte della comunità.

Questo approccio, che non porta con sé alcuna nuova determinazione, dovrebbe però rivolgere particolare attenzione alla valutazione e al potenziamento delle competenze trasversali, le soft skills. Gli aspetti di comunicazione autentica, di dialogo educativo, di ascolto attivo, di valorizzazione del

⁷⁷ E.Claparéde, *Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale*, Giunti, Firenze 1960

⁷⁸ A. Blichmann, a cura di, *Die Methode Decroly als Beitrag zur internationalen Reformpädagogik*. Garamond, Jena IKS 2011

⁷⁹ W.H.Kilpatrick,(1918) *The Project Method: the Use of the Purposeful Act in the Educative Process*, Bibliolife DBA of Bibliobazar, II, LCC 2015; C.Freinet, *La scuola del fare. Principi*, EMME, Milano 1977; Id., *La scuola del fare. Metodi e tecniche* EMME, Milano 1978

⁸⁰ H.Parkurst, *Exploring the Child’s World*, Appleton Century Crofts, New York 1951

⁸¹ M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1992

⁸² R.Dottrens, *L’insegnamento individualizzato*, Armando, Roma 1960

⁸³ M. Altet, *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia 2003

⁸⁴ Associazione TreElle, *Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo: cosa può fare la scuola?*, Quaderni, 11, marzo

silenzio, di costanza, impegno e autodisciplina, di consapevolezza dei propri limiti, di gestione delle proprie paure, di accettazione anche di un temporaneo fallimento, di resilienza sono soltanto alcune delle competenze trasversali che vengono richieste dalla società odierna per garantire a ciascuna persona, qualunque sia la sua origine o condizione sociale, di essere accolta, integrata e partecipante attiva nel proprio contesto di vita, ma soprattutto di nutrire l'entusiasmo e il desiderio di continuare ad essere e a co-essere con gli altri.

Questa “nuova” valorizzazione della persona centrata su un equilibrato sviluppo di competenze trasversali costituisce una cornice necessaria perché qualsiasi processo di inclusione, in ambito scolastico ed extrascolastico, si esplichi nel rispetto della persona con bisogni educativi speciali considerando la sua presenza, all’interno del contesto di vita, una ricchezza ed un’opportunità unica di crescita per tutti coloro che appartengono al medesimo contesto⁸⁵. Strategie e pratiche di personalizzazione quali, per esempio, il *cooperative learning*, il *tutoring*, la *peer education*, le storie sociali possono risultare un ottimo strumento di espressione e di sviluppo delle potenzialità di ciascuno se utilizzate non esclusivamente come tecniche, ma soprattutto come spazi per l’interrelazione e la cooperazione, nei quali ciascuno esprime se stesso e cresce apprendendo dalla relazione con l’altro.

3. Un’esperienza di ricerca per la formazione all’inclusività

Tra il 2012 e il 2014, la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* ha prodotto due documenti fondamentali per sostenere i processi inclusivi sia nell’ambito educativo che più ampiamente sociale. Si tratta del documento “La formazione docente per l’inclusione. Il profilo del docente inclusivo” e “Cinque messaggi-chiave per l’educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi”⁸⁶. Dai documenti emergono alcuni concetti di base che richiamano fortemente la visione umanistica del processo di inclusione. Si parla infatti di valorizzare le diversità degli alunni, sostenere gli alunni nelle loro aspettative future, insegnare a collaborare con gli altri. Questi principi necessitano - si legge nel Documento sulla formazione docente - di una coscienza da parte del corpo docente della necessità di una formazione continua che trasformi questi principi in pratiche didattiche.

Questi temi, pur non costituendo una novità, poiché sono, infatti, presenti in altri documenti precedenti, quali, per esempio, la Dichiarazione di Salamanca del 1994⁸⁷, hanno fatto avvertire l’urgenza di una formazione continua soprattutto dei docenti in quanto primi responsabili di un’educazione inclusiva centrata sull’alunno. All’interno di queste premesse si inserisce un’esperienza pluriennale di formazione e ricerca, nata per iniziativa di gruppi di docenti di una rete di scuole del territorio romano, negli anni 2013-2016.

Si è trattato di sei scuole statali, quattro istituti comprensivi e due scuole secondarie di secondo grado, e di quattro scuole paritarie, comprensive di scuola dell’infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado.

La scuola capofila della rete ha contattato l’università Lumsa per un progetto di formazione sulla didattica inclusiva ed ha individuato, all’ interno della rete, il gruppo di insegnanti che avrebbe collaborato con i ricercatori universitari in un progetto di formazione-ricerca. I ricercatori hanno

⁸⁵ L.Cottini – A.Morganti, *Evidence-based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l’inclusione*, Carocci, Roma 2015

⁸⁶ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Teacher Training for Inclusion. The Inclusive Teacher Profile*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense 2012; Id., *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense 2015

⁸⁷ UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994

improntato un progetto partendo dal grado di inclusività⁸⁸ delle pratiche didattiche quotidiane nelle scuole della rete con la finalità di migliorare la qualità del processo inclusivo realizzato nelle varie scuole. I ricercatori-insegnanti e i ricercatori universitari hanno dedicato i primi incontri a studiare i termini di inclusione, personalizzazione, individualizzazione⁸⁹e ad individuare le strategie e le tecniche didattiche inclusive più diffuse all'interno della pratica scolastica.

Gli incontri prevedevano sempre una fase di ricerca individuale o in coppia, un'esposizione dei risultati di ricerca all'intero gruppo e una rielaborazione critica con riflessioni individuali. Sulla base di quanto andava emergendo negli incontri di narrazione e di autoriflessività, i ricercatori-insegnanti riprogettavano, con l'aiuto dei ricercatori universitari, attività didattiche inclusive già note come il *cooperative learning*, il *tutoring* e la didattica laboratoriale⁹⁰. L'ottica della riprogettazione aveva la finalità di salvaguardare, in ogni iniziativa, l'unitarietà dell'apprendimento sia in riferimento ai diversi saperi disciplinari, sia in considerazione delle competenze personali che consentono a ciascun allievo di affrontare con autonomia e responsabilità i problemi della quotidianità, dentro e fuori del contesto scolastico. La didassi nelle classi veniva videoregistrata e il gruppo aveva così modo di rileggere criticamente i comportamenti e le scelte dei docenti coinvolti. La riflessione critica sull'agito professionale è la condizione che prepara il cambiamento e promuove quindi l'innovazione nella pratica⁹¹. Grazie a questi incontri i ricercatori hanno potuto constatare come la tecnica di per sé non sia una condizione di inclusione, ma lo diventa quando chi guida stimola i partecipanti a far leva sui principi che fondano la tecnica stessa. Così, nel caso del *cooperative learning*, non è la condizione di lavorare in gruppo, in situazione di interdipendenza positiva e di interazione promozionale, che aiuta i partecipanti a realizzare l'inclusione, ma la misura di fiducia che ogni membro nutre nei confronti dei compagni del gruppo e nella motivazione a voler realizzare realmente un prodotto insieme. Anche la valutazione delle proposte didattiche inclusive ha assunto in questo progetto una coloritura formativa particolare; non si è trattato, infatti, di verificare e valutare soltanto i risultati di apprendimento attesi, quantitativamente misurabili, ma di riconoscere a questi risultati un'attribuzione di valore in riferimento alle conoscenze e alle competenze disciplinari, alle competenze personali e alle competenze trasversali.

Riemergono in queste brevi considerazioni l'importanza e la necessità di una didattica inclusiva che riproponga i costrutti della relazione educativa, del dialogo autentico, dell'ascolto empatico, della persistenza di fronte alle difficoltà, della creatività di pensiero, della capacità di meravigliarsi, di pensare in modo interdipendente, di prendere coscienza del proprio modo di essere ed interagire (oggi definita *consciousness*).

Si tratta delle citate competenze trasversali o *soft skills* che richiamano l'affermazione di valori "umananti" alla base di qualsiasi scelta operativa. Al termine del percorso di ricerca-formazione, ai partecipanti sono stati distribuiti questionari ed effettuate interviste con il focus sulle finalità e gli obiettivi attesi nella ricerca. Il risultato che maggiormente ha colpito i ricercatori è stato il richiamo a valori "umanistici" come condizione riconosciuta dai docenti per un'efficace azione didattica inclusiva. In linea, poi, con gli studi da tempo compiuti da Mialaret e da Mezirow sul valore della riflessione nella formazione degli adulti⁹², gli intervistati hanno dichiarato che la consapevolezza di quanto progettato insieme, la condivisione dei valori e la riflessività, personale e di gruppo, hanno

⁸⁸ L'indagine preliminare è stata svolta servendosi dei questionari presenti nel libro di T. Booth - M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2011

⁸⁹ G. Bertagna – P. Triani (a cura di), *Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013

⁹⁰ Quest'ultima strategia è stata messa in atto per attività di teatro e grafico-pittorico-plastiche

⁹¹ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993

⁹² G. Mialaret, *La formazione degli insegnanti*, Armando, Roma 1985; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003

determinato, a loro giudizio, un più alto senso personale di autostima e di autoefficacia della propria funzione docente.

4. Conclusioni

Pur non entrando in un'analisi dettagliata del progetto di ricerca-formazione, alla luce delle esperienze di riflessione condivisa e di lavoro in comune dei docenti ricercatori, si può guardare al concetto pedagogico di inclusione non soltanto come ad un processo che pone in atto una serie di strategie e di tecniche didattiche per la migliore accoglienza e la partecipazione di tutti nel percorso educativo, ma soprattutto come una pratica formativa di azioni progettate, consapevoli e liberamente scelte⁹³. Si tratta di un percorso in linea con i principi del “nuovo umanesimo”, come descritto da Morin⁹⁴, un percorso che, nel riconoscimento della unicità e dell’originalità, della creatività e dell’unitarietà personale, unite alle caratteristiche individuali di relazione, costanza, determinazione e coscientizzazione, completa la pratica didattica di una dimensione di “senso” più alto. Questo consente di stimolare ogni singolo alla piena accettazione di sé e degli altri, al riconoscimento delle proprie e altrui potenzialità, alla comunicazione autentica e alla cooperazione formativa.

Bibliografia

- Altet M., *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia 2003.
- Associazione TreElle, *Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo: cosa può fare la scuola?*, Quaderni, 11, marzo 2016.
- Bertagna G. – Triani P. (a cura di), *Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013.
- Blichmann A.(a cura di.), *Die Methode Decroly als Beitrag zur internationalen Reformpädagogik*. Garamond, Jena: IKS 2011.
- Booth T. - Ainscow M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2011.
- Canevaro A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007.
- Claparéde E., *Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale*, Giunti, Firenze 1960.
- Cottini L. – Morganti A., *Evidence-based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015.
- De Anna L., *La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali. Gli organismi internazionali e l'educazione inclusiva* in P.Crispiani (a cura di), *Storia della pedagogia, l'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa 2016, pp.636-654.
- Dottrens R., *L'insegnamento individualizzato*, Armando, Roma 1960.
- Ducci E., *Gli approdi dell'umano*, Anicia, Roma 2002.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Teacher Training for Inclusion. The Inclusive Teacher Profile*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense 2012.
- Id., *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense 2015.
- Freinet C, *La scuola del fare. Principi*, EMME, Milano 1977.
- Id., *La scuola del fare. Metodi e tecniche* EMME, Milano 1978.
- Hoz V.G., *Educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia 1982.
- Ianes D. – Canevaro A., *Facciamo il punto sull'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 2008.
- Kilpatrick W.H.(1918), *The Project Method: the Use of the Purposeful Act in the Educative Process*, Bibliolife DBA of Bibliobazar, II, LCC 2015.

⁹³ G. Bertagna, *Azione in Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative*, op.cit., pp 55-71

⁹⁴ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000

- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Mialaret G., *La formazione degli insegnanti*, Armando, Roma 1985.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- MIUR, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009.
- Organizzazione Mondiale della sanità (OMS), *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, tr.it. Erickson, Trento 2002.
- Id, *ICF. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 2007.
- Organizzazione delle Nazioni Unite, *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità*, 13 dicembre 2006.
- Parkurst H, *Exploring the Child's World*, Appleton Century Crofts, New York 1951.
- Sandrone G., *Scuola inclusiva: una ricerca-azione per la professionalità docente*, «Formazione, Lavoro, Persona», VII n.20, aprile 2017, pp.37-49.
- Id., *Personalizzazione in Dizionario di Didattica. Concetti e dimensioni operative* a cura di G. Bertagna-P. Tiani, La Scuola, Brescia 2013, pp.292-294
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
- Terzi L., *Special Educational Needs. A New Look*. Continuum, London 2010.
- UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, 7-10 giugno 1994.

Samir Matta EMAD

Perché alcuni studenti sono più motivati di altri?

Un'indagine empirica che esplora il ruolo protettivo della qualità della vita in correlazione con il clima familiare e con la motivazione allo studio.

1. Introduzione

Il presente lavoro ha come oggetto di studio primario l'adolescenza, periodo di transizione e maturazione, caratterizzato da continui e profondi cambiamenti. Si ha voluto esplorare l'influenza delle dimensioni di clima familiare, autoefficacia percepita, senso della vita e clima scolastico sul processo di crescita dell'adolescente e in particolar modo sulla motivazione ad apprendere.

Col termine ‘motivazione’ si definisce “una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l’inizio, la direzione, l’intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo” (De Beni - Moè, 2000, 37). Questa può dunque venir concettualizzata come la ‘spinta a fare’ che dà vita e guida le scelte e le condotte di ogni singolo individuo e che varia sulla base degli obiettivi e delle mete che nel tempo questo si prefigge di raggiungere, risultando così mutevole e dipendente dalle varie situazioni e circostanze (Emad, 2016). Secondo Rheinberg (2003) la motivazione costituisce un orientamento in grado di attivare e mobilitare l’individuo verso un oggetto-meta a cui in quel determinato e specifico momento di vita viene dato valore.

La motivazione costituisce così la spinta, la forza, che porta le persone ad agire e in ambito scolastico può esser considerata come uno dei principali fattori in grado di predire il successo o il fallimento dell’alunno nel raggiungimento degli obiettivi didattici previsti per il proprio percorso di studio. La motivazione ad apprendere rappresenta infatti la dimensione che meglio descrive il grado di impegno cognitivo che ogni discente investe nel tentativo di perseguire determinati obiettivi, percepiti come dotati di significato e di valore (Johnson - Johnson, 1989). Essa descrive inoltre il grado di serenità con cui l’adolescente si approccia allo studio al fine di padroneggiare competenze e abilità e verificare apertamente lo stato delle proprie conoscenze (Emad, 2016). Secondo la definizione fornita da Brophy (2003), essa fa riferimento all’intenzione, da parte dello studente, di acquisire le conoscenze e le abilità proposte dal sistema scolastico cercando di ottenerne vantaggi utili all’apprendimento stesso. Si tratta dunque di una dimensione che richiama e attiva il funzionamento cognitivo e che implica tentativi di dare senso all’attività, di comprendere la conoscenza che sviluppa e di padroneggiare le abilità che promuove (*Ibidem*).

La motivazione ad apprendere incide sull’intero percorso scolastico e formativo degli adolescenti. Nel presente lavoro si è voluto verificare come determinate situazioni familiari, personali o sociali possano incidere sulla spinta motivazionale degli adolescenti verso l’apprendimento, con conseguenze immediate sulle prestazioni e sul rendimento. È stato dimostrato, infatti, come a situazioni di demotivazione si correli spesso uno scarso rendimento (fallimento scolastico nei casi peggiori), che può portare il ragazzo a reagirvi adottando condotte disfunzionali, caratterizzate da comportamenti altamente rischiosi per il benessere sia fisico che psicologico. Punto cruciale di tale rischio sta nel fatto che l’adolescenza, oltre a costituire un periodo ricco di

cambiamenti, rappresenta “il momento di maggior tensione tra interno ed esterno, tra desideri e obblighi, tra razionalità e emozioni” (Colombo, 2016, 52). In questa specifica fase evolutiva l’individuo è coinvolto in processi di definizione di sé, di sperimentazione delle proprie capacità e di verifica delle proprie scelte. Tale sperimentazione si associa al rischio di non aver ancora del tutto maturato e strutturato una stabile identità morale. Il processo di interiorizzazione delle norme, infatti, pur essendo generalizzato non presenta delle tappe predefinite e questo può incidere sulle capacità di giudizio dei singoli. Ecco perché a seguito di situazioni quali il fallimento scolastico si è soliti osservare la messa in atto, in molti studenti, di comportamenti a rischio, ossia condotte che si distinguono per la loro capacità di compromettere, a breve o a lungo termine, il benessere fisico, psicologico e sociale di coloro che le realizzano. Rientrano in tale categoria comportamenti quali l’uso e l’abuso di alcool, il consumo di sostanze psicotrope, la precocità nei rapporti sessuali e la guida pericolosa, nonché, in ambito scolastico, atti di bullismo e violenza. Si tratta di condotte che fanno la loro comparsa perlopiù in adolescenza o in età giovanile e che possono stabilizzarsi prendendo la forma di veri e propri stili di vita non salutari (Pellai - Bonicelli, 2002).

La maggiore inclinazione alla messa in atto di tali comportamenti non va però considerata sotto un’unica accezione, di tipo negativa. La loro comparsa in questa specifica fase evolutiva si lega infatti ad una serie di fattori tipici dell’età adolescenziale:

- un’immaturità delle funzioni esecutive inibitorie, deputate all’autoregolazione (Blakemore - Choudhury, 2006; Hall – Elias - Crossley, 2006);
- il desiderio di sperimentare sensazioni forti, eccitanti ed intense (definito nel 1979 da Zuckermann come *sensation seeking*) e di competere e confrontarsi con l’altro;
- le modifiche a livello qualitativo del pensiero cognitivo, caratterizzato dal cosiddetto egocentrismo adolescenziale, ovvero un’irrealistica credenza di onnipotenza e invulnerabilità;
- il crescente valore attribuito al gruppo dei pari, associato all’aumentato rischio di emulazione;
- l’influenza del contesto culturale di appartenenza;
- il bisogno di sfidare gli adulti (De Santi - Pellai, 2008).

Si tratta dunque di condotte comuni e motivate da bisogni evolutivi (Di Cesare - Giammetta, 2011). Un ambiente scolastico supportivo dei bisogni dei discenti e caratterizzato da esperienze di successo favorisce la costruzione di un’immagine di sé forte e sicura.

A tal fine, la presente ricerca indaga se e in quale misura specifici fattori individuali e dell’ambiente sociale prossimale agiscano da fattori di protezione dal rischio di perdita della motivazione ad apprendere.

2. Le dimensioni studiate

Le dimensioni considerate sono state la qualità del clima familiare, i livelli di autoefficacia percepiti dall’adolescente, la percezione del senso e della qualità della propria vita e la stima della qualità del clima scolastico.

2.1. La qualità del clima familiare

La qualità del clima familiare ricopre un ruolo fondamentale all’interno del percorso di crescita e di costruzione dell’identità. Sebbene nel corso dell’adolescenza vi sia una significativa tendenza a rivolgersi agli amici per ricevere informazioni e consigli su aspetti e questioni della vita quotidiana, la famiglia, e in particolar modo i genitori, continuano a rimanere il punto di riferimento primario

per quanto riguarda le decisioni più importanti (Cannavò - Vergati, 2003). Gli adolescenti infatti, pur oscillando fra la ricerca di autonomia e la dipendenza dalle figure di riferimento, necessitano della guida e dell'incoraggiamento di quest'ultime al fine di poter stabilire e raggiungere con perseveranza determinati obiettivi, specie quelli che riguardano la formazione ed il futuro (Bianchi, 2015). Ne consegue che la ricerca di indipendenza tipica della fase adolescenziale non va interpretata come un tentativo di rottura del legame con le proprie origini, che anzi continuano a costituire un punto di riferimento primario, quanto piuttosto come un processo di separazione-individuazione che conduce al raggiungimento di un'autonomia emotiva e completamento di uno dei principali compiti evolutivi di questa fase di sviluppo (Corsaro - Musetti, 2012; Federico, 2015; Ingoglia, 2010). L'intero percorso di crescita e maturazione personale può essere considerato come una continua dialettica tra il processo di costruzione e definizione di sé e lo sviluppo e mantenimento di relazioni con la rete sociale di riferimento, compresa la famiglia (Ingoglia - Lo Cricchio - Liga, 2011).

All'interno di tale percorso di crescita sia personale che sociale trova spazio la *Teoria degli stati di aspettativa*, secondo la quale le scelte, i comportamenti e dunque le performances degli individui vengono elaborate e realizzate sulla base delle aspettative e del valore attribuiti loro dal proprio gruppo sociale di appartenenza, nel caso degli adolescenti la famiglia (Vergati, 2005). Le persone, infatti, organizzano le proprie aspettative e credenze in base alla possibilità di riuscita, maturando così la fiducia in se stesse, e sulla base della posizione che gli viene attribuita dal gruppo di riferimento (Berger et al., 1966). Considerati il ruolo e l'influenza esercitata dalle figure genitoriali durante il processo di crescita, si può dunque supporre che le scelte e le performances degli adolescenti, comprese quelle in ambito didattico, siano riconducibili in modo più o meno diretto ai sistemi di aspettative del mondo adulto e alla fiducia percepita nei loro confronti da parte dei propri genitori.

2.2. I livelli di autoefficacia percepiti dall'adolescente

L'autoefficacia si definisce come “l'insieme di credenze nei confronti delle proprie capacità in grado di aumentare i livelli di motivazione, di attivare risorse cognitive e di eseguire le azioni necessarie per esercitare un controllo sulle richieste di un compito” (Bandura, 1990, 316). L'autoefficacia si caratterizza come un'autovalutazione delle proprie competenze che influenza la scelta dei comportamenti da adottare dinanzi a ogni singola situazione, ambiente o sfida (D'Onofrio, 2013) e riguarda le modalità di interazione dell'individuo con l'ambiente (Emad, 2016; Schunk - Meece, 2007). Le modalità con cui quest'ultima può essere sviluppata ed esercitata durante il periodo adolescenziale incidono in modo significativo nel determinare il corso della vita del ragazzo. La percezione della propria efficacia, pur essendo il frutto di esperienze passate determina infatti il futuro, in quanto incide sull'atteggiamento con cui ogni nuova situazione viene affrontata (Mason, 2006). Come sottolineato da Becciu e Colasanti (2010, 10),

“a parità di condizioni sfavorevoli della vita [...] coloro che riescono a far maggiormente leva sulle proprie risorse personali e sociali subiscono meno gli effetti dannosi delle avversità della vita”. Come dimostrato dai due autori infatti, “di fronte ai problemi, alcuni ragazzi subiscono, si lasciano andare e peggiorano la loro situazione; altri, al contrario, sanno reagire trovando soluzioni intelligenti ed efficaci, ponendosi obiettivi realistici e

raggiungibili, traendo forza e sicurezza dai valori che orientano la propria vita, ricorrendo all'aiuto di amici fidati e al sostengo di adulti significativi in famiglia, tra i parenti, nell'ambiente sportivo o nell'oratorio”.

Le esperienze di padroneggiamento e riuscita sono in grado di incidere positivamente sul processo di crescita personale, senza che questo venga necessariamente considerato come un periodo di stress, turbamento o crisi (Bandura, 2012). Gran parte degli adolescenti è infatti in grado di fronteggiare con successo le transizioni fisiche, cognitive e sociali tipiche di tale fase evolutiva (Bandura, 1964; Petersen, 1988; Rutter et al., 1976).

In ambito familiare l'autoefficacia sembra svilupparsi a partire dalla qualità delle interazioni, dal clima emotivo e dai rimandi provenienti dall'ambiente domestico (Schunk - Miller, 2002).

È stato dimostrato che i genitori possono stimolare l'autoefficacia nei propri figli, strutturando compiti -né eccessivamente complessi né eccessivamente semplici- adeguati alle loro competenze, favorendo situazioni di padroneggiamento e ancora, insegnando a gestire le difficoltà con serenità e fiducia (Schunk - Meece, 2007).

Anche l'ambiente scolastico incide fortemente sull'autoefficacia percepita. Le esperienze maturate in ambito scolastico contribuiscono a modellare le convinzioni in merito alle proprie competenze e possibilità. Specialmente in età adolescenziale, assumono un'importanza crescente le valutazioni e i *feedback* in merito alle proprie prestazioni scolastiche. L'adolescente elabora e integra in un modo più coerente e completo i rimandi ricevuti dagli adulti significativi e sviluppa una nuova concezione, più ampia e differenziata, delle proprie capacità (Eccles – Wigfield - Schiefele, 1998). La percezione di autoefficacia in ambito scolastico può essere considerata come la certezza da parte dello studente di riuscire nello studio, organizzando adeguatamente l'apprendimento e conseguendo i risultati auspicati, e di poter affrontare le sfide didattiche con serenità e successo (Borca - Begotti, 2010). Essa acquisisce un ruolo decisivo nel determinare l'impegno e lo sforzo personale verso l'autoregolazione dello studio e il successo scolastico (Bandura et al., 2008; Caprara et al., 2012; Schunk - Meece, 2007). Come evidenziato da Caprara (2013), i fattori che determinano il successo scolastico sono da un lato la convinzione di possedere le facoltà di attenzione, concentrazione, memoria, ragionamento, interesse e impegno necessarie per apprendere, e dall'altro quella di sapersi bene organizzare e di sapersi avvalere, quando necessario, dell'aiuto dei genitori, degli insegnanti e dei propri pari.

Per quanto riguarda la percezione di autoefficacia sono state evidenziate alcune differenze di genere a favore di quello maschile. L'ipotesi esplicativa di tale fenomeno riguarda la maggiore propensione maschile ad autocelebrarsi ed a nutrire fiducia in sé (Wigfield – Eccles - Pintrich, 1996); al contrario, le ragazze risultano essere più realistiche e moderate nei loro giudizi (Pajares, 2008).

La spinta motivazionale ad apprendere efficacemente risente della valutazione del valore attribuito alle attività previste dal programma didattico e della percezione di impegno personale nello studio, fonte di sensazioni di padronanza e dunque di gratificazione personale (Mariani, 2006). A fronte di una sfida didattica complessa e impegnativa lo studente compie in primis una valutazione della motivazione a dedicare tempo ed energie alla prova in questione e sulla base di tale analisi stabilisce se attivarsi o meno, con conseguenti ripercussioni sul rendimento (Mancone - Diotaiuti, 2014).

Interventi di promozione della motivazione ad apprendere prevengono e riducono l'abbandono scolastico (Cozzolino, 2014; Laghi et al., 2012). Rientrano in tale categoria l'adozione di specifici libri di testo, l'uso di interrogativi aperti o problemi da risolvere durante le lezioni, o ancora la strutturazione di ambienti e situazioni stimolanti quali laboratori e gite scolastiche (Cornoldi -

Zaccaria, 2015). In riferimento alla fonte di interesse che la scuola può rappresentare per lo studente e all'impegno che questo può dedicarvi, è stato dimostrato come gran parte degli adolescenti manifesti il continuo bisogno di dedicarsi allo studio al fine conseguire risultati che diano loro obiettivi a breve e a lungo termine e che alimentino il loro senso di realizzazione personale (Bandura, 2012).

2.3. La percezione di senso e qualità della propria vita

La ricerca di senso assume una particolare importanza nella fase adolescenziale, a fronte del processo di costruzione di identità tipico di questa fase evolutiva e della gestione di cambiamenti a livello fisico (sviluppo puberale), cognitivo (acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo) e sociale (dialettica identificazione-differenziazione) (Erikson, 1968; Palmonari, 2011). Durante l'adolescenza il senso della propria esistenza ruota intorno a interrogativi quali ‘chi sono io?’, ‘cosa mi succede?’ o ancora ‘qual è il mio posto nella società?’ (Crocetti, 2014). Il processo di significazione si concretizza secondo Frankl (2005) come desiderio di:

- conferire un *orientamento all'esistenza*, che dia coerenza al progetto di vita stesso;
- percepire un *appagamento esistenziale*, cogliendo appieno ciò che dà benessere, entusiasmo e soddisfazione;
- sentirsi *artefice delle proprie stesse scelte* e condotte di vita, definite in autonomia e con responsabilità.

Tale atteggiamento, dunque, porta a trovare uno stabile ritmo vitale con finalità e contenuti di vita del tutto personali (*Ibidem*). L'esigenza di senso non si caratterizza come bisogno, indotto dall'assenza di qualcosa (Galimberti, 2003), quanto piuttosto come principio motivazionale, che scaturisce dall'attrazione verso qualcosa (ideali, valori etc.), comporta l'attiva realizzazione di progetti e significati e si caratterizza per una libertà positiva e propositiva (Arioli, 2013). Se gli adolescenti non si impegnassero nel perseguitimento di qualcosa che dia senso alla loro vita, qualcosa che li attivi e mobiliti, diverrebbero persone demotivate, annoiate e ciniche e avrebbero costantemente bisogno di fonti di stimolazione esterne per dare significato alle proprie giornate (Bandura, 2012).

Il processo di significazione delle esperienze si lega alla percezione della qualità della propria vita, intesa come “grado di autonomia, di realizzazione personale e di integrazione sociale di una persona” (Schalock et al., 1989, 25) e al contempo come grado di controllo che la persona riesce ad esercitare sull'ambiente circostante (Brown – Bayer - MacFarlane, 1989).

Secondo l'*Ecological Empowerment Approach*, i livelli di benessere e il senso attribuito alla propria esistenza vengono determinati all'interno delle relazioni instaurate con le strutture sociali e gli ambienti circostanti all'individuo. Ne consegue l'importanza di esaminare le relazioni con la famiglia o con il gruppo dei pari, la qualità del posto di lavoro, la scuola frequentata, le associazioni di volontariato, religiose o culturali frequentate e dunque, in un'ottica più generale, di effettuare un'analisi del territorio a diversi livelli d'indagine.

2.4. La percezione di qualità del clima scolastico

Il clima scolastico fa riferimento ad un costrutto costante di ogni istituzione (Anderson, 1988), ampliamente sviluppato nell'ambito della psicologia delle organizzazioni (Moos, 1974; Quaglino, 1990). Il clima scolastico rappresenta la qualità relativamente duratura dell'ambiente interno, il valore della rete a carattere emotivo che lega i soggetti tra di loro e il gruppo con l'organizzazione (Tagiuri - Litwin, 1968). Tale valore non è unicamente di tipo relazionale, ma deriva dalla interazione di diversi fattori caratteristici di uno specifico contesto collettivo. Fondamentale a tal riguardo è il concetto di *processo causale circolare* di Schneider (1975), per cui esiste una mutua influenza reciproca fra clima e comportamenti individuali. In tale ottica, "i comportamenti contribuiscono a determinare il clima e contemporaneamente vengono modellati da esso" (Santinello - Bertarelli, 2002, 259). Secondo quanto espresso sarà dunque fondamentale attuare un'analisi a più livelli, che consideri sia le caratteristiche del singolo studente, quali rendimento o abilità sociali, sia i rapporti interpersonali del contesto classe, sia la scuola nel suo insieme, considerando cioè il tipo di offerta formativa e di organizzazione didattica, le relazioni tra il corpo docente e il dirigente scolastico, i rapporti con il quartiere e le modalità di interazione e coinvolgimento delle famiglie degli alunni iscritti. Tale analisi 'ecologica' permette una valutazione completa della qualità del sistema scolastico di appartenenza dell'alunno e, stimolando una riflessione sulla motivazione ad apprendere, consente di operare delle previsioni anche in merito al rendimento e a quelle che saranno le scelte formative e professionali future.

La scuola rappresenta un'organizzazione in grado di influenzare significativamente l'avvenire dei propri alunni. Appare dunque importante capire in che modo essa sia in grado di favorire il benessere di chi vi è inserito (Rani - Rani, 2014). In aggiunta, analizzare la scuola in un'ottica ecologica favorisce una comprensione più ampia e il riconoscimento precoce di situazioni di disagio quali il malessere emotivo, i comportamenti di rischio e la dispersione scolastica, che possono essere gestiti con maggiore efficacia se considerati all'interno del contesto entro cui si verificano.

3. Analisi educativa del rischio e del disagio adolescenziale

L'adolescenza è una fase prolungata di sviluppo umano che presenta un'alta variabilità interindividuale di percorso, a fronte della specifica interazione tra l'adolescente e i compiti di sviluppo posti dal contesto in cui vive. Essa non è necessariamente una fase stressante, ma lo diventa qualora le richieste poste dal contesto superano le risorse di fronteggiamento dell'adolescente (Becciu – Colasanti, 2003; 2010). Tale fase rappresenta una sfida evolutiva per l'adolescente e per le altre figure che lo circondano, quali i genitori, i coetanei e gli insegnanti. Considerato in questi termini, il fenomeno adolescenziale prevede una nuova visione del disagio tipicamente ad esso associato. I comportamenti che compaiono in adolescenza, che possono compromettere il benessere, non sono problematici ma di rischio, tendono a scomparire e coinvolgono pochi soggetti persistenti (Bonino, 2005). Le azioni di rischio sono infatti modalità dotate di senso e mirano a due obiettivi, ovvero lo *sviluppo dell'identità* (autostima, autonomia, identificazione e differenziazione, affermazione e sperimentazione del sé, trasgressione, percezione di controllo, esplorazione di sensazioni, coping e fuga) e la *partecipazione sociale* (comunicazione, condivisione, riti, emulazione, superamento, esplorazione di reazioni e limiti) (Becciu – Colasanti, 2003; 2010).

In una prospettiva evolutiva il rischio assume una valenza funzionale (Caprara – Fonzi, 2000). Le condotte a rischio non vanno considerate come negative, se limitate nel tempo e nella gravità del rischio stesso, in quanto permettono all’adolescente di mettere alla prova se stesso e le proprie potenzialità. La sperimentazione adolescenziale risponde infatti al bisogno di autonomia, libertà e autodeterminazione che caratterizzano la spinta motivazionale ad agire e perseguire determinati obiettivi.

Visto però che gli agiti dell’adolescente risentono inevitabilmente del contesto familiare, sociale e culturale di appartenenza e del sistema di credenze e valori di riferimento, ne deriva che famiglia e scuola devono accompagnare il processo di crescita degli adolescenti non tanto vietando loro l’assunzione di rischi, quanto piuttosto aiutandoli a ‘trovare modi sani per farlo’ (Di Cesare - Giammetta, 2011).

4. Ipotesi

L’ipotesi da cui prende forma il lavoro è che vi sia una correlazione fra le quattro variabili sopra descritte di clima familiare, autoefficacia percepita, senso della vita e clima scolastico e il processo di crescita e motivazione ad apprendere dell’adolescente. Partendo dalla qualità dell’ambiente familiare si ipotizza che questa possa incidere sull’atteggiamento e l’approccio allo studio degli adolescenti e dunque sulla motivazione ad apprendere, considerata come fattore predisponente al perseguitamento del successo formativo e al benessere emotivo dei discenti.

A tal ragione, l’oggetto di interesse primario del presente lavoro è lo studio della correlazione esistente fra clima familiare sereno, incoraggiante e positivo e il rendimento scolastico.

La novità dello studio risiede nel suo valore applicativo. La ricerca di fattori sovraordinati, individuati mediante l’analisi fattoriale delle variabili considerate, e l’individuazione di profili di studenti, ottenuti mediante l’analisi dei *cluster*, permettono una maggiore individualizzazione degli interventi educativi, secondo un approccio di *ecological empowerment*.

5. Strumenti d’indagine per le singole dimensioni considerate

Per valutare la qualità del rapporto degli adolescenti con i propri genitori è stato somministrato il *Questionario sull’Ambiente familiare* (Vergati, 2003), che concerne la qualità del clima e dei rapporti del nucleo familiare di appartenenza dello studente. Tale strumento si compone di 28 item per ciascuno dei quali l’adolescente è invitato a indicare il grado di accordo e rispecchiamento con quanto espresso mediante una scala Likert da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo).

Il questionario è stato riadattato ai fini della ricerca. In seguito alla somministrazione, è stata condotta un’analisi fattoriale che ha permesso di individuare i fattori maggiormente in grado di condizionare la motivazione e il senso di autoefficacia all’interno dell’ambiente familiare e sono stati selezionati degli item più significativi, raggruppati in 3 specifici costrutti al fine di facilitare la comprensione dei risultati emersi. Il primo costrutto, la *Facilità di relazione*, indaga l’apertura al dialogo da parte dei genitori e la percezione di potersi confidare, confrontare e di poter ricevere supporto nella presa di decisioni da parte dell’adolescente. Valuta dunque la misura in cui l’adolescente si sente a suo agio nell’interagire con i genitori e percepisce l’ambiente familiare come fonte di sicurezza, protezione e serenità. Il secondo costrutto, la *Partecipazione e attenzione al futuro*, esamina la misura in cui i genitori partecipano in modo attivo alla realizzazione sia

personale che professionale del figlio, consigliandolo e indirizzandolo verso scelte opportune e facendolo sentire al contempo accompagnato, sostenuto e incoraggiato all'interno del percorso di crescita. Il terzo costrutto, l'*Influenza dei genitori sulle scelte* (o in alternativa *Condizionamento vs. libertà nelle scelte*), esplora il grado di coinvolgimento dei genitori nelle decisioni e nelle scelte personali e professionali del figlio. Le scelte del ragazzo (che siano in ambito scolastico, religioso ecc.) potrebbero infatti risentire dell'influenza esercitata dalle credenze e dagli atteggiamenti genitoriali, venendo condizionate e perdendo così autenticità.

Per valutare la dimensione dell'autoefficacia, è stato somministrato il questionario di autovalutazione *Quanta fiducia ho in me - Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni* (Soresi - Nota, 2001) e che costituisce un riadattamento del *Career Search Self-Efficacy Scale* di Solber, Good e Nord (1994). Tale strumento si compone di 28 item per ciascuno dei quali l'adolescente è invitato a indicare quanto le affermazioni riportate riflettono il proprio modo di pensare e agire su una scala Likert da 1 (poco) a 5 (moltissimo). In questo modo è possibile stimolare una riflessione in merito alla percezione della propria efficacia e individuare gli studenti con scarse convinzioni riguardo le proprie capacità e possibilità di riuscita, considerando l'influenza di tale costrutto nel predire il successo sia scolastico che professionale. Lo strumento prende in esame 4 distinti fattori che concorrono nel determinare il livello percepito di autoefficacia. Il primo fattore indaga la *Fiducia nelle proprie capacità di prendere decisioni*, ossia la fiducia nelle proprie capacità di scelta, di messa in atto e di realizzazione di quanto stabilito. Il secondo fattore esamina la *Fiducia nelle proprie capacità di controllo emozionale*, dunque la fiducia nelle proprie capacità di gestire situazioni difficili tenendo sotto controllo le componenti emozionali che ne conseguono. Il terzo fattore invece esplora la *Fiducia nelle proprie capacità di portare a termine attività e compiti*, dunque la perseveranza nel raggiungimento di determinati fini, quali quelli scolastici o formativi. L'ultimo fattore valuta poi la *Fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse*, in particolare quelle attinenti la sfera dell'apprendimento e del comportamento sociale (Nota – Pace - Ferrari, 2016).

Per valutare il senso della vita è stato somministrato il questionario *La mia vita da studente - Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni*, un riadattamento italiano ad opera di Soresi e Nota (2001) del *Quality of Life Model* (Dennis et al., 1993). Il questionario è composto da 36 item per ciascuno dei quali lo studente è chiamato a indicare il grado di consenso con quanto riportato rispetto alla propria situazione attuale su una scala Likert da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo). Lo strumento indaga sei macro-fattori che determinano la qualità della vita degli studenti (Soresi – Nota - Ferrari, 2011). Il primo fattore, la *Soddisfazione per la qualità del proprio ambiente di vita*, è composto da 7 item che riguardano la percezione di soddisfazione dello studente circa il luogo in cui vive, le attività che porta avanti nel tempo libero e la possibilità di beneficiare, in caso di necessità, di aiuto e supporto esterni. Il secondo fattore, l'*Autonomia decisionale*, indaga attraverso 9 specifici item la soddisfazione dello studente in merito al grado di autonomia di cui dispone nel prendere decisioni. Il terzo fattore, la *Percezione di benessere emotivo*, si avvale invece di 4 item per misurare il livello di disagio percepito dallo studente in riferimento alla propria attuale situazione di vita. Il quarto fattore, la *Soddisfazione per la propria situazione*, composto da 3 item, misura il livello di gradimento dello studente in merito alla propria esistenza. Il quinto fattore, la *Soddisfazione per la propria esperienza di apprendimento scolastico*, misura mediante 10 item il

grado di apprezzamento da parte dello studente dei contenuti trattati dalla scuola e dunque oggetto di studio. Infine, l'ultimo fattore, la *Soddisfazione per le relazioni con i propri compagni di classe*, composto da 3 item, analizza il livello di gradimento dello studente dei rapporti maturati con i propri compagni, includendo così a tutti gli effetti all'interno dello strumento la dimensione relazionale (*Ibidem*).

Per valutare il clima scolastico è stato somministrato il *Questionario sulla Situazione Scolastica (QSS)* elaborato dal Laboratorio Link del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova. Lo strumento si compone di tre sezioni indipendenti per studenti, genitori e personale docente.

La versione per studenti (*QSS-S*) - utilizzata per la ricerca - si distingue in due parti. La prima consta di una raccolta anagrafica circa il genere, l'età e la scuola frequentata dal partecipante. Nella seconda parte, invece, composta da 49 item e distinta in due sezioni differenti, viene analizzata la situazione scolastica dello studente e individuato, mediante 4 appositi item, la presenza di eventuali risposte influenzate dalla desiderabilità sociale. Attraverso una scala Likert a quattro punti, lo studente viene invitato a indicare nei primi 30 item la frequenza con cui la situazione descritta nel questionario tende a verificarsi (potendo scegliere fra una serie di alternative che vanno da 'mai' a 'sempre'), mentre nei successivi 19 item il grado con il quale ritiene che quanto espresso nello strumento rispecchi la propria situazione scolastica (in questo caso potendo scegliere fra una serie di alternative che vanno da 'completamente falso' a 'completamente vero'). Il questionario si compone di nove sottoscale. La sottoscala *Rapporto con i compagni* indaga la presenza o meno di legami emotivi e sociali, nonché di vissuti di solidarietà e mutuo supporto fra membri della medesima classe, e valuta inoltre la percezione del singolo alunno in riferimento al proprio inserimento all'interno del gruppo. Essa fornisce indicazioni in merito al sostegno sociale ed emotivo che lo studente riceve all'interno della classe e che costituisce una variabile essenziale per il realizzarsi di un clima positivo (Korinek et al., 2000). La sottoscala *Rapporto con gli insegnanti* indaga la percezione dello studente sia riguardo le capacità puramente didattiche dei propri docenti che riguardo le modalità (atteggiamenti, disponibilità e stili comunicativi) con cui questi sono soliti rapportarsi. In questo modo viene messa in luce l'assoluta influenza esercitata dai docenti nel determinare assieme al gruppo classe la qualità del clima scolastico. Si noti a riguardo che gli insegnanti rappresentano per gli adolescenti un modello educativo che, seppur contrastato, ha ad ogni modo la funzione di ponte fra ragazzi e realtà esterna (Jacobone, 1998). La sottoscala *Aspettative dei genitori* indaga la percezione dello studente in merito alle attese dei genitori per quanto concerne il rendimento scolastico e le modalità con cui è solito reagire a tali aspettative (quali ad esempio nervosismo o paura di deludere). Si indaga dunque la pressione esercitata dai genitori e percepita dallo studente in merito alle prestazioni e ai risultati scolastici attesi, pressione che può costituire per lo studente una vera e propria fonte di stress (De Anda et al., 2000). La sottoscala *Futuro occupazionale* indaga la preoccupazione dello studente in merito all'eventualità che la scuola non gli fornisca gli elementi necessari all'inserimento nel mondo del lavoro. Tali paure, oltre a favorire lo sviluppo di condizioni di disagio, incidono negativamente sul rendimento limitando l'investimento di energie nelle attività scolastiche (Zani, 1999). La sottoscala *Interesse verso lo studio* indaga la motivazione ad apprendere dello studente, variabile di prim'ordine nel determinare sia il rendimento scolastico che la qualità dell'esperienza scolastica stessa. È stato dimostrato, infatti, che un'elevata motivazione scolastica facilita il raggiungimento di determinati obiettivi formativi e al contempo favorisce un maggior soddisfacimento nell'adempimento dei compiti assegnati. Contrariamente, una bassa motivazione sembra associarsi maggiormente a esperienze scolastiche meno positive (Santinello et al., 1997). La sottoscala *Aspetti fisici e strutturali* valuta invece l'impressione dello studente in merito ad aspetti quali l'organizzazione didattica, la funzionalità e il *comfort* degli ambienti scolastici, considerata l'influenza delle variabili

ambientali sul comportamento umano (Barker, 1968; Moos, 1974). La sottoscala *Autostima scolastica* esamina poi il grado di soddisfazione e il senso di adeguatezza percepiti dallo studente, variabili che riducono le tensioni relative alla dimensione scolastica e favoriscono percorsi scolastici positivi di promozione dell'autostima personale. All'interno delle esperienze scolastiche, infatti, l'adolescente sperimenta e mette alla prova le proprie abilità, maturando ammirazione e rispetto verso se stesso (Gentile, 1999). Ancora, la sottoscala *Metodo di studio* valuta la capacità degli studenti di riconoscere ed adoperare metodologie di studio personalizzate, nonché di calibrare e monitorare il proprio lavoro al fine di perseguire efficacemente determinati obiettivi (Cornoldi - De Beni - Gruppo MT, 1993; Pettenò - Tressoldi - Gardinale, 1990). Infine, la sottoscala *Manifestazioni fisiche ed emotive* analizza i livelli di malessere sperimentati dallo studente, indagando al contempo la presenza o meno di disturbi somatici ed emotivi. È stata infatti dimostrata una consistente correlazione tra situazioni percepite come stressanti e la presenza di disturbi fisici o psicologici (Alva - De Los Reyes, 1999; Byrne - Fassa - Mazanov, 1999).

6. Campione

Al fine di verificare l'ipotesi di cui sopra è stato condotto un lavoro di ricerca su un campione di circa 600 studenti di età compresa fra gli 11 e i 14 anni, frequentanti scuole secondarie di primo grado di diverse zone d'Italia.

Nello specifico, il campione (N=627) è composto per poco più della metà (circa il 52 %) da femmine. L'età media degli studenti è di 11.98 anni e nello specifico, il 41.79 % ha 11 anni, il 27.59 % 12 anni, il 21.85 % 13 anni e solo l'8.77 % 14 anni. In riferimento alla zona di residenza, i dati mostrano come la maggior parte del campione, il 34.77 %, viva nel comune di Roma, il 26.32% nel comune di Milano, il 25.04 % nel comune di Carbonia (Sardegna) e il 13.88 % nel comune di Napoli.

Quanto espresso è sintetizzato all'interno della seguente tabella (Tabella 1), che riporta in dettaglio alcuni dati di natura anagrafica riferiti al campione e presi in considerazione all'interno del lavoro.

Tabella 1 - Tabella dati anagrafici campione

SESSO: M F		OSSERVAZIONI:				
627						
VALORE	FREQ.	F.CUM.	% GREZZO	% CUM.	% CORR.	%
CUM.						
1.	302	302	48.17	48.17	48.17	
48.17						
2.	325	627	51.83	100.00	51.83	
100.00						
ETÀ: 11, 12, 13, 14 anni		OSSERVAZIONI:				
627						
VALORE	FREQ.	F.CUM.	% GREZZO	% CUM.	% CORR.	%
CUM.						
11.	262	262	41.79	41.79	41.79	
41.79						
12.	173	435	46 27.59	69.38	27.59	
69.38						

La somministrazione dei questionari al campione in esame è avvenuta durante l'orario scolastico ed è stato garantito l'anonimato.

7. Metodologia di ricerca e analisi dei dati

Al fine di verificare le ipotesi di partenza, è stato importante verificare l'efficacia degli strumenti di indagine adoperati. Per questo sono stati posti i seguenti obiettivi:

- presentare le statistiche descrittive dei risultati ottenuti dalla somministrazione dei quattro questionari per avere un quadro generale delle risposte date dal campione;
- verificare le correlazioni esistenti tra la qualità del clima familiare e l'approccio alla scuola;
- individuare, attraverso un'analisi fattoriale, la presenza di variabili latenti, che permettono di ottenere una riduzione della complessità del numero di fattori che spiegano un fenomeno;
- verificare, attraverso un'analisi dei *cluster*, la possibilità di distinguere gli studenti tramite gruppi e, attraverso un'analisi della varianza, la presenza di differenze all'interno degli stessi.

Le elaborazioni statistiche effettuate sono state eseguite mediante i programmi di analisi *SPSS Statistics 24 e R 3.1.3*. I dati sono stati ricavati tramite la somministrazione dei 4 questionari e successivamente sono stati raggruppati in un unico archivio, utilizzato come *database* generale. Ciò è stato reso possibile poiché ad ogni risposta data ai vari questionari corrisponde lo stesso studente. Attraverso un processo di analisi ed elaborazione dei dati, sono state calcolate medie e varianza, mentre l'attendibilità è stata verificata attraverso l'indice *Alpha di Cronbach*, un coefficiente in grado di misurare l'attendibilità dei test e la loro riproducibilità nel tempo (solitamente, si considerano come altamente attendibili test con valori > 0.70). Le correlazioni sono state calcolate attraverso la funzione “cor”, utilizzabile in R (Frascati, 2008). Nei casi in cui accade di dover analizzare contemporaneamente un numero molto elevato di variabili, per comprendere meglio le strutture latenti all'interno dei dati, risulta utile sostituire le p variabili originarie con un numero ridotto di variabili artificiali (o componenti principali), le quali possono garantire sintesi e facilità di lettura e allo stesso tempo una ridotta perdita di informazioni. Una metodologia statistica multivariata che permette di fare ciò è l'*Analisi delle Componenti Principali* (ACP), in cui si suppone che le variabili artificiali siano una combinazione lineare delle variabili osservate. Tuttavia uno dei problemi più ostici che possono essere incontrati è la determinazione del numero di componenti da estrarre. Una volta individuate le componenti, bisogna scegliere quante tenerne, in quanto un numero elevato non consente un'adeguata riduzione dei dati, mentre una diminuzione eccessiva rischia di far perdere preziose informazioni. Partendo da una matrice dei dati, l'applicazione dell'ACP consente di sostituire alle p variabili (tra loro correlate) un nuovo insieme di variabili artificiali dette componenti principali (CP). Queste sono tra loro incorrelate (ortogonalì)

e sono elencate in ordine decrescente rispetto alla loro varianza (nel senso che la prima CP sarà la combinazione lineare di massima varianza, la seconda CP sarà la seconda combinazione lineare in termini di varianza e così via). Alla fine si otterranno tante combinazioni lineari quante sono le variabili originarie e spetterà al ricercatore scegliere il numero di componenti principali ritenuto idoneo e successivamente interpretarle. Si presentano pertanto diversi problemi che impongono allo studioso delle decisioni che influenzano l'esito della ricerca. Specifiche indicazioni aiutano il ricercatore a minimizzare la componente soggettiva della ricerca in termini di scelta del numero di CP ed interpretazione delle stesse, e che contribuiscono a renderlo il più obiettivo possibile.

Per quanto riguarda la scelta del numero di componenti da utilizzare, si fa riferimento a tre criteri (Piccolo, 2010):

- quota di varianza totale spiegata;
- *Scree-graph*;
- *Eigenvalue one* o Regola di Kaiser.

Solitamente, per individuare il numero di componenti da utilizzare, si cerca di seguire congiuntamente i tre criteri. Secondo il primo criterio, si deve considerare un numero di CP tale che esse tengano conto di una percentuale sufficientemente elevata di varianza totale (ad esempio, almeno il 70%). Nel definire la percentuale minima di varianza accettabile occorre tener conto del numero di variabili originarie; pertanto al crescere del numero di variabili potrà essere accettata una percentuale minore di varianza spiegata. Il secondo criterio fa uso di un grafico chiamato *scree-graph* degli autovalori in funzione del numero di CP. Poiché gli autovalori sono decrescenti, il grafico assume la forma di una spezzata con pendenza sempre negativa. Analizzando il grafico, si potrà individuare un punto nel quale si manifesta una brusca variazione di pendenza, in corrispondenza della quale si individua il numero k di CP da considerare. Tuttavia, può accadere che la diminuzione degli autovalori sia graduale e il grafico non evidenzi salti evidenti. Il terzo criterio, suggerisce di considerare tutte le CP il cui autovalore è > 1 . La ‘ratio’ di questo criterio deriva dal fatto che l’autovalore di una CP è uguale alla sua varianza e che operando su variabili standardizzate queste hanno varianza unitaria. Pertanto, si decide di mantenere una CP solo se essa spiega una quota di varianza totale maggiore di quella di una singola variabile.

L’analisi degli autovalori calcolati dalla ACP, stabilendo il numero di componenti dell’analisi fattoriale, ha permesso di indicare la percentuale di varianza spiegata e soprattutto l’economia della soluzione trovata, la generalizzabilità del risultato e la congruenza con le assunzioni teoriche.

L’analisi dei *cluster* gerarchica (Ross, 2008) ha permesso di identificare gruppi di casi relativamente omogenei in base alle caratteristiche selezionate, utilizzando un algoritmo che inizia con ciascun caso (o variabile) in un *cluster* distinto e che combina i *cluster* fino a quando ne rimane solo uno. Le misure di similarità e dissimilarità sono state generate dalla procedura Distanze. A ciascun livello sono state visualizzate statistiche in base alle quali è stata selezionata la soluzione migliore, secondo i criteri di efficienza (utilizzo del minore numero di *cluster* possibile) e di efficacia (identificazione di gruppi di dati d’importanza decisionale). L’obiettivo è stato quello di classificare gli studenti in base al loro comportamento nei confronti della qualità di vita familiare e dello studio.

Per facilitare la scelta del numero di componenti da estrarre è stata effettuata la *parallel analysis* (Borra - Di Ciaccio, 2004). Essa è basata su un’osservazione: talvolta può capitare che alcuni campioni di dati producano degli autovalori maggiori o minori di 1 per puro effetto del caso. La

differenza tra un autovalore di poco superiore a 1 e un altro di poco inferiore può essere molto sottile, così sottile che può essere stato il caso a determinarla. La *parallel analysis* consiste nel confrontare gli autovalori calcolati sui dati osservati non solo con il valore soglia 1, ma anche con degli autovalori calcolati su matrici di dati casuali. L'idea è che una componente, perché sia considerata significativa, non solo debba presentare un autovalore maggiore di 1, ma il suo autovalore deve anche essere superiore al corrispettivo autovalore prodotto da dei dati casuali. In sostanza, la componente deve dimostrare di essere più forte del caso. La tecnica prevede di realizzare, parallelamente all'analisi in componenti principali, ulteriori analisi su matrici di dati generati casualmente. Definito un numero n di iterazioni, si producono n matrici di dati casuali dalle caratteristiche simili a quelle dei dati osservati: stesso numero di unità campionarie e stesso numero di variabili. Su ogni matrice si esegue un'analisi in componenti principali e si calcolano gli autovalori. Come risultato si avrà, per ogni componente, una serie di autovalori di numerosità n.

8. Verifica delle ipotesi

Al fine di dimostrare la consistenza delle scale utilizzate, sono state calcolate le statistiche descrittive più importanti (medie e varianze) dei 4 questionari somministrati, così da avere un quadro completo delle risposte date dal campione in esame. L'attendibilità è stata verificata attraverso l'indice *Alpha di Cronbach*. Per questioni logiche riportare tutti questi valori per ciascun item sarebbe molto complicato pertanto sarà sufficiente tener conto delle seguenti considerazioni riguardo ciascuno questionario.

Per quanto riguarda il *Questionario sull'Ambiente familiare* (Vergati, 2003) i dati raccolti sono stati analizzati mediante l'analisi fattoriale. Questa è stata eseguita con il metodo delle componenti principali e la *rotazione varimax*. Seguendo le indicazioni classiche per la scelta del numero dei fattori da rotare, se ne sono evidenziati 3 e come ulteriore verifica è stata eseguita l'item analisi raggruppando in 3 scale gli item così come sono emersi dall'analisi fattoriale.

A seguito di quanto riportato e dell'analisi dei punteggi ottenuti, è emerso un maggior numero di risposte (per i fattori considerati) comprese fra le variabili 3 e 4, ovvero tra ‘abbastanza’ e ‘molto’. Questo implica una significativa influenza esercitata dalle famiglie nelle scelte degli adolescenti, incluse quelle che riguardano il loro futuro scolastico e le amicizie frequentate. Gli studenti in esame, dunque, si sentono incoraggiati e sostenuti dai propri genitori. Ciò nonostante, l'analisi delle risposte date ha permesso di mettere in luce la presenza di diversi valori che si discostano dalla media: la varianza del questionario infatti è un numero compreso tra 1 e 2. Il coefficiente di Cronbach raggiunge valori che vanno da un minimo di 0.43 ad un massimo di 0.78 con valore mediano di 0.61.

Per quanto riguarda la dimensione dell'autoefficacia percepita dagli studenti, l'analisi dei punteggi attribuiti al questionario *Quanta fiducia ho in me - Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni* (Soresi - Nota, 2001) ha permesso di evidenziare un maggior numero di risposte corrispondenti all'alternativa 3, ossia ‘abbastanza’. Ciò implica che la maggior parte degli studenti coinvolti nella ricerca tende a percepirci come in grado di operare scelte autonome, funzionali sia per il momento attuale che per il futuro. Credere inoltre di saper gestire le situazioni frustranti o fonte di stress riuscendo ad autoregolare la propria emotività, di saper perseguire gli obiettivi prefissati con perseveranza, costanza e tenacia e di poter far fronte con successo a qualsiasi ostacolo o difficoltà futura. Credere dunque in sé, nelle proprie capacità di *decision making* e di *problem solving* e dunque

nelle proprie possibilità di riuscita, sia nel presente che nel futuro. La varianza è pari a 2. Il coefficiente di Cronbach raggiunge valori che vanno da un minimo di 0.57 ad un massimo di 0.75 con valore mediano di 0.63.

Rispetto alla valutazione del senso della vita, l'analisi dei punteggi attribuiti al questionario *La mia vita da studente - Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni* (*Ibidem*), ha messo in luce come la maggior parte delle risposte date dagli adolescenti oscillino tra le variabili 3 e 4, ossia tra ‘abbastanza’ e ‘molto’. Ciò denota un significativo livello di soddisfazione da parte degli studenti in merito alla qualità del proprio ambiente di vita, dunque in merito ai luoghi frequentati, alle attività extrascolastiche portate avanti e alla rete di supporto a cui poter fare riferimento in caso di necessità. Si evince inoltre, anche qui, la percezione di un buon livello di autonomia decisionale, oltre a un buon livello di benessere emotivo, una considerazione positiva riguardo la dimensione scolastica e nello specifico i programmi didattici e i temi trattati, e un buon grado di soddisfacimento in riferimento alla qualità dei rapporti amicali sviluppati fra compagni.

È emersa la presenza di molti valori che si discostano dalla media: la varianza del questionario è infatti un numero compreso fra 1 e 2. Il coefficiente *Alpha di Cronbach* raggiunge valori che vanno da un minimo di 0.51 ad un massimo di 0.87 con valore mediano di 0.69.

Infine, per quanto concerne l'analisi dei punteggi attribuiti dal campione al *Questionario sulla Situazione Scolastica - versione per studenti* (*QSS-S*), è stato evidenziato come nella prima parte un gran numero di studenti abbia dato risposte comprese tra le possibilità di scelta 2 e 3, ossia tra ‘qualche volta’ e ‘spesso’. Tali risposte, se da una parte indicano un certo grado di coinvolgimento e soddisfazione da parte dello studente in merito alla propria vita scolastica, dall'altra evidenziano una significativa emotività dinanzi a determinate sfide quali, ad esempio, interrogazioni o compiti in classe. Ciò che si evince, infatti, è che buona parte del campione si sente agitato in prossimità di una verifica o degli incontri genitori-insegnanti, stress riconducibile in primis alla paura di deludere i genitori. Nella seconda parte del questionario, invece, è emerso un maggior numero di risposte comprese tra B e C, a indicare che le affermazioni contenute negli item in riferimento ai livelli di autostima scolastica, agli aspetti strutturali caratterizzanti la scuola, alle aspettative e alle paure per il futuro erano ‘più false che vere’ o ‘più vere che false’. Ciò che si evince da questo tipo di risposte è un grado di aleatorietà piuttosto elevato, come se non fosse stato compreso dagli studenti il valore intrinseco delle domande loro poste. È da segnalare la presenza di molti valori che si discostano dalla media: la varianza del questionario, infatti, è pari a 1. Il coefficiente *Alpha di Cronbach* raggiunge valori che vanno da un minimo di 0.37 ad un massimo di 0.71 con valore mediano di 0.57.

Da quanto emerso è possibile confermare l'ipotesi secondo cui vi è una correlazione tra la qualità del clima, delle dinamiche e dei rapporti maturati in ambito familiare e le percezioni degli adolescenti in merito alle proprie capacità di riuscita, alla stima della propria vita e alla valutazione del sistema scolastico di riferimento. La tabella che segue (Tabella 2) riporta un estratto delle correlazioni evidenziate.

Tabella 2 – Estratto delle correlazioni

Matrice di correlazione												
	Quanta influenza hanno i miei genitori nella scelta della scuola che farò dopo le scuole secondarie di primo grado	I miei genitori pensano che io possa avere una carriera universitaria in futuro	I miei genitori pensano che l'università possa portare a svolgere posizioni di prestigio	I miei genitori mi incoraggiano a prendere scelte che riguardano il mio futuro	La mia famiglia mi incoraggia nello studio	I miei genitori condividono i miei obiettivi di studio e di lavoro futuro	Nella mia famiglia si dialoga e si discute	I miei genitori sono interessati alle persone con cui mi frequento (amici)	Con i miei genitori penso di poter parlare di qualsiasi argomento	Generalmente quando mi trovo in disaccordo con i miei genitori, ricorro a metodi non "pacifici" (mi ribello apertamente, faccio quello che voglio, ecc.)	Penso miei genitori mi abbiano cresciuto uno educatamente, attento alle fasi di crescita	
Correlazione	Quanta influenza hanno i miei genitori nella scelta della scuola che farò dopo le scuole secondarie di primo grado	,1,000	,071	,103	-,038	,187	,029	-,026	-,031	,088	,010	-,017
	I miei genitori pensano che io possa avere una carriera universitaria in futuro	,071	1,000	,408	,075	,225	,249	,283	,156	,210	,232	-,111
	I miei genitori pensano che l'università possa portare a svolgere posizioni di prestigio	,103	,408	1,000	-,024	,192	,202	,205	,083	,126	,072	-,020
	I miei genitori approvano le mie scelte nel campo delle amicizie	-,038	,075	-,024	1,000	,208	,132	,246	,126	,185	,301	-,144
	I miei genitori mi incoraggiano a prendere scelte che riguardano il mio futuro	,187	,225	,192	,208	1,000	,330	,332	,176	,221	,251	-,099
	La mia famiglia mi incoraggia nello studio	,029	,249	,202	,132	,330	1,000	,387	,202	,245	,275	-,117

9. Ulteriori esplorazioni

Ulteriori esplorazioni sono state condotte mediante l'*Analisi delle Componenti Principali* (ACP), i cui risultati sono sintetizzati nella Tabella 3.

Tabella 3 – Tabella delle comunalità

Comunalità	Estrazione
Quanta influenza hanno i miei genitori nella scelta della scuola che farò dopo le scuole secondarie di primo grado	,671
I miei genitori pensano che lo possa avere una carriera universitaria in futuro	,687
I miei genitori pensano che l'università possa portare a svolgere posizioni di prestigio	,669
I miei genitori approvano le mie scelte nel campo delle amicizie	,589
I miei genitori mi incoraggiano a prendere scelte che riguardano il mio futuro	,558
La mia famiglia mi incoraggia nello studio	,656
I miei genitori condividono i miei obiettivi di studio e di lavoro futuro	,635
Nella mia famiglia si dialoga e si discute	,521
I miei genitori sono interessati alle persone con cui mi frequento (amici)	,573
Con i miei genitori penso di poter parlare di qualsiasi argomento	,613
Generalmente quando mi	,637

In essa sono riportate le quote di varianza di ciascuna variabile spiegate dalle componenti principali estratte. È possibile osservare che esse spiegano più del 60 % della varianza delle variabili 1, 2, 3, una percentuale superiore al 50 % per le variabili 4, 5, 8, 9.

Il numero delle componenti principali estratte viene riportato nella tabella successiva (Tabella 4).

Tabella 4 - Varianza totale spiegata

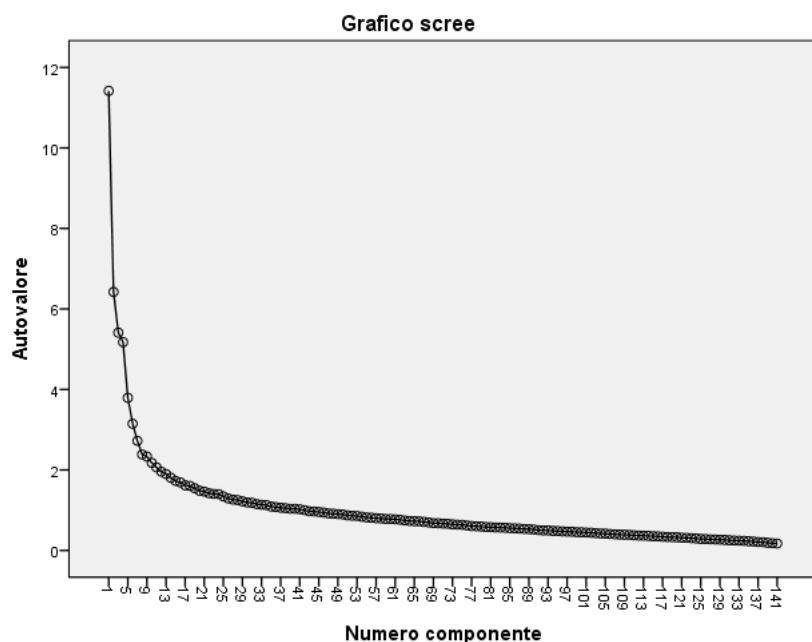
Varianza totale spiegata			
Componente	Caricamenti somme dei quadrati di estrazione		
	Totali	% di varianza	% cumulativa
1	11,418	8,098	8,098
2	6,422	4,555	12,652
3	5,411	3,838	16,490
4	5,174	3,670	20,160
5	3,792	2,689	22,849
6	3,148	2,233	25,082
7	2,723	1,931	27,013
8	2,384	1,691	28,704
9	2,332	1,654	30,358
10	2,177	1,544	31,901
11	2,063	1,463	33,365
12	1,958	1,388	34,753
13	1,900	1,347	36,100
14	1,805	1,280	37,380
15	1,728	1,225	38,606
16	1,690	1,198	39,804
17	1,618	1,148	40,952
18	1,605	1,138	42,090
19	1,545	1,096	43,186
20	1,485	1,053	44,239
21	1,463	1,038	45,277
22	1,420	1,007	46,284
23	1,404	,996	47,280
24	1,401	,994	48,274
25	1,343	,952	49,226
26	1,294	,917	50,144
27	1,263	,896	51,040
28	1,253	,889	51,929

In questa tabella è possibile osservare che la prima componente estratta, il cui autovalore è pari a 11.418, spiega il 8.098 % della varianza totale e la seconda, il cui autovalore è pari a 6.422, un ulteriore 4.555 % e così via fino ad arrivare all'incirca alla 20 esima componente, per un totale di

varianza spiegata pari al 45.277 % della varianza totale. Non procediamo nell'esplorazione di successive variabili, in quanto ciascuna porta con sé un numero molto piccolo di varianza spiegata e quindi non sarebbe utile aumentare di molto il numero delle componenti (circa raddoppiare) per ottenere un incremento piuttosto piccolo di varianza.

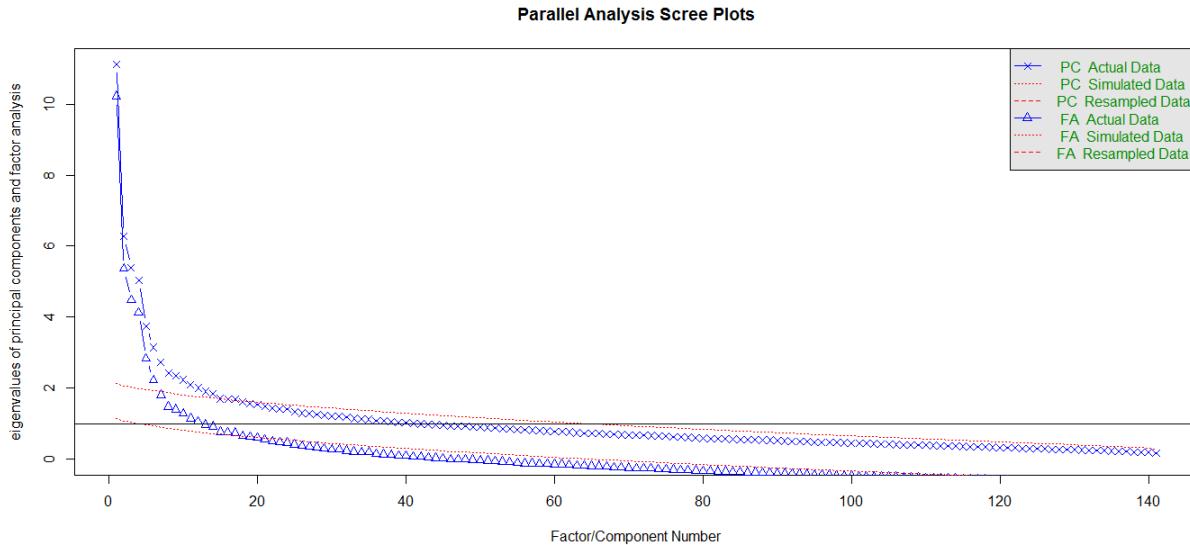
Il numero di componenti principali che vengono ritenute sufficienti e utilizzabili può essere osservato nel grafico sottostante (Grafico 1), che riporta gli autovalori in funzione del numero delle componenti. Questo si presenta come una spezzata sempre decrescente che si distingue per una brusca variazione della pendenza (il gomito) che ci segnala il numero delle componenti da utilizzare.

Grafico 1 – Autovalori in funzione del numero di componenti



Come è possibile osservare, il grafico elaborato, considerato l'elevato numero di variabili, non risulta essere una spezzata bensì una curva. È evidente una variazione di pendenza intorno alla 20 esima variabile.

La *parallel analysis* (Borra - Di Ciaccio, 2004) è stata effettuata considerando 141 variabili misurate su 627 unità. È stato definito un $n = 1000$ e sono state costruite 1000 matrici di dati casuali con 627 righe e 141 colonne. Su ogni matrice è stata eseguita un'analisi in componenti principali e sono stati calcolati gli autovalori, ottenendo così 1000 autovalori per ognuna delle 141 componenti possibili. Al termine dell'operazione, per ognuna delle 141 componenti, sui 1000 autovalori è stato calcolato un indice riassuntivo che può essere la media o la mediana. Sono state ottenute 141 medie (o mediane), che rappresentano gli autovalori generati dai dati casuali; questi indici rispondono alla domanda ‘quali autovalori avremmo ottenuto se i dati osservati fossero stati determinati completamente dal caso?’ Successivamente, sono stati confrontati gli autovalori ‘reali’ con quelli ‘casuali’. Il numero di componenti estratti corrisponde al numero di autovalori reali che sono risultati più elevati degli autovalori casuali.



Dai dati ottenuti tramite simulazione (triangolo), è possibile osservare che la ventunesima componente effettivamente ha un autovalore maggiore di 1. Nonostante l'utilizzo di tre criteri differenti, rimane comunque un certo margine di soggettività nella scelta, che talvolta può risultare determinante nel prendere in considerazione una CP in più o in meno, con evidenti distorsioni nei risultati della ricerca. Dunque, secondo la soggettività del caso e per il *dataset* in oggetto, è possibile concludere che le prime 21 sono le componenti principali dell'analisi condotta.

Rispetto all'analisi dei *cluster*, questa ci permette di distinguere gli studenti in due gruppi:

- coloro che riconoscono che un clima positivo in famiglia favorisce un atteggiamento di fiducia e di progettualità tale da invogliare i giovani a studiare e quindi agevolare un clima scolastico più sereno;
- coloro che, nonostante ci possa essere un malessere scolastico, credono che non sia collegato al benessere psicologico e familiare. Questo secondo gruppo rappresenta una minoranza nel nostro campione.

L'intento di poter collocare la dimensione simbolica del Judo all'interno della cornice ermeneutica della pedagogia fenomenologica è stato, quantomeno in parte, raggiunto. La via della cedevolezza empatica enfatizzante dinamiche di carattere essenzialmente relazionale favoriscono ora, in modo più chiaro, quello che era appunto il proposito originario del lavoro così come è stato argomentato. I processi formativi che vengono ad essere sviluppati attraverso la didattica del *Judo*, ove rispettati i dettami indicati dal fondatore, non paiono forzatamente discostarsi da quanto è stato meditato nella visione del padre della pedagogia fenomenologica. Le potenzialità insite in una formazione judoistica e messe progressivamente in evidenza favoriscono l'idea che la relazionalità propria dell'approccio bertoliniano non solo possano essere accolte nei confini di quello ma che, più semplicemente, siano delle autentiche espressioni di una prassi educativa che possa essere "inconsapevole" manifestarsi della teoresi della scuola pedagogico fenomenologica. Rimane certamente evidente come la riflessione pedagogica di Kano possa non permettere una rigorosa valutazione dei risultati raggiunti in termini di formazione sul piano dell'intelletto soprattutto se valutati in rapporto al tema dell'educazione morale lo chiarisce il maestro fondatore stesso quando sostiene che «studiosi ed educatori hanno offerto vari contributi a questi due argomenti [...] si

potrebbe dire che l'equilibrio tra la preparazione intellettuale e l'educazione morale non è quantificabile»⁹⁵.

La ricerca non può per certo considerarsi esaustiva e sarebbe pertanto auspicabile che futuri contributi possano associarsi per arricchire ed eventualmente confutare alcuni tra gli argomenti presentati a sostegno della tesi originaria.

10. Conclusioni

Viene confermata l'ipotesi secondo cui vi è una correlazione tra la qualità del clima, delle dinamiche e dei rapporti maturati in ambito familiare e le percezioni degli adolescenti in merito alle proprie capacità di riuscita, alla stima della propria vita e alla valutazione del sistema scolastico di riferimento. Un buon clima familiare favorisce nell'adolescente lo sviluppo di un senso di ottimismo e fiducia nelle proprie capacità che lo porta a considerare positivamente la sua stessa esistenza e gli ambienti di riferimento, quali quello domestico e quello scolastico. Tale atteggiamento, in accordo con quanto riportato in letteratura, favorisce il manifestarsi di uno spiccato impegno verso gli obblighi scolastici e dunque il fiorire di una significativa motivazione ad apprendere.

È stato dimostrato che la maggior parte degli adolescenti coinvolto nella ricerca:

- percepisce pieno sostegno e supporto da parte dei propri genitori, disponibili all'ascolto e al dialogo e a svolgere la funzione di guida dinanzi alle decisioni più impegnative (specie quelle che riguardano la realizzazione personale e professionale), offrendo sostegno e al contempo lasciando la totale libertà di operare scelte autonome e libere;
- crede in se stesso e nelle proprie capacità di scelta, di realizzazione e di gestione di qualsiasi tipo di situazione stressante;
- considera soddisfacente la qualità dei propri ambienti di vita (luoghi, attività e persone frequentate) e della propria scuola, sia per quanto riguarda la qualità dei rapporti instaurati con gli insegnanti e con i compagni, che per quanto riguarda la programmazione didattica offerta;
- riconosce una certa difficoltà nel regolare e gestire la propria emotività dinanzi a specifiche prove, in particolare quelle appartenenti all'ambito didattico (interrogazioni e/o verifiche), legata alla preoccupazione e alla paura di deludere i propri genitori.

Gli studenti, seppur diversi per genere, età e area geografica di appartenenza, percepiscono positivamente sia il rapporto con i propri genitori che con loro stessi e con gli ambienti di vita che li circondano, quale quello scolastico. Ciò porta a concludere che la costante presenza di genitori supportanti e motivanti trasmetta loro un senso di sicurezza che si tramuta in vera e propria fiducia in sé e nella propria possibilità di riuscita e successo. Adeguate aspettative genitoriali, buoni livelli di autoefficacia e scuole accettate e riconosciute per le loro qualità da parte degli studenti iscritti fanno inoltre sì che questi si sentano ben disposti e motivati nei confronti dello studio, variabile in grado di incidere non solo sulle prestazioni attuali, ma anche sulle successive scelte formative e professionali e dunque in grado di influire su quella che sarà la qualità di vita futura.

I risultati emersi dalla ricerca hanno un'importante ricaduta applicativa da un punto di vista pedagogico e psicologico. Ribadiscono l'importanza di favorire l'impegno di famiglie e istituzioni nel potenziare il loro legame così da incrementare la probabilità di avere studenti sicuri di sé, motivati ad apprendere e giovani-adulti con buone prospettive future. Tale atteggiamento, inoltre, funge da fattore di protezione rispetto allo stabilizzarsi di comportamenti di rischio, inizialmente adoperati come forma di reazione dinanzi a difficoltà e fallimenti. Famiglia e scuola possono e devono collaborare al fine di lasciare al ragazzo l'opportunità di sperimentare e mettersi alla prova senza correre il rischio che tali condotte si cristallizzino e diventino elementi caratterizzanti

⁹⁵ J. Kano, *La mente prima dei muscoli. Gli scritti del fondatore del judo*, cit., p. 19.

dell'identità adulta. In accordo con l'*ecological empowerment approach*, i risultati della ricerca evidenziano come i ragazzi non possano essere considerati entità isolate e scisse dagli ambienti relazionali e fisici in cui sono inseriti e come il loro equilibrio dipenda dalla rete relazionale e dai vari ambienti di vita in cui sono coinvolti (Emad, 2016). È necessario 1) favorire la capacità di mentalizzare, ossia di comprendere i comportamenti messi in atto non solo per la loro gravità o per le loro conseguenze, quanto piuttosto per i pensieri, gli affetti, i desideri, i bisogni e le intenzioni che vi sono alla base, e 2) aiutare i ragazzi a trovare delle modalità alternative per esprimere e manifestare i propri stati interni, sostituendo la messa in atto di condotte disfunzionali con altre meno pericolose per il benessere e la salute.

Rispetto alla funzione genitoriale, come sottolineato da Ingoglia, Lo Cricchio e Liga (2011), questa deve caratterizzarsi per una cura responsabile che concili le richieste di protezione e autonomia degli adolescenti e orienti il ragazzo nell'operare scelte autonome. È indispensabile che i genitori contribuiscano ad accrescere l'autoefficacia percepita dei figli, trasmettendo fiducia nelle loro capacità. Tale atteggiamento ha ricadute sulla motivazione allo studio e incide positivamente sulla percezione che il ragazzo ha di sé, del senso della propria vita e in merito alle proprie prospettive future. Contrariamente, una costante sfiducia nelle proprie capacità comporta a lungo termine una 'paura nel futuro' (Montuschi, 2014), ovvero un senso di profonda impotenza che può incidere negativamente sull'immagine che il ragazzo ha di sé e sull'identità che in questa fase viene a definirsi.

Per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti della scuola e della motivazione allo studio dei propri figli, i genitori dovrebbero:

- trasmettere credenze, atteggiamenti e valori riguardo l'educazione e in particolar modo la scuola;
- riconoscere i successi e i fallimenti dei ragazzi e più in generale mostrare il loro coinvolgimento nel fissare obiettivi e verificare insieme il loro raggiungimento;
- invitare alla responsabilità, al rispetto e alla negoziazione e collaborazione con l'altro, specie fra compagni;
- favorire la realizzazione di esperienze varie e complesse, ricche di stimoli e spunti di riflessione sia a livello cognitivo che emotivo, che attivino l'interesse, la disponibilità e la predisposizione ad apprendere (Mariani, 2006).

Per favorire la motivazione all'apprendimento, è importante che i genitori mantengano un atteggiamento equilibrato nei confronti dei propri figli. Come evidenziato da Vergati (2005), la spinta alla riuscita in ambito didattico risulta infatti maggiore nel momento in cui le stimolazioni da parte dei genitori sono moderate (Hoffman - Goldsmith - Hofacker, 1992) piuttosto che minime o al contrario eccessive (Nygård, 1975).

Rispetto alla scuola, invece, è fondamentale che essa promuova con costanza la propria pratica educativa e valorizzi lo sviluppo di una motivazione intrinseca, caratterizzata da interesse e curiosità, piuttosto che una motivazione estrinseca, tipica di una concezione dello studio come forma di competizione o gratificazione sociale (Lieury - Fenouillet, 2001). Come sottolineato da Santrock (2008, 435) "sembra sempre più evidente che gli insegnanti dovrebbero aiutare a stabilire, in classe, un clima in cui gli studenti siano intrinsecamente motivati ad apprendere"⁹⁶.

La scuola deve promuovere la partecipazione alle dinamiche interne della classe e la motivazione ad apprendere mediante iniziative e strategie metodologiche che si caratterizzano 1) per forme di didattica differenziate e 2) per strategie didattiche a stampo metacognitivo, che favoriscano la riflessione sul lavoro in atto, sul valore attribuito a quanto eseguito e sulla motivazione che sottende l'apprendimento. Come sottolineato da Mariani (2010, 10),

⁹⁶ Al fine di favorire la dimensione intrinseca vi sono una serie di strategie tra le quali quella di utilizzare *software* didattici presentati sotto la modalità di giochi su PC che contribuiscono a favorire l'attivazione e la partecipazione dello studente (Habgood - Ainsworth 2011).

“questa rete di interventi didattici implica una trama di fondo imprescindibile: dei contesti di lavoro positivi e un clima di casse favorevole, coordinate indispensabili per realizzare attività che vogliono essere attente alle dimensioni affettive e relazionali dell'allievo e al suo potenziamento cognitivo e metacognitivo”.

Per favorire la propensione allo studio e al successo scolastico degli adolescenti risulta fondamentale la costruzione di una relazione positiva tra insegnanti e allievi. È stato dimostrato (Rosenthal - Jacobson, 1968), infatti, che maggiori aspettative da parte degli insegnanti nei confronti dei propri studenti, anche se non del tutto motivate dai dati di realtà, favoriscono in questi ultimi miglioramenti nelle prestazioni, e dunque nei risultati scolastici, rispetto ai compagni verso i quali gli insegnanti non nutrono le medesime attese (Vergati, 2005). Tale fenomeno viene definito come ‘effetto pigmaglione’ e sottolinea il peso delle relazioni con gli adulti significativi (in questo caso gli insegnanti) nel determinare l’impegno e la motivazione ad apprendere degli studenti.

Quanto riportato evidenzia l’assoluta centralità di famiglia e scuola nel determinare l’approccio alla vita e allo studio degli adolescenti. Se ciò a cui si ambisce è avere adolescenti sicuri, ottimisti e orientati con progettualità e serenità al futuro, nonché studenti motivati ad apprendere con impegno e costanza, allora è necessario prendere consapevolezza su quali siano le variabili in grado di incidere su tali fattori e migliorare i contesti di vita per promuovere uno sviluppo ottimale della persona.

Bibliografia

- Alva S.A. – De Los Reyes R., *Psychosocial stress, internalized symptoms and the academic achievements of Hispanic adolescents*, «Journal of Adolescents Research», 4 (1999), pp. 343-360.
- Anderson L. M., *Classroom task environment and student task related belief*, «Elementary School Journal», 88 (1988), pp. 281-295.
- Arciero G. – Bondolfi G., *Sé, identità e stili di personalità*, Bollati Boringhieri, Torino 2012.
- Arioli A., *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Bandura A., *The stormy decade: Fact or fiction?*, «Psychology in the Schools», 1 (1964), pp. 224-231.
- Bandura A., *Reflections on nonability determinants of competence* (1990), in Sternberg R.J. – Kolligian J. (a cura di), *Competence considered*, Yale University Press, New Haven 1990, pp. 315-362.
- Bandura A., *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, Erickson, Trento 2012.
- Bandura A. – Caprara G.V. – Fida R. – Vecchione M. – Del Bove G. – Vecchio G.M. – Barbaranelli C., *Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement*, «Journal of Educational Psychology», 100, 3 (2008), pp. 525-534.
- Barker R.G., *Ecological psychology: Concepts and methods for standing the environment of human behavior*, Stanford University Press, Stanford 1968.
- Becciu M. – Colasanti A.R., *L’approccio promozionale con gli adolescenti. Lineamenti teorici e implicazioni educative*, «Rassegna CNOS», 1 (2003), pp. 39-45.
- Becciu M. – Colasanti A.R., *In Viaggio per crescere. Un manuale di auto-mutuo aiuto per gli adolescenti: per potenziare le proprie risorse e stare bene con sé e gli altri*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Becciu M. – Colasanti A.R., *La promozione del benessere in adolescenza. Presentazione di un percorso di auto-muto aiuto*, «Orientamenti Pedagogici», 57 (2010), pp. 225-234.
- Berger J. – Cohen B.P. – Zelditch M., *Status Characteristic and Expectations States* (1966), in Berger J. – Zelditch M. – Anderson B. (a cura di), *Social theories in progress*, Houghton Mifflin, Boston 1966, pp. 29-46.
- Bianchi P., *Genitori, orientarsi verso il futuro*, Sovera Edizioni, Roma 2015.

- Blakemore S.J. – Choudhury S.J., *Development of the Adolescent Brain: Implications for Executive Function and Social Cognition*, «Child Psychology and Psychiatry», 47 (2006), pp.296-312.
- Bonino S., *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Giunti, Firenze 2005.
- Borca G. – Begotti T., *L'adolescente a scuola: i rischi legati a un'esperienza negativa* (2010), in Cattellino E. (a cura di), *Rischi in adolescenza. Comportamenti problematici e disturbi emotivi*, Carocci Editore, Roma 2010, pp. 65-88.
- Borra S. – Di Ciaccio A., *Statistica. Metodologie per le scienze economiche e sociali*, seconda edizione, Mc Graw-Hill, Roma 2004.
- Brophy J., *Motivare gli studenti ad apprendere*, LAS, Roma 2003.
- Brown R.I. – Bayer M.B. – Macfarlane C., *Rehabilitation Programs: Performance and Quality of Life of Adults with Developmental Handicaps*, Lugsus, Toronto 1989.
- Byrne D.G. – Fassa J.E. – Mazanov J., *Sources of adolescent stress, smoking and the use of other drugs*, «Stress Medicine», 15 (1999), pp. 215-227.
- Cannavò L. – Vergati S. (a cura di), *La qualità della vita dei ragazzi. Ricerche sociali sull'adolescenza e la preadolescenza*, Euroma, Roma 2003.
- Caprara G.V. – Fonzi A., *L'età sospesa*, Giunti, Firenze 2000.
- Caprara G.V., *La valutazione dell'autoefficacia. Interventi e contesti culturali*, Erickson, Trento 2001.
- Caprara G.V., *Motivare è riuscire. Le ragioni del successo*, Il Mulino, Bologna 2013.
- Caprara G.V. – Alessandri G. – Eisenberg N. – Kupfer A. – Steca P. – Caprara M.G. – Yamaguchi S. – Abela J., *The positivity scale*, «Psychological Assessment», 24, 3 (2012), pp.701-712.
- Censis, *43° Rapporto sulla situazione sociale nel Paese*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Colombo M., *Adolescenti italiani e cultura della legalità*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Cornoldi C. – De Beni R. – Gruppo MT, *Imparare a studiare*, Erickson, Trento 1993.
- Cornoldi C. – Zaccaria S., *In classe ho un bambino che...*, Erickson, Trento 2015.
- Corsano P. – Musetti A., *Dalla solitudine all'autodeterminazione: processi di separazione e individuazione in adolescenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.
- Cozzolino M. (a cura di), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Crocetti E., *Il contesto scolastico in adolescenza: identità, benessere e dinamiche relazionali*, «Studi Zancan», 3 (2014), pp.80-86.
- De Anda D. – Baroni S. – Boskin L. – Buchwald L. – Morgan J. – Ow J. – Gold J.S. – Weiss R., *Stress, stressors and coping among high school students*, «Children and Youth Services Review», 22 (2000), pp.441-463.
- De Berni R. – Moè A., *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2000.
- De Santi A. – Pellai A., *Comportamenti in adolescenza* (2008), in De Santi A. - Guerra R. - Morosini P. (a cura di), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, Rapporti ISTISAN 08/1, Istituto Superiore di Sanità, Roma 2008, pp.43-52.
- Dennis R.E - Williams W. - Giangreco M.F. – Clonninger C.J., *Quality of Life as Context for Planning and Evaluation of Services for People with Disabilities*, «Exceptional Children», 59, 6 (1993), pp.499-512.
- Di Cesare G. – Giammetta R., *Prevenire e promuovere salute in adolescenza: La Peer Education*, «Rivista Sperimentale di Freniatria», 1 (2010), pp.135-153.
- Di Cesare G. – Giammetta R., *L'adolescenza come risorsa: una guida operativa alla peer education*, Carocci Editore, Roma 2011.
- Di Nuovo S. – Loiero S. – Giovannini D., *Risolvere i problemi. Strategie cognitive e competenze relazionali*, UTET, Roma 1999.
- D'Onofrio E., *Adolescenza: una terra di mezzo*, Aracne, Roma 2013.
- Eccles J.S. – Wigfield A. – Schiefele U., *Motivation to succeed* (1998), in Eisenberg N. (a cura di), *Handbook of child psychology*, voll.3, Wiley, New York 1998, pp.1017-1095.
- Emad S.M., *Educare motivando. Stimolare le motivazioni e la disponibilità ad apprendere*, LAS, Roma 2016.
- Federico R., *Funzionamento familiare dell'adolescente. Risultati di una ricerca*, Edizione digitale Youcanprint 2015.
- Felce D. – Perry J., *Quality of life: its definition and measurement*, «Developmental Disabilities», 16 (1995), pp.51-74.
- Frankl V.E., *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*, Erickson, Trento 2005.
- Frascati F., *Formulario di statistica con R, versione 2.7.0*, Fabio Frascati, Firenze 2008.

- Galimberti U., *Enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Milano 2003.
- Gentile M., *Percezione di sé e risultati scolastici: ruolo delle attribuzioni causali e dell'autostima*, «Psicologia dell'Educazione e della Formazione», 1 (1999), pp.51-72.
- Habgood M.P.J. – Ainsworth S.E., *Motivating children to learn effectively: Exploring the value of intrinsic integration in educational games*, «The Journal of Learning Sciences», 20 (2011), pp.169-206.
- Hall P.A. - Elias L.J. – Crossley M., *Neurocognitive Influences on Health Behavior in a Community Sample*, «Health Psychology», 25 (2006), pp.778-782.
- Hoffman J.J. – Goldsmith E.B. – Hofacker C.F., *The influence of Parents on Female Business Students' Salary and Work Hour Expectations*, «Journal of Employment Counselling», 29 (1992), pp.79-83.
- Ingoglia S., *Autonomia e connessione nella relazione genitori-adolescenti* (2010), in Ingoglia S. – Allen J.P. (a cura di), *Autonomia e connessione nella relazione genitori-adolescenti. Una procedura d'osservazione delle relazioni familiari*, Unicopli, Milano 2010, pp.39-68.
- Ingoglia S. – Lo Cricchio M.G. – Liga F., *Genitori-adolescenti: autonomia e connessione* (2011), in Albiero P. (a cura di), *Il benessere psicosociale in adolescenza: prospettive multidisciplinari*, Carocci Editore, Roma 2011, pp.61-97.
- Jacobone N., *Gruppo-classe e dinamiche di gruppo* (1998), in Giori F. (a cura di), *Adolescenza e rischio*, Franco Angeli, Milano 1998, pp.149-163.
- Johnson D.W. – Johnson R.T., *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Interaction Book Company, Edina 1989.
- Korinek L. – Walther C.T. – McLaughlin V.L. – Toler W.B., *Creare comunità di classe e reti di sostegno tra studenti*, «Difficoltà di apprendimento», 5 (2000), pp.297-308.
- Laghi F. – Picone L. – Lonigro A. – Fossati M., *Processi motivazionali, volitivi e autopresentazione efficace in adolescenza: risultati di uno studio longitudinale*, «Journal of Educational Cultural and Psychologist Studies», 5 (2012), pp.57-74.
- Lieury A. – Fenouillet F., *Motivazione e successo scolastico*, Edizioni Scientifiche Ma. Gi sr, Bergamo 2001.
- Mancone S. – Diotaiuti P., *La motivazione* (2014), in Cozzolino M. (a cura di), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola*, Franco Angeli, Milano 2014, pp.25-68.
- Mariani L., *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*, Carocci Faber, Roma 2006.
- Mariani L., *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Libreriauniversitaria.it Edizioni, Brescia 2010.
- Masmoudi S. – Naucer A., *Du percept à la décision. Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*, De Boeck, Bruxelles 2010.
- Mason L., *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2006.
- Maugeri S., *Théories de la motivation au travail*, Dunod, Parigi 2013.
- Middleton M. – Dupuis J. – Tang J., *The development of motivation and academic identify for science learning in early adolescents from indigenous communities*, «International Journal of Science and Math», 11 (2013), pp.111-141.
- Middleton M. – Perks K., *Motivation to learn. Transforming Classroom Culture to Support Student Achievement*, A Joint Publication 2014.
- Montuschi F., *Gli equilibri dell'amore: cura di sé e identità personale*, EDB, Bologna 2014.
- Moos R.H., *Evaluating treatment environments: A social ecological approach*, Wiley, New York 1974.
- Mortari L., *Filosofia dell'educazione scolastica. Direzioni di senso e della pratica educativa* (2017), in Mariani A.M. (a cura di), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, Editrice Morcelliana, Brescia 2017, pp.33-55.
- Nota L. – Pace F. – Ferrari L., *Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form: uno studio per l'adattamento italiano*, «Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento», 9 (2016), pp.23-35.
- Nygård R., *A reconsideration of the Achievement Motivation Theory*, «European Journal of Social Psychology», 5 (1975), pp.61-92.
- Pajares F., *Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning* (2008), in Schunk D.H. - Zimmerman B.J. (a cura di), *Motivation and self-regulated learning*, Lawrence Erlbaum Associates, New York 2008, pp.111-139.
- Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Pellai A. – Bonicelli S., *Just do it! Comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia*, Franco Angeli, Milano 2002.

- Pellerey M., *Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima Parte. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali*, «Orientamenti Pedagogici», 60 (2013), pp.147-168.
- Petersen A.C., *Adolescent development*, «Annual Review of Psychology», 39 (1988), pp.583-607.
- Pettenerò L. – Tressoldi P.E. – Gardinale M., *Lo studente di successo. Tecniche per imparare a studiare*, Paese Pagus, Treviso 1990.
- Piccolo D., *Statistica II edizione*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Polito M., *Motivazioni per studiare. Strategie per convincere a studiare a scuola e ad apprendere per tutta la vita*, Editori Riuniti, Roma 2014.
- Prezza M. – Santinello M., *Conoscere la comunità. L'analisi degli ambienti di vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Quaglino G.P., *Appunti sul comportamento organizzativo*, Tirrena Stampatori, Torino 1990.
- Rani R. – Rani P., *Influence of organizational climate of elementary schools on job satisfaction of elementary teachers*, «International Journal of Science, Environment and Technology», 2 (2014), pp.652-658.
- Reeve J., *Psychologie de la motivation et des émotions*, De Boeck, Bruxelles 2012.
- Rheinberg F., *Psicologia della motivazione*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Ricchiardi P. – Torre E.M., *Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria*, «L'integrazione scolastica e sociale», 13 (2014), pp.285-306.
- Ross S.M., *Probabilità e statistica per l'ingegneria e le scienze*, terza edizione, Il Mulino, Bologna 2008.
- Rutter M. - Graham P. – Chadwick O.F.D. – Yule W., *Adolescent turmoil: Fact or fiction?*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 17 (1976), pp.35-56.
- Santinello M. – Bertarelli P. – Pedrabissi L. – Pellegrino A., *Lo stress a scuola. Prime fasi di costruzione di uno strumento standardizzato per studenti di scuola media superiore* (1997), in Zani B. - Pombeni M.L. (a cura di), *L'adolescenza: bisogni soggettivi e risorse sociali*, Pombeni, Cesena 1997, pp.106-111.
- Santinello M. – Bertarelli P., *La scuola come setting* (2002), in Prezza M. - Santinello M. (a cura di), *Conoscere la comunità. L'analisi degli ambienti di vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna 2002, pp.257-296.
- Santrock J.W., *Psicologia dello sviluppo*, McGraw-Hill, Milano 2008.
- Scabini E., *Psicologia sociale della famiglia. Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*, Bollati Boringhieri, Torino 1995.
- Schalock R.L. – Keith K.D. – Hoffman K. – Karan O.C., *Quality of Life: Its measurement and use*, «Mental Retardation», 27 (1989), pp.25-31.
- Schneider B., *Organization climate: An essay*, «Personnel Psychology», 28 (1975), pp.447-479.
- Schunk D.H. – Meece J.L., *Lo sviluppo dell'autoefficacia nell'adolescenza* (2007), in Pajares F. – Urdan T. (a cura di), *L'autoefficacia degli adolescenti*, Erickson, Trento 2007, pp.87-144.
- Schunk D.H. – Miller S.D., *Sex differences in self-efficacy attributions: Influence of performance feedback*, «Journal of Early Adolescence», 4 (2002), pp.203-213.
- Schunk D.H. – Usher E.L., *Assessing self-efficacy for self-regulated learning* (2011), in Zimmerman B.J. - Schunk D.H. (a cura di), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, Routledge, New York 2011, pp.282-297.
- Siegel D.J., *La mente adolescenziale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.
- Solberg V.S. – Good G.E. – Nord D., *Career search self-efficacy: Ripe for applications and intervention programming*, «Journal of Career Development», 21 (1994), pp.63-72.
- Soresi S. – Nota L., *Optimist. Portfolio per l'orientamento dagli 11 ai 14 anni*, ITER, Firenze 2001.
- Soresi S. – Nota L. – Ferrari L., *Orientamento e qualità della vita*, «Rivista online per l'orientamento», 4 (2011).
- Sullo B., *The motivated student. Unlocking enthusiasm for learning*, ASCD, Alexandria 2009.
- Tagiuri R. – Litwin G.H., *Organizational climate: explorations of a concept*, University Press, Harward 1968.
- Thomas L. – Micheau-Thomazeau S., *La boîte à outils de la motivation*, Dunod, Parigi 2014.
- Thorndike E.L., *Your city*, Harcourt Brace and Co, New York 1939.
- Toshalis E. – Nakkula M.J., *Motivation, engagement, and student voice*, Jobs for the Future, Boston 2012.

- Turri G.C., *Adolescenza, costruzione dell'identità e appartenenze familiari plurime*, «Minorigiustizia», 3 (2013), pp.7-9.
- Vergati S., *La qualità della vita dei ragazzi: temi, concetti, modelli* (2003), in Cannavò L. - Vergati S. (a cura di), *La qualità della vita dei ragazzi. Ricerche sociali sull'adolescenza e la preadolescenza*, Euroma, Roma 2003, capitol II.
- Vergati S. (a cura di), *La costruzione intergenerazionale delle aspettative. Giovani, famiglie, università*, Bonanno Editore, Roma 2005.
- Webster E.A. – Hadwin A.F., *Emotions and Emotion Regulation in Undergraduate Studying: Examining Students' Reports from a Self-Regulated Learning Perspective*, «Educational Psychology», 2014, pp.2-25.
- Wigfield A. – Eccles J.S. – Pintrich P.R., *Development between the ages of 11 and 25* (1996), in Berliner D.C. - Calfee R.C. (a cura di), *Handbook of educational psychology*, Simon and Schuster Macmillan, New York 1996, pp.148-185.
- Zani B., *Strategie di coping in adolescenza* (1999), in Zani B. - Cicognani E. (a cura di), *Le vie del benessere*, Carocci Editore, Roma 1999, pp.153-195.
- Zuckerman M., *Sensation seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1979.

Viviana De Angelis, Rosa Gallelli

*Il sogno dell'inclusione nella scuola italiana:
tra utopia ed eutopia⁹⁷*

1. Integrazione e inclusione in Italia: l'inquadramento legislativo

Fino agli anni Sessanta, per denominare una certa categoria di alunni (ovvero i disabili) esisteva una variegata terminologia: "Anormali, subnormali, irregolari, minorati", ecc. Tali alunni, a causa della loro anormalità, potevano essere educati e istruiti, ma in strutture speciali, classi differenziali e in ambienti loro dedicati. La persona con deficit non poteva fruire degli stessi trattamenti degli alunni "normali", ma era ammessa a frequentare strutture segreganti. Invece, dalla metà degli anni Settanta fino agli anni Novanta, la situazione inizia pian piano a cambiare e si dà avvio alla logica dell'*integrazione*⁹⁸ che si rivela un enorme passo in avanti. Da quel momento la scuola è chiamata a riconoscere i bisogni formativi speciali di due categorie⁹⁹ (che frequentavano i normali istituti scolastici e non strutture alternative): i *disabili* ovvero i soggetti che secondo i parametri delle classificazioni dell'OMS sono riconosciuti come aventi un problema organico e gli *svantaggiati* cioè quei soggetti con problematiche di origine sociale e culturale e che sono riconosciuti come fortemente penalizzati rispetto ad altri. Tutti quelli che non risultavano né disabili né svantaggiati, erano accomunati in un'unica categoria omogenea: "la categoria dei normali" ovvero *non bisognosi* di alcun tipo di attenzione *speciale*. Per tal motivo nella scuola dell'*integrazione*, la logica della *differenziazione* o dell'*individualizzazione* dei percorsi scolastici, era intesa a esclusivo appannaggio dei *disabili* e degli *svantaggiati*, mentre per tutti gli altri allievi era previsto un sistema formativo uniforme al quale bisognava adattarsi. Altro elemento caratterizzante la scuola dell'*integrazione* è il riconoscimento della principale funzione formativa alla scuola e alla famiglia, mentre era del tutto trascurata l'importanza del ruolo formativo di tutto il *sistema extrascolastico* (teatri, centri culturali, associazioni ecc.) che a oggi si pensa possa largamente contribuire a formare il soggetto. La logica dell'*integrazione* è introdotta in Italia con la legge n.517\1977 che tra le altre cose stabilisce che "l'obbligo scolastico sancito dalle vigenti disposizioni si adempie, per i bambini

⁹⁷ L'apparente gioco linguistico rinvia al differente significato dei termini *utopia* (luogo bello ed irraggiungibile) ed *eutopia* (buon luogo). La parola *utopia* deriva dal greco *οὐ* ("non") e *τόπος* ("luogo") e significa "non-luogo". Nella parola, coniata da Tommaso Moro, è presente in origine un gioco di parole con l'omofono inglese *eutopia*, derivato dal greco *εὖ* ("buono" o "bene") e *τόπος* ("luogo"), che significa quindi "buon luogo". Questo è dovuto all'identica pronuncia, in inglese, di "utopia" e "eutopia" e dà quindi origine ad un doppio significato. Nel testo il termine *eutopia* viene usato nel suo specifico significato di "luogo buono e reale" ed è *figura* della *meta* verso cui può tendere tanto la riflessione, quanto la progettualità didattica.

⁹⁸ Con la parola *integrazione* si fa riferimento a un processo che ha condotto all'istruzione degli alunni con disabilità nelle classi comuni. Nelle scienze sociali, il termine *integrazione* indica l'insieme di processi sociali e culturali che rendono l'individuo membro di una società. *Integrazione* significa *unione*, cioè inserimento di un elemento che prima era estraneo e separato, in un tutto. L'*integrazione* dipende anche dalla capacità di socializzazione dell'individuo oltre che dall'apertura dell'ambiente circostante.

⁹⁹ Di alunni la cui *diversità* è formalmente certificata.

sordomuti, nelle apposite scuole speciali o nelle classi ordinarie delle pubbliche scuole, elementari e medie, nelle quali siano assicurati la necessaria integrazione specialistica e i servizi di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti, in attuazione di un programma che deve essere predisposto dal consiglio scolastico distrettuale". Questo mostra come, negli anni Settanta, l'obiettivo era cercare di andare incontro ai bisogni degli alunni con disabilità organiche certificate e, in questo caso, dei soggetti sordomuti che venivano accolti nelle scuole normali, ma sottoposti a programmi didattici pensati ad hoc per loro. Con riferimento alla dimensione dell'*integrazione* è fondamentale la legge Quadro.¹⁰⁰ N.104 (importante punto di riferimento anche oggi) che si basa sull'idea che l'*autonomia* e l'*integrazione* sociale si raggiunge garantendo alla persona handicappata e alla famiglia adeguato sostegno. L'articolo N.8, ad esempio, rileva l'importanza di adeguate dotazioni didattiche e tecniche, prove di valutazione, e personale qualificato per garantire alla persona con handicap il diritto allo studio. L'articolo N.13, invece, affermando l'importanza del coordinamento tra scuole, servizi sanitari, socio-assistenziali, ricreativi e culturali, cita poi due casi in particolare: l'*integrazione* nelle Università e negli Asili nido. Nel caso delle Università, si stabilisce la *necessità* di realizzare una *didattica* incentrata sui *bisogni* e sulle *difficoltà* del soggetto e quindi per esempio si pone l'accento sull'importanza degli interpreti per venire incontro agli studenti sordi. Sussidi tecnici, didattici e servizi di tutorato sono poi previsti nelle Università, nei limiti del loro bilancio e delle risorse destinate a queste attività. Nel caso degli Asili nido, invece, si prevede che le unità sanitarie locali intervengano nell'organizzazione delle strutture in modo da garantire un maggiore recupero e una più rapida ed efficace socializzazione dei bambini con handicap. A quest'obiettivo contribuisce soprattutto la presenza d'insegnanti e assistenti specializzati che devono esserci nelle scuole di ogni ordine e grado, come rileva l'articolo in più punti. Difatti proprio al ruolo degli insegnanti di sostegno e alle loro attività è dedicato l'articolo N.14 in cui si punta l'attenzione sull'importanza di un *aggiornamento* costante in materia di handicap, come pure di un *confronto* tra docenti dello stesso istituto, oppure tra docenti del ciclo inferiore e superiore per agevolare l'*esperienza* scolastica dello studente disabile e cercare di *integrare* gli alunni con difficoltà di apprendimento attraverso attività organizzate. Per quanto riguarda la valutazione dello studente, l'articolo N.16 si sofferma sulla necessità di eseguire prove e verifiche per costatare il rendimento e i progressi dello stesso. Nella scuola dell'obbligo, si prevedono prove corrispondenti agli insegnamenti impartiti e in grado di valutare il *progresso* dell'alunno rispetto al suo livello iniziale. Nella scuola secondaria di secondo grado, sono consentite prove uguali a quelle somministrate agli altri alunni e, nel caso di quelle scritte, tempi più lunghi. Oltre tutto l'allievo può contare sulla presenza di assistenti e può utilizzare gli strumenti necessari. Infine, all'Università, per quanto riguarda gli esami, sono previsti tempi più lunghi e l'utilizzo di mezzi tecnici da concordare con il docente della materia d'esame e con l'ausilio del servizio di tutorato¹⁰¹.

Il passaggio dalla logica dell'*integrazione* a quella dell'*inclusione* rappresenta per la scuola italiana una rivoluzione culturale senza precedenti. Non si tratta, infatti, solo del cambio di terminologia: dall'*integrazione* all'*inclusione*, ma di un vero e proprio mutamento di paradigma e prospettiva nei confronti della *diversità*. Se, difatti, almeno inizialmente la sostituzione terminologica entrata da poco nel sistema educativo italiano è avvenuta, principalmente, per un adeguamento alla terminologia internazionale¹⁰², in seguito essa ha assunto e, sempre più va assumendo una connotazione specifica e tutta particolare nel panorama internazionale.

¹⁰⁰ Legge del 5 febbraio 1992 n. 104, più nota come legge 104/92, parla di persona "handicappata" intendendo per tale una persona che presenta "una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione".

¹⁰¹ [www.disabili.com\legge104](http://www.disabili.com/legge104)

¹⁰² La parola *inclusione* è entrata da poco nel nostro sistema educativo. In molti paesi europei si usa il termine *inclusion* per indicare, in generale, un processo che porta all'istruzione degli alunni con disabilità nelle classi comuni, quindi sostanzialmente un processo simile alla nostra integrazione; mentre il termine *integration* è generalmente riferito alla

Nel passaggio dalla logica dell'integrazione a quella dell'inclusione, si è cercato di dar risposta ai *bisogni educativi speciali* che qualsiasi soggetto, in un momento particolare della vita potrebbe avere. Si tratta di bisogni speciali di origine *organica* derivanti da menomazioni anatomiche, bisogni speciali di origine organica derivanti da *disturbi* (dislessia, iperattività ecc.), bisogni speciali di *origine socio-culturale* (povertà, isolamento ecc.) e infine bisogni speciali di *origine psichica e relazionale* (traumi, ecc.). In ciascuna di queste situazioni, e non limitatamente alle due categorie dei *disabili* e degli *svantaggiati*, occorre realizzare offerte formative *differenti* rispetto a quelle curricolari, *individuali* e *personalizzate*, modellate sul bisogno specifico manifestato dall'alunno, *flessibili* rispettose, cioè, dell'iter evolutivo e compensativo di ognuno e *conformi* ad alti livelli di standard qualitativi per la didattica speciale. Difatti, se con la legge Quadro del 1992 era riconosciuta la presenza dell'*handicap certificato* e in relazione ad esso, era indicata una serie di programmi didattici differenti, oggi è definita la possibilità di affiancare alla *disabilità organica certificata*, tutte le forme di *condizioni speciali* che possono provocare nel bambino un *disagio* che se non adeguatamente compensato può sfociare in una disabilità non organica, in altre parole in un'incapacità di affrontare situazioni di natura relazionale e/o intellettuale. Quindi tutte le condizioni: sia di disturbo organico sia di svantaggio sono viste come originanti i cosiddetti BES di cui si occupa la pedagogia speciale¹⁰³. L'espressione Bisogni Educativi Speciali fa riferimento all'emanazione della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". La Direttiva rileva che l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit e, infatti, in ogni classe ci sono alunni che presentano una *richiesta di speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o malattie evolutive specifiche, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana, perché appartenenti a culture diverse e tanto altro ancora. Il 6 marzo 2013, è stata emanata, inoltre, la circolare MIUR N.8, la quale, insiste molto sulla *necessità* di un *progetto educativo-didattico* che deve essere realizzato per tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (anche per quelli che abbiano uno svantaggio culturale, personale o sociale). Vi si legge, infatti, che «in questa nuova e più ampia ottica, il Piano Didattico Personalizzato non può più essere realizzato solo per gli alunni con DSA, perché ogni alunno, permanentemente o per determinati periodi, può manifestare bisogni educativi speciali o per motivi *fisici, biologici, fisiologici* o anche per motivi *psicologici o sociali*. Rispetto a tali istanze è necessario che le scuole offrano una risposta adeguata e personalizzata». Marcotrigiano¹⁰⁴ specialista nei disturbi specifici dell'apprendimento pone l'accento sul fatto che la Direttiva ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'*integrazione scolastica*, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo d'intervento e di responsabilità all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali. Secondo tale impostazione tutti gli studenti in difficoltà hanno

specifica questione dell'immigrazione. In Italia, invece, da poco si usa il termine inclusione, corrispettivo dell'anglofono *inclusion*, ma si attribuisce a esso un significato totalmente differente. *Inclusione* non è sinonimo d'*integrazione*, o d'*integrazione di qualità*, ma è intesa, piuttosto, come un'estensione del concetto d'*integrazione* alle *difficoltà particolari* che ciascun individuo può avere in un certo momento, ossia come un'estensione del concetto di diversità a ogni individuo. Ciò coinvolge non solo gli alunni con disabilità formalmente certificati, ma ogni alunno in *particolari condizioni*. E' questo il criterio che, negli ultimi tempi, spinge la scuola italiana a prestare particolare attenzione agli alunni con Bisogni Educativi Speciali, ossia in generale a coloro che per vari motivi, anche solo temporaneamente, non rispondono in maniera adeguata alla programmazione della classe e richiedono, pertanto, forme di aiuto aggiuntivo.

¹⁰³ La pedagogia speciale è un ramo della pedagogia che si occupa di disabilità intesa nella sua accezione più ampia, di quegli individui che richiedono Bisogni Educativi Speciali. Il suo scopo è quello di favorire la formazione globale della personalità dei soggetti con necessità educative particolari e distinguere nel soggetto le componenti legate al deficit ricercando le condizioni utili a ridurre lo svantaggio, così che anche la persona disabile possa prendere parte attiva alla costruzione del proprio progetto di vita. (https://it.wikipedia.org/wiki/Pedagogia_speciale)

¹⁰⁴ Marcotrigiano T. (2016), "Prevenire l'abbandono scolastico" pp. 79-80

diritto alla *personalizzazione dell'apprendimento*. Naturalmente se da un lato rimane l'obbligo di presentare certificazioni cliniche per le situazioni di disabilità, dall'altro lato diventa compito dei Consigli di classe o dei teams dei docenti nelle scuole primarie, individuare e indicare in quali casi specifici sia opportuno realizzare dei *Piani Didattici Personalizzati (PDP)* che prevedono strategie d'intervento e criteri di valutazione più adatti alle condizioni del soggetto. In molti casi, le certificazioni sono ottenute solo verso la fine dell'anno scolastico per cui ci sono alunni che non sono tutelati in alcun modo pur avendone pieno diritto e, dunque, secondo la Direttiva nelle scuole primarie l'attivazione di un PDP può essere stabilita e motivata nel Consiglio di classe (ovvero da tutto il team dei docenti) e poi firmata dal dirigente scolastico ed eventualmente anche dalla famiglia che deve dare la propria autorizzazione in casi particolarmente delicati. Per perseguire la politica dell'inclusione, la Direttiva fornisce inoltre indicazioni alle istituzioni scolastiche a partire dal fatto che i GLHI (gruppi di lavoro e di studio d'Istituto) previsti già nella legge N.104 del 1992, oggi si vedono affiancati dai GLI ovvero dai gruppi di lavoro per l'inclusione: si tratta di altri 'organi politico-operativi' con il compito di realizzare il *processo di inclusione* scolastica. I GLI hanno il compito ad esempio di rilevare i BES presenti nella scuola e di analizzare le criticità e i punti di forza degli interventi d'inclusione scolastica attuati l'anno precedente in modo da poter capire come migliorare il *livello d'inclusione* l'anno successivo. All'inizio di ogni anno scolastico, il Gruppo propone al Collegio dei Docenti una programmazione degli obiettivi da perseguire che confluiscano nel *Piano annuale per l'inclusività*: al termine dell'anno scolastico, il Collegio procede alla verifica dei risultati raggiunti (Marcotrigiano, 2016). La rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del *grado d'inclusività* della scuola hanno il fine di sensibilizzare e di accrescere la consapevolezza di tutta la comunità circa le politiche in atto. Inoltre è importante porre l'accento sull'importanza che la Direttiva dà ai *Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI)* che possono essere organizzati a livello di rete territoriale e che assorbono le funzioni dei Centri territoriali per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Sono composti di docenti con specifiche competenze, come indicato dalla CM 8/2013, al fine di poter supportare concretamente le scuole e i colleghi con interventi di consulenza e formazione mirata.¹⁰⁵ Si richiede quindi, ai docenti, una "specializzazione" nel senso di una conoscenza approfondita relativa ai BES in modo da poter progettare e attuare percorsi ad hoc. L'obiettivo dei CTI è, infatti, favorire l'inclusione e la lotta all'abbandono scolastico, mirando a una più intensa integrazione fra ordini e gradi di scuola, presenti sullo stesso territorio, per garantire la continuità dei percorsi didattici e il successo formativo degli alunni in situazione di svantaggio. Nonostante i progressi delle diverse normative volte a una piena inclusione scolastica, si assiste ancora oggi a una mancata attivazione di alcuni diritti finalizzati a garantire un'appropriata istruzione ai soggetti disabili. La consapevolezza di assistenza spesso insufficiente, barriere architettoniche, insegnanti di sostegno poco formati, servizi di trasporto non sempre garantiti hanno portato all'elaborazione della legge N.107 del 2015 (c.d. Buona Scuola) che ha l'obiettivo appunto di *affinare l'inclusione scolastica* dei soggetti con disabilità. Nello specifico la legge chiama il governo a occuparsi di:

- una specializzazione professionale maggiormente indicata, cioè una ridefinizione del ruolo di *docente di sostegno* anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione, con la conseguente creazione di classi di concorso differenziate per il sostegno a cui potrà accedere solo chi è in possesso della certificazione stessa;
- revisionare i metodi di insegnamento nei ruoli di sostegno, cosicché sia garantita una continuità nella relazione con l'insegnante di sostegno per l'intero ordine e grado dell'istruzione. Questo per evitare gli abusi già verificatisi in passato per cui la specializzazione era conseguita solo per "entrare in ruolo" e passare ad altre classi d'insegnamento;

¹⁰⁵ cfr: www.rizzolieducation.it/guide-e-approfondimenti/lorganizzazione-territoriale-per-linclusione-scolastica

- individuare prestazioni e competenze scolastiche, sanitarie e sociali dei diversi enti territoriali (regione, comune, provincia) nella gestione dei servizi di supporto organizzativo e assistenza per quanto riguarda l'inclusione scolastica dei disabili;
- revisionare le modalità e i criteri di certificazione affinché queste non si fossilizzino sulla disabilità dell'alunno ma al contrario rivelino le sue potenzialità da sviluppare. In questo modo il soggetto, secondo una prospettiva non più solo d'assistenza ma puramente inclusiva, non sarà considerato nella sua individualità ma in termini di produttività e collaborazione sociale;
- rendere l'alunno disabile una prerogativa non solo dell'insegnante di sostegno ma anche del dirigente scolastico e dell'intero corpo docenti prevedendo per la loro formazione iniziale e in servizio anche aspetti pedagogico-didattici ed organizzativi dell'integrazione.
- fare in modo che il dirigente scolastico riduca il numero degli alunni all'interno delle classi in modo da migliorare la qualità della didattica anche in rapporto alle esigenze formative degli alunni con disabilità;
- garantire, infine, un'istruzione domiciliare (con l'aiuto delle unità sanitarie locali e centri di riabilitazione pubblici o privati) per gli alunni che per motivi di salute sono momentaneamente impossibilitati a seguire le lezioni.

Questi sono solo parte degli aspetti fondamentali su cui si sofferma la legge della *Buona scuola* la quale è il concreto esempio di come, alla fine di un lungo iter legislativo (iniziato negli anni settanta), sia cambiato il modo di approcciarsi al complesso tema della disabilità.

2. L'inclusione scolastica secondo i dati ISTAT 2015/2016

Proseguendo la riflessione intorno al fenomeno dell'inclusione appare utile passare dal piano normativo al quello della prassi con l'intento di comprendere quanto concretamente si sia fatto e si possa ancora fare per attuare la normativa italiana. L'ISTAT ha presentato l'annuale Rapporto¹⁰⁶ relativo all'a. S. 2015/2016 intitolato *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado* sulle cifre concernenti l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità in Italia. L'indagine mostra il costante aumento della presenza di alunni con disabilità nelle scuole italiane. Nell'anno scolastico 2015-2016 in Italia circa 156 mila alunni con disabilità (il 3,4% del totale degli alunni) hanno frequentato la scuola (Figura 1) e, in particolare, più di ottantotto mila alunni con deficit hanno frequentato la scuola primaria (pari al 3,1% del totale degli alunni, erano il 2,1% nell'anno scolastico 2001-2002) e circa sessantotto mila alunni con disabilità ha frequentato la scuola secondaria di primo grado (il 3,9% del totale, 2,6% nel 2001-2002). La percentuale più elevata si riscontra in Abruzzo e in Sicilia per la primaria (3,6%) e ancora in Abruzzo per la secondaria di primo grado (4,8%); a differenza della percentuale minore che si riscontra in Basilicata (il 2,3% degli alunni della scuola primaria e 2,7% di quelli della scuola secondaria di primo grado). I maschi rappresentano più del 65% degli alunni con disabilità in entrambi gli ordini scolastici. Per quanto riguarda le differenze di genere pare ci siano 217 maschi ogni 100 femmine nella scuola primaria e 188 maschi ogni 100 femmine in quella secondaria di primo grado (Figura 2).

¹⁰⁶www.istat.it/it/archivio/194622

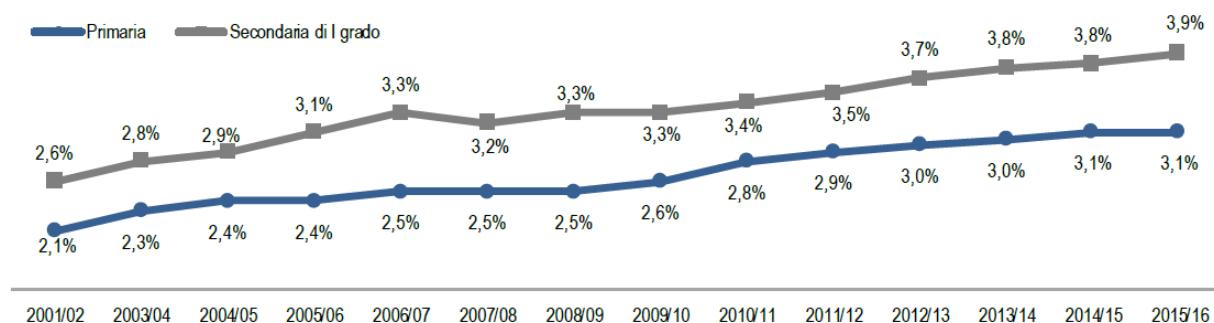


Figura 1. Alunni con disabilità per ordine e anno scolastico. Valori per 100 alunni

L'età media degli alunni con deficit si attesta a 8,7 anni nella scuola primaria ed è pari a 12,5 anni per quelli che frequentano la scuola secondaria di primo grado. Non si evidenziano differenze territoriali apprezzabili rispetto al valore medio nazionale. Il dato sull'età media risente di una maggiore permanenza nella scuola oltre l'età prevista.

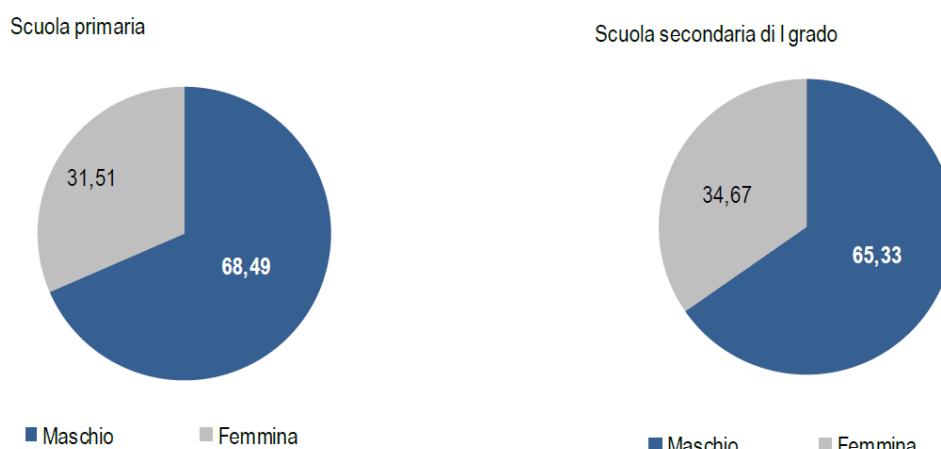


Figura 2. Alunni con disabilità per sesso ed ordine scolastico. Anno scolastico 2015-2016. Valori percentuali.

Nella scuola primaria si stima che l'8% degli alunni con disabilità non sia autonomo in nessuna delle seguenti attività: spostarsi, mangiare o andare in bagno. Nella scuola secondaria di primo grado tale quota è pari al 6%. L'indagine rivela che la disabilità intellettuale, i disturbi dell'apprendimento e quelli dello sviluppo rappresentano i problemi più frequenti negli alunni con disabilità in entrambi gli ordini scolastici considerati. Emergono, inoltre chiaramente i limiti applicativi dei piani didattici inclusivi elaborati dalla legislazione italiana. Circa l'otto% delle famiglie di alunni della scuola primaria e il 5% della secondaria ha presentato un ricorso per ottenere l'aumento delle ore di sostegno che appaiono ancora insufficienti a soddisfare i bisogni degli alunni. Mentre il 16% degli alunni con disabilità della scuola primaria ha cambiato insegnante di sostegno durante l'anno scolastico, il 19% nella scuola secondaria di primo grado. Il 42% degli alunni della scuola primaria ha cambiato l'insegnante di sostegno rispetto all'anno precedente, mentre nella scuola secondaria di primo grado ciò accade nel 36% dei casi. Sono in media il 10%, gli alunni con disabilità che non partecipano alle uscite didattiche brevi senza pernottamento organizzate dalla scuola. La partecipazione alle gite d'istruzione con pernottamento è invece più difficoltosa: nella scuola secondaria di primo grado: non partecipano il 20% degli alunni con sostegno; nella scuola primaria la percentuale si attesta all'otto%.

L'indagine condotta mostra complessivamente il costante aumento della presenza di alunni con disabilità nella scuola, mentre, considerando le differenze geografiche della penisola, a Sud ci sarebbero più alunni con disabilità non autonomi (Tabella1). Cercando di generalizzare i risultati

dell'indagine emergono chiaramente i *limiti* attuativi di una legge che sul piano teorico-normativo appare all'avanguardia nel panorama internazionale. In particolare, considerando che i problemi più diffusi sono: la disabilità intellettiva e i disturbi specifici dell'apprendimento e dello sviluppo e che in questo momento gli insegnanti di sostegno sono più di ottantadue mila, cioè, 1 ogni 2 alunni con disabilità, emerge ancora chiaramente il divario tra Nord e Sud. A Sud, infatti, gli alunni con disabilità possono contare solo sull'insegnante di sostegno, mentre a Nord l'insegnante di sostegno cui è affidato il supporto didattico è affiancato da altre figure professionali fornite dagli Enti locali per il supporto alla socializzazione e all'autonomia.

RIPARTIZIONE GEOGRAFICA	Scuola primaria			Scuola secondaria di primo grado		
	Autonomo in almeno una delle tre le attività	Non autonomo in tutte e tre le attività	Totale	Autonomo in almeno una delle tre le attività	Non autonomo in tutte e tre le attività	Totale
Nord	9,7	13,8	10,2	9,0	12,5	9,4
Centro	9,9	14,5	10,6	9,7	12,6	10,1
Mezzogiorno	9,5	11,5	9,9	10,1	12,5	10,5
Italia	9,7	13,2	10,2	9,4	12,5	9,8

Tabella 1. Numero medio di ore settimanali di assistente educativo culturale o assistente ad personam per livello di autonomia, ripartizione geografica e ordine scolastico. Anno scolastico 2015-2016.

Per quanto concerne l'insegnante di sostegno l'analisi delle ore settimanali assegnate in media all'alunno con disabilità evidenzia un *gradiente territoriale* per entrambi gli ordini scolastici (Figura 3), con un numero di ore maggiore nelle scuole del Mezzogiorno (16,1 ore medie settimanali nella scuola primaria e 13,2 ore medie settimanali nella scuola secondaria di primo grado) ed un numero più basso di ore nelle scuole sia primarie sia secondarie di primo grado del Nord (rispettivamente 12,5 e 10,1 ore medie settimanali).

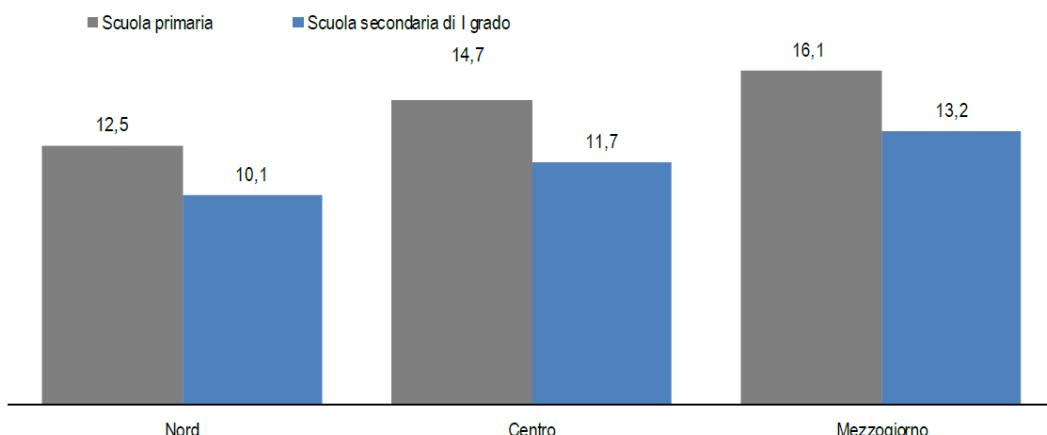


Figura 3. Numero medio di ore settimanali di sostegno per alunno per ripartizione geografica e ordine scolastico. anno scolastico 2015-2016.

Un altro dato degno di nota è l'elevata quota di plessi scolastici con barriere architettoniche; mentre passando ai dati concernenti l'utilizzo di Tecnologie, sono stati riscontrati dati di *facilitatori* per

l'inclusione scolastica ancora poco utilizzati. La *tecnologia* dovrebbe svolgere una funzione di "facilitatore" nel processo di inclusione scolastica dell'alunno con disabilità, soprattutto nel caso in cui la postazione informatica è situata all'interno della classe in cui è presente l'alunno e nel caso in cui lo stesso ha a disposizione degli ausili didattici che facilitino lo svolgimento della didattica. Nel corso dell'indagine alle scuole è stato chiesto di segnalare la presenza di postazioni informatiche con periferiche hardware speciali e software specifici per la didattica speciale per alunni con diverse tipologie di disabilità, nonché l'utilizzo da parte dell'alunno con sostegno di ausili didattici messi a disposizione dalla scuola. È stata quindi misurata la presenza delle postazioni, la loro disponibilità quotidiana (presenza delle postazioni in classe), e il reale utilizzo della tecnologia nella didattica da parte dei docenti di sostegno. Circa un quarto delle scuole primarie e secondarie di primo grado non ha postazioni informatiche destinate alle persone con disabilità, con percentuali più elevate nel Mezzogiorno: il 31,5% delle scuole primarie e il 26,4% di quelle secondarie, e più basse nel Centro con il 25,2% di scuole primarie e il 20,3% di scuole secondarie.

Come abbiamo avuto modo di argomentare nel corso della presente indagine, l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità ha conosciuto fasi importanti nella storia della scuola e degli ordinamenti in Italia: dalla situazione originaria di *esclusione* da qualsiasi intervento educativo, alla *separazione* in scuole speciali, all'inserimento e all'*integrazione* nella scuola di tutti, fino alla nuova prospettiva d'*inclusione* nella scuola per tutti,

Se l'Italia da un lato può vantare il primato, di essere stata tra i primi Paesi a scegliere la via dell'*integrazione* degli alunni con disabilità in scuole e classi comuni, e di aver elaborato un piano normativo inclusivo d'indiscussa avanguardia nel panorama europeo, resta tuttavia il dato oggettivo della presenza di alcuni *gap* che riguardano l'aspetto attuativo della legislazione. In particolare l'indagine condotta mostra alcune criticità nel sistema formativo italiano sulle quali è necessario soffermarsi a riflettere in vista di possibili risoluzioni. In particolare emergono:

1. Il costante aumento¹⁰⁷ della disabilità nella scuola italiana per nulla bilanciato dalla presenza di personale specializzato e di figure professionali in grado di affiancare gli insegnanti di sostegno nell'attività didattica.
2. Le differenze geografiche di alcune regioni italiane in merito sia al monte ore degli insegnanti di sostegno (che sarebbe più alto al Sud), che alla distribuzione di figure professionali di supporto (che al Sud sarebbero quasi pari a zero).
3. L'insufficienza delle ore di sostegno rispetto al reale fabbisogno degli alunni con deficit.
4. La discontinuità formativa tra insegnanti di sostegno e alunni con deficit (il quaranta per cento degli alunni con deficit ha cambiato insegnante di sostegno nell'ultimo anno scolastico e all'interno dello stesso anno scolastico un valore pari al 14-19% degli alunni con deficit ha cambiato nuovamente insegnante di sostegno).
5. L'elevata presenza di plessi scolastici in cui sono ancora presenti barriere architettoniche.
6. La presenza di facilitatori e strumenti tecnologici in alcune scuole che non sono stati utilizzati.

A fronte di tali problematicità, si ri riscontrano, altresì, alcuni "successi" o "elementi di forza" del sistema formativo italiano che potrebbero agire come elementi-propulsori per il superamento delle criticità ancora esistenti.

3. Eterogeneità di un processo *in fieri*: "buone azioni" o "buone prassi"?

Nelle scuole italiane si è stratificato un gran numero di esperienze positive d'inclusione, di progetti, cioè, che hanno "funzionato", di "buone pratiche" e modalità di lavoro concreto che hanno realizzato, seppure in maniera non definitiva, né mai conclusa una *reale* inclusione, divenendo possibili "modelli" o incubatori di progettualità per i luoghi che attualmente appaiono ancora in

¹⁰⁷ ISTAT 2015-2016

sofferenza sotto il profilo inclusivo. Tali esperienze positive ed efficaci contribuiscono alla costruzione di un’ipotesi di futuro possibile in cui gli ideali di una scuola democratica “per tutti” e “di tutti” possano trovare piena attuazione. Tali vissuti, tuttavia, in molti casi, sono conservati soltanto nella memoria storica degli istituti scolastici perché, privi di una documentazione dettagliata e replicabile, non possono sopravvivere se non nel ricordo indelebile dei protagonisti, i quali spesso si disperdono migrando da una scuola all’altra. Queste memorie fanno ancora fatica a diventare un “corpus unicum” sedimentato e consultabile di esperienze consolidate nel tempo, di “buone prassi” che avendo funzionato in un luogo possano essere proposte e replicate in altri luoghi. Da qualche anno, però, tentando di superare tale criticità alcuni centri di documentazione pedagogica nazionale si sono attivati per raccogliere e diffondere le esperienze positive di un processo, quello dell’inclusione, che in Italia è ancora *frammentato* e *in fieri*. In particolare la Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze (ora con la denominazione INDIR), in collaborazione con l’Osservatorio Permanente del Ministero della Pubblica Istruzione sull’Integrazione Scolastica, hanno attivato nel loro sistema di documentazione informatica, un sistema premiale di rappresentanza e valorizzazione di “buone prassi” di inclusione e molte scuole hanno inviato i loro materiali. Pur nella consapevolezza che le “buone prassi” non siano modelli ideali e perfetti, assolutamente corretti e da applicare in qualsiasi contesto, quanto piuttosto “esperienze positive” che altri hanno fatto e che nel loro contesto hanno funzionato, perché evidentemente lì vi erano caratteristiche favorevoli, i materiali relativi a tali esperienze, con l’ausilio della rete, divengono patrimonio culturale comune, ricchezza dei popoli, con cui è possibile “sognare” un futuro diverso per il proprio contesto scolastico territoriale, tracciando nuove traiettorie di sviluppo possibile di processi inclusivi. Riflettendo, infatti, sulle caratteristiche che hanno reso possibili tali esperienze, il lettore può procedere e ricostruire “la storia” di un’esperienza positiva d’inclusione; curiosando, indagando e criticando tali vissuti, ha la possibilità di porre in relazione tali esperienze con la propria situazione, con il proprio ambiente per trovare elementi comuni dai quali partire per realizzare la propria unica e singolare esperienza d’inclusione.

Rimanendo sul tema delle “Buone Prassi”, il testo di Ianes e Canavaro: “*Buone prassi d’integrazione scolastica*” (2015) propone interessanti sollecitazioni derivanti da alcune esperienze concrete. Si tratta di venti realizzazioni ritenute rilevanti in tema d’inclusione: progetti che hanno ottenuto risultati positivi per gli alunni disabili, per gli altri alunni, per gli insegnanti e per le famiglie.

In tali esperienze è possibile ravvisare un comune denominatore riconducibile ad alcuni indicatori:

1. *collaborazione* tra insegnanti;
2. *progettualità* chiare e lungimiranti;
3. *integrazione*, in altre parole un’apertura all’esterno e un utilizzo delle risorse del territorio (le prassi si fondano sul Piano Educativo Individualizzato per il singolo alunno disabile, ma non si esauriscono all’interno della scuola);
4. *didattica attiva*. Gli alunni sono i soggetti attivi della costruzione della loro conoscenza (nelle varie prassi non si incontrano alunni passivi che aspettano di essere riempiti di conoscenza dai loro insegnanti, ma troviamo alunni che costruiscono le loro competenze ed elaborano attivamente la loro conoscenza);
5. *continuità didattiche*, in altre parole il superamento delle barriere tra ordini di scuola e tra classi¹⁰⁸;
6. *solidarietà* tra compagni;
7. *Cooperative Learning* in piccoli gruppi eterogenei;
8. *attività laboratoriali*;
9. *Piano Educativo Individualizzato*;
10. *coinvolgimento delle famiglie*.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Si fa riferimento ad attività che superano le tradizionali distinzioni di classe, sezione, scuola, integrando alunni di età diverse, livelli diversi, facendoli collaborare a un fine condiviso e strutturato.

La riflessione intorno a tali esperienze mostra in definitiva come la *diversità* all'interno del contesto scolastico, rappresenti una sfida che coinvolge su più fronti i principali agenti del processo formativo: insegnanti, dirigenti scolastici, comunità scolastica, famiglie e territorio, ognuno con specifiche funzioni. Prassi sempre nuove, soluzioni originali, moderni e raffinati *tools*, nuove strategie didattico-pedagogiche e comunicativo-relazionali, alleanze territoriali e un sistema formativo sempre più *integrato* rappresentano i fattori che possono determinare il successo o l'insuccesso di progetti e/o azioni inclusivi.

4. Verso quale futuro? Necessità di nuovi paradigmi teorетici e l'utopia di una società eroica

Tale sottolineatura richiama, altresì, la responsabilità che la pedagogia ha di *formare* menti e coscienze *nuove*: capaci di *incarnare* nella quotidianità gli ideali di “rispetto”, “democrazia”, “altruismo”, “solidarietà”, “collaborazione”, “inclusione”. Come non sentire lo stridore dell'incongruenza tra “teoria” e “prassi” nelle attuali società capitalistiche? Come giustificare la ricerca continua di un *Exellence* disciplinare multi-prospettico e multi-performante, con un *Engagement* che segua unicamente la logica del mero *profitto*, a scapito di un *Ethics* umile, discreta e radicata nell'impegno e nel nascondimento quotidiani, per richiamare i tre paradigmi gardneriani¹¹⁰ del *buon lavoro*, che senza troppa fatica potrebbero essere implementati con effetti positivi nell'impianto giuridico della “Buona scuola”, se solo si avessero ancora a cuore l'individuo e la società?

Come non sentire il travaglio della coscienza rileggendo alcune pagine di *Esperienza e educazione* scritte da uno dei più importanti filosofi dell'educazione del Novecento, John Dewey (1938), a cavallo dei due conflitti mondiali, ove si afferma che l'educazione dell'individuo¹¹¹ è *condicio sine qua non* per la creazione di società democratiche? Che tipo d'individui vengono, infatti, formati nei sistemi scolastici occidentali? Con quali attitudini? Con quali conoscenze e *performance* comportamentali? Hanno essi realmente compreso la *via angusta e disagievole* della *giustizia*, del *rispetto*, della *convivialità tra i popoli*, della *pace* e di una nuova possibile Democrazia impegnata ad assicurare la difesa dei diritti di ogni individuo e, soprattutto, dei più poveri ed indifesi?

Come non ricordare gli ammonimenti che nel *Segreto dell'infanzia*, Maria Montessori (1972) faceva alle sue insegnanti nel paragrafo XXX intitolato: “La preparazione spirituale del maestro”, quando ella affermava con veemenza che “sbaglierebbe [...] chi pensasse di potersi preparare alla sua missione soltanto per mezzo di nozioni e studio: prima di tutto si richiedono a lui precise disposizioni di ordine morale” e, cioè: la capacità di “sopprimere i propri difetti più radicati, quelli che costituiscono un ostacolo per le sue relazioni con il bambino” (Montessori, 1972, p. 203)?

A distanza di molti anni dalla pubblicazione di tali testi, vale la pena chiedersi se l'utopia della Democrazia sia stata veramente realizzata? Dove? In quali forme? E con quali limiti? E se l'Educazione abbia realmente svolto il *ruolo centrale* posto dal filosofo statunitense, formando uomini e donne *equilibrati, maturi* e capaci di coniugare *saperi e pratiche* per convivere pacificamente, aiutandosi l'un l'altro a conseguire il *bene comune* e a rispettare e valorizzare le *differenze* di ciascuno? E se gli educatori si siano, di fatto, e montessorianamente preparati a svolgere una *missione* così alta durante il loro percorso esistenziale e professionale, curando anche la propria formazione *spirituale*?

La storia, purtroppo, rivela tutt'altro: assistiamo a una crisi profonda dell'Uomo e dell'Educazione¹¹² che si ripercuote su tutti i settori dell'umana società e che una *fortuita* rivoluzione di tipo copernicano, la *rivoluzione digitale* degli ultimi vent'anni è riuscita a mettere in

¹⁰⁹ Ianes e Canavaro, 2015.

¹¹⁰ Cfr, la teoria del *Good Work*, Gardner 2010.

¹¹¹ Evidentemente l'educazione *integrale* dell'individuo.

¹¹² Elia, 2016, Morin, 2015; Mortari, 2014.

secondo piano, spostando l’umana attenzione dai *confitti furibondi* che si perpetuano *fuori e dentro* l’uomo in maniera sempre più aggressiva e inspiegabile, alle accattivanti attrazioni del Web e della Digital Mobility che assorbono gli istanti irripetibili del tempo, assonnano menti e coscienze di fronte al *male*, alla *sufferenza*, alle ingiustizie e che procurano una nuova forma di *alienazione*, più pericolosa¹¹³ e pervasiva dell’*alienazione del lavoro* prodotta dal capitalismo e denunciata da Marx nella seconda metà del XIX secolo.

Oggi, purtroppo, l’*anima produttiva* dell’Educazione ha soppiantato l’*anima esistenziale* e ontologicamente *progettuale* della stessa e negli ultimi due decenni, come ha affermato vigorosamente Gardner, siamo stati quasi completamente manipolati dalla logica di quelli che egli definisce simbolicamente “the three Ms”, in altre parole, il *denaro*, l’*io* e le *cose* (Gardner, 2010, p. 3).

Di fronte ad un simile scenario, appare ingenuo e riduttivo parlare d’*inclusione* cercando le *coordinate* di tale paradigma culturale esclusivamente in ambienti giuridici, statistici e perfino didattici. Rimanendo in ambito didattico, ad esempio, e inserendoci nell’attuale dibattito pedagogico che vede nell’*alternanza scuola-lavoro* un dispositivo potenzialmente inclusivo, ci sembra inadeguato e persino forviante “sperare” che il problema dell’inclusione della scuola italiana possa essere integralmente risolto da tale dispositivo, come credono taluni. D’altro canto è vero anche che si potrà utilizzare opportunità come questa per promuovere percorsi progettuali, attuabili, verificabili e valutabili sotto la responsabilità dell’istituzione scolastica, sulla base di apposite convenzioni con le imprese (art.4 legge n.77/05) per includere anche il *diversamente abile* in orizzonti culturali improntati all’integrazione e al rispetto di tutti e alla promozione di una crescita globale di ogni persona (Zappaterra, 2014).

Il problema dell’inclusione, tuttavia, ha una portata molto vasta che scavalca i confini della Politica e della Didattica. E’ un tema che pone interrogativi complessi e profondi alla Pedagogia, richiamandone l’originaria e fondante *missione* educativa. Educare un alunno con BES significa prendersi in carico e prendersi cura di una fetta di umanità sofferente, delle sue potenzialità, delle sue attese, delle speranze, dei suoi fallimenti e spesso anche dei suoi familiari, dei compagni di classe e spesso degli altri docenti. L’attuazione di una strategia inclusiva richiama un’azione didattica che per non divenire formale, meccanica e sterile ha bisogno di trarre la propria linfa da professionisti dell’educazione altamente qualificati, specializzati e continuamente formati alla scuola di una *nuova paideia delle virtù* necessaria e insostituibile per promuovere una nuova umanizzazione dell’educazione nei reali contesti in cui si vive ed opera. L’esito di un’azione d’inclusione dipende senza dubbio dalle risorse, dalle competenze, dalle reti sociali che si riescono a intessere, ma in prima battuta dipende dall’esperienza relazionale positiva di stima e fiducia che si crea fra educatore e educando. Tale relazione sarà poi tanto più feconda quanto più preparata, sarà la mente dell’educatore e *ricco* il suo cuore. L’educazione al dolore e alla sofferenza in chiave etico-filosofica appaiono strumenti propedeutici alla formazione integrale del professionista della salute.

L’inclusione richiama la funzione altamente *umanizzante* dell’educazione, la conoscenza e la comprensione della dimensione della sofferenza propria e altrui, la conoscenza dell’infinita gamma di strategie di soluzione o compensazione. La Pedagogia, allora è chiamata ad uscire dai propri confini per raggiungere i *lidi scomodi, impervi* e attualmente *poco praticati* dell’*Etica*, della *Filosofia* e della *Religione* ove è possibile cogliere contenuti nuovi, paradigmi interpretativi e strumenti analitici utili al confronto con temi tanto complessi in vista di un possibile *mutamento* culturale, a nostro parere propedeutico, ad una nuova *umanizzazione* del genere umano.

5. Alleanze formative promotorie d’inclusione

¹¹³ Perché produce l’*isolamento* dell’individuo e l’immersione quasi non-stop in *mondi virtuali* che svuotano sempre più la *realità* e l’autenticità delle *relazioni interpersonali*.

L'analisi condotta ha permesso di comprendere la natura *proteiforme* dell'inclusione, realtà che in termini *matematici* esprime la relazione che intercorre fra due insiemi quando tutti gli elementi di un insieme *fanno parte* dell'altro. Si tratta, dunque di una relazione votata alla *comunione*, parola mutuata dal linguaggio religioso che viene dal latino “*communio*”, che corrisponde al greco “*κοινωνία*¹¹⁴” e che, nell'accezione originaria e fondante, indica l'*armonia* che c'è tra due o più persone. Tale richiamo consente di comprendere il significato autentico dell'inclusione in vista di una presa di coscienza della necessità di stabilire *nuove alleanze formative* tra differenti discipline, che consentano di superare uno dei più grandi limiti che attualmente si riscontrano tra i soggetti della formazione: il *deficit* di conoscenze e di pratiche *autenticamente inclusive*, fondate, cioè, sull'etica e sulla ricerca della *verità* e del *bene comune* e su *pratiche eticamente sostenibili*, in quanto svincolate da *interessi personali*.

Inclusione come relazione di *com-partecipazione* e come *armonia perfetta* tra le parti: è questa, a nostro parere, la *meta* alta, la chimera possibile di un processo complesso che investe di nuova responsabilità le agenzie educative formali e informali, e che interroga la coscienza intenzionale di ciascun attore del processo formativo.

Come potrebbe, un educatore¹¹⁵, mettere in atto azioni *eticamente inclusive* se si trovasse *a digiuno* di conoscenze ispirate alla tradizione filosofica occidentale o di pratiche virtuose ispirate all'antropologia cristiana¹¹⁶ e fosse mosso solo da incombenze istituzionali, da interessi personali o dalla logica del profitto?

Come potrebbe un governante proporre o approvare leggi *giuste* in materia d'inclusione, in altre parole di “sofferenza umana” eque e solidali, se prima non avrà formato se stesso alla cultura e alla pratica della *verità* e del *bene*, lottando contro i propri interessi e contro quelle “cattive inclinazioni”, cioè contro gli impulsi che fanno prevalere l'*io* sul *noi* e gli interessi *di pochi* sugli interessi *di tutti*?

Come potrebbe egli pensare di distribuire equamente le poche risorse disponibili, senza *favoritismi e particolarismi*, se prima non si sarà allenato nella dura e salutare *disciplina* delle *virtù*, attingendo dal meglio della propria tradizione culturale, dagli esempi eroici di virtù incarnata nella storia e dai *semi di verità* contenuti nella propria tradizione religiosa¹¹⁷, quali ingredienti imprescindibili, di una educazione integrale della persona umana e della formazione di *società eroiche*, come ha già affermato, quasi trent'anni fa, il filosofo britannico Alasdair MacIntyre, uno dei massimi esponenti della cultura contemporanea? (MacIntyre, 1988).

Il problema fondamentale è che gli attuali educatori e gli attuali governanti sono proprio *così*, cioè *privi* di tali conoscenze ed esperienze legate alla storia del progresso dei popoli e ad una solida cultura filosofico-teoretica. A volte, poi vi è l'una, (cioè la *teoria*), ma non l'altra (la *pratica*), o la seconda e non la prima e gli effetti di tale incompletezza umana e culturale si rendono immediatamente visibili: *iniqua distribuzione delle risorse, superficialità, doppiezza, ipocrisia, incoerenza con gli impegni assunti e scarsa credibilità*, istanze che si traducono in un clima di *sfiducia diffusa* nell'Educazione e nelle Istituzioni.

La sfida dell'inclusione, allora, si è visto, è molto più che un problema politico ed economico: è un *certame* culturale e una *possibilità* ancora attuale dell'Educazione, che richiede, tuttavia, una coraggiosa inversione di rotta: il mutamento di alcuni paradigmi teorici e l'impiego di risorse ed energie intellettuali per la realizzazione di *nuove società eroiche*, amanti del *bene comune*, della *verità*, della *giustizia* e della *pace* (MecIntyre, 1981).

¹¹⁴ *Koinonia*. Nel Nuovo Testamento la *comunione* è un segno distintivo dei cristiani, ed è un frutto del dono dello Spirito Santo (2 Cor 13,13). Essa ha la sua radice nella *comunione* dei cristiani con Dio in Cristo(1 Gv 1,3).

¹¹⁵ Appartenente, ovviamente alla cultura occidentale.

¹¹⁶ Ambiti culturali che per le società occidentali rappresentano la *culla* dell'etica e della civiltà dei popoli e che attualmente sono quasi del tutto misconosciuti.

¹¹⁷ Elementi, questi, che costituiscono il *meglio*, dal punto di vista della morale, dei prodotti di una civiltà e che spesso vengono tralasciati e dimenticati erroneamente come cose *desuete e inutili*.

Gli educatori i politici che sono i veri protagonisti, le *avanguardie* della nostra storia nazionale d'inclusione e, non solo, non possono esulare da simili orizzonti culturali, né possono attuare strategie inclusive realmente efficaci senza *cooperare* ed essere culturalmente ed eticamente *attrezzati* ad affrontare temi di così grande portata

6. Conclusione

Al termine del presente studio intendiamo tirare le somme, seppure in maniera parziale e non definitiva di un cammino, quello dell'inclusione nella scuola italiana che ora si presenta come una realtà *in fieri*, con esperienze ancora troppo eterogenee e frammentate, e con alcune "buone azioni" spesso equivocate come "buone prassi".

Il successo di un'esperienza d'integrazione scolastica, infatti, non può dipendere dalla "fortuna" di capitare con un'insegnante di sostegno motivata e brava e con altri colleghi collaborativi. L'alunno disabile non può sperare nella *casualità* di un incontro, ma deve poter essere sicuro che nella *Scuola di tutti* siano definiti, esistano e siano esigibili *standard essenziali minimi, strutturali e di processo*, che garantiscano la qualità dell'integrazione.

Tra tali *standard* sentiamo di proporre, una *Formazione etico-pratica permanente* che coinvolga insegnanti, educandi, famiglie e territorio in percorsi di *literacy socio-etico-affettiva* e di mantenimento /aggiornamento *long life ethics learning* su cui fondare una nuova cultura inclusiva, capace di accogliere, conoscere e servire *sofferenza e vulnerabilità umane* in ogni loro forma.

In un tempo in cui il clima culturale e politico non è più quello che diede l'avvio all'integrazione e in cui alla Scuola, e più in generale all'Educazione, si crede sempre meno, e in cui il valore solidale e ugualitario della Scuola viene messo in discussione, così come il carattere pubblico dell'Istituzione Scuola, in un tempo in cui si parla sempre più di Istruzione e non di Educazione e in cui, in nome della libertà, si "personalizza" a favore di chi è più forte, in un *policentrismo formativo* talvolta caotico e disorientante; in cui gli insegnanti vengono delegittimati e ridicolizzati, in cui le classi sono più numerose, i bisogni educativi aumentano, sia normali che speciali (Ianes e Canavaro, 2015), è necessario interrogarsi su questioni ontologiche e portanti che afferiscono il tema dell'educazione.

Per tali motivi, la proposta e valorizzazione di una Pedagogia morale votata alla comprensione teoretica e alla *Formazione etico-pratica permanente* dei professionisti dell'educazione e capace, altresì di sorreggere in maniera omogenea e diffusa progetti e strategie inclusive nella scuola italiana, appare particolarmente pertinente e ragionevole in vista del rinnovamento e di una nuova umanizzazione dell'educazione

Bibliografia

- Adler A., *Guarire ed educare*, Newton Compton, Roma 2007.
Caldin R. - Cinotti A., *Per una didattica inclusiva: gli intrecci educativi tra insegnanti, genitori e alunni*, in AA.VV. La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro, Aracne, Roma 2014.
Canevaro A. – Ianes D., *Diversabilità*, Erickson, Trento 2003.
D'Alonzo L., *Disabilità: obiettivo libertà*, La Scuola, Brescia 2014.
Elia G., *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.
Fratini C., *Handicap e marginalità sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
Gardner H., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2014.
Gaspari P., *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso una scuola inclusiva*, Anicia, Roma 2014.

- Greco A., *Per una pedagogia dell'inclusione a partire da Vygotskij*, Progedit, Bari 2015.
- Ianes D., *Didattica speciale per l'integrazione*, Erickson, Trento 2005.
- Marcotrigiano T., *Prevenire l'abbandono scolastico*, Gagliano Edizioni, Bari 2016.
- MacIntyre A., *After Virtue*, 3rd ed. University of Notre Dame Press, Indianapolis 1981.
- MacIntyre A., *Whose Justice? Which Rationality?* University of Notre Dame Press, Indianapolis 1988.
- MacIntyre A., *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*, Open Court, Chicago 1999.
- MacIntyre A., *Edith Stein: A Philosophical Prologue, 1913-1922*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham 2005.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, RaffaelloCortina Editore, Milano 2015.
- Mortari L., *Le virtù a scuola. Questioni pratiche di educazione etica*, Libreria Cortina Editrice, Verona 2014.
- Perla L., *Per una scuola inclusiva*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza del bambino*, Giunti, Firenze 1936.
- Vygotskij L.S., *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma 1975.
- Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Trento 1987.
- Zanniello G., *Dalla Pedagogia per la persona alla didattica per la persona* in Malizia G., & Cicatelli S. (a cura di), La scuola della persona, Armando Editore, Roma 2010.
- Zappaterra T., *Disabilità intellettuale e inclusione. Il lavoro come self empowerment*, FrancoAngeli, Milano 2014.

Sitografia

- <http://www.handylex.org/stato/l050292.shtml>
<http://www.ic14bo.it/joomla/attachments/article/20BES.pdf>
<http://www.orizontescuola.it>
<http://www.voxdiritti.it/disabilita-che-cosa-cambia-con-la-buona-scuola/>
https://it.wikipedia.org/wiki/Pedagogia_speciale
<https://www.disabili.com/legge-104>
www.rizzolieducation.it/guide-e-approfondimenti/lorganizzazione-territoriale-per-linclusione-scolastica

J.A. IBÁÑEZ-MARTÍN, *Horizontes para los educadores*, Madrid, Dykinson, 2017, pp. 279.

L'autore del testo è una delle personalità più in vista della pedagogia spagnola contemporanea, direttore della “Revista Española de Pedagogía”, già cattedratico di Filosofia dell’educazione all’Università Complutense di Madrid, insignito di diversi riconoscimenti e con un’ampia esperienza internazionale. In questo volume tocca alcuni dei temi che gli sono più cari, soprattutto lo statuto epistemologico della pedagogia, il suo profilo pratico in riferimento alla professione educativa, il significato morale dell’educazione come fattore essenziale in ordine al riconoscimento e alla promozione della dignità umana.

I numerosi capitoli, che compongo le quattro parti del volume, procedono dall’ambito più ampio (I. “Il profilo generale del compito educativo”), via via precisandosi (II. “Orientamenti concreti per il compito educativo”; III. “Gli obiettivi di una università che educhi”), fino a concludere con alcuni quadri biografici (IV. “I compagni di un educatore”). Non è possibile dare conto dei molteplici essenziali spunti offerti dalla riflessione dell’autore, vorrei limitarmi a richiamarne due. Il primo riguarda l’idea di “vocazione” educativa che traspare frequentemente dalle pagine del testo. Con l’espressione non alludo né a una identificazione confessionale del compito educativo né ad una sua declinazione disattenta rispetto alla dimensione metodologico-descrittiva del sapere pedagogico, ma al riconoscimento che l’agire formativo interessa ciò che è profondo e strutturale nell’identità umana. Non lo si può trattare semplicemente come un “fare”; è piuttosto un “agire” (per riprendere una efficace categorizzazione classica), quindi ha una connotazione soprattutto etica e solo parzialmente tecnica. A questo rimanda il secondo spunto, relativo alla dignità dell’essere umano. Giustamente l’autore osserva che il dopoguerra – con la promulgazione della Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo – è giunto a sancire solennemente quello che l’umanità ha sempre (faticosamente e parzialmente) riconosciuto ossia che l’essere umano è un “bene”, quindi va trattato come un fine e non come un mezzo. Certo, sul piano delle affermazioni di principio, questo assunto è acquisito, ma per quanto concerne l’operare concreto? Ibáñez-Martín osserva che c’è molto lavoro da fare, ma precisa anche che “gli obiettivi del libro sono ambiziosi, ma non utopistici” (p. 13). Sicuramente, quanto nel testo è argomentato con chiarezza, finezza e ampiezza di orizzonti culturali gioverà alla lettura di educatori ed insegnanti, favorendo la corrispondenza della pratica alla teoria.

Giuseppe Mari

L. CADEI, *Humour in azione. Argomenti educativi nei contesti culturali*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2016, pp.264

Il volume *Humour in azione. Argomenti educativi nei contesti culturali*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2016, pp. 264, a cura di Livia Cadei e pubblicato all’interno della Collana “Pedagogia,

persona possibilità”, appassiona il lettore su un tema, lo *humour*, che pur trovando frequenti rimandi nelle riflessioni filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche, sembra essere ancora poco indagato in ambito pedagogico. È esattamente in tale direzione di indagine che il volume apporta il suo contributo al tempo stesso riflessivo e di rimandi pratici, assumendo in modo assolutamente “serio” e impegnato l’obiettivo di indagare in che modo l’esercizio dell’umorismo si intreccia con i contesti educativi e socio-culturali nei quali si manifesta.

Come indica infatti il titolo, l’umorismo è affrontato *in azione* con l’intento di giungere ad una spiegazione quanto più comprensiva possibile che ne evidensi le diverse forme e modalità con cui i soggetti vi ricorrono all’interno delle loro interazioni, in un’ottica che privilegia l’attenzione per le competenze e le pratiche educative nei diversi ambiti della relazione d’aiuto.

L’argomento si presenta tanto interessante quanto complesso a motivo sia dei diversi ambiti di riflessione che lo assumono ad oggetto di studio, sia per i numerosi campi di verifica a cui si presta. Ma il carattere complesso non esime dal trascurare che lo humour è, così come sottolinea la Cadei, “strumento valido per percepire, esprimere e rappresentare la realtà, sé stessi e il mondo delle relazioni” (p. 11). Una competenza che ogni educatore dovrebbe saper esercitare per essere in grado di accrescere il potere d’agire delle persone, accostandosi all’esercizio delle pratiche e delle competenze educative non sempre come esito di acquisizioni dirette e lineari, ma come risultanti delle “fatiche” e delle “prove” a cui risulta esposto nel suo lavoro, tali da richiedere una riformulazione continua e personale delle competenze acquisite, ancor più nella direzione dell’improvviso cambiamento, dell’individuazione di possibilità trasformative sul piano individuale e relazionale, della ricerca di una coesione sociale, della costruzione di legami e di un senso di appartenenza. In tutte queste direzioni, l’umorismo manifesta le sue potenzialità di atteggiamento in grado di contribuire a sviluppare e ad accrescere tanto le risorse personali quanto quelle presenti nei diversi contesti di vita, esercitando la sua funzione sia di “ sollievo e supporto”, sia di offerta di “nuove rappresentazioni della realtà” (p. 8).

L’analisi sull’umorismo che qui possiamo rintracciare, esito di un lavoro a più voci, a carattere multidisciplinare e con respiro internazionale, si sviluppa nel volume articolandosi in diversi punti di vista e con rimandi a differenti ambiti di verifica, accomunati dal sottolineare una dimensione che è propria dell’uomo. A partire dal contributo di Livia Cadei, lo humor è indagato in relazione al ruolo rivestito ai fini della costruzione di una cultura condivisa in ambito socio-educativo. Nell’indagine esplorativa del campo semantico sviluppata da Bruno Humbeeck, il continuare a ridere è “prerogativa dell’uomo” in quanto qualità che racchiude un “potente *lubrificante sociale*”, “camuffando l’aggressività e mantenendo in ogni caso la relazione in un quadro di apparente benevolenza” (p. 39), riuscendo così a mantenere i legami sociali. Nel contributo di Marianella

Sclavi l'umorismo emerge nella sua preziosità di dinamica tanto della ricerca scientifica quanto della vita quotidiana, perché aiuta a decostruire le “cornici” consolidate delle rappresentazioni. E allo stesso modo, anche il contributo di Greta Persico aiuta a comprendere come l'umorismo consenta di “abbassare le difese, rinunciare alle barriere che impediscono di mantenere una significativa distanza da sé stessi e dagli altri” (pp. 94-95). Le riflessioni proseguono nell'evidenziare, anche grazie ai riscontri di ricerche e sperimentazioni sul campo, come l'umorismo aiuti a smitizzare i modelli negativi, come nel caso del contributo di Giorgi e Gozzoli; o ad essere “strumento sovversivo” esercitato da parte di soggetti in condizione di svantaggio nei confronti di coloro che invece si trovano in una condizione di maggiore potere, così come emerge nel contributo di Schnurr et al. L’incalzare dell’indagine intorno alle complesse e molteplici intersezioni dell’umorismo, si registra con la riflessione sull’impiego all’interno delle professioni sanitarie e del lavoro dei chirurghi, come risulta evidenziato dalle sottolineature relative all’umorismo salace e nero e alla condizione di vulnerabilità del personale medico da parte di Emmanuelle Zolesio; con le intersezioni all’interno del lavoro in ambito scolastico, da parte di Tracey Platt, e all’interno della relazione educativa, così come emerge dal contributo di Matteo Pizzoli sull’umorismo in quanto “stile” da esercitare per delineare il significato di “un’educazione al *sense of humour*” che consente ad ogni educatore di alleviare i disagi dei ragazzi e al tempo stesso di arricchire le proprie competenze. Completano il volume interessanti indagini culturali intorno alle implicazioni tra umorismo, condizione sociale di appartenenza, sesso e impegno politico degli studenti, nel contributo di Alban Chaplet, e alla sua funzione di meccanismo di difesa durante l’Olocausto, affrontata da Chaya Ostrower.

Inseriti in una cornice di riflessività pedagogica, i diversi contributi che compongono il volume mostrano come lo *humour* concorra a delineare il nucleo centrale di un’ampia attenzione scientifica, che ne evidenzia le complesse e arricchenti intersezioni tra temi, sguardi, domande della ricerca, riferimenti ai soggetti coinvolti, agli ambiti di applicazione - non solo terapeutici - ma soprattutto formativi. Per tali motivi il volume curato da Livia Cadei presenta il merito di aver articolato e fatto sintesi tra i diversi ambiti di approfondimento e azione nei quali l’umorismo può essere adottato, orientandoli alla formazione delle competenze necessarie per l’esercizio delle professioni sociali ed educative. In tal senso si tratta di una riconsiderazione tematica necessaria per indagare una dimensione propria dell’umano che rimanda alla propensione dei soggetti ad entrare in relazione e a stringere legami positivi per sé e per gli altri.

Marisa Musaio

E. STEIN, *Formazione e sviluppo dell’individualità*, Roma, Città Nuova, 2017, pp. 265.

Il volume in parola è il sedicesimo dell'Opera omnia, diretta da Angela Ales Bello e Marco Paolinelli, collegata all'edizione curata – a Würzburg – dall'Istituto internazionale “Edith Stein”. Raccoglie testi risalenti al 1926-33 ossia al periodo in cui l'autrice insegnava a Spira e Münster, quindi era direttamente impegnata nella docenza. Toccano soprattutto il tema dell'educazione della donna, ma spaziano anche nella didattica, nella psicologia e nella scienza sociale.

Si tratta di scritti generalmente brevi, ma intensi. In particolare, evidenziano tre nuclei tematici. Il primo riguarda la pedagogia fondamentale, soprattutto per quanto concerne la tensione tra formazione ed autoformazione, e il nesso con la libertà come tratto distintivo della persona. Il secondo riguarda l'educazione cristiana in riferimento sia alle istituzioni (come l'università e gli istituti religiosi) sia a temi specifici (come l'Eucaristia). Il terzo riguarda la verità. Lo sottolineo perché oggi si tratta di un tema che non riscuote grande interesse, mentre è essenziale. In specie, la riflessione della Stein va segnalata perché lo accosta in termini non astratti, ma concreti, mostrando soprattutto il nesso tra educazione e globalità della persona: è una lezione ancora oggi molto attuale.

Giuseppe Mari

A. BEA, *La Chiesa e il popolo ebraico*, Brescia, Morcelliana, 2015, pp. 164.

La riedizione del testo, originariamente pubblicato nel 1966, merita una recensione perché costituisce un documento straordinario in riferimento al dialogo ebraico-cristiano. Com'è noto, gli ultimi tre pontefici sono andati in visita al “Tempio maggiore” della comunità ebraica romana, confermando – anche con questo gesto carico di valenza simbolica – il progresso nei rapporti tra le due religioni. Senza dubbio, il punto di svolta è stato il n. 4 della dichiarazione conciliare *Nostra Aetate* dove si dice che “la Chiesa è il nuovo popolo di Dio”, ma si precisa anche che gli ebrei “non devono essere presentati come rigettati da Dio”.

Su impulso di Giovanni XXIII è stato il card. Agostino Bea – di origine tedesca – a operare – dagli inizi degli anni Sessanta in seno alla Curia, ma da molto prima attraverso la sua azione di studioso e di ecclesiastico – in favore di questa evoluzione dei rapporti bilaterali. Il volume ne documenta i tratti distintivi anche pubblicando gli interventi tenuti dal porporato durante i lavori conciliari. Si tratta di una lettura assai istruttiva, indispensabile per cogliere il significato autentico di questo essenziale passaggio storico.

Giuseppe Mari

M. IDEL, *Il male primordiale nella Qabbalah*, Milano, Adelphi, 2016, pp. 411.

L'autore del volume, che è esperto del pensiero religioso, in particolare della mistica ebraica, tocca un tema di grande interesse ossia quello della esistenza del male. Lo fa secondo un approccio preciso, che attinge alla tradizione della Qabbalah la quale ha avuto un ruolo di rilievo non solamente all'interno del pensiero ebraico, ma – più in generale – nel quadro della cultura occidentale. Questo approccio incrocia le prospettive di tipo gnostico che – a loro volta – sono state attive sia nella tarda antichità sia lungo la modernità esprimendo uno dei vettori di fondo della “riforma del sapere” che, negli ultimi secoli, ha profondamente mutato l'orientamento in merito a che cosa sia la conoscenza in generale e la scienza in specie.

In realtà, il pensiero gnostico sta tornando a manifestarsi, insieme ad una più ampia visione “mistica” della vita e della conoscenza, rispetto alla quale la questione del male (riferita soprattutto al suo nesso con Dio o il divino) è essenziale anche in ordine all'educazione religiosa oltre che relativamente alle più ampie tendenze della cultura. La lettura del libro costituisce un'opportunità significativa al riguardo.

Giuseppe Mari

D. CANALE, *Conflitti pratici*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2017, pp. 236.

Ordinario di Filosofia del diritto all'Università Bocconi, l'autore del volume lo ha impostato in due parti: la prima è un'ampia e accurata esposizione delle tendenze riconoscibili all'interno della panoramica etico-giuridica contemporanea; la seconda presenta tre esempi di “casi controversi”, relativi – rispettivamente – alla sospensione della terapia, al matrimonio omosessuale e alla pena di morte. Tra le molte chiare riflessioni della prima parte, a mio avviso, spicca quella relativa al nesso con il realismo e soprattutto con l'idea di natura. La richiamo perché ritengo che costituisca uno degli argomenti suscettibili di ripresa pedagogica. Infatti, ad esempio quando si tratta di professioni educative (particolarmente in contesti di fragilità), il riconoscimento o meno di un orientamento morale “originario” contribuisce a fare la differenza sia rispetto al quadro pratico-procedurale sia rispetto allo stile e alla motivazione che l'istituzione e l'operatore mettono in campo.

Accanto alle analisi offerte dall'autore, pongo uno spunto di riflessione. I servizi alla persona (a cui in parte questa pubblicazione può essere riferita) certamente si identificano in un contesto storico preciso e – oggi in particolare – registrano il crescente spazio guadagnato dalla volontà del singolo che costituisce un'opportunità. Contemporaneamente, si apre la sfida di non scivolare verso dinamiche autoreferenziali che pongono in dubbio l'esistenza stessa dei servizi in quanto conseguente all'idea della corresponsabilità e della solidarietà tra gli esseri umani al di là delle differenze tra loro. Questo tipo di riscontro (che, nell'esposizione del testo, potrebbe essere rubricato come l'obiezione “della china discendente”), in realtà, mette sul tappeto l'orientamento

generale di una civiltà che non valuta solo nel presente, ma alla luce del passato e del percorso seguito per diventare quello che è oggi.

Giuseppe Mari

U. ECO – R. FEDRIGA (a cura di), *La filosofia e le sue storie*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2018, pp. 646.

La pubblicazione – nella collana “Economica Laterza” – di questo, che è il terzo volume dell’opera, merita una segnalazione perché riguarda un’iniziativa editoriale di sicura rilevanza. Com’è noto, la storia della filosofia ha sempre inciso direttamente sulla elaborazione della filosofia stessa. Forse il più antico esempio è quello offerto da Aristotele nella *Metafisica* quando richiama le dottrine dei pensatori precedenti, rispetto ai quali prende posizione, condivide pensieri, avanza critiche, insomma mostra come proprio dal confronto con esse ha preso forma e si sta sviluppando il suo pensiero. In realtà, già Platone – nei suoi dialoghi – aveva esposto la sua visione delle cose attraverso il confronto con interlocutori che sono anche i pensatori che l’hanno preceduto (non mi riferisco al solo Socrate, ma a figure come Anassagora). Uno strumento, come quello pubblicato da Laterza, contemporaneamente permette di riprendere in mano questa tradizione, ma anche di acquisire conoscenze utili ad alimentare ulteriormente il pensiero.

Tra i molti pregi dell’opera, mi limito a richiamare la sua alta fruibilità didattica che non è riferita solo alle appendici bensì a come sono strutturati i singoli capitoli. Infatti, all’interno di un’ampia panoramica, il lettore è messo nella condizione di ricostruire il contesto culturale in cui si sono mossi i filosofi e le filosofie avvicinati. Dalla scienza alla politica, dall’arte alla religione, dalla scuola alla società nel suo complesso... interventi chiari e precisi accompagnano la messa a fuoco dei singoli profili, la cui utilità è indubbia sia per chi si affaccia sullo studio della disciplina sia per chi vi è già esperto e qui può trovare un’esposizione articolata e integrata capace di stimolare il pensiero.

Giuseppe Mari

G. SAMEK LODOVICI, *La socialità del bene*, ETS, Pisa, 2017, pp. 341.

Docente all’Università Cattolica del Sacro Cuore, impegnato anche nell’alta divulgazione (attraverso le pagine culturali di giornali come “Avvenire”) oltre che nella ricerca, Giacomo Samek Lodovici, in questo saggio ampio e ben costruito, si confronta con l’aporia di una relazionalità praticata secondo i canoni del liberismo, la quale pretende di non discendere da una socialità intrinseca all’essere umano. “Infatti – scrive a p. 55 – se non c’è un bene oggettivo, se non è un

bene oggettivo nemmeno il rispetto delle leggi pattuite (...) allora resta da fondare il dovere *moral* di rispettarle". Certo, l'autore sa bene (e lo illustra con chiarezza) che la prospettiva liberale è complessa e plurale, ma il problema – da lui identificato in modo lucido e argomentato – è reale. Non è possibile rendere conto delle molte riflessioni svolte in questo denso saggio, ne voglio richiamare solo una che ritengo particolarmente feconda anche dal punto di vista pedagogico. Si tratta del rilancio di un'idea antica, ma non vecchia, bensì classica, perché mantiene una costante vitalità attraverso la sua continua ricomprensione. Mi riferisco al concetto di "natura umana" ossia di un'identità che ogni essere umano reca intrinsecamente per il solo fatto di essere stato generato. Il richiamo alla "natura" rimanda alla "nascita" ossia ad una identità originaria, per questa ragione antecedente ogni forma di contrattualità. Samek Lodovici ricorda con precisione come il dispositivo contrattualista sia stato il più adottato per fondare – lungo la modernità – l'impegno reciproco, ma è altrettanto chiaro nel mostrarne la fragilità correlata almeno ad un duplice fatto: ogni negoziazione può essere rimessa in discussione e – soprattutto – non è vero che, nella contrattazione, tutti siamo coinvolti allo stesso modo perché c'è sempre qualcuno che ha più bisogno di giungere all'accordo. In questa prospettiva, il richiamo alla virtù – che è di grande rilievo in chiave pedagogica – rimanda all'esigenza di guidare alla consapevolezza che avere una natura umana impegna ad agire all'altezza anche della intrinseca socialità che strutturalmente ci connota in senso solidale.

Giuseppe Mari

P. FEDRIGOTTI, *Aletheis dialogoi*, Cantagalli, Siena, 2015, pp. 164.

Cultore di filosofia, disciplina nella quale si è laureato all'Università Cattolica del Sacro Cuore, l'autore di questo saggio (che vuole essere una "introduzione inattuale alla filosofia della conoscenza") è preside all'Istituto Arcivescovile di Trento. La precisazione è importante perché fa capire che siamo di fronte a un uomo di scuola, già docente, quindi a una persona quotidianamente immersa in una trama relazionale: e questo spiega il genere letterario della pubblicazione.

Non si tratta, infatti, di un saggio nel senso comune dell'espressione, ma di una raccolta di sette dialoghi, contestualizzati nella realtà di tutti i giorni, nei quali però si esprime bene – come sottolineano Giuseppe Barzaghi e Vittorio Possenti, rispettivamente nella prefazione e nella postfazione – l'acribia dell'autore nel mettere a fuoco la conoscenza di cui è capace l'essere umano. Il filo conduttore è la "verità": una parola che fa paura dopo che le ideologie se ne sono impadronite in modo fraudolento, ma che occorre assolutamente restituire alla fiducia generale perché altrimenti

dovremmo rassegnarci alla menzogna o comunque alla finzione. I dialoghi del testo incoraggiano in tal senso e la loro lettura fa sicuramente bene ad ogni educatore.

Giuseppe Mari

M. GENNARI, *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano, 2017, pp. 743.

Non è possibile rendere compiutamente conto della panoramica offerta da questo saggio imponente, nel quale si rispecchiano i prolungati studi e la passione dell'autore, professore ordinario di pedagogia generale all'Università di Genova. Leggendolo e gustandone la prosa elegante, viene in mente un affresco nel quale sono restituiti i principali vettori che hanno connotato l'educazione occidentale dall'antichità alla scolastica. Non si tratta di una pura e semplice rassegna, ma di un'esposizione che segue un filo conduttore preciso, quello dell'umanesimo, di cui oggi è fondamentale il richiamo alla luce delle sfide poste dalle tendenze post/trans-umanistiche.

La categoria di fondo, che è oggetto degli studi dell'autore da tempo, è quella di Bildung, nella quale si rispecchia l'originalità umana. Essa culmina nella cultura tedesca dove costituisce un'alta ricomprensione della dottrina genesiaca relativa alla creazione dell'essere umano “a immagine di Dio”. Non è casuale che la cultura filologica, fiorita in Germania più tardi, sia una delle matrici più solide dell'umanesimo moderno. Il percorso è antico, prendendo le mosse dal riconoscimento – nella civiltà classica – della originalità umana, a cui tuttavia non corrispose quello della dignità personale. L'autore intreccia i fili di queste tradizioni in un'esposizione che non perde mai la tensione iniziale, motivata dal rilancio dell'educazione come atto originale della persona.

Giuseppe Mari

A. MODUGNO, *Filosofia e didattica universitaria*, Carocci, Roma, 2017, pp. 217.

Alessandra Modugno è ricercatrice di filosofia teoretica all'Università di Genova. Il volume in parola si presenta come una ricomprensione della didattica della filosofia che va molto al di là di un approccio puramente operativo. Nella sua premessa l'autrice sottolinea come la filosofia sia “partecipazione” e – in effetti – il lavoro è partecipato nel senso che nasce dalla interazione tra la docente e tre studenti (Helena Barbera, Matilde De Poli e Andrea Maragliano) che hanno frequentato il Corso di Laurea magistrale in Pedagogia.

Il volume, mentre rivisita la cultura filosofica, fa emergere come questo sapere esprima un'originalità che deve rifluire nella didattica e nella ricerca che forse in nessun'altra disciplina sono così intrecciate. I capitoli – agili, ma precisi – restituiscono il percorso di ricerca che ha

guidato alla pubblicazione, rispetto al quale la prima parte offre il quadro teorico, la seconda la descrizione dettagliata e la terza riflessioni di tipo pratico nel senso più alto della parola. Ne esce una lettura che sicuramente fa bene ai futuri docenti e non solo a quelli di filosofia. Infatti, come sottolinea Andrea Traverso nella prefazione, il lavoro è pervaso da un evidente afflato educativo adducente a evidenziare l’“esperienza filosofica” (questa volta mi rifaccio alla postfazione di Claudio La Rocca) come accesso concreto e motivante al sapere.

Giuseppe Mari

A. LA MARCA – L. LONGO – E. GÜLBAY, *Character Education and Children’s Literature*, Pensa Multimedia, Lecce, 2016, pp. 131.

Negli ultimi anni l’educazione del carattere sta suscitando crescente interesse perché, di fronte alla emergenza del disagio e della devianza, quello che ci si comincia a chiedere è se possa bastare il solo (o il prevalente) allestimento cognitivo. Questo volume, a cui hanno contribuito esperti di didattica (La Marca è ordinario della disciplina all’Università di Palermo) e docenti attivamente impegnati nella ricerca oltre che nella esperienza scolastica (Longo è ricercatrice nella medesima università, dove pure insegna – come docente di inglese – Gülbay) costituisce un importante contributo atto a far cogliere che l’investimento cognitivo non basta.

In quale modo la letteratura per l’infanzia può favorire l’educazione del carattere ossia l’adozione di pratiche comportamentali buone? Il testo suggerisce molti spunti, tra cui uno voglio rilanciare: la stimolazione della fantasia e il vissuto emozionale. Infatti, l’educazione del carattere, afferendo a quella che gli antichi chiamavano “verità pratica”, si identifica in termini concreti e – soprattutto – coinvolgendo l’intera persona del discente. Ecco perché l’apologo morale è una forma antichissima di educazione pratica: in esso si può riconoscere l’antesignano della letteratura per l’infanzia che può giocare lo stesso essenziale ruolo educativo.

Giuseppe Mari

C. CALTAGIRONE, *La “grammatica” dell’umano oltre il gender*, Studium, Roma, 2016, pp. 183.

Il tema del “gender” è ampiamente presente nella cultura e nel dibattito contemporanei, dove suscita spesso contrapposizioni frontali e non sempre capaci di mettere bene a fuoco ciò di cui si tratta. Non è questo il caso del volume in parola dove l’autore, associato di filosofia morale alla Lumsa di Roma, accosta la materia in termini di vera analisi critica, capace di identificare categorie utili – oltre che alla messa a fuoco della questione – anche alla identificazione di prospettive di

superamento. Nel testo il descrittore è identificato nella “grammatica dell’umano” ossia nel riconoscimento di un elemento di fondo, costitutivo, la cui esistenza mette immediatamente in discussione l’interpretazione data dall’approccio “gender” alla differenza sessuale.

Mentre questa, che si configura come una vera e propria ideologia, annulla la differenza nel momento stesso in cui la consegna alla pura e semplice dinamica della convenzione socio-culturale, il volume in parola identifica nella polarità maschio/femmina un elemento originario, costitutivo e inderogabile per il fatto che l’identità umana è strutturalmente relazionale, quindi postula – ad un tempo – la differenza e l’affinità. La prima infatti permette di condividere la seconda ed è proprio da questo intreccio, connotato dalla reciprocità maschio/femmina, che prende forma l’identità umana. Evidentemente la pratica educativa ne deve tenere conto se vuole effettivamente corrispondere a quello che c’è in gioco. La lettura del volume risulta, in proposito, illuminante.

Giuseppe Mari

F. TOGNI, *L’“invenzione” dell’adolescenza*, Studium, Roma, 2015, pp. 193.

L’autore, docente di discipline pedagogiche nell’ISSR di Bergamo e all’Università di Brescia, focalizza l’attenzione sul periodo più critico nel percorso evolutivo, quindi anche per quanto attiene alla pratica educativa ossia l’adolescenza. La sua espansione è certamente collegata alla complessità socio-culturale, come mostra il fatto che la categoria stessa si è imposta soprattutto dopo la “rivoluzione industriale”, essendo la fattispecie limitata – nelle società tradizionali – al rito iniziatico. L’autore ha ben chiaro questo come pure la crescente problematicità dell’adolescenza che, nella società attuale, costituisce una vera e propria sfida per l’educazione.

In particolare, mostra bene come occorra affrancarla dall’utilizzo commerciale, per restituirla alla sua originaria vocazione pedagogica e giustamente collega questa istanza con la rivisitazione dei riti di passaggio. Rispetto ad essi è chiara la nostra attuale povertà, dovuta anche alla difficoltà di sostenere la lettura simbolica della vita all’interno di una civiltà chiaramente sbilanciata sulla descrizione. È efficace anche il richiamo al pudore, il cui riconoscimento – come fattore essenziale all’educazione e alla crescita della persona – favorisce l’affrancamento dal riduzionismo – teorico oltre che pratico – che riconduce tutto alla strumentalità.

Giuseppe Mari

M. VICINI, *Istituzioni di scienze motorie*, Studium, Roma, 2017, pp. 330.

Questo ampio e articolato saggio fa il punto sull'educazione motoria in chiave sia storica (attraverso l'ampia ricognizione della prima parte) sia di contenuto (a questo è dedicata la seconda parte) offrendo un quadro accurato. Per più ragioni, l'educazione motoria oggi acquista un rilievo crescente. Anzitutto, intercetta la sensibilità nei confronti del benessere fisico; inoltre corrisponde all'esigenza di praticare un'adeguata profilassi relativamente a condotte nocive, ma incoraggiate dalla società dei consumi; infine, occorre ricordare anche la dimensione socio-educativa che ha visto sempre valorizzata la pratica sportiva come un'opportunità d'identificazione comunitaria. A questi vettori, dal punto di vista strettamente pedagogico, occorre aggiungere quello relativo all'educazione morale, tradizionalmente ricondotta alla formazione del carattere.

A quest'ultimo tema il volume dedica la parte conclusiva secondo una prospettiva esplicitamente dichiarata "pedagogico/integrale". Mette conto sottolinearlo perché, quando il testo si sofferma sul nesso più strettamente pedagogico e didattico delle scienze motorie e sportive, offre il contributo – a mio avviso – più forte che certamente merita di essere ripreso e approfondito. Su di esso infatti si gioca la più rilevante opportunità formativa di questo importante ambito culturale.

Giuseppe Mari

F. TOTARO (a cura di), *Legge naturale e diritti umani*, Morcelliana, Brescia 2016, pp. 367.

Il tema della legge naturale è tra i più controversi degli ultimi decenni, ma diversi segnali confermano che non è stato liquidato nonostante sia stato ampiamente criticato. Certo, se dovesse indicare solo un dispositivo deduttivo, non sarebbe coerente con l'identità dell'essere umano, di cui va evitata la reificazione. Ma questo limite è solo di una parte delle posizioni riconducibili alla legge naturale e certamente non riguarda la concezione classica associabile al vettore teoretico aristotelico-tomista. D'altro canto, il tema dei diritti umani riscuote crescente interesse, ma contemporaneamente appare sempre più fragile perché esposto al rischio di disarticolarsi in una serie di rivendicazioni incoerenti e contraddittorie.

Il volume, che raccoglie una trentina di contributi, suddivisi in quattro parti ("Ai diritti umani serve una legge naturale?", "La questione teoretica", "Figure di riferimento", "Problemi particolari"), registra anche prospettive in tensione, ma rende evidente che la questione affrontata è ineludibile. Infatti, da una parte, i diritti dell'uomo, essendo universali non possono essere fondati sulla mera convenzione (virtualmente sempre esposta al rischio della discriminazione); dall'altra, esiste una contestualità dei diritti che non può essere irrigidita in forma astorica. Dalla lettura si ricava l'impressione che i due poli della questione – legge naturale e diritti umani – possano fecondarsi a

vicenda per favorire la messa a fuoco di un indirizzo teorico e pratico essenziale per il presente e il futuro dell’umanità.

Giuseppe Mari

M. FALANGA, *Diritto scolastico*, ELS-La Scuola, Brescia, 2017, pp. 509.

L’autore, che è docente di istituzioni di diritto pubblico alla Libera Università di Bolzano, da lungo tempo segue con regolarità – anche attraverso l’osservatorio privilegiato delle riviste professionali scolastiche – l’evoluzione della legislazione concernente la scuola. Se a questa peculiarità biografica uniamo la sistematicità e continuità nello studio, comprendiamo come ha potuto prendere forma il volume che è una vera e propria “summa”. L’importanza del testo è correlata al fatto che l’autore ha una formazione non solo umanistica, ma anche pedagogica, quindi affronta la materia con piena coscienza dell’originalità antropologica e culturale dell’azione educativa nella scuola e al di fuori di essa.

Le tre parti che compongono il testo (1. “Costituzione e istruzione. Il sistema nazionale di istruzione e formazione”; 2. “Ordinamento scolastico”; 3. “I soggetti del sistema scolastico”) offrono una panoramica completa che permette di intersecare le realtà istituzionali con i temi portanti e i soggetti coinvolti. È assolutamente necessario farlo, se non si vuole essere approssimativi, anche perché la legislazione scolastica – in realtà – riguarda scuola, famiglia e istituzioni pubbliche, quindi l’intreccio complessivo del vivere civile. Per questa ragione si tratta di un contributo prezioso a cui va augurata la più ampia diffusione.

Giuseppe Mari

H.A. CAVALLERA, *Storia delle dottrine e delle istituzioni educative*, ELS-La Scuola, Brescia, 2017, pp. 437.

Il volume, che riprende precedenti pubblicazioni sia di epistemologia pedagogica che di storia dell’educazione, restituisce il profondo dominio della materia e l’estensione degli studi dell’autore che per anni ha insegnato storia della pedagogia facendo leva su un’ampia e radicata base culturale. Quello che colpisce, infatti, nel testo è – oltre alla precisione e completezza dei riferimenti descrittivi – la ricchezza degli orizzonti che sanno dare il giusto spazio anche alla cultura classica, purtroppo a volte trascurata da chi ri(con)duce la “scientificità” del sapere pedagogico alla sola modernità. Il lavoro di Cavallera è una “storia delle idee”, come lui ha cura di precisare e come è

necessario che sia in quanto l’educazione non è mai nudo “fatto”, ma “agire” che trae dal pensiero la sua ispirazione e ad esso ritorna fecondato dall’esperienza concreta.

Sul piano didattico sono apprezzabili i richiami testuali che permettono allo studente l’incontro con gli autori, sempre più difficile nella specializzazione (che è anche frammentazione) degli studi universitari odierni. In particolare, risulta utile il richiamo all’esigenza di far incontrare agli studenti – sul piano pedagogico e fondativo – la civiltà occidentale, condizione indispensabile affinché ci possa essere l’incontro con l’alterità culturale ed un effettivo dialogo che postula sempre la consapevolezza dell’identità. Questa viene delineata soprattutto attorno al costituirsi dell’umanesimo e al suo sviluppo che rappresentano un contributo essenziale non solo per la cultura educativa. È molto utile la bibliografia ragionata così come l’appendice dedicata alla storia delle scuole europee.

Giuseppe Mari

D. STEPKOWSKI – A. MURZYN, *Religion long forgotten*, Impuls, Cracow, 2014, pp. 227.

Il volume, curato da due docenti attivi nelle scienze dell’educazione (rispettivamente all’Università “Wyszyński” di Varsavia e all’Università “Silesia” di Cieszyn), tocca una questione fondamentale – sui piani sia pedagogico sia culturale – ossia l’inderogabilità della dimensione religiosa in ambito non solamente educativo, ma anche civile. Negli ultimi decenni la vitalità della fede è stata ampiamente mostrata e confermata da studi di vario tipo: dalla sociologia alla politologia; e questo nonostante le continue (generalmente stucchevoli) previsioni di segno contrario. Questo volume, con un’argomentazione fondata ed equilibrata, conferma il dato di fatto in ambito formativo.

Raccoglie dodici contributi a cui è premessa l’introduzione dei curatori i quali focalizzano il tema del testo osservando che la situazione attuale – in merito al “dialogo tra l’ambito religioso e quello non religioso” – provoca la riflessione sul significato della religione in educazione per la società civile nella sua laicità (p. 8). Ovviamente un riferimento di fondo è alle considerazioni di Habermas in merito all’esigenza – da parte della società democratica – di presupporre istanze valoriali che essa stessa non può fondare in quanto provengono proprio dall’ambito religioso. I singoli contributi articolano questo assunto confrontandosi sia con aree culturali diverse (svedese, polacca, azerbaijiana, giapponese...) sia con approcci teorici differenti (pedagogico, filosofico, politologico...). La suddivisione in due parti – la prima di tipo fondativo, la seconda dedicata all’ambito pratico – favorisce la fruizione di questo testo che va certamente raccomandato alla lettura di chi si occupa di educazione.

Giuseppe Mari

V. SALERNO (a cura di), *Non di solo io*, Libreriauniversitaria.it, Padova, 2017, pp. 219.

Da alcuni anni, a Mestre, opera l’Università Iusve (Istituto Universitario Salesiano) che – tra i suoi percorsi formativi – annovera anche quello di educatore sociale. Il volume, curato e introdotto dal direttore del dipartimento di pedagogia, è il frutto di un percorso di autoaggiornamento che ha coinvolto i docenti del Corso di Laurea. Si tratta di una iniziativa senza dubbio originale e feconda perché permette a professionisti anche di diversa estrazione di confrontarsi attorno ad un progetto preciso, ispirato dall’esigenza di coniugare ispirazione umanistica ed efficienza operativa nei servizi alla persona.

Non è casuale che l’approfondimento (con cadenza mensile) sia stato svolto avendo come autori di riferimento Charles Taylor e Alasdair MacIntyre. Come mostrano bene gli otto capitoli del testo (stesi da altrettanti docenti), i due studiosi hanno stimolato a confrontarsi con la complessità culturale odierna (filtrata attraverso descrittori precisi, come la “società secolare” oppure l’“identità comunitaria”) alla luce di un preciso approccio culturale che riconosce nell’antropologia il baricentro dell’azione educativa e formativa. Del resto, i servizi alla *persona* sono tali appunto perché, tra i molti riferimenti descrittivi, operativi, contabili... riconoscono nell’essere umano l’identità personale come tratto distintivo. È questo focus a respingere la deriva funzionalistica – oggi ben visibile – ovvero a permettere di accogliere le giuste istanze di razionalizzazione senza dimenticare il *fine* a cui vanno orientati i mezzi ossia l’essere umano. I contributi – organizzati in forma interdisciplinare (dalla filosofia alla sociologia alla psicologia e oltre) – possono valere sia come ulteriore opportunità di confronto tra docenti e studiosi sia come occasione d’approfondimento critico e formativo per gli studenti che saranno i professionisti di domani.

Giuseppe Mari

J. WITTE JR., *Monogamia e poligamia nella tradizione giuridica occidentale*, Urbaniana University Press, Roma, 2017, pp. 629.

Questo imponente volume, frutto degli studi di uno dei maggiori storici del diritto viventi, tocca un tema di estrema rilevanza non solo per la giurisprudenza, ma anche per la cultura nel suo complesso, inclusi gli studi pedagogici. Infatti, soprattutto a causa del fenomeno migratorio, sta crescendo in Occidente il dibattito sui modelli familiari, incluso – se ne è parlato anche in Italia alcuni mesi fa – quello relativo alla interdizione della poligamia. È noto che, in molte parti del mondo, la famiglia è poligamica e che – anche nella tradizione occidentale (mi riferisco

all’ebraismo dell’epoca patriarcale e monarchica) – la poligamia è stata praticata. Dovremmo forse procedere a una revisione della legislazione matrimoniale aprendo alla reintroduzione di questo antico costume?

Il pregio del volume – allo scopo di avvicinare la questione in forma razionale e non ideologica – è di costituire un’ampia e analitica ricognizione diacronica che permette di mettere a fuoco un dato importante ossia che la preferenza monogamica costituisce una costante del pensiero giuridico occidentale, con l’eccezione significativa che ho richiamato prima, ma che – anche all’interno della mentalità ebraica – è stata sottoposta a discussione, com’è evidente – prima della predicazione di Cristo – dalle prese di posizione dei profeti. È interessante notare che il cristianesimo, pur avendo codificato in termini precisi il primato del matrimonio monogamico, in realtà si è inserito all’interno di una tradizione che ha preso forma con la civiltà greca per giungere ad una codificazione chiara con quella romana. Lungo i secoli, la questione è tornata – ad esempio, a margine della crisi religiosa del XVI secolo – ma non si è mai verificata l’apertura alla poligamia e il volume ha il pregio di mostrare che questo è accaduto anzitutto per ragioni non teologiche (che potrebbero quindi essere messe in discussione in chiave di libertà religiosa), ma razionali. In altre parole, la difesa della monogamia è stata ispirata da motivi – come quello di assicurare l’equità nel trattamento dei figli – che scaturiscono dal riconoscimento della dignità di ogni essere umano e che oggi vanno nuovamente rivisitati soprattutto alla luce dell’idea di pari dignità tra uomo e donna. In chiave pedagogica questo significa non confondere la pratica dell’intercultura (necessaria e positiva) con l’obliterazione dei principi comuni inderogabili (come quello che ho appena evocato), i quali richiedono che l’interdizione della poligamia sia mantenuta.

Giuseppe Mari

ACTA PHILOSOPHICA, *Human, Transhuman, Posthuman*, Fabrizio Serra Editore, Pisa-Roma, 2017,
pp. 77.

L’ultimo numero della rivista «Acta Philosophica» (2/2017) ospita una monografia di grande interesse, dedicata al tema *Human, Transhuman, Posthuman* (pp. 255-322). Introdotti da Francesco Russo, sono pubblicati contributi di Philippe Capelle-Dumont (Strasburgo), José Angel García Cuadrado (Navarra), Luca Grion (Udine) e Ruud ter Meulen (Bristol). Si tratta di una questione emergente a cui anche «Pedagogia e vita» ha dedicato la monografia del n. 2/2017 in forza delle evidenti ricadute pedagogiche conseguenti alla rivisitazione del tema “umanesimo”. I contributi di «Acta Philosophica» ne delineano bene il profilo in chiave sia diacronica che sincronica. Sul primo versante le ascendenze sono soprattutto moderne, collegate all’imporsi di una razionalità ristretta,

ma potente, rispetto alla quale il vettore tecnologico è essenziale. Si tratta soprattutto dell'identificazione baconiana di “scienza” e “potere” adducente ad una logica connotata in senso manipolatorio. Relativamente alla situazione attuale, soprattutto il contributo di Grion è efficace nel delineare una mappatura non solo delle punte avanzate, ma anche delle prospettive critiche. Rispetto a queste ultime, mette conto rilevare la preoccupazione di tipo anche socio-politico, conseguente al riconoscimento dei rischi che si profilano per la democrazia di fronte al diverso accesso a standard di vita e possibilità di cura. Viene messo giustamente in evidenza che il problema, tuttavia, è più radicale: è legittimo manipolare la persona a fronte del riconoscimento della sua dignità di fine, non riducibile a mezzo?

Rispetto al quesito, il tema del “limite” diventa strategico. Nelle prospettive trans/postumanistiche il limite è sempre connotato in senso negativo, ma bisogna ricordare che esso costituisce anche il tratto distintivo dell’identità. Da questo punto di vista, occorre distinguere tra il superamento etico del limite (attestato dalla storia dell’umanità fino ad oggi) e quello tecnico che potrebbe subentrarvi. È vero, infatti, che quest’ultimo c’è sempre stato, ma sempre in dipendenza dall’altro, mentre ciò che si sta profilando è una deriva tecnicista alimentata in forma autoreferenziale e svincolata dal riconoscimento – nella dignità umana – del criterio teorico/pratico di riferimento. Ma proprio il criterio della dignità personale rappresenta il cuore dell’umanesimo che – per questa ragione – non cessa di costituire il richiamo inderogabile.

Giuseppe Mari

M. BERTI – S. VALORZI – M. FACCI, *Cyberbullismo*, Reverdito, Trento, 2017, pp. 163.

Il problema del bullismo è sotto gli occhi di tutti, non va sottostimato, ma non deve neppure indurre ad abbracciare condotte irrazionali. Ecco perché un volume come questo, redatto da persone competenti e con diretta esperienza della questione (un sovrintendente capo della Polizia postale e due psicologi), può giovare a tutti: genitori, docenti, educatori. La materia è affrontata in modo chiaro e ordinato, avendo cura di porre in evidenza elementi che possono favorire il corretto approccio – educativo e preventivo oltre che punitivo – al problema.

Anzitutto c’è l’analitica descrizione della realtà concreta in cui si esprime il cyberbullismo: un intreccio di relazioni interpersonali difficili, sfide della crescita, contesti ambientali complessi... rispetto ai quali il “triangolo drammatico” (vittima-persecutore-salvatore: cfr. pp. 78-84) impegna a prendersi cura di tutte le componenti in difficoltà – sia la vittima che va affrancata e difesa sia il persecutore che va fermato e rieducato –. L’intervento educativo è su più livelli. Anzitutto, occorre esortare gli adulti alla vigilanza, è quindi indispensabile sostenere la vittima e favorire – da parte del

persecutore – la presa di coscienza del male compiuto. Naturalmente, quest’ultimo intervento è subordinato alla disponibilità a collaborare: non si tratta di essere “buonisti”, ma di avere chiaro che tutti i soggetti coinvolti – pur con responsabilità diverse – vanno aiutati. Il testo mette bene in evidenza il ruolo giocato dall’educazione emozionale che permette di dare un nome a quello che si prova favorendo il superamento dei sentimenti di inferiorità e l’abbandono di quelli nocivi. Rimane essenziale la cooperazione tra ogni parte in causa: famiglia, scuola, istituzioni. La lettura del volume può giovare a tutti.

Giuseppe Mari

M.A. D’ARCANGELI – A. SANZO (a cura di), *Le “scienze umane” in Italia tra Otto e Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2017, pp. 410.

Questo ricco e interessante volume collettaneo ha origine dal seminario *La nascita delle scienze psicologiche e pedagogiche in Italia tra Ottocento e Novecento*, tenutosi nel 2015, e permette di incrociare un’ampia analisi interdisciplinare che distribuisce gli oltre venti contributi in tre articolate sezioni (“In medias res”, “Approfondimenti”, “La filosofia e le scienze umane”). Sono soprattutto psicologia e pedagogia ad essere investigate all’interno di un’ampia trama culturale che non trascura il nesso con la filosofia. D’altro canto, è indubbio che le scienze umane hanno costituito e continuano a costituire un soggetto di primo piano non solo all’interno della elaborazione culturale contemporanea, ma anche nella più estesa trama sociale. Fanno quindi bene i curatori a sottolineare, nella presentazione del libro, che non se ne può prescindere nella teoria e nella pratica educative.

Il testo è aperto dalla sezione iniziale che raccoglie contributi assimilabili a una introduzione generale al tema. Nella seconda parte ci sono approfondimenti peculiari che riguardano il profilo sia di singoli studiosi che di istituzioni culturali. La sezione conclusiva si sofferma sui contributi filosofici. Ne esce un quadro ricco, ma ordinato che permette di cogliere la sfida implicata nell’accesso conoscitivo aperto dalle scienze umane: quella di articolare e approfondire un approccio umanistico, tale da non smarrire la centralità e unicità *etica* della persona anche quando la si accosta come “oggetto” di studio.

Giuseppe Mari

G. ZAGO (a cura di), *L’educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento*, Franco Angeli, Milano, 2017, pp. 256.

Nella sua introduzione il curatore, che è professore ordinario di storia della pedagogia e dell’educazione all’Università di Padova, fa cogliere il crescente peso dell’educazione extrascolastica nel secondo dopoguerra e come sia stata (e continui ad essere) strategica per lo sviluppo del paese. I dieci contributi, raccolti nel volume, permettono di precisare il concetto che è fondamentale almeno su due fronti: da una parte, occorre abbandonare definitivamente lo “scuolacentrismo”, ferma restando l’originalità e l’importanza della scuola; dall’altra, occorre sottrarre l’ambito extrascolastico all’improvvisazione e condurlo alla consapevolezza piena della propria *mission* educativa.

Come sappiamo, lo sviluppo, a partire dalla Facoltà di Magistero, degli attuali dipartimenti provenienti dalla Facoltà di Scienze della formazione, va in questo senso. Per questa ragione sono rilevanti le analisi condotte sia nella prima parte (“Luoghi, istituzioni e agenzie dell’educazione extrascolastica”) sia nella seconda (“Editoria, media e prospettive dell’educazione extrascolastica”). Nei vari ambiti considerati emerge la sfida di una nuova consapevolezza delle esigenze educative a cui l’ambito extrascolastico e quello scolastico devono rispondere e corrispondere essendo alleati, pur con i profili tipici di ciascuno.

Giuseppe Mari

M.T. MOSCATO – M. CAPUTO – R. GABBIADINI – G. PINELLI – A. PORCARELLI, *L’esperienza religiosa*, Franco Angeli, Milano, 2017, pp. 368.

Tra il 2013 e il 2014 gli autori hanno condotto un’ampia indagine (che ha coinvolto circa tremila persone di tutta Italia), promossa e coordinata dalla Prof.ssa Moscato, ordinario di pedagogia generale all’Università di Bologna. Il volume raccoglie, presenta e discute i risultati del lavoro, la cui analisi è stata svolta anche da altri studiosi i cui contributi sono pubblicati nella seconda parte del libro che si chiude con tre appendici documentarie (il questionario somministrato, le schede relative alla composizione dei campioni intervistati, il prospetto delle somministrazioni).

Nel contributo che apre il testo, la Prof.ssa Moscato illustra le motivazioni, lo svolgimento e i risultati dell’indagine. Oggetto del lavoro è l’esperienza religiosa, tema su cui il Gruppo di studio si è confrontato dal 2010 in chiave anzitutto teoretica. L’indagine del linguaggio religioso, delle sue espressioni, dello spessore culturale di questa forma della fenomenologia umana hanno permesso di riconoscerne l’imprescindibilità. Il questionario, in particolare, ha esplorato il mondo della rappresentazione religiosa, coniugando conoscenze ed emozioni, riti e simbologie, pratiche e comportamenti. Ovviamente, i risultati non mettono in discussione l’evidente tendenza alla secolarizzazione, ma suggeriscono di accostarla con attenzione ed evitando le semplificazioni.

Infatti, l'immaginario è ancora permeato dal riferimento al Dio "cristiano", anche se è riconoscibile la distanza tra la dimensione religiosa e la vita concreta. Questo fatto conferma che la componente religiosa è essenziale all'interno della cultura nel suo complesso e che – oggi forse più di qualche tempo fa – ci può essere la disposizione ad esplorarla con lo scopo di farne emergere la valenza antropologica, con le implicazioni pedagogiche ad essa correlate. Il lavoro svolto dal Gruppo bolognese costituisce un prezioso contributo in tal senso.

Giuseppe Mari

M. CERIOTTI MIGLIARESE, *Maschi. Forza, eros, tenerezza*, Ares, Milano, 2017, pp. 140.

L'autrice (medico, neuropsichiatra infantile e psicoterapeuta) affronta un tema emergente non solamente perché, a partire almeno dalla "rivoluzione sessuale", le identità maschile e femminile sono state messe in discussione, ma anche per via del cosiddetto "approccio gender" che le rende del tutto aleatorie per il fatto che le ri(con)duce a pura e semplice convenzione socio-culturale. Chi legge questo volume – agile e chiaro, oltre che scritto piacevolmente – è aiutato a esplorare l'identità oggi più in crisi – quella maschile – evitando di consegnarsi a luoghi comuni e vulgate alla moda. Voglio fare un solo esempio, quello relativo all'aggressività. Giustamente l'autrice osserva che la "parola *aggressività* è (...) oggi molto penalizzata, perché connotata in senso unicamente negativo" (p. 39). Tenuto conto però del fatto che c'è "nel maschio una quota di aggressività fisiologica aggiuntiva" (p. 40), si sbarazza delle caricature e pone con chiarezza la sfida educativa: disciplinare l'aggressività perché diventi forza, evitando che altrimenti si risolva in violenza. Già questo basterebbe a dare un chiaro indirizzo all'educazione maschile, ma il testo mette a fuoco molte altre questioni rilevanti.

Quella attorno a cui ruotano in gran parte è il tema del distacco dalla madre e dell'incontro con il padre. In effetti, stante la latitanza (per più ragioni, anche subite) dei padri, i figli maschi sono oggi esposti al rischio di un eccesso di rapporto con la madre, tale da indurre la mancata fuoruscita dalla originaria simbiosi con lei. Ne discendono molti dei problemi che stiamo tutti constatando e che pongono, accanto al riconoscimento della pari dignità di uomo e donna, anche quello della loro differenza, tale da richiedere attenzioni educative distinte oltre che comuni. Il volume, anche a questo riguardo, offre spunti di grande interesse.

Giuseppe Mari

A. MALO, *Uomo o donna. Una differenza che conta*, Vita e Pensiero, Milano, 2017, pp. 136.

Negli ultimi tempi, il tema del “gender” ha acquisito crescente rilievo anche a seguito di polemiche che, su fronti contrapposti, hanno registrato posizioni non solo antitetiche, ma inconciliabili. In realtà, si tratta di una questione antica, quella che – già al tempo dei sofisti – poneva il tema del nesso tra “natura” e “legge” ossia induceva a riflettere sulla presenza – o meno – di qualche riferimento originario oppure sulla esistenza solo di convenzioni. Com’è noto, l’“approccio gender” professa la seconda visione del mondo, essendo motivato dall’aspirazione a rimuovere qualunque discriminazione che faccia leva sulla differenza maschio/femmina. Il volume in parola, il cui autore è docente di antropologia culturale alla Pontificia Università della Santa Croce, ha il pregio di illustrare con chiarezza ed equanimità come stanno le cose, sin dalle prime battute – nella bella prefazione di John Rist (accademico dell’Università Cattolica di Washington) – ponendo in evidenza il deficit di “alterità” nella storia del pensiero occidentale.

In effetti, da questo punto di vista, l’“approccio gender”, lungi dal sanare una situazione discutibile, continua ad alimentarla, mentre la vera sfida è l’“integrazione delle differenze” (p. 127) ossia il riconoscimento del fatto che uomo e donna – identici in dignità, ma diversi in identità – esistono per incontrarsi. Questo assunto è essenziale soprattutto per l’educazione perché permette di evitare la deriva ideologica alimentata dall’assimilazione reciproca di uguaglianza ed uniformità che ha il solo effetto di alimentare l’ideologia a scapito della realtà. A quest’ultima invece guarda la pratica formativa e gli educatori possono trarre beneficio dal volume in parola per riconoscere nella differenza maschio/femmina uno dei tratti distintivi dell’antropologia di cui anche la pedagogia deve farsi carico.

Giuseppe Mari

O. FUMAGALLI CARULLI – A. SAMMASSIMO (a cura di), *Famiglia e matrimonio di fronte al sinodo*, Vita e Pensiero, Milano, 2015, pp. 514.

A seguito della convocazione – da parte di Papa Francesco – dei due sinodi sulla famiglia (2014 e 2015), il Comitato di Direzione della rivista *Jus* dell’Università Cattolica del Sacro Cuore ha promosso un ampio confronto – dal punto di vista giuridico – sull’argomento. Il volume raccoglie testi provenienti da questa iniziativa e costituisce uno straordinario contributo alla messa a fuoco del tema, che va ben oltre l’orizzonte del diritto.

Infatti, attraverso riflessioni dedicate alla istituzione matrimoniale, alla figura della donna, alla genitorialità, alla filiazione, al divorzio, alla convivenza... si toccano – con rigore ed essenzialità – questioni di spessore sui piani antropologico e pedagogico. La lettura, da parte di chi si occupa di educazione (particolarmente nell’ambito strategico della pedagogia familiare) è certamente

raccomandabile, anche perché è chiaramente riconoscibile una diffusa sensibilità umanistica, coerente con i valori in gioco quando si educa. La precisione delle analisi giuridiche offre inoltre un apprezzabile contributo anche in chiave metodologica. In effetti, è possibile accostare un metodo il cui rigore può sicuramente giovare alla messa a fuoco anche di altri approcci.

Giuseppe Mari

F. STOPPA, *La costola perduta: le risorse del femminile e la costruzione dell'umano*: Vita e Pensiero, Milano, 2017, pp. 197.

Negli ultimi decenni le pubblicazioni volte ad esplorare l'identità femminile hanno conosciuto un'espansione continua e impressionante, incoraggiata anche dalla pubblicazione – nel 1988 – della Lettera apostolica *Mulieris dignitatem* di Giovanni Paolo II. Categorie come quella di reciprocità hanno favorito la ricomprensione anche di tendenze molto radicate, comunque hanno orientato a porre contemporaneamente l'identica dignità e la diversa identità di uomo e donna. Si tratta del vettore più fecondo, capace di respingere le derive ideologiche correlate al “gender” e alla sua parziale (errata) antropologia.

Il volume in parola offre spunti che vanno in questa direzione e sono suscettibili di feconda fruizione anche dalla prospettiva pedagogica. In particolare, vi si mette a fuoco che la femminilità, incontrando la mascolinità, costituisce un essenziale vettore di decentramento (e viceversa). L'identità strutturalmente relazionale dell'essere umano richiede questa presa di coscienza che deve ispirare anche la pratica educativa. Con l'accortezza – e il libro lo dice chiaramente – di riconoscere l'esigenza di riequilibrare il rapporto tra uomo e donna perché quest'ultima sta ancora subendo la violenza, rispetto alla quale è l'intera umanità ad essere perdente perché questa pratica (che va sradicata) impedisce di riconoscere che uomo e donna – insieme – sono chiamati a manifestare la loro originalità per il bene di entrambi.

Giuseppe Mari

G. VIGINI, *Il libro cristiano nella storia della cultura*, Vita e Pensiero, Milano, 2015-17, 3 voll., pp. 191-186-182.

L'autore dei tre volumi (dedicati, rispettivamente, ai secc. I-VI, VI-XVI e XVI-XXI) da tempo si occupa di editoria e, con questa impegnativa pubblicazione, offre un prezioso contributo che intercetta più ambiti culturali, incluso quello pedagogico. Occorre infatti tenere presente sia il peso specifico del “libro” nella pratica dell’educazione sia il fatto che la fede cristiana, promuovendo

l'editoria (oltre che con tanti altri interventi), ha influito e continua ad influire sulla cultura in generale e su quella pedagogica in specie.

Il primo volume si sofferma anzitutto sulla Bibbia, il “Libro dei libri” di cui mostra il forte influsso esercitato sulla cultura. Procede quindi alla messa a fuoco di alcuni vettori di fondo del primo medioevo quali la figura di Agostino (che vive a cavallo tra evo antico ed evo medio) e soprattutto le regole monastiche il cui influsso andò ben oltre l'ambito ristretto delle società religiose. Nel secondo volume si mette a fuoco la fioritura medievale, rispetto alla quale non solo la Bibbia continua a tenere banco, ma c’è una straordinaria espansione per quanto concerne la pubblicazione – ancorché con mezzi limitati – di opere dedicate alla teologia, alla filosofia e alla spiritualità. Si tratta di un mondo che sta per conoscere un’impennata senza precedenti con l'avvento della modernità, la cui considerazione apre il terzo volume. Ora la produzione ispirata dalla fede fa i conti con due sfide precise: da una parte la rottura dell’unità religiosa in Occidente; dall’altra, la progressiva ascesa di una mentalità secolaristica, quindi distante – quando non apertamente polemica – rispetto alla cultura cristiana. Non c’è tuttavia un arretramento rispetto all’impegno, anzi viene promosso e praticato fattivamente soprattutto attraverso una fioritura della spiritualità che raccoglie la sfida di confrontarsi con il mondo contemporaneo a 360°.

Al costituirsi di questo atteggiamento un contributo essenziale l’ha dato l’educazione cristiana, e non solamente negli ultimi decenni, ma ogni volta che ha saputo assumere un atteggiamento, come dice Papa Francesco, “in uscita”.

Giuseppe Mari

APULEIO, *Apologia*, Vita e Pensiero, Milano, 2015, pp. 347.

Silvia Stucchi, collaboratrice della Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università Cattolica del Sacro Cuore, ha curato la traduzione e pubblicazione del testo che Apuleio approntò per difendersi dall'accusa di magia rivoltagli dai parenti della moglie. L'opera, ovviamente, riguarda un contesto preciso e circoscritto, ma ha un rilievo almeno duplice: anzitutto, si tratta dell'unica orazione giudiziaria giuntaci integra dall'età imperiale; inoltre costituisce un bel documento di un'epoca storica tra le più rilevanti per quanto concerne la civiltà romana.

In sede educativa, vanno segnalate le appendici che favoriscono la fruizione didattica, soprattutto la prima, relativa all’approfondimento semantico. In effetti, con questo supporto, lo studente può avvicinare più agevolmente il testo ampliando le sue coordinate culturali. In realtà, questo avviene già accostando il documento nei suoi contenuti che introducono in prospettive di indubbio interesse sul piano tematico, soprattutto antropologico.

Giuseppe Mari

POSIDONIO, *Frammenti etnografici*, La Vita Felice, Milano, 2016, pp. 191.

I consistenti movimenti migratori odierni stanno rendendo inderogabile l'educazione interculturale e la corrispondente pedagogia. Tutti conosciamo la difficoltà ad aprire menti e cuori, ma – allo stesso tempo – riconosciamo che non se ne può fare a meno in quanto – come mostrano i trend demografici – il fenomeno, almeno sul breve/medio periodo, è inevitabile. Va, tuttavia, governato e, tra le modalità atte a farlo in una prospettiva integrale, attenta sia alla persona sia alla trama comunitaria, c'è l'educazione.

Allo scopo di promuovere un'autentica pratica interculturale, può essere utile avere chiaro che l'Occidente si è sempre misurato con l'alterità, sin dalle sue origini. In proposito, è certamente positiva la pubblicazione di uno dei testi più importanti dell'etnografia antica, il lavoro del filosofo stoico Posidonio il quale – con un approccio ovviamente diverso dal nostro – mostra una acuta curiosità nei confronti dei costumi stranieri. Da essa si può trarre spunto per cogliere nella realtà migratoria un'opportunità – oltre che un rischio – avendo coscienza del fatto che la dimensione pedagogica è essenziale per raccogliere la sfida.

Giuseppe Mari

MASSIMO IL CONFESSORE, *Mistagogia*, Paoline, Milano, 2016, pp. 276.

La *Mistagogia* è una delle opere più rilevanti della pedagogia religiosa bizantina, anche se l'opera di Massimo il Confessore introduce un forte segno di novità per la propria architettura prettamente teologica. Il termine *mystagogia* nel greco antico identifica la cerimonia con cui il nuovo adepto veniva introdotto in una religione misterica; con l'avvento del cristianesimo assume un significato sensibilmente diverso perché connota sia l'azione liturgica sia la spiegazione teologica, ma riferite – entrambe – alla introduzione nella fede cristiana che ha certamente un nesso con il mistero, ma perde i tratti esoterici riconoscibili nella tradizione pagana.

L'opera in parola, risalente al 630 circa, si presenta come un'ampia esposizione con tratti marcati anche di lettura spirituale. Dalla interpretazione dell'ordine cosmico come impronta della intenzionalità divina si passa al piano antropologico, connotato da una forte lettura simbolica. C'è un'attenzione specifica ai riti. Il testo si presta ad un'utile fruizione pedagogica il cui tratto più rilevante è il confronto con la lettura simbolica atto a mostrare il nesso tra dimensione spirituale e concretezza storica. Si tratta di un forte stimolo a contenere l'attuale tendenza alla conoscenza

descrittiva, certamente giustificata, ma antropologicamente molto povera, troppo quando si ha a che fare con l'educazione.

Giuseppe Mari

E. BALDUZZI, *Narrazione educativa e generatività del perdono*, Mimesis, Milano, 2016, pp. 182.

L'autore, docente di pedagogia della narrazione all'Istituto Universitario Salesiano di Venezia, ha già al suo attivo un articolato e coerente percorso di ricerca che lo ha portato ad esplorare in specie l'antropologia pedagogica con attenzione sia all'ambito sociale che a quello dell'educazione della virtù. Ora, in un certo senso, intreccia questi due vettori di studio perché – da una parte – la narrazione identifica una delle più alte forme di comunicazione interpersonale, mentre il perdono – dall'altra – corrisponde ad una delle più alte forme di azione etica, di cui è capace la persona.

L'argomentazione – graduale e coerente – permette di cogliere come, a partire dal riconoscimento nella narrazione di una metodologia pedagogicamente rilevante (capp. I e II), essa costituisca anche un vettore lungo il quale si dipana la relazione interpersonale che può aprire al perdono (capp. III e IV). Che questo accada, dipende anche (molto) dalla pratica educativa la quale ovviamente fa i conti con la intrinseca difficoltà non solo di chiedere, ma anche di offrire il perdono. Il cap. V (conclusivo) si fa carico di motivare in tal senso e consegue l'obiettivo, mostrando come l'atto del perdono sia – tra quelli umani – uno dei più fecondi. Ecco perché già gli antichi lo ritenevano “divino”: per questa medesima ragione occorre puntare su di esso e le pagine di questo bel volume sono efficaci allo scopo.

Giuseppe Mari

R. STARK, *False testimonianze*, Lindau, Torino, 2016, pp. 341; ID., *Il trionfo della fede*, ivi, 2017, pp. 331

Il sociologo della religione Rodney Stark, con questi due testi, offre un contributo rilevante al pensiero nel senso che mette in discussione prospettive apparentemente assodate. Nel primo volume si confronta con alcuni nodi della storia della Chiesa: dall'antisemitismo alle crociate, dall'inquisizione alla schiavitù... Si tratta di questioni molto importanti rispetto alle quali la disamina è documentata e incisiva. Certo: ulteriori scavi non potranno che giovare alla messa a fuoco della verità (che costituisce l'essenziale nella domanda di conoscenza che anima l'essere umano in modo unico e originale), ma già la problematizzazione di luoghi comuni (ideologizzati in

tutto o in parte) e convinzioni diffuse ricopre un ruolo importante nella stimolazione delle coscienze e delle intelligenze, che sicuramente riveste una valenza anche educativa.

Il secondo volume illustra e argomenta un tema di grande rilievo e che suscita interesse (anche se va – ancora una volta – contro pregiudizi piuttosto radicati) almeno dall'ultimo decennio del secolo scorso quando vide la luce il volume di Kepel *La rivincita di Dio*. In quel testo si sosteneva che le religioni universali (cristianesimo incluso), lungi dal conoscere un declino causato dalla secolarizzazione, stanno registrando un sensibile fermento. Sullo stesso tema Taylor e Berger da tempo si misurano con la cosiddetta desecolarizzazione. Rispetto a questi lavori, il volume in parola ha il pregio di fugare un dubbio di fondo: che il cristianesimo stia eclissandosi. Al contrario, anch'esso – come l'islam – sta conoscendo una nuova vitalità, anche se il suo baricentro si sta spostando verso il sud del mondo.

Giuseppe Mari

AA.VV., *Higher Education for Regional Social Cohesion*, Hungarian Educational Research Journal, Budapest, 2012, pp. 181; AA.VV., *Third Mission of Higher Education in a Cross-border Region*, University of Debrecen, Debrecen, 2012, pp. 199; T. KOZMA (Ed.), *Learning Regions in Hungary: from Theory to Reality*, Tribun EU, Brno, 2016, pp. 168.

I volumi presentati hanno in comune la focalizzazione sul ruolo della scuola in ordine allo sviluppo complessivo del paese, nel caso specifico l'Ungheria. Il primo testo riguarda l'istruzione superiore che viene affrontata da vari punti di vista e in chiave interdisciplinare. In particolare, oltre che in modo fondativo, si focalizza il tema in termini sociali, dilatando lo sguardo anche sulla Romania. Il pregio maggiore di questa pubblicazione è aver coniugato riflessioni di carattere pedagogico ed economico-produttivo puntando a far cogliere l'esigenza di una robusta fondazione teoretica.

Il secondo volume entra nel merito del profilo ordinamentale degli studi richiamando il “processo di Bologna” e il tema della qualità. L'attenzione è focalizzata sul confine condiviso da Ungheria, Romania e Ucraina che restituisce in chiave geografica la sfida della comunicazione cross-culturale a cui l'educazione superiore – anche attraverso lo scambio tra studenti e docenti – dà un contributo essenziale. Con l'espressione “Third Mission” si intende precisamente il ruolo che l'università deve avere nello sviluppo comunitario (non solo in senso strettamente economico, ma soprattutto culturale) oltre a praticare l'insegnamento e la ricerca.

Il terzo volume tematizza la conoscenza sempre in riferimento all'azione della scuola, ma con un'attenzione più ampia sull'istituzione scolastica nel suo complesso. Questa viene messa in

relazione con la più estesa trama formativa interistituzionale e con le competenze che occorre oggi conseguire per favorire la crescita sociale.

Giuseppe Mari

G. PUSZTAI – Á. ENGLER (Eds.), *Teacher Education Case Studies in Comparative Perspective*, Center for Higher Education Research and Development, Debrecen, 2014, pp. 184.

Le due studiose dell’Università di Debrecen (Ungheria), che hanno curato il volume, vi hanno raccolto dieci densi contributi la cui lettura permette un aggiornamento circa la formazione dei docenti in diversi paesi europei mettendone a fuoco la strategicità. La prima parte del lavoro è dedicata a questo (si parla di Italia, Spagna, Romania, Polonia, Ungheria), mentre la seconda fa attenzione alle sfide che il futuro pone alla professione docente.

Tra queste, spicca il tema della motivazione che spinge a diventare insegnanti. Si tratta di un fattore strategico che risente molto della congiuntura locale. Infatti, dove il ruolo docente è andato incontro ad un declino sociale, ciò influisce sulle motivazioni a intraprendere questa strada. La metodologia dello studio di caso, privilegiata nel volume, permette di raccogliere preziose informazioni e di considerarle in termini non puramente astratti, ma attenti ai possibili concreti sviluppi.

Giuseppe Mari

S. CASEY CARTER, *Quando la scuola educa*, Città Nuova, Roma, 2016, pp. 200.

L’“antica” diatriba relativa al fatto se la scuola debba educare oppure no, alla fine, si è risolta in senso affermativo, anche per il fatto che – di fronte all’imponenza del fenomeno migratorio – è diventato chiaro che l’unico luogo in cui passano tutti è la scuola, che – per questa ragione – deve introdurre in un comune orizzonte civile, quello costituzionale. Ovviamente si tratta di un’azione educativa, rispetto alla quale – tuttavia – una nuova questione si va ponendo: educare deve significare guidare all’assunzione di competenze – come si dice oggi – utili al puro e semplice avvenire lavorativo oppure di una maturità più ampia, capace di includere (ma anche di trascendere) qualunque finalità funzionale? Il volume in parola (con introduzione di Luigina Mortari e Michele De Beni, e postfazione di Isabella Loiodice e Ivo Lizzola), scritto da uno studioso americano che ha diretta esperienza nella gestione della scuola, offre una risposta – chiara, motivata e soprattutto “testata” – in senso affermativo nella più ampia direzione della maturità personale.

La “competenza”, di cui la scuola si deve fare carico, riguarda la cittadinanza nel senso più proprio e completo del termine, quindi con una valenza anche (e soprattutto) etica e non puramente tecnica. La lettura del testo lo rende riconoscibile ed è raccomandabile a docenti e dirigenti scolastici.

Giuseppe Mari