Qualeducazione

Per un dialogo libero in Europa - Quadrimestrale internazionale di Pedagogia

Giuseppe Serio, *direttore scientifico*
Franco Blezza, Concetta Sirna, *condirettori*
Emilio Lastrucci, *supervisore scientifico-editoriale*
Walter Pellegrini, *direttore responsabile*
Filomena Serio, *segretaria di redazione*

COMITATO SCIENTIFICO: Dietrich Benner (Università di Berlino), Franco Blezza (Università "G. d'Annunzio", Chieti), Michele Borrelli (Università della Calabria), Luciano Corradini (Università di Roma Tre), Otto Filtzinger (Università di Mainz, Germania), Reinaldo Fleuri (Università di Florianopolis, Brasile), Lia Giancristofaro (Università "G. d'Annunzio", Chieti), Clementina Gily (Università di Napoli "Federico II"), Cristina Ispas (Università "Eftimie Murgu, Reşiţa - Romania), Emilio Lastrucci (Università di Basilicata), S. Serenella Macchietti (università di Siena), Peter Mayo (Università di La Valletta, Malta), Riccardo Mancini (Ateneo telematico E-campus), Antonio Michelin Salomon (Università di Messina), Gaetano Mollo (università di Perugia), Antonio Pieretti (pro-rettore università di Perugia), Rosa Grazia Romano Università di Messina), Jórg Ruhloff (Università di Wuppertal, Germania), Guenther Sander (Università di Mainz, Germania), Calin Rus (Istituto per l'Intercultura di Ostrava, Repubblica Ceca), Concetta Sirna (Università di Messina), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Giuseppe Zanniello (università di Palermo).

COMITATO DEI REFEREES
RESPONSABILE DEL PROCESSO: Antonia Rosetto Aiello (LUMSA Caltanissetta).
Componenti: Valerio Ferro Allodola (Ateneo telematico E-campus), Grazia Angeloni (DS, Università G. d'Annunzio", Chieti), Sergio Angori (Università di Siena), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Carlo Borgomeo (presidente Fondazione per il Sud), Michael Byram (Università di Durham, Inghilterra), Monica Di Clemente (Università "G. d'Annunzio", Chieti), Carlo Nanni (rettore dell'Università salesiana), Dietrich Benner (Università di Berlino), Daniela Grieco (pedagogista libero-professionale con studio in Vicenza), Gaetano Mollo (Università di Perugia), Stefania Paluzzi (Università "G. d'Annunzio", Chieti), Jórg Ruhloff (Università di Wuppertal, Germania).

REDAZIONE: Franco Blezza (Università "G. d'Annunzio", Chieti), Fiorella Paone (Università "G. d'Annunzio", Chieti), Antonia Rosetto Aiello (LUMSA, Caltanissetta), Concetta Sirna (Università di Messina), Alessandro Prisciandaro (Presidente nazionale APEI, Palermo), Vincenzo Pucci, Giovanni Villarossa (ex Presidente nazionale UCIIM), Filomena Serio.

REDAZIONE EUROPEA: Michele Borrelli (Università della Calabria).

Libri (per recensione) e riviste (per cambio) debbono essere inviati al direttore della rivista: Giuseppe Serio, Viale della Libertà, 33 - 87028 PRAIA A MARE (Cosenza).

Periodicità quadrimestrale - Anno XXXV - N. 2 (maggio-agosto 2017) - Fascicolo N. 88
Abbonamento:
annuale € 30,00 con il suppl. "*Vivere la nonviolenza*"; estero il doppio; un numero € 12,00.
Gli abbonamenti possono essere sottoscritti tramite:
– versamento su conto corrente postale n. 11747870 intestato a Luigi Pellegrini Editore – bonifico bancario Iban IT 88R0103088800000000381403 Monte dei Paschi di Siena – assegno bancario non trasferibile intestato a Luigi Pellegrini Editore.
Gli abbonamenti decorrono dal gennaio di ciascun anno. Chi si abbona durante l'anno riceve i numeri arretrati. Gli abbonamenti non disdetti entro il 31 dicembre si intendono rinnovati per l'anno successivo. Decorso tale termine, si spediscono solo contro rimessa dell'importo.

Iscrizione R.O.C. n. 316 del 29/08/2001
ISSN: 1121-7871

Autorizzazione del tribunale di Cosenza - Iscr. Registro Nazionale della Stampa n. 00969 del 29-8-1983 *Fotocomposizione*: Pellegrini Editore

Direzione-Redazione: Viale della Libertà, 33- 87028 PRAIA A MARE
Tel. e Fax (0985) 72047
Amministrazione: Via Camposano, 41 - 87100 Cosenza - Cas. Post. 158

GRUPPO PERIODICI PELLEGRINI
Tel. 0984 795065 - Telefax 0984 792672 E-mail:
g.serio@aliceposta.it

Qualeducazione è una rivista del Gruppo Periodici Pellegrini: **Nuova Rassegna di Studi Meridionali, Letteratura & Società, Giornale di Storia Contemporanea, Incontri Mediterranei, La Questione Meridionale, Labirinti del Fantastico, Voci, Crocevia, Fata Morgana.**

LUIGI PELLEGRINI EDITORE

I collaboratori di *Qualeducazione*

Giuseppe Acone, Aldo Agazzi (†), Leone Agnello (†), Laura Amendola, Samuele Amendola, Grazia Angeloni, Fabrizia Antinori (†), Dario Antiseri, Karl-Otto Apel, Rocco Artifori, Ilaria Attisani, Theodor Ballauff, Imma Barbalinardo, Giuseppe Barbarino, Dietrich Benner, Armin Bernhard, Carolina Bicego, Franco Blezza, Lamberto Borghi (†), Michele Borrelli, Regina Brandolini, Wolfgang Brezinka, Anna Brigandì, Maria Anna Burgnich, Wilhelm Büttemeyer, Dieter Buttyes, Michael Byram, Mimmo Calbi, Pasquale Cammarota (†), Giandiego Carastro, Tommaso Cariati, Alessia Casoni, Bernat Castany Magraner, Pier Giuseppe Castoldi, Francesco Castronuovo (†), Giuseppe Catalfamo (†), Gianfranco Cattai, Vittoria Cavallai, Manuela Cecotti, Lucia Cibin, Emilia Ciccia, Federica Goffi, Giuseppina Colaiuda, Ignazio Dario Collari, Luciano Corradini, Piero Crispiani, Augusto Cury, Emilio D'Agostino, Guido D'Agostino, Simona D'Agostino, Fabrizio d'Aniello, Antonio D'Aquino, Elio Damiano, Angela Del Casale, Paolo De Leo, Luisa Della Ratta, Cristiano De Palmas, Paolo De Stefani, Lorenzo Di Bartolo, Monica Di Clemente, Salvatore Di Gregorio, Walter Di Gregorio, Simona Di Paolo, Adele Diodato, Vincenzo D'Onofrio, Cristiano Depalmas. Armando Ervas, Michele Famiglietti (†), Marisa Fallico, Marcella Farina, Antonio Fazio (†), Cristina Fedrigo, Giovanni Ferrari, Gianfranco Ferraro, Otto Filtzinger, Giuseppe Fioroni, Franco Frabboni, Barbara Gaiardoni, Lauro Galzigna, Michela Galzigna, Hans-Jochen Gamm, Antonino Gasparro, Roberto Gatti, Andrea Giambetti, Fatbardha Gjini, Franco Severini Giordano, Guido Giugni (†), Maria Angela Grassi, Anna Maria Graziano, Giovannella Greco, Daniela Grieco, Vincenzo Guli, Giuseppe Guzzo (†), Hartmut Von Hentig, Eugenio Imbriani, Nunzio Ingiusto, Massimo Introvigine, Isabel Jiménez, Fatane Hassani Jafari, Amik Kasaruho, Maria E. Koutilouka, Edmondo Labrozzi, Mauro Laeng (†), Stefania Laganaro, Marino Lagorio, Alessandra Lamarca, Nico Lamedica, Giuseppe Lanza (†), Raffaele Laporta (†) ,Emilio Lastrucci, Valeria Lenzi, Isabella Loiodice, Duilio Loi, Sira Serenella Macchietti, Alessandro Manganaro, Angela Maria Manni, Giuseppe Manzato, Ugo Marchetta, Maddalena Marconi, Pasquale Marro, Lucia Mason, Louis Massarenti, Giuseppe Mastroeni, Giovanni Mazzillo, Nomberto Mazzoli, Mario Mencarelli (†), Pasquale Moliterni, Gaetano Mollo, Maria Monteleone, Daria Morara, Paola Bernardini Mosconi, Marina Mundula, Carlo Nanni, Walter Napoli, Gianvincenzo Nicodemo, Fabio Olivieri, Stefano Orofino, Nicola Paglietti, Stefania Paluzzi, Roberto A. Paolone, Papa Francesco, Cecilia Parisi, Angela Pascale, Anna Maria Passaseo, Anna Paschero, Luigi Pellegrini, Angela Pellino, Angela Perucca, Enzo Petrini (†), Rosaria Picozzi, Antonio Pieretti, Gustavo Pietropolli Charmet, Lucrezia Piraino, Gianni Pittella, Andrea Porcarelli, Livio Poldini, Clide Prestifilippo, Alessandro Prisciandaro, Vincenzo Pucci, Marco Pasqua, Maria Moro Quaresima, Francesco Raimondo, Paola Ranieri, Giusy Rao, Elena Ravazzolo, Paolo Raviolo, Andrea Rega, Micheline Rey, Gian Cesare Romagnoli, Rosa Grazia Romano, Antonia Rosetto Ajello, Elisabetta Rossini, Angelo Rovetta, Franca Ruggeri, Maria Antonietta Ruggeri, Morena Ruggeri, G. Carlo Sacchi, Elisabetta Salvini, Bruno Schettini (†), Angelo Serio, Filomena Daniela Serio, Alessandra Signorini, Andrei Simic, Concetta Sirna, Massimo Siviero, J.J. Smoliez, Angela Sorge, Giuseppe Spadafora, Gianfranco Spiazzi, Francesco Susi, Anna Pia Taormina, Ermanno Tarracchini, Tiziana Tarsia, I. Testa Bappenheim, Alessandra Tigano, Rosanna Tirelli, Mario Truscello, Elena Urso, Pierre Vayer, Angelo Vecchio Ruggeri, Alessandro Versace, Giovanni Villarossa, Claudio Volpi (†), Giuseppe Zago, I. Zamberlan, Alex Zanotelli, Rosanna Zecchin, Antonino Zichichi, Corrado Ziglio.

SOMMARIO - Fascicolo 88/2017

EDITORIALE
SCIENZA SENZA CERTEZZE
di Dario Antiseri 5

STUDI
LA VISIONE DELLA POLITICA E DELLA SOCIETÀ
NELLA GENERAZIONE EMERGENTE: RIFLESSIONI
SUI RISULTATI DELLE INDAGINI PIÙ RECENTI
di Emilio Lastrucci 25

RICERCA ED INNOVAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA
EDUCAZIONE MOTORIA E PEDAGOGIA SOCIALE
PHYSICAL EDUCATION AND SOCIAL PEDAGOGY
di Alessandra Lo Piccolo 46

EDUCAZIONE TERAPEUTICA DEL PAZIENTE (ETP): LE SFIDE DEL FUTURO
di Maria Grazia Albano 55

GIOCO E BENESSERE DEI CLIMI DI CLASSE
di Fiorella Paone 61

AUTONOMIA, DIRIGENZA, PROGETTUALITÀ
LINEE PROGETTUALI ESSENZIALI ALL'AUTONOMIA. BREVI RIFLESSIONI SUL CONSOLIDAMENTO DELLA PROGETTUALITÀ FORMATIVA NELLA SCUOLA DELLA AUTONOMIA.
di Giovanni Villarossa..... 75

RUBRICA APERTA
Il modello Flipped Classroom come nuova metodologia didattica
di Angela Pascale 80

RECENSIONI 101

NOTIZIARIO 109

Editoriale

Scienza senza certezze

di

DARIO ANTISERI*

Abstract (Ita) *L'editoriale propone una riflessione sulla questione relativa alla certezza delle teorie nella scienza. Partendo dall'assunto tradizionale che nella ricerca scientifica sia necessaria la formulazione di ipotesi (ipotetismo), viene subito precisato che è il fallibilismo la forma contemporanea maggiormente articolata dell'ipotetismo. Nella scienza nulla vi è di certo: i "fatti", ovvero le basi della scienza, sono artefatti che vengono continuamente ri-fatti tramite demolizioni e ricostruzioni teoriche. Valorizzando, in particolare, il contributo di Einstein (passando per Popper, Poncairè, Friedman e altri), l'Autore pone l'attenzione sul ruolo dell'individuazione e del superamento/correzione dell'errore come motore della scienza e la costruzione di teorie sempre migliori. Apprendere criticamente dall'errore è, in questo senso, il "quid" pedagogico e formativo che il presente contributo offre magistralmente al lettore. L'oggettività dei risultati della ricerca è data non dalla convinzione di aver trovato una verità assoluta e non falsificabile, ma dall'aver seguito in modo scrupoloso e con il maggior rigore le regole del metodo. La tanto decantata «oggettività» (assieme a tutto l'acceso dibattito scientifico sulle cosiddette «scienze hard» VS «scienze soft»), pertanto, equivale alla controllabilità di una teoria e non al possesso della certezza. Il fallibilismo sfugge, cioè, sia al dogmatismo sia allo scetticismo e al relativismo. Ne consegue che ciò che rende «scienziati» tutti gli studiosi dei diversi campi del sapere è l'essere rispettosi delle regole del metodo scientifico, che impongono i più severi controlli delle ipotesi proposte quali soluzioni dei problemi; ipotesi che, per essere controllate di fatto, devono essere controllabili di principio, cioè falsificabili.*

Parole-chiave: *scienza, teoria, esperienza, oggettività, certezza, errore*

* Ordinario di Metodologia delle scienze sociali alla Luiss; laureato in Filosofia presso l'università di Perugia; ha studiato *Filosofia della scienza* nell'università di Vienna, *Logica matematica* nella università di Munster e *Filosofia del linguaggio* nell'università di Oxford; ha insegnato Filosofia nell' università di Roma La Sapienza e a Siena; ordinario di Filosofia del linguaggio all'università di Padova.

Abstract (Engl): *The article proposes a reflection on the issue related to the certainty of the theories in science. Starting from the assumption that in the traditional scientific research is necessary the formulation of hypotheses ("ipotetismo"), it's immediately clear that the fallibilism is the contemporary form more articulated of "ipotetismo". In science there's nothing certain: the "facts", that is the bases of science, are artifacts that are continuously re-made by demolition and theoretical reconstructions. Appreciating, in particular, the contribution of Einstein (via Popper, Poncairè, Friedman and others), the Author focuses on the role of identifying and overcoming/revision of the error as an engine of science and always best theory building. Learning critically by error, in this sense, is the educational and formative value that this contribution adduces to the reader masterfully. The objectivity of the research results is given not by the conviction of having found an absolute and not falsifiable truth, but from having followed scrupulously and with strictness the rules of the method. The much vaunted "objectivity" (along with all the heated scientific debate over the so-called "hard sciences" VS "soft sciences"), therefore, is equivalent to controllability of a theory and not to possession of certainty. The fallibilism escapes, that is, both dogmatism both skepticism and relativism. It follows that what makes "scientists" all researchers of different field of knowledge is to be respectful of the rules of the scientific method, which impose stricter controls of the hypotheses proposed such solutions to problems; hypothesis that, to be controlled in fact, must be controllable, that is falsifiable.*

Key-Words: *science, theory, experience, objectivity, certainty, error*

* * *

1. Sono i *problemi*, dice A. Einstein, a mettere in moto la ricerca. E, in effetti, «chi non è più in grado di provare né stupore né sorpresa è per così dire morto; i suoi occhi sono spenti»[1]. Ma per giungere alle teorie, proposte come tentativi di soluzione dei problemi, non c'è nessun metodo induttivo che tenga: le teorie – afferma Einstein - «non si possono ottenere attraverso una distillazione delle esperienze vissute mediante un qualsiasi metodo induttivo, ma esclusivamente attraverso la libera invenzione»[2]. Certo, «si può organizzare l'applicazione delle scoperte già fatte, ma non il processo che ne permette anche una sola»[3] e questo perché

[1] A. EINSTEIN, *Religione e scienza*, in *Come io vedo il mondo*, Giachini Editore, Milano, s.d., pp. 39-40.
[2] A. EINSTEIN, *Fisica e realtà*, in *Pensieri degli anni difficili*, Boringhieri, Torino, 1965, p. 74.
[3] A. EINSTEIN, *Guerra atomica o pace*, in *Pensieri degli anni difficili*, cit., p. 159.

«non c'è nessun cammino logico»[4], «non esiste alcun metodo induttivo che possa condurre ai concetti fondamentali della fisica»[5]. Le ipotesi, dunque, sono creazioni dell'intelletto umano»[6], le quali poi vanno controllate sulla base delle loro conseguenze osservative: «aneliamo a che i fatti osservati discendano logicamente dalla nostra concezione della realtà» [7]. È l'esperienza a costituire «l'alfa e l'omega di tutto il nostro sapere intorno alla realtà»[8]. E se l'esperienza va contro la teoria, è la teoria, in genere, che va abbandonata»[9].

È noto che per quanto riguarda i princìpi, la teoria della gravitazione di Einstein si allontana notevolmente dai princìpi della teoria newtoniana. Sui risultati pratici, tuttavia, le due teorie concordano così da vicino che era difficile trovare prove sperimentali di differenze sensibili. In *Cos'e la teoria della relatività?* Einstein espone tre di queste differenze sperimentali della propria teoria nei confronti della meccanica di Newton: «1. La rotazione delle ellissi delle orbite planetarie intorno al Sole (constatata su Mercurio); 2. La curvatura dei raggi luminosi attraverso i campi di gravitazione (constatata su fotografie dell'eclissi solare); 3. Uno spostamento verso il rosso dei raggi spettrali della luce che ci inviano le stelle di massa importante»[10].

Ebbene, la teoria della relatività costituisce un tutto logico: è dalle sue premesse o princìpi teorici che derivano le conseguenze ora elencate – e «se una sola delle sue conseguenze apparisse inesatta, bisognerebbe abbandonarla, ogni cambiamento sarebbe impossibile senza scuotere tutto l'edificio»[11]. L'idea di controllo falsificazionista di una teoria non poteva forse trovare una formulazione migliore. In ogni caso, è in un breve articolo apparso il 25 dicembre 1919 sul «Berliner Tageblatt» e dal titolo *Induktion and Deduktion in der Physik* che Einstein concentra i nuclei essenziali della sua teoria della scienza. Scrive, dunque, Einstein: «L'immagine più semplice che ci si può formare dell'origine di una scienza empirica (*Erfahrungswissenschaft*) è quella che si basa sul metodo induttivo. Fatti singoli vengono scelti e raggruppati in modo da lasciare emergere con chiarezza la relazione legiforme che li connette. Tramite il raggruppamento di queste regolarità è possibile conseguire ulteriormente regolarità più generali, fino a configurare – in considerazione dell'insieme disponibile dei singoli fatti – un sistema più o meno unitario, tale che la mente che guarda le cose a partire dalle generalizzazioni raggiunte per

---

[4] A. EINSTEIN, *La ricerca scientifica*, in *Come io vedo il mondo*, cit., p. 60.
[5] A. EINSTEIN, *Fisica e realtà*, in *Pensieri degli anni difficili*, cit., p. 96.
[6] A. EINSTEIN-L. INFELD, *L'evoluzione della fisica*, Boringhieri, Torino, 1965, p. 301.
[7] Op. cit., p. 303.
[8] A. EINSTEIN, *La questione del metodo*, in *Come io vedo il mondo*, cit., p. 67.
[9] A. EINSTEIN, *Che cos'è la teoria della relatività?*, in *Come io vedo il mondo*, cit., p. 122.
[10] *Ibidem.*
[11] *Ibidem.*

ultimo potrebbe, a ritroso, per via puramente logica, pervenire di nuovo ai singoli fatti particolari [...]. I progressi veramente grandi della conoscenza della natura si sono avuti seguendo una via quasi diametralmente opposta a quella dell'induzione. Una concezione (*Erfassung*) intuitiva dell'essenziale di un grosso complesso di cose porta il ricercatore alla proposta (*Aufstellung*) di un principio (*Grundgesetz*) ipotetico o di più princìpi di tal genere. Dal principio (sistema di assiomi) egli deduce per via puramente logico-deduttiva le conseguenze in maniera più completa possibile. Queste conseguenze estraibili dal principio, spesso tramite sviluppi e calcoli noiosi, vengono poi messe a confronto con le esperienze e forniscono così un criterio per la giustificazione (*Berechtigung*) del principio ammesso. Il principio (assiomi) e le conseguenze formano insieme quella che si dice una "teoria". Ogni persona colta sa che i più grandi progressi della conoscenza della natura – ad esempio, la teoria della gravitazione di Newton, la termodinamica, la teoria cinetica dei gas, l'elettrodinamica moderna, ecc. – hanno tutti avuto origine per questa via, e che il loro fondamento è di natura ipotetica. Il ricercatore parte dunque sempre dai fatti, il cui nesso costituisce lo scopo dei suoi sforzi. Ma egli non perviene al suo sistema teorico per via metodica, induttiva; egli, piuttosto, si avvicina ai fatti tramite una scelta intuitiva tra teorie pensabili basate su assiomi. Una teoria può ben venir riconosciuta come sbagliata, qualora ci sia un errore logico nelle sue deduzioni, o può venir riconosciuta come inadeguata (*unzutreffende*) allorché un fatto non si accorda con una delle conseguenze. Ma mai può venir dimostrata la verità di una teoria. E ciò perché mai si sa se anche nel futuro non si scoprirà nessuna esperienza che contraddica le sue conseguenze; e sono sempre pensabili altri sistemi di pensiero, in grado di connettere gli stessi fatti dati. Se sono a disposizione due teorie, entrambe compatibili con il materiale fattuale dato, allora non esiste nessun altro criterio per preferire l'una all'altra che lo sguardo intuitivo del ricercatore. È così che si capisce come acuti ricercatori, i quali dominano teorie o fatti, possono tuttavia essere appassionati sostenitori di teorie opposte. In questa agitata epoca io sottopongo al lettore le presenti brevi, oggettive, considerazioni, giacché io sono dell'avviso che per mezzo della silenziosa dedizione a scopi eterni, comuni a tutte le culture umane, si può oggi essere più attivamente utili al risanamento politico che attraverso le trattazioni e le professioni politiche»[12].

2. L'*ipotetismo*, vale a dire l'idea che nella ricerca scientifica sia necessaria la formulazione di *ipotesi*, vanta una lunga tradizione. Ma va subito precisato che è il *fallibilismo* la forma contemporanea

[12] A. EINSTEIN, *Induktion und Deduktion in der Physik*, in «Berliner Tageblatt», 25 dicembre 1919; trad. it. in D. ANTISERI, *La Vienna di Popper*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2000, pp. 70-72.

maggiormente articolata dell'ipotetismo. *Fallibilismo*, inteso nel senso che *nella scienza nulla vi è di certo*: né gli asserti generali né gli asserti singolari. Incerte, in primo luogo – come ribadito tante volte anche nel passato –, le teorie universali. A tal proposito è necessario comprendere quella che Popper ha chiamato asimmetria logica tra conferma e smentita di una teoria: «asimmetria che risulta dalla forma logica delle asserzioni universali. Queste, infatti, non possono mai essere derivate da asserzioni singolari, ma possono venir contraddette da asserzioni singolari. Di conseguenza, è possibile, per mezzo di inferenze puramente deduttive (con l'aiuto del *modus tollens* della logica classica), concludere dalla verità di asserzioni singolari alla falsità di asserzioni universali»[13]. Questo equivale a dire che miliardi di conferme non rendono certa una teoria, mentre – *dal punto di vista logico* - *è* sufficiente un solo fatto negativo per distruggerla. Abbiamo accettata per vera o, comunque, come valida la generalizzazione stando alla quale *«tutti* i cigni sono bianchi» finché non si sono visti i cigni neri d'Australia. Sino a Poincaré si e pensato che la meccanica di Newton fosse una teoria indistruttibile; oggi, dopo Einstein, le cose appaiono in una luce ben diversa. In ogni caso, è logicamente impossibile *dimostrare vera*, assolutamente vera, qualsiasi teoria; mentre è logicamente possibile *smentire*, a suon di fatti contrari, una teoria. E siccome non possiamo *veri-ficare* (fare vera) una teoria, dobbiamo tentare di *falsificarla* (farla falsa). Di conseguenza, *se* ci preme il progresso della scienza, *se* ci sta davvero a cuore l'incremento di quello *scopo irrazionalmente scelto* che è il raggiungimento di teorie sempre più ricche di contenuto informativo (esplicativo e previsivo), *allora* dobbiamo tentare di falsificare ogni e qualsiasi teoria; dobbiamo trovare crepe nelle teorie, trovare errori: e ciò per la ragione che prima si trova un errore, prima la comunità scientifica è posta nella stringente necessità di inventare e mettere a prova una nuova teoria, una teoria migliore. In tal modo l'individuazione e il superamento o correzione dell'errore si trasformano nel motore della scienza.

Evitare l'errore – ha scritto Popper – è un ideale meschino[14]: se ci confrontiamo con *problemi difficili*, l'errore è forse inevitabile. Certo, sbagliare è umano; ma ancor più tipicamente umano è apprendere dagli errori, nostri e altrui. È qui – sottolinea ancora Popper – una delle differenze tra l'animale e l'uomo, tra l'ameba ed Einstein: «Einstein, diversamente dall'ameba, cerca consapevolmente di fare del tutto, ogni qualvolta gli capiti una nuova soluzione, di coglierla in fallo e di scoprire

---

[13] K.R. POPPER, *Logica della scoperta scientifica*, trad. it., Einaudi, Torino, 1970, p. 23; e sempre di K.R. POPPER, *Poscritto alla logica della scoperta scientifica*, vol. 1: *Il realismo e lo scopo della scienza*, trad. it., Il Saggiatore, Milano, 1984, pp. 197-205.

[14] K.R. POPPER, *Conoscenza oggettiva*, trad. it., Armando, Roma, 1975, p. 242.

in essa un errore: egli tratta o si avvicina alle proprie soluzioni *criticamente*»[15]. Vuole trovare errori, perché intende eliminarli.

Le teorie scientifiche sono e restano in stato d'assedio. E c'è da ricordare che non esiste un metodo o una procedura meccanica per scoprire una nuova teoria: le teorie si scoprono nel senso che vengono inventate, sono frutto di sforzi creativi e non l'esito di procedimenti di routine. «Ogni scoperta contiene un elemento "irrazionale" o "un'intuizione creativa" nel senso di Bergson»[16]. Il problema di come si pervenga a nuove teorie è differente dalla questione riguardante la validità di una teoria. E se si arriva a una congettura bevendo caffè o te, o whisky o birra o mentre si fuma o allorché si osserva e si ripetono le osservazioni, «ebbene, tutto ciò non ha alcuna importanza»[17]. Come l'evoluzione biologica si sviluppa attraverso mutazioni e selezioni, così la scienza avanza tramite la creazione di nuove congetture e la selezione di queste attraverso controlli empirici: nell'evoluzione biologica e nell'evoluzione della scienza esistono, dunque, il *caso* e la *necessità*. E questo è il nocciolo teorico dell'*epistemologia evoluzionistica*[18]. Le idee *buone* (per la soluzione dei problemi) vengono fuori, di volta in volta, se esistono, dai controlli effettuati tra la proliferazione delle idee *nuove*.

Dunque, non vi è alcun metodo per trovare una nuova teoria; non c'è nessun metodo per accertare la verità di una teoria; non c'è alcun metodo per accertare se un'ipotesi universale è "probabile" o "probabilmente vera", giacché «considerando che ogni ipotesi universale *h* va talmente al di là di qualunque evidenza empirica *e*, la sua probabilità *p (h, e)* rimarrà sempre pari a zero, perché l'ipotesi universale afferma qualcosa relativamente a un numero infinito di casi, mentre il numero dei casi osservati non può essere che finito»[19].

3. Sia considerazioni logiche sia conoscenze di storia della scienza rendono comprensibile con una certa facilità la concezione fallibilistica della scienza: le teorie scientifiche, tutte le teorie scientifiche, sono e restano smentibili. Tuttavia, tale motivata consapevolezza potrebbe ancora accompagnarsi all'idea per cui i *fatti* che smentiscono o corroborano le teorie scientifiche costituiscono una stabile roccia, la parte o base incontestabile dell'imponente edificio della scienza.

---

[15] Op. cit., p. 322.

[16] K.R. POPPER, *Logica della scoperta scientifica*, cit., p. 11.

[17] K.R. POPPER, Società aperta, universo aperto, trad. it., Borla, Roma, 1984, p. 81. Cfr. sempre di K.R. POPPER, Poscritto alla logica della scoperta scientifica, vol. 1, cit., p. 63.

[18] Cfr. al riguardo K.R. POPPER, *L'evoluzione e l'albero della conoscenza*, in *Conoscenza oggettiva*, cit., pp. 341-376; Id., *Nuvole e orologi*, in *Conoscenza oggettiva*, cit., specialmente pp. 316 ss.; Id., *Epistemologia evoluzionistica*, trad. it., in «Paradigmi», 2, 1984.

[19] K.R. POPPER, *Poscritto alla logica della scoperta scientifica*, vol. 1, cit., p. 235.

Ebbene, qui c'è subito da far presente che l'epistemologia contemporanea, a partire da Pierre Duhem ed Henri Poincaré[20], per giungere alla proposta epistemologica di Paul K. Feyerabend, ha frantumato il mito della *sacralità dei fatti*. Certo, le teorie scientifiche poggiano sui *fatti*, ma questi non sono una roccia indistruttibile. In altri termini, la scienza ha sì una base, ma questa base non è un *fondamento certo*. Si può in qualche modo sostenere che i "*fatti*", cioè le basi della scienza, o ancor meglio le asserzioni che per quanto ne sappiamo descrivono fatti, *sono artefatti che vengono continuamente rifatti tramite demolizioni e ricostruzioni teoriche*. Essi non sono dati immutabili ma «costrutti» che hanno una storia: una genesi, uno sviluppo, mutazioni, e talvolta anche una morte. Ciò che oggi noi chiamiamo *fatto*, ieri era una teoria. L'atomo è quel fatto di volta in volta descritto, in modo diverso, dalla teoria. Così come la sifilide – si veda al riguardo il libro di L. Fleck *Genesi e sviluppo di un fatto scientifico*[21] – è quel fatto che nasce e muta (e seguiterà a mutare) attraverso costruzioni e demolizioni teoriche. E i fatti muoiono anche: Lavoisier fece scomparire il flogisto dall'universo della chimica; Einstein ha eliminato l'etere dal mondo dei fatti. E il Rinascimento è un fatto o un concetto? La realtà è che il Rinascimento non esistette finché Jules Michelet non lo inventò. E Michelet creò questo grande fatto che è il Rinascimento nel 1840[22]. Affermavano i Medievali: *talia sunt obiecta qualia determinantur a suis praedicatis*[23]. E Popper scrive: «Dunque la base empirica delle scienze oggettive non ha in se nulla di "assoluto". La scienza non posa su un solido strato di roccia. L'ardita struttura delle sue teorie si eleva, per così dire, sopra una palude. È come un edificio costruito su palafitte. Le palafitte vengono conficcate dall'alto, giù nella palude: ma non in una base naturale "data"; e il fatto che desistiamo dai nostri tentativi di conficcare più a fondo le palafitte non significa che abbiamo trovato un terreno solido. Semplicemente, ci fermiamo quando siamo soddisfatti e riteniamo che almeno per il momento i sostegni siano abbastanza stabili da sorreggere la struttura»[24]. In breve: «la nostra conoscenza ha fonti di ogni genere, *ma nessuna ha autorità*»[25].

Nella scienza, dunque, nulla vi è di certo e assoluto: né gli asserti universali (le ardite teorie) né gli asserti singolari (quelle proposizioni

---

[20] H. POINCARÉ, *Il valore della scienza*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1952, pp. 218-219 e p. 233.

[21] L. FLECK, *Genesi e sviluppo di un fatto scientifico*, trad. it., il Mulino, Bologna, 1983.

[22] L. FEBVRE, *Come Jules Michelet inventò il Rinascimento*, in *Problemi di metodo storico*, trad. it., Einaudi, Torino, 1966, p. 63.

[23] Cfr. E. AGAZZI, *Temi e problemi di filosofia della fisica*, Abete, Roma, 1969, pp. 146-147.

[24] K.R. POPPER, *Logica della scoperta scientifica*, cit., pp. 107-108.

[25] K.R. POPPER, *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza*, in *Congetture e confutazioni*, trad. it., il Mulino, Bologna, 1972, p. 49.

che, per quanto ne sappiamo, descrivono *fatti*). Questo ha precisato Popper sulla linea di argomentazioni logiche e di considerazioni di natura epistemologica. E se noi volgiamo la nostra attenzione all'epistemologia post-popperiana, a quella che è l'epistemologia «storicamente orientata» di Thomas S. Kuhn, I. Lakatos e P.K. Feyerabend, vediamo allora che la *fallibilità* delle teorie scientifiche che si susseguono nello sviluppo storico della scienza – spesso tortuoso, e talvolta contrastato – viene addirittura accentuata. E ancora da un punto di vista logico: «noi siamo praticamente certi, in base alla nostra esperienza storica, che ogni teoria empirica oggi accettata sarà prima o poi respinta e sostituita da un'altra»[26]. Di nuovo Popper: *«la scienza è fallibile, perché la scienza e umana»* [27]. Più esattamente: «Tutta la conoscenza rimane fallibile, congetturale. Non esiste nessuna giustificazione, compresa, beninteso, nessuna giustificazione definitiva, di una confutazione» [28]; «*tutta* la nostra conoscenza è interpretazione alla luce delle nostre aspettative, delle nostre teorie, ed è perciò, in un modo o nell'altro *ipotetica*»[29].

4. «La mia concezione del metodo della scienza – afferma K.R. Popper – è semplicemente questa: esso sistematizza il metodo prescientifico dell'imparare dai nostri errori: lo sistematizza grazie allo strumento che si chiama discussione critica. Tutta la mia concezione del metodo scientifico si può riassumere dicendo che esso consiste in questi tre passi:

inciampiamo in qualche problema; tentiamo di risolverlo, ad esempio, proponendo qualche nuova teoria; impariamo dai nostri sbagli, specialmente da quelli che ci sono resi presenti dalla discussione critica dei nostri tentativi di risoluzione.

O, per dirla in tre parole: *problemi-teorie-critiche*.

Credo che in queste tre parole: problemi-teorie-critiche, si possa riassumere tutto quanto il modo di procedere della scienza razionale»[30].

Dunque: per Popper, tutto quanto il modo di procedere della scienza razionale consiste nel proporre ipotesi quali tentativi di soluzione dei problemi, ipotesi da sottoporre a severi controlli al fine di scoprire in esse eventuali errori da correggere tramite la proposta di altre ipotesi anch'esse da controllare, e così via. Questo metodo vale per tutta la scienza razionale: in ogni angolo della ricerca, ovunque ci siano problemi da risolvere (in fisica, in linguistica, in biologia e in economia, in sociologia e in chimica, nell'interpretazione e nella traduzione di un testo

---

[26] A. TARSKI, *La concezione semantica della verità e i fondamenti della semantica*, cit., p. 62.

[27] K.R. POPPER, *La società aperta e i suoi nemici*, vol. 2, Armando, Roma, 1974, p. 496.

[28] K.R. POPPER, *Poscritto alla logica della scoperta scientifica*, vol. 1, cit., p. 24.

[29] Op. cit., p. 124.

[30] K.R. POPPER, *Problemi, scopi e responsabilità della scienza*, in *Scienza e filosofia*, trad. it., Einaudi, Torino, 1969, p. 146.

e in astrofisica ecc.) non possiamo fare altro che inventare congetture per poi metterle alla prova. Ancora Popper (nel saggio *Teoria del pensiero oggettivo*): «Elaborare la differenza fra scienza e discipline umanistiche è stato a lungo una moda ed è diventato noioso. Il metodo di risoluzione dei problemi, il metodo delle congetture e confutazioni sono praticati da entrambe. È praticato nella ricostruzione di un testo danneggiato, come nella costruzione di una teoria della radioattività» [31]. Parlando di Gadamer, sempre Popper ha sostenuto: «Io ho mostrato che l'interpretazione di testi (ermeneutica) lavora con metodi schiettamente scientifici»[32]. E da ultimo: «Il metodo delle scienze sociali, come anche quello delle scienze naturali, consiste nella sperimentazione di tentativi di soluzione per i loro problemi [...]»[33].

Dunque: siamo razionali nella scienza perché siamo critici, e siamo critici per la ragione e nel senso che sottoponiamo le nostre teorie o ipotesi al più severo controllo al fine di vedere se esse sono false. Tentiamo di falsificare, di mostrare false, le nostre congetture per sostituirle, se ci riusciamo, con teorie migliori – nella consapevolezza che, per motivi logici, non ci è possibile dimostrare vera, assolutamente vera, nessuna teoria, anche la meglio consolidata. È così che si garantisce l'*oggettività* dei risultati della ricerca, seguendo in modo scrupoloso e con il maggior rigore le regole del metodo. *Oggettività, pertanto, che equivale a controllabilità di una teoria* e non al possesso della certezza. Il fallibilismo sfugge, in tal modo, sia al dogmatismo sia allo scetticismo e al relativismo. Di volta in volta, nello sviluppo della ricerca scientifica, infatti, non ogni teoria vale l'altra; e di volta in volta accettiamo quella teoria che ha meglio resistito agli assalti della critica. *Il fallibilismo è la via aurea per evitare sia il soggettivismo che il relativismo*. E razionale non è un uomo che sfugge ai controlli nella presunzione di avere ragione; razionale è piuttosto un uomo che vuole imparare: imparare dai propri errori e da quelli altrui.

5. Tutta la ricerca scientifica si risolve in tentativi di soluzione di problemi. E in tre parole si riduce il metodo scientifico: problemi-congetture-severi controlli di queste congetture. Questo è il metodo del fisico ed è il metodo del biologo. Charles Darwin: «Fin dalla mia prima giovinezza ho concepito un vivo desiderio di capire o spiegare tutto ciò che osservavo, cioè di raggruppare tutti i fatti sotto leggi generali»[34]; «È molto

---

[31] K.R. POPPER, *La teoria del pensiero oggettivo*, in *Conoscenza oggettiva*, cit., p. 242.

[32] K.R. POPPER, *Autointerpretazione filosofica e polemica contro i dialettici*, in AA.VV., *Filosofi tedeschi contemporanei*, a cura di C. Grossner, trad. it., Città Nuova, Roma, 1977, p. 353.

[33] K.R. POPPER, *La logica delle scienze sociali*, in AA.VV., *Dialettica e positivismo in sociologia*, trad. it., Einaudi, Torino, 1972, p. 107.

[34] Ch. DARWIN, *Autobiografia*, Einaudi, Torino, 1962, p. 123.

strano che non tutti capiscano che ogni osservazione, per avere qualche utilità, deve essere a favore o contro qualche opinione»[35]. E il figlio di Charles Darwin, Francis, annota a proposito del padre: «Egli diceva spesso che non può essere un buon osservatore chi non sia anche un attivo teorizzatore»[36]. E le teorie non vanno trattate come dogmi. E ancora Darwin nella sua *Autobiografia* confessa di procedere «in modo da poter rinunciare a qualunque ipotesi, anche se molto amata (e non so trattenermi dal formularne una per ogni argomento), non appena mi si dimostra che i fatti vi si oppongono»[37].

Dunque: Darwin come Einstein – la ricerca avanza sulla strada delle congetture e delle confutazioni. E questo è lo stesso procedimento del clinico, come già posto in evidenza in maniera esemplare da Claude Bernard [38] e successivamente da Augusto Murri. «L'inventiva e la speculazione sono la prima qualità dello spirito umano, anche per le scienze, ma s'illudono coloro che le credono dissociabili da una grande penetrazione critica»[39]. Le diagnosi sono congetture, sospetti che vanno messi a prova su dati anamnestici, sui sintomi, sulle radiografie, sui risultati di analisi di laboratorio, sugli esiti delle terapie. E razionale non è il medico che per salvare la diagnosi uccide il paziente; razionale è, piuttosto, il medico che, per salvare il paziente, uccide, cioè elimina, falsifica, le sue diagnosi sbagliate al fine di arrivare, sperabilmente, a quella buona. «La nostra ragione è tutt'altro che un infallibile congegno generatore di luce; è strano, ma siamo proprio noi razionalisti, che più diffidiamo di essa […]. *La pretesa di non errar mai è un'idea da matti*»[40]. Due ammonimenti sempre di Murri: «Si godano pure i metafisici i loro veri eterni, su cui ancora non si sono messi d'accordo. Noi preferiamo i nostri errori d'oggi, a noi basta sapere che questi contengono un po' più di vero degli errori di ieri»[41]. «Nella clinica come nella vita, bisogna dunque avere un preconcetto, uno solo, ma inalienabile – il preconcetto che tutto ciò che si afferma e che par vero, può essere falso: bisogna farsi una regola costante di criticar tutto e tutti, prima di credere; bisogna domandarsi sempre come primo dovere: "Perché devo io credere questo?"»[42].

Tra congetture e confutazioni procedono fisici e chimici, medici e biologi. Ed anche gli economisti. Sull'argomento un solo riferimento, a

---

[35] Ch. DARWIN, *More Letters of Charles Darwin*, vol. 1, J. Murray, London, 1903, p. 195.

[36] F. DARWIN, *Life and Letters of Charles Darwin*, vol. 1, J. Murray, London, 1887, p. 149.

[37] Ch. DARWIN, *Autobiografia*, cit., p. 123.

[38] C. BERNARD, *Introduzione allo studio della medicina sperimentale (1865*), Feltrinelli, Milano, 1951; rist. 1971.

[39] A. MURRI, *Quattro lezioni e una perizia. Il problema del metodo in medicina e biologia*, Zanichelli, Bologna, rist. 1972, p. 20.

[40] *Ibidem.*

[41] Op. cit., pp. 12-13.

[42] Op. cit., p. 19.

Milton Friedman, premio Nobel per l'economia nel 1976. La funzione di una teoria economica consiste – afferma Friedman – «nello spiegare i fatti e nel prevedere le conseguenze di date variazioni del contesto economico»[43]. Per tutto ciò, «l'astrattezza, la generalità, l'eleganza della forma matematica, sono altrettante caratteristiche secondarie della teoria, da valutare anch'esse in base ai risultati dell'applicazione»[44]. Così Friedman nel 1949. Nel 1952, in un altro importante scritto epistemologico: *The Methodology of Positive Economics*, Friedman distingue l'economia normativa dall'economia positiva. L'economia normativa, o politica economica, è «un sistema di regole per ottenere un dato fine»[45], per raggiungere uno scopo che, ovviamente, è effetto di date cause, per cui essa si fonda «implicitamente o esplicitamente sull'economia positiva»[46]. E questa si risolve in teorie o ipotesi in grado di generare «predizioni valide e significative (e cioè non tautologiche) intorno a fenomeni non ancora osservati»[46]. In altri termini, «la teoria deve essere giudicata secondo la sua capacità previsiva rispetto alla classe dei fenomeni che essa è intesa a "spiegare". Solo la prova dei fatti può mostrare se essa sia "giusta" o "sbagliata" o, per meglio dire, se si possa in via sperimentale "accettarla" come valida oppure "rifiutarla"»[47]. In breve: «l'unica verifica rilevante della validità di una ipotesi consiste nel raffrontare le sue previsioni con l'esperienza»[48]. E non va dimenticato che «una verifica empirica non può mai convalidare un'ipotesi; può soltanto rivelarsi incapace di confutarla, ed è questo che in genere intendiamo dire quando affermiamo, in modo piuttosto impreciso, che l'ipotesi è stata "confermata" dall'esperienza»[49].

6. Queste considerazioni sul modo di procedere nella ricerca da parte dell'economista ci portano sulla soglia della disputa sul metodo delle scienze storiche e, più ampiamente, delle scienze storico-sociali. Una disputa che, nell'Ottocento, ha visto impegnati pensatori di prim'ordine come, tra altri, W. Dilthey, W. Windelband, H. Rickert, G. Simmel, M. Weber, G. Schmoller, e C. Menger, e poi, nel Novecento, ancora tra altri, B. Croce, R.G. Collingwood, G. Salvemini, B.K. Malinowski, J. Schumpeter, E. von Böhm-Bawerk, L. von Mises, F.A. von Hayek, H.G.

---

[43] M. FRIEDMAN, *The Marshallian Demand Curve*, in «Journal of Political Economics», 57, 1949, rist. in Essays in Positive Economics, The University Chicago Press, Chicago, 1953; trad. it. in M. FRIEDMAN, Metodo, consumo e moneta, con Introduzione di F. Cesarano e F. Spinelli, il Mulino, Bologna, 1996, p. 161.

[44] *Ibidem*

[45] M. FRIEDMAN, *The Methodology of Positive Economics*, in *Essays in Positive Economics*, cit.; trad. it. con il titolo *La metodologia dell'economia positiva*, in *Metodo, consumo e moneta*, cit., p. 93. [46] Ibidem

[46] Op. cit., p. 97.

[47] Op. cit., p. 99.

[48] *Ibidem.*

[49] *Ibidem.*

Gadamer, C.-G. Hempel, K.R. Popper, E. Nagel, W. Dray, P. Gardiner. Il problema centrale del *Methodenstreit* nelle scienze sociali è stato – e da qualche parte ancora lo è – quello di stabilire se tutta la ricerca scientifica proceda con lo stesso metodo delle *Naturwissenschaften* o se, invece, realtà create dall'uomo – dalla mente umana, dallo "spirito" umano – impongano al ricercatore una procedura di indagine differente da quella usata, e con successo, nella soluzione dei problemi relativi ad "oggetti" naturali (atomi, cellule, astri, galassie, rocce, piante, animali, ecc.). Quanti hanno sostenuto l'impossibilità di utilizzare il metodo delle scienze naturali nell'ambito delle scienze dello spirito o *Geisteswissenshaften*, lo hanno fatto sul presupposto che, mentre le scienze naturali sarebbero intese a *spiegare causalmente* (l'*Erklären*) i fenomeni della natura, le scienze umane o storico-sociali avrebbero, invece, come scopo quello di *comprendere il senso* o *significato* (il *Verstehen*) di un testo, di una iscrizione, di una legge, di una traccia storica, di un reperto archeologico, di un cartolario, di un trattato, di un'azione umana, di un discorso – di "oggetti", insomma, creati dalla mente umana, dallo spirito dell'uomo. Dunque: oggetti diversi imporrebbero metodi differenti di indagine.

Non è più il caso di ripercorrere la lunga storia del *Methodenstreit*, storia sostanzialmente ben nota e in più sedi e più volte raccontata. Quelli che, invece, vanno presi in considerazione sono almeno quattro filoni di ricerca che nel Novecento hanno portato, per vie indipendenti, al medesimo punto di approdo, vale a dire alla dissoluzione della tanto spesso conclamata differenza tra l'*Erklären* e il *Verstehen* e, di conseguenza, alla ragionevole proposta di una teoria unificata del metodo. Filoni di ricerca costituiti: a) dalla elaborazione del "circolo ermeneutico" proposta da Gadamer in *Verità e metodo* (1960), cui ha fatto seguito quella vasta letteratura filosofica che si è snodata attorno alla questione dell'identità tra il "metodo per *trial and error*" e la "procedura del circolo ermeneutico"[50]; b) dalla riflessione metodologica di grandi filologi come, per esempio, Paul Maas, Hermann Frankel o Giorgio Pasquali[51]; c) dalle regole del metodo che storici di rilievo come Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel o Gaetano Salvemini hanno teorizzato al fine di tracciare una netta distinzione tra storiografia scientifica e storiografia

[50] Sulla discussione che in questi ultimi cinquanta anni si è sviluppata sul problema dell'identità tra "il metodo delle congetture e delle confutazioni" e il "circolo ermeneutico" si consulti il ben informato volume di G. FRANCO, *Conoscenza e interpretazione. L'inaspettata convergenza tra l'epistemologia di Popper e l'ermeneutica di Gadamer*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2012.

[51] *Sulla metodologia della critica testuale si vedano*: H. FRAENKEL, Testo critico e critica del testo, Le Monnier, Firenze, 1972; P. MAAS, Critica del testo, trad. it., Le Monnier, Firenze, 1972; G. PASQUALI, Storia della tradizione e critica del testo, Le Monnier, Firenze, 1952; Mondadori, Milano, 1974.

ideologica, cioè non scientifica[52]; d) dalla serie di discussioni e dalle prese di posizione pro e contro la proposta epistemologica avanzata da C.G. Hempel nel 1942 sulla funzione delle leggi generali nella ricerca storica – funzioni che Hempel (e altri epistemologi quali K.R. Popper ed E. Nagel) vede (o vedono) essere le stesse che nelle scienze naturali[53].

In *Apologia della storia o mestiere di storico* Marc Bloch afferma che lo storico lavora come il fisico: il metodo dell'uno e dell'altro consiste, fondamentalmente, nel porre domande e nel tentare di dare a queste la risposta[54]. E le risposte – le ipotesi dello storico vanno esattamente controllate come si fa in fisica; e per venir controllate di fatto devono essere controllabili di principio. «Non si ha il diritto di presentare una affermazione – scrive Bloch – se non a condizione che possa essere verificata»[55]. E il valore di una conoscenza si può misurare «dalla premura di offrirsi in anticipo alla confutazione»[56]. È in base al più severo controllo sui "fatti" vagliati che si cerca di dirimere il conflitto delle interpretazioni o ipotesi storiografiche. In questo modo ben si comprende come le molteplicità delle congetture, proposte quali tentativi di soluzione dei problemi, non è miseria ma ricchezza: ricchezza di "mutazioni" intellettuali, tra le quali – se c'è – la critica potrà scegliere quella che, all'epoca, parrà la migliore. In realtà – afferma Febvre – «all'origine di ogni acquisizione intellettuale c'è il non-conformismo. I progressi della Scienza sono frutti della discordia. Come avviene per le eresie che nutrono, sostanziano le religioni: "*oportet haereses esse*"»[57].

E, dopo Bloch e Febvre, Gaetano Salvemini: «In linea di fatto – egli afferma in *Storia e scienza* – non c'è differenza essenziale fra i problemi che affronta lo scienziato nel ricostruire il passato astronomico, geologico o biologico e i problemi che affronta lo storico nel ricostruire il passato degli uomini. In entrambi i casi l'esperto ricostruisce il passato con l'aiuto di testimonianze»[58]. E quel che varia non è il metodo che *è unico*, ma le

---

[52] Si vedano: M. BLOCH, Apologia della storia o mestiere di storico, Einaudi, Torino, 1966; L. FEBVRE, Problemi di metodo storico, cit.; G. SALVEMINI, Storia e scienza, La Nuova Italia, Firenze, 1948; rist. in Opere scelte, vol. VIII: Scritti vari (1900-1957), a cura di G. Agosti e A. Galante Garrone, Feltrinelli, Milano, 1978.

[53] Si vedano: C.G. HEMPEL, The Function of General Laws in History, in «Journal of Philosophy», 39,1942, pp. 35-48; rist. in C.G. HEMPEL, Aspects of Scientific Explanation, New York-London, 1964; C.G. HEMPEL-D. ANTISERI, Come lavora uno storico, Armando, Roma,1997; K.R. POPPER, a) Miseria dello storicismo, trad.it., Feltrinelli, Milano, 1975; b) Conoscenza oggettiva, cit., spec. Cap. IV; P. GARDINER, La natura della spiegazione storica, trad. it., Armando, Roma, 1979; E. NAGEL, La struttura della scienza, trad, it., Feltrinelli, Milano, 1968, capp. 2-3; R.B. BRAITHWAITE, La spiegazione scientifica, trad, it., Feltrinelli, Milano, 1966, capp. X e XI. Sempre sui requisiti epistemologici di una storiografia scientifica si veda: E. DI NUOSCIO, Tucidide come Einstein? La spiegazione scientifica in storiografia, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2004.

[54] M. BLOCH, Apologia della storia o mestiere di storico, cit., p. 93.

[55] Op. cit., p. 87.

[56] Ibidem

[57] L. FEBVRE, *Problemi di metodo storico*, cit., p. 82.

[58] G. SALVEMINI, *Storia e scienza*, cit., p. 136.

tecniche di prova: «La tecnica usata dai vari indagatori può essere diversa, in quanto essi devono ricorrere ad espedienti diversi, adatti alle diverse fonti di informazione di cui dispongono, ma il metodo di trarre informazioni dalle fonti rimane lo stesso, perché lo spirito umano in tutte le circostanze lavora seguendo le stesse leggi del pensiero»[59]. Ed è un abbaglio – precisa Salvemini – credere che lo scienziato, e quindi anche lo storico, non facciano uso della fantasia. «La verità è che lo scienziato ha precisamente bisogno di fantasia nell'opera sua [...]. Tutte le grandi scoperte scientifiche hanno avuto origine da qualche ardita ipotesi comprendente un vasto dominio di fatti precedentemente sconnessi. Quell'ipotesi era il frutto di una potente fantasia. Copernico e Newton furono uomini di gigantesca fantasia. Da questo punto di vista si può dire che un grande scienziato è un grande poeta»[60]. Certo, la fantasia del poeta non ha da sopportare i travagli e i rigori delle prove empiriche; mentre «la scienza e un'opera di fantasia entro la quale devono trovare il loro posto tutti i fatti provati. In arte, la realtà è l'ancella della fantasia. In scienza, la fantasia è ancella della realtà»[61]. La creatività è necessaria al ricercatore[62]. E se «mezzi irrazionali possono condurre alla scoperta della verità, soltanto con metodi razionali la verità può essere provata»[63]. E il metodo razionale consiste nel dedurre le conseguenze della ipotesi formulata dallo storico e nel metterle a confronto con i fatti: e «un solo fatto che non possa essere inquadrato distrugge la sua ipotesi»[64]. Anche qui *l'idea di falsificazione logica di una teoria non poteva venire esposta in maniera più concisa ed efficace*.

7. Il 28 giugno del 1914 Gavrilo Princip a Sarajevo uccide a colpi di pistola l'arciduca Francesco Ferdinando e sua moglie Sofia. Ebbene, lo storico: descrive l'azione dell'assassino, ne indaga le cause, ne analizza le conseguenze. Tutto questo vuol dire comprendere il senso di simile fatto o evento storico. Ma ciò è anche quello che fa, sempre dal punto di vista metodologico, per esempio, il medico: descrivere i sintomi di un malanno, cercare di individuarne le cause, prevederne le conseguenze (sperabilmente con adeguati interventi terapeutici). Dunque: lo storico

---

[59] Op. cit., pp. 136 e 137.

[60] Op. cit., pp. 152 e 153.

[61] Op. cit., p. 153.

[62] Op. cit., p. 154.

[63] *Ibidem.*

[64] Op. cit., p. 153. A questo punto è interessante notare come alcuni dei più acuti metodologi della storiografia, storici essi stessi come, per esempio, E.H. Carr o L. Febvre, fossero ben al dentro della controversia epistemologica riguardante le scienze naturali. Così, tanto perché questa affermazione non resti in sospeso, si consulti: E.H. CARR, Sei lezioni sulla storia, trad. it., Einaudi, Trino, 1965, pp. 64 e 77 (dove l'Autore si richiama a Poincaré) e L. FEBVRE, Problemi di metodo storico, cit., pp. 147 e 179 (dove Febvre parla di Claude Bernard), p. 81 (dove si accenna a Poincaré), p. 82 (dove si parla ancora di Bernard), G. SALVEMINI, Storia e scienza, cit., p. 160 (dove l'Autore cita il volume di M.R. COHEN-E. NAGEL, Introduction to Logic and Scientific Method, New York, 1934).

comprende e il medico *spiega* – si tratta di due differenti procedure o siamo, invece, davanti all'applicazione delle stesse regole metodologiche a problemi differenti?

Ora, che lo storico, il quale procede nelle sue indagini con ipotesi fattualmente controllabili, è scienziato così come lo è un fisico o un biologo è un'idea che non pare destare obiezioni. Qui, tuttavia, fa capolino un dubbio sottile: quando noi comprendiamo non un fatto o un evento storico come una rivolta o la vittoria di un partito alle elezioni politiche, ma comprendiamo il discorso di un amico o il senso di un articolo di giornale, ovvero quando esegeti biblici, papirologi o epigrafisti offrono le loro interpretazioni, questo nostro e loro comprendere è davvero una procedura non dissimile da quella praticata dal fisico alle prese con i suoi problemi, le sue congetture e i suoi controlli?

Commentando un brano di Heidegger sul "circolo ermeneutico"[65], HansGeorg Gadamer afferma: «Ogni interpretazione corretta deve difendersi dall'arbitrarietà e dalle limitazioni che derivano da inconsapevoli abitudini mentali, guardando "alle cose stesse" (le quali, per i filologi, sono testi forniti di senso che a loro volta parlano di cose). Il sottomettersi in tal modo al suo oggetto non è una decisione che l'interprete prenda una volta per tutte, ma il "compito primo, permanente e ultimo". Ciò che egli ha da fare, infatti, è tener lo sguardo fermo al suo oggetto, superando tutte le confusioni che provengono dal proprio intimo stesso. Chi si mette a interpretare un testo, attua sempre un progetto. Sulla base del più immediato senso che il testo gli esibisce, egli abbozza preliminarmente un significato del tutto. E anche il senso più immediato il testo lo esibisce solo in quanto lo si legge con certe attese determinate. La comprensione di ciò che si dà da comprendere consiste tutta nella elaborazione di questo progetto preliminare, che ovviamente viene continuamente riveduto in base a ciò che risulta dall'ulteriore penetrazione del testo»[66].

Questa, scrive Gadamer, è una descrizione estremamente sommaria del *circolo ermeneutico*. Ma da essa si intravvede già con chiarezza lo schema di fondo del procedimento ermeneutico, vale a dire dell'atto interpretativo. Esistono testi forniti di senso che, a loro volta, parlano di cose; l'interprete si avvicina ai testi non con la mente simile ad una *tabula rasa*, ma con la sua pre-comprensione (*Vorverständnis*), cioè con i suoi pre-giudizi (*Vorurteile*), le sue pre-supposizioni, le sue attese; dato *quel* testo e data la *pre-comprensione* dell'interprete, l'interprete abbozza un preliminare significato di tale testo, e siffatto abbozzo si ha proprio perché il testo viene letto dall'interprete con certe attese determinate derivanti

[65] M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, trad. it., UTET, Torino, 1969, p. 250.
[66] H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, trad. it., Fratelli Fabbri, Milano, 1972, pp. 313-314.

dalla sua pre-comprensione. E il successivo lavoro ermeneutico consiste tutto nella elaborazione di questo progetto iniziale «che viene continuamente riveduto in base a ciò che risulta dall'ulteriore penetrazione del testo».

In realtà, «bisogna [...] tener conto che ogni revisione del progetto iniziale comporta la possibilità di abbozzare un nuovo progetto di senso; che progetti contrastanti possono intrecciarsi in una elaborazione che alla fine porta a una più chiara visione dell'unita del significato; che l'interpretazione comincia con dei pre-concetti i quali vengono via via sostituiti da concetti più adeguati. Proprio questo continuo rinnovarsi del progetto, che costituisce il movimento del comprendere e dell'interpretare, è il processo che Heidegger descrive. Chi cerca di comprendere, è esposto agli errori derivanti da pre-supposizioni che non trovano conferma nell'oggetto. Compito permanente della comprensione è l'elaborazione e l'articolazione dei progetti corretti, adeguati, i quali come progetti sono anticipazioni che possono convalidarsi solo in rapporto all'oggetto. L'unica obiettività qui è la conferma che una pre-supposizione può ricevere attraverso l'elaborazione. Che cos'e che contraddistingue le presupposizioni inadeguate se non il fatto che, sviluppandosi, esse si rivelano insufficienti? Ora, il comprendere perviene alla sua possibilità autentica solo se le pre-supposizioni da cui parte non sono arbitrarie. C'è dunque un senso positivo nel dire che l'interprete non accede al testo semplicemente rimanendo nella cornice delle presupposizioni già presenti in lui, ma piuttosto, nel rapporto col testo, mette alla prova la legittimità, cioè l'origine e la validità, di tali pre-supposizioni»[67].

Dunque: l'interprete accosta il testo con il suo *Vorverständnis*, cioè con la sua "pre-comprensione", con le sue presupposizioni, i suoi "pregiudizi". Ed in base a questi elabora un preliminare abbozzo di interpretazione. Ma questo abbozzo può essere adeguato o meno. Ed è la successiva analisi del testo (del testo e del contesto) a dirci se questo primo abbozzo di interpretazione è corretto o meno, se corrisponde a quel che il testo dice o no. E se questa prima interpretazione si mostra in contrasto con il testo e il contesto, se urta contro qualche loro pezzo, allora l'interprete elaborerà un secondo progetto di senso, vale a dire un'ulteriore interpretazione, che metterà al vaglio sul testo (e sul contesto) per vedere se essa possa risultare adeguata o meno. E cosi via. E così via all'infinito, giacché il *compito dell'ermeneuta è un compito infinito e tuttavia possibile*.

Ma che cosa è mai un progetto di senso, un abbozzo di interpretazione o, più semplicemente, una interpretazione, se non una *congettura* o una *ipotesi* o *teoria asserente che «il testo dice questo e quest'altro»*?; che questo e non un altro è il significato di un brano della Bibbia, di una

[67] Op. cit., p. 314.

iscrizione greca o latina, di una "traccia" o documento storico, di una azione umana? Ipotesi, per la soluzione dei problemi in cui inciampa, propone il fisico e ipotesi, quali tentativi di soluzione dei loro rispettivi problemi, propongono critici testuali, epigrafisti, traduttori, storici; ipotesi che l'uno e gli altri sottopongono ai più severi controlli sulla base delle loro conseguenze. E come, nel processo della prova, *non ogni teoria fisica o biologica vale l'altra*, analogamente *non ogni interpretazione vale l'altra*: le proposte di abbozzi di senso non sono tutte uguali, giacché il testo (e il contesto) non è (o non sono) indifferente (o indifferenti) a tutte le interpretazioni; e il testo, *retroagendo* sull'interpretazione, può demolirla, dimostrarla cioè inadeguata (noi diremmo: falsificarla), oppure può confermarla (e anche qui: non certamente per l'eternità; e, anche se ciò fosse, non potremmo mai saperlo con certezza). Questo, dunque, è il *circolo ermeneutico*: la descrizione di ciò che accade nel processo interpretativo (e simultaneamente la prescrizione di ciò che deve accadere, se vogliamo interpretare *adeguatamente* un testo).

La procedura metodologica per *trial and error è, pertanto, la* stessa procedura metodologica che si attua nel procedimento ermeneutico. E lavoro tipicamente ermeneutico è quello del traduttore. Il traduttore di un testo si avvicina al testo con il suo *Vorverständnis* e getta sul testo – vi proietta – certi *Vorurteile* piuttosto che altri proprio in funzione della sua pre-comprensione. Ed è questo che spiega la diversità di certe traduzioni e la ragione per cui un testo può venir costantemente ritradotto. E anche qui entra in funzione quella che Gadamer chiama la *Wirkungsgeschichte*, cioè la storia degli effetti, per cui la distanza temporale tra la comparsa del testo e l'interprete non è un ostacolo sulla via di una migliore traduzione: più si sa, col trascorrere del tempo, della lingua usata dall'autore, più si sa del contesto storico-sociale in cui l'autore è vissuto e si è formato, più si vedono errori, inesattezze e imprecisioni di precedenti traduzioni, migliori potranno essere le nuove traduzioni. Ed è così che capiamo quel che scrive in *Teoria e pratica della traduzione* Georges Mounin a proposito della traduzione della Bibbia: «Scorrere una dopo l'altra le traduzioni della Bibbia susseguitesi attraverso i secoli resta sempre un'esperienza stupefacente per un lettore profano in buona fede: leggiamo ad esempio le diverse versioni di uno stesso testo (il *Cantico dei cantici*, ad esempio), che secoli di lettori hanno deciso di ammirare; l'impressione che se ne trae non condanna la traduzione, e forse anche ci fa toccare con mano la sua validità, il suo continuo perfezionarsi da un'epoca all'altra: sotto i nostri occhi, infatti, a ciascuna di queste nuove traduzioni della Bibbia vediamo letteralmente svilupparsi una civiltà sempre meno simile alla nostra, man mano che ci inoltriamo nei secoli; e ogni traduzione discende di uno o più strati verso l'originale così come uno

scavo archeologico fa ricomparire un sito sepolto»[68]. Tradurre è esercizio ermeneutico, per questo vale per la traduzione quello che Gadamer sostiene per ogni interpretazione: «Il criterio per stabilire la correttezza della interpretazione è l'accordarsi dei particolari nel tutto.

Se tale accordo manca l'interpretazione è fallita»[69].

Dunque: scienziato il fisico, scienziati l'economista e lo storico; scienziato il biologo, scienziato il filologo; scienziato il chimico, scienziato il traduttore di un testo – ricercatori scientifici perché e in quanto rispettosi delle regole del metodo scientifico che impongono i più severi controlli delle ipotesi proposte quali soluzioni dei problemi – ipotesi che, per essere controllate di fatto, devono essere controllabili di principio, cioè falsificabili. E ciò nella più chiara consapevolezza che anche la meglio consolidata teoria resta sempre sotto assedio. «La nostra ragione – ha scritto Augusto Murri – è tutt'altro che un infallibile congegno generatore di luce; è strano, ma siamo proprio noi razionalisti, che più diffidiamo di essa. Lo disse già da par suo il principe dei razionalisti: la pretesa di non errar mai è un'idea da matti. Eppure noi adoriamo la ragione, perché crediamo ch'essa sola ci possa dare il sapere»[70]. La ragione è il più prezioso dono che noi abbiamo, è ciò che ci rende umani. E umani, anzitutto, perché fallibili; e fallibili perché razionali. E davanti ai «sogni della ragione che genera mostri», è nel giusto F.A. von Hayek quando afferma che «il compito di gran lunga più difficile e di primaria importanza per la ragione umana è quello di comprendere razionalmente le proprie limitazioni»[71]. Ed è così che nella nostra fallibilità non scorgiamo più la colpa dell'uomo, quanto piuttosto la sua situazione[72].

QUALEDUCAZIONE

Rivista internazionale di Pedagogia
Fondata da Giuseppe Serio nel 1982

* * *

Abbonamento annuo € 30,00 - Un fascicolo € 12,00
c.c.p. n. 11747870 intestato a Luigi Pellegrini Editore
Via Camposano, 41 - 87100 Cosenza

[68] G. MOUNIN, *Teoria e pratica della traduzione*, trad. it., Einaudi, Torino, 1955, p. 83.
[69] H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, cit., p. 341.
[70] A. MURRI, *Quattro lezioni e una perizia. Il problema del metodo in medicina e in biologia*, cit., pp. 19-20.
[71] F.A. von HAYEK, *L'abuso della ragione*, trad. it., Vallecchi, Firenze, 1967, p. III.
[72] Si veda, al riguardo, P. THÉVENAZ, *Métaphysique et destinée humaine*, P. Attinger, Neuchâtel, 1943, pp. 20-21.

NOVITÀ in libreria

arcangelo badolati
le 'ndranghetiste dell'est
Profili internazionali della mafia calabrese



ISBN 978-88-6822-566-7 € 14,99

Questo libro esamina l'evoluzione della 'ndrangheta e il persistere in tempi moderni dell'esercizio del "diritto" di faida, forma violenta di giustizia privata, che caratterizza e distingue questa organizzazione da tutte le altre consorterie criminali attive in Europa. Guardando al passato e al presente racconta, inoltre, un fenomeno mai esplorato che ha caratterizzato la storia recente della mafia più potente del mondo: il ruolo svolto, all'interno delle cosche, dalle donne provenienti dai Paesi dell'ex Cortina di Ferro. Da mogli e compagne di boss e picciotti queste donne, cresciute in contesti sociali nei quali la 'ndrangheta non ha mai messo radici, si sono trasformate in temuti "capi" o in fedeli "luogotenenti" gestendo in Calabria estorsioni, organizzando traffici di cocaina, mettendosi alla guida di aziende nate riciclando denaro frutto di attività illecite.

LUIGI PELLEGRINI EDITORE

www.pellegrinieditore.com
info@pellegrinieditore.it

Via Camposano 41, (ex Via De Rada) - 87100 Cosenza
tel. 0984.795065 - fax 0984.792672



Stefano Rodotà - primo da sinistra - è stato membro autorevole della comunità scientifica della Fondazione Serio.

La principale caratteristica dei suoi autorevoli membri - da A. Agazzi ad A. Zichichi - consiste nella diversità culturale, non nel fine che si propongono di raggiungere col dialogo costruttivo delle persone preoccupate per il presente, ma non disponibili a sottrarsi all'impegno di costruire il Bene comune.
Rodotà fu relatore nel convegno internazionale Educare alla Giustizia dove pose in questione il modo di vivere della gente che sceglie il primato delle cose negoziabili invece di conquistare con la ragione il valore della Giustizia nel mondo dove vi sono bambini che hanno tutto e altri che muoiono di fame e dove vi sono ammalati che si curano nelle cliniche d'oro e altri che a stento trovano posto in una corsia di ospedale …



La visione della politica e della società nella generazione emergente: riflessioni sui risultati delle indagini più recenti

di
EMILIO LASTRUCCI *

Presentazione

L'autore del saggio – che recentemente è stato *eletto presidente nazionale della più antica accademia scientifica e istituzione di alta cultura nel settore educativo in Italia* - l'Associazione Pedagogica Italiana (As. Pe. I.), *fondata da Giovanni Calò agli inizi degli anni '50* – insegna *Pedagogia Sociale e Pedagogia Sperimentale nell'università della Basilicata, nella sede di Matera, la capitale europea della cultura.*

In questo prezioso contributo si occupa del fenomeno socio-politico delle generazioni giovanili che, dal 1968, si stanno ecclissando sia come attori che come partecipanti attivi nel mondo della politica occidentale.

La documentata ricerca si riferisce in particolare ai dati forniti da I.E.A. e IARD che, con scadenze periodiche temporali, presentano il fenomeno in chiave di cittadinanza assente o disattenta alle problematiche della politica. L'indagine parte dagli anni '80 del secolo scorso, cioè, da quando è andata via via aumentando la sfiducia nelle istituzioni e, più particolarmente, nei partiti politici.

Lastrucci esamina anche i risultati specifici concernenti il rapporto dei giovani con l'Ue e riporta dati e considerazioni dell'ampio filone della ricerca "sui meccanismi della socializzazione politica, costituita dalle indagini sulla fiducia nelle istituzioni, in particolare, da parte degli adolescenti e dei giovani adulti".

Abstract. *The article is aimed to present the state of the art of the research about relationship between youth and political institutions, events, and commitment. First of all, the author retraces the evolution of the research in the field in last decades. Secondly, he shows and discusses the first main findings of an European survey on these topics recently concluded and in which he has partecipated as a research manager for Italian sample (South Italy).*

* Ordinario abil. di Pedagogia generale e sociale, Università della Basilicata.

Riassunto. *L'articolo si propone di presentare lo stato dell'arte sulla ricerca volta ad indagare il rapporto delle generazioni emergenti con le istituzioni, il loro interesse per la politica e la loro partecipazione alla vita civile. Nella prima parte viene compiuto un excursus sulle principali survey realizzate a livello nazionale ed internazionale negli ultimi decenni, mentre nella seconda parte vengono presentati i primi risultati, e le relative considerazioni interpretative – per la parte della ricerca che si riferisce alle questioni citate - di una indagine empirica di respiro europeo alla quale l'autore ha preso parte quale co-responsabile nazionale e responsabile per il meridione italiano.*

Parole chiave: *cittadinanza europea – identità europea – identità sociale – partecipazione – interesse per la politica – impegno – disimpegno*

Key-words: *European Citizenship – European Identity – Social Identity – Partecipation – Interest in political events – Political commitment – Political Disengagement*

* * *

Premessa

Il progressivo distacco delle generazioni emergenti dalle istituzioni, connesso con il loro decrescente impegno nella vita politica, rappresenta un fenomeno che descrive una tendenza praticamente uniforme nell'arco di circa un quarantennio e risulta chiaramente attestato da numerose e rilevanti ricerche empiriche condotte in questo torno di tempo. Valutando con uno sguardo d'insieme alcuni dati più significativi che scaturiscono, in un ampio quadro internazionale, da tali indagini, su una dimensione diacronica di esattamente mezzo secolo, si rileva infatti, in sintesi, come, sullo sfumare dell'onda della contestazione giovanile che ha caratterizzato il decennio che ha origine con il Sessantotto, dal finire degli anni Settanta, soprattutto in concomitanza della fase culminante (che nel nostro Paese prende avvio fra il 1977 e il '78) del periodo dei cosiddetti "anni di piombo", allorché in diversi Paesi europei si acuisce il fenomeno terroristico (che sicuramente ebbe quale conseguenza il marcato decremento della partecipazione di massa dei giovani ai movimenti riformatori e progressisti), sino al presente, lo svuotamento del contenuto di passione ideale e di spinte alla partecipazione alla vita civile nel quadro complessivo delle motivazioni esistenziali delle nuove generazioni è descrivibile come una parabola discendente senza pressoché alcuna soluzione di continuità.

1 Uno sguardo d'insieme ai risultati delle ricerche in ambito nazionale e comparativo

Un filone di ricerca che indaga sui meccanismi della socializzazione politica e rileva gli andamenti del rapporto fra giovani e politica è costituito dalle indagini sulla fiducia nelle istituzioni politiche, in particolare da parte degli adolescenti e dei giovani adulti. Alcuni importanti studi in questo settore sono rappresentati dalla *World Values Survey*[2], dalle ricerche I.E.A. sulla *Civic Education* e, in Italia, dalle indagini IARD. I risultati di tali ricerche, essendo queste state condotte con cadenze periodiche, permettono comparazioni longitudinali oltre che trasversali. Secondo alcuni Autori, diversi di questi studi, in particolare la WVS appena citata, se si confrontano le rilevazioni condotte in periodi storici diversi, evidenziano appunto, a partire dagli anni Ottanta, un progressivo declino della fiducia nelle istituzioni politiche e soprattutto nei partiti politici da parte dei soggetti adulti[3]. Altre indagini, in particolare quelle condotte dallo IARD, sempre analizzate su una linea diacronica, pongono invece in risalto l'acuirsi del cosiddetto "riflusso" dell'impegno politico dei giovani.

Nel nostro Paese, infatti, un primo rilevante filone di studi è stato sviluppato nell'ambito propriamente sociologico, tramite la realizzazione di alcune inchieste sulla condizione giovanile, tese in special modo ad indagare, fra l'altro, il rapporto degli adolescenti e dei giovani con la politica. Fra questi studi particolare interesse e risonanza hanno registrato, appunto, le già richiamate sei indagini IARD sulla condizione giovanile in Italia, condotte periodicamente da Alessandro Cavalli, Antonio De Lillo e gli altri ricercatori del gruppo dei sociologi di Bologna a partire dal 1983, con una cadenza all'incirca quinquennale[4], nonché le indagini del CENSIS che hanno investito, fra gli altri, anche il settore di interesse dell'impegno politico-sociale

---

[2] La prima di queste indagini (*Wave 1*) è stata realizzata fra il 1981 ed il 1984, la più recente (*Wave 6*) fra il 2010 ed il 2014. Cfr. www.worldvaluesurvey.org [25/02/2017].

[3] Cfr. in part. K. Newton, P. Norris, *Confidence in public institutions: Faith, culture or performance?*, in S. J. Pharr, R. D. Putnam (edits.), *Disaffecting democracies: What's troubling the trilateral countries?*, Princeton, University Press, 2000, pp. 52–73.

[4] A. Cavalli (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Bologna, Il Mulino, 1985; A. Cavalli et alii, *Giovani oggi. Indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1984; A. Cavalli, A. De Lillo, *Giovani anni 80. Secondo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, 1988; IDEM, *Giovani anni 90. Terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, 1994; IDEM, *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1997; IDEM, *Giovani nel nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna il Mulino, 2002; A. Cavalli, C. Buzzi, A. De lillo, *Rapporto giovani: sesta indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2007.

dei giovani[5]. Altre ricerche condotte in Italia dagli anni Settanta in poi sulla condizione giovanile e gli atteggiamenti delle generazioni emergenti rivelano un carattere squisitamente sincronico e si concentrano su aspetti più specifici e contesti più delimitati, per cui si rivelano utili ad approfondire questioni particolari ma appaiono meno significative al fine di descrivere andamenti che attraversano le diverse congiunture storico-politico-culturali. Contributi di rilevo in tale direzione sono, in particolare, quelli offerti da C. Donolo[6], T. Altan[7], L. Ricolfi e L. Sciolla[8], Ricolfi e S. Scamuzzi[9], T. Aymone ed altri studiosi[10], C. Bucciarelli[11], A. Palmonari e P. E. Ricci Bitti[12], Palmonari[13], R. Semeraro[14]. Specialmente interessanti risultano anche le ricerche ed i contributi teorici, connessi a questa matrice ma di più stretto interesse pedagogico, elaborati da G. Cacioppo[15].

Sul piano internazionale, fra le altre, assume particolare interesse l'ampia survey comparativa europea, realizzata sul finire del secolo scorso (con alcune appendici in singoli contesti nazionali ed elaborazioni *ex post facto* fino ai primi anni del nostro), *Youth and History*, alla quale chi scrive ha partecipato quale co-coordinatore nazionale e membro del gruppo di coordinamento internazionale. Nell'ambito di tale ricerca, alcuni item del questionario per gli studenti erano finalizzati a verificare il grado del loro interesse e della loro partecipazione alla dimensione etico-civile, politico-sociale e religiosa. L'obiettivo di tali item consisteva, oltre che nell'interesse, di natura più meramente sociologica, a verificare il livello di coinvolgimento degli adolescenti attuali in tali dimensioni, anche, nel quadro degli obiettivi più specifici dell'indagine *Youth and History*, nell'intenzione di studiare la

---

[5] Cfr. in part. i più recenti *Rapporti Annuali*.

[6] C. Donolo, «Politicizzazione e crisi di legittimità», *Quaderni di sociologia*, XIX (1970), pp. 270-317.

[7] T. C. Altan, *I valori difficili. Inchiesta sulle tendenze ideologiche e politiche dei giovani in Italia*, Milano, Bombiani, 1974.

[8] L. Ricolfi, L. Sciolla, *Senza padri nè maestri. Inchiesta sugli orientamenti politici e culturali dei giovani*, Bari, De Donato, 1980.

[9] L. Ricolfi, S. Scamuzzi, *Vent'anni dopo. Saggio su una generazione senza ricordi*, Bologna, Il Mulino, 1989.

[10] T. Aymone et alii, *Spazio giovani. Ricerche sui centri di aggregazione giovanile*, Bologna, Regione Emilia Romagna, 1985.

[11] C. Bucciarelli, «Comportamenti giovanili in diverse aree d'esperienza sociale», *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 3, 1989, pp. 345-358.

[12] A. Palmonari, P. E. Ricci Bitti, *Aspetti cognitivi della socializzazione in età evolutiva*, Bologna, Il Mulino, 1978.

[13] A. Palmonari, *Processi simbolici e dinamiche sociali*, Bologna, Il Mulino, 1988.

[14] R. Semeraro, *Giovani e scuola: identità, partecipazione, futuro*, Bologna, Cleub, 1993.

[15] G. Cacioppo, *Istruzione scolastica e adolescenza: la ricerca sul campo*, in Aa. Vv., *Contributi di ricerca educativa*, Palermo, Palumbo, 1991; IDEM, «La scuola contro la cultura mafiosa», *Scuola democratica*, 1993, n. 3-4, pp. 198-207.

relazione che sussiste fra coscienza storica e sviluppo/maturazione di queste altre componenti della coscienza e della personalità individuali. Tale obiettivo dell'indagine era anzitutto perseguito tramite l'inserimento di quesiti che direttamente richiedono di indicare il grado di importanza annessa a tali dimensioni nella propria personale esistenza. Ma una considerazione degli atteggiamenti nei confronti delle dimensioni etico-civile, politico-sociale e religiosa e delle loro relazioni con la coscienza storica può essere eseguita, attraverso i risultati ottenuti tramite la somministrazione del questionario, esaminando in modo più ampio le risposte fornite a vari altri item, i quali consentono di ricavare in forma più indiretta dati utili ai fini di uno studio di carattere più complessivo. In particolare, risultano utili a tali scopi alcuni item inseriti in *item-blocks* di struttura complessa, come per esempio quelli che richiedono di valutare l'importanza relativa di diversi fattori nell'influenzare il mutamento storico[16].

Per quanto riguarda, anzitutto, il rapporto dei quindicenni con la politica, si constata che la media conseguita dagli studenti italiani allo specifico item che richiede in forma diretta di indicare quanto la politica risulti importante nella propria vita risulta di segno negativo rispetto al valore di equilibrio[17] (2.62), quantunque in minima misura superiore a quella del campione internazionale (2.52). A tale riguardo appare interessante anche il confronto più ampio e analitico fra le medie dei differenti campioni nazionali, in quanto viene in merito a configurarsi un quadro che corrisponde ad un dipresso a quello concernente l'interesse per la storia, mostrando il sussistere di un legame fra queste due dimensioni dell'interesse. I Paesi in cui gli studenti registrano medie più elevate di interesse nei confronti della politica sono infatti grosso modo i medesimi nei quali si configura un più elevato interesse per la storia, ossia quelli che hanno attraversato nel periodo immediatamente precedente

---

[16] Sui risultati della ricerca *Youth and History* chi scrive, in alcuni casi in collaborazione con altri Autori, ha prodotto numerose pubblicazioni. Per una sintesi ed una disamina critica cfr. in part. E. Lastrucci , *Specificities of Historical Consciousness in Italian Adolescents*, in M. Angvik, B. von Borries B. (edits.), *Youth and History*, Hamburg, Koerber Stiftung, 1997, vol. I, pp. 344-353; Idem, *Il Novecento a scuola*, in «Critica marxista», n. 9, 1999; Idem, *History Consciousness, Social/Political Identity and European Citizenship,* in Ross A. (edit.), *Developing Identities in Europe*, London, CiCe Publications, 2000, pp. 227-238; Idem, *Aspetti educativi della coscienza storica*, in «Il Mulino», n. 1, 2000, pp. 126-136; Idem, Intervista rilasciata a «Il Quotidiano», 20 giugno 2004; Idem, *Formare il cittadino europeo*, Roma, Anicia, 2012. Per una presentazione generale dei risultati sul campione complessivo cfr. In part., M. Angvik M., B. von Borries, *Youth and History*, Hamburg, Koerber Stiftung, 1997, 2 voll; B. Von Borries, L. Cajani, E. Lastrucci, *I giovani e la storia*, «Il Mulino», 1, 2000.

[17] Per la codificazione delle risposte di questa parte del questionario è stata utilizzata una scala a 5 valori, trattata come una scala ad intervalli (in quanto è soddisfatta empiricamente la condizione della distribuzione normale delle risposte), quantunque si tratti in realtà di una scala di ranghi, in quanto gli studenti dovevano indicare il grado di importanza della politica nella propria vita scegliendo fra cinque alternative ordinali: molto poco, poco, abbastanza, molto e moltissimo. Il valore di equilibrio 3.0 coincide pertanto, in questo tipo di scala, con l'alternativa "abbastanza".

alla somministrazione del questionario rivolgimenti politico-istituzionali o nei quali le tensioni inter-etniche sono più accentuate: le medie più alte sono infatti registrate dagli studenti palestinesi (3.36) e dagli arabi israeliani (3.16), che costituiscono gli unici due gruppi che registrano una media di segno positivo; seguono gli studenti israeliani (2.89), lituani (2.77), turchi (2.73), russi (2.67) e, dopo quelli italiani, i portoghesi (2.57).

L'importanza annessa dagli studenti quindicenni alla fede religiosa (anch'essa rilevata tramite uno specifico item) risulta in misura alquanto notevole superiore (e in media di segno positivo rispetto al valore di equilibrio) a quella da essi annessa alla politica, sia nell'intero campione internazionale (3.25) sia, pressoché nella stessa misura, in quello italiano (3.30).

Tali risultati appaiono sostanzialmente coerenti con quelli presentati nei rapporti IARD relativi alle ricerche condotte dall'Istituto bolognese pressoché contestualmente all'indagine *Youth and History* (considerando che la rilevazione dei relativi dati delle due ricerche ha avuto luogo pressoché nel medesimo periodo). Per ciò che concerne l'impegno politico dei giovani (considerando nell'indagine IARD la fascia 15-24 anni, che in effetti coincide con il campione della ricerca *Youth and History* solo per una porzione all'estremo inferiore), i risultati dell'indagine IARD – che utilizzava l'ormai classica domanda SHELL-IARD - mostrano infatti come solamente il 3.0% dei giovani si dichiari politicamente impegnato (e sicuramente una percentuale assolutamente trascurabile riguarda i quindicenni), mentre circa un 20% - che coincide approssimativamente con la percentuale di studenti italiani che nella survey internazionale sceglie l'alternativa "molto poco" – dichiara un esplicito "disgusto" per la politica ed il rimanente 77% si distribuisce fra le alternative "mi tengo al corrente della politica ma senza parteciparvi personalmente" (50,5%) e "penso si debba lasciare la politica a persone che hanno più competenza di me" (26.3%)[18]. Anche i risultati relativi al rapporto con la fede religiosa presentati nel rapporto IARD si accordano con quelli ottenuti tramite l'indagine *Youth and History*: le percentuali di risposta fornite dagli studenti italiani alle cinque alternative, infatti, corrispondono, con una certa approssimazione, a quelle delle categorie di pari rango fra le cinque nelle quali si distribuiscono i rispondenti al questionario dello IARD ("devoti", 25,2%; "ritualisti", 20%; "individualisti", 9,7%; "opportunisti", 25,3%; "laici", 19,8%). Per dare l'idea dell'affinità complessiva dei due risultati, si può evidenziare che, se si considerano come ranghi le cinque categorie di religiosità impiegate nel rapporto IARD e si attribuiscono ad esse valori fra

[18] Cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Giovani verso il Duemila*, Bologna, il Mulino, 1997, pp. 105-6.

5 ("devoti") e 1 ("laici"), calcolando la media si ottiene un valore pari a 3.05, ossia una media di 0.25 inferiore a quella ottenuta dagli studenti quindicenni che formano il campione italiano della ricerca *Youth and History*[19].

Un'analisi complessiva dei risultati delle ricerche WVS, sviluppata principalmente dai sociologi R. Inglehart e Ch. Welzel, offre un quadro di sintesi che questi due studiosi hanno rappresentato tramite una *Mappa culturale*. Secondo la loro interpretazione, il generale processo di mutamento del sistema di valori di riferimento segue due direttrici fondamentali. La prima è contrassegnata dall'evoluzione da un sistema di *valori tradizionali* verso un sistema di *valori secolari-razionali*; la seconda dall'evoluzione da un sistema di *valori di sopravvivenza* ad un sistema di *valori di auto-espressione*.

> «The global cultural map shows how scores of societies are located on these two dimensions. Moving upward on this map reflects the shift from Traditional values to Secular-rational and moving rightward reflects the shift from Survival values to Self–expression values.
> *Traditional values* emphasize the importance of religion, parent- child ties, deference to authority and traditional family values. People who embrace these values also reject divorce, abortion, euthanasia and suicide. These societies have high levels of national pride and a nationalistic outlook.
> *Secular-rational values* have the opposite preferences to the traditional values. These societies place less emphasis on religion, traditional family values and authority. Divorce, abortion, euthanasia and suicide are seen as relatively acceptable. (Suicide is not necessarily more common.)
> *Survival values* place emphasis on economic and physical security. It is linked with a relatively ethnocentric outlook and low levels of trust and tolerance.
> *Self-expression values* give high priority to environmental protection, growing tolerance of foreigners, gays and lesbians

19

Nel mostrare la convergenza dei risultati fra le due ricerche su questi aspetti, occorre comunque avvertire che i raffronti qui eseguiti risultano del tutto indicativi, in quanto, come si è già posto in rilievo, le due popolazioni a cui si riferiscono i dati, intanto, non coincidono, in quanto il campione della nostra ricerca risultava omogeneo nell'età, mentre quello della ricerca IARD abbracciava una fascia molto ampia; i due strumenti con cui i dati sono stati rilevati, inoltre, presentavano differenze essenziali: gli item utilizzati nella ricerca *Youth and History* sono molto più semplici nella struttura, in quanto mirati a rilevare la valutazione di ordine quantitativo grossolano (ossia su una scala di misura ordinale) effettuata dei rispondenti del proprio soggettivo interesse, quelli utilizzati nell'indagine IARD richiedevano invece una scelta fra categorie di ordine più qualitativo e perciò più ricche di contenuto esplicativo, quantunque .con il limite di non permettere elaborazioni di tipo quantitativo o quasi-quantitativo.

and gender equality, and rising demands for participation in decision-making in economic and political life[20]».

Indubbiamente le indagini WVS utilizzano un approccio e schemi interpretativi che permettono di identificare trend molto generali relativi ad ampi sistemi valoriali; tuttavia, il quadro di insieme che ne emerge sembra corroborare la nostra idea, più avanti sviluppata, che tanto le fasce di età giovanili quanto la popolazione adulta non hanno descritto nel tempo una tendenza verso un disinteresse ed un disimpegno assoluti rispetto alla vita pubblica, bensì si sono orientati verso interessi legati all'esigenza di promuovere e sostenere i diritti di fasce della popolazione più svantaggiate, la tutela ambientale, la partecipazione alla vita civile tramite, soprattutto attraverso la militanza in movimenti ed organizzazioni sviluppatisi "dal basso".

Tenendo presente il generalissimo quadro di sfondo sull'impegno dei giovani che emerge dall'analisi dei risultati delle ricerche appena richiamati, è nondimeno evidente come un'analisi più approfondita del rapporto fra giovani e politica, e, soprattutto – in una cornice più ampia e degna di un più attento interesse –, fra giovani e impegno civile (nel quale occorre ricomprendere, naturalmente, le forme della militanza religiosa come tutte quelle legate, in una molteplicità di articolazioni possibili, alla solidarietà, vale a dire a qualunque attività annoverabile in qualche modo all'ambito del Terzo Settore) necessita una disamina che indaghi i diversi contesti, modalità, tipologie di istituzioni, compagini sociali ecc. nel cui ambito ed in riferimento ai quali l'interesse per la vita civile da parte dei giovani matura e si sviluppa, ponendo a confronto le eterogenee tendenze legate a queste diversificazioni specifiche dell'impegno sociale e politico-civile e cercando di cogliere le ragioni di natura psico-sociale che hanno, nei diversi contesti geografico-territoriali e nelle diverse congiunture storico-istituzionali e politico-culturali, contribuito a dirottamenti e derive da determinati circuiti della partecipazione verso altri.

Più concretamente, l'interesse per la politica, il rapporto fattivo con le istituzioni, la volontà di partecipazione alla vita civile, l'impegno solidaristico, richiedono di essere considerati, innanzi tutto, in rapporto alle diverse dimensioni territoriali (dal ristretto contesto locale, passando per quello regionale, quello nazionale e quello europeo, fino all'intero orizzonte geopolitico), nonché ai diversi sistemi politico-istituzionali relativi

[20] WVS, URL cit.

a queste dimensioni spaziali concentriche, nei confronti dei quali il "senso di appartenenza" ed il bisogno di partecipazione si esprimono. L'esigenza di partecipazione può inoltre essere legata a diversi aspetti e settori problematici, per dir così, del reale, percepiti attraverso la diretta esperienza vissuta o anche suscettibili di attrarre interesse attraverso le influenze mediatiche. L'impegno civile può esprimersi infatti in relazione a sensibilità e processi di maturazione della coscienza di carattere, per dir così, settoriale, come la rivendicazione di diritti etnico-razziali, la libertà religiosa, la difesa dei diritti di minoranze di varia natura, l'identità di genere ed i diritti delle donne, la difesa del patrimonio ambientale, il sostegno volontaristico a persone svantaggiate e particolari categorie sociali più deboli. In primissima approssimazione si può affermare con ragionevole certezza che gran parte del fenomeno del cosiddetto "riflusso" della militanza ideologico-politica dei giovani, che ebbe origine almeno dall'inizio degli anni Ottanta, ha costituito un fenomeno solo all'apparenza legato ad un disinteresse, quando non ad un dichiarato rifiuto o "disgusto", *toto coelo* per la vita civile e più in generale, addirittura, per la vita associata, segnato da un arretramento completo nella dimensione individualistica, laddove si è trattato invece, in massima parte, di un effetto della crisi delle ideologie e del disincanto per la militanza politica *stricto sensu*. Il disimpegno dalla vita politica, in realtà, ha convissuto con il manifestarsi di spinte ideali e di una volontà di partecipazione che trovavano più efficace espressione, in forma più latente e meno produttiva di clamori mediatici, attraverso quell'articolato e quanto mai complesso sistema di circuiti specifici, indirizzandosi verso interessi ideali molto più particolari e più intimamente legati ai vissuti individuali. Questo fenomeno è sicuramente risultato più difficile da comprendere e da decifrare, in quanto tale frastagliato arcipelago di contesti istituzionali ed extra-istituzionali verso cui l'impegno dei giovani si è andato in misura crescente orientando risulta molto meno nel fuoco dell'attenzione mediatica e risulta perciò meno vistosamente esposto all'interesse dell'opinione pubblica generale.

2 I giovani e l'unificazione europea

Fra i diversi oggetti di interesse dell'impegno civile dei giovani assume sicuramente una rilevanza centrale *il processo dell'integrazione comunitaria* ed appare quindi estremamente meritevole di essere indagato l'atteggiamento delle nuove generazioni nei confronti della vita politico-istituzionale della *polity* europea e delle sue prospettive. Chi scrive ha preso parte o coordinato

indagini di varia ampiezza e durata in questa direzione. In particolare, per quel che concerne il contesto italiano, ha preso parte o coordinato ricerche di respiro nazionale sull'educazione civica (collegate, in taluni casi, a quelle internazionali I.E.A. sulla *Civic education*) e l'educazione alla cittadinanza[21]. Più di recente, ha coordinato, fra l'altro, l'unità locale presso l'Università della Basilicata della ricerca PRIN 2006-2009 su "Cittadinanza e società multiculturale", dirigendo un'indagine di respiro nazionale sull'educazione alla cittadinanza in Italia, i cui risultati sono stati presentati e divulgati in vari convegni fra il 2009 ed il 2010 e tramite diverse pubblicazioni[22]. A livello internazionale, oltre che alla già citata *survey Youth & History*, ha partecipato dal 1998 al presente all'attività del grande network europeo CiCe (*Children's Identity and Citizenship in Europe*), ricoprendo diversi ruoli direttivi e responsabilità di coordinamento di settori di interessi nella vita del network (in particolare fra il 1998 ed il 2002 è stato membro dello

---

[21] E. Lastrucci, L. Viana, La struttura del linguaggio normativo e la comprensione dei testi di natura giuridico-burocratica, in «Scuola e città», n. 12, 1991, pp. 531-554; E. Lastrucci, «Alfabetizzazione civica e civismo: presupposti teorici e metodologici di un'indagine nazionale sull'educazione civica nella scuola dell'obbligo attuale e futura», La ricerca, I, 15 ottobre 1992, pp. 2-11; II, 15 novembre 1992, pp. 5-11; E. Lastrucci., A. Salerni, «Riflessioni sulle competenze e gli atteggiamenti civici degli studenti al termine della scuola dell'obbligo», *La Ricerca*, 15 dicembre 1993; E. Lastrucci , «Alfabetizzazione civica degli studenti in uscita dalla scuola dell'obbligo attuale e futura», La ricerca, 1 marzo 1994, pp. 2-13; 15 marzo 1994, pp. 2-13; Idem, *La storia al triennio: chi insegna, chi impara*, in «I viaggi di Erodoto», n. 23 (maggio-settembre 1994), pp. 76-85; E. Lastrucci, A. Salerni, «Insegnamento dei valori ed educazione civico-politica», *Scuola Democratica*, 1994, n.3-4, pp. 346-367; E. Lastrucci, «Educazione alla legalità: esiti delle ricerche ed ipotesi di un percorso nell'ottica della continuità», in Continuità e scuola, n. 2, marzo-aprile 1996, pp. 22-28; Idem, «La socializzazione politica», Cadmo, IV (1996), n. 12, pp. 134-145; E. Lastrucci, L. Viana, «Proposte per un Itinerario didattico di alfabetizzazione civica nel biennio della scuola superiore riformata», *La ricerca*, I, 15 febbraio 1994, pp. 2-6; II, 15 marzo 1994, pp. 2-12; poi in Corda Costa M. (a cura di), *Formare il cittadino*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp. 397-422; E. Lastrucci, A. Salerni, *Analisi delle relazioni fra conoscenze e atteggiamenti degli studenti*, in M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp. 319-333; E. Lastrucci E., A. Salerni, *Insegnamento dei valori ed educazione civico-politica. Un esempio di costruzione di unità didattiche*, in M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp. 337-364; E. Lastrucci, L. Viana, «Gli atteggiamenti civici degli studenti al termine della scuola dell'obbligo», in Scuola e città, n. 7, 1993, pp. 292- 307; poi in Corda Costa M. (a cura di), Formare il cittadino, Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp.353-284; E. Lastrucci, L. Viana, *Il linguaggio normativo e la sua comprensione*, in M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp.55-101; E. Lastrucci, «Sperimentazione di unità didattiche per l'alfabetizzazione civica degli adolescenti», La ricerca, I, 1 novembre 1994, pp. 2-13; II, 1 dicembre 1994, pp. 2-13; poi in Corda Costa M. (a cura di), Formare il cittadino, Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp. 423-451; E. Lastrucci, *Alfabetizzazione civica e civismo*, in Corda Costa M. (a cura di), *Formare il cittadino*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp. 3-53; E. Lastrucci, *L'alfabetizzazione degli studenti al termine della scuola dell'obbligo*, in M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp. 157-177; E. Lastrucci, *La formazione del pensiero storico*, Torino, Paravia, 2000; E. Lastrucci, «Volontariato, solidarietà e cittadinanza attiva», in *Volontariato 2000*, Ed. Basilicata, n. 7, 2004; E. Lastrucci, *Educazione alla cittadinanza e alfabetizzazione civica*, in G. Bonis, M. Cuaz, M. Saudino, *Per essere cittadini*, Aosta, Stylos ("Fondazione F. Chabod"), 2005, pp. 145-160; E. Lastrucci, *Educare alla solidarietà; il ruolo del Terzo Settore nell'educazione alla cittadinanza attiva e solidale*, in V. Burza (a cura di), *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, Napoli, Rubbettino, 2005, pp. 157-170; E. Lastrucci, *La nuova scuola delle due riforme*, Roma, Anicia, 2005.

[22] Cfr. in part. E. Lastrucci, D. Infante, A. Pascale, *L'educazione alla cittadinanza in Italia*, Roma, Anicia, 2009.

Steering Committee internazionale); ha inoltre preso parte, fra il 1991 ed oggi, come rappresentante italiano, a diverse iniziative ed attività del Consiglio d'Europa[23].

La parte seguente del presente contributo illustra gli esiti di una riflessione critica su una parte specifica dei risultati di una ricerca internazionale di respiro europeo realizzata fra il 2014 ed il 2016 sulla visione del processo di integrazione europea da parte della generazione emergente (giovani fra i 12 ed i 19 anni), alla quale lo scrivente ha preso parte quale responsabile scientifico per l'Italia meridionale[24].

La ricerca è stata concepita e diretta a livello internazionale da Alistair Ross, Professore Emerito della *Metropolitan University* di Londra e Docente "Jean Monnet" di Educazione alla Cittadinanza Europea, il quale è stato per lungo tempo e fin dall'origine (1998) coordinatore internazionale del già citato network europeo CiCe (*Children's Identity and Citizenship in Europe*), il più vasto e duraturo progetto afferente al Programma "Socrates-Erasmus", al quale hanno partecipato quasi 100 atenei di 25 diversi Paesi membri dell'UE ed una amplissima rete di scuole ed insegnanti di ogni ordine e grado. I tre studiosi responsabili della ricerca sul territorio nazionale italiano hanno tutti

---

[23] E. Lastrucci, History *Teaching and Civic Literacy*, in *Proceedings of Conference on "History Teaching in the New Europe"*, Brugge, 9-13 december 1991, Strasbourg, Council of Europe; Idem, *L'insegnamento della storia nella nuova Europa: iniziative e programmi del Consiglio d'Europa*, in «Scuola e città», n. 5-6, 1992, pp. 234-242; Idem, *L'insegnamento della storia in Europa: risultati del simposio internazionale del Consiglio d'Europa*, in «La Ricerca», 1 marzo 1993, pp. 12-14; Idem, *History Teaching in Italian Secondary Schools*, Strasbourg, Council of Europe*, 1992;* Idem, *History Consciousness, Social/Political Identity and European Citizenship,* in Ross A. (edit.), *Developing Identities in Europe*, London, CiCe Publications, 2000, pp. 227-238; Idem, *History Teaching in Italian Secondary Schools: the State of the Art and the Perspectives*, in Ross A. (edit.), *Young Citizens in Europe*, London, CiCe Publications, 2000, pp. 297-314; Idem, *Youth and European identity*, in E. Näsman & A. Ross (edits.), *Children's Understanding in the new Europe,* London – New York, Trentham Books, 2002, pp. 175-194 ; Idem, *Una grande rete comunitaria per l'educazione dei nuovi cittadini d'Europa*, in «Il Nodo. Scuole in rete», n. 21, 2002, pp. 38-41; Idem, *Current Educational Opportunities for a European Citizenship*, in A. Ross (edit.), *A Europe of many cultures*, London, Trentham Books, CICE publications, 2003, pp. 355-360; Idem, *Current Educational Opportunities for a European Citizenship* (extended version)*,* in "Livelink", 2003, http://www.livelink.uk; Idem, «Orientamenti e prospettive dell'educazione alla cittadinanza europea», in *Il Nodo*. *Scuole in rete*, n. 25, 2004, pp. 62-76; Idem, *Best practices and new approaches in Citizenship Education in Europe*, in Ross A. (edit.), *The Experience of Citizenship*, London, CiCe Publications (*Proceedings of 6th Conference of CICE*, Kracow, may 2004), 2004, pp. 425-432; Idem, *I saperi della cittadinanza*, in Chistolini S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. *Saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma, Armando, 2005; Idem, *Pro-social competencies in Citizenship Education*, in Ross A., Fulop M. (edits.), *Citizenship Education in Europe*, London, CiCe publications (Routledge), 2006; Idem, *Compétences pro-sociales et éducation à la Citoyenneté*, in "RAPPE Review", Paris, n. 2 ; Idem, *Editoriale* del primo numero del settimanale "La Fucina Riformista", diretto da Emilio Lastrucci, giugno 2006; Idem, *Formare il cittadino europeo*, Roma, Anicia, 2012.

[24] Conclusa l'indagine sul campo, l'elaborazione dei dati ottenuti attraverso la discussione nei focus groups ha richiesto un lavoro alquanto lungo ed impegnativo, attuato soprattutto mediante la trascrizione delle registrazioni audio. Ha da poco preso avvio, quindi, la fase destinata a divulgare e pubblicare i risultati di questa indagine e sviluppare analisi ed interpretazioni su singoli aspetti o sotto-campioni, nella quale sono nella fase presente impegnati sia il coordinatore internazionale ed il suo staff sia tutti gli studiosi partecipanti dei diversi Paesi coinvolti.

preso parte all'attività di questo network: Emilio Lastrucci (responsabile della ricerca per l'Italia meridionale) è stato fra il 1998 ed il 2002 componente dello *Steering Committee* internazionale di CiCe e successivamente responsabile della sezione "Resources", Sandra Chistolini (responsabile della ricerca per l'Italia centrale) è stata coordinatrice nazionale italiana di Ci-Ce dal 2004 fino al presente ed Andrea Porcarelli (responsabile della ricerca per l'Italia settentrionale) membro attivo di alcune commissioni di studio e di lavoro.

L'indagine si è avvalsa soprattutto della metodologia del *focus group*, prevedendo la realizzazione di incontri con gruppi di studenti della scuola secondaria di 14 differenti Paesi membri dell'U.E. La *survey*, denominata *Young people's constructions of identity in western Europe* e quasi completamente autofinanziata, ha preso avvio nel settembre del 2014 e si è conclusa alla fine del 2016. Si tratta di uno studio di impianto qualitativo «of how young people (12 to 18) in western Europe countries construct their identities as Europeans and as members of their countries and regions[25]». Come anticipato, sono stati interessati dalla ricerca 14 Paesi: Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Italia, Lussemburgo, Norvegia, Olanda, Portogallo, Spagna, Svezia, Svizzera. Questa indagine era mirata a completare ed approfondire il quadro emerso dalla ricerca, sempre diretta da Ross, sull'identità dei giovani europei dopo il 2004, realizzata in numerosi Paesi afferenti all'UE fra il 2010 ed il 2013. Questa prima indagine, finanziata dalla Commissione Europea, ha coinvolto 974 studenti, mediante 160 focus groups in 97 differenti scuole di 49 città distribuite nei diversi Paesi partecipanti. Una ulteriore indagine, condotta pressoché in parallelo alla precedente, e denominata *Crossing European Borders* (2010-2014), ha riguardato invece un confronto fra il senso di identità degli adolescenti cittadini di Paesi già appartenenti all'Unione e quello esibito dai loro coetanei appartenenti a Paesi in procinto di diventarne membri[26]. Le ricerche sul campo di quest'ultima *survey* si sono concluse nel novembre del 2012, mentre l'elaborazione e pubblicazione dei risultati nel 2014[27].

---

[25] Cfr. A. Ross, http://www.alistairross.eu/ [22/02/2017]

[26] «This was a qualitative investigation into how young people (aged between 11 and 19) are constructing their personal identities, and becoming aware of their actual or potential European citizenship. It focused on two groups of countries: the candidate states of Turkey, Croatia, Iceland and FYR of Macedonia, and countries that have joined the Union since 2004 - (the 'Baltic States' (Estonia, Latvia, Lithuania), the 'Visegrad States' (Hungary, Czech Rep, Slovakia, Poland), the 'Black Sea' states of Romania and Bulgaria; and Cyprus. (Croatia became a member of the EU during the study, in 2013)».

[27] Cfr. A. Ross, *Constructions of Identities by Young New Europeans: Kaleidoscopic Selves*, London, Routledge, 2014; Idem, *Understanding the Construction of Identities by Young New Europeans: Kaleidoscopic Identities*, London, Routledge, 2015.

3 Analisi di alcuni primi risultati della ricerca Young people's constructions of identity in western Europe

Nella ricerca svolta fra il 2014 ed il 2016, della quale presento qui una parte dei risultati, ogni nazione partecipante era suddivisa in aree (l'Italia era articolata in tre aree: Nord, Centro e Sud) e in ciascuna area era coinvolta una Università, alla quale in genere afferisce lo studioso che ha svolto la funzione di responsabile scientifico per quell'area.

Ad ogni incontro è stato sempre presente il Prof. A. Ross, il quale ha compiuto un tour quale *Visiting Professor* nelle Università che coordinavano l'indagine nelle sub-aree nazionali - in quasi tutti i casi tenendo *lectures* o conferenze nelle quali venivano presentati i risultati delle ricerche svolte in precedenza sui medesimi temi da CiCe, nonché l'impianto e gli scopi della ricerca in corso -, e nel cui contesto urbano o della provincia erano ubicate le scuole partecipanti. Nell'ambito dei *focus groups* il coordinatore internazionale è stato pressoché in tutte le situazioni affiancato dallo studioso responsabile scientifico dell'area. In ciascuna area hanno partecipato poi alla ricerca (e quindi anche ai *focus groups*) anche uno o più insegnanti-ricercatori, selezionati generalmente fra i docenti delle scuole coinvolte nella *survey*, in funzione della loro padronanza fluente della lingua inglese, in quanto tutti gli incontri si svolgevano utilizzando tale lingua. Anche agli alunni che partecipavano ai *focus groups* era richiesta una padronanza dell'inglese almeno del livello B1 del *framework* europeo.

Nel contesto italiano sono stati eseguiti 20 incontri con altrettanti diversi gruppi di studenti della scuola secondaria superiore (IV e V anno) o della scuola secondaria inferiore di 10 diverse scuole. Di queste, 4 sono ubicate nel Nord della penisola (Padova e Bologna), 2 al Centro (Roma e Frascati) e 4 al Sud (Matera e Bernalda), per un campione complessivo di 138 studenti.

Come già anticipato, l'indagine svolta nelle scuole del settentrione è stata coordinata dal Prof. Porcarelli, quella svolta nelle scuole del centro dalla Prof. Chistolini e quella svolta nelle scuole del meridione dal Prof. Lastrucci.

Scopo dei *focus groups* era principalmente quello di investigare «how young people of secondary school age construct their identities, and become aware of their actual or potential European citizenship[28]**».** Nella tabella che segue è illustrata la composizione del campione relativo al Sud della penisola (rappresentato da scuola ubicate a Matera e nella sua provincia), dei cui risultati analitici (ossia dalla trascrizione integrale della discussione

[28] Cfr. A. Ross, URL cit.

sviluppata nei *focus groups*) offro nel presente contributo una sintesi ed una prima discussione critica, riservandomi di confrontarli con quelli del più ampio campione italiano e di quello internazionale, in altri contributi e soprattutto in pubblicazioni di più ampio respiro che saranno prossimamente prodotte collaborativamente con gli altri responsabili dell'indagine a livello nazionale e internazionale.

I dati ottenuti tramite l'indagine *Y oung people's constructions of identity in* western Europe sono illustrati in sintesi in una pubblicazione internazionale in corso di stampa, mentre analisi più approfondite sui risultati conseguiti nei singoli contesti nazionali, nonché alcune comparazioni su temi specifici fra di essi sono attualmente ancora in fase di elaborazione. Le ipotesi sottese alla ricerca prevedevano che essi fossero analizzati utilizzando alcuni modelli teorici interpretativi, allo scopo di porre in evidenza, in generale, i fattori che influenzano il senso di appartenenza al proprio Paese e all'Unione europea ed esaminando in particolare «civic and cultural components of affinities (…); the extent to which feelings are 'passionate' or 'absent-minded' (…); whether young people perceive any generational shift (…); and their understanding of citizenship as acquired by birthplace (the traditional French conception) or by descent (the till recent German model) (…)[29]». Chi scrive ha eseguito – e si ripromette di eseguire nel prosieguo del lavoro di analisi dei risultati – una lettura dei dati che permettesse di porre in luce i sentimenti di appartenenza alla *polity* nazionale versus a quella europea unitaria, in relazione al complesso quadro di fattori di natura psico-sociale che influenzano l'interesse dei giovani per la politica, l'attaccamento alle istituzioni e l'impulso ad impegnarsi e partecipare attivamente alla vita civile ed istituzionale.

Anche nelle sei città italiane coinvolte nell'indagine lo svolgimento dei *focus groups*, attuato nell'arco di circa due settimane, ha visto la presenza del coordinatore internazionale, dello studioso italiano responsabile dell'area e di uno o più docenti-ricercatori. I gruppi erano formati da 6-10 studenti delle classi IV e V, selezionati in ragione della loro migliore competenza nella lingua inglese e dell'interesse manifestato per i temi oggetto di discussione. Ogni incontro è stato interamente audio-registrato. Il Prof. Ross ha posto

[29] A. Ross, URL cit. Per i modelli teorici di sfondo della ricerca, si cfr. in part. anche M. Bruter, *Citizens of Europe? The emergence of a mass European identity*, Palgrave Mc Millan, 2005; M. Fulbrook, *Dissonant Lives: Generations and Violence through the German Dictatorship*, Oxford Univ. Press, 2011.

Tavola riassuntiva della composizione del campione del Sud

Data del Focus group	Città di riferimento	Località	Nome delle Scuole	Numero di Scuole interessate	Classe in ordine di ascolto	Gruppi di studenti	Numero di studenti in ciascun gruppo	Età minima degli studenti	Età massima degli studenti
05.02.15	MT provincia	Bernalda (provincia di Matera)	Liceo Statale Scientifico di Bernalda	1	4° e 5 anno della secondaria superiore	1	7 (3F-4M)	17	19
					4° e 5 anno della secondaria superiore	1	9 (8F-1M)	17	19
			Istituto Comprensivo "Pitagora"	1	2° e 3 anno della secondaria inferiore	1	7 (4F-3M)	12	13
					2 e 3 anno della secondaria inferiore	1	6 (4F-2M)	12	13
06.02.15	Matera	Matera	Liceo Statale Classico "Emanuele Duni"	1	4° anno della secondaria superiore	1	6 (3F-3M)	16	17
					4° anno della secondaria superiore	1	6 (3F-3M)	16	17
			Istituto Comprensivo "F. Torraca"	1	2° e 3 anno della secondaria inferiore	1	6 (3M-3F)	13	13
					2° e 3 anno della secondaria inferiore	1	7 (4F-3M)	12	13
Totale	2	2	4	4	8	8	54	12	19

agli studenti alcuni interrogativi intorno al processo di costruzione della loro identità socio-politica e della loro appartenenza all'Unione Europea. Gli studenti, oltre a fornire, in genere, risposte precise e circostanziate, hanno anche partecipato attivamente e animatamente alla discussione, esprimendo

liberamente le loro opinioni e confrontandole con quelle espresse dagli altri partecipanti. Gli studenti coinvolti si sono sempre rivelati in grado di comprendere l'esposizione e le domande loro rivolte dal Prof. Ross (il quale è stato estremamente attento ad esprimersi con la massima chiarezza e semplicità e a parlare lentamente) e di svolgere una conversazione vivace sui temi discussi. L'insegnante-ricercatore ed il responsabile scientifico di area, i quali hanno entrambi preso parte attivamente ad ogni incontro previsto in quell'area, si sono preoccupati di verificare che tutti gli studenti comprendessero e fossero in grado di rispondere alle domande poste loro, intervenendo di volta in volta per tradurre eventualmente in italiano i passaggi che gli studenti non avevano colto del tutto oppure per tradurre in inglese gli interventi svolti dagli studenti aiutandosi nei passaggi più complessi con l'uso della loro lingua materna. Nelle scuole incluse nel campione italiano, tale ricorso alla traduzione si è reso necessario solo in alcuni casi isolati e sporadici. A conclusione della ricerca il responsabile d'area e l'insegnante-ricercatore hanno provveduto ad elaborare i risultati emersi dagli incontri svolti in ciascuna area, anche con il supporto delle registrazioni effettuate.

La ricerca svolta nelle scuole del Sud, dunque, secondo il modello generale applicato in tutte le altre scuole coinvolte a livello europeo, prevedeva la realizzazione di incontri con gruppi di studenti della scuola secondaria inferiore o superiore, composti ciascuno da un numero di partecipanti compreso fra sei e nove. Ogni incontro ha avuto la durata di 45 minuti e prevedeva la presenza del Prof. Ross, dello scrivente e di un docente di lingua inglese, oltre a quella di altri docenti della scuola che hanno inteso, in alcuni casi, partecipare. Il Prof. Ross ha sottoposto all'attenzione degli studenti, in forma semplice e calibrata sul loro livello di sviluppo e maturità, alcune questioni intorno al processo di costruzione della loro identità socio-politica e della loro appartenenza all'Unione Europea. Gli studenti hanno fornito la loro personale visione e partecipato tutti in prima persona alla discussione, esprimendo liberamente le loro opinioni e confrontandole con quelle espresse dagli altri partecipanti. Gli studenti minori che hanno partecipato all'indagine hanno avuto il permesso dei loro genitori e di tutti i docenti partecipi del loro consiglio di classe. Ciascuno di loro ha compilato una scheda informativa relativa ad elementi anagrafici, di provenienza, composizione del nucleo familiare, lingua materna ed altre lingue padroneggiate, occupazione dei genitori ed altre informazioni personali, informazioni delle quali è stata naturalmente garantita la piena riservatezza. I dati sono stati infatti elaborati e presentati sempre in forma anonima.

Ciascun *focus group* è stato condotto seguendo uno schema generalissimo

basato su alcuni elementi topicali. Lo stimolo di avvio è costituito dalla richiesta a ciascun partecipante di descrivere se stesso e la propria personalità, in termini di interessi e preferenze, riferendosi anche ai principali elementi di identità legati alla comunità nella quale il soggetto vive (domanda-stimolo chiave standard, ma adattabile di volta in volta alla terminologia e alle concettualizzazioni impiegate dai partecipanti: *I'd like you each to describe yourselves – tell me what you think your identity is*) Compiuto il giro di orizzonte delle descrizioni di sé, il conduttore opera una sintesi, ponendo in evidenza gli elementi comuni alle diverse descrizioni, per giungere ad evidenziare che tali comunanze si fondano su elementi identitari legati alla nazionalità ovvero all'appartenenza all'Europa. A questo punto il conduttore chiede a ciascuno di esplicitare su quali elementi si fondi il sentirsi italiani (e analogamente negli altri Paesi sentirsi di appartenere alla specifica comunità nazionale) e quali aspetti caratterizzanti e distintivi dello spirito italiano costituiscano maggiore motivo di orgoglio (domanda chiave standard: *What does being Italian mean to you?*). Successivamente il conduttore chiede quali aspetti costituiscano invece motivi di disappunto e quindi indeboliscano il sentimento di orgoglio di appartenere alla propria comunità nazionale (domanda standard: *Are there things that you think that are less good about Italian society, that you would like to change?*) Successivamente il conduttore indaga la consapevolezza dei partecipanti circa le differenze di visioni e sistemi valoriali fra le generazioni (domanda chiave standard: *Are there big differences between the way older people think about these things, and younger people, like yourselves?)* Segue infine, attraverso una serie di domande di ordine generale, un'esplorazione della concezione spontanea della comunità europea (a confronto con quella nazionale) esibita dai partecipanti e del loro senso di appartenenza a questa: *We've talked a lot about being Italian. Do you also sometimes think that you are in some way European? Italy is in the continent of Europe, not just the European Union – do you feel part of the European continent? What does it mean to feel that you are European? When someone says the word "Europe", which countries do you think of first of all as being the most European and why? Are there countries that might be geographically in Europe, but that you think are not quite so European? There are some other countries that might want to join the European Union. How would you feel about a country – like say Russia – becoming a member of the European Union? Would you think their joining would be a good thing, a bad thing, or not matter? Could a country like Turkey be a member of the European Union?*

Uno sguardo d'insieme alle risposte fornite dagli studenti suggerisce – nei limiti dettati dal fatto che il campione risulta alquanto esiguo, trattandosi

di una ricerca di ordine qualitativo e non già quantitativo, ed è estratto da un territorio circoscritto, vale a dire la città di Matera e la sua provincia – alcune interessanti linee interpretative, le quali potranno configurarsi quali ipotesi sulle quali basare ulteriori ricerche su campioni più estesi e rappresentativi, ciò che il gruppo di studiosi responsabili della ricerca nel contesto italiano si ripropone di fare nell'immediata prospettiva.

Per quanto riguarda le sollecitazioni relative agli elementi cardine della loro identità nazionale, la massima parte degli alunni partecipanti ai *focus group* indica il patrimonio storico, artistico e monumentale-architettonico, nonché la ricchezza e varietà delle tradizioni regionali e locali. Alcuni studenti indicano quale elemento di orgoglio dell'essere italiani l'avere quale idioma materno una delle più importanti lingue di cultura, portatore di una tradizione letteraria di massimo valore e prestigio. Un numero significativo di essi dichiara di sentirsi orgoglioso del primato che la cultura italiana riveste nel panorama europeo e mondiale, in quanto la nostra penisola ha costituito fin dalle origini un baricentro della civiltà, irradiatasi dal bacino mediterraneo al mondo intero. Altri ancora, infine, evidenziano la qualità del clima, le risorse ambientali-paesaggistiche e la tradizione gastronomica, ineguagliabile, secondo taluni, da quelle legate ad altri contesti culturali. Tutti questi ultimi elementi vengono posti in risalto quali fattori decisivi per la qualità della vita, che risulterebbe nel nostro Paese significativamente più elevata che altrove.

Per ciò che riguarda gli elementi sfavorevoli ad alimentare il loro sentimento di appartenenza alla comunità nazionale, pressoché tutti i partecipanti, di ogni livello di età, indicano l'amministrazione pubblica, denunciando palesemente la propria sfiducia nell'operato di governanti e decisori politici. Taluni esplicitano la convinzione che gli uomini politici, a prescindere dal loro orientamento ideologico e dalla compagine di appartenenza, operino esclusivamente nell'interesse di ristrette oligarchie e dei potentati economici e pressoché mai nell'interesse dell'intera comunità. Quelli di loro che assumono una posizione ancor più radicale dichiarano che i politici sono in genere corrotti e svolgono tale attività unicamente per fini personali o di ristretti sodalizi o lobbies a cui sono legati. Alcuni studenti evidenziano la scarsa efficienza dei servizi, segnalando la latitanza delle istituzioni nell'assolvere i loro compiti specifici, riconducendone sempre la responsabilità a chi gestisce la cosa pubblica. Tale sfiducia nelle istituzioni sembra assumere un carattere generalizzato: alla domanda se, attraverso il voto, si potrebbero scegliere uomini e organizzazioni politiche che garantiscano di operare nell'interesse di tutti, la massima parte risponde che ciò non sarebbe possibile, nella misura in cui è il sistema politico in quanto tale

che affonda le proprie radici nel malcostume e nella corruzione e pertanto chiunque, anche animato dalle migliori intenzioni, si troverebbe in ogni caso coinvolto e travolto da tali dinamiche e quindi privo di strumenti per cambiare significativamente la gestione della cosa pubblica. Alla domanda se qualcuno di loro sarebbe interessato ad intraprendere la carriera politica, assumendo in tal modo in prima persona il compito e la responsabilità di stimolare processi di cambiamento, tutti gli alunni coinvolti dichiarano di non essere interessati comunque al mestiere della politica e di preferire altre professioni, fra cui quelle che registrano maggiori preferenze sono quella di imprenditore-commerciante e le attività libero-professionali. Una quota non irrisoria di partecipanti, infine, afferma di non sentirsi completamente a suo agio nel vivere in Italia, perché l'economia del nostro Paese risulta estremamente debole in relazione a quella di altri Paesi europei od extra-europei e, di conseguenza, l'elevato tasso di disoccupazione e gli scarsi incentivi pubblici volti a promuovere una solida formazione ed opportunità di inserimento nei contesti lavorativi o l'iniziativa imprenditoriale, limita lo sviluppo delle carriere lavorative nelle nuove generazioni e costringe i giovani, allorché si presentino le condizioni, ad intraprendere percorsi più promettenti al di fuori dei confini nazionali. Alla domanda relativa a quali Paesi stranieri sceglierebbero per emigrare, la maggior parte delle preferenze si orienta verso la Germania e la Francia, tanto in ragione delle maggiori opportunità occupazionali quanto della migliore qualità della vita, in termini di benessere materiale ma anche di atmosfera sociale. L'Inghilterra ed i Paesi anglosassoni invece, attraggono minore interesse, soprattutto in ragione del fatto che il temperamento ed i costumi dei popoli anglosassoni vengono percepiti come notevolmente eterogenei allo spirito costitutivo del popolo italiano, in termini di disposizione alla socialità e alla solidarietà. Diversi alunni percepiscono gli anglosassoni come tendenzialmente individualisti e ritengono che le scelte operate dal governo britannico nella politica estera abbiano mostrato troppo scarso interesse a partecipare alla comunità europea e vadano nella direzione di rappresentare la volontà di rimanere legati alle loro tradizioni e configurarsi come una potenza economica ed un sistema politico piuttosto in competizione con gli altri Paesi che interessati a condividere sorti comuni.

Per quanto riguarda il sentirsi europei e al ritenere vantaggioso o meno far parte della comunità, anche sulla base di quanto manifestato dalla maggioranza dei partecipanti nel discutere attorno al rapporto fra identità nazionale e identità europea, sulla base delle domande-stimolo e delle relative tendenze nelle risposte poc'anzi riassunte, la maggior parte degli studenti ritiene che vi siano elementi indiscutibilmente positivi nel processo

di integrazione, i principali dei quali sono costituiti dalla moneta unica e dalla libera circolazione di persone e di beni nell'intera comunità, condizioni che non possono non favorire, secondo l'opinione altamente condivisa fra i partecipanti, attualmente ed in prospettiva, le condizioni di vita dei giovani, offrendo loro opportunità decisive per allargare gli orizzonti conoscitivi ed estendere il perimetro della loro esperienza.

Questo insieme di indicazioni (ancora sommarie e che richiedono approfondimenti ed una disamina pi**ù estesa dei riscontri ottenuti) che emerge** da una prima lettura dei risultati della nostra ricerca, segnatamente quella che concerne la condizione di disincanto dall'efficacia della politica, nonché il progressivo indebolimento dalla volontà di partecipare in prima persona ai processi decisionali, sembra suggerire una linea di continuità con i risultati registrati dalle più rilevanti indagini condotte negli ultimi tre decenni (di cui si è offerta una sintesi nella prima parte di questo contributo), sollecitando nelle istituzioni educative la necessità di intraprendere percorsi formativi orientati a favorire la rinascita di un impegno e di un atteggiamento costruttivo e propositivo ed una partecipazione fattiva alla vita delle istituzioni.



*Scriveva Dewey poco più di un secolo fa, in una delle sue opere giustamente più note e citate: "*philosophy may even be defined as the general theory of education*" (*Democracy and education*, 1916, di pubblico dominio in rete). È un'affermazione importante, condivisibile senza problemi, e chiara dal contesto: non significa che la pedagogia è una filosofia minore o è dipendente dalla filosofia o si fa dettare il proprio dover essere dalla filosofia o da qualunque altra scienza, e neppure il gentiliano "*s'impone **il concetto che la pedagogia è la filosofia**", che ha tutt'altro significato.*

Anche la Medicina Chirurgia, o l'Architettura, non potrebbero essere quelle che sono senza la fisica o la chimica, e i loro professionisti hanno il massimo rispetto di queste scienze e dei loro contributi essenziali; ma nessuno considererebbe l'architettura una "fisica minore" o ridurrebbe la cultura medica a particolarizzazioni della fisica, della chimica o di qualunque altra scienza di base. Ciò senza dire che queste ed altre scienze, e relative professioni, hanno indubbiamente una loro filosofia.

Esiste, è vero, una filosofia dell'educazione che è una branca della pedagogia e non della filosofia, e Dewey stesso ne è stato esponente sommo; come esistono una fisica e una chimica teorica, importantissime, ma che nulla tolgono alla natura profondamente empirica e sperimentale di quelle scienze.

L'esercizio professionale specificamente pedagogico, nel sociale come nella scuola, nella sanità come in ogni istanza della persona umana e delle relazioni interpersonali, lo testimonia in modo inoppugnabile; e il riemergere delle professioni di cultura pedagogica sta a dimostrarlo, anche con le inerzie e gli attriti che inevitabilmente si incontrano quando ci si muova. Le resistenze di altre professioni sono comprensibili ma costituiscono battaglie di retroguardia: le loro supplenze sono la prova più evidente che proprio di pedagogia e di professioni pedagogiche ha sempre più forte il bisogno la realtà socio-culturale d'oggi in prospettiva futura.

*

Da buoni pedagogisti, applicativi, attenti all'esperienza e impegnati, anche quanto sopra enunciato ci sentiamo in dovere di dimostrarlo fattivamente, con i contributi che costituiscono questa rubrica.

Cominciamo con Alessandra Lo Piccolo, docente alla "Kore" di Enna e Presidente del CdLM in Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e

*adattate. Essa ce ne offre un ottimo esempio con il saggio "*Pedagogia sociale ed Educazione motoria in prospettiva inclusiva*". Proprio la pedagogia che entra in via sempre più essenziale nella formazione iniziale e continua di altri professionisti intellettuali, socio-sanitari e d'aiuto come nella fattispecie si vede bene a quali compiti essa sia chiamata oggi e da tempo.*

*Maria Grazia Albano, docente nel Dipartimento di medicina clinica e sperimentale dell'Università di Foggia, dimostra con il saggio su "*Educazione Terapeutica del Paziente (ETP): le sfide del futuro*" a quali dimensioni possa approdare tanto impegni per l'educazione professionale di interesse generale nel campo sanitario, e non solo in questo.*

*Fiorella Paone, Ph.D e borsista di area pedagogica e sociale della "d'Annunzio" di Chieti, insegnante ed educatrice d'infanzia, conclude con il saggio "*Gioco e benessere dei climi di classe*", nel quale testimonia come un approccio generale ai problemi della scuola, considerata importantissimo caso specifico, sia la via da seguire per offrire le risposte che sono necessarie oggi.*

Con le pur rispettabilissime tradizioni del Magistero, di corto circuito di alcuni gradi di scuola su loro stessi, e degli insegnanti d'infanzia e primaria concepiti gentilianamente come non professionisti, formati ad una cultura unilateralmente letteraria, filosofica, storica e linguistica, non si fa molta strada.

*

Educazione motoria e Pedagogia sociale

Physical education and social Pedagogy

di Alessandra Lo Piccolo [1*]

Abstract: *In this contribution we will attempt to highlight, right from shared scientific assumptions concerning physical education and the importance of movement in the human formation starting from infancy and consequently early school experiences, the need to develop and formalise specific training courses for teachers, which still did not find adequate expression. The attention that the pedagogical reflection should be coming to the size of the physicality of the person and its treatment of movement Sciences, appears in the eyes of most contemporary scholars in the field. The importance of the physicality in the processes of growth and development of the person in a holistic dimension, accords with scholars from different disciplines and different epistemological fields. Humanistic and pedagogical purposes in the biomedical area there is a well-rounded awareness of the need for healthy*

[1] * Facoltà di Scienze dell'Uomo e della Società, Università "Kore". Enna.

development and harmonious can only be the result of attention to the person in its complexity, starting from his body, understood as a process aimed at training their attention corporeality.

Keywoks: *Pedagogy, Physical education, body, corporeality, well-being*

Riassunto*: In questo contributo si cercherà di mettere in luce, proprio partendo dagli assunti scientifici condivisi relativamente alle scienze motorie e all'importanza del movimento nella formazione umana a partire dalla primissima infanzia e conseguentemente dalle primissime esperienze scolastiche, la necessità di progettare e formalizzare percorsi formativi specifici volti agli insegnanti, che ancora oggi non hanno trovato adeguata espressione. L'attenzione che la riflessione pedagogica va volgendo alla dimensione della corporeità della persona ed alla relativa cura delle scienze del movimento, appare chiara agli occhi dei più contemporanei studiosi del settore. L'importanza della corporeità nei processi di crescita e di sviluppo della persona, in una dimensione olistica, mette d'accordo studiosi provenienti da aree disciplinari anche molto diverse e ambiti epistemologici differenti. Dall'area biomedica a quella puramente umanistica e pedagogica vi è una unisona consapevolezza della necessità che uno sviluppo sano ed armonico non può che essere frutto di una attenzione alla persona nella sua complessità, proprio a partire dal suo corpo, attenzione intesa come processo finalizzato alla formazione della propria corporeità.*

Parole chiave: *Pedagogia, educazione motoria, corpo, corporeità, benessere*

L'attenzione che la riflessione pedagogica va volgendo alla dimensione della corporeità della persona ed alla relativa cura delle scienze del movimento, appare chiara agli occhi dei più contemporanei studiosi del settore. L'importanza della corporeità nei processi di crescita e di sviluppo della persona, in una dimensione olistica, mette d'accordo studiosi provenienti da aree disciplinari anche molto diverse e ambiti epistemologici differenti. Dall'area biomedica a quella puramente umanistica e pedagogica vi è una unisona consapevolezza della necessità che uno sviluppo sano ed armonico non può che essere frutto di una attenzione alla persona nella sua complessità, proprio a partire dal suo corpo, attenzione intesa come processo finalizzato alla formazione della propria corporeità.

Come viene affermato da più parti la motricità nel bambino si esprime nell'interazione delle sue componenti di carattere affettivo, emotivo e sociale e quelle di carattere cinestesico che il soggetto controlla attivamente. A

questo si aggiungono importanti elementi cognitivi legati alla capacità di codificare e trattare l'informazione acquisita e la velocità e la precisione di queste operazioni.

L'apprendimento di abilità motorie permette in seguito il passaggio dal gioco allo sport ma nella scuola dell'infanzia esso inizia a livello di esplorazione e scoperta ed è inserito in un processo di socializzazione fondamentale.

Parliamo dunque di educazione motoria integrata, che diventa sinonimo di sviluppo personale e culturale per la formazione umana personale e collettiva.

Nella prospettiva di una educazione armonica ed integrale, promossa ed avvalorata nell'ambito delle relazioni familiari, non si può prescindere dunque da una costante considerazione della corporeità umana, delle dinamiche senso percettive psicomotorie e corporeo-relazionali. Tale educazione, così importante, complessa, fondamentale nello sviluppo della persona nella sua interezza in quanto fondante la sua identità, in una dimensione personale e collettiva, non può né deve avvenire tou cour, su una spinta deterministica dettata da riforme, principi teorici o entusiasmi il più delle volte lasciati alla naturale inclinazione e disponibilità da parte di un insegnante magari particolarmente attento o sensibile alla tematica del movimento.

Così facendo si rischia di tralasciare un dato fondamentale che ha da sempre contraddistinto la relazione educativa di tutti i tempi e di tutti i luoghi: la imprescindibile mediazione dell'insegnante e il ruolo fondamentale del contesto scuola.

La complessità del discorso pedagogico sulle Scienze motorie necessita di un approccio multi e interdisciplinare anche in quei contesti disciplinari fra loro apparentemente molto distanti, che spaziano dalla Psicologia all'Ingegneria, dalla Pedagogia all'Architettura, alla Medicina e all'Antropologia.

In questo contributo, partendo da tali considerazioni, si cercherà di mettere in luce, proprio a cominciare dagli assunti scientifici condivisi relativamente alle scienze motorie e all'importanza del movimento nella formazione umana a partire dalla primissima infanzia e conseguentemente dalle primissime esperienze scolastiche, la necessità di progettare e formalizzare percorsi formativi specifici volti agli insegnanti, che ancora oggi non hanno trovato adeguata espressione. La formazione degli insegnanti appare ancora, spesso anacronistica e slegata dagli stessi presupposti scientifici che la dovrebbero avvalorare.

La complessità del discorso motorio in chiave educativa

Il paradigma scientifico del versante educativo del settore motorio-sportivo, mette in rapporto i campi d'indagine dei meccanismi di apprendimento e quelli delle esperienze corporee che rientrano necessariamente in un campo

interdisciplinare nel quale innestare e confrontare i diversi quadri teorici e le ricerche sperimentali realizzate nei vari settori scientifici e dunque non si può prescindere dall'analisi dei contributi di diversi settori disciplinari. A partire da una rivisitazione epistemologica interdisciplinare delle attività ludico-motorie e sportive è possibile valorizzare la straordinarietà e la ricchezza della persona umana nella sua complessità, nel suo essere unitamente corpo e spirito, staticità e movimento. La considerazione della dimensione corporea "non più come oggetto del mondo, ma come mezzo della nostra comunicazione con esso"[2], si accompagna all'idea di un corpo vivo, di un corpo personale, che parla di una presenza che ci rimanda al di là della sua materialità visibile: i sentimenti e gli stati d'animo sono di fatto invisibili ma resi manifesti agli altri attraverso il linguaggio corporeo che riveste addirittura un'importanza maggiore del contenuto verbale nel determinare il significato del messaggio.

La valenza di un apporto interdisciplinare nella definizione della natura umana e l'apprezzabile contributo offerto dai diversi settori scientifico-disciplinari invita ad un ripensamento della prassi educativa che necessita del riconoscimento dell'esistenza di una pluralità di stili apprenditivi.

Gli studi delle neuroscienze e suoi rapporti con la corporeità investigata come possibile chiave di accesso alla cognizione hanno ispirato ed orientato la continua ricerca di stimoli forti nei processi formativi, sollecitando implicitamente l'esplorazione di nuovi campi interdisciplinari come quello sportivo-motorio che utilizza il corpo nella sua globalità come soggetto e strumento dell'apprendimento[3].

La riflessione filosofica e pedagogica sulla dimensione cognitiva, espressiva, emotiva, affettiva, sociale e relazionale dell'esperienza corporea ha accompagnato la storia dell'uomo, sviluppandosi in un percorso lungo e discontinuo alternato da fasi di esaltazione del corpo a periodi in cui gli aspetti spirituali o ascetici dell'esistenza umana hanno sminuito, mortificato e, nei casi più estremi, negato la dimensione corporea, segregandola all'interno di un angusto approccio dualistico.

Il processo di ridefinizione della funzione pedagogica del corpo, della sua centralità educativa, richiede nel tempo una complessa riflessione sulle radici della dimensione umana e sulle cause e modalità dell'evoluzione che accompagna la vita della persona in quanto già "nei suoi primi anni di vita, il bambino vive la globalità dell'essere, disponendo di un linguaggio fondato

---

[2] M. Merleau Ponty, *Fenomenologia della percezione*, R.C.S. Libri, Milano, 2003

[3] D. Hebb, *Mente e pensiero*, Il Mulino, Bologna,1980

sull'unità di azione e pensiero alimentato dall'insieme delle sensazioni muscolari e viscerali profonde; un'unità che egli esperisce e sostiene quasi esclusivamente attraverso il piacere del movimento... prima della consapevolezza mentale di avere un corpo"[4].

Queste considerazioni evidenziano la necessità di un approccio transdisciplinare che superi il confine tra le discipline a vantaggio di una conoscenza che educhi ad un pensiero complesso capace di sviluppare in docenti e ricercatori un'attitudine alla risoluzione dei problemi e un'analisi degli stessi da più punti di vista[5].

Il discorso sulle scienze motorie è dunque complesso e oggi più che mai vivo e acceso alla luce di un ripensamento a livello scientifico ed epistemologico che ha riportato alla ribalta nuove definizioni e significati su temi e concetti che oggi si impongono in una complessità di significato: nello specifico ci riferiamo al concetto di corpo e di corporeità, a quello di salute e di educazione; tutti termini fondamentali nella ricostruzione di una lettura pedagogica e didattica in campo motorio. Tale molteplicità di sguardi non può prescindere da un ripensamento dei percorsi formativi degli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola. Alla luce di tale orientamento scientifico la centralità del corpo e del suo linguaggio rende l'educazione motoria uno strumento privilegiato ed ineliminabile per l'attuazione di un autentico percorso educativo: in tale direzione si è fatto strada quell'indirizzo pedagogico noto oggi come "pedagogia del corpo".[6]

Non si tratta certo di una pedagogia altra, separata, slegata dagli altri saperi pedagogici, bensì di un ramo della ricerca pedagogica generale e sociale attenta agli aspetti educativi centrati sulla persona a partire dal suo corpo e dalla sua corporeità in relazione a quella altrui. In tale riflessione pedagogica rimane centrale l'attenzione alla formazione dell'educatore: è indispensabile che gli educatori ricevano una sempre maggiore formazione relativamente alla poliedricità di prospettive che l'educazione motoria e l'attenzione alla corporeità implica: da quelli antropologici educativi e sociali a quelli di natura scientifica, biologica, tecnica e ambientale.

La scuola, in particolare, deve essere in grado di presentare l'educazione motoria non come fine a se stessa, ma in modo tale che l'allievo si renda conto che egli non è solo una mente che deve essere educata, ma è anche

---

[4] I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*. Roma: Maltemi editore, Roma, 2001

[5] A. Berthoz, (1998), *Il senso del movimento*. McGraw-Hill, Milano, 1988

[6] I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2001.

un corpo costituisce la sua identità e ne fa la persona umana che è[7].

Tale assunto fenomenologico, impone di guadare alla persona umana e alla sua educazione in prospettiva olistica richiamando l'attenzione almeno ad alcune dimensioni fondamentali che, a parere di chi scrive, ne costituiscono le fondamenta esistenziali: il corpo e la corporeità.

Il ruolo dell'educazione

L'educazione pone l'attenzione all'unicità di ciascun individuo in considerazione delle forme multiple della sua intelligenza, della varietà dei suoi stili cognitivi e delle sue strategie di apprendimento, tenendo sempre presente la sua storia personale, affettiva e intellettuale, all'interno di un contesto socio-culturale determinato[8]. Proprio per questo motivo, l'educazione attraverso il movimento è importante fin dai primi anni di vita del bambino e concorre a migliorare la qualità della vita degli individui. In questo modo il bambino ha la possibilità di conoscere correttamente il proprio corpo ed è anche favorito nel processo di conoscenza della propria identità personale e nell'acquisizione di competenze che gli consentano di comunicare con gli altri e in generale con il mondo esterno (benessere sociale).

Il movimento rappresenta la via maestra per esprimersi, comunicare e comprendere. Il movimento risulta il primo normale effetto di un'esperienza intellettiva e/o emotiva, infatti le radici delle emozioni sono nel corpo e sono legate al dialogo tonico, al gioco espressivo e comunicativo sotteso all'alternanza di contrazioni e decontrazioni muscolari, vero e proprio linguaggio primordiale dell'affettività[9].

La forma che in ognuno di noi ha assunto il rapporto con le proprie emozioni discende dal tipo di dialogo corporeo instaurato dai genitori fin dai primi giorni di vita. Il carattere di ciascuno di noi dipenderebbe da come queste qualità dinamiche sono state introiettate, dal modo in cui siamo stati coccolati, cullati, accuditi nella prima infanzia da qualcuno che nel frattempo si muoveva nello spazio, condizione che accresce ulteriormente gli stimoli tattili, uditivi, visivi e cinestesici[10].

Il movimento è una grande e variegata possibilità educativa, poiché nell'attività motoria è possibile per tutti confrontarsi, mettersi in discussione,

---

[7] A. Lo Piccolo, *Corpo ed Emozioni,* Pensa, Lecce, 2012

[8] H. Gardner, *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, BasicBooks, New York, 1991.

[9] G. Nicolodi, *Maestra, guardami! L'educazione psicomotoria nell'asilo nido, nella scuola materna e nel primo ciclo della scuola elementare*, Csifra, Bologna, 1992.

[10] D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, Boringhieri, Torino, 1987.

soffrire e gioire. Nel processo di crescita di un bambino, il movimento acquista una valenza formativa indispensabile e fondamentale nello sviluppo dell'individualità e dell'identità e nel sistema di relazione con i coetanei e con l'ambiente.

L'educazione attraverso il movimento favorisce l'incontro dell'altro: attraverso il contatto fisico e la reciproca percezione, i percorsi della comunicazione, della relazione e dell'esperienza. L'educazione motoria si inserisce nel processo di integrazione sociale come strumento importante, che consente all'educatore di creare legami forti tra il giovane e il mondo esterno, legame che si rinsalda nel tempo e gli consente di avere una ulteriore dimensione evolutiva entro cui formare la personalità e intraprendere il percorso di socializzazione, aumentando autostima e autoefficacia.

Più in generale occorre ribadire che l'educazione ha un'importanza sempre maggiore nella prospettiva del cambiamento sociale, il quale impone anche mutamenti molto più ampi ed intensi che investono la società per intero, in tutte le sue sfaccettature e dimensioni.

Ma l'emergere di una educazione delle attività motorie si è dimostrato difficile: se all'inizio si è trattato di differenziarsi dalla medicina o dalla mera tecnica sportiva e affrancarsi da problemi metafisici e morali oggi si tratta di avviare un costruttivo dialogo interdisciplinare, meglio transdisciplinare, con le altre scienze; e non soltanto con quelle proprie dell'educazione ma anche con quegli ambiti del sapere che, per quanto fino a oggi lasciati fuori dal dialogo possono offrire un contributo significativo al fine di rendere la formazione umana integrale, completa e complessa come esige una società come quella attuale.

Moltissimo dipenderà, naturalmente, da una più completa formazione degli educatori, dal loro aggiornamento, ma anche dalla stretta cooperazione tra educatori e gli altri professionisti che a partire dalle proprie specifiche formazioni si interfacciano con l'ambito educativo-motorio: annoveriamo tra questi, ingegneri, architetti, economisti, ma anche legislatori, responsabili del governo delle città e del territorio, i quali sono chiamati a contribuire con consapevolezza e competenza alla promozione di ambienti urbani ed educativi a misura della persona umana. Di una persona umana che realizza la sua umanità nella possibilità di esprimersi pienamente attraverso il movimento e allo stesso modo incontrare l'altro. Andranno ripensati gli spazi pubblici e quelli propri dell'apprendimento, quelli della educazione formale e informale; dovranno anche essere riformulati i percorsi di formazione degli esperti che seppure con una adeguata e condivisa formazione teorica, stentano ancora oggi a declinare in pratiche educative gli stessi principi, vuoi per incapacità personale o per impossibilità strutturali e organizzative.

Conclusioni

Cercare di passare alle conclusioni nell'ambito di un discorso come quello affrontato sin qui, risulta davvero difficile.

Sia in campo pedagogico, sia in quello didattico il tema degli affetti e della corporeità e il loro strettissimo legame risulta essere un discorso aperto ancora poco investigato, appena agli inizi della riflessione pedagogica ma proprio per questo ricco di sfide e di interrogativi pedagogici cui dover dare seguito.

L'individuo attraverso la corporeità ha la possibilità di esprimere il proprio modo peculiare di sentire, di percepire le cose e di manifestarlo attraverso l'azione, in una parola di essere. Quindi la corporeità non soltanto conferisce significato alla vita interiore ma è con ciò che permette di Essere nel mondo in maniera singolare e autentica.

In questa sede si è cercato di mettere bene in luce come la via per un'autentica e integrata educazione risulti maggiormente facilitata se la si percorre mediante dispositivi pedagogici che individuano nel corpo e nelle sue forme espressive, l'elemento cardine.

Il corpo e le sue espressioni sono parte della vita dell'uomo e della sua organizzazione sociale e culturale; il movimento costituisce una delle componenti fondamentali per un'educazione integrale della persona: è proprio mediante il movimento che si acquisisce il "potere" di esplorare l'ambiente e si costruiscono esperienze comunicazionali con le quali esprimere emozioni, idee, pensieri.

Il movimento "del corpo" fa emergere inoltre l'individualità di una persona, dalle sensazioni e dalle percezioni emotive, facilitando la determinazione di scelte fattive e creative. Da questa premessa è facile comprendere il ruolo determinante che ha l'educazione a partire dal corpo che si impone come mezzo fondamentale in grado di consentire all'educando di prendere coscienza della propria corporeità e di se stesso.

L'educatore in questo senso diventa una adulto di riferimento di grande responsabilità; egli è mediatore tra il soggetto e la realtà in quanto agevola le dinamiche cognitive e relazionali; guida partecipe all'evoluzione globale del soggetto, in quanto innesca efficaci percorsi di intervento, adoperando soprattutto i codici specifici dell'educando; persona che trasmette sicurezza, fiducia, esperienza di successo e di promozione autentica veicolando messaggi di conferma, di fiducia nelle potenzialità e nelle attitudini dei suoi educandi.

In conclusione si vuole ancora una volta insistere sulla necessità di tracciare percorsi e processi dialogici tra le diverse scienze che, seppure a diverso titolo e nella peculiarità di ciascuna disciplina, sono chiamate ad interessarsi dell'uomo e della persona umana nelle diverse forme e situazioni in cui essa manifesta, in maniera più o meno consapevole ed evidente la sua unicità.

Tali argomenti diventano così un ricco tavolo di discussione, attorno al quale la scienza medica e le neuroscienze, la psicologia, l'antropologia, la sociologia, la didattica e non ultima per importanza, la pedagogia generale discutano al fine di tracciare un quadro esaustivo che dia autenticità e unità alla persona e al suo processo educativo quindi evolutivo, volto alla valorizzazione delle espressioni individuali e personali: in una parola volto al suo pieno "Benessere".

Queste considerazioni evidenziano la necessità di un approccio transdisciplinare che superi il confine tra le discipline a vantaggio di una conoscenza che educhi ad un pensiero complesso capace di sviluppare in docenti e ricercatori un'attitudine alla risoluzione dei problemi e un'analisi degli stessi da più punti di vista. La molteplicità di saperi e di scienze con propri statuti autonomi (antropologia, biologia, psicologia, sociologia, filosofia, neuro-fisiologia) può fare della ricerca in campo educativo, e nello specifico del settore delle scienze motorie, un iter investigativo flessibile e aperto all'analisi di ogni situazione problematica, seppure caratterizzato da una specificità e da una complessità dalla quale non si può prescindere. Con l'auspicio che tali relazioni si intensifichino riempiendosi di significato, ringrazio coloro che hanno ideato questo convegno che è già un significativo esempio di interdisciplinarità volta alla co-costruzione di percorsi teorici e didattici complessi e integrati.

Riferimenti Bibliografici

Annacontini G., (2008), *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*, ETS, Pisa. Berthoz A., (1998), *Il senso del movimento*. McGraw-Hill, Milano.

Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.

Bertolini P., (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze.

Bertolini P.,(2002), *Per un legame specifico tra pedagogia fenomenologica e corpo*, Balduzzi L., a cura di, *Le voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Firenze. De Mennato, P., (1999), *Fonti di una pedagogia della complessità*, Liguori, Napoli.

Elia G., (2015), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, Franco Angeli, Milano.

Gamelli I. (2001), *Pedagogia del corpo*, Maltemi editore, Roma.

García Hoz V.,(2005), *L'educazione personalizzata*, in Zanniello G., a cura di, La Scuola, Brescia.

Gardner H., (1991), *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, BasicBooks, New York.

Hebb D. (1980), *Mente e pensiero*, Il Mulino, Bologna.

Iori V. (2002), *Dal corpo-cosa al corpo-progetto*. In Balduzzi L., a cura di, *Le voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Firenze.

Lo Piccolo A., (2012), *Corpo ed Emozioni*, Pensa, Lecce.

Merleau Ponty, M. (2003), *Fenomenologia della percezione*. Milano: R.C.S. Libri.

Nicolodi G., (1992), Maestra, guardami! L'educazione psicomotoria nell'asilo nido, nella scuola materna e nel primo ciclo della scuola elementare, Csifra, Bologna.
Stern D., (1987), *Il mondo interpersonale del bambino*, Boringhieri, Torino.

**

Educazione Terapeutica del Paziente (ETP): le sfide del futuro

Maria Grazia Albano [11*]

Abstract: *In the near future TPE will be influenced by the growing aging of the population and the increasing number of polipathological patients, by the necessary involvement of family members and caregivers in the management of the disease and the treatment, by the multicultural migratory phenomenon, by the presence of a part of population with low health literacy, by the incessant biomedical progress, by a widespread use of internet related objects and new distance communication tools, by a changed organization of the health care system. The graduate and continuing education of health professionals will have to facilitate the mastery of skills appropriate to foster the development of this practice, now considered as an integral part of chronic patients' care.*

Key words : therapeutic patient education, self management, internet of things, health literacy

Riassunto: In un futuro ormai prossimo l'ETP sarà influenzata dall' invecchiamento della popolazione, dal numero crescente di pazienti polipatologici, dal necessario coinvolgimento dei familiari e dei caregivers nella gestione della malattia e del trattamento, dal fenomeno migratorio multiculturale, dalla presenza di fascie di popolazione con basso livello di health literacy, dagli incessanti progressi della biomedicina, dall'uso diffuso di oggetti connessi e di strumenti di comunicazione a distanza, da una mutata organizzazione del percorso di cura. La formazione di base e continua dei professionisti della salute dovrà consentire l'acquisizione delle competenze idonee a favorire lo sviluppo di questa pratica, ritenuta ormai indispensabile nella presa in carico dei malati cronici.

Parole chiave: educazione terapeutica del paziente, autogestione, oggetti connessi, health literacy

Introduzione

L'educazione del paziente è nata negli USA, agli inizi degli anni 70, *con la pratica dell'insulino-terapia, che ha indotto la necessità dell' auto*

[11] * Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale, Università degli Studi di Foggia.

somministrazione del farmaco da parte dei pazienti diabetici (Miller L.V et al, 1972). Dopo alcuni anni, la sua ampia diffusione, già in atto anche in Canada, si è verificata in Europa, dove oggi ormai viene regolarmente messa in atto, specie nei Paesi del Nord, in tutti i contesti di cura (ospedali, assistenza domiciliare, medicina del territorio, medicina specialistica, centri termali, campi scuola,…), da operatori sanitari diversi (medici, infermieri, dietisti, fisioterapisti,…) e per pazienti affetti da molte malattie croniche (diabete, asma, malattie coronariche, HIV,…). Dal 1998, l'OMS ha riconosciuto ufficialmente questa forma di educazione denominandola "Educazione Terapeutica del Paziente (ETP)" per sottolinearne i suoi effetti terapeutici, ma soprattutto la sua integrazione con la terapia (WHO 1998).

Ad oggi, la Francia è il primo Paese che dal 2009 ha reso l'ETP prescrivibile dal medico, obbligatoria e necessaria per l' accreditamento delle strutture sanitarie (Loi HPST 2009).

Anche in Italia l'importanza di educare i pazienti all'autogestione delle patologie croniche è da anni riconosciuta: diverse iniziative sono state messe in atto in questo settore, in particolare nel contesto della formazione continua del personale sanitario; nel 2011 è nata, inoltre, una società scientifica affiliata alla SETE (Société Européenne d'Education Thérapeutique), la SIRFET (Società Italiana di Ricerca e Formazione in Educazione del Paziente), che riunisce esperti del campo, medici specialisti, medici di famiglia ed altri operatori sanitari.

I benefici dell'ETP per i pazienti affetti da malattie croniche sono stati ampiamente dimostrati dalla ricerca scientifica (Warsi A. et al 2004 ; Lagger G. et al, 2009 ; Albano M.G. et al 2006 ; Albano M.G. et al 2007), che oggi si interessa principalmente a temi inerenti la sua accessibilità, una sua migliore integrazione nel percorso di cura del malato, la pianificazione di programmi rivolti a pazienti polipatologici e le tecniche ed i metodi più idonei per un apprendimento efficace (considerata la provenienza da contesti socio-culturali spesso diversi, il differente livello di health literacy, …[12]).

Non si mette più in discussione, quindi, l'importanza di educare i pazienti, e non solo perché l'educazione è un diritto, ma perché si conoscono i benefici che apporta sul piano bio-clinico, psicologico e sociale alle persone affette da malattie croniche, perché evita ai curanti di affrontare in modo ripetitivo situazioni problemi di salute che i pazienti presentano con regolarità, perché, riducendo le crisi e le complicanze, porta ad una riduzione delle spese sanitarie che oggi sono molto gravose.

---

[12] "La capacità di ottenere, gestire e comprendere l'informazione sanitaria di base necessaria per prendere decisioni appropriate riguardo alla salute"

Lo sviluppo dell'ETP

Diversi fattori influenzano attualmente l'ETP e ne condizioneranno gli sviluppi futuri: l'invecchiamento della popolazione, i notevoli progressi che la medicina compie costantemente, le difficoltà di funzionamento che il sistema sanitario riscontra in tutti i Paesi, le mutazioni sociali degli ultimi decenni, i cambiamenti culturali dei pazienti derivanti anche dagli avanzamenti incessanti della tecnologia.

L'invecchiamento della popolazione ed i mutamenti sociali dettati dall'ondata migratoria degli ultimi anni, richiedono di affrontare una varietà di sfide in materia di assistenza sanitaria e di educazione terapeutica del paziente.

Le persone anziane vivono più a lungo in maniera autonoma e sono, quindi, responsabili della gestione della loro vita quotidiana ma anche, molto spesso, della gestione della malattia cronica, che insorge in età avanzata e richiede azioni necessarie a mantenere uno stato di salute accettabile, prevenire le crisi e le complicazioni. Con il passare degli anni, pero', le condizioni di co-morbilità rendono l'autogestione da parte del paziente ancor più indispensabile, anche se più complessa a causa di diversi fattori.

La persona affetta da una o più malattie croniche riceve informazioni, a volte contraddittorie, da una serie di fonti: il medico di famiglia, lo specialista, l'infermiere, il dietista, il fisioterapista, lo psicologo…, mentre sarebbe necessario che un coordinamento tra le varie figure professionali assicurasse un'assistenza, un'informazione ed una educazione condivisa. Questo coordinamento è difficilmente realizzabile nell'attuale contesto, che, non riuscendo ad attuare un vero percorso di cura per il paziente, lascia che questi continui il suo vagabondaggio da uno specialista all'altro. In assenza di una presa in carico da parte di una figura che sintetizzi le opinioni dei diversi curanti, osservi i risultati delle terapie messe in atto e rilevi sistematicamente le reali bisogni educativi del paziente, la gestione della cronicità rimane un problema da risolvere sul piano dell'assistenza e dell'ETP. Infatti, cosi' come la malattia cronica accompagna la persona nel corso di tutta la vita, l'ETP è un processo continuativo che, come ogni altra forma di educazione non ha termine (educazione di base, di ripresa, di follow up), perché le competenze necessarie all'autocura ed all'adattamento alla malattia vanno mantenute e nuove competenze acquisite a seguito della scoperta di nuovi trattamenti o del passaggio da una fase all'altra della vita.

La malattia, l'età, le ridotte capacità economiche favoriscono, inoltre, l'isolamento sociale della persona anziana ed i canali moderni

di comunicazione (es: Internet, play stations…) attualmente utilizzati per educare all'autogestione della malattia i pazienti adulti, adolescenti e bambini (Pal K. 2014), risultano spesso poco adatti per gli Anziani. La sua motivazione all'educazione puo' essere meno forte e le sue capacità di attenzione meno persistenti.

Nei casi, poi, in cui la malattia colpisce le sue capacità cognitive, l'educazione viene rivolta principalmente ai familiari o a coloro che lo assistono. Questi partecipano comunque, ormai con una certa regolarità a tutti programmi di educazione anche perché prendono parte in maniera attiva alla gestione del trattamento (es: i genitori dei pazienti-bambini, le donne nel preparare i pasti, l'entourage nel soccorrere il paziente in caso di crisi,…) .

Sinora, però, tutti i programmi di ETP sono costruiti per educare alla gestione di un sola malattia; la vera sfida per il futuro è rappresentata dalla pianificazione di programmi per pazienti poli-patologici (Albano M.G., 2014), che dovranno acquisire e mantenere competenze di autocura e di adattamento diverse. Nella pianificazione di questi programmi si dovrà stabilire, a seguito di un accordo con il paziente, un ordine di priorità delle competenze che dovrà raggiungere. Le priorità saranno assegnate tenendo presente quelle che il curante propone sulla base di criteri di urgenza e gravità delle malattie, senza trascurare quelle che il paziente indica facendo riferimento al peso emotivo e sociale che le sue patologie comportano.

Un'ulteriore sfida del tutto nuova si presenta oggi agli educatori-curanti, ma anche alle istituzioni sanitarie ed ai professionisti della salute : l'immigrazione che da anni è in atto in Europa (ed in America) ha reso le popolazioni dei nostri Paesi molto più eterogenee rispetto al passato. Le culture, le lingue, le religioni, le credenze relative alla malattia ed ai curanti possono essere differenti e gli operatori sanitari si trovano spesso impreparati ad affrontare queste diversità che determinano la maniera in cui viene espressa la paura, l'ansia, il dolore, la rabbia (Price JL, 1994).

I curanti-educatori, dovranno essere a conoscenza dei valori culturali del paziente e della sua famiglia per presentare proposte accettabili, che non siano in contrasto con quello in cui i pazienti credono e con le rappresentazioni che si sono costruiti nel tempo; solo cosi' sarà realizzabile quell'adesione al trattamento che è tanto difficile che oggi si verifichi e che pure è così' importante per la gestione quotidiana della malattia.

Inoltre, un problema che affligge non solo parte delle popolazioni immigrate, ma anche quelle socialmente svantaggiate dei nostri Paesi è il basso grado di health literacy che si associa ad un ricorso più frequente alle strutture assistenziali (a causa di una scorretta gestione delle crisi), a reazioni psicologiche di vergogna della malattia, a condizioni di salute che

risentono di una scarsa conoscenza della patologia e del trattamento, ad una più frequente e rapida insorgenza delle complicanze, ad una mortalità più elevata.

L'ETP va anche ripensata in considerazione dell'uso sempre più diffuso degli oggetti collegati a tablets, smart phones, computer (IoT: internet of things), utilizzati a volte anche per la telemedicina. Questi oggetti elettronici sono in grado di comunicare informazioni ad altri oggetti e sorvegliare i parametri bioclinici dei pazienti. Ne rappresentano degli esempi il glucometro collegato con la penna di insulina (che, indicando la tendenza glicemica, permette di leggere sul cellulare la dose di insulina da iniettare), il misuratore dell'attività fisica (che rileva il numero dei passi, la velocità, le calorie bruciate), la bilancia collegata a smart phone, il misuratore della PA che comunica i dati al medico, l'analizzatore del sonno (che registra la frequenza cardiaca, la respirazione…), la forchetta che conta il numero dei bocconi ed il tempo che intercorre un boccone e l'altro, il bracciale che indica la presenza nell'ambiente di elementi allergizzanti, lo spirometro che misura il volume dell'aria inspirata ed espirata. Pur restando i dubbi sull'affidabilità e sulla confidenzialità dei dati che questi oggetti producono, sull'utilizzo che terzi (es: compagnie di assicurazioni. …) possono farne, l'uso di questi oggetti è in crescente aumento. Ma come viene insegnato? Quali competenze devono sviluppare i pazienti attraverso l'ETP? Questi interrogativi dovranno necessariamente trovare una risposta in un prossimo futuro.

I progressi biomedici (nel campo della tecnologia genica, della diagnostica per immagini, della chirurgia di precisione) offrono, oggi, nuove opzioni alla diagnosi e al trattamento delle malattie. Hanno, però, anche evidenziato l'importanza di sviluppare la capacità di comunicare con il paziente per fornirgli informazioni utili in merito alla terapia e di realizzare una collaborazione soddisfacente con gli altri professionisti della salute che intervengono nel suo percorso assistenziale. Queste capacità, che ormai sappiamo non essere innate ma apprese, in molti Paesi non vengono esercitate nel corso della formazione di base, -e molto poco in quella continua- ed il professionista della salute riscontra spesso, per questo, una grande difficoltà nel creare quell'alleanza terapeutica che è alla base dell'aderenza alla terapia e nel mantenere una comunicazione soddisfacente con i colleghi che prendono in carico il paziente. La distanza tra paziente e curante che gli strumenti diagnostici realizzano, i tempi sempre più ridotti che all'interno delle istituzioni sanitarie sono concessi al colloquio con il paziente, la molteplicità delle figure professionali che curano la persona malata, non aiutano certo a stabilire una comunicazione efficace.

Conclusione

Le sfide che in futuro l'ETP dovrà affrontare riguardano la formazione

degli operatori sanitari, gli interventi educativi sui pazienti cronici (spesso poli-patologici), il loro contesto sociale e culturale e l'e-Health.

L'ETP ha subito e continua a subire un'evoluzione che richiederà un'attenzione maggiore alla formazione dei professionisti della salute alle tecniche di councelling, ma soprattutto alla conduzione di gruppi di pazienti, alla pianificazione di interventi educativi ed all'uso di metodi didattici nuovi. Questa formazione non potrà essere erogata solo nel quadro dell'educazione continua, ma dovrà iniziare nel corso del curriculum di studi medici e delle professioni sanitarie che dovrà, inoltre, consentire l'acquisizione di conoscenze relative a contesti culturali e valoriali diversi. I professionisti della salute si troveranno nei prossimi anni a gestire pazienti di differenti nazionalità e persone con livelli di health literacy bassi. Sarà un loro compito instaurare una comunicazione efficace ed elevare il grado di conoscenze dei pazienti sulla salute, sulla malattia e sul trattamento. Inoltre, l'invecchiamento delle popolazioni richiederà una formazione alla medicina della cronicità piuttosto che centrata sulle condizioni acute ed una formazione alla gestione della poli-patologia.

L'ETP sarà in futuro rivolta a gruppi di pazienti ed ai loro familiari e forse sempre meno ai singoli individui, che potranno, pero' sempre più facilmente avere accesso a supporti di comunicazione a distanza per sviluppare specifiche competenze e per aumentare il loro grado di health literacy. Internet, i palmari e i telefoni cellulari saranno sempre più utilizzati per fornire ai pazienti conoscenze sulla malattia e sul trattamento, per il sostegno e lo scambio di informazioni tra pazienti. Strumenti utili allo sviluppo di competenze (ad es: di automonitoraggio) e all'acquisizione di conoscenze (es: i siti internet) anche al di fuori del contesto di cura, consentiranno forse anche di ottimizzare i tempi della visita.

Queste tematiche saranno di certo oggetto di ricerche nei prossimi anni (es: i curanti suggeriscono i siti internet da consultare? quali informazioni si scambiano i pazienti sui siti internet? ...) . Ma la tecnologia non riuscirà di certo a riurre l'importanza della comunicazione curante-paziente che è alla base dell'ETP.

Riferimenti Bibliografici

Albano M.G., C Crozet C, d'Ivernois *JF , Analysis of the 2004-2007 literature on therapeutic patient education in diabetes: results and trends, Acta Diabetologica, 2008, vol. 45, p. 211-219*

Albano M.G., Giraudet-Le Quintrec *J.S., Crozet C., d'Ivernois J.F, Characteristics and development of therapeutic patient education in rheumatology :analysis of the 2003-2008 literature.*

Joint Bone Spine*, 2010, vol.77, n.5, p. 405-410,*

Albano MG, de Andrade V, Léocadie M, d'Ivernois JF*, Évolution de la recherche*

internationale en éducation du patient: une analyse bibliométrique Educ Ther Patient/Ther Patient Educ 2016; 8(1): 10103

Deccache C, Albano MG, de Andrade V, Crozet C, d'Ivernois J-F. *Therapeutic patient education for patients with multimorbidity: a recent literature review. Education Thérapeutique du Patient - Therapeutic Patient Education. 2014;6 (2).*

Lagger G., Efficacité *de l'éducation thérapeutique, Revue Médicale Suisse, 2009 ; 196(12) : 688-90*

Loi « Hopital, patients, santé et territoires », avril 2009, https://www.sante-sports-gouv.fr/la-loi-hotpital-patients-sante-et-territoires.htms

Miller L.V., Goldstein J., *More efficient care of diabetic patients in country hospital setting, New England Medical Journal, 1972, ; 286(26) :1388-91*

Pal K., Easwood S.V., Michie S. *et coll, Computer base interventions to improve self-managemen in adutlts with type2 diabetes : a systematic review and méta-analysis, Dibetes Care, Jun 2014, 37(6) : 1759-66.*

Price JL, Cordell B. *Cultural diversity and patient teaching. J Contin Educ Nurs1994;25:163–6.*

Tinetti ME, Fried TR, Boyd CM. *Designing health care for the most common chronic condition – multimorbidity. JAMA 2012; 307:2493–2494.*

Warsi A., Wang P.S., LaValley M.P., Avorn J., Soomon D.H., *Self-management Education programs in chronic disease : a systematic review and methodological chritique of the littérature, Archieves of Internal Medicine, 2004 ; 164(15) : 1641-49.*

World Health *Organization. Therapeutic Patient Education : continuing education programmes for health care providers in the field of prevention of chronic diseases. Copenhagen: World Health Organization, regional office for Europe; 1998, 90 p.*

***

Gioco e benessere dei climi di classe

di Fiorella Paone [13*]

Abstract: *The work deals with the interaction between quality of relationships, teaching/learning process and game, offering a starting point both theoretical and operational in order to examine in depth contributions of the latest researches and experimentations in this field. In this context, school is taken as a socialization agency able to produce exchanges between generations and to be the theatre where democratic requests which connect individuals to their territory join, starting from an idea of learning community thought as physical and symbolic place: a place where we can build and share virtues and rules of responsible citizenship based on relationships functional to individual and common well-being.*

Key words: Learning, teaching, school, game, classroom climate, education

Riassunto: *La presente riflessione affronta e sviluppa il nodo concettuale*

[13] * DEA, Università "G. d'Annunzio", Chieti – Pescara.

che nasce dall'interazione fra qualità della relazione, processo di insegnamento/apprendimento e gioco, offrendo degli spunti teorici e operativi per approfondire lo spazio aperto dalle più recenti ricerche e sperimentazioni in tale ambito. In questo contesto, la scuola è interpretata come agenzia di socializzazione capace non solo di creare scambi fra generazioni, ma soprattutto come teatro in cui si connettono le istanze democratiche che legano singoli e territorio, a partire da un'idea di comunità di apprendimento, intesa come luogo fisico e simbolico di costruzione e condivisione dei valori e delle regole della cittadinanza responsabile, basata su relazioni funzionali al benessere personale e collettivo

Parole Chiave: *apprendimento, insegnamento, scuola, gioco, clima di classe, educazione*

1.Le radici teoriche di interventi orientati a favorire il benessere dei climi di classe

Questa proposta è da intendere come tentativo di elaborazione dei criteri di base di una pratica socio-pedagogica che tenga in considerazione elementi che riguardano l'analisi sia della sfera affettiva, sia di quella cognitiva, sia di quella relazionale degli studenti e dele studentesse con l'obiettivo di una crescita integrale del gruppo classe. Si vuole, quindi, parlare di percorso formativo intendendolo come un processo culturale di apprendimento per mezzo del quale si avrebbe un'auto/etero-costruzione/rimodellamento dell'identità che si svilupperebbe interagendo con se stessi, con le persone e con l'ambiente: tutto ciò porta a supporre che quello di formazione sia un concetto in divenire, e che esso si modifichi in un confronto costante con i cambiamenti dell'ambiente sociale e comunicazionale di riferimento, rispetto al quale debba essere di volta in volta articolato. Costruire un percorso formativo basato su tali considerazioni passa (Pollo, 1980: 33): *attraverso la presa di coscienza che i gruppi sociali vivono in un mondo simbolico e, quindi, primariamente, devono sviluppare la loro capacità di apprendere, utilizzare concretamente e creare sistemi simbolici.*

Si propone una definizione generale di apprendimento quale processo integrale (in cui, cioè, la dimensione cognitiva e quella affettiva sono solidali tra loro) di acquisizione di competenze, conoscenze e abilità che renda in grado di decodificare e affrontare le diverse situazioni come risposta di adattamento – innovativo o riproduttivo – alle stesse sulla base di una capacità di riduzione e mantenimento della complessità e, quindi, di attribuzione di *senso,* inteso come una continua attualizzazione della possibilità che mantiene compresenti a livello virtuale tutte le possibilità non selezionate (Luhmann, 1984).

Il concetto di apprendimento è in stretta interrelazione con quello di intelligenza, intesa come strumento e prodotto dell'apprendimento stesso, con il quale si troverebbe, dunque, in un rapporto di reciprocità circolare. L'intelligenza, quindi, influenza ed è influenzata, dalle esperienze di apprendimento vissute che sono sempre strettamente connesse all'ambiente socio-culturale cui si appartiene (Brezinka, 2002). Quanto detto evidenzia l'importanza del ruolo dell'educazione e dell'istruzione nel favorire la costruzione di contesti che sostengano l'adattamento funzionale all'ambiente e la crescita dei singoli e delle comunità.

In altri termini, l'apprendimento può essere considerato un processo circolare e continuo di interazione del singolo (o del gruppo) con l'ambiente che gli permetta di accrescere le proprie competenze e di acquisire conoscenze, abilità e strumenti che mettano in condizione di:

relazionarsi con gli altri;

decodificare i vari elementi dell'ambiente in cui si vive;

muoversi nel non noto in base ad una capacità metodologica personale.

In un'ottica psicodinamica, infatti, si può sostenere che l'interpersonale divenga progressivamente intrapsichico: i processi di apprendimento e di costruzione dell'identità si sviluppano nell'ambito di relazioni personali significative (Rothstein, 1990).

Pertanto, chiunque voglia svolgere un'attività intenzionale non solo di educazione, ma anche di istruzione non può abdicare ad un impegno diretto nella relazione, nel rispetto dei bisogni affettivi dell'educando/a e nell'ottica del successo dell'intervento educativo e didattico. È importante, dunque, un atteggiamento di accettazione empatica orientato all'empowerment (McGee et al., 1987) che si richiami esplicitamente agli studi di Bettelheim (1967; 1976) e Rogers (1973), dunque al concetto di *empatia*.

A questo proposito, un rischio a cui è esposta la scuola, allorquando evade dalla responsabilità di presa in carico di studenti e studentesse nella loro integralità, è quello, di alimentare l'*illusione del capire* (D'Amore, 2012: 53-54): *su questa illusione si basa parecchia della nostra scuola, un contratto didattico implicito e non formalizzato in cui l'insegnante pretende di poter dire delle cose, lo studente finge di averle capite e impara a scimmiottare modalità espositive che reputa essere quelle attese dall'insegnante. Di fatto, lo studente non ha appreso l'oggetto cognitivo, ha appreso a recitare; l'insegnante lo sa benissimo, ma non va in profondità e accetta questo gioco delle parti quasi fosse una dimostrazione di apprendimento.*

Nell'ottica di questo lavoro è la scuola, intesa sia come istituzione democratica sia come insieme di professionisti, che avrebbe la responsabilità di promuovere l'apprendimento dei suoi studenti e delle sue studentesse,

facilitando la loro integrazione nell'ambiente scolastico. Per far questo, si potrebbero sostenere climi di classe capaci di favorire l'apprendimento attraverso occasioni di contatto e comunicazione efficace basate su una concreta pratica di riconoscimento e accoglienza delle esigenze e dei bisogni delle classi.

Nel presente caso, parlare di clima di classe vuol dire riferirsi al sistema di rapporti-relazioni fra pari e con l'insegnante. Pertanto, per un'analisi di clima, si terrà in conto non solo il sistema formale di relazioni (in riferimento ai ruoli posseduti da ogni membro del sistema, quindi al sistema codificato di aspettative e comportamenti che stabiliscono i diritti e i doveri di ognuno, definendo i rapporti di potere all'interno dell'organizzazione stessa), ma soprattutto il sistema informale di relazioni (ossia il sistema non codificato di aspettative e comportamenti che stabiliscono i diritti e i doveri di ognuno, stabilendo i rapporti di potere all'interno dell'organizzazione). A partire da tali presupposti, la sensazione di agio/disagio in classe è, dunque, legata a:

1. *sistema di gestione e relazione adottato per favorire il raggiungimento degli obiettivi scolastici,*

2. *grado di adesione alla cultura scolastica proposta dall'insegnante da parte degli studenti e delle studentesse,*

3. *qualità delle interazioni orizzontali e verticali.*

Il clima scolastico è da considerarsi settore nel quale la ricerca pedagogica è essenziale sia per la complessità delle nuove situazioni di classe sia per l'innovazione degli attuali indirizzi di politica scolastica in una prospettiva di neoumanesimo, così come indicato dall'UNESCO (Delors, 1996).

Il docente, dunque, ha la responsabilità di operare scelte didattiche che promuovano un setting di apprendimento in cui il percorso di raggiungimento dei vari obiettivi pedagogici si basi su strategie relazionali di accoglienza e incoraggiamento, capaci di tenere compresenti i bisogni del singolo e del gruppo e declinarsi e modificarsi a partire da questi. La disponibilità a mettersi in gioco e modificare i propri automatismi, ponendosi sempre sul confine della propria zona di comfort, nonché la capacità di contatto empatico e di diagnosi delle dinamiche individuali e di gruppo fanno sì che i professionisti e le professioniste della scuola superino un approccio istituzionale troppo spesso di tipo autistico per sostenere con forza gli obiettivi di promozione socio-culturale dei gruppi classe concreti, fatti di bambini e bambine che, al di là dei loro bisogni e risorse specifici, hanno bisogno, per poter crescere in modo sano, di contesti funzionali al loro benessere integrale.

Le strategie messe in atto dovrebbero, cioè, essere il risultato di un'analisi delle risorse e dei bisogni degli studenti e delle studentesse, individuati a partire da una definizione della loro situazione culturale di partenza (resa

realizzabile dalle possibilità di definizione della situazione comunicazionale della classe offerte dal modello proposto e sperimentato rispetto alla definizione del grado di integrazione e delle caratteristiche comunicazionali della cultura degli studenti e delle studentesse) già oggetto di precedenti pubblicazioni[14].

Dopo aver individuato le linee guida per un intervento migliorativo del clima di classe, dunque, si sono selezionate le strategie metodologiche e gli strumenti adeguati a operativizzare quanto teorizzato, nell'ottica lewiniana per la quale non esiste nulla di più pratico di una buona teoria.

Il lavoro svolto ha reso possibile progettare e attuare una sperimentazione in un gruppo classe di una scuola primaria di Pescara, dove si è realizzata un'azione comunicazionale in grado di valorizzare le caratteristiche culturali degli studenti e delle studentesse osservati in un'ottica funzionale al loro benessere.

La codifica del percorso e dei suoi esiti è già in corso e sarà presentata nel prossimo numero di questa rivista.

2.Le linee guida per un intervento comunicazionale sulla classe

Il primo spunto concettuale utilizzabile come criterio di base per indirizzare dal punto di vista operativo l'intervento sui climi di classe è offerto da Zoletto (2005), che sostiene che il *fare la classe* sia un processo di *collusione* volto alla creazione di una sintonia relazionale fra studenti e studentesse e insegnanti, frutto di una dinamica cooperativa, più o meno esplicita, che permetta di orientarsi e di regolare i propri comportamenti e le proprie aspettative all'interno di una situazione sociale definita insieme. Secondo l'autore, la natura di ogni processo di *collusione* rimanda a quella del gioco in riferimento all'etimologia del temine che rimanda al latino *colludere: giocare insieme.* Il gioco è qui inteso come *game* e, dunque, come dispositivo culturale che fa emergere un preciso ordine dell'interazione. Zoletto fa esplicito riferimento a quanto sostenuto da Goffman per il quale per comprendere un'interazione occorre partire "dai momenti e dai loro uomini" (1961). Zoletto vuole, infatti, sostenere che per comprendere una situazione scolastica occorre tenere in considerazione prima le classi e poi i loro insegnanti e allievi/e: *prima i game e le loro regole e solo dopo i giocatori* (Zoletto, 2005: 62). Egli sostiene, infatti, che nel definire la natura del sistema classe (Zoletto, 2005: 63): *si*

---

[14] Fiorella Paone, *Strategies for a sociological diagnosis of communicational environment of students,* in AA.VV., "Recent Trends in Social System: quantitative theorie and quantitative models", Springer International Publishing Switzerland, 2017: 267-280 (ISBN:978-3-319-40585-8). Id, *I processi di socializzazione scolastica*, in Antonio Maturo, Ioan Tofan, *Fuzziness. Teorie e applicazioni,* Aracne, Roma, 2016 (ISBN 978-88-548-9184-5)

tratterebbe da un lato di guardare non solo all'ordine istituzionale e sociale che la scuola impone su chi, grande o piccolo, la attraversa, ma anche (e forse soprattutto) ai diversi e sempre situati game di interazione di cui sono fatte le diverse scuole e le diverse classi, dall'altro, di vedere quali regole separino – e in che modo – le classi come game dai loro contesti istituzionali, sociali e storici e come i vari giocatori -insegnanti e allievi – escano da questi game.

In quest'ottica, l'insegnante avrebbe il compito di decodificare le dinamiche di *collusione* e orientarle in una direzione funzionale al buon esito del processo di scolarizzazione.

Il secondo spunto concettuale adottato è quello di *trasposizione didattica* di D'Amore, che si riferisce (D'Amore, 2012: 78): *all'adattamento della conoscenza dell'insegnante, per trasformala in conoscenza adeguata ad essere insegnata. (…) In questa trasformazione, in quest'adattamento, in quest'operazione creativa, l'insegnante deve tener conto dei propri allievi, dell'obiettivo cognitivo cui ha deciso di tendere, ma anche dell'ambiente sociale e culturale in cui si trova ad agire e di se stesso, delle proprie convinzioni, della propria cultura, della propria preparazione professionale.*

Si vuole così sostenere che l'insegnante dovrebbe divenire in grado di trasformare la sua conoscenza in un sistema di informazioni contemporaneamente interessanti e comprensibili per i suoi studenti e studentesse, dunque, in grado di catturare la loro attenzione e di arricchire il loro bagaglio culturale. Occorre, cioè, che nella selezione di ogni singolo elemento da insegnare si parta dai bisogni affettivi, cognitivi e relazionali della classe, cioè dalla specificità delle singole contingenze comunicazionali. Questo vuol dire che la responsabilità di trasformare la conoscenza del professionista in conoscenza scolastica, cioè interessante e comprensibile per gli studenti e le studentesse, è dell'insegnante; la scuola, invece, per come è oggi organizzata, spesso, delega tacitamente ogni sforzo di adattamento a studenti e studentesse.

D'altro canto, si è consapevoli dei limiti e dei vincoli all'interno dei quali agiscono gli operatori e le operatrici della scuola e che rimandano a scelte politico-istituzionali e tecnico-didattiche che vanno al di là della sfera di influenza dei singoli e che spesso sono fonte di frustrazione e rassegnazione.

Si partirà, quindi, dalla proposta di linee guida per la sperimentazione di una strategia comunicazionale di prevenzione e/o intervento sul malessere del clima scolastico basata sull'individuazione di modalità di comunicazione efficaci all'interno della classe. Tale proposta, lungi dalla pretesa di soddisfare tutte le esigenze della scuola contemporanea, vuole individuare possibili criteri che orientino in maniera più funzionale i processi di *collusione* della classe e di *trasposizione didattica* degli operatori e delle operatrici scolastici.

I citati criteri orienteranno la selezione o la costruzione di pratiche operative e strumenti atti a favorire l'integrazione scolastica degli studenti e delle studentesse e prevenire e/o intervenire su eventuali fenomeni di *dropo-in* e/o di *drop-out* legati a dinamiche comunicazionali disfunzionali tra insegnanti e gruppi classe.

Tali linee guida avranno la caratteristica della flessibilità, pertanto ogni operatore o operatrice della scuola potrà adattarle allo specifico contesto in cui lavora, declinandole in base ai particolari bisogni delle singole classi.

Schematicamente, le linee guida cui l'operatore scolastico potrebbe far riferimento sono sintetizzabili come segue:

- in primo luogo, realizzare un processo di *epochè* - cioè di sospensione del giudizio -, che gli permetta di non lasciarsi condizionare dal proprio bagaglio di conoscenza e di esperienza e di arrivare ad una definizione comunicazionale della classe che nasca dalla situazione concreta, adoperando i modelli diagnostici elaborati da chi scrive e precedentemente citati (cfr. nota n.1);

- in secondo luogo, selezionare strategie e strumenti comunicativi che valorizzino le inclinazioni culturali della classe in relazione allo standard di formazione della conoscenza naturalizzato in modo da consolidarne i punti di forza e rafforzarne quelli di debolezza in una direzione funzionale all'apprendimento scolastico. Si ricorda a tale proposito che, come sostenuto già fra gli altri da McLuhan (1962) e De Kerckhove (1991), ogni medium non è solo un dispositivo tecnologico, ma anche culturale, in grado, quindi, di influenzare i criteri di ragionamento e azione dei singoli;

- in terzo luogo, creare dei ponti esperienziali che permettano agli studenti e alle studentesse di riconoscere e di organizzare le conoscenze costruite in maniera integrata, in modo da imparare sia ad astrarre dalle esperienze fatte, sia a costruire delle generalizzazioni, sia ad operativizzare il proprio bagaglio culturale. Rafforzare le competenze metodologiche di costruzione e trasmissione della conoscenza degli studenti e delle studentesse potrebbe, infatti, favorire la costruzione di un sistema culturale flessibile ed integrato, cioè in grado di mantenere la connessione fra i diversi livelli simbolici e esperienziali sperimentati.

In conclusione, si ritiene che per operativizzare le suddette linee guida, volte a rendere più funzionale il processo di *collusione* della classe e di *trasposizione didattica* degli insegnanti al fine di prevenire e/o intervenire sul disagio comunicazionale degli specifici contesti classe nei quali questi si trovano di volta in volta ad operare, un'utile strategia può essere quella offerta da un *orientamento ludico* della pratica educativa e didattica. Se, infatti, si intende l'ordine della classe come quello di un *game* (Zoletto,

2005), allora, l'insegnante, per esercitare la già citata funzione di guida del processo di *collusione* della classe, potrebbe utilizzare proprio strumenti, regole e pratiche di gioco. Queste ultime, infatti, possono essere utili sia per decodificare le dinamiche agite da studenti e insegnanti sia per orientarle in una direzione funzionale al buon esito del processo di scolarizzazione.

3. *Strategie e strumenti per un intervento comunicazionale sul clima di classe*

Alla luce di quanto detto, un'efficace modalità di intervento da parte dell'insegnante per *fare la classe* può basarsi sulla valorizzazione del ruolo del gioco a scuola: *fra scuola e giochi continua a rimanere una stretta articolazione. E non tanto perché nella scuola e nella classe entrino ormai sempre di più e sempre meglio metodologie didattiche strettamente imparentate con il giocare e con i giochi. Ma perché sono lo stare a (e il fare) scuola, e, soprattutto lo stare in (e il fare) classe che hanno molto a che vedere con la struttura dei giochi e con il processo del giocare.* (Zoletto, 2005: 48). Zoletto afferma che: *questo non significa naturalmente che l'adulto smetta di essere l'insegnante e il bambino smetta di essere l'allievo (anche se naturalmente i ruoli di insegnante e allievo ne escono modificati). Significa piuttosto che nessun adulto può interpretare la parte dell'insegnante se non c'è un allievo che cooperi a rendere quel ruolo riconoscibile e riconosciuto. (...)Significa anche che sarà inevitabilmente l'insegnante a cooperare al modo in cui il bambino e il ragazzo interpretano il ruolo dell'allievo. (…) Il gioco che insegnanti e bambini giocano insieme non è sospeso nel vuoto, ma è sempre situato. Situato, ma senza per questo essere predeterminato. (…) Come tutti i giochi anche la classe può non dipendere interamente dal contesto sociale o dalle storie e dai vissuti personali di chi si trova a entrarvi. Anzi può lavorare per modificare – in meglio o talora in peggio – entrambi.* (Zoletto, 2005: 51-52)

Per *fare la classe*, dunque, occorre promuovere studi e ricerche sperimentali in grado di:

- sviluppare una teoria dell'apprendimento basata sull'unione di strategie socio-educative formali e non-formali (du Bois-Reymond, 2003);
- proporre modelli formativi più adeguati ai bisogni espressi dagli studenti capaci di costruire cimi di classe positivi, basati su dinamiche intra- e interpersonali funzionali al benessere dei singoli e della comunità.

Occorre, quindi, utilizzare in maniera integrata sia gli strumenti e le strategie socio-educative tradizionali in un ambito di apprendimento formale sia quelle legate alla tradizione dell'animazione socioculturale, dunque, generalmente adoperate più frequentemente in un ambito di apprendimento non-formale. L'animazione, in quanto strategia ludica, offre l'opportunità di

attribuire senso alle proprie esperienze, in quanto permette di agire, in un contesto protetto perché solo simulato, situazioni che altrimenti potrebbero venire solo passivamente subite. L'animazione può divenire veicolo di scoperta di sé e dell'altro, dando strumenti di interpretazione di senso e occasioni di riflessione metacognitiva (De Luigi, 2010).

In quest'ottica, si propone una definizione di gioco inteso come attività culturale che definisce uno *spazio compreso tra vincoli e opportunità.*

In primo luogo, la natura di tale attività è *coinvolgente,* dunque, capace di sostenere la motivazione interna e esterna all'apprendimento: *in knowledge-based societies, intrinsic motivation is an absolute necessity because the learner must acquire a learning habitus which motivates her or him for lifelong learning.* (du Bois-Reymond, 2003: 10). Si ritiene pertanto, che uno degli obiettivi dei sistemi di formazione e istruzione sia quello di adottare strategie didattiche e modalità relazionali in gradi di far nascere o rafforzare tale motivazione. Porre l'accento sulle caratteristiche di *coinvolgimento* del gioco offre l'occasione per sottolineare quanto il focus del discorso non sia centrato sul divertimento del giocatore, bensì, come appena detto, sulla sua motivazione. Lo stesso Jenkins, parlando di gioco, sottolinea che (Jenkins, 2009, tr. it. 2010: 100): *il gioco può essere una grande fatica, non dissimile dai compiti a casa. Questo sforzo permette alla persona di padroneggiarle proprie abilità, di raccogliere materiale, o di mettere le cose al loro posto in vista di quanto di positivo ne può derivare. La chiave di lettura è che questa attività è profondamente motivata. L'individuo è disposto a sopportare la fatica perché in fondo c'è un obiettivo o uno scopo che conta molto per lui.*

In secondo luogo, il gioco, in quanto contesto organizzato di regole, offre l'occasione di far sperimentare un'organizzazione della relazione collettiva o individualizzante. In quanto attività relazionale, il gioco per il giocatore è *significativo* sia dal punto di vista affettivo che cognitivo. Il gioco ha la funzione di far abituare, in un contesto protetto, il singolo ad una virtualizzazione degli apprendimenti tali da rendere questi ultimi potenzialmente *estendibili* a tutte le eventuali *situazioni future*. In questo senso, il gioco aumenta le esperienze, le conoscenze, gli strumenti e le competenze del singolo, accrescendo la sua possibilità di decodifica e utilizzo di diversi standard culturali.

A proposito della capacità del gioco di *creare uno spazio compreso tra vincoli e opportunità*, si fa riferimento al pensiero di Huzinga (Huzinga, 1938, tr. it. 1973) per il quale tale possibilità è data da un paradosso insito nel giocare stesso. La natura di tale attività, infatti, permette di muoversi all'interno del particolare ambito definito dal sistema di regole relative al gioco che, nello stesso tempo, in cui vengono assunte dal giocatore o dalla giocatrice,

gli permettono di concepire e sperimentare (a livello simulato) opportunità che esulano dal sistema di norme che egli stesso aveva introiettato come riferimento del suo vivere quotidiano.

In relazione a questo, si può parlare di capacità *s-regolante* del giocare, ossia della capacità di creare uno scarto rispetto alla quotidianità che permette di sospendere, senza cancellare, i propri riferimenti culturali – qualora non siano funzionali al gioco-, creando la possibilità di sperimentarne di nuovi in maniera funzionale a quanto richiesto al giocatore e alla giocatrice (Rovatti, 2005), conservando contemporaneamente la possibilità di fare ritorno ai propri orientamenti normativi e valoriali una volta terminato il gioco stesso. Questa esperienza fa sì che, qualora fosse funzionale (Rovatti, 2005: 28): *quando il gioco è finito (….), la capacità "s-regolante" che abbiamo acquistato giocando possiamo riversarla su tutte le zone della nostra esistenza.*

La caratteristica *s-regolante* del gioco e le capacità che questa sostiene nel singolo sono rafforzate da quanto precedentemente sostenuto, ossia dal fatto che, proprio per il suo carattere *significativo*, ciò che è appreso attraverso il gioco diviene bagaglio culturale della persona *estendibile a situazioni future*. Il gioco, infatti, permette di (De Luigi, 2010: 37): *costruire o ampliare tempi e spazi in cui la persona può manifestarsi attraverso linguaggi differenti e sperimentare modalità di pensiero alternative.*

La crescita del bagaglio di esperienze del singolo in un contesto aperto e significativo come quello costruito dal gioco come sfondo metodologico delle differenti attività scolastiche da una parte accoglie, sostiene e accompagna il processo di apprendimento/insegnamento, dall'altra favorisce la costruzione di climi di classe positivi, intesi come condizione necessaria per quel benessere scolastico che è presupposto imprescindibile perché studenti e studentesse possano *imparare a vivere* (Morin, 2014).

Il *fare la classe* diverrebbe, quindi, gioco nel senso inteso da Rovatti per il quale (Rovatti, 2005: 9)*: il giocare fa tutt'uno con l'apprendimento stesso; e non solo con l'apprendere, perché anche l'insegnare e il cosiddetto formare hanno a che fare con questo gioco, che dunque non riguarda solo studenti o scolari a qualunque titolo, ma riguarda l'esperienza della scuola nel suo complesso.*

Da una parte, il carattere di apertura del gioco è da integrare con un'altra sua caratteristica intrinseca, ossia la funzione liberatoria e catartica delle emozioni più profonde, che fa sì di aprire uno spazio in cui queste possano essere agite e elaborate, sia individualmente, sia nel confronto con i pari e con l'insegnante, nel rispetto della specificità del percorso e delle caratteristiche personali di ogni bambino/a.

Dall'altra parte, il carattere di apertura e flessibilità del gioco fa sì che

questo possa essere adoperato come modalità di *collusione* della classe e strategia di *trasposizione didattica.* Esso può divenire, infatti, un'utile riferimento di lavoro per l'insegnante, declinabile trasversalmente ai diversi obiettivi scolastici.

Il modello comunicazionale sperimentato col gioco potrebbe, quindi, essere in grado di arricchire l'approccio scolastico tradizionale, che, spesso, considera ancora il processo di formazione come un percorso di apprendimento basato sulla trasmissione di valori, regole e cultura e, cioè, come qualcosa di frontale, compiuto e definitivo, e accogliere e gestire le concrete esigenze di formazione degli studenti e delle studentesse.

Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca

Il processo di apprendimento/insegnamento è un percorso continuo teso non soltanto a trasmettere contenuti, ma soprattutto:

- strumenti metacognitivi di interpretazione della complessità e elaborazione personale del sapere,

-conoscenze dei codici espressivi, linguaggi e meccanismi comunicativi e criteri di selezione fra gli stessi,

- abilità di partecipazione attiva, consapevole e critica (Jenkins, 2009).

La linea di tendenza che si può individuare è, dunque, quella di una progressivo passaggio da una concezione parcellizzata e nozionistica del sapere a una concezione che ne rafforzi la dimensione interdisciplinare e metodologica, in modo da permettere agli studenti e alle studentesse di costruire le competenze metacognitive che possano, poi, essere applicate anche ad altri settori. Come sostiene Ferri (2011: 52): quello che conta è che il metodo di studio e ricerca che (gli studenti) hanno appreso permetta loro di mantenersi aggiornati anche nei mutati scenari disciplinari e interdisciplinari che caratterizzano la loro vita di cittadini della nostra società informazionale globalizzata.

Un tale orientamento formativo è alla base di una concezione per cui (Freire, 1996, tr. it. 2004: 32): insegnare non è trasferire conoscenza, ma creare le possibilità per la sua produzione e la sua costruzione, favorendo la crescita della consapevolezza di sé e delle proprie opportunità, l'orientamento e l'autonomia di giudizio, la capacità di utilizzare il linguaggio più funzionale al contesto, di acquisire nuove informazioni e di operativizzarle in maniera vantaggiosa, appropriata e cognitivamente e affettivamente soddisfacente. Oggi, questo comporta che alle tradizionali abilità sociali e competenze culturali si affianchino quelle di natura partecipativa proprie del contesto neomediale in quanto è importante imparare a conoscere e usare tutti gli strumenti tecnologici e culturali a disposizione, tenendo sempre presenti le

abilità che tali strumenti sono in grado di potenziare. A questo proposito Jenkins sostiene che (2009, tr. it. 2010: 92): *i giovani devono ampliare le competenze che sono loro richieste, non accantonare le vecchie competenze per far posto a quelle nuove (...) Prima che gli studenti possano essere coinvolti nella nuova cultura partecipativa occorre che imparino a leggere e a scrivere.*

Come proposto in questa riflessione, l'esperienza scolastica basata sul gioco è un modo per concretizzare e supportare l'orientamento formativo appena descritto a partire dalla costruzione di un contesto relazionale positivo e da climi di classe orientati al benessere di tutti i soggetti coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento. Tale esperienza, infatti, aiuta a declinare la proposta scolastica a partire dall'esame della specificità della classe, facilitando lo sviluppo di abilità espressive e cognitive, contribuendo allo sviluppo di creatività, capacità di progettazione e feeling didattico (Morcellini, Cortoni, 2007) e prevenendo o intervenendo sulle sempre più diffuse situazioni di disagio personale che caratterizzano il contesto attuale, definito, con una fortunata e oramai classica espressione, *epoca delle passioni tristi* (Benasayag, Schmit, 2003). Tale esperienza, inoltre, riprende alcune delle caratteristiche degli spazi di apprendimento informale, in quanto lo studente può personalizzare[15] il proprio percorso all'interno di un orientamento che, come scrive Ferri, rende concreta (2011: 101 - 102): *una nuova grammatica "didattica" per la scuola e le istituzioni formative che viene ridefinita ponendo l'enfasi su concetti quali comunità di apprendimento, centralità dello studente, apprendimento personalizzato, educazione alla cittadinanza partecipazione democratica.* Studenti e studentesse si sentono, così, più motivati a contribuire al processo attivato, costruendo nuova conoscenza, proponendo soluzioni innovative e scambiando le proprie risorse e ruoli con quelle degli altri (Jenkins, 2009). L'incremento della ricerca pedagogica e sociologica in tal senso sarebbe una importante risorsa per rafforzare, sistematizzare e disseminare le buone prassi già in atto in alcune scuole, facendo in modo che la loro conoscenza divenga patrimonio a cui sia la comunità scientifica che gli esperti del settore possano attingere per future progettazioni.

Per dare seguito a quanto elaborato e operativizzare i principi teorici qui emersi è stata attuata da chi scrive, in collaborazione con le insegnanti e le esperte e gli esperti esterni della classe terza della scuola primaria Don Milani (Istituto Compensivo I, Pescara), una sperimentazione didattica atta a favorire processi di comunicazione efficacie fra insegnanti e studenti e studentesse e intervenire in senso migliorativo sul clima di classe.

---

[15] *La personalizzazione è una tendenza specifica sia della cultura partecipativa dei nativi sia delle più recenti teorie pedagogiche. (…).*

Si rimanda a numeri successivi della presente rivista per un approfondimento su quanto emerso.

Riferimenti Bibliografici

Benasayag M., Schmit G. *(2003), Les Passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale, La Découverte, La Decouverte, Paris,tr.it. (2004),*

Bettelheim B. (1967), *L'amore non basta*, Ferro, Milano

Bettelheim B. (1976), *La fortezza vuota*, Garzanti, Miano

Brezinka W. (2002), *Obiettivi e limiti dell'educazione,* Armando Editore,

D'amore B., Fandino Pinilla M.I. (2012), Matematica, come farla amare. Miti illusioni sogni e realtà, Giunti, Firenze

De Kerckhove D. (1991), Brainframes. Technology, mind and business, Bosch & Keuning, Utrecht, tr. it. (1993), Brainframes. Mente

tecnologia e mercato, Baskerville, Bologna

Delors J. (a cura di) (1996), Rapporto UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo:

Learning: the tresaure within, Unesco editions, Paris

De Luigi R. (2010), *Animare per educare. Come crescere nella partecipazione sociale,* Società editrice Internazionale, Torino

Du Bois-Reymond M. (2003), *Study on the links between formal and non-formal education,* in Directorate of Youth and Sport

Strasbourg, *Study on the links between formal and non-formal education*, March 2003

(http://www.eurodesk.it/sites/default/files/file/doc_pogiovanili/COE_formal_and_nonformal_education.pdf)

Ferri P. *(2011), Nativi digitali, Mondadori, Milano*

Freire P. (1996), *Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à pratica educativa,* Paz e Terra, São Paulo,tr. it. (2004) *Pedagogia*

dell' autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa, EGA, Torino

Goffman E. (1961), *Fun in Games,* in *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Bobbs-Merrill, Indianapolis, tr. it.

(2003), *Divertimento e gioco*, in Id, *Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità,* Il Mulino, Bologna

Goffman E. (1961), *Role Distance*, in *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Bobbs-Merrill, Indianapolis, tr. it.

(2003), *Distanza dal ruolo*, in Id*, Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità,* Il Mulino, Bologna

Huzinga J. (1938), Homo Ludens: Proeve Ener Bepaling Van Het Spelelement Der Cultuur, Wolters-Noordhoff, Groningen, tr. it.

(1973), Homo Ludens, Einaudi, Torino

Jenkins H.(2009), Confronting the challengers of partecipatory culture: Media Education for the 21st century, MIT Press,

Cambridge, tr. it. (2010), Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo, Guerini, Milano

Luhmann N. (1984), Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie, Suhrkamp, Frankfurt, tr. it. (1990), Sistemi sociali.

Fondamenti di una teoria generale, Bologna, Il Mulino

McGee J. et al. (1987), *Gentle teaching: a non aversive appoach to helping persons with mental retardation,* Human Scinces press, New York

McLuhan M. (1962), The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man, University of Toronto Press, Toronto, tr. it. (1976),
Galassia Gutenberg. Nascita dell'uomo tipografico, Armando, Roma
Morcellini M., Cortoni I. (2007), Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo, Erickson,
Trento
Morin E., (2014), Einsegner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation, Actes Sud/Play bac, Arles, tr. it. (2015), Insegnare a vivere.
Manifesto per cambiare l'educazione, Raffaello Crtina ed., Milano
Pollo M. (1980), *L'animazione culturale: teoria e metodo*, LDC, Torino
Rogers C. (1973), *La libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze
Rothstein A. (a cura di) (1990), *Tendenze attuali della psicoanalisi,* Boringhieri, Torino
Rovatti P. A. (2005), Una scuola del gioco è impossibile?, in La scuola dei giochi, Bompiani, Milano
Zoletto D. (2005), *Dentro la classe come gioco,* in *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano

Abbonati a

QUALEDUCAZIONE

un anno euro 30,00
richiedendo la fattura all'Editore Pellegrini
per documentare come hai speso i 500 euro
di contributo del MIUR.
Grazie

Linee progettuali essenziali all'autonomia

Brevi riflessioni sul consolidamento della progettualità formativa nella scuola della autonomia.

di
GIOVANNI VILLAROSSA

Abstract *The culture of planning was born from the epochal passage to the scholastic autonomy. It's necessary to consolid this method inside school according to a systematic vision of school itself and in a context of collaboration among institutions. Society is continously in evolution, in variety and transformation, with which the educational planning of school constantly has to compete.*

Riassunto *La cultura della progettualità nasce con il passaggio epocale all'autonomia scolastica. E' necessario il consolidamento della progettualità nella scuola, in una visione sistemica della scuola stessa e in un quadro di collaborazione interistituzionale. La società è un contesto continuamente in evoluzione, per varietà e trasformazione, col quale deve costantemente misurarsi la progettualità formativa della scuola.*

*

Per consolidare le linee basilari della progettualità formativa di una scuola è necessario individuare alcuni aspetti essenziali che vanno dalla individuazione, con specifica articolazione, delle attività e dei temi significativi prescelti in relazione alle problematiche e alle opportunità che presenta il contesto territoriale nel quale opera la scuola, alla redazione del Piano triennale dell'offerta formativa, flessibile e capace di porsi di fronte a nuovi scenari per interpretare, selezionare e eventualmente accogliere forme di differenziazione e di discontinuità, frutto di eventi della società del cambiamento.

Le operazioni intermedie sono necessariamente caratterizzate dalla impostazione di un impianto strategico che delinei la tipologia metodologica del rapporto insegnamento/apprendimento e gli aspetti pedagogico-didattici, cognitivo-relazionali, operativo-laboratoriali connessi.

Contemporaneamente si procede alla pianificazione organizzativa con l'identificazione di ruoli e funzioni in riferimento a: orari di servizio e didattici, uso degli spazi, dei laboratori, della palestra, indicazione dei tempi di incontri scuola-famiglia, con ASL, con vari Enti, calendarizzazione delle attività per la sicurezza, per l'aggiornamento, per il monitoraggio, per l'autovalutazione, Segue l'organizzazione in rete con altre scuole, con

istituzioni e enti territoriali, con altre agenzie che si occupano di formazione (Università, Centri di formazione) e di lavoro (realtà produttive).

I preliminari per consolidare il lavoro progettuale formativo si caratterizzano per un'attenta riflessione iniziale sul *contesto*. Bisogna porsi una serie di domande su: *dove si è, cosa si sta facendo, cosa altro si può fare, come procedere e con chi.*

Si tratta di impostare una serie di riflessioni utili a capire se l'attività che si è intrapresa ha una sostanziale valenza formativa, oppure *si fa per fare*, per creare movimento e visibilità, per farsi notare, per autoreferenzialità.

La *sostanziale valenza formativa* che si vuole perseguire necessita di prerequisiti essenziali che si fondano su *studio ed aggiornamento, attenta partecipazione alla vita scolastica, esercizio all'elaborazione progettuale, conoscenza ed attivazione di metodologie didattiche, analisi critica del proprio lavoro, ricerca di nuove soluzioni e confronti, gestione delle risorse*

Questi prerequisiti si accompagnano necessariamente a esigenze indifferibili, quali la *consapevolezza (obiettivi chiari), l'atteggiamento (motivazione, interesse, riconoscimento dell'utilità, abitudine a confrontarsi), le conoscenze, le competenze, le mansioni, le abilità (modalità di esecuzione), il livello di coinvolgimento e le responsabilità.*

Con il consolidamento della progettualità formativa si individuano e riconoscono le fasi di trasformazione e di evoluzione della realtà scolastica nel contesto, grazie anche ad una procedura che si articola partendo dall'analisi di *quello che siamo stati* per procedere verso *quello che siamo e quello che potremo essere.* Sempre cogliendo la validità di una direzione di senso.

La progettualità è nata in autonomia e quindi bisogna assumersi il peso e l'importanza di ciò che si è stati, il rischio e il desiderio di quello che si potrà essere. Infatti la progettualità è tale: se si sanno fare i conti con *l'esistente ed il presente,* con *il passato e la storia* e con i vincoli che li legano; se si sa pensare ed elaborare *un orizzonte possibile, significativo, utopico e una linea-guida con percorsi praticabili;* se si sa decidere *il fare, il farsi (formarsi) e come procedere concretamente e dinamicamente;* se si sa tener conto che *alla decisione presa può non conseguire un risultato certo o uguale a quello immaginato, che le condizioni possono cambiare, che i percorsi possono diventare accidentati, che le circostanze possono far intravedere orizzonti diversi.*

Con l'acquisizione e la diffusione di una cultura progettuale si legge con chiarezza la propria azione, si è consapevoli dei processi che si attivano, si studiano gli scritti degli esperti, si collabora con i colleghi, si riflette sulla prassi, si innovano le competenze didattiche. Si è in grado di attivare strategie di diversificazione nella seguente procedura:

a) ideazione
b) progettazione
c) messa in opera.

Si riesce così a rendere la scuola *affidabile,* perché il fruitore può contare su chi eroga il servizio, *responsabile,* perché si è in grado di rispondere in relazione al mantenimento delle promesse, *verificabile,* perché ogni risultato atteso può essere confrontato con i risultati ottenuti. La cultura della progettualità si caratterizza per *originalità* e *difformità* a fronte della *cultura esecutiva* che si caratterizza per *uniformità* e omologazione.

La scuola autonoma deve organizzarsi e realizzarsi come ambiente integrato di apprendimento e sistema di opportunità differenziate.

Infatti di fronte alla velocità dei mutamenti e alla molteplicità delle stimolazioni, diventa fondamentale educarsi alla capacità di scelta ed in particolare a saper selezionare, discernere, essere critico, capace di distinzione, di resistenza e d'altro canto di composizione, di collaborazione.

La scuola si pone oggi come *sistema educativo integrato*, si organizza secondo nuove modalità e i docenti sono ormai chiamati a funzioni e competenze non richieste prima dell'autonomia. In questa fase di cambiamento è opportuno avvicinarsi al nuovo senza abbandonare il vissuto, ovvero integrando nelle nuove situazioni le esperienze passate. La scuola del cambiamento con la sua capacità progettuale permette la valorizzazione delle competenze esistenti, che costituiscono un ricco patrimonio di esperienza.



Comune di Brembate

As.Pe.I.
Associazione Pedagogica Italiana

XXVIII Congresso Nazionale As.Pe.I.
27 e 28 aprile 2017

Educazione e Social media: temi, problemi e prospettive

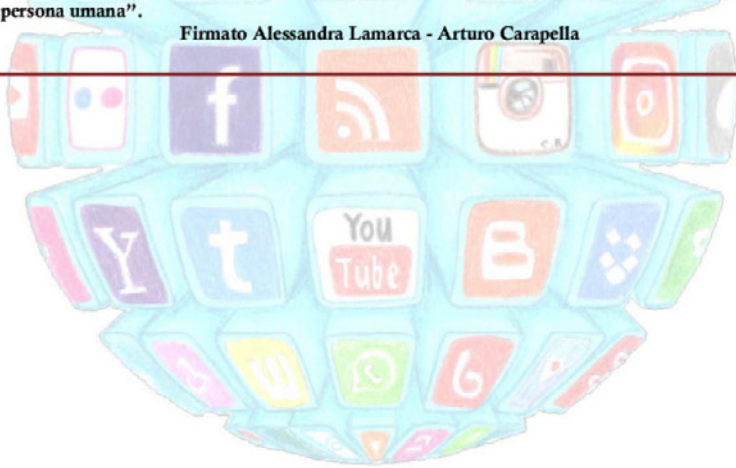
Aula Magna dell'Istituto Comprensivo di Brembate – via A. Manzoni n.2

Comunicato stampa

A conclusione del XXVIII Congresso, in un clima eccezionale di sereno dialogo costruttivo, la presidente uscente, prof. a Alessandra Lamarca -università di Palermo- ed il segretario, prof. Arturo al Carapella di Brescia, hanno chiamato al tavolo di presidenza il prof. Giuseppe Serio di Praia a Mare per ricevere il riconoscimento di merito dalla più antica associazione italiana di docente della scuola e dell'università.

"Maestro di vita, innamorato della Pedagogia, della pace, della libertà convergenti nelle sue opere e nei suoi percorsi di personalizzazione di cultura e civiltà sul piano morale spirituale e religioso superando così ogni frantumazione e affermando con forza il significato autentico dell'Educazione in una luce ricolma di certezze e di speranza; la speranza che dona voce e coraggio alla sofferenza e alla comprensione del sentire dell'uomo, senza mai staccarsi dalla storia personale, sociale e culturale; uno stimolo a comprendere il valore complesso della persona umana".

Firmato Alessandra Lamarca - Arturo Carapella



Presentiamo uno stimolante contributo della Dott.ssa Angela Pascale - Università degli Studi della Basilicata - *che descrive il modello didattico* ***Flipped Classroom*** ("classe capovolta"), che inverte il senso di marcia della lezione frontale e la pospone: prima e al di fuori della scuola, il docente assegna il lavoro domestico ai suoi allievi, che (servendosi dei media digitali, dell'apprendimento cooperativo e combinato, delle piattaforme e-learning, dell'apprendimento per scoperta) familiarizzano a casa con argomenti che saranno poi trattati in classe. Tale lavoro confluisce nelle attività pratiche, cooperative e laboratoriali che si svolgono a scuola e che saranno valutate in itinere. La vita, in fondo, è un perenne apprendistato, un incessante *Work in Progress* che caratterizza l'avventura umana, "Flipped Classroom" è una metodologia didattica di "scuola attiva" in parte presente in tutti i grandi maestri del pensiero (da Socrate a J. Dewey, a M. Montessori sempre confrontandoli, naturalmente, con ***Gesù***, il Maestro per antonomasia, l'Unico ***vivente*** *e* ***coevo*** delle generazioni precedenti, degli ultimi 2000 anni). La condivisione dei contenuti, individuale e collettiva, consente la costruzione della conoscenza, che nasce dall'esperienza e diventa competenza. Un catalogo digitale può raccogliere le risorse utilizzate e create nel percorso euristico *che si* compie ogni giorno in un ambiente di formazione "wiki". È un'esperienza interessante che ha un rischio, che le macchine prevalgano sull'uomo che se ne serve; penso alle traduzioni realizzate col "copia e incolla" che snatura la disciplina e il fine di "traghettare" il senso di un testo da una lingua (del passato o del presente) a un'altra (parlata o scritta) in modo fedele e, magari, elegante; penso a ordigni elettronici a disposizione del potere cinico come dominio. Bisogna formare i giovani e le loro coscienze: l'uomo dei nostri giorni è sempre meno umano, inzuppato di ignoranza e arroganza e, quindi, non responsabile, perché, forse, inconsciamente, sostituisce al "dito di Dio" il "dito dell'uomo" [dal concetto umanistico "De dignitate hominis" si è passati al "delirio di onnipotenza" di oscuri mercanti e tecnocrati]. La civiltà che è partita dal Vecchio Mondo ha bisogno di umiltà e disciplina, di regole e *leggi certe e rispettate. La* ***scuola buona*** nasce da una famiglia sana e da una scuola efficiente con educatori colti ed equilibrati. Per formare i giovani bisogna formare gli educatori. L'insegnante istruttore nell'***azienda*** *scuola* può solo dare una preparazione tecnica senza formazione morale e spirituale: l'anima c'è ma muore di fame perché non viene nutrita da chi non sa di averla… [milioni di anime nel triste vivaio dell'indifferenza globalizzata…].

Il modello *Flipped Classroom* come nuova metodologia didattica

di Angela Pascale[1*]

Abstract. The "Flipped Classroom" is an innovative pedagogical approach that focuses on learner-centered instruction. In the Flipped Classroom what is traditionally done in class and as homework are switched or flipped, so the roles of teachers and students have been changed and the class time should have a new plan. Information technology and activity learning construct an individuation and cooperative learning environment for learners to create new learning culture. The Flipped Classroom is a teaching model that inverts the traditional lecture-plus-homework formula. By moving the delivery of foundational principles to digital media, such as video lectures or tutorials, class time is freed up for engaging activities that allow students to apply these basics to practical scenarios in the presence of their teacher. Additionally, educators who use the Flipped Classroom can add additional supporting elements like assessment for learning, problem-based inquiry, strategies for differentiation, and can create, overall, an environment for instruction that is more flexible than traditional classroom settings. Recommendations that emerged from the findings for improving Flipped Classroom implementation included: interactive instructional videos, increased in-class learning activities and alterations to assessment. Based on the analysis of literature of Flipped Classroom, we summarize a flipped classroom teaching model and we also describe the challenges in the implementation of the flipped classroom teaching. Research supports the benefits of the Flipped Classroom, but the change from a traditional classroom model to a flipped model requires a pedagogical shift on the part of both teacher and learner.

Riassunto. La metodologia dell'insegnamento capovolto prevede una completa ristrutturazione dei tempi didattici, favorisce una migliore gestione del tempo disponibile in classe e facilita l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi di insegnamento. La peculiarità del modello Flipped Classroom è individuabile nella sostituzione, parziale o totale, delle spiegazioni frontali con videolezioni fruibili in ogni momento. L 'insegnante fornisce agli studenti materiali didattici (video, risorse

[1] * Dottore di Ricerca in "Modelli di formazione. Analisi teorica e comparazione". Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi della Basilicata. Esperta di formazione e orientamento.

multimediali, libri, e-book) appositamente selezionati, predisposti da egli stesso o da altri. Gli studenti studiano guardando i video e consultando i materiali, ciascuno secondo le proprie esigenze, prima e al di fuori della scuola, non dopo, come nel modello classico. Il docente, quindi, diventa una "guida" che incoraggia gli studenti alla ricerca personale, alla collaborazione e alla condivisione dei saperi appresi. La ricerca nel settore dimostra che il modello Flipped Classroom richiede una decisa rivoluzione del metodo di insegnamento-apprendimento, tuttavia tale sfida non risulta sempre facile da affrontare sia per i docenti sia per gli studenti.

Keywords: *digital media, cooperative learning, blended learning, e-learning platform, discovery learning, assessment.*

Premessa

Nel corso di quest'ultimo decennio, nelle scuole statunitensi si è sviluppato un innovativo metodo di insegnamento, il modello *Flipped Classroom*, letteralmente "classe capovolta". Esso sfrutta i moderni strumenti multimediali di comunicazione, con lo scopo di attuare una didattica che rispetti la libertà dell'allievo, rendendolo protagonista e responsabile del proprio apprendimento.

Le classi coinvolte in questa metodologia, dette appunto *flipped classroom*, sono protagoniste di una inversione delle modalità di insegnamento tradizionale, in cui il docente è il dispensatore del sapere e l'allievo recepisce, esercitandosi prevalentemente a casa. Il modello tradizionale, infatti, prevede un primo momento di spiegazione, in cui l'insegnante tiene la lezione in aula alla classe, seguito da un secondo momento in cui gli studenti svolgono i compiti individualmente a casa.

Nel modello *Flipped*, invece, il primo momento consiste nell'apprendimento autonomo da parte di ogni studente, con l'ausilio di materiali multimediali, ed avviene fuori dalle mura scolastiche. Il secondo momento prevede che le ore in aula vengano sfruttate dall'insegnante per attuare una didattica pratica e personalizzata, favorendo la collaborazione e la cooperazione tra gli studenti.

Risulta evidente che tale metodologia didattica inviti a ripensare il ruolo del docente nell'attuale momento storico dell'informazione distribuita, in cui l'insegnante non è più il detentore del sapere, ma colui che può organizzarlo a vantaggio di studenti sempre più autonomi nel guidare la propria formazione. Grazie al metodo *Flipped Classroom*, infatti, è possibile riorganizzare completamente i "tempi scolastici" e accrescerne l'efficacia,

personalizzando la didattica e garantendo la libertà di espressione delle potenzialità individuali e collettive.

Le attività avvengono in modalità *blended*[2] e, di conseguenza, è fondamentale l'uso delle nuove tecnologie per fornire le adeguate risorse agli allievi al di fuori del contesto classe. Ad essi viene fornita, difatti, una ingente quantità di materiali didattici, che possono condividere, annotare, modificare o, addirittura, creare in maniera collaborativa.

Un ulteriore elemento da sottolineare riguarda la possibilità offerta all'allievo di imparare in maniera costruttiva e di raggiungere diversi obiettivi trasversali afferenti all'area delle relazioni; per questo, tra gli altri strumenti, si segnala il ruolo dei *forum di discussione*.

1 *L'insegnamento capovolto*

"L'espressione «capovolgere la classe» (…) deve incuriosire, non spaventare (…)". Tullio De Mauro, recentemente scomparso, con queste parole presentava il volume "La classe capovolta" di Maurizio Maglioni e Fabio Biscaro (2014), docenti "innovatori" e fondatori di *Flipnet*, Associazione per la promozione della didattica capovolta.

La necessità di effettuare un'inversione dei momenti fondamentali dell'apprendimento scaturisce sia da una riflessione di carattere sociale sia da un'esigenza pedagogico-didattica.

L'attuale società, infatti, è profondamente cambiata rispetto a quella in cui si è sviluppato inizialmente il tradizionale modello di insegnamento; in particolar modo, la diffusione di Internet ha modificato radicalmente la distribuzione e l'acquisizione del sapere; perciò, in ambito scolastico, il docente non viene più considerato come "unica" fonte dell'informazione. Oggi come non mai, la conoscenza ha un carattere situato, ancorato al contesto concreto, è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto. In ottica costruttivista, si valorizzano l'autonomia progettuale, le strategie metacognitive, la costruzione del significato, l'alternanza dei ruoli; si possono utilizzare tecnologie quali l'ipertestualità e gli ambienti di comunicazione in Rete. La potenza delle nuove tecnologie viene vista essenzialmente in ciò che esse fanno scoprire nelle relazioni tra gli esseri umani, nella creazione di un dominio consensuale e cooperativo, nel favorire la collaborazione e il dialogo al fine di valorizzare stili ed esigenze individuali. Le nuove tecnologie, dunque, vengono utilizzate per creare "ambienti di apprendimento educativo", nei quali gli alunni, collaborando tra loro e con i docenti, possono procedere

[2] Formazione mista, in cui si prevedono momenti di apprendimento sia in presenza che a distanza.

alla costruzione delle loro conoscenze, alla formazione delle loro capacità e alla maturazione dei loro atteggiamenti.

Di conseguenza, in questo modello di scuola cambia radicalmente la figura dell'insegnante che non è più il depositario delle conoscenze, ma diventa colui che insegna "come fare a sapere", non possiede solo informazioni, ma vede collegamenti e connessioni tra le informazioni che lo studente non riesce a cogliere. Un facilitatore, quindi, nel difficile processo che può essere l'apprendimento. Tuttavia, come evidenziano Maglioni e Biscaro (2014, p. 13): "C'è una competenza non immediatamente evidente dall'esterno, specifica e unica dell'insegnante, che non può essere sostituita da nessuna tecnologia moderna: l'insegnante è anche educatore".

Si evince, dunque, che nei due momenti previsti dal metodo *Flipped Classroom*, l'insegnante e gli allievi interpretano nuovi e differenti ruoli rispetto a quelli attuali.

Nel primo momento, l'insegnante deve predisporre il materiale multimediale - autoprodotto oppure già disponibile in Rete - che tratti esaustivamente il contenuto delle lezioni; lo studente è tenuto a studiare tale materiale a casa, individualmente e prima della lezione in aula, fino al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Perciò l'insegnante non ha più necessariamente il ruolo di dispensatore delle conoscenze, piuttosto deve saper dirigere gli allievi sulla corretta strada che li porta alla conquista di tali conoscenze. Gli allievi, d'altro canto, non sono più fruitori passivi della lezione *ex cathedra*, ma diventano consapevoli e responsabili rispetto alla fruizione dei materiali suggeriti.

Nel quadro teorico di riferimento, quello del Costruttivismo, viene messa in luce la seconda motivazione dell'importanza di questa inversione, derivante proprio dal fatto che gli studenti necessitano di un facilitatore nel momento in cui si trovano a dover consolidare le conoscenze producendo contenuto, ad esempio svolgendo esercitazioni o preparando elaborati, e non più nel corso della spiegazione frontale, quando avviene la loro acquisizione.

Durante il secondo momento, che comprende le ore svolte a scuola, infatti l'insegnante propone e segue attività di discussione, esercitazione, approfondimento e consolidamento degli argomenti trattati, supponendo (almeno teoricamente) di trovarsi di fronte ad un gruppo già preparato ed omogeneo. Per gli allievi, quindi, le ore in classe diventano opportunità di chiarimenti più consapevoli, elaborazione dei concetti ed esercitazioni mirate e assistite.

Da quanto detto risulta evidente che i ruoli scolastici risultano trasformati: il compito dell'insegnante diventa quello di condurre l'allievo nel processo di apprendimento e lo studente diviene parte attiva di tale processo in ogni

suo momento. Viene di fatto decentrato il ruolo del docente a favore di quello del discente, senza però sminuire l'importanza dell'insegnante, anzi, conferendogli una parte ben più significativa nell'intero percorso educativo.

2 *Teorie di riferimento e primi esperimenti del modello Flipped Classroom*

Maglioni e Biscaro (2014) ritengono che le basi teoriche del modello *Flipped Classroom* si possano ritrovare a partire dalle dottrine di John Dewey e Maria Montessori, oltre che nel già citato approccio costruttivista e laboratoriale dell'apprendimento.

Anche Rivoltella (2013) spiega che questo modello didattico non è per fanatici del digitale, ma ha radici molto antiche. Egli evidenzia tutti i limiti della didattica tradizionale, fatta di travaso acritico di informazioni, e la confronta con gli *Episodi di Apprendimento Situato* (EAS): micro porzioni di attività didattica basate su tre momenti: anticipatorio, operatorio e ristrutturativo. L'insegnante progetta in termini modulari, ridefinendo in tempo reale l'azione didattica. Ancora una volta torna al centro del processo di apprendimento il discente, mentre il docente – specie nei due primi momenti – assume ruoli con diverse sfumature che vanno dal tutor, al facilitatore, al "regista" dello scenario educativo, fino a riappropriarsi del proprio ruolo specifico nel momento ristrutturativo, per guidare i processi di metariflessione e fissare le conoscenze attraverso il *reflecting learning*. Dalla lezione frontale, quindi, si passa a dinamiche didattiche che si ispirano proprio alla *flipped lesson*, in cui gli studenti attivano diverse modalità di apprendimento (dal *problem solving*, all'apprendimento per scoperta, ecc.). Fare lezione in modo tradizionale, secondo Rivoltella, non genera apprendimento duraturo, poiché non stimola alla ripetizione, invece il metodo degli EAS rafforza la conoscenza per la sua applicazione creativa nel contesto reale, con tutti gli strumenti reperibili, digitali e non.

La *Flipped Classroom* può, dunque, essere pensata come una rivisitazione in chiave moderna e tecnologica della scuola attiva di Dewey. Effettivamente sono evidenti alcuni punti comuni ad entrambi i modelli. Innanzitutto già con Dewey è previsto un cambiamento delle posizioni di allievo e insegnante nel processo educativo: il primo viene posto al centro di tale processo ed il secondo diviene la sua guida nelle esperienze reali che lo coinvolgono, personalizzando per lui l'insegnamento. Inoltre, com'è noto, la "scuola attiva" aveva come scopo quello di promuovere un'intelligenza operativa e pratica nello studente, stimolandolo con attività laboratoriali.

Anche il metodo Montessori prevede un'istruzione personalizzata e adeguata ai bisogni degli studenti, in cui le attività pratiche e laboratoriali svolgono un ruolo fondamentale, promuovendo l'apprendimento e la crescita

spontanea dei discenti. In tale metodo, l'educazione viene incentrata sulle necessità del soggetto che apprende e l'educatore svolge un ruolo di guida e sostegno nell'affrontare le difficoltà. *Mutatis mutandis*, a tali aspetti può essere ricondotta la necessità della seconda inversione prevista dal modello *Flipped Classroom*: proporre attività e situazioni problematiche allo studente, per sostenerlo nei momenti in cui incontra maggiori difficoltà.

Il primo esperimento di *Flipped Classroom* documentato risale all'anno scolastico 2007-2008 ed è stato messo in atto da due insegnanti di chimica statunitensi, Jonathan Bergmann e Aaron Sams, presso la "Woodland Park High School", nel Colorado. Bergmann e Sams hanno illustrato tale esperimento nel volume pubblicato nel 2012: *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*.

La nuova metodologia didattica, in seguito definita con il termine *Flipped Classroom*[3], prende le mosse da un senso di frustrazione accumulata negli anni, scaturito dall'impossibilità di trasferire i contenuti importanti delle lezioni frontali in qualcosa che aiutasse gli studenti a svolgere i compiti. Bergmann e Sams decidono, così, di rivoluzionare il proprio metodo di insegnamento, permettendo ai docenti di personalizzarlo e di adeguarlo alle necessità di ogni studente. È Aaron Sams ad avere l'intuizione giusta, dando così vita al modello *Flipped Classroom*: "Il momento in cui gli studenti hanno veramente bisogno di me, fisicamente presente, è quando si trovano in difficoltà con i problemi assegnati e necessiterebbero di un aiuto individuale. Non hanno bisogno di me in aula quando spiego i contenuti, possono riceverli anche da soli" (Bergmann e Sams, 2012, p. 4).

Nel giro di pochi mesi dall'inizio dell'esperienza di Bergmann e Sams, presso la "Woodland Park High School" iniziò a circolare la notizia di questo innovativo metodo didattico: prima nella vicina scuola di Cañon City (Colorado) ed in seguito sempre più su larga scala. Numerose scuole del Colorado chiesero aiuto a Bergmann e Sams per formare i propri insegnanti all'avvio del metodo. Così, grazie alla generosa divulgazione di questi due docenti e ai numerosi strumenti tecnologici a disposizione, il metodo si è diffuso in numerose scuole nel mondo ed è stato messo in atto da insegnanti di qualsiasi disciplina e grado scolastico.

In Italia, seppur in numero minore rispetto ai paesi anglosassoni, il metodo si sta diffondendo rapidamente, infatti si contano già 104 scuole in cui le lezioni sono "rovesciate" (De Gregorio, 2015).

---

[3] Bergmann e Sams tengono a precisare che non sono stati loro ad aver attribuito tale nome al nuovo metodo adottato, ma l'appellativo Flipped Classroom è stato reso popolare dai vari media e si è diffuso rapidamente.

3 *La lezione a casa*

Come già sottolineato, il compito dell'insegnante diventa innanzitutto quello di predisporre il materiale necessario affinché lo studente possa apprendere in completa autonomia.

L'insegnante, infatti, deve decidere quali e quanti materiali proporre agli studenti per adempiere agli obiettivi formativi prefissati. I contenuti possono trovarsi interamente su supporto digitale, come *podcast*[4] di audio/video lezioni, *slide* o documenti in formato PDF, prodotti personalmente dall'insegnante oppure già strutturati, magari integrati da dispense cartacee, persino totalmente affidati al libro di testo. Questo mette in luce come il docente possa esprimersi liberamente in base alle proprie competenze tecniche: evidentemente la scelta del tipo di contenuti e della loro organizzazione, oltre che degli strumenti con cui vengono distribuiti, si ripercuote in modo diretto sugli aspetti tecnici della loro preparazione.

Un insegnante che decide di produrre personalmente le videolezioni, in cui registrare le spiegazioni degli argomenti che desidera affrontare, deve sicuramente sostenere un impegnativo lavoro preliminare, in quanto la preparazione di un video è molto più dispendiosa, in termini di tempo e di strumentazione, rispetto alla preparazione della tradizionale lezione frontale. Tuttavia, un aspetto positivo al quale gli insegnanti dovrebbero pensare è senza dubbio che il lavoro, gratificante ma spesso faticoso, particolarmente lungo all'inizio dell'attivazione del metodo, negli anni successivi consentirà di avere a disposizione una grande quantità di materiale già pronto, completo ed esaustivo. A questo proposito, Maglioni e Biscaro (2014, p. 27) sottolineano l'importanza didattica dell'autoproduzione delle lezioni: "Preparare in prima persona la lezione, da sempre, garantisce metodologia didattica e comunicazione educativa consone al proprio modo di insegnare".

Ovviamente non esiste alcun regolamento che imponga in che modo un docente debba gestire i propri contenuti in un contesto di *Flipped Classroom*. Ad esempio, si può pensare di iniziare gradualmente, capovolgendo solo alcune delle unità didattiche programmate, per poi realizzare la propria "collezione" di videolezioni anno dopo anno.

Una valida alternativa all'auto produzione dei *podcast* è quella di sfruttare l'ingente quantità di materiale reperibile in Internet, creato da altri docenti o esperti in materia. In ogni caso, l'insegnante non può abbandonare gli studenti nella scelta del materiale adeguato, il suo ruolo di guida deve entrare in gioco anche nella fase di selezione del contenuto altrui: infatti, è

[4] File audio digitale distribuito attraverso Internet e fruibile su un computer o su un lettore MP3. Il termine proviene da una libera fusione di iPod (Apple) e broadcasting («radiodiffusione») (www.treccani.it).

necessario che le videolezioni vengano visionate personalmente dal docente e selezionate sulla base di criteri dettati dalla propria esperienza e dagli obiettivi che egli si pone di raggiungere.

È chiaro che dal punto di vista di un'idea complessiva di percorso didattico, la preparazione dei propri *podcast* è certamente preferibile all'utilizzo di materiali creati da terzi; entrambe le strade sono percorribili, soprattutto in una prima attuazione del modello, fornendo agli studenti alcuni contenuti autoprodotti, partendo dai più rilevanti o dai più soggetti a difficoltà, sulla base della propria esperienza di insegnamento ed indicandone ulteriori disponibili in Rete. I *podcast* autoprodotti sono utili perché permettono di mantenere il proprio metodo di insegnamento, garantendo una maggior coerenza didattica tra i due momenti. L'utilizzo di materiale esterno, invece, è raccomandabile con argomenti che sono oggetto, solitamente, di video coinvolgenti e ottimali, come nel caso di documentari o lezioni tecnico-pratiche. Infine, il libro di testo tradizionale può rivestire un ruolo integrativo, fornendo un diverso metodo di presentazione dei contenuti, spesso completo e molto rigoroso.

Lo studente, quindi, in questo primo momento di spiegazione, si trova ad apprendere individualmente e autonomamente, con l'ausilio del materiale prodotto o suggerito dall'insegnante, in ambienti a lui congeniali. L'apprendimento evidentemente risulta così ottimizzato.

Il metodo di studio da adottare in un contesto *Flipped Classroom* dipende strettamente dai contenuti proposti. Esso non varia rispetto al modello tradizionale se è stato previsto unicamente il libro di testo, mentre viene radicalmente cambiato se l'insegnante predispone *podcast* multimediali. Per quanto riguarda, invece, gli aspetti cognitivi dell'apprendimento attraverso le videolezioni, esse offrono quasi tutti i vantaggi di una classica lezione frontale, avviando processi di apprendimento di tipo simbolico-ricostruttivo (attivati dalla mente nelle fasi di lettura, interpretazione, comprensione, memorizzazione, ecc.); congiuntamente hanno la peculiarità di essere dotate di multimedialità, contemplando, quindi, l'attivazione di più canali sensoriali.

Le videolezioni, rispetto alle lezioni frontali, offrono anche diverse funzionalità pratiche aggiuntive, che riguardano la fruibilità dei contenuti: una videolezione è di fatto consultabile in ogni momento e per un numero illimitato di volte, senza dimenticare che, per sua natura, consente operazioni di riascolto (*rewind*), avanzamento (*forward*) e interruzione (*pause*), permettendo ad ognuno di manipolare i contenuti verso una chiara forma di individualizzazione dell'apprendimento.

Strettamente collegate a questo aspetto di fruibilità sono le strategie metacognitive che ne derivano, basate sul "mettere in pausa" per riflettere

sui contenuti e prendere appunti, sul rivedere parti della lezione per favorire la memorizzazione a lungo termine e sull'autovalutazione della propria comprensione.

Questa prima inversione, dunque, è fortemente critica per lo studente, poiché, come mai prima d'ora, gli attribuisce la totale responsabilità del proprio apprendimento. È evidente quanto il modello *Flipped Classroom*, quindi, promuova questa idea di individualizzazione nel rispetto dei tempi di apprendimento di ciascuno studente. Mentre la lezione frontale, infatti, obbliga tutti a mantenere un ritmo uniformato, nonostante ogni studente presenti caratteristiche molto diverse, al contrario, con il nuovo modello ognuno apprende autonomamente ed è libero di studiare con i tempi che più gli sono consoni, sempre con lo scopo di raggiungere un obiettivo comune.

4 *I compiti a scuola*

La seconda inversione didattica del modello *Flipped Classroom* prevede che i compiti "si trasferiscano" dalla casa degli studenti all'aula scolastica. Gli allievi, infatti, arrivano a scuola già preparati sull'argomento su cui verterà la lezione in aula. L'insegnante è, così, libero di attuare strategie didattiche consone all'argomento da affrontare e/o consolidare.

Una lezione scolastica di questo tipo dovrebbe, come regola, dedicare una decina di minuti iniziali al chiarimento dei dubbi riscontrati nella spiegazione vista (o letta) a casa. Questa parte risulta fondamentale poiché è assolutamente consentito e lecito, per lo studente, non aver compreso appieno ogni dettaglio della videolezione studiata. L'insegnante, infatti, non essendo più a sua disposizione nel momento in cui il dubbio si manifesta, deve provvedere a chiarirlo prontamente, in modo da evitare che l'allievo lo trascini con sé nel corso del processo di apprendimento. Le domande poste dagli studenti in questo inizio di lezione possono risultare molto utili anche agli insegnanti per valutare l'efficacia delle videolezioni. Come suggeriscono Bergmann e Sams (2012), se tutti gli studenti manifestano dubbi simili, allora probabilmente è l'insegnante a non aver spiegato al meglio quel preciso argomento ed è importante che provveda a rifare, o almeno correggere, quel particolare video.

Gli studenti, vista la parte attiva e centrale che rivestono in questo nuovo modello didattico, sono obbligati e motivati a studiare, cercando di rimanere il più possibile al pari con le videolezioni assegnate, in modo da non essere esclusi durante le attività pratiche, cooperative e laboratoriali previste nelle lezioni in aula.

5 *Supporti multimediali per la didattica*

Dopo aver progettato il materiale da proporre agli studenti, il docente dovrà renderlo tecnicamente disponibile. Per fare ciò è necessario utilizzare i cosiddetti *supporti multimediali per la didattica*, ovvero dispositivi - software o applicativi web - che agevolino la didattica in ogni suo momento: quindi sia i software dedicati a particolari attività disciplinari, sia gli strumenti che consentono la realizzazione di canali di comunicazione.

In un contesto di *Flipped Classroom* è utile, infatti, che l'insegnante o, in un progetto più ampio, la scuola strutturi un proprio canale di comunicazione con gli studenti per condividere i contenuti digitali che essi dovranno studiare in vista delle lezioni scolastiche. Un canale di comunicazione di questo tipo può essere rappresentato da un *sito web ad hoc*, dall'unione di più servizi offerti da diversi sviluppatori, oppure da una delle numerose *piattaforme e-learning* disponibili per la gestione dei percorsi scolastici.

Come già detto, la condivisione dei contenuti si basa sulla teoria costruttivista secondo la quale l'apprendimento avviene per mezzo della costruzione della propria conoscenza da parte del discente, quindi è strettamente collegato alla situazione in cui avviene e alla personale esperienza del discente stesso. Si parla, infatti, di *costruzione di conoscenza*. Nel modello *Flipped Classroom* è necessario predisporre ambienti di apprendimento centrati sul discente, rivolti alla comunicazione e alla condivisione di conoscenze, promuovendo la socializzazione e l'interazione tra gli studenti e l'insegnante. La costruzione di conoscenze è ben visibile, dunque, in tale modello in cui tutti i partecipanti collaborano alla costruzione di conoscenze e di idee da rendere disponibili alla comunità-classe.

L'importanza di divulgare e distribuire il materiale didattico costituisce un vantaggio sia per lo studente che ne usufruisce, sia per l'insegnante che lo rende disponibile. Lo studente, infatti, ha la possibilità di consultare il materiale proposto in più momenti: non solo prima della lezione come richiesto, con i vantaggi già discussi, ma eventualmente anche dopo, magari in vista di una verifica conclusiva, o anche nel momento in cui un argomento presenta collegamenti con alcuni contenuti già affrontati in passato. Grazie ad un ambiente di questo tipo si può realizzare un vero e proprio *catalogo digitale* di tutte le risorse utilizzate e create durante l'anno scolastico o, meglio, gli anni scolastici: un catalogo sempre aggiornato di contenuti reperibili e consultabili in ogni momento. Per l'insegnante tale catalogo ha un valore inestimabile sia per il completo monitoraggio delle lezioni, degli argomenti e delle attività che esso fornisce sia, soprattutto, per la possibilità di riutilizzare il materiale negli anni successivi, eventualmente riadattato, riducendo notevolmente la mole di lavoro. Una delle strade percorribili per

fare ciò consiste nella *realizzazione di un sito web su misura* per i propri scopi didattici di *Flipped Classroom*. Si tratta probabilmente di una delle alternative più semplici e più versatili.

Può risultare interessante e utile anche l'utilizzo di *piattaforme e-learning*, che predispongono tutti i servizi necessari ad un ambiente formativo ideale per questo contesto. La differenza sostanziale che si riscontra nella realizzazione dei due approcci metodologici è che il sito web solitamente viene reso pubblico, mentre l'accesso alle piattaforme, di norma, è protetto da un codice d'identificazione (*login*), prevedendo così una maggior privacy degli iscritti, ma pure una limitatezza di divulgazione dei contenuti, concettualmente contraria al modello *Flipped Classroom*.

Sembra opportuno segnalare a tale proposito *Moodle*, acronimo di *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*: ambiente per l'apprendimento modulare, dinamico, orientato ad oggetti, che consente al docente di ricreare un'aula virtuale, un ambiente dedicato alla didattica, in cui poter proporre diverse risorse digitali per supportare ed integrare la didattica in aula. *Moodle* è oggi la piattaforma e-learning più diffusa, in particolar modo nelle istituzioni accademiche e scolastiche. L'amplissima dimensione della *community* che si è creata nel mondo è una garanzia di continua aggiornabilità e di arricchimento funzionale della piattaforma stessa. Fondata su una filosofia costruttivista volta agli aspetti sociali dell'educazione, laddove non solo i docenti, ma anche i discenti possono contribuire all'esperienza educativa, *Moodle* consente così agli studenti di commentare i contenuti pubblicati, di contribuire all'inserimento di nuovo materiale oppure di lavorare collaborativamente in un *ambiente wiki*[5]. L'insegnante, invece, non solo può inserire il materiale didattico, ma anche proporre e correggere esercitazioni, monitorare gli accessi e gli elaborati realizzati dagli studenti. Esistono strumenti di carattere sociale (come *forum*, *chat* e *blog*) che promuovono l'interazione docente-studenti e, soprattutto, consentono l'invio e la ricezione di commenti sui contenuti proposti.

Si ritiene opportuno menzionare anche *Edmodo*, social network per l'apprendimento che presenta innovativi servizi tecnologici, sociali e didattici e ha come obiettivo quello di connettere diverse esperienze scolastiche in tutto il mondo. Nata nel 2008 dall'idea di due responsabili informatici di una scuola di Chicago (USA), tale piattaforma e-learning fornisce un ambiente operativo

[5] Com'è noto, un wiki è un sito web che può essere modificato dai suoi utilizzatori e i cui contenuti sono sviluppati in collaborazione da tutti coloro che vi hanno accesso. In ambito scolastico, la classe diviene "autore digitale": gli alunni collaborano in rete e diventano produttori di oggetti e testi multimediali, affinando capacità critiche e competenze tecniche.

sicuro e semplice da utilizzare, dove docenti e studenti, sotto l'occhio vigile dei genitori, possono continuare a cooperare anche al di fuori dell'ambiente scolastico e in orari differenti rispetto a quelli standard. Su *Edmodo* i docenti possono assegnare compiti e fornire spiegazioni, inviare schemi esplicativi e segnalare articoli di approfondimento relativi agli argomenti spiegati in classe. Gli studenti possono collaborare tra di loro in gruppi di studio, chiedere chiarimenti ai compagni di classe e agli insegnanti, segnalare materiali di studio ai compagni di classe. *Edmodo* presenta caratteristiche simili a *Facebook*, come la bacheca, i post e i commenti, per questo viene abitualmente definito "*social learning platform*"; è pensato, infatti, per creare una comunità sociale tra docenti, alunni e genitori, gestendo percorsi di apprendimento, risorse, interazioni e valutazioni in modo intuitivo ed efficace. Tra le molteplici funzionalità di questa piattaforma sociale sono incluse, come in *Moodle*, l'inserimento di compiti, esercizi o videolezioni, con l'eventuale aggiunta di test; la creazione di un calendario scolastico e di gruppi di studio; la consegna, la correzione e la valutazione delle esercitazioni proposte, consentendo un feedback immediato; i servizi per i genitori, infine, che presentano alcune affinità con l'attuale registro elettronico.

6 *Possibili metodi di capovolgimento*

La particolare attività da svolgere durante il secondo momento di insegnamento è, come già detto, affidata interamente alla decisione del docente, il quale è libero di sfruttare la strategia didattica che più ritiene opportuna. A tale proposito, esistono diverse strategie attuabili per "capovolgere" la didattica.

Innanzitutto il "capovolgimento tradizionale" (*Traditional Flipped*), che si configura come quello più utilizzato in aula dai docenti. In questo caso gli studenti guardano un video della lezione, la imparano a casa e svolgono i classici compiti in classe insieme agli altri compagni, sotto la guida del docente. Alcuni insegnanti mantengono questa tipologia di capovolgimento come una costante negli anni, mentre altri preferiscono effettuare altri esperimenti che si rivelano ancora più efficaci.

Il *flipped mastery* si può considerare come la naturale evoluzione del capovolgimento tradizionale. In questo caso gli studenti lavorano individualmente e non in gruppo, rivedono la lezione a casa e utilizzano le ore in classe per effettuare esercizi alla presenza dell'insegnante che attribuisce loro una valutazione. Quando almeno l'80% degli studenti ha raggiunto una valutazione positiva, è possibile passare all'obiettivo successivo, in caso contrario è necessario soffermarsi ulteriormente su quanto trattato, fornendo magari altri materiali di studio (Modica, 2014).

Un'altra strategia didattica efficace può essere rappresentata dal *cooperative learning*, metodologia di insegnamento attraverso la quale gli allievi apprendono in piccoli gruppi, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del percorso. L'insegnante assume un ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando "ambienti di apprendimento" in cui gli allievi, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di "problem solving di gruppo", conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti. Tali obiettivi possono essere raggiunti se all'interno dei piccoli gruppi di apprendimento gli studenti sviluppano determinate abilità e competenze sociali, intese come un insieme di abilità interpersonali e di piccolo gruppo indispensabili per sviluppare e mantenere un livello di cooperazione qualitativamente alto (Pascale, 2011).

Le sperimentazioni di questo metodo evidenziano diversi vantaggi. In primo luogo, tutti gli studenti lavorano più a lungo e con risultati migliori, accrescendo la propria motivazione intrinseca e sviluppando capacità di ragionamento e pensiero critico. Vengono, inoltre, promosse le relazioni tra gli studenti, che risultano essere più positive e rispettose, in quanto tutti i membri del gruppo riconoscono l'importanza dell'apporto di ciascuno e sviluppano così spirito di squadra. Infine, si verifica un aumento dell'autostima personale e quindi un maggior benessere psicologico (Ellerani e Pavan, 2003). È stato anche dimostrato che il *cooperative learning* approfondisce la capacità di comprensione e rende i contenuti appresi più significativi e persistenti in memoria. Danielson (2002) vede nel *cooperative learning* un approccio molto stimolante per i docenti, poiché li "costringe" a progettare in modo profondo e a differenziare i compiti richiesti ai gruppi secondo il principio di interdipendenza. Questo aiuta gli studenti da una parte a collaborare e dall'altra a sfidarsi individualmente in un contesto di gruppo che mantiene alta la motivazione. Così gli allievi sono incoraggiati ad apprezzare le diverse competenze ed esperienze dei loro pari, dai quali apprendono più facilmente. Attualmente vi sono numerosi gruppi di ricerca su questo tema, è bene citare quelli di D. Johnson e R. Johnson alla University of Minnesota di Minneapolis, quello di Slavin alla Johns Hopkins University di Baltimora e quello di Sharan alla Tel Aviv University di Tel Aviv (Lastrucci e Pascale, 2010; Lastrucci e Pascale, 2012; Pascale, 2011).

Anche la *peer education* può essere considerata una metodologia didattica efficace. Essa rappresenta, infatti, una strategia educativa volta ad attivare un processo spontaneo di trasmissione di conoscenze e di esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari stato. La *peer instruction flipped classroom* prevede che gli studenti studino i materiali di

base forniti dal docente al di fuori della classe, mentre in classe dibatteranno sui nodi concettuali appresi, cercando di convincere i propri compagni sull'esattezza di quanto sostenuto. In questo dibattito continuo, il docente modera e valuta l'apprendimento dei concetti. Gli studenti in questo modo possono anche aiutarsi a vicenda, poiché spesso i concetti più complessi hanno richiesto una maggiore concentrazione anche da parte di chi li ha successivamente compresi e quindi, alla luce delle difficoltà superate, può rendersi più disponibile verso chi presenta lo stesso problema. Gli studenti che presentano dubbi di qualsiasi genere sono più coinvolti se la spiegazione avviene da parte di studenti al loro pari, piuttosto che dall'insegnante, pertanto appaiono più disinvolti nel porre le domande che li aiuterebbero a raggiungere una comprensione completa. Il trasferire contenuti a coloro che non li hanno ben compresi, piuttosto che ad un insegnante, richiede maggior chiarezza sia mentale che di esposizione. Questo trasferimento di conoscenze, inoltre, aiuta chi trasmette e chi riceve le informazioni a memorizzarle in modo persistente (Modica, 2014).

La *problem based learning flipped classroom* prevede, invece, l'esplorazione di un problema e il confronto delle strategie risolutive tra gli studenti che possono lavorare singolarmente o in team, consapevoli del fatto che le loro strategie dovranno essere discusse in una fase successiva in classe. Tale metodo, nella prassi scolastica, permette allo studente di sviluppare capacità di valutazione e di giudizio obiettivo, insegnandogli a risolvere gradualmente problemi sempre più complessi. Il docente si porrà quale moderatore del processo e valuterà quanto svolto dagli studenti. In questo caso gli studenti non guarderanno alcun video a casa.

Il metodo più usato per le discipline è quello dell'*inquiry flipped classroom*. In questo caso gli studenti possono chiedere di visionare durante l'orario scolastico un video su un argomento che li incuriosisce, utilizzare, così, il tempo in classe per esplorare i concetti in esso contenuti e cercare di dare le più opportune spiegazioni dei fenomeni. Tuttavia, essi potranno avere ancora qualche idea confusa, quindi l'insegnante interverrà per eliminare ogni dubbio di sorta. Anche in questo caso, gli studenti non guarderanno alcun video a casa (Modica, 2014).

Un'ulteriore strategia didattica attiva e centrata sullo studente è rappresentata dalla *Didattica Laboratoriale*, basata sulla co-costruzione delle conoscenze: procedendo per problemi e per ricerca, si giunge all'elaborazione di un prodotto, cognitivo o materiale. Come precedentemente illustrato, la Didattica Laboratoriale si fonda principalmente su un approccio costruttivista dell'apprendimento e si pone come obiettivo quello di passare dalla semplice informazione alla vera formazione, incoraggiando un atteggiamento attivo

degli studenti basato sulla propria curiosità, piuttosto che il tradizionale atteggiamento passivo di una lezione frontale, ottenuto facendo ricorso all'autorità del docente. Un'attività laboratoriale si differenzia dalla lezione frontale in quanto porta all'acquisizione del sapere tramite compiti pratici e problemi da risolvere, anziché ascolto e studio personale, stimolando quindi l'interazione e le capacità critiche degli studenti. I compiti previsti nell'ambito di attività laboratoriali devono essere ragionevolmente più alti dei livelli di partenza, in modo da favorire un apprendimento per scoperta (*Discovery Learning*), alternando il lavoro di gruppo al lavoro individuale, e devono essere finalizzati all'elaborazione di un prodotto reale. In un contesto laboratoriale, l'insegnante segue gli studenti nel percorso che li porta all'elaborazione del progetto prestabilito, incoraggia, indirizza e risponde alle domande, fornendo, se richiesto, lezioni mirate ed approfondite. Una simile organizzazione del lavoro porta lo studente ad acquisire un apprendimento di tipo specialistico, perché egli agisce concretamente, operando in prima persona, e scopre qualcosa di nuovo grazie alle esperienze con cui viene messo a contatto.

Alla luce di quanto sopra esposto si evince che uno dei principali vantaggi dell'insegnamento capovolto consiste nell'avere a disposizione molto più tempo in classe, per venire incontro alle esigenze degli studenti, creando attività efficaci e coinvolgenti. Quando i docenti decidono di capovolgere la propria didattica, è essenziale che effettuino a monte un'attenta riflessione sulle modalità di impiego del tempo supplementare che hanno a disposizione. Inoltre, le attività da svolgere dopo che gli alunni hanno visionato a casa i materiali di studio devono essere strettamente collegate a quanto appreso a casa, in modo tale da chiarire i dubbi e rafforzare quanto appreso autonomamente (Modica, 2014). Dunque, con le innumerevoli metodologie didattiche praticabili e la completa autonomia della gestione del tempo-classe da parte dell'insegnante, sarà possibile personalizzare la didattica in base agli interessi ed alle attitudini di chi apprende, potenziando i migliori e recuperando gli studenti in difficoltà, anche con l'aiuto dei più bravi (Maglioni e Biscaro, 2014).

7 *La valutazione*

Da quanto precedentemente illustrato, si deduce come il modello *Flipped Classroom* produca, per sua natura, anche una profonda rivoluzione nell'ambito della valutazione, soprattutto relativamente alla valutazione formativa, volta a fornire un'informazione continua e dettagliata su come gli allievi rispondono al percorso di apprendimento intrapreso.

Secondo Maglioni e Biscaro (2014, p. 45), attualmente gli alunni vengono

spesso valutati in modo inadeguato: "i compiti in classe non distinguono tra competenze pregresse e competenze acquisite e le interrogazioni difficilmente distinguono tra capacità espressive e capacità cognitive". È evidente, invece, che il modello *Flipped Classroom* presenti numerose occasioni in più rispetto alla didattica tradizionale per contribuire alla valutazione: tutte le attività svolte in classe, infatti, forniscono un monitoraggio costante dei progressi relativi all'apprendimento di ogni studente e vedono applicate le conoscenze e le competenze da esso acquisite. Sembra che nessun'altra metodologia didattica incorpori contemporaneamente in sé didattica e valutazione, così come accade nella *Flipped Classroom* (Maglioni e Biscaro, 2014). Nella fase di valutazione si possono utilizzare i quiz online per testare il livello raggiunto, con particolare uso dei *quiz con feedback*, con lo scopo di imparare dai propri errori (Modica, 2014). Gli studenti, come già detto, possono collaborare e, allo stesso tempo, discutere in classe al fine di chiarire meglio determinati concetti importanti appresi autonomamente. Il docente potrebbe anche suddividere gli studenti in piccoli gruppi e attribuire loro alcune specifiche situazioni problematiche da trattare.

Il modello *Flipped Classroom* gioca un ruolo molto importante anche nel quadro della *didattica per competenze* che, sia pure molto complessa nella sua realizzazione, viene con esso agevolata. L'idea di progettare una didattica per competenze, infatti, si basa sull'importanza non solo dell'acquisizione di fatti, idee e concetti, ma soprattutto della loro applicazione nel concreto, in ambiti anche non convenzionali, trasformando appunto le conoscenze in competenze. Tale modello, quindi, con le innumerevoli attività che, come si è visto, possono essere svolte durante le ore scolastiche, così sfruttate al meglio, permette agli studenti di raggiungere un livello di maggiore competenza (Maglioni e Biscaro, 2014).

Conclusioni

Come accade per tutte le metodologie didattiche, anche il modello *Flipped Classroom* presenta punti di forza e criticità. Di certo tale modalità di insegnamento-apprendimento, prevedendo una completa ristrutturazione dei tempi didattici, favorisce una migliore gestione del tempo disponibile in classe e facilita l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi di insegnamento, poiché, come si è visto, i docenti possono dare delle precise indicazioni agli allievi su come muoversi e sulle risorse che ciascuno di loro può utilizzare.

Uno dei vantaggi del *flip teaching* risiede sicuramente nella possibilità di utilizzare in maniera diversa le ore di lezione settimanali dedicate all'insegnamento di una data disciplina, permettendo anche agli studenti

di costruire il proprio sapere e di testare in qualsiasi momento le proprie competenze. Il ruolo del docente sarà quello di "guida" che incoraggia gli studenti alla ricerca personale e alla collaborazione e condivisione dei saperi appresi.

Un importante aspetto da non sottovalutare riguarda proprio la peculiarità del modello *Flipped Classroom*, ovvero la sostituzione, parziale o totale, delle spiegazioni frontali con videolezioni fruibili in ogni momento. Questo costituisce un importante vantaggio, rispetto al modello tradizionale, per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Generalmente, il ragazzo con DSA si ritrova a dover seguire la spiegazione in aula ad un ritmo che spesso non è il proprio e a consolidare individualmente a casa i concetti appresi, di cui solitamente è riuscito a memorizzare poco, studiando sui propri appunti o sul libro di testo. La lettura di un testo scritto, però, specialmente per quanto riguarda la dislessia, ma anche per i DSA in generale, è la principale causa della mancata comprensione dei contenuti. Una notevole agevolazione per gli studenti con DSA è la possibilità di usufruire di una spiegazione vocale anche a casa, ascoltabile più volte e con i propri tempi di apprendimento, che aiuti loro a superare la difficoltà che la lettura rappresenta.

Inoltre, secondo Modica (2014), esistono quattro principali vantaggi per gli studenti coinvolti nel modello *Flipped Classroom*:

1. essi possono controllare il proprio apprendimento; non devono adattarsi alla velocità espositiva dell'insegnante, in quanto il video permette loro di vedere e rivedere le parti che ritengono più complesse tutte le volte necessarie. Gli studenti possono anche confrontarsi con genitori e amici rispetto alle parti meno chiare;
2. impiegano il tempo in aula nella realizzazione di attività molto più utili e accattivanti, piuttosto che star seduti ad ascoltare il docente che presenta i contenuti della lezione;
3. hanno l'opportunità di ottenere un maggiore supporto da parte dell'insegnante durante le lezioni e questi potrà accostarsi in misura superiore ai diversi stili cognitivi degli alunni, realizzando anche alcune attività personalizzate;
4. viene ridotto il carico di lavoro a casa, anche se la visione di alcuni video può richiedere molto tempo, nel momento in cui viene visto più volte.

Per quanto riguarda le criticità, non si può ignorare il problema del *digital divide*: anche se negli ultimi anni si è notevolmente ridotto, pone comunque all'attenzione dei docenti "innovatori" l'impossibilità di prevedere, o assumere a priori, che tutti gli studenti di una classe dispongano a casa di attrezzature

tecnologiche adeguate, quali un personal computer (PC) e una connessione ad Internet. Da una recente indagine ISTAT (2014) è emerso che l'87,1% della popolazione possiede un PC e il 64% ha accesso a Internet. Osservando il *trend* nel corso degli anni emerge senza dubbio che il numero di famiglie italiane in possesso di un PC, con almeno un figlio in età scolastica, è in forte aumento; tuttavia, finché questa percentuale non raggiungerà il 100% non si può fare a meno di mettere in luce questa problematica.

Sempre collegato alle disponibilità tecnologiche vi è un altro aspetto critico dello sviluppo del modello *Flipped Classroom* ed è di carattere economico. Bisogna, infatti, prevedere l'utilizzo di nuovi strumenti *software* sia durante le ore scolastiche, sia a casa per la preparazione del materiale. Si aggiunga che può essere eventualmente necessario anche il supporto di personale esterno esperto.

Riguardo agli studenti, abituati al costante supporto del docente, potrebbero sentirsi smarriti quando utilizzano i materiali online, tanto da generare un fenomeno di *dispersione* delle conoscenze. Per di più, si rischia di penalizzare i rapporti interpersonali, in quanto l'allievo ha un contatto molto stretto con il PC sia a scuola che a casa, mentre i docenti sono costretti a riflettere su come strutturare e proporre i contenuti, rischiando di focalizzare l'attenzione esclusivamente sul contenuto, piuttosto che sull'apprendimento (Modica, 2014).

Un'altra considerazione riguarda gli studenti che potrebbero essere scettici sul modello *Flipped Classroom*, per la convinzione che questo aumenti il tempo da dedicare allo studio a casa. In realtà, la visione dei video richiede circa lo stesso tempo dello studio tradizionale, anzi, spesso coloro che di solito riscontrano problemi nello svolgere i compiti da soli a casa, impiegano molte più ore dedicandosi a questi piuttosto che ad apprendere i concetti fondamentali della lezione guardando un *podcast*. Inoltre, il lavoro a casa con il modello *Flipped Classroom* risulta meno faticoso, trasferendo a scuola le attività generalmente ritenute più difficili. A questo proposito, Bergmann e Sams (2012) testimoniano che i loro studenti, anche se devono guardare molte videolezioni inerenti a più discipline, non lamentano di dover studiare a casa più tempo di prima.

Un ulteriore fattore critico non trascurabile riguarda proprio i docenti che, con il modello *Flipped Classroom*, si vedrebbero, almeno inizialmente, oberati di lavoro, dovendo far fronte ad una preparazione del materiale didattico molto più gravosa, oltre che ad un costante aggiornamento tecnologico. Le attività in stile *flipped* possono essere facilmente realizzate, ma è altrettanto semplice fare un uso sbagliato di questa metodologia. Infatti, essa richiede una particolare attenzione nella fase di programmazione delle attività e di

selezione dei materiali didattici da sottoporre ai discenti, considerando anche che la registrazione delle lezioni comporta molto tempo e i docenti devono possedere adeguate competenze per poter realizzare i *podcast*.

Non bisogna dimenticare che ancora molti docenti vivono quotidianamente la professione tra la sicurezza di rimanere saldamente ancorati ad una tradizione conosciuta e praticata da anni e la paura di lasciarsi andare all'innovazione (Pascale, 2006). Per gli insegnanti che decidono di attivare il nuovo modello sarebbe utile, quindi, un percorso formativo mirato a conoscerlo a fondo e a comprenderne le potenzialità, soprattutto per imparare concretamente a creare video coinvolgenti ed attività stimolanti per i propri studenti.

Per concludere, è bene ricordare che non esiste un unico modo di capovolgere la propria classe, ma sicuramente il modello *Flipped Classroom* necessita di una completa rivoluzione del metodo di lavoro a cui si è abituati, sia da parte del docente sia da parte degli studenti. Diventano, quindi, essenziali la volontà e l'impegno dell'insegnante nel guidare e facilitare l'apprendimento dei discenti, così come l'acquisizione, da parte dello studente, di maggior consapevolezza ed autocontrollo nello studio.

Riferimenti Bibliografici

Bergmann J., Sams A. (2012), *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day,* USA, ISTE - International Society for Technology in Education.

Bergmann J., Sams A. (2014), *Flipped learning: Gateway to student engagement*, USA, ISTE - International Society for Technology in Education.

Bijlani K., Chatterjee S., Anand S. (2013), *Concept maps for learning in a flipped classroom,* Proceedings - 2013 IEEE 5th International Conference on Technology for Education, T4E 2013, pp. 57-60.

Cecchinato G. (2014), *Flipped classroom. Innovare la scuola con le tecnologie digitali*, in "TD - Tecnologie Didattiche", n. 22, pp. 11-20.

Crouch C. H., Mazur E. (2001), *Peer instruction: Ten years of experience and results*, in "American Journal of Physics", n. 69, pp. 970-977.

Danielson C. (2002), *Enhancing student achievement: a framework for school improvement*, Alexandria, ASCD.

De Gregorio A. (2015), *Classi 2.0, Lim, lezioni capovolte. Alla ricerca dei «prof connessi»,* in "Corriere della Sera – Italia digitale" del 17 novembre 2015, pp. 26-27.

Dewey J. (1999), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Ellerani P., Pavan D. (2003), *Il Cooperative Learning: una proposta per l'orientamento formativo*, Napoli, Tecnodid.

Gasser U., Palfrey J. (2008), *Born digital. Connecting with a global generation of digital natives*, New York, USA, Perseus Publishing.

Green G. (2012), *The flipped classroom and school approach: Clintondale High School*, presented at the annual *Building Learning Communities Education Conference*, Boston, USA.

ISTAT (2015), *Cittadini e nuove tecnologie*, www.istat.it

Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.

Keengwe J., Onchwari G., Oigara J. N. (eds.) (2014), *Promoting Active Learning through the Flipped Classroom Model*, Hershey, PA, USA, IGI Global.

Lage M. J., Platt G. J., Treglia M. (2000), *Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment*, in "Journal of Economic Education", n. 31, pp. 30-43.

Lastrucci E., Infante D., Pascale A. (2009), *Evaluating Usability to Improve Efficiency in E-Learning Programs*, in Cartelli A., Palma M. (eds.), *Encyclopedia of Information, Communication, Technology*, Vol. I, Hershey, PA, USA, Idea Group IGI Global, pp. 315-320 (peer reviewed) ISBN-13: 978-1-59904-845-1.

Lastrucci E., Infante D., Pascale A. (2009), *From Distance Education to E-Learning as Integrated Training*, in Cartelli A., Palma M. (eds.), *Encyclopedia of Information, Communication*, Technology, Vol I, Hershey, PA, USA, Idea Group IGI Global, pp. 160-165 (peer reviewed) ISBN-13: 978-1-59904-845-1.

Lastrucci E., Infante, D., Pascale A. (2009), *Education and E-Learning Evaluation and Assessment*, in Cartelli A., Palma M. (eds.), *Encyclopedia of Information, Communication, Technology*, Vol. I, Hershey, PA, USA, Idea Group IGI Global, pp. 189-194 (peer reviewed) ISBN-13: 978-1-59904-845-1.

Lastrucci E., Pascale A. (2010), *Cooperative Learning through Communities of Practice*, in "International Journal of Digital Literacy and Digital Competence", vol. 1, n. 2, pp. 11-21 (peer reviewed) ISSN 1947-3494.

Lastrucci E., Pascale A. (2012), *Cooperative Learning through Communities of Practice, in Cartelli A. (a cura di), Current Trends and Future Practices for Digital Literacy and Competence*, pp. 189-199, IGI Global, ISBN: 9781466609037.

Maglioni M., Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Trento, Erickson.

Modica E. (a cura di) (2014), *Flipped ClassRoom. La lezione capovolta*, E-book di OrizzonteScuola.it

Montessori M. (2000), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti.

Pascale A. (2006), *Le nuove tecnologie per ridefinire la funzione docente nella società complessa*, in Lastrucci E., Pascale N., Santeramo L. R. (a cura di), *A.N.S.I. 60 anni dalla fondazione – Storia, identità, prospettive*, Roma, Edizioni A.N.S.I., pp. 129-150, ISBN 88-901527-3-7.

Pascale A. (2006), *Professione docente e nuove tecnologie. Indagine quali-quantitativa sull'impatto delle TIC sull'identità professionale degli insegnanti*, Roma, Edizioni A.N.S.I.

Pascale A. (2011), *Le Comunità di Pratica per un apprendimento cooperativo*, in "Atti del Convegno Didamatica 2011", Politecnico di Torino.

Pascale A. (2012), *I Saperi Digitali per una nuova forma sociale: la società in Rete*, in "Atti del Convegno Didamatica 2012", Politecnico di Bari.

Pascale A. (2012), *Spazio e tempo dei Saperi Digitali*, in "Atti del Convegno Didamatica 2012", Politecnico di Bari.

Pieri M. (2014), *Flipped classroom: un'esperienza italiana. L'opinione dei docenti*, in "Atti del Convegno Didamatica 2014", Università degli Studi di Napoli Federico II.

Rivoltella P.C. (2013), *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, Brescia, Editrice La Scuola.

Warter-Perez N., Dong J. (2012), *Flipping the classroom: how to embed enquiry and design projects into a digital engineering lecture*, in "*Proceedings of the 2012 ASEE Section Conference*", San Luis Obispo, USA.

OSSIDIANA
TEORIA CULTURA E VITA QUOTIDIANA

LUIGI PELLEGRINI EDITORE

1 SFERA PUBBLICA
IL CONCETTO E I SUOI LUOGHI
a cura di
Paolo Jedlowski
Olimpia Affuso

2 INCONTRI FRA LE RIGHE
Letterature e scienze sociali
a cura di
Renate Siebert e Sonia Floriani

3 LA DANZA DEI CAFFÈ
L'interazione faccia a faccia in tre luoghi pubblici
di
Massimo Cerulo

4 LUOGHI MIGRANTI
TRA CLANDESTINITÀ E SPAZI PUBBLICI
di
Gianluca Gatta

5 ANDARE OLTRE
LA RAPPRESENTAZIONE DEL REALE FRA LETTERATURE E SCIENZE SOCIALI
a cura di
Renate Siebert e Sonia Floriani

6 ATMOSFERE LOCALI
SPAZI E PRATICHE DI VITA URBANA
di
Barbara Grüning

OSSIDIANA
TEORIA CULTURA E VITA QUOTIDIANA

OSSIDIANA
UNA CITTÀ UNA RIVOLUZIONE
TUNISI E LA RICONQUISTA DELLO SPAZIO PUBBLICO
Chiara Sebastiani
7

www.pellegrinieditore.com
info@pellegrinieditore.it

1 Emilio Lastrucci, *Formare il cittadino europeo*, Roma, Anicia, 2012.

Ad alcuni anni dalla sua apparizione, *Formare il cittadino Europeo*, opera di notevole spessore scientifico e respiro sistematico di Emilio Lastrucci, rappresenta ancora, per le ragioni scaturenti dall'attuale quadro politico-economico che intendo di seguito sommariamente richiamare, uno strumento indispensabile per quanti operano in campo educativo. Si tratta, infatti, di un lavoro che permette di orientarsi nell'arcipelago delle eterogenee ed articolate posizioni teoriche e delle molteplici aree tematiche e problematiche che sottendono alla necessità di adeguare l'offerta formativa ad una *dimensione europea dell'educazione*.

L'Autore, coerentemente con quanto sostenuto in numerosi precedenti lavori, muove dal presupposto che, in una società autenticamente democratica, il compito delle istituzioni formative pubbliche (in primo luogo, la scuola) non sia esclusivamente quello di *istruire,* bensì anche quello di *educare*, ovvero di favorire lo sviluppo, in ogni individuo, di una propria autonoma *Weltanschauung,* che lo conduca a compiere scelte coerenti e pienamente consapevoli, nella vita privata come in quella pubblica. L'educatore, allora, è chiamato a sollecitare una progressiva evoluzione del *pensiero critico* dell'individuo e, come ha chiarito Max Weber, non deve nascondere i propri orientamenti, temendo di veicolare un indebito indottrinamento, ma deve ben evidenziare che ogni punto di vista è relativo e che, quasi sempre, ne esistono altri, più o meno divergenti, con i quali confrontarsi costruttivamente.

Appare del tutto evidente, in tale ottica, come ogni educatore potrà svolgere responsabilmente il suo ruolo solo inquadrando gli stimoli che offre agli alunni in una cornice problematica che susciti una riflessione sempre attenta e appassionata, attorno a questioni decisive nel dibattito odierno, alla luce di problemi oggettivi che la comunità in cui l'alunno è inserito si trova ad affrontare, nonché degli orientamenti prevalenti e maggiormente condivisi, quantunque controversi e concorrenti.

Ciò è tanto più vero nel contesto politico e culturale europeo, in rapporto al quale la formazione della cittadinanza va proiettata in una dimensione plurilinguistica, multiculturale e pluri-religiosa ed acquista perciò ulteriore complessità. In base a tali premesse, la formazione dei nuovi cittadini europei è ritenuta, dall'Autore, una delle sfide decisive per l'intera umanità.

La disamina delle complesse questioni legate alla possibilità di affrontare con successo tale sfida viene condotta da Lastrucci richiamando le più autorevoli proposte avanzate da "grandi vecchi" e Maestri di pensiero della cultura europea, tra cui quelle

da lui più approfondite e condivise risultano quelle di J. Habermas, E. Morin, Z. Bauman, U. Eco.

Certamente questa sfida è determinante per la sopravvivenza stessa dell'Europa comunitaria, chiamata ad accelerare sulla strada dell'unità per conseguire una reale trasformazione evolutiva in entità politica sovranazionale di stampo federale, proprio nel momento di maggior crisi di tutta la sua breve storia, momento segnato, soprattutto, dalla fuoriuscita dell'Inghilterra, la quale pare peraltro evocare ulteriori "diserzioni" future, conseguenza di quelle spinte centrifughe che trovano alimento nelle crescenti difficoltà di integrazione e di convivenza, nella debolezza della ripresa economica, nell'esplosione della crisi migratoria, nel timore di recrudescenze e inasprimenti dell'aggressione terroristica. Analogamente, altri fattori esterni come l'incertezza determinata dall'elezione di D. Trump a presidente degli Stati Uniti d'America e la scarsa incisività della U.E. sull'intero panorama internazionale, contribuiscono al proliferare di quella tendenza, genericamente identificata come "populismo", che trova nel così detto "sovranismo" l'obiettivo ultimo da perseguire, in quanto riguardato come espressione quasi naturale di condizioni universalmente presenti, quali l'esistenza di popoli nazionali, omogenei per etnia, lingua e cultura, che hanno diritto alla propria sovranità. Questa tesi attrae sempre maggiori consensi nella misura in cui identifica nella globalizzazione la causa delle disgrazie socio-economiche che hanno colpito il continente a partire dal 2008, attribuendo ai decisori politici la colpa di aver rinunciato alla sovranità e di aver aperto i confini, senza preoccuparsi di tutelare le fasce più esposte agli effetti devastanti della globalizzazione.

La questione non può essere sottovalutata, in quanto la globalizzazione ha permesso a molti Paesi di emanciparsi da una povertà diffusa ed insopportabile, cosicché quelli economicamente emergenti, che hanno invaso con i loro prodotti il nostro mercato, si trasformeranno presumibilmente, a loro volta, in nuovi mercati di cui tutti i Paesi membri potranno sicuramente beneficiare, tenendo conto, però, che prima che questa apertura planetaria produca un equilibrio tra vantaggi e svantaggi è necessario che vengano introdotti gli ammortizzatori idonei a limitarne i contraccolpi sociali.

Le politiche di Bruxelles si sono sinora purtroppo rilevate, in tal senso, tendenzialmente inefficaci, favorendo, a mio modo di vedere, il risentimento populistico ed accentuando ulteriormente le divisioni. Le attuali vicende europee evidenziano, insomma, quanto l'Europa sia distante dai suoi cittadini, che la percepiscono come un consesso di tecnocrati che detta regole oscure ed inconcludenti, piuttosto che come un organismo politico che decide per il bene comune.

Tutto ciò vanifica in larga misura il lungo percorso di integrazione sul quale ci eravamo incamminati e ci induce a dimenticare quanto rilevante potrebbe essere il ruolo dell'Europa, se solo riuscisse ad agire veramente unita. E proprio in questo contesto di palpabile sfaldamento emerge ancor più prepotentemente l'urgente necessità di riorganizzare un quadro formativo che consenta alle nuove generazioni di radicare una *coscienza etico-politica europea.* Questa Europa dominata esclusivamente dalle vicende economiche ha bisogno, in sostanza, di una rivincita della dimensione politica su quella della finanza e della contabilità ed appare chiaro che ciò potrà accadere soltanto se prenderà corpo quella nuova identità sociale e civile, indicata da Lastrucci, la quale soltanto conferisce un autentico fondamento a quel comune e diffuso senso di appartenenza in mancanza del quale l'Unione Europea rischia di non avere sviluppi futuri.

Sul piano teorico, si può osservare che le odierne criticità confermano la tesi abbracciata dall'Autore e che Egli chiama *euro-pragmatista,* secondo la quale l'identità europea non è una *datità storica,* bensì un'*aspirazione* che i "padri fondatori" hanno trasformato in progetto e che tale in larga parte ancora rimane, malgrado le conquiste decisive conseguite dai Trattati di Roma sino a quelli di Schengen, Maastricht, Amsterdam, per citare solo le tappe più rilevanti.

A tale conclusione Lastrucci perviene all'esito di in lucido ed approfondito esame critico delle numerose teorie elaborate sull'identità europea, la quale è portatrice, indubbiamente, di elementi quali l'eredità del mondo greco-romano, il Cristianesimo, gli ideali dell'Umanesimo e del pensiero illuminista ed altri ancora; tutti questi fattori, tuttavia, non giustificano, agli occhi degli "euroscettici", l'unione di popoli che hanno etnie, lingue e culture diverse e che storicamente si sono sempre combattuti per il predominio sul continente. Lo spirito europeo, allora, a prescindere da quanto avvenuto in passato, può essere rinvenuto nel processo stesso di unificazione, in quella sfida (per dirla con Morin) o, per dirla con Bauman, in quell'*avventura* che ci impegna ad una difficile, ma progressiva integrazione, che Habermas, Eco e Morin vedono come una "necessità storica", ma che quest'ultimo considera una *possibilità* e non una certezza acquisita. Questo *progetto*, arguisce Lastrucci, per avere *chance* di successo, presuppone che siano individuati gli obiettivi e le relative strategie, nonché i viatici indispensabili; si configura, insomma, come un programma che ha natura, necessariamente, *pedagogica,* ciò che porta l'Autore a rilevare, per primo, un ulteriore elemento di identità comunitaria proprio nel carattere fondamentale e squisitamente pedagogico (*imparare ad imparare*) che, a partire dal *Libro bianco Delors* (1993) e da quello di Cressons e Flynn (1995), ha assunto

l'informazione, la conoscenza e la formazione quali fattori centrali dello sviluppo e paradigmi della società europea. Il concetto di *cittadinanza europea* ha, dunque, senso solo se riferito ad un contesto socio-politico autenticamente democratico, in quanto i programmi pedagogici mirano all'emancipazione sociale dei cittadini e ne favoriscono l'acquisizione costante di nuove conoscenze, spendibili anche in ambito pubblico, mentre ogni totalitarismo ha, ovviamente, interesse al mantenimento dello *status quo*. Ne consegue che la cittadinanza europea è una "cittadinanza partecipata e solidale", legata ad una ben definita "identità sociale" di cui tutti i membri dell'Unione sono portatori. Il passaggio logico successivo conduce l'Autore, attraverso una dettagliata analisi dei processi di sviluppo evolutivo e di socializzazione, a proporre un modello di Educazione alla Cittadinanza Europea del tutto originale, ma che risponde anche alle esigenze evidenziate nelle principali teorie e nei più accreditati modelli già sviluppati al riguardo. Lastrucci, prendendo le mosse dall'idea, formulata da Durkheim, di un *essere sociale* (contrapposto all'*essere individuale*), dopo una analitica interpretazione della notevole mole di dati raccolti, a livello nazionale ed internazionale, per mezzo di ricerche a cui, in gran parte, ha partecipato, approda, in estrema sintesi, alla conclusione che il processo di integrazione europea non possa prescindere neppure da una *coscienza storica*, alla quale egli attribuisce un ruolo determinante ai fini dela capacità di comprendere il mondo, giacché il *pensiero storico* non è sostituibile da alcuna diversa facoltà cognitiva. Questo assunto, che richiama anche alcune intuizioni di Dewey, non induce all'ottimismo, stante che la carenza di cultura storica, non solo nelle giovani generazioni, ma soprattutto in esse, è una costante che emerge da tutte le ricerche e rappresenta per Hobsbawn uno dei "cattivi presagi" per il terzo millennio. Altro punto di criticità nel panorama di integrazione europea è individuato dall'Autore nella diffusa e netta prevalenza, tra i cittadini europei, dei *sentimenti* di appartenenza alle singole comunità nazionali, rispetto a quelli riferiti alla comunità europea. Solo una progressiva inversione di questo dato, quasi omogeneo per ogni fascia d'età, potrà consentire l'acquisizione di una autentica identità europea. E' necessario ed urgente, quindi, rendere operativo un progetto *pedagogico condiviso*, che riguardi tutti i diversi piani connessi alla formazione e che ponga gli operatori istituzionali, ad ogni livello, nella condizione di essere *buoni maestri* che accompagnano gli allievi in questo lungo percorso di sviluppo civile. Nell'ultima parte del libro, viene delineato un progetto pedagogico *(modello delle competenze)*, frutto dei moltissimi anni di ricerca di massimo profilo scientifico e della pluridecennale esperienza maturata

sul campo dall'Autore; il progetto, suddiviso in diverse aree, affronta efficacemente le problematiche inerenti sia le *competenze cognitive,* sia gli *atteggiamenti* e *comportamenti concreti* nell'esercizio della *cittadinanza attiva e solidale*, e risponde pienamente alle esigenze di *alfabetizzazione civica* e di sviluppo del *pensiero critico*; può essere, quindi, utilizzato anche in sede di valutazione e/o di verifica.

In conclusione, non si può non rilevare la pregnante attualità ed il carattere quasi premonitore di questo testo, che, già qualche anno fa, poneva fortemente l'accento sulla inadeguatezza degli strumenti e delle risorse (di ogni genere) di cui il sistema educativo europeo (e a maggior ragione quello italiano) è dotato. Per questo motivo, Lastrucci esplicitava l'urgenza di formare gli insegnanti e gli educatori europei in modo che essi potessero affrontare con i loro allievi i temi della cittadinanza, nel contesto europeo, con particolare attenzione proprio a quei fattori che oggi minano l'unione stessa, ovvero le difficoltà di integrazione, la gestione dei flussi migratori, la globalizzazione, l'interdipendenza delle economie nazionali.

Il ritardo accumulato, anche a causa di una crisi economica che ha impedito adeguati finanziamenti alle attività formative e alla ricerca e che, va purtroppo ricordato, in Italia risultano significativamente inferiori rispetto alla maggioranza degli altri stati europei, pone seri dubbi sull'effettiva possibilità di conseguire realmente l'integrazione, quantunque tale consapevolezza debba associarsi ad un 'ottimismo della volontà' che non può esimerci dall'affrontare tenacemente la sfida, ciò che ci riporta alla mente le parole di U. Eco: "*l'Europa è un'utopia indispensabile".*
(Vincenza Pellegrino)

2 Franco Blezza: *Il debito coniugale e altri dialoghi pedagogici*. Libreria Universitaria, Edizioni, Limena PD 2017. Pag. 90, ISBN 978-88-6292-824-3, disponibile anche come E-Book.

Con questo volumetto, il noto autore e condirettore della rivista presente continua il suo impegno per la professione di pedagogista, e per la pedagogia come componente della formazione iniziale e continua di tanti professionisti intellettuali del sociale e del sanitario. Si tratta della riproposizione di casi trattati, in questo caso tre, come già per la raccolta *L'arte della parola che aiuta* (Fruppo Editoriale "L'Espresso", Roma 2015). Realmente un trattato scientificamente rigoroso e innovativo, di evidente originalità, che tuttavia si legge come un romanzo.

Dei dialoghi pedagogici che compongono l'opera, il primo costituisce la parte principale e dal nome al volumetto. Un manager di grande successo, appena pensionato, con pesanti problemi coniugali e par-

tenariali , viene portato a intravvedere la soluzione attraverso una ricostruzione della sua esperienza di vita e soprattutto delle figure dei suoi genitori e del loro problematico rapporto. Sono cose che avvengono ancora oggi, come sono avvenute per secoli, sotto la copertura ipocrita del perbenismo e della rispettabilità borghesi, che rimangono a lungo nell'esperienza dei figli senza essere mai né discusse né esplicitate, ma il cui ripercorrimento dimostra sempre di più la sua necessità.

Nel secondo caso, trattato per una parte importante attraverso Facebook, un problema di deviazione di uno studente dalla propria vita e dai propri progetti viene correttamente ricondotto a problematiche nei genitori, soprattutto nella madre dalla quale era pervenuto al figlio un messaggio distruttivo. Non ci sono voluti molti incontri, ne sono stati necessari esattamente sei, la metodologia è tra quelle più frequenti nell'esercizio professionale pedagogico: portare all'esplicito e discutere quanto è rimasto a lungo nell'implicito, come non necessitasse di alcuna discussione, senza per questo dover compiere alcun sconfinamento nel campo della psicoterapia e nell'inconscio.

Il terzo caso, propriamente un unico dialogo durato un intero pomeriggio con un collega dell'autore, c'è un altro studente incapace di darsi il comportamento e le regole coerenti con le ambizioni sbandierate, per cause riconducibili alla madre rimasta vedova quando era incinta di questo giovane, il fratello minore del collega. Una terapia vera e propria non è possibile, né qui né in nessun altro caso specificamente pedagogico, è possibile una relazione d'aiuto verso chi ne ha bisogno, nella fattispecie il collega.

L'arte del dialogo è gravemente carente nella società di oggi, che d'altra parte ne ha sempre più bisogno: come ha bisogno di pedagogia, e questo è evidente anche se largamente disatteso. Opere come quelle di questo autore possono indicarci chiaramente la via e il modo di percorrerla al meglio. (Fiorella Paone).

3.Jose Antonio Ibanez Martin, *Orizontes para losos educadores,* 2017 Barcellona II edizione, 282

Este libro nova dirigido a quienes entien-den el trabajo educativo simplemente como un medio para ganarse la vida, en el que piensan van a disfrutar de amplias vacaciones, sino a quienes se esfuerzan por alcanzar una nobleza en su profesión, lo que les llevará también a su personal plenitud. Además, tal empeño facilita que los que les rodeen puedan des-cubrir en ellos a personas que señalan nuevos horizontes para su existencia.

Albert Camus, cuando le dieron el Premio Nobel de Literatura, escribió al maestro que había tenido en la enseñanza secundaria para agradecerle

los cuidados que había puesto en su formación y todos los esfuerzos que le había de-dicado. Cabe pensar la alegría que debió tener el señor Germain al recibir esa carta manuscrita de un Premio Nobel, que, probablemente, le mo-vería a pensar cuán acertadas eran las palabras de Platón, al afirmar que el maestro escribe en el alma de los jóvenes, y qué verdadera era la afir-mación de Tomás de Aquino de que el magiste-rio es una profesión a la que se debe honor.

Esta obra propone unos horizontes ambi-ciosos, pero no utópicos, pues el autor los hace asequibles, encendiendo fanales que iluminen las principales actividades de los educadores, moviendo a la reflexión sobre sus objetivos más profundos, dentro de un escenario globalizado en el que se descubran llamados a promover un cultivo de la dignidad humana, en el respeto a la libertad intelectual y moral de las personas a las que desea ayudar en su crecimiento y desarrollo.

SEGNALAZIONI

Antonio Cantisani - Teobaldo Guzzo, *Pastore per missione – Storico per amore*, Catanzaro 2012 Grafiche Lucia.

Gli autori (rispettivamente, Arcivescovo emerito di Catanzaro e il dirigente scolastico della stessa città) presentano all'universo dei fedeli della Calabria "la Verità trascendente da una parte e la storia dall'altra". Si tratta, cioè, di un saggio ricco di riflessione teologica e storica secondo lo "stile dell' incarnazione che fa sì che la verità trascendente assuma la forma della mondanità celandosi o confondendosi nella normale attualità del tempo"[1].

Il saggio si articola in una prima parte (quella di T. Guzzo), *Idee e spunti per una storia nuova,* centrati sui valori del *vero*, del *bene* e del *bello*, e della seconda (di A. Cantisani) sull'evento di Gesù, Signore e Maestro dell'umanità. Quest'ultima offre una interessante riflessione sul "vento nuovo del Concilio Vaticano II" e sulla presenza dei Vescovi succedutisi nell'Arcidiocesi di Catanzaro - Squillace.

Monsignor Cantisani -autore di numerose opere di alta cultura teologica- presenta in questo saggio l'altro aspetto della Verità, quello, trascendente soffermandosi soprattutto sull'opera del Concilio Vaticano II

La seconda parte del saggio pertanto riguarda l'interessante conversazione (intitolata giustamente *Sulle orme della*

[1] Massimo Cardamone, *Prefazione*

storia in cui intervengono il giornalista e l'arcivescovo in forma meravigliosamente originale ed anche coinvolgente.

Antonio Cantisani . Luigi Mariano Guzzo, *Liberi per amore,* 2016 Catanzaro, La rondine edizioni.

Nella centralità del saggio, l'Arcivescovo emerito di Catanzaro, ricorda il cardinale Martini con una riflessione sull'*uomo di Dio* (come preferisce definirlo nell'intervista curata da Luigi Mariano Guzzo[2].

La Chiesa di Calabria, "tra ombre e segni di speranza" e la società in cui opera, "appare stanca" per cui "occorre assolutamente…osare (per) individuare percorsi che portano ad un profondo ed effettivo rinnovamento" di questa sventurata regione che ha una spina nel fianco, la *ndrangheta.* Monsignor Cantisani, però, spera, non dispera; anzi, ringrazia il Signore di avergli scelto la Calabria come luogo per testimoniare la sua fede in "una terra di preghiera dove sorge la Certosa di Serra San Bruno".

Bene, sul filo dei suoi ricordi, ricchi di tanta preziosa esperienza, ripensa "alla centralità assegnata nella sua vita alla forza della Parola, che, anche per suo merito, non è più riservata al 'ceto' degli interpreti ed esegeti, ma parla e interpella ogni uomo e donna"[3], non importa se credente o non credente, se cristiano o musulmano; ciò che importa è il "personale incontro con Dio che prepara e arricchisce quello con gli altri uomini" (dalla Presentazione di A. Mantineo).

*

Luigi Mariano Guzzo (a cura di Aa. Vv.) *Papa Francesco. Pellegrino tra le periferie del mondo* 2014 Catanzaro, La rondine edizioni

Il saggio è costituito dalla lettera al Papa di L. M. Guzzo; da un approccio ai contenuti del magistero di papa Francesco; da una proposta, *Diritto e religione*, al Papa e da una profonda riflessione di T. Guzzo su papa Francesco, *pellegrino in terra di Calabria.*

Nella presentazione si legge che la "periferia non è soltanto il sud del mondo, piegato in due dal *capitalismo selvaggio,* periferia è ogni situazione di dolore, di sconforto, di paura, di ansia"; essa è pur sempre uno strumento di riflessione e di analisi di un Magistero ancora in itinere di cui bisogna cercare di scoprire i cardini portanti.

Forse per questo, il saggio si presenta come il primo di una collana intitolata *I quaderni del ponte* che papa Francesco propone per abbattere il *muro* delle ingiustizie sociali costruito dagli uomini che non amano il Signore mentre Egli , invece li ama.

---

[2] Dottorando di ricerca in *Teoria del diritto ed ordine giuridico-economico europeo* (università della magna Grecia) e giornalista professionista.

[3] Presentazione Antonino Mattineo, ordinario di Diritto ecclesiastico, università della Magna Grecia, Catanzaro.

1 IL LAVORO CHE VOGLIAMO. LIBERO, CREATIVO, PARTECIPATIVO, SOLIDALE

Linee di preparazione per la 48ª Settimana Sociale dei Cattolici Italiani

La 48ª Settimana Sociale che si svolgerà a Cagliari dal 26 al 29 ottobre 2017 avrà per tema: «Il lavoro che vogliamo: libero, creativo, partecipativo, solidale» e si propone di dare un contributo all'intera società italiana per uscire dalla crisi in cui versa. Al centro delle nostre preoccupazioni abbiamo scelto dunque di collocare il tema del lavoro. Cosa può accadere a una società democratica e nelle nostre parrocchie quando diventa imbarazzante augurarsi "buon lavoro" e il lavoro non c'è? Quali sono i principali cambiamenti in corso - sia a livello sociale e politico sia antropologico - a causa dei quali molte persone perdono il lavoro o devono ricominciare da capo?

A partire da queste domande che ci abitano vogliamo subito premettere che a Cagliari non ci ritroveremo per celebrare un convegno come tanti. Ma, in coerenza con lo spirito delle Settimane e con il ruolo di servizio al Paese che esse possono giocare nella contemporaneità, questa Settimana Sociale costituirà una tappa di un percorso, già cominciato nei mesi precedenti e destinato a continuare. Vogliamo stare vicini a quanti soffrono per aver perso il lavoro o perché non riescono a trovarlo. Ma vogliamo anche e soprattutto cercare soluzioni e avanzare proposte per il mondo del lavoro. Seguendo l'indicazione di Papa Francesco, l'obiettivo è quello di "aprire processi" che impegnino le comunità cristiane e la società italiana a rimettere il lavoro al centro delle nostre preoccupazioni quotidiane a motivo della ineliminabile dimensione sociale della evangelizzazione (*Evangelii Gaudium,* cap. IV).

Il senso del lavoro nella Dottrina Sociale della Chiesa e nella Costituzione

Siamo figli di una storia che ha sempre dato un'attenzione particolare al lavoro. Gli interventi della Chiesa a favore del lavoro hanno sempre avuto a cuore "i lavoratori" - specie i più deboli - più che "il lavoro". Dalla *Rerum Novarum* (1891) di Leone XIII - in cui si denuncia lo sfruttamento dei lavoratori dipendenti, il lavoro minorile, i duri orari dei lavoratori, la situazione delle fabbriche -fino all'*Evangelii Gaudium* in cui Papa Francesco afferma che il lavoro è quell'attività in cui "l'essere umano esprime e accresce la dignità della propria vita. Il giusto salario permette l'accesso adeguato agli altri beni che sono destinati all'uso comune" (n. 192). Un tale insegnamento è anche filtrato nella Costituzione italiana, dove "lavoro" è il secondo termine

più ricorrente, dopo "legge". Il citatissimo art. 1, «la Repubblica è fondata sul lavoro» - da cui discendono diritti e doveri per contribuire al progresso «materiale o spirituale della società» (art. 4 Cost.) - presuppone uno stretto legame tra il lavoro - visto come mezzo di libertà, d'identità, di crescita personale e comunitaria, d'inclusione e di coesione sociale, di responsabilità individuale verso la società - e la dignità della persona.

Alcune criticità della situazione italiana

Nella società italiana, il lavoro ancora oggi si associa troppo spesso a problemi e difficoltà: pensiamo alla frustrazione dei giovani che non riescono a trovare un'occupazione attraverso cui esprimere il proprio talento; all'angoscia dei cinquantenni che perdono quel lavoro a cui hanno dedicato gran parte della loro vita; alla sofferenza dei tanti sfruttati e mal pagati, privati dei loro diritti e della loro dignità. Nonostante i risultati positivi degli ultimi anni, la situazione del lavoro in Italia rimane critica. Tra le altre, preme sottolineare quattro questioni che ci stanno particolarmente a cuore.

In primo luogo, c'è un gravissimo problema legato alla disoccupazione giovanile. Alla fine del 2016 i giovani disoccupati erano 3 milioni, poco meno del 40% del totale. Tra questi i "neet" (giovani che non lavorano, non studiano, non si formano) sono circa 1,5 milioni tra i giovani 15-29 anni. Un disagio che va anche oltre: il lavoro precario, prestato irregolarmente da parte dei giovani (non protetto, non sicuro e non retribuito) è un secondo lato oscuro della condizione giovanile dell'Italia di oggi. La conseguenza è che il patto intergenerazionale tra madri/figli - padri/figli, sul quale è stato basato il nostro sistema, si sta sgretolando. Circa 30 anni fa l'Italia aveva 1,2 milioni di anziani, oggi ne ha 3,5 milioni; il clima sociale tende a garantire gli adulti occupati; sempre più spesso sono gli anziani, carico dei giovani precari a cui mancano spazi e spesso opportunità. Una gravità particolare riveste la situazione del Mezzogiorno nell'occupazione giovanile come in altri campi riguardanti la problematica del lavoro. Un secondo problema è la preoccupante estensione dell'area della povertà associata alla forte crisi occupazionale di questi ultimi anni, quando la disoccupazione e il «lavoro povero» si sono allargati a macchia d'olio a tutte le forme di lavoro, autonomo e dipendente. La povertà assoluta, raddoppiata rispetto ai livelli registrati prima della crisi, costituisce ormai un'emergenza nazionale che non può più essere trascurata. In particolare se si pensa che l'incidenza della povertà assoluta tra i giovani fino ai 17 anni è in costante aumento e sfiora i livelli del 10%, mentre quella degli over 65 è rimasta stabile al 4%. A ciò si aggiungono le varie forme in cui il lavoro viene sfruttato e deturpato dall'illegalità in varie forme come le agromafie, il caporalato e le ecomafie.

Una terza dimensione problematica deriva dal nodo di questioni connesse

al lavoro femminile e alle sue implicazioni sulla vita familiare. È ormai da qualche anno che le ragazze raggiungono livelli di scolarità superiore rispetto ai coetanei maschi. Nonostante questo, la loro partecipazione al mercato del lavoro rimane molto limitata; la disoccupazione femminile è più alta della media (13,2%); i salari delle donne sono sensibilmente più bassi di quelli degli uomini a parità di mansione; il numero di figli *pro capite* è tra i più bassi in Europa. Un insieme di indizi che mette in luce la difficoltà incontrata dalla società italiana sia a riconoscere e valorizzare le competenze delle donne, sia a creare una reale compatibilità tra lavoro e vita familiare.

Infine, c'è il problema legato alla distanza tra il sistema scolastico e il mondo del lavoro. L'Italia rimane intrappolata in uno schematismo che, separando rigidamente il momento formativo da quello lavorativo, comporta un divario tra la domanda di competenze delle imprese e i profili in uscita da scuole e università. Il 20% delle assunzioni che le imprese hanno in programma nei primi tre mesi del 2017 è di difficile reperimento. È dunque urgente affinare l'alternanza scuola-lavoro come metodo formativo in cui ci si allena, intenzionalmente, a considerare le conoscenze (sapere) e le abilità (saper fare) come mezzi per impadronirsi di competenze nella risoluzione di problemi concreti (fine). È per questo che culturalmente scuola e lavoro vanno ripensati insieme. E questo con riferimento non solo all'industria, ma anche all'agricoltura, al commercio, all'artigianato, al turismo e alla custodia del territorio e del creato.

Una attenzione particolare: la rivoluzione tecnologica

Nelle società moderne, il lavoro è soggetto a un cambiamento continuo. Negli ultimi anni, in particolare, il mondo del lavoro sta cambiando così in fretta da rivoluzionare stili di vita e modelli etici. Si tratta di mutamenti che sono portatori di grandi domande di fondo. Per esempio, cosa significa lavoro (umano)? Quali devono essere i (nuovi) diritti e doveri del lavoratore? E ancora: come sconfiggere la disoccupazione e quale formazione continua (*lifelong learning* dicono gli inglesi) garantire ai lavoratori per prepararli al lavoro del futuro? Ci chiediamo: con quali competenze gestire il rapporto lavoratore e la macchina robot? Su quali conoscenze devono investire i giovani? Come in tutti i cambiamenti epocali, anche al tempo dell'Industria 4.0 è compito della cultura e delle forze sociali trovare forme di tutela efficaci per il «lavoro degno». L'innovazione tecnologica può aiutare a risolvere o mitigare i conflitti tra lavoro e ambiente nella cura della casa comune.

Per gestire queste nuove forme di lavoro sarà necessario, per il lavoratore, avere un equilibrio umano e spirituale solido. Il far coincidere in una casa o in un appartamento il luogo del lavoro, gli equilibri relazionali, affettivi e familiari potrebbe essere un fattore di crisi. Allo stesso modo, una disordinata

gestione del tempo potrebbe appiattire sul lavoro anche quei momenti di riposo mentale, di gratuità e di lucidità di cui la vita ha bisogno. Per la Chiesa, il lavoro 4.0 va considerato con grande attenzione, senza mai ridurlo esclusivamente alle logiche economicistiche, che riducono qualsiasi bene in merci (ad esempio la fiducia, la stima, l'amicizia). Se così fosse, il lavoro 4.0 si realizzerebbe come negazione di se stesso.

Il cammino verso Cagliari

Per tali ragioni ci sentiamo sfidati, oggi più che mai, a mettere i nostri fondamenti antropologici, spirituali e teologici al servizio delle soluzioni per i problemi odierni. Mai come in questa epoca sono infatti necessarie soluzioni maturate alla luce dei princìpi della centralità della persona, della sua dimensione relazionale a immagine e somiglianza di Dio, dell'opzione preferenziale per gli ultimi. È da queste premesse che parte il nostro percorso e il metodo che abbiamo messo in campo e che ci porterà al suo compimento, a formulare alcune proposte operative.

È urgente in questo nuovo scenario antropologico rilanciare culturalmente il significato della festa, del riposo e dell'educazione ai nuovi tempi e anche la difesa degli aspetti relazionali, ludici e gratuiti di cui la vita del lavoratore ha bisogno. Vi è infatti il rischio che l'alienazione venga provocata dall'identificare il valore della persona con la sua capacità produttiva, dalla connessione virtuale continua e dalla costante frammentazione del tempo. Ciò riguarda la grande questione dell'"etica del lavoro" e del valore non solo economico dell'"impresa".

La domanda centrale rimane: cos'è il lavoro oggi? Il lavoro dice anche quanto amore c'è nel mondo: si lavora per vivere, per dar vita a una famiglia, per far crescere i figli, per vivere con dignità. Per noi non tutti i lavori sono lavori umani, né sono degni. Lo sono solo quando il lavoro è vocazione e rispetta la dignità della persona che non può essere usata come cosa o come merce. Quando il lavoro è un valore alla base della giustizia e della solidarietà è fondamento di comunità e promozione di legalità. Il lavoro umano è un'esperienza che include la realizzazione di sé e la fatica, il contratto e il dono, l'impegno e la festa. Richiede passione e creatività, vitalità ed energia, perché nelle imprese, nelle botteghe, negli studi professionali, a parità di strumenti, la differenza la fanno le persone.

Il metodo per camminare insieme

La 48ª Settimana non vuole parlare di numeri, ma di persone, di vite concrete, di speranze e delusioni, di dignità e di solidarietà. Sembra incredibile, ma ancora oggi si fa fatica a riconoscere che non c'è altra via per una crescita armonica: è il lavoro, con la sua creatività ed anche con la sua produttività, la vera fonte della ricchezza di una comunità. Il pilastro

su cui costruire, con un rapporto fecondo, le capacità di ogni singola persona e lo sviluppo economico e sociale.

Nel mezzo di una lunga e difficile transizione, la 48ª Settimana Sociale propone all'intera società italiana una direzione di marcia per contribuire a trovare una strada al fine di uscire dalla crisi in cui versa da troppi anni. Per questo, ha scelto di operare seguendo un metodo attivo e partecipativo, basato su quattro "registri comunicativi" capaci, nel loro insieme, di accompagnare gruppi e comunità lungo un percorso di riflessione, di conversione, di azione. I 4 registri comunicativi sui quali si articola il percorso di preparazione a livello locale e nazionale, sono:

Denuncia

La "denuncia per denunciare" rischia sempre di essere sterile. Si tratta, allora, di dare voce ai più poveri e di prendere la parte dei più deboli, per spirito di carità e amore della giustizia. È il Vangelo che spinge i cristiani a prendere le distanze da tutte le condizioni disumanizzanti rimboccandosi le maniche. Papa Francesco parla di "cultura dello scarto". Purtroppo, non è difficile constatare che una tale cultura di morte è ancora oggi ben presente nel mondo del lavoro italiano, dove ci sono ancora troppe zone di sfruttamento e di disagio – dai problemi del caporalato a forme di precarietà e di discriminazione, in particolare verso le donne, non accettabili. Per questo, il primo registro che viene suggerito è quello della denuncia: mettere al centro l'uomo e dare centralità alla vita significa prendere la misura del più povero come termine di riferimento irrinunciabile della vita buona. In quest'ottica e in cammino verso Cagliari, siamo chiamati a guardarci intorno nei nostri territori e a individuare le situazioni più critiche che hanno bisogno di essere sanate. Impariamo così a denunciare e a pentirci anche dei "peccati sociali" che sono spesso trascurati.

Ascolto e narrazione

Una seconda linea di azione è l'ascolto del lavoro, delle forme che prende nella contemporaneità, delle sue concrete esperienze, fisica e/o psicologica, dei successi e dei ri-scatti. Ascolto che si traduce poi in narrazione dell'esperienza lavorativa contemporanea. Si tratta di un'azione quanto mai importante soprattutto oggi, considerato che la condizione lavorativa si è andata radicalmente diversificando: orari, luoghi, contratti, mansioni, anche il lavoro oggi si è profondamente individualizzato. Il problema è che tale frammentazione fa sì che, nelle nostre città e nelle nostre comunità locali, ci sia una diffusa solitudine, quasi che ciascuno abbia a che fare solo con se stesso e la propria particolare attività. Tanto più che sono sempre più rare le occasioni per riflettere su quella fondamentale esperienza umana che è il lavoro. Naturalmente, non vi sono solo aspetti negativi. Nel cambiamento in

corso, ci sono nuovi ambiti e nuove attività dove il lavoro rinasce e dove le persone hanno la possibilità di esprimersi e di partecipare alla costruzione del bene comune; dove la responsabilità è stimolata e messa al centro degli stessi processi economici; dove la creatività e la libertà sono riconosciute come la condizione della stessa produzione di valore. Di fronte alla portata del cambiamento in corso, il secondo momento dell'ascolto, presupposto di una vera condivisione, è oggi molto importante. Nella speranza che questa Settimana Sociale possa diventare l'occasione per tornare a riflettere insieme sul senso e sul significato del lavoro nella condizione contemporanea. Per passare all'azione.

Le buone pratiche

L'uomo è resiliente. E creativo. Sempre capace di dare risposte positive ai problemi che si trova ad affrontare. Per questo, nel lavoro preparatorio della prossima Settimana Sociale ci si è dati il compito di cercare, raccogliere e rappresentare le tante buone pratiche che già oggi creano nuove occasioni di lavoro, danno vita a nuove soluzioni organizzative, prevengono o risolvono positivamente le crisi aziendali, rendono meglio compatibili la scuola con il lavoro, la famiglia con l'ufficio. Buone pratiche che, creando alleanze tra soggetti e interessi diversi, sono capaci d'indicare come è concretamente possibile, nella situazione in cui ci troviamo, arrivare a costruire il bene comune. È molto importante fare questa operazione di raccolta, valorizzazione e diffusione di soluzioni concrete e già sperimentate. Per ridare speranza a chi rischia di perderla e per riuscire a impegnare tutte le risorse e le energie positive presenti nelle nostre comunità, in uno spirito insieme sussidiario e solidale, nella costruzione delle soluzioni concrete già possibili.

Le buone pratiche hanno un valore esemplare, vanno fatte circolare e rilanciate per rompere quella cappa d'impotenza che sembra talvolta avere la meglio sulla volontà di risollevarsi. Creando così un movimento di popolo capace di far invertire la china a tutto il Paese, non solo ad alcune sue porzioni, e di far riprendere un cammino comune di cambiamento nel senso della giustizia. Il comitato scientifico e organizzatore ha predisposto una griglia per la raccolta delle buone pratiche, compilabile da quanti hanno esperienze da segnalare: www.settimanesociali.it/materiali/progetto-cercatori-di-lavoro

La proposta

L'ultimo registro è quello della proposta. Lo abbiamo già ricordato all'inizio: la 48ª Settimana Sociale non si accontenta di organizzare una bella riflessione sul lavoro, ma vuole trasformarsi nel volano di uno sforzo corale che coltiva l'ambizione di arrivare a essere propositivo, stimolando ai vari livelli la capacità della comunità di alleviare i gravi problemi che

la affliggono. Nella consapevolezza che, in una società avanzata, i problemi si risolvono anche a livello istituzionale e attraverso scelte e soluzioni che impegnano gli attori sociali organizzati. Proprio la vicinanza alle persone e alle loro storie deve spingerci a formulare proposte capaci d'incidere sui contesti giuridici, istituzionali e organizzativi, tanto a livello locale quanto a livello nazionale.

In questo modo, l'appuntamento di Cagliari vuole diventare l'occasione per raccogliere e portare a frutto quanto le diverse comunità saranno state capaci di elaborare e proporre. Il metodo qui proposto va interpretato in modo flessibile e modulare. Adattandolo alle condizioni, alle esigenze e alle possibilità dei contesti locali. Laddove possibile, a livello di singola Diocesi sarà certamente raccomandabile percorrere tutti e 4 i registri comunicativi. Ma può essere che sia opportuno concentrarsi su uno o due registri, in base alle sensibilità del territorio e alle risorse disponibili. Come aiuto alla preparazione e alla discussione, potrebbe essere importante rispondere, ad esempio, alle seguenti domande:

(denuncia) sul tema del lavoro, quali sono le difficoltà e le situazioni non tollerabili nel nostro territorio, e più in generale in Italia?

(ascolto e narrazione) come si sta trasformando il lavoro? Quale è il vissuto delle persone oggi? Quali sono le sofferenze maggiori? E quali sono invece gli spazi di creatività? Ci sono soluzioni organizzative o contrattuali capaci di mettere pienamente a frutto la dignità del lavoratore?

(buone pratiche) esistono esperienze significative sul territorio che possono essere segnalate come buone pratiche in termini di: creazione di nuovi posti di lavoro o attività imprenditoriale; forme di solidarietà e di sostegno a chi non ha lavoro; esperienze formative o di alternanza scuola-lavoro innovative; mobilitazione di risorse latenti presenti nel territorio a favore del lavoro;

(proposta) quali proposte a livello istituzionale, politico, economico, organizzativo ed ecclesiale si possono avanzare per avviare processi che rendano il lavoro libero, creativo, partecipativo e solidale?

Uno degli obiettivi di questa 48ª edizione delle Settimane Sociali è creare una rete di persone competenti e consapevoli, capaci di essere lievito delle nostre comunità rispetto al tema del lavoro. Prima, ma soprattutto dopo l'appuntamento di Cagliari. Tutta la organizzazione della Settimana Sociale è progettata in tale ottica: offrire ai partecipanti occasioni d'incontro, scambio, attivazione, formazione in un itinerario che culminerà nelle giornate di Cagliari, anch'esse pensate in modo attivo e partecipativo. Anche per questo abbiamo ricalibrato la composizione degli inviti, cercando di dare più spazio possibilmente ai giovani e comunque a persone che hanno direttamente a che fare con i temi del lavoro.

La compagine dei delegati sarà dunque così composta:

Diocesi fino a 500.000 abitanti: 3 posti compreso il vescovo

Diocesi oltre, più di 500.000: 5 posti compreso il vescovo

Associazioni laicali: 200 posti totali

Altri Invitati: 300 posti totali

In base alle risposte pervenute dalla Diocesi, e creandosi effettive disponibilità, sarà possibile soddisfare eventuali richieste di un numero maggiore di delegati privilegiando particolarmente i giovani. Per la buona riuscita dell'evento, ma soprattutto per raggiungere quegli obiettivi che abbiamo sopra richiamato, è decisivo il ruolo dei delegati: dovranno essere dei veri e propri attivatori territoriali, agenti motivati e preparati, dediti - con passione e intelligenza - a una missione che non finisce certamente domenica 29 ottobre. Tutt'altro. Sarà molto importante designare persone che possano garantire la propria partecipazione attiva prima, durante e dopo le giornate cagliaritane. Al più presto, sarà costituita una *community* digitale tra tutti i partecipanti. L'obiettivo è quello di realizzare un'effettiva attivazione delle comunità cristiane su un tema molto sentito e particolarmente urgente.

Per la condivisione del cammino preparatorio

E' molto importante che le iniziative svolte a livello locale vengano comunicate e fatte convergere a livello nazionale. Per far questo, è a disposizione un sito web (www.settimanesociali.it) che, oltre a fornire tutta una serie di materiali utili, permetterà di raccogliere, sistematizzare e documentare le tante iniziative svolte a livello diocesano. Persone, associazioni, gruppi, istituzioni possono rispondere a questo invito alla preparazione della settimana sociale inviando testi e realizzando occasioni di studio, di confronto e di approfondimento. La Segreteria nazionale delle Settimane Sociali, via Aurelia n. 468 – 00165 Roma, è raggiungibile telefonicamente al numero 06.66398229, per fax al numero 06.66398380, e-mail all'indirizzo settimanesociali@chiesacattolica.it. Si prega di far pervenire i contributi entro il 15 giugno 2017. In un mondo in rapida evoluzione, e su un tema tanto impegnativo come quello del lavoro, crediamo che come Chiesa cattolica possiamo porci al servizio di tutta la società italiana se saremo in grado di *promuovere* e *connettere* le forze presenti sul nostro territorio. Con questo auspicio ci auguriamo un buon cammino verso Cagliari 2017. (Monsignor Filippo Santoro per il Comitato Scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani).

2 DIOCESI DI ASSISI NOCERA UMBRA - GUALDO TADINO. INIZIATIVA DELLA COMMISSIONE EDUCAZIONE SCUOLA, STUDIO E LAVORO SECONDO I GIOVANI

Un incontro aperto a tutte le componenti del mondo scolastico e delle famiglie degli studenti è in programma venerdì 7 aprile alle 16,30 all'hotel Cenacolo a Santa Maria degli Angeli su iniziativa della Commissione regionale per l'Educazione della Ceu (Conferenza episcopale umbra) presieduta dal vescovo di Assisi – Nocera Umbra – Gualdo Tadino monsignor Domenico Sorrentino. Lo scopo, come sottolinea la coordinatrice Annarita Caponera è di "continuare la riflessione avviata l'anno scorso che aveva un duplice tema: il primo, sulla scorta dell'enciclica di papa Francesco 'Laudato si", il rispetto del Creato non inteso in senso laicistico ma inteso in senso religioso come ambiente creato da Dio, luogo dove l'uomo e la donna possano vivere la propria vocazione in armonia con Dio e con tutte le creature. Il secondo – continua Caponera – nell'anno santo della Misericordia volto ad elaborare percorsi di riconciliazione, di pace, di amicizia e di fraternità aperti ai credenti di tutte le religioni come pure ai non credenti". A mettere a fuoco questi aspetti sarà Paola Bignardi, già presidente nazionale AC e coordinatrice del rapporto Giovani 2016 dell'Istituto Toniolo "La condizione giovanile in Italia" che illustrerà la tematica: "Promossa ma potrebbe fare di più: come la generazione 'mobile' guarda alla scuola, allo studio e al lavoro". Il convegno di Assisi è dunque un' occasione importante di riflessione aperta a tutta la regione in cui si cercherà di rispondere a domande come: 'Chi e cosa orienta le scelte dei ragazzi quando si tratta di individuare la tappa successiva?', 'Che rapporto hanno i giovani con l'ambiente scolastico e con i propri compagni?' 'Che valore ha la formazione agli occhi delle giovani generazioni? "In considerazione del fatto che la valorizzazione del capitale umano costituisce un fattore determinante per lo sviluppo della società – conclude la coordinatrice - , ecco perché il tema della scuola e della formazione in generale rappresentano uno dei capisaldi da cui non si può prescindere".

3 LA CULTURA DELLO SCARTO (DI CUI PARLA SPESSO PAPA FRANCESCO) SECONDO CUI CI SONO VITE UMANE "NON DEGNE DI ESSERE VISSUTE".

Infatti la campagna da Pensiero Unico che è stata scatenata nelle scorse settimane attraverso tv, radio, giornali e social media, a sostegno

del diritto al suicidio assistito, sulla scia del caso pietoso di Fabo, sembra orientata a non accontentarsi della soluzione svizzera, della "morte con dignità" a pagamento in strutture private: si invoca invece *il diritto al suicidio assistito a spese dello Stato e negli ospedali pubblici, come per l'aborto, in qualunque caso lo richieda l'interessato.* Insomma, il diritto a suicidarsi come fondamentale diritto umano, magari da introdurre nella Costituzione, che al momento non lo contempla.

La mia maggiore preoccupazione, però, non riguarda gli aspiranti suicidi che chiedano di essere aiutati a morire, ma *l'abuso che potrebbe essere fatto di una norma sul suicidio assistito, allo scopo di sbarazzarsi di vecchi, ammalati e disabili scomodi e costosi*. Per esempio, potrebbe bastare che i familiari facessero capire a un nonno o a un genitore ammalato che è un peso troppo gravoso per loro, perché quello accetti generosamente di togliersi di mezzo chiedendo il suicidio assistito previsto dalla legge. O basterebbe abbandonare quel nonno o quell'anziano genitore in un ospizio, privandolo degli affetti familiari, per raggiungere lo stesso scopo, e magari incassare in anticipo la sua eredità.

Se un tale "diritto" venisse effettivamente riconosciuto, si potrebbe arrivare al paradosso di uno Stato che garantisce il suicidio assistito a un disoccupato depresso che ha deciso di farla finita perché ha perso le speranze di trovare un lavoro, pur avendo secondo la Costituzione un diritto al lavoro che lo Stato non riesce a garantirgli. Ci sarebbe anche il rischio che, invece di curare le persone depresse e aiutarle a superare la loro depressione, si imbocchi la strada più facile e meno costosa dell'aiuto al "suicidio terapeutico", che elimini la malattia insieme con il malato. Un ulteriore rischio sarebbe quello di una drastica riduzione della spesa sanitaria per le cure palliative e di assistenza (è già successo tra il 2009 e il 2011 con l'azzeramento, addirittura, del fondo per le non-autosufficienze) a quei malati gravi che si ostinino a non voler morire "dignitosamente" in anticipo (Nicola Bruni).

4. LA COALIZIONE ITALIANA CONTRO LA POVERTÀ CHIEDE AI LEADER DEL G7 DI NON IGNORARE I PROBLEMI CHE COLPISCONO L'UMANITÀ E IL PIANETA E DI AGIRE CONCRETAMENTE PER CAMBIARE LE COSE.

Il 26 e il 27 maggio i capi di Stato e di Governo dei Paesi appartenenti al G7 (Italia, Francia, Germania, Regno Unito, Stati Uniti, Canada, Giappone), insieme all'Unione Europea, si sono riuniti a Taormina sotto la Presidenza italiana per discutere delle principali questioni globali.

La Coalizione Italiana contro la Povertà, dal 2005 impegnata a contrastare i meccanismi che generano povertà e disuguaglianza nel mondo, ritiene che ci sono problemi che non si possono più rimandare: i quasi 800 milioni di persone al mondo che soffrono ancora la fame, i 400 milioni che non hanno accesso alle cure mediche di base, i 263 milioni di bambini, giovani e adolescenti che non possono andare a scuola, gli effetti devastanti dei cambiamenti climatici, la discriminazione e la violenza subita dalle donne, le migrazioni e i 65 milioni di uomini, donne, bambini e bambine in fuga da guerre, violenza, fame e povertà.

L'umanità è colpita sempre più spesso da lunghe e dolorose crisi sociali e ambientali e il futuro delle prossime generazioni è seriamente in pericolo, in particolare quello di chi vive sotto la soglia di povertà. Le soluzioni politiche adottate sono state fino ad oggi insufficienti e inefficaci. Non c'è più tempo: serve maggiore coraggio e determinazione per adottare una risposta globale. In occasione del prossimo Summit di Taormina, giovedì 6 aprile 2017 alle ore 12 GCAP Italia lancia sui social network la campagna *G7* APRI LE ORECCHIE*!* con cui si rivolge direttamente ai Leader del G7 per chiedere di "aprire le orecchie" ai problemi che affliggono l'umanità e il pianeta e di adottare politiche concrete per risolverli.

La campagna ha l'obiettivo di sensibilizzare, coinvolgere e mobilitare l'opinione pubblica italiana su 7 temi ritenuti prioritari dalla Coalizione: fame, salute, educazione, clima, donne, migrazioni, sviluppo. 7 focus di interesse - corrispondenti ad altrettanti slogan concepiti per essere facilmente condivisi sui profili social - i cui contenuti sono stati descritti e approfonditi nel documento di posizionamento comune di GCAP Italia intitolato *Stop gambling with our future!*: un manifesto con cui si spronano i Paesi più ricchi e potenti del mondo a rispettare gli impegni presi a livello internazionale per il raggiungimento degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (SDGs).

La campagna *G7* APRI LE ORECCHIE! punta ad attivare una mobilitazione di massa online e offline che possa fare pressione sulle istituzioni, richiamandole alla loro responsabilità pubblica e globale.

Chiunque è invitato ad aderire e a condividere i messaggi sui propri profili social: le richieste che i cittadini e le cittadine possono fare ai Leader sono chiare, specifiche e concrete.

La campagna si compone di diversi elementi che giocano con il valore figurativo dell'espressione "aprire le orecchie": un video introduttivo; gli hashtag #G7 e #aprileorecchie, che accompagnano tutti i messaggi condivisi sul web; i visual tematici che associano le orecchie dei Leader del G7 agli slogan tematici.

GCAP Italia lancia inoltre una doppia call to action a tutti gli attivisti online e offline. La prima è quella di registrare un video in cui l'attivista "urla" lo slogan che gli sta più a cuore: tutti i video saranno contemporaneamente pubblicati a maggio in un flashmob online. La seconda, nella settimana che precede il Summit, è quella di postare sui propri profili social una foto buffa nella quale si indossano un paio di orecchie. La Coalizione Italiana contro la Povertà, sostenuta da moltissimi cittadini e cittadine italiani e da decine di organizzazioni, sindacati e movimenti della società civile, è l'espressione italiana del network internazionale GCAP: un più vasto movimento globale che ha l'obiettivo di contrastare i meccanismi che generano povertà e disuguaglianza nel mondo, promuovendo l'adozione di politiche di sviluppo sostenibile nel rispetto dei diritti umani, della dignità di ogni persona, della parità di genere, della giustizia sociale e ambientale. Dalla sua nascita nel 2005, alla vigilia del Vertice G8 di Gleneagles, ad oggi GCAP Italia si è accreditata come interlocutore chiave della società civile italiana per le istituzioni italiane, nell'ambito dei processi internazionali G7 e G20 e nel dibattito nazionale.

5. PREMIO PER LA CARRIERA DI GIORNALISTA COMINCIATA AL LICEO



Nicola Bruni (in alto) con i colleghi premiati per i 50 anni di giornalismo

L'Ordine dei Giornalisti, al quale sono iscritto in qualità di pubblicista dall'aprile 1966, si è ricordato di me, e ha voluto premiarmi, insieme con altri colleghi, per "50 anni di professione". La cerimonia si è svolta il 21 marzo 2017, nel corso dell'assemblea annuale dell'Ordine dei Giornalisti del Lazio, nella sala dei convegni della Federazione Nazionale della Stampa Italiana, a Roma. Quella per il giornalismo è una passione che io coltivo fin dall'adolescenza e che nel dicembre del 1957, a 16 anni, mi portò a rifondare il giornalino di istituto *Augustus,* del mio liceo, divenendone il direttore per tre anni consecutivi, con 15 numeri pubblicati a stampa. Il mio primo articolo retribuito comparve nell'agosto 1960 sul settimanale *Italiamondo*, del quale poco dopo divenni redattore, con un piccolo stipendio che mi consentì di pagarmi tutte le spese personali del periodo universitario senza gravare sui miei genitori. Nello stesso periodo collaborai anche con altri giornali, e all'inizio del 1966, avendo raggiunto un congruo numero di articoli retribuiti, fui ammesso come pubblicista all'Ordine dei Giornalisti.

Dopo la laurea in lettere, conseguita a dicembre del 1965, fui attratto come per vocazione dall'insegnamento, e da allora riuscii a combinare le due attività professionali, rendendole per certi aspetti complementari: con il progressivo affinamento delle capacità di sintesi e di chiarezza nell'esposizione, e delle tecniche per suscitare l'interesse sia dei lettori sia degli allievi. L'esperienza giornalistica più importante per me è stata quella con il quotidiano *Il Giorno*, durata 17 anni, dal 1980 al 1997, con più di 2400 articoli firmati, molti dei quali in prima pagina. Conclusa nel 2005 la non carriera di insegnante, mi sono inventato un gratificante lavoro di volontariato dell'informazione, che mi impegna gratuitamente come giornalista e come fotoreporter nella redazione di questo mio personale giornale online, *Belsito con vista* (Nicola Bruni).

6. Al Dipartimento di Lingue e Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria, l'8 giugno 2017 si è svolto un incontro sul tema: *Master di II livello. Il Dirigente scolastico tra governance e didattica.* Hanno portato il loro salute il rettore prof. Gino Mirode Crisci; il direttore del Dipartimento LISE, prof.prof. Roberto Guarasci; il direttore Generale dell'Ufficio scolastico regionale per la calabria, dr. Diego Buscé e il direttore vicario, dr. Giuseppe Mirarci; il dr. Luciano Greco dirigente provinciale di Cosenza dell'Ufficio scolastico regionale.

Ha cordinato I lavori -con chiara competenza- il prof. Giuseppe Spadafora, Direttore del mater; ha svolto la lezione magistrale

l'applauditissimo prof. Luigi Berlinguer, già ministro del MIUR ed ex Rettore dell'università di Siena.



IL MISTERO DELLA CORAZZATA RUSSA
fuoco, fango e sangue

di Luca Ribustini

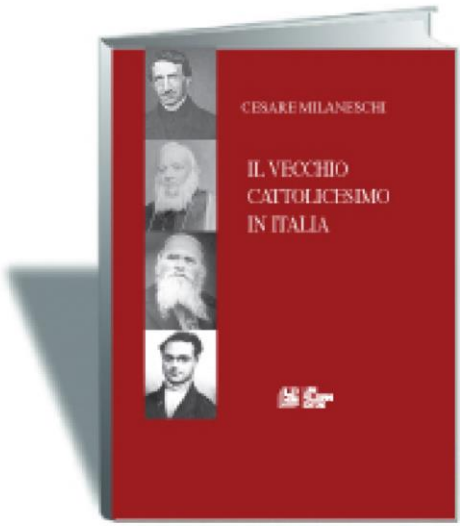
144 pagine
ISBN 978-88-6822-205-5
€ 15,00

LUIGI PELLEGRINI EDITORE

La notte tra il 28 e il 29 ottobre 1955 la più grande corazzata della flotta sovietica, il Novorossiysk, a seguito di una spaventosa esplosione, affonda nelle acque gelide del porto di Sebastopoli in Crimea, provocando oltre 600 morti. Le cause dell'affondamento non sono mai state completamente chiarite e molte delle circostanze sono rimaste avvolte nel mistero. La possente nave da battaglia batteva bandiera italiana, con il nome di Giulio Cesare, fino al 1949 quando fu ceduta ai russi come risarcimento di guerra secondo quanto previsto dal Trattato di Pace. A luglio del 2013 una clamorosa rivelazione riapre il caso: un ex incursore del gruppo Gamma della Xa Flottiglia MAS nel corso di un'intervista rilasciata all'autore del libro, rivendica senza esitazione la paternità del sabotaggio. Il grande risalto dato dalla stampa russa e ucraina alle dichiarazioni dell'ex incursore della Xa MAS e l'intenzione dei reduci della corazzata di chiedere un'inchiesta internazionale, convincono l'autore ad avviare un'indagine per avvicinarsi il più possibile alla verità dei fatti. Ribustini ricostruisce quella drammatica notte, le circostanze e il contesto storico e politico nel quale maturarono scelte, alleanze, coperture nazionali e internazionali. Quasi 150 pagine di documenti recuperati da archivi militari, civili e dei servizi segreti oltre a testimonianze esclusive rilasciate da personaggi coinvolti a vario titolo nella vicenda, costituiscono la mole di fonti che comporranno la sconcertante tesi finale del libro. La storiografia sovietica si è occupata a lungo della tragedia del Novorossiysk che ancora oggi suscita dolore, emozioni e risentimenti. In Italia il silenzio: di questa storia, per anni, nessuno ha mai voluto parlare.

Cesare Milaneschi

IL VECCHIO CATTOLICESIMO IN ITALIA



ISBN 978-88-6822-144-7

296 pagine € 20,00

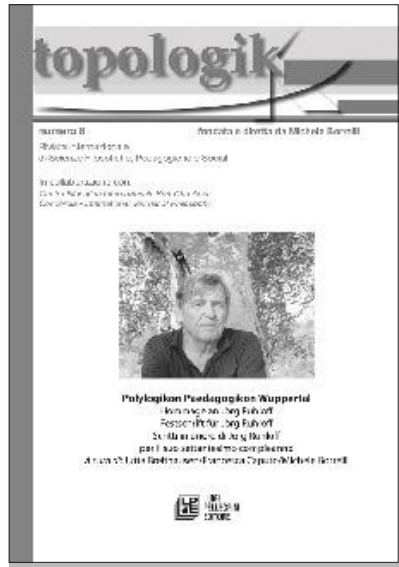
Il Vecchio Cattolicesimo sorse come reazione ecclesiale e culturale alle chiusure di Pio IX e de "La Civiltà Cattolica" verso le novità culturali e religiose del secolo XIX. Si chiamarono Vecchi Cattolici (in tedesco Altkatholichen) in opposizione alle "novità" che Pio IX e il Concilio Vaticano I avevano introdotto nella concezione della Chiesa e nel suo rapporto con la società, a partire dal *Sillabo* del 1864, che aveva condannato le correnti di pensiero nate dall'Illuminismo.

I Vecchi Cattolici si ispirarono alla Chiesa dei primi secoli, precedente alla separazione della Chiesa romana dall'Ortodossia e dal Protestantesimo. Nella Chiesa antica il vescovo di Roma era il "primus inter pares", e i vescovi – anch'essi sposati al pari dei presbiteri – venivano eletti dal clero e dai fedeli. Riportarono il concetto di cattolicità al suo significato originario, affermando che "ogni chiesa deve essere sottomessa a Gesù Cristo suo capo, e a lui solo". Ma al tempo stesso, in quanto parte della Chiesa Universale, deve subordinare il proprio orientamento alle decisioni di questa. I Vecchi Cattolici sono "uniti con gli evangelici nella sostanza della fede e nella protesta contro gli errori di Roma, e perciò *protestanti* per respingere tutto l'errore, come siamo *cattolici* per ritenere e conservare tutta la verità"

(Ugo Janni)

Gruppo Periodici Pellegrini

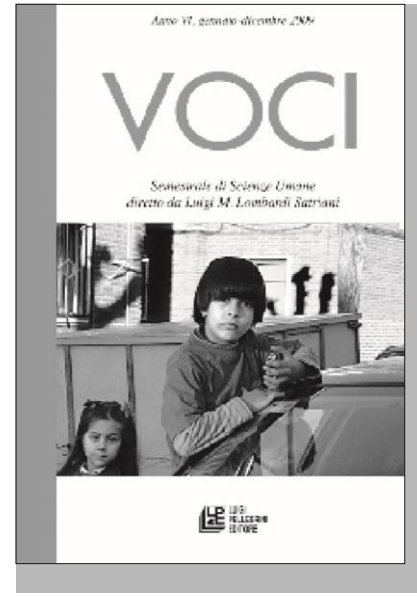
















LUIGI PELLEGRINI EDITORE

«Qualeducazione»

Norme redazionali per i collaboratori

Gli articoli devono essere inviati in formato Word.

Le regole di citazione sono come da *legenda* annessa.

Gli articoli saranno pubblicati in lingua originale e sottoposti all'approvazione, oltre che dei Direttori delle specifiche rubriche, anche dei valutatori (secondo la modalità del *doppio referaggio anonimo*) e comunque della Direzione (incluso il Supervisore scientifico ed editoriale).

Di ciascun articolo saranno dati agli autori estratti in omaggio PDF. È possibile a richiesta averne degli altri in formato a stampa, previo rimborso spese.

LEGENDA

Impostazione della pagina
Carattere: Simoncini Garamond; corpo 12 per il testo; corpo 10 per le note. Stile: normale (tondo), allineamento giustificato.
Calcolo per ogni cartella: 2000 battute (comprensive di note a pié di pagina e di spazi) (Per il calcolo delle battute: dalla barra degli strumenti scegliere: *Strumenti – Conteggio parole*, a tal punto includere note a pié di pagina nell'apposito riquadro e leggere la voce *Caratteri (spazi inclusi)*.

Testo
All'inizio di ogni capoverso si devono lasciare 3 spazi.

Le citazioni all'interno del testo vanno tra virgolette; l'uso dei caporali: «…» va scelto come coloritura o sottolineatura, oltre che come parafrasi, metafora, analogia. I caporali non sono in genere sulle tastiere, si reperiscono dalla barra degli strumenti in *Inserisci – Simbolo* oppure utilizzando i caratteri ASCI Alt+174 (apertura) e Alt+175 (chiusura). Le citazioni superiori alle tre righe devono essere riportate in carattere 10 tondo e con margini più ristretti (-0,5 sul righello sia a destra sia a sinistra), lasciando una riga bianca prima e dopo la citazione.

Uso delle maiuscole e delle minuscole: l'istituzione a cui si fa riferimento porta la prima lettera del primo sostantivo alta e le altre iniziali basse: Ministero dell'interno, Presidenza del consiglio dei ministri, Consiglio dei ministri. La carica a cui si fa riferimento va sempre indicata in minuscolo: prefetto, questore, ministro, presidente del consiglio.
Per indicare decenni o secoli va usata la maiuscola e il decennio o il secolo indicato va scritto in lettere: anni Trenta, Ottocento, Novecento.

Essendo saggio per rivista bisogna evitare i sottoparagrafi, per cui la scansione sarà semplicemente: 1, 2, 3, ecc. e non 1.1, 1.2 e così via.

Tra un paragrafo e l'altro non si cambia pagina.

Tra il titolo del paragrafo e il testo relativo va lasciata una riga bianca. Tra la fine di un paragrafo e il titolo di quello successivo vanno lasciate due righe bianche.

I paragrafi vanno numerati. Il numero va seguito da un punto e poi dal titolo. Numero, punto e titolo vanno in corsivo.
Es.: *1. La politica dell'intervento*

La punteggiatura segue l'eventuale nota nel testo e non la precede.

Le parole straniere e in latino vanno scritte in corsivo.

Note
Rigorosamente a piè di pagina, con numerazione progressiva.

Qualsiasi indicazione bibliografica va segnalata integralmente e per esteso la prima volta che si presenta all'interno di ciascun saggio.

Il nome di battesimo e il cognome dell'autore vanno citati per esteso in maiuscoletto. Il testo citato va in corsivo seguito da una virgola. Dopo il testo vanno citate città della casa editrice, anno e pagina (o pagine di riferimento), separate, ognuna, da una virgola.

Esempio: ARTURO CARLO JEMOLO, *Chiesa e Stato negli ultimi cento anni*, Torino, Einaudi, 1975, p. 19.

Citazioni successive:
Se la nota precedente indica solamente un testo e la nota successiva indica lo stesso testo in pagina differente: *ivi*, p. 24; se la citazione successiva indica lo stesso testo nella stessa pagina: *ibidem*.
Se la nota precedente indica lo stesso autore e un libro diverso, la nota successiva indicherà l'autore con *Id.*
Se di un autore viene citata una sola opera, le citazioni successive riporteranno nome e cognome dell'autore, *op. cit.*, pp…
Se di un autore vengono citate più opere evitare l'abbreviazione *op. cit.*, e ripetere la parte iniziale del titolo seguita da cit. e dalle pagine relative; il tutto va separato con virgole:
Es: ARTURO CARLO JEMOLO, *Chiesa e Stato negli ultimi cento anni*, cit., pp. 24-25.

Se l'opera è in più volumi, il numero del volume va indicato con cifra romana, l'eventuale parte con cifra araba:
Valerio Castronovo, *La storia economica* nel vol. *Storia d'Italia. Dall'Unità a oggi*, IV-1, Torino, 1976, pp…

Se l'opera è tratta da un volume collettivo senza curatore, la citazione verrà compiuta nel seguente modo: AUTORE, *titolo* nel vol. *titolo dell'opera*, città, casa editrice, anno, pagine. Evitare in ogni caso la citazione AA.VV.

Se l'opera è tratta da un volume collettivo con curatore, la citazione verrà compiuta nel seguente modo: AUTORE, *titolo* nel vol. *titolo dell'opera*, a cura di…, città, anno, pagine.

Se l'opera è tratta da un volume miscellaneo dello stesso autore, la citazione verrà compiuta nel seguente modo: AUTORE, *titolo*, nel vol., *titolo dell'opera miscellanea*, città, anno, pagine
Es: MARIO SANFILIPPO, *Appunti sul Governatorato* nel vol. Id., *Roma medievale e moderna*, Roma, 1992, pp…

Citazione da articolo di rivista:
Dopo l'indicazione dell'autore e del titolo, il titolo della rivista va posto fra virgolette basse (caporali), preceduto da una virgola e seguito dal numero della rivista (la n di numero va indicata con n.), dall'anno, eventualmente dalla parte o fascicolo e dalle pagine citate. Il numero, l'anno e le pagine devono essere separate da virgole:
ERNESTO GALLI DELLA LOGGIA, *La cultura liberal-democratica nella società italiana*, in «Il Mulino», n. 2, 1987, p. 194.

Citazione da giornale:
Nome dell'autore, *titolo dell'articolo,* "titolo del giornale" (tra virgolette alte), data.
Se, come spesso accade, il nome dell'autore è omesso, la citazione partirà direttamente dal titolo dell'articolo.
Es:
BENITO MUSSOLINI, *Abbasso la guerra*, *"Avanti!"*, 26 luglio 1914.
Mentre tuona il cannone, "*L'Internazionale*", 1 agosto 1914.

Citazione di documenti d'archivio:
Nella prima citazione l'archivio va scritto per esteso indicando quale sarà l'abbreviazione per indicarlo in seguito; il fondo indicato va scritto in corsivo e anche di esso va indicata la successiva abbreviazione, il titolo del fascicolo o del sottofascicolo va scritto in tondo tra apici, il dettaglio andrà scritto in tondo.
Per altre indicazioni si possono seguire fin dalla prima nota le abbreviazioni ormai canoniche: busta=b.; fascicolo=f.; sottofascicolo=sf.; cartella=c.; inserto=ins., registro=reg.; rubrica=rubr.; categoria=cat.
Il plurale va indicato raddoppiando la lettera finale abbreviata:
Buste=bb.; fascicoli=ff.; registri=regg.
Archivio Centrale dello Stato (ACS), *Ministero dell'interno* (*Min.int.*), *Direzione generale della Pubblica sicurezza* (*Dir. gen. ps*), *Divisione affari generali e riservati* (*Div. aa. gg. rr.*), 1930-31, cat. C1, b. 328, sf. 63, ins. 6, "Provvedimenti per la disoccupazione e l'indigenza 1931-32". Il questore di Roma al ministro dell'interno, 20 maggio 1931.

«Qualeducazione»

CRITERI PER LA VALUTAZIONE DEI CONTRIBUTI

I contributi proposti alla rivista per la pubblicazione sono sottoposti a valutazione, in accordo con le procedure ed i criteri di seguito elencati.

Tipologia – Ai fini della valutazione dei contributi viene utilizzata la modalità del *referee anonimo e doppiamente cieco (double bind)*. L'autore non conosce chi saranno i valutatori e questi non conoscono chi sia l'autore né gli altri valutatori. L'autore invierà il contributo alla Redazione in due versioni, una *identificabile* ed una *anonima*, esprimendo il suo consenso a sottoporre l'articolo alla valutazione di esperti del settore scientifico-disciplinare di riferimento, o di settori affini, scelti dalla Direzione da un apposito elenco.

Criteri – La valutazione dello scritto, senza investire in alcun modo le convinzioni personali, gli orientamenti teorici e le appartenenze di scuola dell'autore, sarà basata sui seguenti criteri:

originalità;

pertinenza all'ambito dei settori scientifico-disciplinari M-PED/01, M-PED/02, M-PED/03 ed M-PED/04 o a settori affini e comunque a filoni tematico-problematici in qualche forma e misura collegati alla dimensione psico-pedagogica e delle scienze dell'educazione;

padronanza dei concetti e delle categorie interpretative proprie delle scienze dell'educazione;

conoscenza approfondita della letteratura scientifica relativa all'argomento trattato**;**

coerenza dell'impianto logico-argomentativo*;*

efficacia dell'approccio metodologico;

chiarezza espositiva.

Doveri e compiti dei valutatori – Gli esperti cui è affidata la valutazione di un contributo:

– trattano il testo da valutare come confidenziale fino a che non sia pubblicato e distruggono tutte le copie elettroniche e a stampa degli articoli ancora in bozza, nonché le loro stesse relazioni, una volta ricevuta la conferma dalla Redazione che la relazione è stata ricevuta;

– non rivelano ad altri quali scritti hanno giudicato e non diffondono tali scritti neanche in parte;

– formulano un sintetico giudizio, attraverso un'apposita scheda,

trasmessa alla Redazione, in ordine ai diversi criteri sopra elencati, giudicando con obiettività, prudenza e rispetto.

Esiti – Ciascun valutatore esprime il risultato della valutazione operando una scelta fra tre possibili alternative: a) scritto privo dei requisiti per la pubblicazione, con motivazione del diniego; b) scritto accettabile per la pubblicazione previa revisione, mediante integrazioni e modifiche da indicare esplicitamente e puntualmente; c) scritto accettabile per la pubblicazione (salvo eventuali esigenze di *editing* legate al rispetto dei criteri redazionali). L'esito è comunicato all'autore a cura della Redazione, nel rispetto dell'anonimato dei valutatori.

Riservatezza – I valutatori ed i componenti della Direzione (incluso il Supervisore scientifico ed editoriale), del Comitato scientifico e della Redazione si impegnano al rispetto scrupoloso della riservatezza sul contenuto della scheda e del giudizio espresso, da osservare anche dopo l'eventuale pubblicazione dello scritto. In quest'ultimo caso si darà atto che il contributo è stato sottoposto a valutazione.

Valutatori – I valutatori sono individuati tra studiosi fuori ruolo ed in ruolo, italiani e stranieri, di chiara fama e di inveterata esperienza, afferenti ai settori scientifico-disciplinari sopra elencati ovvero anche ad altri settori, nel caso abbiano comunque fornito nell'ambito dei primi rilevanti contributi. I valutatori di ciascun contributo sono comunque selezionati in funzione delle specificità tematiche di quest'ultimo.

Vincolatività – Sulla base della scheda di giudizio sintetico redatta dai valutatori, la Direzione, incluso il Supervisore scientifico ed editoriale, decide se pubblicare lo scritto, se chiederne la revisione o se respingerlo. Il giudizio dei valutatori può in casi eccezionali essere considerato non-vincolante, sempre che la decisione di segno contrario all'esito della valutazione sia assunta dalla Direzione e da almeno due componenti del Comitato scientifico.

Eccezioni – La Direzione, o il Comitato scientifico a maggioranza, possono decidere senza interpellare alcun valutatore:

– la pubblicazione di contributi di autori (stranieri ed italiani) di riconosciuto prestigio accademico o che ricoprono cariche di rilievo politico-istituzionale in organismi nazionali, comunitari ed internazionali, anche confessionali;

– la pubblicazione di contributi già editi e di cui si chieda la pubblicazione con il permesso dell'autore e dell'editore della Rivista;

- di rifiutare di pubblicare contributi palesemente privi dei necessari requisiti di scientificità, originalità e pertinenza.



La società globale indebolisce la persona nella sua qualità di essere *soggetto d'amore* che contrasta la violenza contro umili e poveri. Lo *strapotere delle multinazionali* impedisce loro di vivere con naturalezza la vita; L'*arroganza dei potenti impone i feticci* che contrastano il *bene comune.* La pace, invece, appartiene alla sfera dei valori che disarma la ricchezza di beni materiali ed offre un *modello di vita sostenuto dal dialogo costruttivo* e testimoniato nella famiglia, nella scuola, nella parrocchia, nelle associazioni di volontariato.

La forza della pace è il contrario della forza delle armi, delle ingiustizie sociali e dei feticci che disorientano la persona, le decrementano la *dignità, dono di Dio* all'uomo, creato di poco inferiore degli Angeli, posto al *bivio tra libertà e schiavitù* in cui è libero di scegliere da che parte incamminarsi per ritornare vittorioso nella Casa del Padre; la società globale, invece, incrementa gli strumenti della guerra e del consumo sregolato che rendono difficile incamminarsi verso la *Casa comune*.

Il potere e la ricchezza materiale sono beni posizionali, diversi dal bene comune! L'uomo è in conflitto permanente se sbaglia la scelta degli strumenti regolativi della politica. La pace ha il suo fondamento nell'amore, non nella paura delle armi.

L'amore è un'energia inesauribile di gesti concreti che si espande nella misura in cui la erogano le persone, diversamente dall'energia delle macchine che si invecchiano e finiscono.

La fondazione Serio da 40 anni è impegnata a costruire la cultura del dialogo che si fonda sul rispetto della dignità dell'uomo e contrasta i litigi, promuove la comunione feconda, l'incontro delle coscienze in un rapporto interpersonale senza interesse posizionale. Il dialogo non esige una convergenza di idee, bensì esige la diversità di culture incentrate sul valore della *dignità umana*. Dunque, dove c'è paura, non c'è dialogo, né *energia d'amore e Verità*[119].

Insegnare la Verità è difficile, ma non impossibile se è testimoniata dalla propria vita; l'uomo è un potenziale di grandezza se segue la sua vocazione e attinge "alla luce della Verità" o ha "una lucida visione della giustizia" o "confida nelle sue facoltà superiori (*ragione* e *cuore*) che aprono il cammino di pace con cui *ognuno* è *di più con gli altri e per gli altri se non espande l'avere quanto l'essere*[2].

La fondazione Serio promuove il ***dialogo fecondo*** per aiutare chi è senza casa a costruirla con il dono della sua presenza operativa. Le miniere della terra stanno esaurendo le energie; nell'universo c'è una miniera che produce *energia inesauribile*: la miniera è l'uomo, l'energia è l'amore, dono di Dio. "Riponi la spada nel fodero e avrai pace in me", ci dice ancora Gesù

---

[119] Papa Giovanni Paolo II, *Messaggio della giornata mondiale della pace*, 1.01.1980

[2] *Ivi.*

Stampato da
Pellegrini Editore - Cosenza