


As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

**BOLLETTINO
ASSOCIAZIONE
PEDAGOGICA
ITALIANA**
186
 Gennaio-Giugno 2019
 n. 1 SEMESTRALE

Educare è crescere insieme

art. 1 comma 1 – DCB – Roma – Aut. Trib. Bologna n. 4253 del 20-12-1972

REDAZIONE: Armando editore, Via Leon Pancaldo 26, Roma.

SOMMARIO

1. L'insegnante di domani e lifelong education
2. Sezione premi Aspei 2018
 - Premi monografie 2018
 - Premi tesi di Laurea 2018
 - Premi esperienza 2018

COMITATO DI DIREZIONE
S.S. Macchietti
 Direttore responsabile

Emilio Lastrucci
Gabriella Aleandri
COMITATO SCIENTIFICO
A. La Marca, C. Sirna, B. Spadolini,
B. Grasselli, D. Lombello, M. Cinque,
F. d'Aniello, A.M. Michelin Salomon
REDAZIONE
Armando editore, A. Carapella,
M. Rossi, A. Vecchio Ruggero,
G. D'Auria, D. Vetri, A. Valsecchi
L'INSEGNANTE DI DOMANI E LIFELONG EDUCATION

GABRIELLA ALEANDRI

Per poter prefigurare in maniera congrua e pertinente quale professionalità insegnante formare per il prossimo futuro, è fondamentale iniziare con una seppur breve analisi di contesto. La nostra società attuale è sempre più interrelata e, anche, influenzata dalle dinamiche economiche, finanziarie, sociali e culturali che si realizzano e si intersecano a livello non soltanto nazionale, ma anche europeo e internazionale.

È incontestabile, inoltre, che stiamo vivendo da anni una crisi generalizzata, che abbiamo avvertito con forza soprattutto quando questa ha coinvolto la sfera economica, non soltanto a livello macro, ma anche e soprattutto quando ha influenzato, in negativo, le condizioni economiche, sociali, culturali, educative, di molte, troppe, persone e famiglie.

I dati ISTAT relativi alla fotografia dell'Italia nel 2016 indicano 1 milione e 619mila (6,3%) famiglie residenti in condizione di povertà assoluta, all'interno delle quali vivono 4 milioni e 742mila persone (7,9 %).

Per quanto concerne la povertà relativa, correlata agli standard di vita di una determinata comunità e che comprende vari bisogni oltre a quelli della mera sopravvivenza, nel 2016, risulta affliggere il 10,6% delle famiglie, per un totale di 2 milioni 734mila, e 8 milioni 465mila individui, il 14,0% dei residenti. La percentuale di povertà relativa aumenta ancora di più per le famiglie giovani: il 14, 6% per gli under35. I dati relativi alle persone a rischio di povertà salgono al 20,6%, mentre la percentuale di persone a rischio di povertà o esclusione sociale salgono al 30%.

Infine, l'Italia risulta, nel 2016, il paese europeo con il maggior numero di persone (6.982 milioni di persone) che vivono in grave deprivazione materiale, intendendo con tale definizione

“l'impossibilità di sostenere spese per determinati beni o servizi, quali un pasto a base di pesce o carne ogni due giorni, rate di mutui o prestiti, affitti, utenze, o spese inaspettate”.

I dati EUROSTAT, sempre riferiti al 2016, rilevano 117, 5 milioni di persone a rischio di povertà o esclusione sociale, che rappresentano il 23, 4% della popolazione europea.

La povertà economica, inoltre, non è indice sufficiente per misurare le dimensioni di povertà; ad essa si affianca la povertà educativa: sono facce della stessa medaglia e si autoalimentano insieme, in un circolo vizioso complesso da interrompere e scardinare.

Il concetto di povertà educativa comincia a diffondersi agli anni Novanta, quando si è giunti alla constatazione che la povertà di una persona non dipendesse soltanto da fattori strettamente o esclusivamente economici, bensì si trattasse di un fenomeno multidimensionale.

La povertà è, anche, privazione della libertà e dei diritti dell'essere umano, non soltanto scarsa o nulla disponibilità di denaro. Secondo la prospettiva di Martha Nussbaum, è necessario realizzare una teoria di giustizia unita alla lotta alla povertà, per soddisfare i bisogni primari e non della persona attraverso il concetto di cura (Nussbaum, 2002). La filosofa statunitense afferma inoltre: «Spesso gli statisti puntano esclusivamente alla crescita economica nazionale, mentre le persone cercano qualcosa di diverso: cercano una vita che abbia significato» (Nussbaum, 2013, p. 12).

L'accesso all'educazione e all'istruzione, insieme ad altri indicatori (accesso alla sanità, accesso all'alimentazione), è quindi uno dei principali indici. Tra le conseguenze, si evidenzia un elevato rischio di emarginazione.

Amartya Sen afferma che la povertà è “il risultato dello scarto tra ciò che potremmo o non potremmo fare e ciò che ci è realmente concesso di fare” (Sen, 1993).

Perfino la Banca mondiale allarga la definizione di povertà, estendendola, oltre alla deprivazione monetaria, alla privazione del benessere dell'uomo.

L'Unione Europea, poi, definisce povere le singole persone, “le famiglie e i gruppi le cui risorse (materiali, culturali e sociali) sono così scarse da escluderli dal tenore di vita minimo accettabile nello Stato membro in cui vivono”. L'inclusione e la lotta alla povertà (riduzione di almeno 20 milioni di persone povere in UE rispetto al 2008, riduzione di 2,2 milioni in Italia), inclusione e lotta alla povertà, insieme, rientrano tra gli obiettivi della strategia Europa 2020.

Secondo *Save the Children*, infine, per povertà educativa si intende «la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni».

Tutti questi dati, allarmanti, concernenti la povertà educativa e il rischio di povertà o esclusione sociale, mettono in campo e chiamano in causa la riflessione pedagogica, per trovare soluzioni idonee a contrastare tali disparità, mancanza di uguaglianza, di equità e di dignità della persona, sia essa un bambino, un adolescente, un adulto o un anziano.

Il concetto di povertà, e quindi di crisi, allora, viene da più lontano, risale più indietro nel tempo rispetto all'attuale (e seppur lungo) periodo di crisi cui tipicamente ci riferiamo.

La crisi, inoltre, abbraccia anche ulteriori ambiti della nostra società, prima tra tutti la sfera dei valori. Anche questo processo di crisi valoriale non è iniziato da pochi anni, ma almeno da alcuni decenni.

I valori morali sono fondamentali per dare senso all'esistenza propria e altrui, per orientare il pensiero, i comportamenti e le azioni, per instaurare e regolare le relazioni interpersonali. I valori sono alla base e contribuiscono a delineare ogni cultura, a rintracciare le proprie radici e il senso di appartenenza, per contribuire a costruire la propria identità.

Oggi, però, giovani ma anche persone adulte, stando a quanto è stato rilevato in molte ricerche, hanno difficoltà a riflettere e ragionare su questioni morali e etiche, a porsi domande su cosa sia giusto o sbagliato. Nel prendere decisioni, anche importanti, seguono spesso soltanto i propri desideri, i propri istinti, il “proprio cuore”, quando non il proprio egoismo, il mero piacere o l’orgoglio e non si preoccupano, ad esempio, di perseguire il bene.

Valore, nella sua accezione etimologica, implica una scelta verso qualcosa “che merita” o che ha pregio, e tale scelta si fonda, pertanto, su una ponderata riflessione.

«Se nel passato le società cosiddette “tradizionali” trasmettevano i propri valori di generazione in generazione attraverso le pratiche educative familiari e tutta la comunità contribuiva a legittimarli, nelle attuali democrazie della “postmodernità”, delle “società liquide”, della “mentalità flessibile” e della conoscenza si rivela quanto mai necessario proporre, o riproporre, in maniera più vicina alla cultura del tempo, i valori» fondamentali, partendo dal riconoscimento di quelli che possono essere considerati “universali” (Aleandri, 2008, pp. 13-14).

L’uomo di ogni epoca storica o culturale ha un bisogno imprescindibile di seguire, rintracciare o ritrovare «norme morali e etiche non soggette all’arbitrio o all’interesse del momento o del singolo, per ricavarne indirizzi operativi validi e che siano in grado di ridare (innanzitutto) dignità alla persona umana» (*ibidem*).

Reboul osserva che «valori come la sopravvivenza dell’umanità, il primato e la protezione della vita umana, la conservazione della natura, la giustizia, la libertà e l’uguaglianza formano già un nucleo sul quale si è formato un consenso universale fra i popoli» (Reboul, 1995), anche se poi aggiunge che tale consenso non è stato altrettanto raggiunto o messo in atto da e tra i governi. Per realizzare ciò è necessario vivere «in un clima di onestà, democrazia e partecipazione» (*ibidem*).

La scoperta o riscoperta dell’universalità dei valori, o quantomeno di alcuni, rappresenta, quindi, il primo passo da effettuare, soprattutto in un periodo di crisi culturale quale quello che stiamo vivendo, pieno di incertezze e disorientamento, come ampiamente analizzato da Brezinka (Brezinka, 1991).

Boudon, invece, ne *Il senso dei valori*, distingue tra i valori universali e i valori dettati dalla contingenza e afferma che i primi esistono ed esisteranno sempre al di là di qualsiasi mutamento e che la loro capacità di evidenziarsi dipende dal disinteresse, come una adesione, cioè, priva di interesse, accordata da uomini “di buon senso” (Boudon, 2000).

Tornando a Reboul, egli riflette ancora sul tema dell’universalità dei valori in relazione alle differenze culturali, compito questo assegnato alla pedagogia: «Una verità, un valore non è universale perché è accettato su scala mondiale o perché ha trionfato in sondaggi o referendum. L’universale è di tipo diverso... L’universale è... ciò che ciascuno può trovare in se stesso, e che dunque lo rende libero... In breve: un valore, come una verità scientifica, può essere universale senza richiedere per questo l’accordo unanime di tutti gli uomini [...] È lo stesso per l’educazione. Certo, i suoi saperi e i suoi valori variano da una cultura all’altra; ma si possono dire due cose. Da una parte, l’uomo è sempre e dappertutto il prodotto di un’educazione. E, d’altra parte, i saperi e i valori di essa sono sempre comprensibili, se non ammissibili. Si può allora riassumere in una parola ciò che la nostra cultura include di Universale: l’incontro, la possibilità di comunicare» (Reboul, 1991, 10).

Seguendo questa prospettiva, allora, il valore del dialogo assume un’importanza fondamentale, anche per quel che riguarda i contenuti.

«Il ruolo della scuola, in quanto luogo di incontro di istruzione e di educazione, trova nel processo di insegnamento/apprendimento, attraverso la comunicazione pedagogica e il dialogo,

la conferma di uno dei suoi principali fini, quello della educazione ai valori morali, sociali e condivisi. E il ruolo degli insegnanti in tale compito educativo si rivela fondamentale, nel guidare, accompagnare e stimolare i ragazzi nel loro complesso e difficoltoso cammino di crescita e di formazione della propria personalità.

Un'educazione ai valori morali nella scuola diviene ancora più importante, allora, nella nostra epoca che ha visto profondi cambiamenti nel modo di pensare e di agire in seguito anche alle conseguenze comportate dall'enorme diffusione dei mass-media, dando ampia risonanza a nuovi atteggiamenti e stili di vita, che, se talvolta rappresentano strumenti di mutua comprensione e di unità e sono espressione di aspetti positivi (ad es. nel rendere consapevoli della propria dignità di persona o dell'importanza della solidarietà), talaltra, al contrario, si rivelano cassa di risonanza di aspetti negativi (ad es. violazioni proprio della dignità umana, attraverso racconti o immagini violenti), rivelandosi in tal modo dannosi e diseducativi. A questo proposito, la scuola e gli insegnanti sono chiamati ad intervenire attivamente nello stimolare i ragazzi affinché sviluppino uno spirito critico, responsabilità e consapevolezza, perché siano in grado di discernere e riconoscere eventuali tentativi di manipolazione, tecniche di persuasione, ecc. E per fare ciò è indispensabile mettere in rilievo, prioritariamente, il rispetto per la persona umana» (Aleandri, 2008, 15).

Tale processo, poi, inserito in quello più ampio della *lifelong education*, come ampiamente riconosciuto a livello europeo e internazionale, è diventato uno dei *focus* e degli obiettivi strategici principali delle odierne democrazie.

Come riflette Sira Serenella Macchietti, «è considerato il centro vitale della società, la quale non può non esprimere premura nei confronti dei talenti “che sono nascosti come un tesoro sepolto in ciascuna persona”. Questi talenti sono “la memoria, la forza del ragionamento, l'immaginazione, l'abilità fisica, il senso estetico, la capacità di comunicare con gli altri ...”, e “ciò dimostra ulteriormente la necessità di una maggiore conoscenza di se stessi”, per poter “imparare ad essere”” (oltreché imparare e imparare a fare e a convivere, che rappresentano i quattro pilastri dell'educazione delineati da Delors).

Pertanto l'educazione “non deve trascurare alcun aspetto del potenziale di una persona”. Solo un'educazione globale infatti può consentire di imparare ad essere “in modo tale da sviluppare meglio la propria personalità e da essere in grado di agire con una crescente capacità di autonomia, di giudizio e di responsabilità personale”» (Macchietti, 2000).

Fatte queste premesse, riflettiamo su quale possa essere l'insegnante di domani inserito in una prospettiva di *lifelong education*.

Il riferimento esplicito al domani, dopo aver delineato alcuni connotati della crisi che stiamo attraversando, intende indicare innanzitutto un'apertura al futuro, con uno sguardo pedagogico positivo e propositivo, volto a identificare, creare, intraprendere percorsi virtuosi, che valorizzino le risorse (economiche e umane), le forze, le professionalità, le vocazioni di tutti coloro che sono chiamati in gioco, *in primis* il pedagogo e, nella scuola, l'insegnante.

La professionalità insegnante, poi, finalmente inserita e delineata in maniera congrua e adeguata nella cosiddetta “società reale”, va intesa nella prospettiva della *lifelong education*. *Lifelong* indica un processo di formazione che dura l'intero arco della vita, sia per gli studenti sia per gli insegnanti stessi. Il termine *education*, poi, è stato preferito al più utilizzato *learning* proprio perché *education* (educazione) ricomprende e chiarisce il richiamo esplicito/implicito a un bacino di valori all'interno del quale attivare i processi di insegnamento/apprendimento.

Ferma restando l'assodata e indiscutibile prioritaria centralità dell'alunno o dello studente, il ruolo dell'insegnante e la sua formazione, iniziale e in servizio (*lifelong education*), pertanto, sono altrettanto fondamentali.

Ma fondamentali sono anche il suo essere persona oltreché insegnante, la dignità del suo ruolo, in parte o tutta, ancora da riconquistare, e la professionalità, compresa, soprattutto, la legittimazione di essa, ovviamente (dignità e professionalità) rinnovate e adeguate ai nostri giorni ma anche in previsione del futuro e consapevoli delle responsabilità cruciali per l'educazione e la crescita delle nuove generazioni. Tutte queste caratteristiche dell'essere insegnante sono altrettanto essenziali per raggiungere un'educazione di qualità, prerogativa ampiamente dibattuta in questi ultimi anni, e un'educazione sostenibile, intesa nella più ampia accezione e declinazione, obiettivi talmente strategici da essere inseriti, tra l'altro, nell'Agenda 2030 dell'UNESCO.

Ancora attuale appare il concetto di “assoluto pedagogico” ideato da Mencarelli, che affida alla pedagogia il compito di adoperarsi per la promozione di tutto il potenziale educativo e formativo di ogni persona, in una connotazione di dialogo tra tradizione e innovazione aperto e flessibile.

Un altro aspetto molto rilevante da tenere in considerazione concerne l'incidenza e la diffusione delle tecnologie. Le tecnologie, infatti, hanno praticamente pervaso la nostra vita, da quella quotidiana a quella professionale, a quella relazionale e sociale e tanto altro ancora. Anche i processi educativi e la professionalità insegnante sono coinvolti in questo processo, soprattutto per quanto riguarda le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). È, pertanto, fondamentale «ripensare e ridefinire il ruolo dell'insegnante quale figura professionale oggi più che mai imprescindibile e strategica per attivare e sviluppare virtuosi processi di insegnamento/apprendimento, all'interno di sempre più ampi e complessi processi di cambiamento» (Aleandri, 2013).

L'insegnante, inoltre, oltre a formarsi e a conseguire competenze specifiche nell'utilizzo dei vari dispositivi tecnologici utili per la didattica, ha anche il compito di educare e guidare gli studenti a essere attivi, consapevoli e critici, e farsi attivo soggetto “mediatore” tra le conoscenze, gli strumenti e i mezzi a disposizione e lo studente che apprende.

Lo studente, infatti, «necessita di educazione e formazione specifiche all'utilizzo attivo e proficuo delle molteplici possibilità offerte dalle tecnologie, ma anche per essere in grado di scorgere, e quindi evitare, i rischi specifici che ne derivano. In una società “ad alto impatto tecnologico”, che vede la compresenza di molteplici mezzi di comunicazione e di informazione messi a disposizione dalla tecnologia elettrica ed elettronica – così come aveva già opportunamente scorto Ong (1986) nel suo celebre volume *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, - ovvero sottopone i soggetti a un'iperesposizione, talvolta o spesso simultanea, a miriadi di informazioni, connessioni o interazioni, che divengono via via più essenziali e stringati, i rischi legati alla frammentazione, disgregazione, destrutturazione del pensiero e del pensare sono ormai conclamati, per non parlare di quelli relativi alla dematerializzazione quando non a una vera e propria mistificazione realizzate grazie alla cosiddetta realtà virtuale, che a volte, a discapito del primo termine, si concretizza – utilizzando ancora una volta un ossimoro – in artificialità. Anche le modalità del comunicare cambiano e, parallelamente, anche il pensiero e le strutture mentali e psichiche correlate: «I linguaggi cambiano. Alle narrazioni distese, ai lunghi racconti del cinema e del romanzo, si sostituiscono le micro-narrazioni dei nuovi formati: sms, blog, mail, sono supporti che non amano la prolissità. La comunicazione si contrae, il pensiero diventa breve; salgono alla ribalta la poetica del frammento, la scrittura minimalista. Non è peggio di prima: è diverso», come arguisce Rivoltella (2008).

Recentemente, il MIUR ha varato il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD 2015-2020), documento di indirizzo “per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola

italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale". Al di là degli aspetti economici, nel documento viene specificato che "l'educazione nell'era digitale non deve porre al centro la tecnologia, ma i nuovi modelli di interazione didattica che la utilizzano". Altro concetto importante è quello di una "visione sostenibile, collaborativa e aperta della scuola", dove la sostenibilità (che non va riferita soltanto agli aspetti tecnici riguardanti la diffusione delle attrezzature informatiche e delle connessioni alla rete, ma va interpretata come dimensione ampia e sistemica) diviene asse portante della didattica e dell'utilizzo della tecnologia insieme alla innovazione.

Ad ogni buon conto, rimane comunque centrale «la relazione educativa, - che - pur non nascondendo né sottovalutando le potenzialità integrative (soprattutto nel senso di *blended*) offerte dalle tecnologie didattiche (*e-learning*, FAD, ecc.), necessita anche, se non soprattutto, anche della presenza, dell'incontro, del dialogo, di un confronto io/tu (studente/insegnante) basato su una comunicazione diretta, ma anche empatico-emotiva, su un contatto visuale-fisico.

Alla luce di tutte le considerazioni sopra esposte, pertanto, appare evidente il ruolo quanto mai rilevante e strategico da parte della pedagogia nel ripensare e proporre prospettive, proposte e azioni educative nuove, congruenti e innovative, che, partendo dall'indiscussa centralità dello studente in quanto persona nella sua integralità, libertà e peculiarità, rinnovi la fondamentale importanza della figura del docente, dalla sua formazione iniziale e *lifelong*» (*ibidem*).

Sicuramente tutti quelli finora delineati sono obiettivi complessi da raggiungere, ma è importante che ognuno, da parte sua, profonda il massimo impegno all'interno dei processi educativi.

Bibliografia

- Aleandri, G. (2008). *Introduzione a Lessico dei valori morali per i cittadini del XXI secolo*, di P. Clavier e E. Coccia. Roma: Armando.
- Aleandri, G. (2013). Ruolo dell'insegnante nell'era digitale. In *Nuova secondaria*.
- Boudon, R. (2000). *Il senso dei valori*. Bologna: il Mulino.
- Brezinka, W. (1991). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*. Tr. it. Roma: Armando.
- Macchietti, S.S. (2000). In *Prospettiva EP*, n. 1.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Tr. it. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. (2013). *Creare capacità*. Tr. it. Bologna: il Mulino.
- Ong, W.J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Tr. it. Bologna: il Mulino.
- Reboul, O. (1991). Nos valeurs sont-elles universelles?, in *Revue Française de Pédagogie*. 97, 10.
- Reboul, O. (1995). *I valori dell'educazione*. Tr. it. Milano: Ancora.
- Rivoltella, P.C. (2008). *La comunicazione nell'era digitale. Prospettive di intervento formativo*, Relazione all'Incontro Mondiale delle Facoltà di Comunicazione delle Università Cattoliche, Roma, 22 maggio 2008.
- Sen, A. (1993). *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. Tr. it. Venezia: Marsilio.

Editoriale

EMILIO LASTRUCCI

Per lunga tradizione la As.Pe.I. ha emanato annualmente bandi per il conferimento di premi, una attività che trova precipuo fondamento nella finalità fondamentale e nella stessa ragione sociale dell'associazione, vale a dire quella di promuovere ed incentivare la cultura pedagogica e la ricerca in campo educativo, in particolare valorizzando e contribuendo a disseminare le prassi virtuose in questo ambito. Fino al 2017 la As.Pe.I. ha emanato due bandi e conferito per ciascuno di essi fino ad un massimo di tre premi: quello riguardante opere monografiche pubblicate da studiosi in campo pedagogico, soprattutto giovani, denominato "Premio Accademia" e quello concernente le esperienze esemplari in ambito scolastico ed educativo e perciò eminentemente rivolto alle scuole e alle istituzioni educative ovvero a singoli professionisti della formazione o team di insegnanti ed educatori/formatori. A seguito dell'insediamento del nuovo Comitato di Coordinamento, in qualità di Presidente neo-eletto, ho proposto di arricchire ulteriormente l'iniziativa relativa ai premi istituendo, dal 2018 in poi, un ulteriore bando, volto a premiare le migliori tesi di laurea di argomento pedagogico-didattico discusse negli ultimi anni negli atenei italiani, proposta che è stata unanimemente accolta e fatta propria dal nuovo CdC.

Oltre allo spazio dedicato ad accogliere i contributi scientifici, questo primo numero del bollettino dell'anno 2019 include quindi un'ampia parte dedicata a presentare i lavori premiati nell'anno 2018, la cui vittoria è stata proclamata nella cerimonia celebrata presso l'Università di Roma Tre il 16 marzo dello scorso anno. Agli Autori di questi lavori è stata in quell'occasione consegnata una targa in oro e altresì una pergamena recante il titolo e la motivazione essenziale con la quale la relativa commissione aveva giudicato il prodotto scientifico o l'esperienza realizzata come particolarmente valido/a e pertanto meritevole del riconoscimento. Quale ulteriore incentivo agli Autori delle tesi di laurea è stato anche elargito un contributo simbolico di €100 euro. Un altro incentivo ancora ai lavori premiati consiste proprio nella loro presentazione/recensione su questo numero del Bollettino As.Pe.I. Nel caso delle tesi di laurea, è stato redatto dagli stessi Autori un ampio abstract del loro prodotto, accompagnato da una presentazione del relatore della dissertazione.

Mi pregio perciò di licenziare il numero relativo al primo semestre del 2019, ribadendo il mio elogio ai lavori premiati ed ai loro Autori, auspicando che negli anni a venire l'iniziativa dei premi sia ulteriormente valorizzata e trovi una sempre più nutrita partecipazione nel mondo accademico come in quello della scuola e delle professioni in campo educativo/formativo.

PREMI MONOGRAFIE 2018**Preadolescenza e scuola. Profilo pedagogico-educativo di un'età incerta**

MIRCA BENETTON

In linea teorica, dagli anni Settanta in poi è superata la visione del corso di vita inteso quale susseguirsi lineare di fasi di sviluppo in cui la successiva sostituisce la precedente. Il corso di vita umana è concepito come un processo non solo lineare ma anche ricorsivo, in cui interagiscono fattori diversi, biologici, sociali e personali, e nel quale ogni età della vita è correlata a quella che la precede e che la segue in maniera integrata e dinamica, all'insegna cioè del cambiamento ma anche della continuità. In tale ristrutturazione-revisione del corso di vita odierno, più fluido e meno categorizzabile rispetto al passato, la preadolescenza, che rappresenta una fase di vita particolarmente complessa per la costruzione dell'identità della persona, fatica però ancora ad essere identificata nelle sue esigenze educative.

L'intento del testo è quindi quello di focalizzare l'attenzione sui bisogni reali del preadolescente in un periodo storico in cui le fasi del corso di vita umana sembrano stravolte e si sta perdendo l'orientamento, la progettualità da dare alla crescita stessa.

Alle figure adulte che sono vicine ai ragazzi in questa delicata fase della vita è richiesto un accompagnamento educativo accorto e consapevole. Sicuramente un ruolo rilevante è svolto dai genitori e dagli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, che sono rappresentativi dei luoghi educativi in cui i ragazzi trascorrono ancora molta parte del loro tempo. Non va disconosciuta, però, l'importanza della presenza di educatori nella 'rete educativa non formale'

(ludoteche, patronati, palestre, contesti di animazione culturale ...) che il preadolescente comincia ad esplorare allargando i suoi confini domestici e scolastici.

Il testo si sofferma nello specifico sulle opportunità che sono date alla scuola secondaria di primo grado, in un'ottica di sistema formativo integrato, di 'riconoscere' e prendersi cura dei ragazzi preadolescenti dando loro la possibilità di vivere pienamente, in maniera costruttiva la loro 'età di mezzo', di transizione, per elaborare il proprio progetto di vita.

La preadolescenza rappresenta certo una fase di vita 'sfidante' per i docenti educatori che non vogliano essere solo 'docenti depositanti', cioè dispensatori di conoscenze asettiche. Lo studente preadolescente è infatti un soggetto in crescita che cerca, non senza fatica, di sviluppare e mettere in atto le capacità di adattamento e riorganizzazione. I preadolescenti conservano peculiarità costitutive dell'infanzia e, contemporaneamente, altre esplorative tipiche dell'adolescenza, se non dell'adulthood; il che destabilizza l'insegnante. Inoltre ciò fa sì che, nonostante si ritenga ormai necessario connotare in maniera peculiare l'età preadolescenziale per pervenire ad una progettazione pedagogico-educativa consona, nella prassi educativa vi sia di fatto ancora la tendenza ad assimilare tale stagione della vita alle fasi contigue precedenti e successive, cioè all'infanzia e all'adolescenza. Conseguentemente, c'è il rischio reale di non discernere le caratteristiche proprie del preadolescente e di stravolgere quindi il suo armonico processo di crescita identitaria. Si tratta invece di riflettere pedagogicamente sulle condizioni di incertezza e di instabilità che agiscono nel preadolescente per supportarlo, talvolta anche arginarlo, nella riorganizzazione costruttiva del suo progetto di vita.

Occorre quindi, in primo luogo, delineare alcune note identificative della preadolescenza nel rispetto della *singularità* con cui *ogni preadolescenza* si presenta, considerando che non è sufficiente comprenderla nell'arco temporale dell'età che va dai 10-11 ai 14 anni circa. Ogni preadolescente vive infatti la propria preadolescenza e sperimenta delle crescite disarmoniche, tipiche comunque di tale età, che non vanno però lasciate a se stesse, ma equilibrate secondo una prospettiva pedagogica capace di prenderne atto e di orientarle in senso anche etico. Quindi vanno sostenuti anche all'interno del contesto scolastico i processi di riorganizzazione e di sviluppo tipici dell'età; la sperimentazione di successi e sconfitte, di limiti e possibilità fra analisi della realtà e elaborazione di progetti ideali; la consapevolizzazione della presenza nello sviluppo di leggi biologiche e di costrutti culturali – fra genetica e ambiente – e di momenti di dipendenza accanto ad altri di autonomia. Servono, di conseguenza, docenti in grado di assumersi, con responsabilità e competenza, la *mission* educativa di accompagnare il viaggio della vita del preadolescente come *flourishing life*, che non si riduce solo all'obiettivo di fare acquisire un determinato, o peggio standardizzato, 'sapere' scolastico. In particolare, è alla scuola della personalizzazione che si vuol fare riferimento e affidamento, alla scuola cioè capace di valorizzare la relazione educativa autentica, di umanizzare il percorso di crescita e apprendimento di ogni preadolescente, riconoscendolo come persona 'unica' e integrale in cammino in una fase saliente di *attraversamento* della vita.

La storia della pedagogia tra ricerca e didattica

CARLA CALLEGARI

Il volume *La storia della pedagogia tra ricerca e didattica* si propone di prendere in esame il sapere storico pedagogico nella sua duplice identità di ambito di indagine e di disciplina formativa. Partendo dal rinnovamento epistemologico e metodologico che si è avviato in Italia fra gli anni Sessanta e Settanta, il volume tenta di ricostruire il complesso intreccio che si è venuto a creare tra ricerca e didattica, sia in sede universitaria sia in sede scolastica.

La storia della pedagogia come disciplina autonoma situata nell'ambito delle scienze dell'educazione è andata assumendo, nel corso del Novecento, un'identità scientifica generata da nuove euristiche ed ermeneutiche che l'hanno rinnovata dal punto di vista epistemologico e metodologico, dando vita alle molte storie dell'educazione.

In questa prospettiva i processi di indagine hanno assunto nuove forme e dimensioni che richiedono al ricercatore competenze plurime e si configurano come ambiti specifici di indagine: la storia della scuola e delle istituzioni educative e la storia della pedagogia comparata prese in considerazione nel volume ne sono solo un esempio, seppur significativo.

Si sono volute mettere in luce le implicazioni che i cambiamenti storiografici hanno portato sia nella ricerca scientifica che nell'insegnamento: lo studio dei classici, l'utilizzo didattico dei Musei pedagogici, l'accostarsi alla storia della pedagogia comparata rappresentano una continua autoformazione per lo storico e momenti privilegiati di studio per gli studenti.

Lo storico infatti è chiamato a confrontarsi con nuove fonti e diversi metodi di ricerca, lo studente scopre tutta la valenza formativa della storia che diventa scoperta e ricostruzione entro un orizzonte di interpretazione che si radica nella conoscenza e nella deontologia della ricerca.

Da questo rinnovamento emergono quindi un recupero e una valorizzazione della storia della pedagogia, sia nella scuola superiore che nei corsi universitari, che inducono a ripensare i modelli didattici per renderli più adeguati. Per questo motivo si sono proposte alcune prassi che, coinvolgendo attivamente gli studenti, mirano a favorirne la formazione in termini critici ed autonomi.

Questo studio esplora quindi territori conosciuti e regioni di confine per verificare come l'attuale storiografia educativa, senza perdere la propria specificità e quindi la propria identità, riesca a configurarsi in tutti i suoi numerosi settori come area aperta all'interdisciplinarietà e ad una feconda contaminazione, soprattutto a livello metodologico. Dal punto di vista didattico, vengono presentati alcuni progetti che – senza pretese di esemplarità – intendono offrirsi come indicazioni circa la possibilità di tracciare nuovi percorsi formativi capaci di coinvolgere, dal punto di vista motivazionale e cognitivo, lo studente della scuola secondaria come quello dell'università.

Anche se oggi la storia pedagogica e educativa sembra occupare uno spazio limitato nel curriculum di insegnanti ed educatori, essa rimane un riferimento indispensabile per la formazione della loro professionalità: chi ritiene che rappresenti uno studio inutile o una conoscenza che si può trascurare compie lo stesso errore di chi ritiene che la formazione umana, cioè il processo di costruzione dell'identità personale, possa rinunciare alla memoria individuale e collettiva.

Data la sua specificità il volume si rivolge agli studiosi del settore nella loro duplice funzione di ricercatori e docenti e agli studenti universitari quale stimolo a riflettere sulla valenza educativa del sapere storico-pedagogico.

Alle origini della favola in Italia. La letteratura per l'infanzia nel Veneto tra '700 e '800

GIORDANA MERLO

La ricerca tesa a far emergere il profilarsi di una letteratura intenzionalmente rivolta all'infanzia, all'interno di un contesto, particolarmente ricco e sfaccettato, quale quello veneto, evidenzia come le favole di derivazione esopica costituiscano una prima proposta di lettura per un nuovo destinatario, il bambino. All'interno di un ampio recupero della classicità proprio della seconda metà del Settecento, la favola diventa un genere letterario significativo nell'offrire in forma classica contenuti moderni; nell'esplicitare l'affermazione del bene-virtù e la negazione del male-vizio, incitando alla trasformazione dell'umanità mediante l'educazione delle giovani generazioni. Un'amena lettura lontana da sterili finizioni, radicata nella realtà e in quanto tale veritiera, portatrice di una morale condivisa e accolta anche da parte di quanti, sin dagli inizi dell'età moderna, avevano dimostrato non poca diffidenza nei confronti di letture di finzione che, in quanto lontane dalla realtà, venivano giudicate menzognere quando non immorali e perciò inadatte ad un pubblico di lettori in progressivo aumento e bisognoso di guida. Tra la fine del Settecento e la seconda dominazione asburgica, la prioritaria esigenza di trasmettere canoni educativo-morali fa sì che la favola, prima di altri generi letterari, sia riconosciuta adatta a rendere piacevole l'insegnamento ai più piccoli offrendo contenuti adeguati alle loro capacità di comprensione. Da parte sua il bambino nei dialoghi pieni di realismo contenutistico di animali umanizzati e parlanti trovava certamente una buona dose di divertimento. Rimane il fatto che agli albori della letteratura per l'infanzia la lettura, seppure piacevole, doveva contenere insegnamenti morali di qui le origini di una considerazione precettistico-morale della letteratura stessa. L'idea che l'adulto ha del bambino, elaborata in un preciso contesto socioculturale e in un definito periodo storico, ma anche l'idea di una progettualità pedagogica riguardante quel bambino diventa punto di partenza e d'arrivo di un pensare ad una produzione letteraria ad esso rivolta. È una letteratura a pieno titolo rivolta ad un destinatario ben definito e che nella visione dell'educazione del tempo diviene anche strumento educativo per la trasmissione di comportamenti rispettosi di un condiviso sistema di valori: le favole vennero in un certo senso "infantilizzate" per piegarsi ai gusti dei bambini e rispondere alle preoccupazioni educative degli adulti. Le operazioni di trasformazione dell'antica cultura popolare intrapresa da Perrault e di recupero, mai sterile riproposta, delle favole esopiane di La Fontaine, possono essere considerate, alla luce della presente ricerca, il manifesto dell'affermazione dell'infanzia come periodo esistenziale qualitativamente diverso da quello dell'adulthood, intesa come maturità, un essere bambino che richiedeva attenzioni particolari e specifiche.

Certificare le competenze degli studenti in Alternanza scuola-lavoro: una tesi collegata ad un progetto di ricerca-formazione

ANDREA PORCARELLI

Da tempo l'Università si interroga sulle modalità con cui coniugare in modo più stretto ciò che caratterizza le sue diverse "missioni": la ricerca, la didattica, la divulgazione e formazione diffusa. Possiamo inquadrare in tale ottica anche il lavoro di tesi magistrale di Martina Valle: *L'alternanza scuola-lavoro come sfida pedagogica. Analisi qualitativa di un percorso di formazione insegnanti* (Università di Padova, Corso di Laurea Magistrale in Management dei servizi educativi e formazione continua, a.a. 2017-2018). Il lavoro di tesi, infatti, si è innestato vitalmente in un progetto di ricerca-formazione che era già in corso e che vedeva lo scrivente impegnato come responsabile della progettazione pedagogica di un percorso di formazione insegnanti che si innestava in un progetto più ampio, il "Progetto di Rete Territoriale per l'Alternanza Scuola-Lavoro. Elaborazione di un modello per la gestione e la valutazione dei percorsi formativi in Alternanza Scuola-lavoro", elaborato da un ente di formazione, Centoform, operante nelle province di Bologna e Ferrara. Tale progetto, a sua volta, nasce da un bisogno esplicito formulato da una rete di scuole, ovvero quello di elaborare degli strumenti per la valutazione e la certificazione delle competenze che gli studenti possono maturare nei percorsi di alternanza scuola-lavoro, già virtualmente previsti in forza del Decr. L.vo n. 77 del 15/04/2005 e resi obbligatori dalla Legge 107 del 13/07/2015.

L'obbligatorietà dei percorsi di alternanza scuola-lavoro, generalizzata anche agli indirizzi scolastici (come quelli liceali) che in precedenza avevano scarsamente fruito di tale opportunità, ha comportato alcune conseguenze concrete a cui si legano vere e proprie "sfide pedagogiche". Va detto che non sono pochi i casi di Istituti scolastici che hanno cercato soluzioni di comodo, come il ricorso a progetti di "simulazione" di impresa, ma la maggior parte delle scuole si è sinceramente cimentata con questa sfida, cercando di realizzare esperienze di Alternanza scuola-lavoro (ASL) autenticamente formative. Per coloro che hanno preso sul serio la sfida dell'ASL si pone il problema di individuare strumenti di osservazione e valutazione delle competenze "in situazione", il che pone un problema pedagogico molto serio, che riguarda il modello pedagogico-didattico di competenza che è stato implicitamente (o esplicitamente) abbracciato nella prassi professionale di un certo gruppo di insegnanti. Vi sono almeno tre modelli di competenza che si ispirano – rispettivamente – ad una prospettiva comportamentista, cognitivista o costruttivista e che incrociano due logiche pedagogiche di fondo (quella tecnicista e quella personalista), di cui non sempre i docenti sono consapevoli. Chi scrive ha approfondito questo tema in un volume (A. Porcarelli, *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna 2016) che è stato utilizzato anche in questo percorso formativo come punto di riferimento per consentire agli insegnanti una sorta di "analisi riflessiva" delle loro prassi.

Il percorso di tesi di Martina Valle si è inserito nel cuore di questo processo, attraverso un lavoro molto attento di osservazione non partecipante, integrato con interviste semi-strutturate e l'analisi dei dati di un questionario di valutazione dell'impatto del percorso. Il lavoro è stato svolto con grande cura e con una sensibilità per le variabili complesse che caratterizzano il mondo della scuola che è – onestamente – raro per chi non abbia mai avuto esperienze come insegnante. La peculiarità di questo lavoro di ricerca è proprio quella di essersi "incarnato" in un processo formativo cercando di individuare – in stretta connessione con gli stakeholders, vale a dire la rete di scuole e l'ente di formazione Centoform – precisamente ciò che potesse essere più utile e sensato per la miglior riuscita dell'azione formativa in atto. Oltre ad essere un lavoro qualitativamente eccellente la tesi di Martina Valle rappresenta dunque un buon esempio di come la cultura accademica in genere e quella pedagogica in particolare possa avere una funzione significativa per coloro che lavorano "sul campo", a patto di sapersi incarnare nei processi educativi e didattici (o di formazione dei formatori) concreti e reali, a cui può portare un "supplemento di riflessione" a cui lo sguardo dei soli professionisti potrebbe non arrivare.

Introduzione

Sin da tempi antichi è stata sottolineata l'importanza della pratica lavorativa nella formazione dei giovani e non mancano le riflessioni specifiche in campo pedagogico, a partire dai testi di Rousseau fino alla pedagogia del lavoro di Agazzi. Allo stesso modo, non corrispondono di certo a novità, le iniziative assimilabili agli attuali percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro. Sin dagli anni '60-'70, infatti, la forte richiesta da parte del mercato del lavoro dei giovani maggiormente istruiti e competenti ha fatto sì che si venisse a profilare una maggiore necessità di reinstaurare un rapporto più saldo tra scuola e lavoro. Nonostante le diverse iniziative proposte e le precedenti esperienze, l'inserimento, attraverso la legge 107 del 2015, dell'obbligatorietà dell'Alternanza Scuola-lavoro, nei curricula scolastici, ha incarnato una delle sfide pedagogiche con cui, negli ultimi anni, i docenti di scuola superiore si sono dovuti confrontare. È proprio da tale sfida che nascono le motivazioni che hanno portato ad approfondire e ad analizzare un tema di tale spessore e attualità.

Una ricerca qualitativa sull'Alternanza Scuola-lavoro

La ricerca si è andata ad inserire all'interno di un percorso di formazione insegnanti, "Progetto di Rete Territoriale per l'Alternanza Scuola-Lavoro. Elaborazione di un modello per la gestione e la valutazione dei percorsi formativi in Alternanza Scuola-lavoro.". Il progetto ha visto coinvolti sei Istituti Scolastici superiori delle province di Ferrara e Bologna. I docenti sono stati coinvolti nel progetto, su forte indicazione del Dirigente scolastico, in modo volontario e attraverso un criterio di auto selezione. Egli ha cooptato i referenti dell'Alternanza per ogni Scuola e ha cercato di coinvolgere, più o meno un insegnante per classe. I 79 docenti coinvolti sono poi stati divisi in cinque gruppi misti, ovvero provenienti da Istituti/indirizzi differenti, in modo da favorire il rapporto di rete tra i vari Istituti. Il progetto aveva l'obiettivo di identificare il quadro teorico, normativo e pedagogico, in cui l'Alternanza si va ad inserire, e predisporre la documentazione per la progettazione e la valutazione dei percorsi formativi e delle competenze maturate dagli studenti. Esso nasce dalla necessità degli Istituti Scolastici di potenziare la formazione del corpo docente in materia di ASL, in particolare supportandoli nelle operazioni di individuazione dei soggetti ospitanti, coordinare i tempi di realizzazione dei periodi esterni di alternanza, etc...

- Le domande chiave, a guida della ricerca, oggetto di tesi, possono essere riconducibili a quattro principali quesiti:
- Quali motivazioni ed atteggiamenti dei docenti nei confronti del corso di formazione?
 - Quale valore viene attribuito, dai docenti, ai percorsi di Alternanza?
 - Quali sono le principali criticità rilevate dai docenti nei confronti dell'Alternanza?
 - Quali sono gli approcci e i modelli psico-pedagogici di riferimento che li orientano, anche implicitamente, nella valutazione e certificazione dell'esperienza e delle competenze?

Disegno e fasi di ricerca

La ricerca empirica è stata condotta tra il dicembre 2016 e il luglio 2017. La prima tappa è stata rappresentata da un'osservazione non partecipante, con l'ausilio di griglie di osservazione predisposte sulla base dei documenti in possesso, delle informazioni reperite dai docenti/formatori del Progetto, e con l'inserimento di sezioni dedicate agli aspetti pedagogici oggetto della ricerca. La seconda fase, svolta durante incontri in plenaria, ha previsto, in abbinato alla metodologia utilizzata nella fase precedente, anche la somministrazione di questionari di gradimento per la valutazione del percorso, predisposti dai formatori e da un esperto di valutazione. La terza fase, coincidente con il termine del percorso di formazione, si articola in due momenti differenti. È stata realizzata un'intervista auto compilata online (Moduli Google), atta ad approfondire maggiormente gli aspetti pedagogici della ricerca. Dal momento che i dati raccolti, tramite l'utilizzo dello strumento sopracitato, non risultavano ancora soddisfacenti al raggiungimento degli obiettivi di ricerca, sia per la scarsa partecipazione alla compilazione, sia, in alcuni casi, per la mancanza di contenuti significativi nelle risposte, si è deciso indagare ulteriormente attraverso lo svolgimento di interviste faccia a faccia

semi strutturate, le quali partivano da una domanda stimolo, a quattro docenti, volontariamente auto selezionatisi. La quarta, e ultima fase della ricerca, è rappresentata dalla scelta degli strumenti di analisi qualitativa (ATLAS.ti.08) e dall'elaborazione e interpretazione dei dati raccolti.

Analisi dei dati

Il percorso formativo si è configurato come particolarmente positivo per la maggior parte dei docenti, sia in termini di raggiungimento degli obiettivi iniziali, sia per quanto riguarda il grado di soddisfacimento generale rispetto alla docenza e alla documentazione prodotta. Nonostante ciò, non sono però venuti a mancare dubbi ed elementi di criticità. In particolare, ciò che maggiormente ha destato preoccupazione nel corpo docente, da quanto si può desumere dai questionari e dalle griglie di osservazione, riguarda la valutazione e certificazione delle competenze.

Di grande rilevanza è, inoltre, ciò che è stato possibile cogliere dalle interviste, svolte con i docenti, ed analizzate attraverso la Grounded Theory detta anche “teoria dal basso”. In particolare, tale analisi ha permesso di analizzare tre macro categorie di estrema importanza ai fini della ricerca. In primo luogo è stato possibile identificare quale fosse per i docenti il valore da loro attribuito all'alternanza. Alcuni docenti, pedagogicamente orientati in ottica personalista, hanno posto l'accento sulla valenza formativa dei percorsi, in termini di sviluppo delle competenze (attese e trasversali), sviluppo dell'empowerment, allargamento degli orizzonti e orientamento. Allo stesso tempo, è stato preso in considerazione anche il fattore relativo all'occupabilità, in relazione all'acquisizione di metodi di lavoro e potenziale futuro inserimento nell'ambito lavorativo. Bisogna specificare che, seppur l'approccio utilizzato dai docenti si configuri, nella maggior parte dei casi, come personalista, ciò non esclude affatto (anzi include) una valenza “funzionale” in termini di occupabilità. Mentre al contrario, laddove l'approccio all'Alternanza, da parte dei docenti, sia di tipo meramente funzionalista, non si avverte la necessità di considerare valenze di tipo orientativo e competenze personali. In questo caso l'unico valore attribuito all'esperienza si focalizza sull'acquisizione di competenze professionali, le quali devono essere certificate in prospettiva di un futuro inserimento lavorativo coerente con le richieste di mercato. In secondo luogo, è sembrato opportuno indagare quale fosse l'intenzionalità pedagogico-didattica, ovvero quale sia la prospettiva pedagogica ed i modelli di riferimento che orientano il corpo docente nelle scelte relative ad i percorsi di alternanza. A tal proposito la principale necessità risulta essere quella relativa al superamento della logica trasmissiva in favore di modalità didattiche e di apprendimento maggiormente partecipative, attive e pragmatiche e di una progettazione e valutazione per competenze. Ciò che si avverte da parte di alcuni docenti è il bisogno di iniziare a pensare in termini di apprendimento e non solo di insegnamento. L'alternanza può essere un ottimo mezzo per, citando le parole di un docente, “scardinare un sistema che non è sbagliato, ma non è adatto alle esigenze attuali”.

Infine, è stato garantito un occhio di riguardo anche alle criticità e alle problematiche in relazione ad aspetti sia strettamente legati all'esperienza di Alternanza, sia al progetto formativo in cui i docenti sono stati inseriti. Sono state riscontrate problematiche riguardanti la fase di progettazione e quindi di collocazione degli studenti e di difficoltà di sviluppo specifico di competenze. Problematiche legate alla collaborazione e condivisione dei progetti all'interno del consiglio di classe, ma in particolare, ciò che è stato avvertito come preponderante, riguarda indubbiamente le problematiche relative alla valutazione dell'esperienza e delle competenze.

Conclusioni

L'analisi qualitativa del Progetto di Rete Territoriale per l'Alternanza Scuola-Lavoro, promosso dal Centro di Formazione Centoform, ha permesso di individuare alcuni dei modelli pedagogici di riferimento, espliciti ed impliciti, dei docenti coinvolti, la loro percezione valoriale dell'esperienza di Alternanza e le principali criticità riscontrate, sia in relazione all'esperienza stessa sia in relazione al Progetto che li ha direttamente coinvolti. Attraverso il percorso di ricerca intrapreso e dai risultati ottenuti è stato possibile trarre alcune conclusioni e indicazioni per attuare miglioramenti futuri. In prima istanza si può dire che il Progetto abbia contribuito a favorire una maggiore comprensione dell'Alternanza, un allargamento degli orizzonti, delle prospettive pedagogiche e, allo stesso tempo, abbia portato alla creazione di una documentazione condivisa attraverso un approccio critico e costruttivo.

La rilevazione delle criticità emerse dalle verbalizzazioni del corpo docente ha permesso di comprendere quali fossero le maggiori problematiche, sulle quali poter eventualmente strutturare progetti futuri di approfondimento.

Nonostante le esperienze di Alternanza siano state rese obbligatorie per tutti gli studenti da ormai qualche anno e già da tempi precedenti la maggior parte dei docenti si fosse già confrontata con esperienze assimilabili, rimane il fatto che vi sia ancora parecchia confusione dal punto di vista dell'approccio pedagogico e riguardo alla progettazione e alla valutazione delle competenze apprese in Alternanza. In particolare, si avverte come vi siano differenti i livelli di comprensione e valorizzazione della stessa e come i differenti approcci didattico-pedagogici influiscano favorevolmente o negativamente nella percezione e nello svolgimento dell'esperienza.

Ciò che si può concludere è che sia necessario, per migliorare l'esperienza di Alternanza Scuola lavoro per gli studenti, in primo luogo sia di accompagnare i docenti in un cambiamento di prospettiva nella direzione di una didattica per competenze e alla valutazione delle stesse. In secondo luogo, appare utile ripensare la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, in modo che ciascuno di loro possa acquisire adeguate competenze pedagogiche e ridefinire i propri orizzonti di riferimento, sulla base della rilevata importanza dei diversi approcci e modelli in relazione ai percorsi di Alternanza scuola-lavoro.

L'educatore professionale all'interno dei servizi sociali della pubblica amministrazione.

Una lettura della professione in prospettiva storica e pedagogica

CARLA CALLEGARI

La Tesi di Laurea magistrale *L'educatore professionale all'interno dei servizi sociali della pubblica amministrazione. Una lettura della professione in prospettiva storica e pedagogica* della dott.ssa Giulia Fasan – attualmente dottoranda presso la Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Padova – propone una disamina storico-pedagogica della professionalità dell'educatore negli ultimi decenni, ponendo in evidenza i cambiamenti legislativi che ne hanno ridefinito il ruolo, l'evoluzione delle funzioni e delle competenze all'interno dei Servizi Sociali, e una esemplificazione significativa, nata dall'esperienza personale, presso i Servizi Sociali del Comune di Venezia.

La Tesi ha quindi il pregio di fondere l'aspetto storico-teorico-legislativo con una rilettura pedagogica delle prassi educative poste in atto durante l'attività lavorativa, proponendo riflessioni che pongono in primo piano il rapporto educazione-società e affermano la dignità di una professione che recentemente ha trovato riconoscimento normativo nella Legge Iori 2443 del dicembre 2017.

Le esigenze pedagogico-educative sempre più diffuse, determinate dai mutamenti socio-culturali, e le politiche che hanno definito un *welfare* sempre più vicino alle persone, sono in continua implementazione e stimolano la rielaborazione di esperienze già svolte.

Dal punto di vista formativo è necessario dotare gli educatori di un insieme di saperi e competenze teorico-pratici e deontologici che facciano da supporto alle esperienze lavorative, rendendo questa figura professionale capace di generare eventi educativi significativi, promotori di sviluppo umano e crescita positiva.

Un altro aspetto positivo della Tesi è l'aver messo in evidenza come il lavoro dell'educatore non può che espletarsi all'interno di rapporti che integrano diverse figure professionali, e in particolare l'assistente sociale: pur nel rispetto delle reciproche competenze, solo il lavoro di équipe crea una sinergia capace di rendere l'approccio educativo promotore di cambiamento e crescita.

La Tesi si distingue perché frutto di capacità di ricerca e approfondimento critico, inoltre apre a ulteriori indagini che si potrebbero svolgere ora che la legge Iori ha dato maggiore visibilità ad una professione che richiede una lunga formazione pedagogico-educativa e che per troppo tempo non ha trovato in Italia il giusto riconoscimento sociale.

GIULIA FASAN

[...] C'è pure chi educa, senza nascondere l'assurdo che è nel mondo, aperto ad ogni sviluppo, ma cercando d'essere franco all'altro come a sé sognando gli altri come ora non sono: ciascuno cresce solo se sognato.

DANILO DOLCI

L'idea della disamina in oggetto nasce dall'esperienza professionale della scrivente come educatrice all'interno del Servizio Sociale del Comune di Venezia. Tale esperienza iniziò nella primavera 2011, a meno di quattro anni dall'in-

gresso formale degli educatori nei servizi sociali della città lagunare: le collaborazioni, le competenze, i contorni metodologici ed operativi, erano ancora elementi in costruzione, in negoziazione tra responsabili di servizio, assistenti sociali ed educatori. Era un periodo di fermento operativo, formativo, riflessivo, creativo, in un contesto lavorativo che per un educatore professionale – oggi diremmo socio-pedagogico – era, ed è tuttora, tra i pochi in Italia per presenza di questa figura nella compagine del personale di un ente pubblico non sanitario.

Dalla quotidianità lavorativa è scaturita così l'idea di una riflessione sulla professione educatore nel servizio sociale di un ente locale. Negli anni trascorsi lavorando come educatrice all'interno del Servizio Sociale della Municipalità di Lido e Pellestrina del Comune di Venezia, ho avvertito spesso la necessità di “alzare lo sguardo” dall'operatività quotidiana della progettazione educativa e della presa in carico delle singole situazioni, per poter ripensare la mia professione nel suo complesso, riflettendo sulle basi teoriche e metodologiche, sulle prassi lavorative, sulle collaborazioni professionali, ma anche sui miei vissuti, sulle emozioni da significare, sulle suggestioni da rileggere e da ricordare. In effetti, così come accade per l'assistente sociale, l'educatore plasma il suo ruolo attraverso una negoziazione quotidiana con la realtà locale e le domande educative che essa pone, senza perdere la sua identità professionale ma arricchendola degli stimoli esterni.

Inoltre, a un professionista che opera all'interno della Pubblica Amministrazione si chiede di essere portavoce dei paradigmi e dei pensieri dei quali l'ente di appartenenza è portatore: è sembrato quindi importante potersi prendere il tempo di riflettere anche sugli orizzonti futuri, sulle sfide – sociali e pedagogiche, relative al ruolo e all'operatività – di una professione che muta con il cambiamento sociale e che ascolta le domande del territorio.

La trattazione ha pertanto voluto essere un'analisi – riflessiva, aggiungerei – del profilo dell'educatore, proponendosi di mettere in luce e problematizzare la sua storia, il suo ingresso nell'Ente pubblico, il senso e il *focus* del suo intervento, utilizzando una prospettiva prettamente storica, pedagogica e comparativa. L'obiettivo è stato quello di connettere le esperienze dell'educatore nei servizi sociali pubblici con l'evoluzione della sua professionalità, di un pensiero sul *welfare* locale orientato verso ottiche educative, di una normativa di riferimento che, si sosteneva, dovesse riconoscere chiaramente il profilo e porre fine alle disomogeneità di presenza, formazione, professionalizzazione e requisiti di accesso alla professione, presenti sul territorio nazionale, confermando e affermando la dignità di una professione che ha saputo evolversi con la società. In questo senso è stata una precisa scelta quella di usare la parola “evoluzione” per i titoli dei tre capitoli centrali di questo lavoro, perché è un divenire osservato su tre fronti: quello storico-normativo, quello professionale e del ruolo educativo, quello pedagogico quale orientamento di alcune buone esperienze all'interno dei servizi sociali.

L'approccio storico alla pedagogia comparata richiede l'assunzione di paradigmi e prospettive di natura diversa muovendosi in una pluralità e varietà di linguaggi, come sostiene Chiaranda, verso la costruzione di una nuova cultura – professionale, in questo caso – che soddisfi le necessità evolutive della società e delle professioni sociali, compiendo un'analisi dei fattori che hanno influenzato teoria e pratica dell'educazione e accostando il linguaggio tecnico e teorico a quello politico-amministrativo. Per queste ragioni è stato assunto il metodo deduttivo-narrativo, sistemico, dialettico e dinamico proprio della pedagogia comparata, un paradigma volto a ridefinire finalità e processi in una prospettiva storica che si intreccia e si contamina della teoria e dell'azione pedagogica, utilizzando una metodologia prettamente descrittiva, interpretativa e comparativa, di ricostruzione storica e di problematizzazione. La disamina che ne è scaturita è un lavoro che oscilla tra la tensione a tenere fede all'oggettività della storia e dell'epistemologia pedagogica, e la soggettività dell'interpretazione critica personale, della riflessione sulle teorie di riferimento, dei pensieri sulle politiche di *welfare*, dei vissuti professionali quotidiani e delle fonti orali raccolte, provando contemporaneamente a legare il divenire della professione educativa a un'evoluzione del pensiero sulle politiche sociali e dei movimenti dei servizi pubblici verso l'accoglimento di paradigmi dai contorni prettamente pedagogici.

È sembrato quindi appropriato procedere inizialmente con una ricostruzione storica e legislativa della professione educatore, provando a connettere i processi storici e giuridici ai mutamenti di pensiero sul *welfare*, agli orientamenti derivanti e alle evoluzioni nelle teorie pedagogiche. In quest'ottica è stata proposta una disamina iniziale sull'evoluzione storica e normativa del servizio sociale dal Novecento in poi – poiché è nel secolo scorso che si discosta dalle realtà cattoliche e caritatevoli per essere formalmente riconosciuto come competenza statale –, ponendo altresì in evidenza le tappe fondamentali dei mutamenti socioculturali e di paradigma all'interno delle politiche sociali. Parallelamente è stata esposta un'analisi dell'ingresso della professione educatore all'interno dei servizi sociali della Pubblica Amministrazione, in ottica storica, normativa e pedagogica, e in rapporto all'evoluzione del ruolo – sul campo – richiesto al professionista, di pari passo con le riflessioni su un sistema di *welfare* che sono in continua implementazione. A livello normativo sono state commentate due leggi fondamentali per i servizi sociali, la 285/1997 e la 328/2000, due norme

che hanno segnato l'inizio di un processo di transito verso un sistema di *welfare* che assicurasse a tutti i cittadini livelli essenziali di benessere, promuovesse partecipazione e solidarietà, supportasse i servizi alla persona affinché venissero diversificati e personalizzati gli interventi in un'ottica di lavoro integrato tra professionisti, valorizzasse risorse ed esperienze esistenti attraverso un governo del sistema più vicino alle persone, mettendo in luce come questo mutamento di paradigma abbia aperto la strada, nelle politiche sociali locali, all'evoluzione di un pensiero di natura pedagogica.

Con lo sguardo rivolto al presente e al futuro della professione educatore, è stato preso in esame e problematizzato il disegno di legge "Iori-Binetti", volto a normare e riconoscere giuridicamente le professioni di educatore e pedagogo, a colmare quel vuoto legislativo che ha creato disomogeneità e confusione all'interno delle due professioni su tutto il territorio nazionale e a rispondere alle domande di riconoscimento formale che a gran voce provengono dai professionisti dei due mondi. A conclusione della scrittura della tesi – gennaio 2017 – il disegno di legge era in discussione al Senato.

La disamina si è poi sviluppata attraverso un'analisi delle funzioni e delle competenze della professione educatore, in una prospettiva che guarda al senso del divenire di tali elementi. Partendo da una riflessione sul significato dell'educare nella società complessa, per proseguire con un'analisi degli *atteggiamenti generativi* dell'educatore professionale – ovvero quell'insieme di saperi teorici, pratici, esperienziali, e deontologia professionale che sta alla base di una significativa ed efficace esperienza dell'evento educativo, rendendolo promotore di cambiamento, movimento, crescita –, sono stati analizzati gli ambiti, gli strumenti operativi e le modalità di intervento proprie dell'educatore che lavora all'interno dei servizi sociali della Pubblica Amministrazione. Tali rielaborazioni sono state frutto delle riflessioni personali scaturite dalle suggestioni operative, dalle esperienze sul campo, dallo studio accademico, dalla formazione universitaria e in ambito lavorativo: una sorta di ricostruzione, avvenuta pezzo per pezzo ma anche anno dopo anno, del significato del mio Sé professionale.

L'evoluzione in prospettiva pedagogica dei servizi sociali del Comune di Venezia è stata presentata attraverso uno studio, focalizzato sui punti di forza ma anche sulle problematicità di alcuni elementi in tal senso significativi, che ha analizzato la realtà lagunare quale contesto, per certi versi pioniere nel panorama nazionale, di sviluppo di pratiche squisitamente educative nel loro dipanarsi in un pensiero volto alla creazione di esperienze significative per le famiglie e per il territorio, muovendosi verso quel paradigma partecipativo proposto dalla legge 328/2000 centrato sulla promozione e sull'attivazione sociale. Attraverso una ricostruzione storica dell'ingresso dell'educatore nei servizi sociali della città, si è cercato di connetterne le tappe fondamentali al divenire del pensiero sul *welfare* locale soggiacente, al fine di mettere in luce non solo l'evoluzione del processo ma anche il senso.

Si sono poi presi in esame alcuni elementi cardine dell'operatività all'interno dei servizi sociali della città lagunare: l'integrazione professionale tra assistente sociale ed educatore all'interno dell'équipe del servizio, e il mutamento in atto – in senso pedagogico – nel lavoro con le famiglie e con il territorio, evidenziato attraverso le teorie del supporto e dell'apprendimento della genitorialità, e della promozione della prossimità.

Il corpo centrale della tesi è stato concluso assumendo un diverso punto di vista: quello dell'assistente sociale, l'altra componente dell'équipe dei servizi sociali veneziani; sono stati così proposti alcuni stralci di riflessioni condotte da tre assistenti sociali che svolgevano la loro attività lavorativa nei servizi sociali del Comune di Venezia. I tre contributi sono stati trattati quali fonti orali e apporti prettamente qualitativi alla disamina, nella volontà di proporre delle suggestioni che si basassero sullo sguardo – professionale, formativo, teorico e metodologico – dell'assistente sociale che lavora, in modo più o meno integrato, con l'educatore professionale: un'ottica che è diversa da quella prettamente pedagogica che ha orientato questo lavoro, ma che con essa, nella quotidianità operativa, si contamina, si evolve, si ripensa e a volte si scontra.

Le riflessioni finali sono proposte come lettura problematizzata delle conclusioni emergenti dalla tesi, interpretando in chiave pedagogica l'evoluzione storica della professione, delle teorie sul *welfare* relative ai servizi sociali e dei fatti educativi nel servizio stesso. Sono stati presi in esame e problematizzati alcuni argomenti di riflessione che hanno riassunto le idee emergenti nella trattazione: gli orizzonti futuri del lavoro educativo nei servizi sociali, l'imprescindibilità di un riconoscimento giuridico specifico e di una cornice formale – nel frattempo arrivati grazie all'approvazione della Legge Iori –, ma anche di un codice deontologico condiviso per la professione, e la *vis* generativa del dialogo tra educatore e assistente sociale.

Il valore formativo della narrazione e della scrittura

L'esperienza umana si configura come una realtà complessa, storicamente e socio-culturalmente connotata. Ogni giorno, in modo più o meno conscio, ci imbattiamo in *storie* che attingiamo da internet, dai libri, dalle conversazioni con i nostri cari o con uno sconosciuto incontrato per caso sulla metro. Ogni istante della nostra vita si presenta come occasione proficua e preziosa per *imparare narrando*, poiché ogni esperienza narrata, in forma di racconto orale, scritto o multimediale, può aiutare l'uomo a *capire* e a *capirsi*.

L'esistenza umana non è altro che l'intreccio di storie, in cui emergono diverse direzioni di senso che è necessario cogliere e sviluppare. In tale prospettiva, l'analisi narrativa si configura come uno strumento privilegiato per la ricognizione del significato della vita umana che come sottolinea M. Striano « comporta non la sola ricostruzione della propria storia di vita, ma lo sviluppo di una trama in cui si offre una mappatura della narrazione nel confronto con la temporalità attraverso un'attività poetica che vede soggettività e struttura in un complesso gioco dialettico, in cui la vita indagata si presenta come una rete di significati entro la quale è vantaggiosamente ed eticamente implicato il ricercatore che la sta interpretando ».

La narrazione è un dispositivo riflessivo in grado di cogliere le diverse sfumature di colore che tingono le diverse esperienze di vita individuali e sociali; un dispositivo capace di attivare processi di comprensione, elaborazione, interpretazione di *esperienze caotiche*. Difatti, l'ascoltarsi, il leggersi, l'interpretarsi sono per l'*io bisognoso di senso* delle ancore di salvezza per giungere ad una ritrovata identità. In tale direzione, la *scrittura di sé* pone il soggetto nella condizione di interrogare e reclamare con insistenza se stesso per trovare il *senso*; soltanto narrando di sé il soggetto disorientato ha la possibilità di ricostruire se stesso, quel mondo in cui è gettato, dando, forse, anche un senso per sé e per quel mondo. È infatti « raccontandosi, che ciascuno chiarisce a se stesso le ragioni del proprio esistere, in un desiderio insaziabile di conoscenza e di autocoscienza che, oggi più di prima, va reso evidente e pedagogicamente aiutato a emergere. La scrittura di sé, nelle sue molteplici declinazioni e con i suoi differenti generi, conduce a svelare lo scrittore nascosto in ogni soggetto e, in ogni caso, a riaccendere energie sopite, alimentando ulteriore desiderio di vivere e di fare »

Strumenti della scrittura di Sé: dalla penna alla rete

La pratica autobiografica racchiude tutte quelle forme narrative che scaturiscono dalla volontà di un io di raccontarsi e di farsi meglio comprendere dall'altro. Per Cambi, la scrittura di sé è un dispositivo costituito da quattro facce:

- immersione nel labirinto del vissuto;
- esercizio attivo della memoria;
- tensione e costruzione di senso;
- tecnologia del sé che determina ed esalta la cura di sé.

È uno strumento di ricerca del sé, in grado di avventurarsi nei sentieri impervi della vita attivando l'esercizio attivo della memoria che è chiamata ad introdurre una possibile direzione di senso. Ma in questo intricato lavoro è coinvolto in prima persona l'io e il suo sé che è chiamato ad instaurare quella *cura di sé* che è la *forma salvationis* del soggetto. La scrittura autobiografica è metafora dell'io/sé che è in quanto si fa, si costruisce, si dà a se stesso come senso; è metafora del percorso formativo che vede prender forma e colore l'identità del soggetto; Ma è anche strumento dell'io per farsi sé. È tecnologia del sé.

Il testo autobiografico deve essere inteso come uno strumento per l'elaborazione-costruzione dell'immagine identitaria. È da una parte organizzazione e formalizzazione dell'identità vissuta, dall'altra contenitore degli elementi costitutivi dell'immagine di sé, capaci di essere strumenti della negoziazione intersoggettiva e della presentazione condivisibile di ciò che ciascuno cerca di essere per sé e per gli altri. Consente inoltre al soggetto di lasciare una traccia visibile di sé, in quanto traduce gli stati mentali non solo in oggetti linguistici, ma in forme tangibili che resistono anche a distanza di tempo, e che possono essere quindi reperibili e comunicate agli altri.

Duccio Demetrio, distingue le diverse forme espressive ricondotte alla scrittura di sé in *egografie minori* e *egografie maggiori*. Alle prime appartengono tutte quelle forme narrative episodiche e frammentarie, riconducibili al presente e legate a circostanze particolari: *l'engramma autobiografico*, *i frammenti autobiografici*, *le lettere*, *l'autoprofilo*, *l'autofinzione*. Alle seconde si riconducono forme narrative orientate ad eventi passati: *l'egopoesia*, *il diario*, *le scritture di esperienze*, *le confessioni* ed *il memoriale* *l'autobiografia*.

Occorre ricordare, anche se per inciso, che la narrazione autobiografica non utilizza solo il canale linguistico - letterario ma anche quello iconografico, basti pensare ai graffiti e alle pitture rupestri, prova dell'esigenza infima nell'uomo di comunicare e di dare ad altri informazioni utili per sopravvivere; agli album di fotografie, veri e propri diari in cui la parola è il codice secondario che annota semplicemente date, luoghi e qualche impressione, mentre il codice che racconta è quello delle successioni delle immagini; ai diari visivi, agli autoritratti concettuali e ai libri d'artista ampiamente diffusi tra gli autori d'arte moderna e contemporanea come paradigmi della presentazione e della rappresentazione identitaria. La presenza della scrittura in un'opera d'arte, che sia una firma, una data o una frase, rende la tela non una semplice riproduzione oggettiva, atemporale e atopica di un'immagine, ma una pagina autobiografica che l'artista ci invita a condividere con lui; immagini e parole si fondono all'unisono; la scrittura si fa testimone della presenza gestuale del corpo e dell'anima dell'artista. Accanto a queste antiche e sempre attuali forme di scritture identitarie, appaiono oggi le *scritture online*, le quali, oltre a rispondere ad un bisogno di raccontarsi, consentono la scoperta e la definizione della propria identità. Le piattaforme digitali, i *blog* ed i *social network* sono ormai diventati dei veri e propri diari in cui l'uomo scrive la *storia della propria vita*. I *racconti online* sono espressione e grido del desiderio e dell'esigenza da parte dell'uomo di raccontare e di raccontarsi. Infatti, chiunque decida di narrarsi in rete è animato dal desiderio ardente di condividere emozioni e pensieri. La scrittura diviene in tal modo strumento di riflessione e di confronto immediato tra sé e il mondo. La parola esce dallo spazio intimo e silenzioso del foglio per diventare occasione di dialogo e di confronto con l'altro. Il narrarsi nel *web* è occasione di sfogo e di possibilità di *viversi* come *soggetti attivi, progettanti e desideranti*.

La scrittura di Sé come strumento di cura: le Caring community online e la Digital Narrativ Medicine

La letteratura di riferimento è concorde nell'affermare che la *scrittura di sé* sia per le persone malate uno strumento privilegiato, non solo per fronteggiare al meglio il percorso terapeutico, ma anche per ri-costruire l'immagine che hanno di sé in modo da non percepirsi unicamente e del tutto defraudati o traditi dalla vita. Sono sempre di più i pazienti che decidono di raccontare la propria storia mediante l'ausilio dei dispositivi offerti dal mondo della rete. La medicina narrativa sta difatti assumendo sempre più centralità nel web: la *blogterapia* e la *condivisione* sono divenute a pieno titolo delle pratiche narrative volte a facilitare il percorso personale con la malattia, ma anche cercare sostegno e consigli utili.

Queste pratiche possono essere definite *caring narrative*, ossia narrazioni che non curano ma che si prendono cura⁵; mediante la *scrittura on-line*, il paziente riesce ad attivare un processo di analisi del proprio vissuto che gli consente di giungere ad una maggiore presa di coscienza di Sé e della propria condizione. Le *writing technique* attivano il *working thought*, ossia un *pensiero* caratterizzato da prospettive ampie, da autoriflessione e da consapevolezza emozionale. Il pensiero trasformato in scrittura rappresenta, in tal modo, una premessa alla ripresa delle parti vitali, anche piccole, che ognuno di noi può riconoscersi e ri-mettere in circolo anche di fronte a eventi emotivamente difficili. Il disagio emotivo e sociale scaturito dalla scoperta di essere malati spinge i soggetti a raccontarsi in rete, allo scopo di trovare nell'altro ascolto e rifugio. In questa direzione si innescano le **Caring Community online**, ossia spazi virtuali in cui perfetti sconosciuti, accomunati dalla medesima patologia, stringono legami sociali virtuali basati sul racconto e sulla condivisione della propria esperienza di malattia. La garanzia dell'anonimato crea un livello di vicinanza emotiva e psicologica che facilita l'interazione e il confidarsi; si crea "una sospensione dell'io socio- anagrafico che facilita la condivisione di esperienze, vissuti, paure che spesso non confidano neanche agli amici più vicini". La *conversazione online* e il riscontro nell'altro consentono di affermare, ritrarre o modificare la rappresentazione della propria identità, riuscendo, al contempo, a creare memoria visibile del proprio essere al mondo.

Il parlare e il condividere con gli altri il proprio malessere innesca un processo di auto-aiuto che facilita l'avvio di un processo di analisi, di comprensione e di accettazione di Sé e della propria fisicità.

Tuttavia, bisogna sottolineare che, all'interno di questo spazio, la persona è spinta a pensare in assenza di un aiuto professionale specifico. Il sistema *social-network*, così come le *community*, sono risorse preziose per il *prendersi cura*, ma rischiano di essere dei canali inadeguati per costruire un percorso personalizzato di cura, in quanto rappresentano un'esperienza che può facilitare la formazione del pensiero narrativo, ma presuppongono la presenza di una figura specialistica, come l'**educatore** o il **pedagogista, esperta nella metodologia autobiografica**, e in grado di vigilare sul *forum* per mediare nelle *discussioni on-line* e stimolare correttamente il *pensiero riflessivo*.

A tal proposito, risulta essere un grandissimo traguardo la creazione della **DNM-Digital Narrative Medicine**, prima piattaforma digitale ideata per lo sviluppo di progetti di medicina narrativa nella pratica e nella ricerca clinica. Pazienti e *caregiver* sono invitati a raccontare liberamente la propria storia al medico, e la piattaforma, per offrire un supporto pedagogico al paziente, diversamente di quanto avviene nei social o nelle community, mette a disposizione una lista di stimoli narrativi pensati appositamente per specifici obiettivi terapeutici.

La piattaforma si configura come uno spazio flessibile, aperto, guidato e protetto, che, attraverso la narrazione, consente al paziente di acquisire una maggiore comprensione e consapevolezza sulla malattia frutto di co-costruzione tra paziente-medico-esperto in medicina narrativa-*caregiver*. Per tal ragione, dall'inizio del 2016, nella DNM è presente la funzione **Digital Narrative Group**, una *community online* ove pazienti, *caregiver* e volontari sono invitati a partecipare ad un progetto narrativo guidati dall'esperto. Il *dialogo* in tale spazio tende a configurarsi sia come occasione di confronto e di crescita, ma anche momento per attivare un processo di auto-riflessione in cui il paziente, con l'aiuto di soggetti che vivono le sue stesse problematiche, può riuscire a dare un senso alla propria malattia e, al contempo, fungere da stimolo di riflessione per gli altri.

La presenza dell'esperto pronto a guidare l'azione scrittoria e a fungere da contenitore delle emozioni, configura lo strumento "scrittura" non come un semplice sfogo, ma come occasione per comprendere meglio i propri stati d'animo e la situazione oggettiva. All'interno del progetto medico narrativo, il successo dell'azione consiste soprattutto nella capacità di riuscire a dare *significato* alla propria malattia.

La narrazione si configura dunque, all'interno della piattaforma, come una metodica individuale e/o di gruppo in grado di produrre conoscenza e consapevolezza, aiutando il soggetto ad attivare processi di analisi e di riflessione che gli permettono di *progettarsi al di là della malattia*.

Arrivati a questo punto della riflessione, possiamo affermare che la pratica narrativa, in tutte le sue vesti, risulti essere uno strumento di cura altamente qualificato; ed è proprio per tale ragione che bisogna incentivare i pazienti a raccontarsi, affiancati da esperti in metodologia dell'autobiografia; al contempo, risulta necessario che all'interno delle strutture ospedaliere e delle cliniche, possa essere comprovata l'efficacia della *Medicina Narrativa* ossia «una metodologia d'intervento clinico- assistenziale basata su una specifica competenza comunicativa. La narrazione è lo strumento fondamentale per acquisire, comprendere e integrare i diversi punti di vista di quanti intervengono nella malattia e nel processo di cura. Il fine è la costruzione condivisa di un percorso di cura personalizzato (storia di cura). La Medicina Narrativa (NBM) si integra con l'*Evidence-Based Medicine* (EBM) e, tenendo conto della pluralità delle prospettive, rende le decisioni clinico- assistenziali più complete, personalizzate, efficaci e appropriate. La narrazione del paziente e di chi se ne prende cura è un elemento imprescindibile della medicina contemporanea, fondata sulla partecipazione attiva dei soggetti coinvolti nelle scelte. Le persone, attraverso le loro storie, diventano protagoniste del processo di cura»⁸

Vista la valenza *auto-formativa* e *auto-terapeutica* della scrittura di sé, è quantomeno auspicabile, a nostro avviso, la possibilità di sperimentarne le potenzialità all'interno degli ambienti medico-sanitari, mediante l'attivazione sia di laboratori di scrittura per i pazienti, sia corsi di formazione per il personale medico-sanitario, in modo da diffondere la cultura pedagogica necessaria per instaurare con il paziente una *relazione educativa di tipo narrativo*.

Concludendo, possiamo affermare che la scrittura autobiografica, pur avendo nel tempo cambiato vesti, mantenga ancora intatta la propria *funzione ermeneutica* e di *cura*, e se, come sostiene il filosofo Kierkegaard, «*esistere è in verità penetrare nella propria esistenza con coscienza*», noi pedagogisti non possiamo che incentivare giovani e adulti ad accostarsi a questo preziosissimo strumento di analisi e di riflessione.

Progetto “In estate si imparano le STEM”

FORTUNATA VETRI – STELLA PATERNÒ – SALVATORE DI MARCO, GIOVANNI GULLOTTA, SALVATORE AMATO, ANDREA NICOLOSI, DOMENICO ARDITO

Il progetto “In estate si imparano le STEM” è stato finanziato dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento Pari Opportunità, posizionato all’undicesimo posto nella graduatoria nazionale dei progetti ed è stato realizzato dall’IT Archimede di Catania.

Nell’anno scolastico 2016/17, l’Istituto Tecnico Archimede ha creato un accordo di rete con 24 scuole del territorio, la Rete Ma.C.RO (Making-Coding-Robotica) la cui finalità è stimolare creatività, intelligenza emotiva e pensiero critico nelle nuove generazioni, attraverso un approccio integrato alle discipline STEM ed il ricorso alla metodologia laboratoriale, in cui si privilegia l’operatività dello studente e la produzione di oggetti reali, secondo la metodologia del learning by doing. Particolare attenzione è affidata alla partecipazione di bambine e ragazze per il superamento degli stereotipi culturali. I corsi della rete MA.C.RO. sono offerti gratuitamente dall’Archimede agli studenti delle scuole aderenti alla Rete e prevedono vari moduli formativi:

Il progetto si propone di aumentare l’alfabetizzazione STEM, ma soprattutto motivare e ispirare le studentesse. Il percorso sarà svolto all’interno del Fablab dell’Archimede dove è possibile sperimentare modellazione e stampa 3D, disegno e taglio laser, prototipazione elettronica con Arduino e coding con Scratch e AppInventor, in un percorso didattico orientato al fare e alla creatività che coinvolge e armonizza differenti attività nella fabbricazione di un oggetto.

I destinatari sono stati 30 alunne e alunni, con il 60% di quote “rosa”.

I 25-30 allievi sono stati suddivisi in due gruppi per età omogenee (8-10) e (11-13) e ciascun gruppo ha effettuato 50 ore di formazione (10 giorni x 5 ore al giorno), suddivise in differenti moduli, per un totale di 50 ore, e è stato svolto dal 12 giugno al 30 luglio.

Il gruppo allievi è stato gestito da differenti docenti con diverse competenze che hanno suddiviso le attività e i gruppi di allievi a seconda dell’età e delle attività da svolgere.

In ogni momento sono stati due docenti, in contemporanea, a condurre le diverse attività per un totale di 100 ore.

Il progetto si è proposto di aumentare l’alfabetizzazione STEM per tutti gli studenti, ma anche di motivare e ispirare le bambine e le ragazze, per incoraggiarne l’interesse. A questo scopo è stata presentata agli allievi, per ogni giornata del percorso, una professione ed una figura femminile come modello da seguire. È stato organizzato, durante la manifestazione finale, un incontro con una donna che si è distinta in ambito scientifico e tecnologico, per capire il suo amore per le discipline scientifiche, la sua determinazione nel superare gli ostacoli che si sono presentati sul suo cammino, il suo essere un modello per tutte le altre donne. Si è fatto riferimento al sito europeo “La scienza: un gioco da ragazze!”, e ad altre risorse online, mostrando video e interviste.

Il percorso per il gruppo di allievi si è svolto all’interno del Fablab dell’Istituto dove è stato possibile sperimentare la modellazione e la stampa 3D, il disegno e il taglio laser su legno, cartone, plexiglass, la prototipazione elettronica con Arduino e all’interno del laboratorio di Informatica, in cui sperimentare il coding con Scratch e AppInventor.

Le attività sono state tutte progettate per coinvolgere gli studenti in diversi aspetti delle scienze, della tecnologia, della matematica e dell’ingegneria integrando differenti competenze. L’intero percorso porterà alla realizzazione di progetti finali che, attraverso attività pratiche e creative, mirano all’apprendimento di concetti scientifico-matematici e allo sviluppo del pensiero computazionale.

Finalità

La finalità è di migliorare la strategia per imparare, ove l’imparare non è solo il memorizzare, ma anche e soprattutto il comprendere, il progettare e la realizzazione di un oggetto/prototipo.

- Superamento degli stereotipi di genere che allontanano le studentesse dagli aspetti più tecnologici della vita di tutti i giorni;
- Creare un contesto cooperativo che faciliti l’apprendimento e l’elaborazione emotiva e cognitiva;
- Riattivare stupore, curiosità, interesse e il desiderio di mettersi in gioco e di uscire dai margini;

- Scoprire il fascino del “fare” utilizzando un approccio interdisciplinare che crea connessioni tra differenti ambiti;
- Promuovere un concetto di scienza e matematica che contestualizza i concetti teorici alla realtà, e permette la comprensione dei processi;
- Facilitare l’inclusione di allievi con bisogni speciali utilizzando strumenti divertenti per attirarne l’attenzione e assegnando loro sempre un ruolo attivo;
- Fare in modo che gli allievi apprendano un uso creativo e consapevole degli strumenti digitali che utilizzano fin dall’infanzia per lo più come sterile “consumo” di contenuti;
- Accrescere negli allievi la consapevolezza delle proprie capacità e potenzialità.

Obiettivi educativi

1. Acquisizione delle capacità di ascolto delle ragioni degli altri e di esposizione delle proprie;
2. promozione di comportamenti ispirati alla correttezza nei rapporti con gli altri;
3. sviluppo delle abilità tecniche;
4. sviluppo del senso della partecipazione;
5. sviluppo delle capacità logiche, di analisi, di previsione;
6. sviluppo delle capacità di progettazione, programmazione e realizzazione di un prototipo (prototipazione);
7. acquisizione della capacità di effettuare scelte;
8. potenziamento della creatività e del pensiero divergente.

Obiettivi didattici

1. acquisizione di capacità tecniche-operative (fablab);
2. acquisizione di conoscenze e competenze tecniche e tecnologiche (making);
3. fornire agli alunni competenze sull’uso dei software di programmazione (coding);
4. acquisizione di un linguaggio tecnico specifico;
5. acquisizione della capacità di comunicare verbalmente le esperienze operative;
6. acquisizione di capacità di comunicazione verbale e grafica.

Metodi, tecniche e strumenti

La strategia utilizzata è stata quella del *Learning by Doing*, cioè imparare attraverso l’azione: da sempre è considerata la strada più efficace tra le metodologie didattiche. Infatti, per comprendere e memorizzare, risulta essere molto importante avere un riscontro pratico delle teorie studiate. Il Learning by Doing porta alla consapevolezza delle azioni, quindi non è solo un fare prettamente meccanico, ma è accompagnato da una logica di pensiero. Agli allievi sono stati proposti degli obiettivi pratici, degli oggetti da realizzare. Si è trattato di obiettivi in grado di motivarli ed indurli a mettere in gioco le proprie conoscenze pregresse, creando una situazione ideale per l’integrazione delle nuove conoscenze.

Nel nostro fablab abbiamo consentito ai ragazzi di entrare in contatto con le tecnologie più nuove come la stampante 3D e il taglio laser, ma gli faremo anche scoprire e imparare a conoscere materiali semplici con i quali affrontare progetti di base, come ad esempio il legno, la carta e il cartone. Il tutto in un percorso didattico volto a farli appassionare al “fare”, a capire e indagare il “come funziona” e mettere a frutto la loro creatività in un progetto finale che coinvolge e armonizza tutte le attività

nella fabbricazione di un oggetto.

Lo sviluppo dell’idea di progetto fino alla sua realizzazione finale avviene in un contesto collaborativo rilassato e accogliente che porterà gli allievi a ragionare sulla molteplicità di soluzioni che scaturiscono da un problema, mirerà a sviluppare un forte senso critico e assegnerà agli allievi un ruolo attivo e rispettoso delle proprie attitudini.

Quindi si impara a lavorare in gruppo e ad ascoltare le idee altrui senza prevalere, approcciando i problemi

secondo la metodologia del problem solving, partendo dal presupposto che ogni problematica può essere risolta, sviluppando flessibilità e creatività.

Infine, si è cercato di utilizzare didattica motivazionale e inclusiva, per abbattere stereotipi come quello di genere che vorrebbero le ragazze meno predisposte per la matematica e meno inclini alle facoltà scientifiche dei compagni maschi.

Gli studenti del nostro Istituto sono stati coinvolti nel tutoraggio degli allievi più piccoli come “peer educator” utilizzando le capacità dei giovani di trasmettere conoscenze ai propri coetanei o quasi-coetanei. Questo ha avuto notevoli risvolti positivi per i nostri studenti, perché anche loro hanno acquisito competenze e capacità specifiche, potenziando il loro senso di responsabilità e di solidarietà e le loro competenze relazionali e comunicative.

Tecnologie utilizzate

Il programma prevede una staffetta formativa che toccherà diverse competenze, collegate e complementari tra loro. Un’esperienza immersiva tra fabbricazione digitale e prototipazione elettronica, tra taglio laser e modellazione 3D, tra coding e gaming all’interno del Fablab che è nato all’interno dell’Istituto.

Il percorso viene realizzato procedendo per step permettendo agli allievi di acquisire le conoscenze necessarie per poter affrontare lo sviluppo di un progetto autentico, in cui tutte le competenze acquisite saranno utilizzate per costruire un oggetto/prototipo fino alla realizzazione di un digital storytelling dei passi compiuti elaborando progetti Scratch o realizzando un video o una presentazione.

Risultati

I risultati ottenuti sono stati il coinvolgimento e la sensibilizzazione delle nuove generazioni verso il mondo scientifico e tecnologico e l’acquisizione di competenze e abilità sempre più complesse per rispondere, in maniera efficace, alle nuove sfide del mercato.

In particolare:

INDICATORI DI RISULTATO	TARGET	RISULTATI
Partecipazione degli iscritti	Partecipazione del 100% degli Iscritti	Partecipazione del 100% degli iscritti
Creazione di prototipi	Creazione di prototipi per ciascun gruppo e ciascun modulo	n. 1 prototipo creato da ciascun gruppo e presentati alla manifestazione finale
Creazione di strumenti Didattici	Creazione di strumenti didattici per la scuola	Sono state create carte geografiche illuminate, tabelline modulari, stazioni eoliche con simulazione del vento, orti automatizzati, video giochi, etc...
Coinvolgimento delle famiglie.	Coinvolgimento attivo delle famiglie.	Tutti i genitori degli alunni/e hanno accompagnato due volte la settimana, in periodo estivo, i propri figli e tutti hanno partecipato alla manifestazione finale.
Coinvolgimento dei docenti delle scuole del ciclo primario	Partecipazione del 50% dei docenti degli alunni/e	Partecipazione del 70% dei docenti degli alunni alla manifestazione finale, con consegna di uno dei prototipi creati dagli alunni/e alla scuola

Dal collegamento ipertestuale è possibile verificare gli esiti finali raccolti nel Repository, che costituisce il resoconto del progetto <http://stem.itarchimede.it/>

Progetto Fattoria pedagogica “La Grazia”

PAOLA AFFETTUOSO

Il progetto *Fattoria Pedagogica* nasce nel 2010 e s’inserisce nel percorso più globale del piano terapeutico- riabilitativo della Comunità terapeutica “La Grazia”, dal 1980 impegnata nell’opera di riabilitazione psichiatrica degli adulti.

Destinatari dell’esperienza

- pazienti psichiatrici adulti della Comunità Terapeutico - Assistita “La Grazia” di Caltagirone;
- alunni delle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado.

Tempi e fasi del progetto

- 1) Formazione rivolta agli operatori e agli ospiti e organizzazione di convegni.
- 2) Allestimento ricoveri e *governance* della fattoria.
- 3) Fattoria Terapeutica.
- 4) Fattoria Pedagogica.

1) Formazione:

- Giugno-Novembre 2007 tot. Ore 40 corso di I e II livello di “Educatore avanzato in zooantropologia”, SIUA Scuola di Interazione Uomo-Animale Bologna. Docente - Prof. R. Marchesini.

Destinatari: équipe e pazienti della Comunità.

Sede CTA “ La Grazia “ Caltagirone.

- Aprile-Novembre 2014 tot. Ore 50 corso su “La Fattoria Pedagogica: educazione ambientale alla biodiversità del territorio dei boschi di Santo Pietro (Caltagirone). Il biogarden: il giardino degli uccelli”. Corso finanziato e autorizzato da Fondimpresa.

Docente dott. M. Zafarana.

Destinatari : équipe e pazienti della Comunità.

Sede CTA “La Grazia “ Caltagirone.

- Aprile-Giugno 2016 tot. Ore 30 corso “Organizzazione della fattoria pedagogica: Benessere dell’animale, Governance animali, Terapia con l’animale”.

Docente dott. L. Giuliano.

Destinatari: équipe e pazienti della Comunità.

Sede CTA “ La Grazia “ Caltagirone.

- Novembre-dicembre 2017 tot. ore 30 corso “Tecniche di supporto ai pazienti critici: la pet therapy e l’ortoterapia”, corso finanziato e autorizzato da Fondimpresa , progetto Skill For Health. Accreditato Educazione Continua in Medicina(ECM)

Destinatari: équipe, infermieri professionali e pazienti della Comunità.

Sede CTA “ La Grazia “ Caltagirone.

2) Allestimento ricoveri e *governance* della fattoria.

3) La Fattoria Terapeutica:

Il percorso riabilitativo in CTA si avvale , anche, degli strumenti dell’ortoterapia e della zoo antropologia organizzando il progetto terapeutico-riabilitativo, in due *step* cronologicamente distinti e dettati dal “tempo” terapeutico che la persona attraversa.

Per comodità e per semplificazione di chi legge nomineremo Fattoria Terapeutica e Fattoria Pedagogica, due ordini di attività e di obiettivi, gli *step* temporali dell'interno percorso che nella realtà risultano naturalmente consequenziali.

Abbiamo difatti differenziato un momento iniziale della cura, "Fattoria Terapeutica", in cui il fruitore principale del percorso è il paziente, da un momento avanzato, in cui il fruitore iniziale diviene co-conduttore all'interno del percorso della "Fattoria Pedagogica".

Tra gli animali utilizzati dalla zooantropologia, l'asino è quello che per indole dolce, curiosità, intelligenza, empatia si adatta meglio ad intraprendere un'attività assistita con gli animali per migliorare la sfera relazionale, emotiva ed affettiva.

Tale percorso inizia con un approccio lento attraverso coccole (*pet*), la cura e la *governance* per proseguire con esercizi di conduzione, giochi e attività equestri semplici.

In particolare, la zooantropologia e l'ortoterapia, promuovendo azioni di cura verso l'animale e le piante, stimolano processi di cura verso se stessi; attivano modalità di rilassamento e gioco, stimolano i processi di socializzazione; favoriscono l'autostima e l'espressione della propria dimensione affettivo-emotiva.

È così che gli animali, le piante, il corpo, il movimento, il gioco, la relazione asino-utente-operatore divengono co-terapeuti nella dimensione della cura; favorendo tutte le possibili espressioni di

comunicazione che permettano il riavvicinamento alla dimensione corporea, allentando i conflitti, ristabilendo una connessione col mondo delle emozioni e dei vissuti interiori.

L'asino per le sue caratteristiche svolge un ruolo fondamentale di co-terapeuta, agisce come soggetto attivo e tra lui e la persona trattata avviene uno scambio reciproco fatto di emozioni e di stimoli che provocano cambiamenti ed effetti positivi in entrambi; ma è l'istituirsi di un sistema di comunicazione asino-utente- operatore che crea un contesto educativo ed evolutivo in un ambiente gradevole, ricco di stimoli, a contatto con la natura e con il verde.

L'operatore di zooantropologia e di ortoterapia è colui che ha seguito una formazione appropriata, ha padronanza della tecnica di gestione, conosce la metodologia di approccio nella relazione e agisce da facilitatore.

Le attività assistite con gli animali sono fonte di benessere, perché tali animali attraverso il contatto fisico e le carezze danno calore, comunicano emozioni, ricordano la relazione originaria.

Quindi le dimensioni fondamentali sono la relazione e l'affettività, o meglio la possibilità di essere in contatto con i propri sentimenti e di saperli esprimere.

4) La Fattoria Pedagogica

Le fattorie pedagogiche nascono con l'intento di colmare la distanza fra cultura urbana e cultura rurale ed in particolare, nel nostro specifico, tra "normalità" e "malattia".

I destinatari privilegiati della Fattoria Pedagogica "La Grazia" sono gli alunni di ogni ordine e grado a cui si offre la possibilità di osservare ecologia ed educazione ambientale, di preparare alimenti (pane-conserve),

di osservare la produzione agricola con le diverse fasi del ciclo produttivo di alcune coltivazioni e allevamenti; di avere un contatto e sperimentare una relazione con gli animali presenti nella nostra Fattoria (asini, cavalli, caprette, maialini d'india, testuggini e vari animali da cortile).

La Fattoria Pedagogica "La Grazia" propone una visita guidata con la presentazione del parco e dei suoi animali, seguita da alcune semplici esercitazioni pratiche (piantare i semi, condurre l'asino, ecc.) utili a far partecipare attivamente i ragazzi al processo di apprendimento e socializzazione con i pazienti della nostra

Comunità. Viene, inoltre, offerta la possibilità di partecipare alla preparazione del pane, osservando il processo di lievitazione, di cuocerlo nel forno a legna, per poi consumarlo.

A seconda dei periodi in cui si svolge la visita, si potrà presentare il frutteto de "I frutti dimenticati", attraverso una escursione nel parco per il riconoscimento di alberi ed essenze aromatiche ed infine partecipare alla preparazione delle conserve.

Naturalmente, le attività della Fattoria pedagogica "La Grazia" vengono concordate con i docenti a seconda del ciclo scolastico e della fase del programma didattico in corso.

Finalità generali e obiettivi specifici del progetto

Le finalità generali del progetto sono:

- Migliorare il benessere e la qualità della vita;
- Ridurre lo stigma sociale nei confronti dei pazienti psichiatrici;
- Promuovere strumenti alternativi per la gestione delle emozioni;
- Favorire comportamenti prosociali;
- Incrementare l'autostima;
- Promuovere un intervento innovativo per lo sviluppo della personalità, delle facoltà cognitive, della comunicazione e dell'affettività;
- Potenziare attraverso questa attività ludica le acquisizioni e l'efficacia dei risultati delle altre terapie.

Obiettivi specifici Fattoria Terapeutica:

- Riduzione dell'*'arousal'*;
- Favorire il decentramento;
- Migliorare le autonomie di base;
- Migliorare la concentrazione e la capacità di attenzione;
- Stimolare la memoria;
- Incrementare la capacità di decodifica degli aspetti di comunicazione non verbale propri e altrui;
- Aumentare la capacità di riconoscimento delle emozioni proprie altrui;
- Aumentare l'autostima e la percezione di sé.

Obiettivi specifici Fattoria Pedagogica:

- Favorire la lotta allo stigma e al pregiudizio del paziente psichiatrico;
- Sviluppare l'interesse e la curiosità per un ambiente naturale ormai raro e trasformato;
- Imparare ad osservare ciò che ci circonda;
- Migliorare le abilità fine e grosso motorie;
- Migliorare il coordinamento oculo-manuale.

Metodi, strumenti e verifiche

La metodologia utilizzata nel percorso della Fattoria Pedagogica ha come riferimento il metodo della zooantropologia assistenziale, distinguendo il percorso in Attività Assistite con gli Animali (AAA), Educazione Assistita con gli Animali (EAA), Terapia assistita con gli Animali (TAA) (R. Marchesini).

Si organizza il lavoro con gli animali dalle iniziali attività di: affiatamento, epimeletiche, governance, conduzione e gestione dell'animale, co-conduzione delle attività con i bambini.

Nel percorso di ortoterapia si organizza la preparazione del concime ricavato dallo stallatico per preparare il terreno da coltivare, si predispongono l'impianto idrico, si organizza il progetto dell'orto con le diverse essenze e semi da mettere a riparo, si pianificano i rinvasi, si procede alla potatura, si prevede la gestione quotidiana per la cura dell'orto ed infine si predispongono la raccolta.

L'osservazione empirica delle due variabili considerate – resilienza e prosocialità – è stata effettuata all'inizio del 2015 e, in *follow up*, nel 2017, su un gruppo di 10 pazienti attivi nel progetto ed un gruppo di controllo, e sono stati utilizzati i seguenti strumenti: per la misura della resilienza è stato utilizzato il *Dispositional Resilience Scale* (DRS – 15, A. Picardi, 2012). Tale strumento è composto da 15 item e tre sottoscale, attraverso cui si misura la capacità di far fronte alle difficoltà ambientali (Padronanza Ambientale), la crescita personale (Crescita personale) e la capacità di essere propositivi nella vita (Propositività nella vita).

Per la misura degli atteggiamenti prosociali è stata utilizzata la Scala per la Misura dei Comportamenti Prosociali in adolescenti e adulti (G.V. Caprara, 2005), composta da 23 item e due sottoscale che misurano rispettivamente, il

giudizio (positivo o negativo) che il soggetto attribuisce al proprio comportamento (Atteggiamento personale) e il livello di influenza che l'opinione degli altri ha sui propri comportamenti (Norma Soggettiva).

I due strumenti sono stati somministrati in due momenti: all'inizio del percorso di Fattoria Terapeutica e in *follow up* prima dell'avvio della fase del percorso Fattoria Pedagogica.

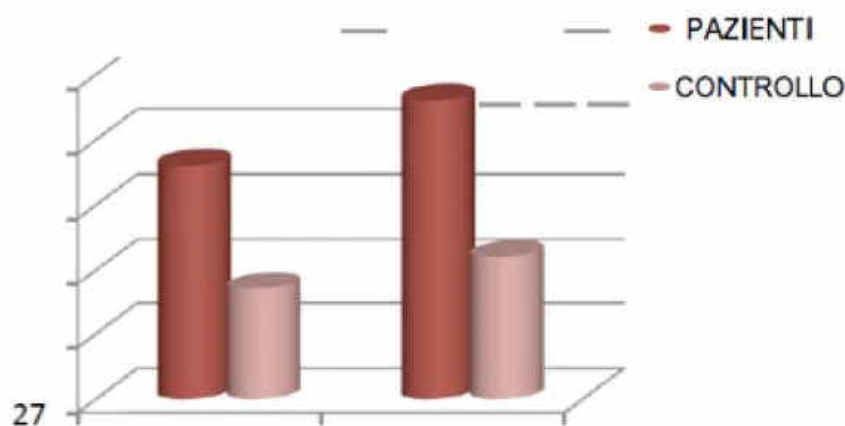
Risultati raggiunti

Questo percorso ha permesso in questi anni di ottenere risultati in termini di autonomia, emancipazione e benessere dei pazienti coinvolti; di valorizzare il contesto territoriale in cui la struttura è ubicata ed ha proiettato sul territorio locale l'immagine della comunità come risorsa.

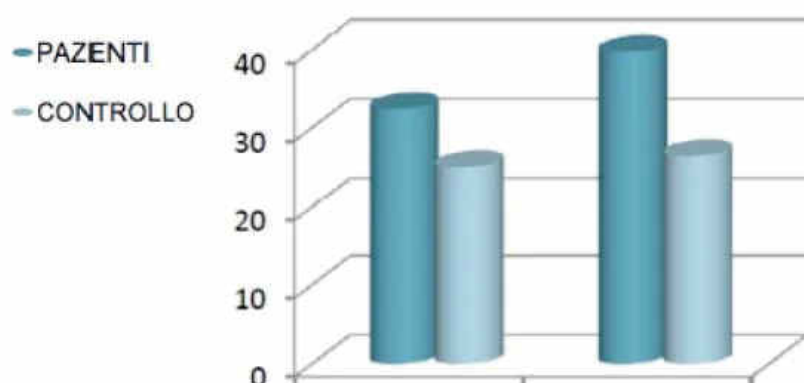
A partire dalla verifica dell'incremento delle variabili considerate di prosocialità e resilienza, nonché dall'aver osservato un miglioramento delle competenze nelle aree affettiva, sociale e delle autonomie personali, ci si è potuti permettere di avviare la fase della Fattoria Pedagogica, il cui elemento di innovatività introdotto

è stato l'aver restituito un ruolo sociale attivo ai pazienti con patologia psichiatrica che nello specifico sono diventati co-conduttori del percorso educativo-esperienziale rivolto alle scolaresche.

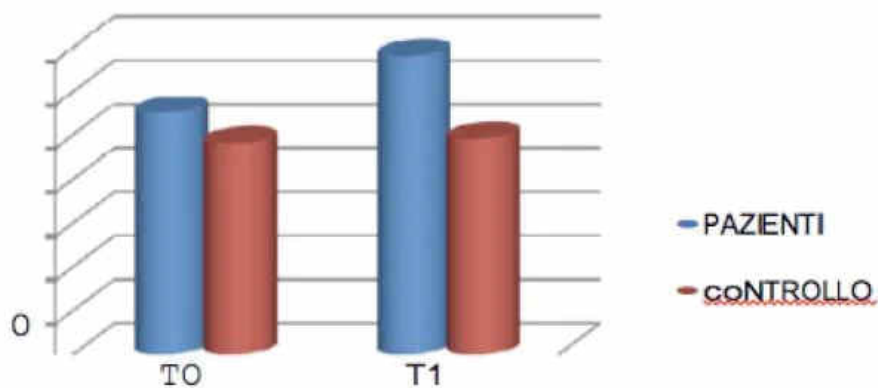
In particolare, dalla somministrazione in *follow up* dei questionari scelti è emerso che il campione considerato ha raggiunto notevoli miglioramenti, sia considerando i punteggi osservati nella prima somministrazione, sia nel confronto con i punteggi del gruppo di controllo (Tab. 1, 2, 3, 4, 5).



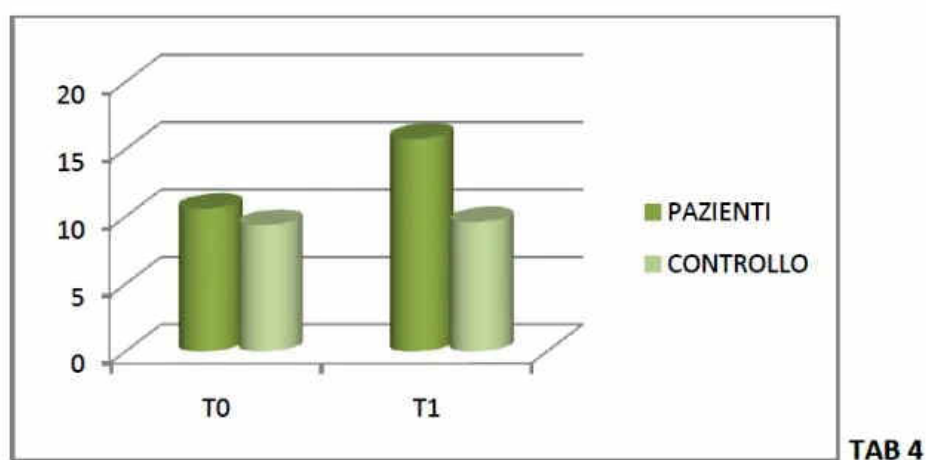
Tab. 1 Normasoggettiva



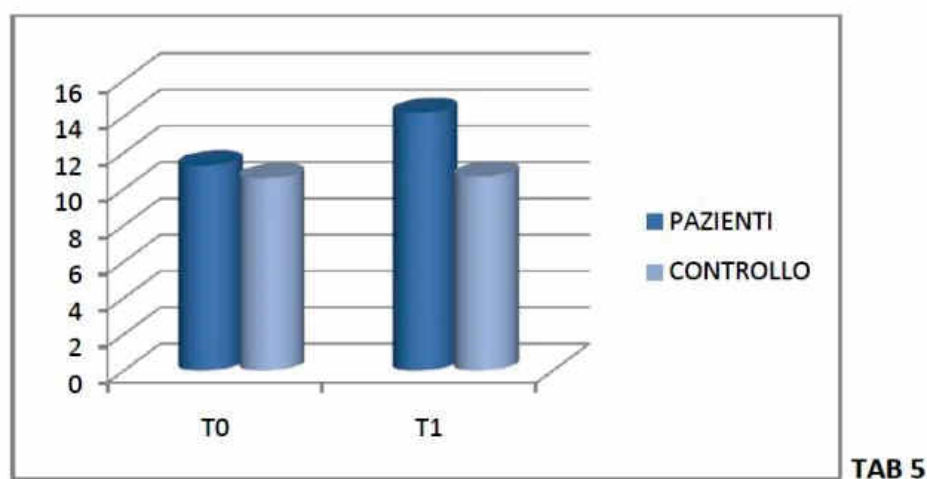
Tab. 2 Atteggiamentopersonale



Tab. 3 Padronanza ambientale



PROPOSITIVITA' NELLA VITA



CRESCITA PERSONALE

Inoltre l'esperienza ha permesso di rendere centrale l'idea della Comunità Terapeutica come risorsa per il territorio e, attraverso il contatto frequente degli alunni con la malattia psichiatrica, ha contribuito a ridurre il pregiudizio sociale nei confronti della stessa. In particolare, si è instaurato un clima di fiducia, cooperazione ed empatia, co-costruendo relazioni significative.

Progetto “Il Baule Volante”

ANTONINO DOMINGO – VALENTINA MALTESE – MARILENA MORELLO – ANNA DAMIANO

“Il Baule volante” è un progetto che nasce nel 2014 all’interno della più ampia area educativa sviluppata dalla cooperativa Humana Mente di Trapani, denominata “La coperta di Linus”. “Il Baule Volante” è un progetto di lettura ad alta voce dedicato ai bambini della fascia di età 3-6 anni. Nasce dal desiderio di diffondere nuovamente e con diverse iniziative la cultura alla lettura, in una fase storica e sociale in cui i bambini tendono a trascorrere parte del tempo isolati davanti a un tablet o a un telefonino. I libri, nella loro forma cartacea e non digitalizzata, scelti dall’equipe seguendo i criteri del noto progetto nazionale “Nati per Leggere”, diventa il protagonista del percorso educativo proposto alle scuole di Trapani. I bambini, attraverso il laboratorio, si identificano con i personaggi, raccontano a loro volta le storie, le drammatizzano, si rendono partecipi attivi di un mondo fantastico che, insieme agli educatori, si trasforma in spazio di crescita, di socializzazione, di integrazione. Il progetto è proposto nelle scuole di tutta la provincia di Trapani dalla Cooperativa Humana Mente, all’interno dei suoi servizi di promozione del benessere psicologico e sociale.

Destinatari diretti del progetto sono ad oggi i bambini dai 3 ai 6 anni frequentanti le scuole dell’infanzia della provincia di Trapani. Destinatari diretti e indiretti sono le famiglie e gli insegnanti.

Il progetto si declina con la seguente modalità:

- N. 1 incontro di informazione/formazione rivolto ai genitori e agli insegnanti, propedeutico all’avvio del laboratorio. Questo momento, dal titolo “Ti Racconto una storia – l’importanza della lettura ad alta voce nella prima infanzia” e proposto dall’equipe psico-pedagogica della Cooperativa Humana Mente, è dedicato ai temi relativi all’importanza della lettura ad alta voce nella prima infanzia per lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale.
- N. 6 incontri laboratoriali (per due annualità) di lettura ad alta voce dedicati ai bambini. Il primo anno vengono proposte narrazioni orientate all’accompagnamento nelle prime fasi di crescita (prime separazioni dalle figure primarie di accudimento, prime conquiste per l’autonomia ...), il secondo anno vengono introdotte fiabe e favole relative a passaggi evolutivi nel mondo dei pari e nel mondo esterno (socializzazione, sviluppo di un pensiero personale e di gruppo, emozioni legate al confronto con l’altro e all’integrazione con ciò che è diverso da sé ...).
- N. 1 incontro conclusivo con insegnanti, genitori e i bambini per condividere emozioni, esperienze e vissuti relativi al percorso attivato. In una dimensione gruppal, le educatrici, conduttrici dei laboratori, raccontano l’esperienza vissuta in prima persona attraverso narrazioni, immagini e brevi video. In questa fase vengono accolte domande, curiosità da parte dei destinatari e viene dedicato spazio ad eventuali ulteriori approfondimenti.

Obiettivi generali

- Promuovere la lettura all’interno dei contesti familiari sin dalla nascita;
- Educare alla competenza sociale (i bambini imparano ad apprezzare e a valorizzare le proprie risorse e a rispettare quelle degli altri);
- Favorire, all’interno e all’esterno del sistema familiare, la comunicazione di esperienze e vissuti quotidiani.

Obiettivi Specifici

- Arricchire le risorse immaginative, comunicative e relazionali di chi ascolta;
- Potenziare il livello di autostima del singolo bambino all’interno di un ambito non giudicante, nel quale gli interventi e le produzioni artistiche vengono valorizzati;
- Sperimentare il gruppo come risorsa e contenitore per le emozioni, affinando l’operosità creativa al suo interno.

Resoconto dell’esperienza

La scelta di avviare il percorso in due annualità è stata sviluppata dopo un periodo di sperimentazione, attraverso l’avvio presso la sede della cooperativa di percorsi “pilota” volti a verificare se i processi attivati producevano degli effetti significativi nei partecipanti, nel rispetto delle finalità del progetto. In particolare, si è osservato che introdurre i bambini a una lettura sempre più complessa e ricca di stimoli attraverso un processo graduale, poteva essere utile al fine di:

- creare in prima istanza un contesto protetto;
- assicurarsi una efficace costituzione del gruppo;
- facilitare l'espressione verbale e creativa delle emozioni correlate alla lettura.

Per questo motivo i bambini, all'interno delle scuole, avviano il primo anno un percorso che possiamo definire propedeutico alle finalità citate e il secondo anno un altro ciclo di incontri in cui è possibile per loro ritrovare il proprio gruppo in un'esperienza già sperimentata e percepita come sicura, con l'obiettivo di affrontare nuove tematiche più complesse e adatte al loro percorso di crescita. Di conseguenza, vengono proposti in due anni i seguenti percorsi:

- Un percorso “base” che include prevalentemente fiabe classiche e attività ludiche e creative;
- Un percorso avanzato che mette in scena fiabe di più recente pubblicazione e che stimoli nel bambino ulteriori riflessioni utili alla sua crescita.

Anche il singolo incontro ha delle caratteristiche strutturali adeguatamente studiate sulla base di diversi riferimenti bibliografici nella letteratura pedagogica e della psicologia dinamica dei gruppi.

Ogni incontro presenta delle ritualità. Queste hanno la funzione di consentire al bambino e al gruppo di entrare nella dimensione magica del racconto e creare le basi per stabilire un clima di significatività del momento esperienziale. Di conseguenza ogni incontro ha inizio con la presentazione del protagonista del nostro progetto, ossia *Il Baule*, un baule pieno di libri e materiali creativi, che accompagnerà i nostri piccoli partecipanti in questo viaggio di storie. Il Baule viene presentato e salutato dai bambini attraverso una filastrocca che, oltre a creare l'atmosfera e a indicare che l'esperienza sta per cominciare, diventa un messaggio che ha la funzione di personificare il Baule come l'elemento principale. Dopo diverse esperienze abbiamo rilevato, dai momenti di confronto con i genitori, che la filastrocca di presentazione del baule viene spesso utilizzata dai bambini anche a casa per cominciare attività di gioco o di lettura, che hanno a volte la funzione di recuperare l'esperienza vissuta a scuola.

Un'altra ritualità ha a che fare con la sollecitazione dei processi di socializzazione; questo è un importante momento, attivato in particolare nei primi incontri, finalizzato a creare conoscenza, coesione di gruppo, sicurezza. Viene estratto dal Baule un cubo di stoffa che ben presto diventa per i bambini il simbolo dell'avvio dei giochi di socializzazione.

Anche la presentazione del libro e, dunque, la visualizzazione della favola avviene attraverso dei gesti e dei suoni che l'educatore propone per creare un'atmosfera di curiosità e stupore. Questo prepara i piccoli alla comparsa di un oggetto “meraviglioso”, il libro, che li accompagnerà per tutto l'incontro, insieme a dei misteriosi personaggi che sicuramente dovranno affrontare qualche difficoltà apparentemente impossibile da risolvere a cui seguirà certamente una soluzione.

Dalla lettura animata del libro, a volte condotta da due educatori a seconda della complessità del testo, si passa all'attività ludico-ricreativa. Questa cambia sulla base della storia mantenendo l'idea di utilizzare delle tecniche, come per esempio la drammatizzazione o il role playing.

Infine, viene introdotta una ritualità anche al termine della giornata laboratoriale, sempre attraverso una filastrocca, che aiuta i bambini a concludere l'esperienza, salutare i compagni del gruppo.

Metodi, tecniche e strumenti

Il progetto si avvale del contributo delle più recenti ricerche in campo psicopedagogico. Particolare attenzione è rivolta alla centralità del bambino, inteso come individuo dotato di un sé fisico, psichico e sociale, protagonista del suo sapere, saper essere, saper fare. La lettura animata si svolge avendo cura di predisporre un ambiente e un'atmosfera atti a favorire la partecipazione emotiva dei bambini e il loro coinvolgimento. La presentazione del baule volante come baule magico che viaggia e vola portando, di volta in volta, storie e magia ai più piccoli, la sua presenza tangibile e il rituale della sua apertura mediante la filastrocca da tutti recitata, ha la funzione di organizzatore di uno spazio “altro” che distaccato, almeno in apparenza, dal mondo e dalle cose permette di evadere in un mondo fantastico. La presenza materiale del libro accuratamente scelto e riposto all'interno del baule, la sua valorizzazione come tesoro del baule, ha la funzione di favorire la costruzione di un rapporto tra il bambino ed il libro in un'epoca in cui gli strumenti tecnologici con il loro forte impatto di immagini e suoni si impongono ai sensi già in tenera età.

La lettura del libro ad opera di un educatore esperto tiene conto delle fondamentali regole della lettura ad alta voce per l'infanzia e della lettura dialogica.

Dopo la lettura si passa all'utilizzo di didattica laboratoriale atta a favorire processi di integrazione, in relazione costruttiva con la realtà e con gli altri. Il gioco è lo strumento elettivo e trasversale all'intera sessione laboratoriale, che con le sue caratteristiche di finzione permette, di rielaborare le emozioni che vengono vissute ed elicitate dalla fiaba.

A tal proposito l'utilizzo della drammatizzazione e del role play ha permesso di interpretare dei diversi ruoli della storia e ha dato la possibilità ai bambini di identificarsi con le diverse parti (buone e cattive) dell'esperienza umana. Pensare di poter sperimentare la rabbia, la tristezza o la paura permette al bambino di comprendere anche l'importanza e la naturalità di tutte le esperienze emotive.

La creatività che viene valorizzata nelle proposte di lavoro non è intesa come creazione dal nulla ma come capacità di ristrutturare, rielaborare, combinare elementi che il bambino ha interiorizzato attraverso la lettura.

Così l'espressione grafica attraverso il disegno o l'utilizzo dei colori a dita per la ricostruzione della storia attraverso le immagini ha permesso ai bambini di manipolare attraverso il corpo le diverse fasi del racconto e di sperimentare loro stessi la rappresentazione delle parole per immagini. Ciò ha consentito la graduale interiorizzazione del racconto. Spesso abbiamo utilizzato la tecnica del puzzle che ci è tornata utile per segmentare immagini e storia fornendo ai bambini una visione più semplificata del racconto stesso che poi ha potuto essere ricostruito con l'ausilio e la collaborazione di tutto il gruppo.

Infine si è sempre dato valore alla chiusura dell'attività ritagliando uno spazio conclusivo di condivisione dei vissuti personali nel gruppo che ha permesso di integrare le diverse esperienze corporee, emotive e cognitive favorendo una più proficua assimilazione dell'esperienza.

Risultati raggiunti:

- Aumento delle competenze espressive e comunicative, sia a livello verbale che non verbale;
- Maggiore capacità di collaborazione per il perseguimento degli obiettivi;
- Maggiore capacità di condivisione di oggetti ed esperienze;
- Aumento delle competenze pro-sociali.

Elementi di innovatività

L'innovatività de "Il Baule Volante" crediamo risieda in parte nel suo collocarsi in un'epoca storica dove gli stimoli tecnologici e la digitalizzazione hanno ristretto sempre più il tempo dedicato alla lettura e al contatto con il libro nella sua originale fattezze. Il recupero delle fiabe classiche, dei libri illustrati, dell'esperienza profondamente relazionale del racconto che dall'adulto si tramanda al bambino e che sigilla una relazione di accudimento e crescita, è un'esperienza che forse oggi più di ieri può essere considerata innovativa, nella misura in cui consente di avvicinarci ai piccoli e stabilire con loro legami empatici funzionali al loro accompagnamento nello sviluppo.

Per la sua strutturazione sotto forma di percorso tematico dalla durata di più incontri con una sua continuità tra un incontro e l'altro volto a perseguire un obiettivo di sviluppo, il Baule Volante differisce dalla lettura didattica che si compie e si chiude; piuttosto lascia aperto uno spazio più ampio al quale il bambino può riconnettersi ed entro il quale può fare esperienza di sé e degli altri, avanzando richieste e domande, interrogandosi e confrontandosi in piccole esperienze di crescita.

L'accurato lavoro di scelta dei percorsi, degli obiettivi, delle fiabe, dei testi e delle attività da proporre ha permesso una programmazione attenta alle esigenze delle varie realtà entro le quali il nostro laboratorio di lettura animata per l'infanzia è stato portato, calibrando di volta in volta gli interventi sulla base delle età dei bambini e della loro provenienza socio-culturale, senza tralasciare mai l'attenzione allo sviluppo psico-emotivo del bambino. Il lavoro è stato supervisionato attraverso riunioni periodiche dallo staff di psicologi, psicoterapeuti ed educatori della Cooperativa Humana Mente promotrice del progetto con l'obiettivo di valutare di volta in volta i punti di forza e di criticità del percorso, eventuali rimodulazioni o cambiamenti, garantendo così un accurato monitoraggio degli interventi. Fondamentale è stato il mantenimento di un dialogo costante con gli insegnanti e le famiglie che in varie occasioni si è reso utile quando perplessità o dubbi circa lo sviluppo cognitivo-emotivo di alcuni bambini, sono poi esitate in vere e proprie richieste di aiuto psicologico o psicoterapeutico.