


As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

**BOLLETTINO
ASSOCIAZIONE
PEDAGOGICA
ITALIANA**
187
 Luglio-Dicembre 2019
 n. 2 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. Editoriale
2. Notizie dalle sezioni – Roma
3. Sezione premi Aspei 2019
 - Premi monografie 2019
 - Premi tesi di Laurea 2019
 - Menzione speciale Tesi di Laurea
 - Premio Esperienza 2019
4. Notizie dalle sezioni – Padova

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
EDITORIALE
Memoria e bellezza per educare alla cittadinanza

GABRIELLA ALEANDRI

Sta per concludersi un altro triennio della storia dell'As.Pe.I., che copre il periodo che va da maggio 2017 a fine aprile 2020. Pertanto, nel prossimo mese di aprile 2020 si terrà l'usuale convegno nazionale triennale, a Roma. Il Comitato Scientifico della sezione di Roma, infatti, presieduta dalla Prof.ssa Mirella Rossi, sta organizzando, di concerto con il Comitato di Coordinamento nazionale, quello che è uno dei momenti più importanti della nostra associazione, dal punto vista scientifico, istituzionale e aggregativo.

Il tema ideato dal Comitato Scientifico della Sezione As.Pe.I. di Roma di cui faccio parte, oltre a essere Vice Presidente Nazionale per i ruoli accademici, riguarderà l'educazione alla cittadinanza.

Il titolo del Convegno è: "Memoria e bellezza per educare alla cittadinanza". Tale argomento è stato scelto in quanto in continuità con le attività scientifiche pedagogiche e culturali realizzate dalla sezione romana durante l'ultimo anno.

Nel nostro paese, il tema dell'educazione civica (oggi cittadinanza) è divenuto centrale da quando lo Stato ha assunto la responsabilità e la gestione della scuola, tra i cui compiti rientra quello della formazione del cittadino, assumendo connotazioni specifiche di pari passo con l'idea di scuola (e di cittadino) che le varie politiche scolastiche hanno delineato. Tuttavia, molti pedagogisti, tra cui Corradini, Corsi e Sani, sono concordi nel riscontrare che l'insegnamento dell'educazione civica non si sia ancora realizzato appieno e efficacemente.

Il concetto di cittadinanza è stato identificato, oggi, quale uno dei più importanti pilastri della democrazia. Di cittadinanza prenderemo l'accezione più flessibile, complessa e ricca di

significati e declinazioni: dal suo riferimento inscindibile dalla Carta Costituzionale, ai valori democratici globalmente e universalmente condivisi volti alla formazione di società desiderabili e finalizzati al raggiungimento di obiettivi volti al miglioramento delle condizioni e degli stili di vita, della convivenza e, anche, al benessere.

L'educazione alla cittadinanza, pertanto, si configura come supporto e guida nel promuovere cittadini attivi, riflessivi, tolleranti, solidali, cooperativi, dotati di spirito critico, di attenzione alla sostenibilità, al bene comune, all'ambiente e alle persone tutte, e all'inclusione.

Questo può avvenire in maniera efficace lasciando ogni persona libera di esplorare il proprio modo di essere cittadino e di darne significati e modalità propri, assumendosi le proprie responsabilità di stare *al* e di interpretare *il* mondo, in un connubio di libertà, uguaglianza, giustizia e solidarietà.

Ora passiamo al termine "memoria", uno dei due concetti cardine per l'educazione alla cittadinanza, scelti per il titolo del convegno. Il concetto di cittadinanza non è rimasto fermo nel tempo, ma ha conosciuto sviluppi e cambiamenti nel corso della storia politica, sociale e culturale.

E proprio su questi processi e mutamenti è importante educare le giovani generazioni affinché, attraverso la padronanza di essi, possano comprendere al meglio le dinamiche che attengono al presente, ma che sono frutto del passato e saranno alla base del futuro.

Dall'Unità d'Italia e per alcuni decenni, come descritto da Ascenzi e Sani, nelle scuole italiane venne introdotta la materia "Diritti e doveri dei cittadini", con la funzione principale di rendere la scuola il luogo preposto all'educazione volta alla costruzione della comunità nazionale e dell'identità nazionale. Il suo interesse però, "non era solo didattico ma anche ideologico e politico, poiché, pur servendo da base per la formazione della coscienza dei cittadini nello Stato di recente costituzione, veniva utilizzato con obiettivi diversi secondo la classe sociale" (Ascenzi e Sani, EUM 2016).

Sopraffacciando sui difficili anni delle due guerre mondiali e al periodo fascista nel mezzo, caratterizzati ancor più da derive ideologiche, politiche e militaristiche, nel secondo dopoguerra l'educazione civica si configurava come insegnamento dedito alla riflessione approfondita e articolata sulla Costituzione appena approvata.

Negli anni è maturata la convinzione condivisa che una democrazia reale e pluralistica richieda l'educazione e la formazione di cittadini autonomi, liberi, creativi, capaci di pensiero riflessivo e critico.

La memoria è pertanto fondamentale per comprendere i processi in atto nelle società, per capire da dove provengono, come sono sorti e come potranno delinearsi in futuro. La memoria, inoltre, va intesa non soltanto come storia politica, culturale e sociale, ma anche partendo dal basso, come memoria individuale che porta con sé i semi di quella sociale.

La memoria, ancora, può essere espressa e sollecitata non soltanto dalle persone, ma anche dai luoghi abitati dalle persone, a cominciare dai centri urbani, le grandi città in particolare modo, che comunicano "a cielo aperto" e a tutti coloro che le "sanno leggere", sotto prospettive inter- e multidisciplinari, tutta la ricchezza delle vicissitudini e eventi di cui sono state testimoni nelle varie epoche.

Veniamo ora al termine "bellezza", constatando che anche esso è cambiato a seconda delle epoche storiche e culturali. Oggi, tentare di dare una definizione esaustiva di bellezza appare impossibile, perché essa nasce dal rapporto che ognuno di noi ha con il mondo e le sue "creazioni", ed è, quindi, intersoggettiva. Pertanto, ogni persona contribuisce attivamente a costruire le proprie esperienze estetiche, attraverso l'emozione estetica, la meraviglia e lo stupore.

La bellezza è educativa fin da bambini, come affermava ad esempio la Montessori quando parlava dell'importanza dell'ambiente esteticamente curato per stimolare gli apprendimenti e la qualità della vita.

La bellezza, allora, è molto importante dal punto di vista educativo perché forma alla sensibilità, a mantenere i nostri sensi, le nostre percezioni e le nostre emozioni accese e pronte per accogliere, conoscere e relazionarci con il mondo.

Partendo da queste premesse, il Convegno offrirà l'occasione per analizzare e prospettare quale educazione alla cittadinanza progettare e proporre oggi nella scuola, ma anche al di fuori di essa, pensando a una prospettiva di educazione permanente.

Il Convegno vedrà la partecipazione di varie istituzioni, a partire dal MIUR fino agli enti scolastici, e di pedagogisti italiani tra i più stimati e esperti nelle tematiche oggetto delle due giornate di studi e di riflessioni, che si svolgeranno rispettivamente presso le Università Roma Tre e Lumsa, il 17 e il 18 aprile 2020.

Vi aspettiamo numerosi.

Educazione economica e finanziaria per una cittadinanza globale e sostenibile e per il Lifelong Learning

GABRIELLA ALEANDRI

Literacy Economica e Finanziaria

L'interesse da parte del mondo accademico nei confronti della Economical e Financial Literacy è iniziato intorno alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso (Aiello e Bombi, 1987).

Tuttavia, soltanto di recente, anche a motivo di considerevoli mutamenti demografici, sociali, culturali ed economici, in considerazione del fatto che le nuove generazioni, soprattutto nell'attuale e prolungato periodo di crisi, hanno perso molto del loro valore in termini di "forza-lavoro", e a causa delle sempre maggiori povertà, la ricerca scientifica è tornata a assegnare attenzione e interesse specifici alla Economical e Financial Literacy.

Con Economical e Financial Literacy si intende: "l'insieme di processi specifici di formazione della personalità e del carattere, finalizzati all'acquisizione di abilità, competenze, conoscenze e inclinazioni aventi rilevanza diretta nella sfera economica" (Rinaldi, 2007): quali

- L'apprendimento di conoscenze economiche,
- L'abilità nella gestione dei soldi,
- La formazione di atteggiamenti relativi al denaro o di propensione al risparmio e altro ancora.

La capacità di utilizzo del denaro è una risorsa essenziale e va appresa fin da bambini, per garantire la loro integrazione sociale e le capacità di autonomia durante l'intero corso della vita.

Inoltre, le scelte economiche e finanziarie hanno effetti significativi sul benessere individuale e collettivo.

Scelte positive e opportune possono contribuire a migliorare l'ambito produttivo.

Pertanto, è oggi indispensabile riflettere su quale educazione economica e finanziaria proporre all'interno dei curricula scolastici e universitari, ma anche nell'ambito dell'educazione non formale e informale, per promuovere, in una prospettiva di lifelong, lifewide e lifedeeep learning, una cittadinanza effettivamente attiva, inclusiva e globale.

Iniziamo con l'analizzare i concetti di economia e di finanza.

Il termine economia deriva dalle parole greche *oikos* (casa) e *nomos* (legge). L'economia, quindi, nasce nel mondo antico intesa come amministrazione della casa, con significato legato, quindi, alla gestione dei conti di un'attività privata familiare.

Tuttavia, il suo significato si trasforma nel corso dei secoli e va ampliandosi, oltre la sfera familiare.

La concezione moderna di economia nasce con la Rivoluzione Industriale, in particolare, con gli scritti di Adam Smith.

Da allora il pensiero economico si è evoluto seguendo strade diverse e molteplici teorie.

Pertanto, dare una definizione univoca di economia è impossibile: ogni economista ne ha dato una sua definizione.

Tuttavia, una definizione di economia interessante è quella di Lionel Robbins negli anni Trenta del secolo scorso: "l'economia studia la condotta umana come una relazione tra scopi e mezzi scarsi applicabili a usi alternativi".

L'economia, in generale, studia l'allocazione di risorse al fine di massimizzare la soddisfazione, nei campi: produzione, distribuzione e consumo dei beni, per soddisfare bisogni individuali e collettivi contenendo al minimo la spesa (costi).

I soggetti economici o operatori economici principali sono: le famiglie, le imprese e lo Stato. La loro interazione determina i fenomeni economici.

Il termine finanza deriva dal latino medievale *finantia*, che indicava «quietanza finale» e «definizione amichevole di una controversia», quindi con un significato legato a una sorta di risoluzione finale.

Nelle società contemporanee il termine finanza può essere definito come la disciplina che studia i flussi di denaro che intercorrono tra individui (finanza personale), imprese (finanza aziendale) e Stati (finanza pubblica).

Possono essere individuati differenti ambiti di studio, tra cui:

- La finanza cognitiva o comportamentale: che studia il comportamento dei mercati finanziari considerando gli aspetti psicologico-cognitivi dei vari operatori economici,
- La finanza etica: che può essere definita la finanza che propone e gestisce un determinato investimento nel rispetto di valori e criteri etico-morali e di natura sociale.

Questo filone di studi sta assumendo una rilevanza sempre maggiore.

Alfabetizzazione economica-finanziaria e capacità finanziaria

L'alfabetizzazione economica si occupa di come tutti noi «funzioniamo», ovvero come agiamo sul mercato, o come ha detto Alfred Marshall, "nel business ordinario della vita".

Forse il principio economico basilare riguarda la scarsità e la scelta – il fatto che risorse limitate o finite influenzano le scelte che facciamo come individui e come società.

Pertanto, l'alfabetizzazione economica deve concentrarsi su queste due competenze essenziali:

- saper utilizzare al meglio le risorse economiche, soprattutto quando sono scarse e
- saper compiere scelte adeguate.

L'alfabetizzazione finanziaria si concentra principalmente sulle conoscenze e sui concetti che ogni persona dovrebbe conoscere per gestire il denaro in modo efficace e per costruire la

ricchezza – come: la meccanica degli interessi composti, le basi dell’investimento, l’uso prudente del credito.

Negli ultimi anni si è diffuso un altro concetto: quello di “capacità finanziaria”.

La capacità finanziaria si riferisce alla capacità di una persona di utilizzare efficacemente le conoscenze e i concetti associati all’alfabetizzazione finanziaria, assumendo il ruolo di competenza.

Alcuni dati

Nel 2005, l’OCSE ha emanato delle specifiche raccomandazioni finalizzate a individuare gli strumenti di intervento di formazione, idonei per la crescita dell’educazione finanziaria, in ragione della specifica situazione di ciascun paese, delle diverse fasce di popolazione interessate, e delle possibili forme di coinvolgimento degli operatori (Chionsini e Trifilidis, 2010).

La peculiarità dell’educazione finanziaria risiede nel fatto che i suoi benefici si producono lungo un orizzonte temporale di medio e lungo periodo.

Tra le capacità finanziarie, il saper prendere decisioni è la più importante, poiché agevola l’inclusione nel mondo della finanza che altrimenti non potrebbe garantire da sola l’alfabetizzazione finanziaria.

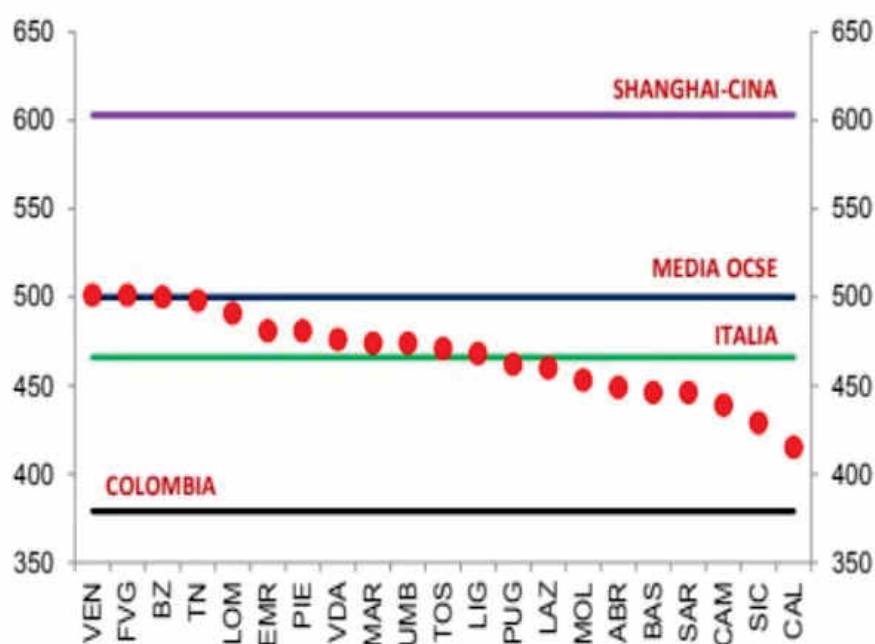
La maggiore comprensione delle modalità con cui vengono prese decisioni, quindi, si deve agli studi di economia comportamentale, che ha sostituito il concetto di alfabetizzazione proprio con il concetto di capacità finanziaria, considerandolo più inclusivo e utile nella rappresentazione della molteplicità di fattori che sono alla base del processo decisionale (Cera, 2018).

Pertanto, anche a causa della recente e progressiva intensificazione della crisi del credito, gli stakeholder della finanza mondiale hanno evidenziato la necessità di fornire agli studenti, fin dai primi livelli scolastici, informazioni e strumenti utili a gestire situazioni e problematiche finanziarie.

Da alcuni anni, quindi, si sono intensificate le attività dedicate all’educazione finanziaria, che l’OCSE definisce come: “Il processo attraverso cui consumatori/investitori finanziari migliorano la loro comprensione di prodotti e concetti finanziari e, attraverso informazioni, istruzioni e/o consigli obiettivi, sviluppano le capacità e la fiducia necessarie per diventare maggiormente consapevoli dei rischi e delle opportunità finanziarie, per effettuare scelte informate, per conoscere dove andare a chiedere aiuto/supporto, e per mettere in atto altre azioni efficaci per migliorare il proprio benessere finanziario” (OECD, 2005).

A partire dalla rilevazione PISA 2012, condotta dall’OCSE, è stata introdotta la Financial Literacy, ovvero “la conoscenza e la comprensione dei concetti e dei rischi finanziari unite alle competenze, alla motivazione e alla fiducia in se stessi per utilizzare tale conoscenza e comprensione al fine di prendere decisioni efficaci in un insieme di contesti finanziari per migliorare il benessere finanziario delle singole persone e della società e consentire la partecipazione alla vita economica” (OECD, 2014).

Fig. 1 - Punteggi PISA 2012 nella prova di Financial Literacy (punteggi: media OCSE=500)



Fonte: elaborazioni su dati OCSE-PISA.

Nella Fig. 1 possiamo osservare i risultati dell'Italia in PISA 2012 suddivisi per regione e in comparazione con la media OCSE con il paese che ha conseguito le performance migliori, Shanghai-Cina, e con il paese che ha ottenuto i punteggi più bassi, la Colombia.

La media italiana si attesta su 466 punti, in riferimento alla media OCSE di 500.

La variabilità dei punteggi mostra una situazione in linea con la media OCSE in generale per le regioni del Nord, un po' più bassa per le regioni del Centro, con una flessione ragguardevole, invece, per le regioni del Sud (e questo anche per le altre aree di literacy rilevate).

Nella rilevazione successiva, condotta nel 2015, è stato elaborato un piano articolato per la preparazione dei quesiti, la progettazione degli strumenti e un linguaggio comune per la discussione sulla literacy finanziaria.

Il quadro di riferimento, così come nel 2012, ha riguardato:

- contenuti,
- contesti e
- i processi rilevanti per la valutazione dei quindicenni (OCSE-PISA, 2012, 2015).

Le categorie di processo concernono i processi cognitivi, descrivono l'abilità degli studenti a riconoscere e applicare i concetti rilevanti del dominio, a comprendere, analizzare, ragionare, valutare e suggerire soluzioni. Sono state definite ben quattro categorie di processo: identificare informazioni finanziarie, analizzare le informazioni in un contesto finanziario, valutare questioni finanziarie, applicare la conoscenza e la comprensione finanziaria.

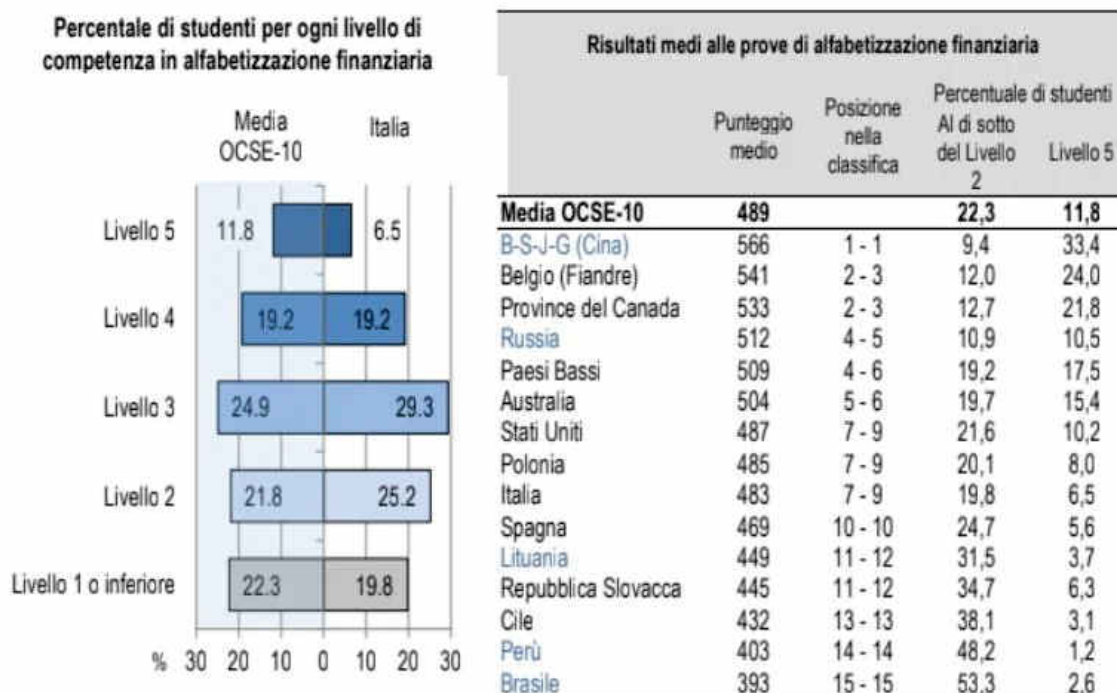
Alla rilevazione del 2015 hanno partecipato circa 53000 studenti da 15 Paesi sono stati valutati in financial literacy, di cui più di 3000 studenti italiani.

La literacy finanziaria è riconosciuta ormai, a livello mondiale, come una *life skill*.

La rilevazione di PISA del 2015 nella literacy finanziaria fornisce un quadro complessivo delle capacità degli studenti quindicenni ad applicare le conoscenze e le competenze di cui sono in possesso a situazioni di vita reale che coinvolgono questioni e decisioni di tipo finanziario.

La media conseguita dagli studenti italiani è 483, a fronte di una media OCSE di 489. Pertanto, la distanza tra i punteggi medi, in questo caso, non è elevata.

Fig. 2



Fonti: Figura IV.3.3 e Tabella IV.3.2

Note: I paesi e le economie sono elencati in ordine decrescente di punteggio medio. I paesi e le economie partner sono indicati in blu.

La dicitura "Province del Canada" fa riferimento alle sette province canadesi che hanno partecipato all'indagine PISA 2015 sulla financial literacy: Columbia Britannica, Manitoba, Nuovo Brunswick, Terranova e Labrador, Nuova Scozia, Ontario e Isola del Principe Edoardo.

B-S-J-G (Cina) fa riferimento ai quattro comuni e province cinesi che hanno partecipato all'indagine PISA: Beijing (Pechino), Shanghai, Jiangsu e Guangdong.

Possiamo rilevare un miglioramento nel punteggio medio conseguito dall'Italia rispetto al 2012, anche se resta inferiore alla media internazionale e simile alla Polonia e Stati Uniti.

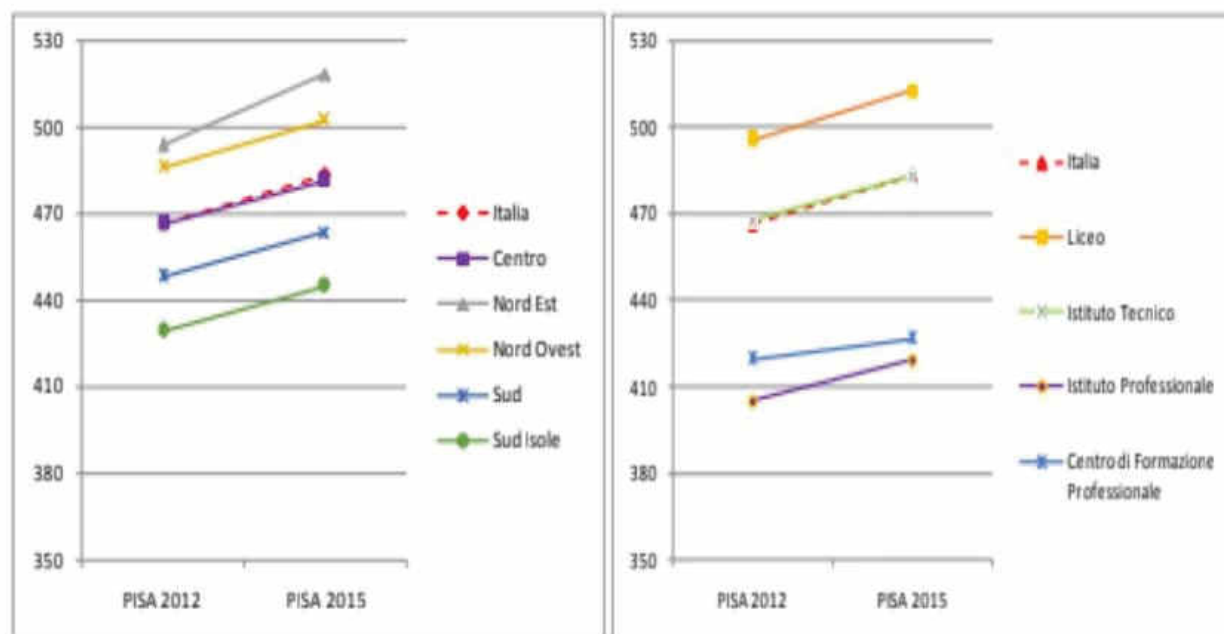
Si possono osservare dall'indagine differenze tra le varie tipologie di istruzione italiana:

- Licei con 513 punti si collocano al di sopra della media nazionale e al di sopra tra le scuole di tutte le altre tipologie.
- Istituti Tecnici si caratterizzano per una performance in linea con la media nazionale, superiore a quella degli Istituti Professionale e ma inferiore a quella dei Licei.
- Istituti Professionali si collocano al di sotto della media nazionale, stessi risultati degli studenti della Formazione Professionale.

A livello medio OCSE dal 2012 i risultati sono abbastanza stabili, tuttavia l'andamento nel tempo dei singoli paesi risulta avere cambiamenti importanti. Belgio e Stati Uniti conseguono risultati in linea con quelli del 2012, Polonia, Australia, Spagna e Repubblica Slovacca conseguono un peggioramento della performance. Mentre la Federazione Russa (+26) e l'Italia (+17 punti) sono gli unici a presentare un miglioramento.

Entrambi i paesi nel 2012 avevano conseguito una performance media inferiore a quella OCSE: l'Italia era uno dei paesi con la performance più bassa, i suoi risultati nel 2015 sono ancora inferiori alla media internazionale ma la distanza si è notevolmente ridotta.

Fig. 3 – OCSE-PISA 2012-2015. Cambiamento del punteggio medio in financial literacy per macro-area geografica e tipologie di istruzione



Fonte: elaborazioni INVALSI su database OCSE PISA 2015, Tabelle FN.2.5 e FN.2.6.

Per quanto concerne i risultati di PISA 2018, la media italiana conseguita nella Lettura è di 476 punti, undici in meno della media OCSE, che è di 487. Nella prova di Matematica, il punteggio medio italiano è di 487 punti, raggiungendo quasi la media OCSE di 489. In Scienze, infine, la media italiana è di 468 punti, a fronte di una media OCSE di 489. Mentre per le prove di Lettura e di Matematica, i risultati del 2018 in Italia sono stati simili rispetto alla rilevazione 2015 nelle stesse materie, quelli in Scienze hanno visto un calo di 13 punti. Facendo un'analisi andando più indietro nel tempo, possiamo riscontrare un miglioramento stabile soltanto in Matematica.

In merito all'educazione finanziaria, nella recente pubblicazione dell'OCSE sul PISA 2018, è stata rilevata la distribuzione percentuale della literacy finanziaria personale da parte dei 15enni riguardo ai contesti grazie ai quali ha acquisito conoscenze specifiche: attraverso l'istruzione e il lavoro in percentuale tra il 10 e il 20%; in casa e attraverso la famiglia con una percentuale tra il 30 e il 40%; a livello individuale per il 35-45%; attraverso la società per il 5-15% (OECD, 2019). Pertanto, nella fotografia internazionale attuale, sono l'iniziativa individuale e la famiglia a rappresentare le percentuali maggiori di apprendimento in ambito finanziario.

Tabella 1 – Punteggio medio e variabilità dei risultati in Lettura

	Punteggio medio		Deviazione standard		Percentili													
					5°		10°		25°		Mediana (50°)		75°		90°		95°	
	Media	E.S.	S.D.	E.S.	Punteggio	E.S.	Punteggio	E.S.	Punteggio	E.S.	Punteggio	E.S.	Punteggio	E.S.	Punteggio	E.S.	Punteggio	E.S.
Media OCSE – 36a	487	(0,4)	99	(0,2)	318	(0,7)	354	(0,7)	419	(0,6)	490	(0,5)	558	(0,5)	614	(0,5)	645	(0,6)
Cile	452	(2,6)	92	(1,2)	298	(3,7)	331	(3,6)	389	(3,1)	453	(3,2)	517	(3,4)	572	(3,3)	602	(3,5)
Montenegro	421	(1,1)	86	(0,8)	281	(2,6)	310	(2,1)	360	(1,6)	420	(1,7)	480	(1,6)	534	(2,0)	566	(2,7)
Giappone	504	(2,7)	97	(1,7)	337	(5,1)	374	(4,5)	438	(3,7)	508	(3,0)	572	(3,1)	627	(3,7)	657	(4,1)
Messico	420	(2,7)	84	(1,6)	286	(3,9)	314	(3,5)	362	(2,8)	419	(2,9)	476	(3,5)	530	(4,2)	562	(5,8)
Kazakistan	387	(1,5)	77	(1,2)	271	(2,5)	294	(2,2)	333	(1,7)	380	(1,5)	433	(1,9)	490	(2,9)	527	(4,1)
Ungheria	476	(2,3)	98	(1,3)	311	(3,7)	346	(4,0)	407	(3,0)	479	(3,1)	547	(2,9)	602	(3,7)	631	(4,1)
Francia	493	(2,3)	101	(1,5)	319	(4,3)	355	(3,5)	423	(3,0)	497	(3,0)	567	(3,3)	622	(3,6)	651	(4,0)
Canada	520	(1,8)	100	(0,8)	349	(2,8)	388	(2,4)	452	(2,3)	524	(2,2)	592	(2,0)	646	(2,3)	677	(2,8)
Serbia	439	(3,3)	96	(1,4)	282	(4,0)	312	(3,9)	370	(4,4)	440	(4,1)	508	(3,5)	566	(3,5)	599	(3,8)
Macao (Cina)	525	(1,2)	92	(1,1)	365	(5,0)	403	(3,2)	464	(2,3)	530	(1,7)	590	(2,1)	641	(3,0)	670	(2,8)
Cipro	424	(1,4)	98	(0,9)	265	(2,7)	295	(2,9)	353	(2,3)	424	(1,9)	494	(2,0)	554	(2,6)	587	(3,0)
Giordania	419	(2,9)	87	(1,7)	261	(6,9)	303	(5,7)	366	(3,9)	426	(3,0)	480	(2,6)	524	(3,1)	550	(3,6)
Stati Uniti	505	(3,6)	108	(1,6)	321	(5,7)	361	(5,3)	430	(4,4)	510	(4,1)	584	(4,3)	643	(3,9)	676	(4,6)
Argentina	402	(3,0)	98	(1,5)	240	(4,5)	274	(4,2)	333	(3,4)	402	(3,6)	471	(3,6)	529	(3,4)	561	(3,9)
Danimarca	501	(1,8)	92	(1,2)	344	(4,0)	380	(3,0)	439	(2,7)	504	(2,2)	566	(2,1)	618	(2,6)	647	(3,3)
Malaysia	415	(2,9)	85	(1,6)	273	(3,5)	302	(3,4)	357	(3,1)	417	(3,2)	474	(3,4)	524	(4,2)	552	(5,0)
Libano	353	(4,3)	113	(1,6)	180	(4,9)	211	(4,6)	268	(4,6)	347	(5,7)	434	(5,2)	507	(5,0)	546	(5,7)
Marocco	359	(3,1)	75	(1,1)	244	(2,6)	265	(2,6)	304	(3,0)	355	(3,9)	412	(4,0)	460	(3,6)	488	(3,9)
Irlanda	518	(2,2)	91	(1,0)	364	(4,1)	398	(3,5)	456	(2,8)	520	(2,4)	583	(2,6)	635	(2,8)	663	(3,8)
Ucraina	466	(3,5)	93	(1,7)	302	(6,2)	340	(5,2)	404	(4,8)	472	(3,5)	532	(3,5)	582	(3,8)	612	(4,8)
Brunei	408	(0,9)	97	(0,8)	258	(1,9)	284	(1,9)	335	(1,4)	403	(1,5)	476	(1,7)	542	(2,5)	578	(2,5)
Slovenia	495	(1,2)	94	(1,2)	335	(3,9)	372	(3,0)	431	(2,2)	499	(1,9)	561	(2,1)	614	(2,8)	644	(3,4)
Israele	470	(3,7)	124	(1,9)	256	(5,4)	296	(5,9)	381	(5,8)	479	(4,9)	563	(3,8)	628	(3,7)	663	(3,9)
Qatar	407	(0,8)	110	(0,6)	233	(1,9)	264	(1,8)	326	(1,5)	405	(1,3)	483	(1,2)	552	(1,8)	592	(2,1)
Italia	476	(2,4)	97	(1,7)	306	(5,5)	345	(4,6)	413	(3,2)	481	(2,9)	545	(3,0)	598	(3,4)	628	(3,5)
Norvegia	499	(2,2)	106	(1,3)	310	(4,3)	356	(4,3)	430	(3,2)	506	(2,7)	576	(3,1)	632	(2,9)	661	(3,0)
Australia	503	(1,6)	109	(0,9)	315	(2,7)	357	(2,8)	429	(2,2)	507	(1,9)	580	(2,0)	640	(2,2)	673	(2,6)
Perù	401	(3,0)	92	(1,5)	256	(3,5)	283	(2,9)	334	(3,3)	397	(3,3)	463	(3,8)	523	(4,9)	558	(6,3)
Croazia	479	(2,7)	89	(1,7)	329	(5,2)	362	(4,6)	418	(3,7)	480	(3,2)	542	(2,9)	594	(3,2)	623	(3,9)
Germania	498	(3,0)	106	(1,5)	316	(5,0)	354	(4,5)	424	(4,4)	504	(4,1)	576	(3,5)	632	(3,5)	663	(3,6)
Panama	377	(3,0)	88	(1,9)	237	(4,0)	265	(3,7)	315	(3,0)	374	(3,0)	436	(4,2)	493	(5,6)	528	(6,7)
Malta	448	(1,7)	113	(1,2)	258	(4,2)	295	(3,2)	369	(3,0)	452	(2,6)	529	(3,0)	593	(3,3)	628	(4,3)
Repubblica Dominicana	342	(2,9)	82	(1,8)	221	(2,8)	241	(2,5)	281	(2,7)	334	(3,2)	395	(4,0)	453	(5,5)	488	(6,1)
Austria	484	(2,7)	99	(1,2)	318	(3,9)	350	(3,7)	413	(4,1)	488	(3,8)	558	(2,9)	612	(2,9)	641	(2,9)
Russia	479	(3,1)	93	(1,8)	321	(5,4)	357	(4,8)	416	(3,7)	480	(3,4)	543	(3,3)	597	(3,6)	629	(4,4)
Albania	405	(1,9)	80	(1,2)	277	(2,9)	303	(2,9)	349	(2,2)	403	(2,1)	459	(2,8)	510	(3,3)	542	(4,1)
Repubblica Ceca	490	(2,5)	97	(1,6)	328	(5,2)	362	(4,3)	422	(3,7)	492	(3,0)	560	(2,9)	616	(2,8)	647	(3,1)
Islanda	474	(1,7)	105	(1,3)	293	(4,4)	332	(4,0)	402	(3,3)	477	(2,7)	549	(3,0)	609	(3,3)	640	(3,8)
Bulgaria	420	(3,9)	101	(1,8)	263	(4,3)	290	(4,5)	344	(4,9)	416	(4,8)	491	(5,0)	557	(5,2)	594	(5,3)
Estonia	523	(1,8)	93	(1,2)	367	(3,8)	402	(3,5)	460	(2,6)	524	(2,3)	587	(2,3)	643	(3,1)	676	(3,7)
Svezia	506	(3,0)	108	(1,5)	317	(5,5)	360	(5,7)	434	(4,1)	512	(3,4)	583	(3,2)	640	(3,5)	672	(3,7)
Lettonia	479	(1,6)	90	(1,1)	328	(3,6)	360	(3,2)	415	(2,3)	480	(2,2)	542	(2,3)	595	(2,7)	624	(3,0)
Svizzera	484	(3,1)	103	(1,5)	308	(5,1)	345	(4,6)	413	(4,0)	488	(3,6)	558	(3,8)	615	(4,0)	647	(4,4)
Singapore	549	(1,6)	109	(1,0)	352	(3,8)	398	(3,9)	478	(2,3)	559	(2,1)	628	(2,0)	684	(2,5)	714	(2,6)
Corea	514	(2,9)	102	(1,7)	329	(5,8)	377	(4,9)	449	(3,8)	522	(3,1)	585	(3,1)	640	(3,9)	669	(4,1)
Spagna	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moldavia	424	(2,4)	93	(1,6)	268	(4,4)	301	(3,3)	358	(2,9)	425	(3,1)	491	(3,4)	544	(3,7)	573	(4,9)
Nuova Zelanda	506	(2,0)	106	(1,3)	322	(4,8)	362	(3,7)	432	(3,2)	511	(2,9)	584	(2,1)	640	(2,9)	671	(2,9)
Hong Kong (Cina)	524	(2,7)	99	(1,5)	342	(6,7)	390	(5,5)	463	(3,7)	533	(2,9)	595	(2,6)	645	(2,5)	673	(3,3)
Belgio	493	(2,3)	103	(1,3)	317	(4,0)	352	(3,8)	421	(3,2)	498	(2,7)	568	(2,6)	623	(2,6)	653	(2,8)
Colombia	412	(3,3)	89	(1,5)	272	(4,1)	300	(3,7)	350	(3,5)	408	(3,8)	472	(4,1)	532	(4,7)	566	(4,9)

Turchia	466	(2,2)	88	(1,6)	321	(4,6)	351	(4,1)	404	(3,0)	466	(2,6)	527	(2,4)	581	(3,1)	610	(4,6)
Paesi Bassi	485	(2,7)	105	(1,7)	309	(5,2)	344	(4,4)	410	(3,5)	486	(3,7)	562	(3,4)	621	(3,3)	651	(3,4)
Lituania	476	(1,5)	94	(1,0)	316	(3,5)	351	(2,7)	410	(2,6)	479	(2,3)	543	(1,9)	597	(1,8)	625	(3,2)
Georgia	380	(2,2)	84	(1,2)	249	(3,1)	274	(2,5)	319	(2,6)	374	(2,7)	436	(2,8)	493	(3,6)	526	(3,8)
B-S-J-Z (Cina)	555	(2,7)	87	(1,7)	406	(5,9)	441	(4,2)	498	(3,5)	559	(2,9)	617	(3,1)	666	(3,5)	692	(4,8)
Bosnia e Erzegovina	403	(2,9)	79	(1,2)	278	(3,1)	303	(2,8)	346	(3,0)	400	(3,5)	458	(3,7)	509	(4,1)	537	(4,0)
Tailandia	393	(3,2)	79	(1,6)	271	(3,4)	295	(3,2)	337	(3,2)	388	(3,5)	445	(4,4)	501	(5,1)	533	(5,8)
Baku (Azerbaijan)	389	(2,5)	74	(1,7)	270	(2,6)	294	(2,5)	338	(2,4)	389	(2,4)	438	(3,0)	485	(4,6)	514	(6,3)
Romania	428	(5,1)	98	(2,2)	261	(6,5)	297	(6,0)	361	(6,1)	431	(6,0)	497	(6,0)	554	(5,9)	584	(5,5)
Finlandia	520	(2,3)	100	(1,3)	345	(4,7)	387	(4,2)	455	(3,2)	527	(2,8)	591	(2,5)	643	(3,0)	672	(3,3)
Polonia	512	(2,7)	97	(1,4)	347	(4,5)	384	(3,6)	446	(2,9)	515	(3,3)	581	(3,4)	636	(4,0)	667	(4,1)
Kosovo	353	(1,1)	68	(0,7)	245	(2,2)	265	(2,1)	304	(1,9)	352	(1,7)	398	(1,7)	442	(2,0)	470	(3,1)
Portogallo	492	(2,4)	96	(1,2)	327	(4,7)	362	(4,0)	425	(3,4)	497	(2,9)	562	(2,9)	613	(2,7)	640	(4,4)
Brasile	413	(2,1)	100	(1,3)	258	(2,6)	286	(2,6)	340	(2,3)	408	(2,4)	482	(3,1)	548	(3,7)	584	(4,1)
Costa Rica	426	(3,4)	81	(1,7)	295	(3,8)	323	(3,1)	370	(2,9)	424	(3,5)	483	(4,5)	534	(5,9)	563	(6,4)
Emirati Arabi Uniti	432	(2,3)	113	(0,9)	251	(2,4)	284	(2,7)	348	(2,5)	429	(2,6)	511	(3,5)	584	(3,1)	624	(3,0)
Slovacchia	458	(2,2)	100	(1,4)	291	(4,3)	326	(4,0)	388	(3,1)	458	(2,9)	529	(3,1)	590	(3,3)	623	(3,5)
Uruguay	427	(2,8)	96	(1,6)	267	(3,5)	299	(3,6)	360	(3,6)	427	(3,2)	495	(3,6)	552	(4,5)	585	(4,1)
Indonesia	371	(2,6)	75	(1,7)	254	(3,6)	277	(3,1)	318	(2,8)	367	(2,8)	420	(3,6)	472	(5,1)	502	(5,7)
Repubblica di Macedonia del Nord	393	(1,1)	94	(1,0)	233	(3,4)	268	(2,7)	328	(2,2)	395	(1,9)	460	(1,8)	513	(2,4)	543	(2,7)
Taiwan	503	(2,8)	102	(1,5)	325	(4,2)	367	(3,8)	435	(3,4)	508	(3,1)	576	(3,7)	630	(3,8)	661	(4,5)
Arabia Saudita	399	(3,0)	84	(1,6)	256	(4,8)	286	(4,4)	341	(4,0)	402	(3,4)	459	(3,1)	507	(3,0)	534	(3,5)
Grecia	457	(3,6)	97	(1,6)	292	(4,8)	326	(4,9)	390	(4,9)	460	(4,1)	526	(3,7)	583	(3,9)	614	(5,0)
Repubblica delle Filippine	340	(3,3)	80	(2,3)	230	(2,6)	248	(2,3)	281	(2,3)	327	(3,1)	388	(4,7)	453	(7,2)	491	(8,3)
Lussemburgo	470	(1,1)	108	(1,0)	291	(3,1)	325	(2,1)	392	(2,0)	472	(1,8)	548	(1,9)	612	(2,8)	646	(3,9)
Bielorussia	474	(2,4)	89	(1,3)	322	(4,5)	355	(3,4)	412	(3,1)	475	(3,0)	538	(3,0)	589	(3,1)	617	(4,0)
Regno Unito	504	(2,6)	100	(1,3)	334	(4,4)	372	(4,3)	435	(3,2)	506	(2,7)	575	(3,1)	632	(3,5)	664	(3,8)
Media OCSE totale	485	(1,2)	105	(0,6)	311	(1,6)	347	(1,6)	411	(1,4)	486	(1,4)	560	(1,4)	621	(1,6)	654	(1,8)
Vietnam	505	(3,6)	74	(1,7)	381	(4,9)	409	(4,6)	456	(3,9)	505	(3,7)	554	(4,1)	599	(4,7)	625	(5,5)

Fonte: OCSE, Database PISA

Informazioni sui dati relativi a Cipro: <https://oe.cd/cyprus-disclaimer>

Hong Kong (Cina), Paesi Bassi, Portogallo e Stati Uniti: i dati non sono risultati conformi agli standard tecnici PISA, ma sono stati accettati come ampiamente comparabili (vedi Allegati A2 e A4 del Rapporto Internazionale).

I dati per il Vietnam non sono stati ancora pienamente convalidati. A causa della mancanza di coerenza nel modello di risposta di alcuni dati sulle performance, l'OCSE non può ancora garantire la piena comparabilità internazionale dei risultati.

Questi nuovi dati del 2018 confermano, inoltre, ancora una volta, l'ampia variabilità degli stessi nelle varie aree geografiche del nostro paese, con una situazione molto seria nel sud-isola. Su questo bisogna ancora arrivare a realizzare interventi volti a giungere, in maniera efficace e sistematica, a una equità e uguaglianza delle opportunità. Ma per farlo, è necessaria una rete coerente e sistemica, fatta di decisori politici, governi ai vari livelli e tutte le istituzioni e professionalità coinvolte. Certamente non è facile, soprattutto in questi anni di precarietà sotto molti punti di vista, anche politici, ma è urgente fare un tentativo serio e responsabile se veramente abbiamo a cuore il valore dell'equità.

Strumenti di intervento

In Italia, nel 2015 viene siglata una Carta di Intenti per realizzare un'alfabetizzazione economica e finanziaria, connotata affinché si dimostri idonea a rispondere alle nuove esigenze socio-educative.

La Carta è stata sottoscritta dalle istituzioni principali che si occupano di educazione economica e finanziaria: Banca d'Italia, Associazione Bancaria Italiana, Consiglio di Presidenza della Giustizia Tributaria, Guardia di Finanza, Agenzia delle Entrate, Equitalia S.p.A, Unioncamere, Associazione Nazionale per lo Studio dei Problemi del Credito, APF – Organismo per la Tenuta dell'Albo dei Promotori Finanziari, Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio, Fondazione Rosselli, insieme al MIUR, al Ministero dell'Economia e delle Finanze, alla Corte dei Conti.

L'accordo prevede l'istituzione di un coordinamento inter-istituzionale per la formalizzazione annuale di una proposta progettuale unica che comprende attività di: educazione economica, educazione finanziaria, educazione fiscale e legalità economica, rivolte agli studenti ma anche ai docenti della scuola italiana con l'obiettivo di favorire in essi comportamenti attivi e consapevoli di cittadinanza economica.

Strumenti normativi

Per quanto riguarda la legislazione, dopo che le Commissioni in Senato avevano presentato, nel dicembre del 2013, il DDL “Norme per l'educazione alla cittadinanza economica”, ma non si era giunti alla promulgazione,

nel 2017 è stata lanciata la “Strategia nazionale per l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale” attraverso l'art. 24bis della Legge n. 15 del 17 febbraio 2017 “Disposizioni urgenti per la tutela del risparmio nel settore creditizio”.

Sempre nel 2017, attraverso il Decreto “Salva Risparmio” è stato istituito il Comitato per l'educazione finanziaria, ma le azioni proposte sono ancora frammentarie e sperimentali.

Strumenti di intervento: scuola primaria

Nella scuola Primaria, per esempio, si è partiti dal Progetto Diderot (programma Kids), organizzato dalla FEDUF (Fondazione per l'educazione finanziaria e risparmio) progetto condotto a livello nazionale, con l'obiettivo di stimolare una prima riflessione sul “valore” del denaro e su una responsabile amministrazione di esso, per se stessi e per la società.

Un altro progetto, “Consapevolezza Economica”, è stato organizzato dal Comitato di Torino Finanza presso la Camera di Commercio di Torino, riservato ad alcune scuole del capoluogo piemontese, con l'obiettivo di insegnare ai bambini cercando di farli apprendere tramite il ragionamento, partendo dalla quotidianità e dalla realtà concreta.

Strumenti di intervento: scuola secondaria di primo grado

Nelle scuole secondarie di primo grado, tra i vari progetti ne citiamo uno promosso sempre da FEDUF, il programma Junior. All'interno del corso vengono analizzati temi come: il lavoro, il reddito e i consumi, il risparmio e gli investimenti, le istituzioni bancarie e la gestione del denaro.

Un ulteriore progetto di Consapevolezza economica adotta lo stesso approccio delle scuole primarie e parte dalle esperienze concrete dei ragazzi così che possano applicare le nuove competenze e conoscenze acquisite alla loro quotidianità.

Strumenti di intervento: scuola secondarie di secondo grado

Nelle scuole secondarie di secondo grado, il progetto piemontese “Consapevolezza Economica” si allaccia alla FEDUF con il programma Teens, dove vengono affrontati gli stessi temi ma in modo *più approfondito*, dividendo il programma in quattro moduli.

Alternanza scuola /lavoro

Con la legge del 13 luglio 2015, n. 107, la cosiddetta Buona Scuola, si avvia l’alternanza scuola-lavoro, obbligatoria per tutte le studentesse e gli studenti dell’ultimo triennio delle scuole superiori, compresi i licei (anche se attualmente la norma è stata revisionata abbassando le ore di alternanza scuola-lavoro).

Sono stati realizzati vari progetti sull’educazione finanziaria, primo fra tutti il programma “Consapevolezza Economica” attraverso una convenzione tra il Comitato Torino Finanza, le Associazioni di Categoria e gli Ordini professionali che hanno dato il loro consenso a prendere parte ai percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Anche FEDUF ha creato un percorso di alternanza scuola-lavoro, riservato solo ai licei della *Capitale* e connotandolo con un approccio più imprenditoriale, fornendo ai ragazzi elementi per entrare nel mondo del lavoro e permettendo di apprendere un metodo di lavoro che abbia ad oggetto la realizzazione di un business plan.

La LUISS Guido Carli, con Banca Intesa San Paolo e il museo del risparmio di Torino, ha organizzato invece il progetto di alternanza scuola-lavoro “Come nasce un Business: viaggio nell’economia fuori e dentro l’impresa” presso il Liceo Ginnasio Torquato Tasso di Roma. Si è data la possibilità agli studenti di mettersi in contatto e conoscere le realtà economiche che si trovano sul territorio nazionale, che collaborano con le università.

Strumenti di intervento: CPIA

ANCHE alcuni Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti hanno avviato un Progetto di educazione finanziaria.

Per gli adulti, il lavoro educativo è ancora più complesso: non consiste solo nell’apprendimento di specifiche conoscenze e competenze, ma soprattutto nel cercare di sradicare comportamenti finanziari *errati* e ormai sedimentati nel tempo (Walstadm et al. 2017).

Quindi, l’educazione finanziaria per gli adulti si mostra meno strutturata di quella per gli studenti più piccoli e le iniziative didattiche non sono molto numerose, anche a causa delle difficoltà di identificare modi, luoghi e tempi compatibili con la disponibilità dei beneficiari.

Il MIUR, nella prospettiva delineata dalla legge 17 febbraio 2017, n. 15, ha avviato il progetto EduFinCPIA, in modo da organizzare l’alfabetizzazione finanziaria nei percorsi d’istruzione degli adulti.

Il progetto EduFinCPIA si basa soprattutto sulla consapevolezza che la “financial literacy” sia un fattore importante per «la stabilità economica e finanziaria e per lo sviluppo di un Paese» – adottata dall’ONU con l’Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile e dall’Agenda New Skills for Europe dell’Unione Europea. (Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015 “Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile” e della

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the Regions a “New skills agenda for Europe”, 10 giugno 2016).

Il Progetto gratuito “Educazione finanziaria a scuola” fornisce anche agli insegnanti gli strumenti per conoscere gli aspetti più importanti del sistema economico-finanziario.

Il percorso è mirato all’apprendimento assicurato dai CPIA nei confronti di uno specifico target: insegnanti, genitori, madri, nelle scuole di ogni ordine e grado, rispetto al più ampio insieme della popolazione adulta.

Questa prospettiva ha risvolti significativi sul piano dell’analisi dei bisogni formativi della popolazione adulta, e potrebbe aprire a scenari interessanti.

I programmi sono finalizzati a far acquisire consapevolezza in merito al tema della propria vita economica presente e futura, dei punti di debolezza e di forza della propria situazione, delle necessità presenti e future, che potrebbero consentire un equilibrio sulla scelta consapevole dei diritti e doveri, ossia nell’autonomia di un cittadino.

Strumenti di intervento: portali online

Un’altra modalità per raggiungere facilmente la popolazione è rappresentata dalla formazione in rete: sono stati perciò creati diversi portali online per fare in modo che ogni individuo possa formarsi autonomamente e acquisire competenze tramite il web.

Tra i portali, citiamo:

- “Quello che conta”, portale del Governo, o
- il portale “Investor Education” della CONSOB, promosso anche dall’ACF (Arbitro per le Controversie Finanziarie), l’ESMA (European Securities and Markets Authority), e la IOSCO (Organizzazione internazionale delle commissioni sui valori mobiliari) allo scopo di istruire al meglio risparmiatori e piccoli investitori, e
- il portale “Cura i tuoi soldi” della FEDUF, in collaborazione con Altroconsumo, la Federconsumatori, il Codacons, il Movimento per la difesa del cittadino, la Confconsumatori e molte altre associazioni.

Adult Economic and Financial Skills

Per quanto riguarda gli adulti, nel 2014, è stato realizzato il Censimento Global Literacy Survey di Standard & Poor’s Ratings. Sono stati intervistati più di 150.000 adulti in più di 140 Paesi. Dai risultati è emerso che soltanto *un* adulto su *tre* è finanziariamente alfabetizzato.

Le donne, i poveri, gli immigrati e chi è meno istruito hanno probabilità maggiori di avere basse conoscenze finanziarie, anche in paesi con mercati finanziari ben sviluppati.

I risultati dell’Italia sono inferiori, ancora una volta, alle medie conseguite dai paesi dell’UE.

Dal Rapporto relativo all’Italia, emergono 256 diverse attività formative realizzate da 206 enti diversi, che, seppur valide, sono frammentate ed esterne a ogni tipo di programmazione scolastica.

Riflessioni conclusive

Tra le criticità, riscontriamo innanzitutto un'eccessiva frammentazione della formazione. Un'ulteriore criticità è la mancanza di una valutazione dell'efficacia dell'intervento, in quanto manca del tutto un follow up di medio e lungo periodo per valutare l'eventuale cambiamento nel comportamento economico e finanziario dell'adulto e del giovane.

Per ottenere risultati più efficaci e per modificare il comportamento e la cultura della popolazione italiana sarebbe necessario agire in modo più integrato, organico e sistematico, con la consapevolezza che per formare un cittadino consapevole e attivo bisogna riuscire a formare anche nelle conoscenze e competenze di natura economica e finanziaria (Rinaldi, 2015).

Il 20 giugno 2018 a Bruxelles, la Commissione Europea ha lanciato la proposta delle azioni da realizzare nella New Skills Agenda for Europe, proposta che nasce dal lavoro già avviata nelle priority 2014-2020 "New Skills for New Jobs". La Nuova Agenda 2030 punta alla concretizzazione di nuove competenze per l'Europa e prevede iniziative che consentono di sviluppare, sin da bambini, una gamma abbastanza vasta di competenze utili e pertinenti rispetto alle esigenze e richieste del mercato del lavoro, al fine di rilanciare l'occupabilità la competitività e la crescita dell'Unione Europea (Capuano, 2016).

La Commissione invita tutte le parti interessate, dagli Stati membri, le parti sociali, le industrie a lavorare per dare il proprio contributo e affrontare le tre sfide individuate più rilevanti: "1) la carenza di competenze di base, soprattutto in ambito matematico e digitale, e di competenze trasversali idonee a rispondere alle esigenze del mercato del lavoro (skills supply); 2) la mancanza di corretta trasparenza e visibilità delle competenze e delle qualifiche, a livello locale, nazionale ed europeo (Transparency and recognition); 3) la difficoltà di anticipare il fabbisogno di competenze (skills demand and intelligence)" (Capuano, 2016).

Nella Raccomandazione del Consiglio Europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018 viene affermato che "ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro", "saper applicare i principi e i processi matematici di base nel contesto quotidiano della sfera domestica e lavorativa (ad esempio in ambito finanziario)" o "assumere decisioni finanziarie relative a costi e valori".

La pedagogia, nel raggiungimento degli obiettivi definiti dalle Nazioni Unite (e anche dall'UE), è chiamata a rivestire un ruolo fondamentale nella progettazione di curricula educativi finalizzati all'apprendimento di specifiche abilità in campo ambientale, economico e sociale.

Ciò significa attribuire la giusta importanza all'educazione permanente sin dalle prime fasi della vita, favorendo lo sviluppo di un pensiero ecologico a tutto tondo, capace di conoscenza e comprensione, di capacità di immaginare modi ecologici di abitare la Terra, di un'etica di rispetto e cura, che coinvolga l'empatia verso la natura, la pro-socialità, il pensiero riflessivo, la comprensione consapevole delle emozioni, la narrazione, il dialogo e la cooperazione (Dozza, 2018).

La pedagogia ha ormai riconosciuto l'importanza dell'educazione economica e finanziaria in quanto parte del suo interesse istituzionale, oltre che teoretico, verso i bisogni educativi e formativi della società.

Tra gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile da raggiungere è necessario pensare anche ai cambiamenti sistemici (Unesco, 2015).

Nel Rapporto “Ripensare l’educazione: verso un bene comune globale?” l’Unesco considera la sostenibilità come azione responsabile degli individui e delle società in prospettiva di un futuro migliore, sia a livello locale sia globale, e lo sviluppo socio-economico finalizzato al soddisfacimento degli imperativi della giustizia sociale e della gestione dell’ambiente (Cera, 2018).

Il cambiamento sistemico però, necessita di un’educazione che sia in grado di promuovere un nuovo modo di pensare e di agire.

Questo può avvenire iniziando con il revisionare i curricula formativi, partendo ovviamente fin dai primi gradi scolastici, fino a giungere ad un ripensamento di quelli universitari e a tutte le altre forme di educazione non formale e informale.

Importante diventa anche insistere sul valore dell’internazionalizzazione sia nella ricerca scientifica sia nelle pratiche educative, progettare curricula basati sull’ESS, sullo sviluppo delle capacità occupazionali e sull’ECGT, utilizzando metodi didattici innovativi, come: il Problem Based Learning, il Team Based Learning e il Cooperative Learning (Ellerani, 2013).

Come sappiamo, l’Ocse definisce l’economic literacy “l’essere in grado di partecipare consapevolmente alle scelte economiche della propria vita” (Atkinson e Messy, 2012).

Zamagni (2015) sottolinea che l’economic literacy: “può essere strumento di inclusione sociale e di lotta alle disuguaglianze”, poiché aiuta anche le persone nella loro emancipazione sociale.

Con le premesse che essere in grado di capire le questioni economiche implica una buona capacità critica e che il concetto di cittadinanza economica è legato al raggiungimento della cittadinanza globale e degli obiettivi di sviluppo sostenibile, educare allo sviluppo sostenibile significa promuovere azioni e stili di comportamento che siano vantaggiosi sia per l’ambiente sia per le comunità umane e che siano il risultato di un nuovo rapporto tra cultura e politica, economia e pedagogia (Malavasi, 2018).

Un ambito cruciale per un’educazione economica e finanziaria di qualità è quello della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di ogni ordine e grado. Attualmente, si tratta di una sfida e un impegno molto ingenti, in quanto gli insegnanti rientrano nel 40% di adulti italiani che non ha conoscenze finanziarie di base (Refrigeri, 2017).

In seguito all’analisi di dati e studi recenti, pertanto, intendiamo promuovere una proposta pedagogica che preveda l’inclusione dell’educazione economica e finanziaria, in forma sistemica, coerente, progressiva e organica, all’interno di percorsi curriculari, extracurriculari, e interdisciplinari, al fine di creare una cittadinanza globale, attiva e inclusiva, caratterizzata anche da scelte consapevoli in campo economico e finanziario per il benessere individuale e sociale, in una prospettiva di lifelong, lifewide wide e lifedeeep learning.

La reintroduzione dell’educazione civica o, meglio, dell’educazione alla cittadinanza, può essere un’opportunità da cogliere per inserirvi anche una parte dedicata all’educazione economica e finanziaria. A tale proposito, nel decreto detto “Milleproroghe 2020”, è stato inserito un emendamento che, se approvato, andrà proprio in questa direzione. “L’educazione civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell’Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, *educazione finanziaria*, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona”. Resta da vedere come si potranno realizzare efficacemente tanti ambiti di conoscenze, assolutamente necessari, ma che racchiusi in una disciplina al momento articolata in poche ore annuali e in maniera ancora tradizionale richiedono una riflessione e articolazione inter- e trans-disciplinare e innovativa.

Riferimenti bibliografici

- Aiello A.M., Bombi A.S. (1987). *Studi sociali e conoscenze economiche: un curriculum per la scuola elementare*. Scandicci (FI): la Nuova Italia.
- Atkinson, A., Messy, F. (2012). *Measuring Financial Literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study*. OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 15, OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/measuring-financial-literacy_5k9csfs90fr4-en
- Cera, M. (2018). *Le società con azioni quotate nei mercati*. Bologna: Zanichelli.
- Chionsini G., Trifilidis M., (2010). Educazione finanziaria: l'utilità di una strategia unitaria. In *Banche e banchieri*. n. 5. 360-374.
- Ellerani, P. (2013). *Il ciclo del valore. Innovazione e qualità dell'insegnamento nella formazione superiore*. Milano: Franco Angeli.
- European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the Regions (2016). *New skills agenda for Europe*.
- LEGGE 13 luglio 2015, n. 107, "Buona Scuola.
- Malavasi, P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*. 1/2018.
- Marshall, A. (1890 ed. or.). tr. it. (1972). *Principi di economia*. Torino: UTET.
- MIUR. (2017). Progetto EduFinCPIA "... verso un Piano nazionale per l'Educazione Finanziaria degli adulti". Linee guida.
- OECD. (2005). *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. Paris: Oecd.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century*. VI. Pisa. Paris: Oecd. Estratto da <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>.
- OECD (2017). *PISA 2015. Assessment and Analytical Framework Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. Paris: OECD.
- OECD (2019). *PISA 2018. Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD.
- ONU (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.
- Refrigeri, L. (2017). *Per una strategia nazionale di educazione economica e finanziaria in Italia*. SIE 2017 – Economic Education And Teaching Economics – JEL A2.
- Rinaldi, E. (2007). *Giovani e denaro. Percorsi di socializzazione economica*. Milano: Unicopli.
- Robbins, L. (1932 ed. or.). tr. it. (1953). *Saggio sulla natura e l'importanza della scienza economica*. Torino: UTET.
- Smith, A. (1776 ed. or.). tr. it. (2017). *La ricchezza delle nazioni*. Torino: UTET.
- Zamagni, S. (2015). *Prudenza*. Bologna: Il Mulino.

CONVEGNO DEL 22 NOVEMBRE 2019 “LA SCUOLA LUOGO DI CULTURA: UNA RESPONSABILITÀ CONDIVISA?”

Sala Santa Maria in Aquiro, P.zza Capranica, 72 – Senato della Repubblica, Roma

La scuola: specchio o filtro del disagio culturale?

MARIO RUSCONI, Presidente Associazione Nazionale Presidi

Quando si parla di disagio culturale non si può non prendere in attenta considerazione la figura del dirigente della scuola, purché venga contestualizzato il suo ruolo e si abbia una chiara definizione delle competenze richieste dalla situazione.

Le funzioni che debbono essere attivate sono in parte riconducibili all’ambiente che potremmo definire “interno” (Consiglio di istituto, Collegio dei docenti, figure di sistema, personale ATA) ed in parte ad un sistema “esterno” ad ogni singola scuola: Ministero dell’istruzione, Uffici scolastici regionali (con relative articolazioni territoriali), Enti locali (comuni, province, città metropolitane, asl), a cui si possono affiancare attività di volontariato, di patrocinio professionale, di controllo del territorio.

Nel trattare realisticamente l’argomento nelle sue complesse sfaccettature non possiamo sottacere le negatività che la scuola incontra quotidianamente legate alla crisi del mondo-adulto, del pianeta-istituzioni, della spesso diffusa indifferenza dell’opinione pubblica, alla quale – con uno scatto di ottimismo – dobbiamo poter contrapporre orizzonti di speranza, intrisi di impegni professionali proficui ed efficaci.

È necessario, infine, prestare particolare attenzione alla complessità ambientale legata ad una carenza o ad una cattiva gestione della conoscenza. Tutto ciò implica un dover ripensare i processi ed i modelli organizzativi, in cui il cambiamento sociale non può essere realizzato esclusivamente dall’innovazione mediatica. Una società “interconnessa” nel suo complesso (frutto della terza rivoluzione tecnologica, quella relativa alla comunicazione), che caratterizza sempre più l’attuale periodo storico, differenziando le persone in base all’utilizzo degli strumenti della connessione, richiede un approfondimento che non escluda gli aspetti etici in nome di una idolatria delle cosiddette “nuove tecnologie”.

Lineamenti di politica linguistica. La lingua italiana come opportunità di scambio e di lavoro

ALESSANDRO MASI, Segretario generale della Società Dante Alighieri

Il primo censimento sulla presenza di cittadini stranieri soggiornanti nel nostro Paese risale a circa quaranta anni fa: erano poco più di 100.000 e tali, più o meno, sono rimasti fino agli inizi degli anni ‘80. Da allora a oggi molto è cambiato. Dalle stime più recenti fornite dalla Caritas/Migrantes (Dossier statistico IDOS) e dall’ISTAT, si calcola che in Italia la presenza complessiva di immigrati, minori inclusi, attualmente sia di 5.498.000 persone. Di questi il 58,6% è domiciliato a nord, il 25,4% al centro e il 15,9% a sud della penisola. Il 52,1% proviene dall’Europa, il 30,2% dall’UE, il 20,6% dall’Africa, il 19,7% dall’Asia, il 7,5 dall’America, mentre non risultano cittadini in arrivo dall’Oceania. La comunità più significativa è quella rumena (22,9%). Seguono quella albanese (9,3%), marocchina (8,7%), cinese (5,4%), ucraina

(4,6%), filippina (3,3%), indiana (3,0%), moldava (2,8%). Chiudono l'elenco la comunità del Bangladesh (2,4%) e quella dell'Egitto (2,2%).

È un intreccio di lingue, razze, religioni, modi diversi di pensare che convivono talvolta con le nostre ansie e paure, spesso infondate, talvolta meno, ma che nella maggior parte dei casi sono il simbolo di una pacifica e laboriosa convivenza che fornisce generosamente un sostegno alla forza produttiva del nostro Paese con una crescente incidenza sul PIL. Gli occupati, difatti, sono all'incirca 2.359.000 e il loro reddito pro capite è stato stimato intorno ai 34.499\$ per un bilancio complessivo, tra costi/benefici, pari a 2.2 miliardi di euro.

Del loro ingresso e della loro presenza si occupano sia organizzazioni internazionali che istituzioni pubbliche e associazioni di volontariato. Quest'ultime in particolare, come la Comunità di Sant'Egidio, fondata da Andrea Riccardi, impegnata con la Federazione delle Chiese Evangeliche e la Tavola Valdese, in progetti di integrazione, come quello dei "Corridoi umanitari", tentano di far fronte al fenomeno migratorio oggi di proporzioni sempre più vaste e spesso drammatiche. Arrivati in Italia, i profughi sono accolti a spese della Sant'Egidio per essere destinati in strutture o case per poi essere avviati al mondo del lavoro dopo un periodo di formazione linguistica.

A questo fondamentale impegno civile non si sottrae, naturalmente, neanche la Società Dante Alighieri, fondata nel 1889 dal poeta Giosuè Carducci, con lo scopo di sostenere la presenza delle comunità di emigranti italiani nel mondo e divenuta oggi parte integrante della nostra politica estera in materia di studio e diffusione della lingua e cultura italiane per stranieri, nonché utile supporto del nostro Governo per le politiche migratorie, soprattutto in materia di integrazione e formazione linguistica per gli immigrati.

E nell'ambito delle molteplici attività promosse dalla Società Dante Alighieri per l'insegnamento della lingua italiana a stranieri rientra anche il settore della Certificazione PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri), destinato anche a lavoratori immigrati provenienti dall'Europa e dai Paesi extracomunitari. In questo campo specifico la "Dante" ha fatto molto e tanto ancora intende fare per favorire i processi di integrazione per tutti quegli immigrati che giungono in Italia per motivi di lavoro o di ricongiungimento e per i quali la conoscenza della lingua italiana è il fondamento basilare per una civile integrazione sociale e culturale, nonché nesso imprescindibile per una convinta adesione ai principi della nostra carta costituzionale, come ebbe a dire Carlo Azeglio Ciampi, in occasione della consegna dei diplomi PLIDA al Quirinale, e come più di recente ha confermato in un suo discorso anche l'ex presidente Giorgio Napolitano.

Molto di quel che è stato fatto fino ad oggi è stata opera di volontariato, primaria risorsa della Dante Alighieri, ma altrettanto si è compiuto con l'importante supporto delle scuole, delle università e delle istituzioni locali e nazionali, grazie alle quali si è potuto procedere a una più ampia e completa attuazione dei programmi didattici uniformati alla legislazione vigente. La Dante, insieme alle università per stranieri di Siena, Perugia e Roma³, è stata una delle prime fra le istituzioni che hanno avviato corsi di lingua e cultura italiana per tutti quei lavoratori che sin dalla prima metà degli anni Novanta hanno trovato un rifugio sicuro nel nostro Paese, operando essa prima nelle regioni dell'Italia meridionale (porte d'ingresso dei primi flussi provenienti dal Mediterraneo) e poi direttamente all'estero, grazie all'opera dei Comitati di Tunisi (Tunisia), Chisinau (Moldavia), Colombo (Sri Lanka), Sofia e Plodvid (Bulgaria). Tutto ciò – vale la pena ricordarlo ancora una volta – grazie al sostegno e al lavoro di una squadra di molti specialisti composta da glottodidatti, linguisti e storici della lingua che insieme formano la base operativa del PLIDA nella sede centrale di Palazzo Firenze a Roma. Per meglio defi-

nire questo impegno, di recente sono state attuate diverse azioni di concerto con il Ministero dell'Interno e l'Unione Europea, per definire i livelli di conoscenza linguistica dei richiedenti lungo soggiorno, come recita la Legge del 4 giugno del 2010. A migliaia di stranieri sono stati somministrati certificati e attestati di livello base (A2) che garantiscono una prima, ma sufficiente conoscenza della lingua italiana in contesti sociali primari. Di concerto con il Ministero dell'Istruzione e della Ricerca Scientifica si è attivata tutta la rete scolastica nazionale con corsi di lingua sostenuti da docenti della scuola dell'obbligo.

La consapevolezza del rapido trasformarsi dell'assetto sociale italiano, dovuto alla crescente offerta e alla conseguente domanda di lavoro, soprattutto tra le fasce di immigrazione recente, e la costante richiesta di un nuovo quadro normativo che ne regolamenti la posizione giuridica, hanno posto l'uso e la conoscenza della lingua in posizione quasi dominante rispetto ad altre pur fondamentali esigenze. La lingua è fattore di integrazione, ma anche di legalità, di protezione contro gli abusi cui, specie i minori e le donne, vanno inevitabilmente incontro.

Unitamente a un parallelo processo di revisione del ruolo storico della Società Dante Alighieri e a un profondo riassetto dei programmi di formazione del corpo insegnante abilitato presso i Centri di Certificazione (o di eccellenza) italiani ed esteri, i corsi destinati a immigrati extracomunitari hanno assunto un carattere di pieno riferimento anche per il legislatore che spesso richiede pareri motivanti. Il Comitato Scientifico del Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri, formato da italianisti, linguisti e glottodidatti di fama internazionale e che il Patrocinio Scientifico relativo alla Certificazione fosse dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", con l'aggiunta, naturalmente, di ulteriori e preziose collaborazioni con altri enti, istituzioni scolastiche e universitarie.

Il primo corso per immigrati extracomunitari fu avviato in collaborazione con il Comitato di Tunisi dal 12 al 31 luglio del 2004, interessando 238 cittadini tunisini sottoposti a fine corso a prove di livello A1 e A2. La seconda fase del progetto convenzionato con il Ministero del Lavoro ha avuto pratica attuazione con il Comitato di Chisinau dal 17 gennaio all'11 febbraio 2005 e ha interessato 200 lavoratori moldavi destinati al settore edile lombardo, anch'essi sottoposti a fine corso a prove di livello A1 e A2. La terza fase si è conclusa a Colombo, nello Sri Lanka, il 19 febbraio 2005 con la formazione di 60 badanti destinate a famiglie toscane delle zone di Firenze, Prato, Pistoia e Arezzo, sottoposte a fine corso a prove di livello A1. Organizzato in collaborazione con l'OIM (Organizzazione Internazionale per le Migrazioni), il corso di Colombo ha visto una seconda fase di definizione del programma svolta direttamente in Italia con corsi di sostegno presso i Comitati Dante Alighieri di Firenze e di Siena. Oggi la Dante sostiene questo progetto grazie a una fitta rete di istituzioni scolastiche sparse sul territorio nazionale e all'estero.

Particolarmente utile si è dimostrato l'impiego delle nostre sedi nell'area del nord africa, come il Marocco e la Tunisia, per l'impiego di personale locale di fiducia chiamato a selezionare in lingua francese i lavoratori in arrivo nel nostro Paese grazie alla sperimentazione di test di ingresso per i livelli di conoscenza basilare e di competenza comunicativa. Nel progetto realizzato in Sri Lanka, in considerazione della maggiore distanza linguistica e culturale dei destinatari, invece, si è ritenuto utile affiancare alle lezioni mattutine tenute dagli insegnanti italiani un laboratorio pomeridiano in cui approfondire ed esercitare gli aspetti linguistici e sociali presentati grazie all'aiuto di tutor cingalesi con ottima competenza in lingua italiana.

Nel complesso il progetto, promosso in Convenzione con il Ministero Le esperienze maturate presso i Comitati di Tunisi, Chisinau e Colombo hanno posto anche un problema ulteriore riguardante la formazione degli insegnanti, per i quali sono stati previsti specifici programmi

di formazione a carattere interdisciplinare, con l'inserimento di materie culturali, giuridiche e sociali. Il capitolo della formazione degli insegnanti preoccupa non poco l'Amministrazione Centrale della Società Dante Alighieri, sia per la scarsa disponibilità economica (a fronte di una crescente domanda di partecipazione a corsi di formazione) sia per la necessità crescente di reclutamento del corpo insegnante estero (che impone criteri di valutazione seri e rigorosi). Agli insegnanti interessati al progetto viene dedicato uno spazio di formazione professionale (l'esperienza, ovviamente, è ripetibile, ampliabile e perfezionabile), durante la quale i partecipanti hanno approfondito le loro conoscenze linguistiche e didattiche e hanno avuto accesso ai materiali didattici di più recente produzione e circolazione. Ai corsi di lingua, alle grammatiche, ai dizionari sono stati affiancati, appositamente selezionati in base al livello dei corsisti, materiali autentici tratti dalla stampa mensile e dai giornali di cronaca, nonché spezzoni di programmi televisivi e dei film italiani più conosciuti all'estero, sia recenti che di illustre passato.

Grazie a questo progetto si può affermare che tutti gli stranieri partecipanti hanno avuto indicazioni linguistiche, culturali e professionali sulla realtà italiana sia prima di partire per il nostro Paese che una volta stabilizzati. A costoro è stata offerta non soltanto una nuova occupazione, ma anche e forse soprattutto una diversa opportunità di porre a confronto la propria con l'altrui identità, base per una civile convivenza e fondamento per la costruzione della nuova civiltà multietnica.

“Divario digitale e necessità di capitale umano. Una mozione in Senato per lanciare una strategia nazionale di recupero del ritardo digitale dell'Italia”

MARIA LAURA MANTOVANI, Senatrice

La mozione evidenzia che le competenze matematiche e digitali degli italiani non sono allineate con quelle degli altri paesi europei e di quelli del mondo sviluppato. Questo ritardo deve essere colmato se non si vogliono continuare a perdere opportunità nell'occupazione, nel livello di benessere del paese, nella realizzazione delle nuove infrastrutture digitali. Inoltre la formazione matematica scolastica non solo è immediatamente collegata con lo sviluppo economico del Paese, ma altresì con la realizzazione di una società dotata di strumenti culturali e critici per esercitare il proprio diritto di cittadinanza e per essere cittadine e cittadini consapevoli e liberi. La cultura matematica e scientifica, al pari di quella umanistica e artistica, è indispensabile per la formazione integrale della persona.

La sintesi culturale: difficile, ma possibile

GABRIELLA ALEANDRI

Nell'attuale dibattito pedagogico internazionale e nazionale, l'attenzione sulle cosiddette hard- e soft- skills (o life-skills), è sempre più vivace.

Le hard-skills, come sappiamo, sono fondate su saperi e abilità specifiche, che fanno tipicamente capo ai saperi disciplinari. Le soft-skills, o competenze trasversali, invece, rappresentano le capacità e qualità personali, quali ad esempio le abilità relazionali, comunicative, di resilienza, la flessibilità, ecc.

Nel corso degli ultimi anni, le competenze trasversali vengono ritenute sempre più importanti, anche nel mondo del lavoro, dove il loro possesso viene ritenuto fondamentale progres-

sivamente al ruolo (operativo, manageriale, dirigenziale) ricoperto, fino a poter essere considerate esse stesse alla stregua delle hard-skills, in quanto anche le soft-skills possono essere oggetto di processi insegnamento/apprendimento.

Questo vale sia per i lavori in ambito tecnico-scientifico-tecnologico sia per quelli che richiedono lauree umanistiche.

Il rapporto tra saperi e umanistici e saperi scientifici è stato analizzato e dibattuto da sempre, ma oggi assume una valenza e un'ampiezza sempre più rilevante.

Tuttavia, più che parlare di saperi e di skills, preferiamo parlare di cultura/culture, termine che consente di rappresentare molti significati, può essere considerata come “una rete di significati continuamente riformulata dalle conoscenze, abitudini, consuetudini, interazioni, pratiche sociali, valori”, e altro ancora.

La domanda che ci poniamo è se oggi, in un mondo dominato dalle tecnologie, abbia ancora senso e utilità la cultura umanistica e, soprattutto, se è possibile giungere a una sintesi culturale insieme a quella scientifico-tecnico-tecnologica.

A questo interrogativo abbiamo cercato di dare una risposta analizzando ciò che è avvenuto in passato e il contesto attuale sia dal punto di vista teorico e del dibattito, anche accademico, sia descrivendo alcuni progetti realizzati e in corso di realizzazione.

La politica davanti alle sfide, vecchie e nuove, della scuola italiana

PAOLA BINETTI, Senatrice

Premessa

Il mondo contemporaneo è caratterizzato da fenomeni convergenti che promuovono, sostengono e incoraggiano flessibilità e collaborazione. La digitalizzazione ha cambiato stili di vita, di lavoro e di studio di educatori e studenti: sharing economy, coworking, social media sono solo alcuni tra i numerosi esempi di quanto la condivisione e la collaborazione digitale siano ormai alla base di ogni attività. Ma se da un lato l'apertura al digitale ci offre facile accesso a nuove idee e l'opportunità di abbattere importanti barriere spazio-temporali, al tempo stesso ci espone a nuove sfide: al bilanciamento tra attività locali e virtuali, a processi decisionali e di coordinamento più lunghi ed in generale a un potenziale aumento di stress e pressione. Per questo la collaborazione, la capacità di smorzare sul nascere conflitti mediando tra studenti e colleghi, la capacità di entrare in empatia con i nostri interlocutori, e la capacità di adottare meccanismi di pensiero progettuale hanno acquisito sempre più importanza in una società in continua evoluzione.

È la difficile sintesi che rappresenta la dorsale del sistema formativo italiano e che richiede di rinnovare costantemente la ricerca del punto di equilibrio tra l'approccio umanistico alla conoscenza e l'approccio STEM, basato sulle discipline scientifiche, tecniche e matematiche.

Il convegno parte da una riflessione sul pensiero progettuale, per poter affrontare il tema delle competenze trasversali e concludersi con la coprogettazione del nuovo ruolo dell'educatore nell'epoca della trasformazione digitale, con una specifica valorizzazione degli studenti, dei loro interessi e delle loro capacità.

1. Con quale intelligenza affrontare la vita della scuola

L'intelligenza emotiva è un particolare tipo di intelligenza che non ha solamente a che fare con il quoziente intellettivo, ma interagisce con i sentimenti delle persone. Le persone con una intelligenza emotiva spiccata riescono a capire i sentimenti dell'interlocutore, a motivarlo, a farlo sentire speciale e soprattutto ad entrare in empatia con lui. Cosa vuol dire empatia? Semplificando enormemente il concetto, significa capire i sentimenti dell'interlocutore e agire di conseguenza. Significa poter dire la frase giusta in ogni contesto e sapere gestire situazioni con elevato livello di stress o possibili ripercussioni negative nel modo migliore. L'empatia permette di sviluppare migliori relazioni sociali e adattare il nostro comportamento allo stato d'animo degli altri e comunicare le nostre idee nel modo migliore. Un insegnante che ha intelligenza emotiva possiede i mezzi necessari per sostenere e stimolare lo sviluppo dei bambini.

2. Quante riforme della scuola negli ultimi 10 anni!

La riforma della scuola è un po' come la tela di Penelope. Ogni Governo disfà e rifà il lavoro 'della notte prima' per creare con dovizia di dettagli il proprio capolavoro.

- A. Il nuovo millennio si era aperto con Luigi Berlinguer (legge 10 febbraio 2000, n. 30) a cui dobbiamo la riforma degli esami di Stato del secondo ciclo e il tentativo di riforma dei cicli scolastici con la riduzione di un anno del percorso scolastico. La riforma Berlinguer parlava di alternanza scuola-lavoro e imponeva l'obbligo di una formazione professionale fino ai 18 anni al termine dei quali bisognava comunque conseguire un diploma.
- B. Il piano di Berlinguer, però, fu presto abrogato dal Governo successivo guidato da Silvio Berlusconi e dal nuovo Ministro dell'Istruzione, Letizia Moratti, che dette vita ad una riforma (legge 53/2003) che prevedeva l'abolizione dell'esame di licenza elementare, la riduzione del 'tempo scuola', nuovi programmi di storia, geografia e scienza, l'innalzamento dell'obbligo scolastico, la dualità tra sistema dei licei e la formazione professionale, e puntava sulle famose tre 'i': inglese, informatica e impresa.
- C. Tre anni dopo -una volta insediatosi il Governo Prodi, nel 2006 – il nuovo anno scolastico si apre con una notizia: la riforma Moratti non c'è più. Il neoministro dell'Istruzione, Giuseppe Fioroni rimette le mani sul sistema scolastico, precisando con una circolare cosa resta in vigore della legge Moratti e cosa non più. Tra le novità introdotte da Fioroni si ricorda l'obbligo di istruzione elevato a 10 anni (legge 296/2006, finanziaria 2007), il conseguimento obbligatorio di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età, gli esami di fine agosto per l'ammissione o non ammissione alla classe successiva per gli studenti con debito scolastico.
- D. Nel 2008 è l'ora di Maria Stella Gelmini e della sua visione della scuola. Ricordata in particolar modo per aver tagliato la spesa per l'istruzione riducendo il numero degli insegnanti, il ministro Gelmini ha modificato il metodo di valutazione degli studenti nella scuola primaria e quello della scuola secondaria di primo grado e reintroduce il maestro unico nella scuola elementare.
- E. Dopo Maria Stella Gelmini tocca a Francesco Profumo, Ministro dell'Istruzione nel Governo guidato da Mario Monti. Anche per lui i tempi sono stati strettissimi e il tentativo di aumentare l'orario di servizio dei docenti da 18 a 24 ore settimanali a parità di stipendio è naufragato.
- F. La riforma del Ministro Giannini, che succede a Maria Chiara Carrozza, a capo del dicastero dell'Istruzione durante il Governo di Enrico Letta, prevedeva interventi per assumere

150mila docenti, stop alle supplenze, valutare l'insegnamento e garantire scatti di carriera in base al merito, sbloccare le procedure burocratiche, digitalizzare tutte le scuole, realizzare un collegamento diretto col mondo del lavoro e investire. La sua legge prende il nome di Buona scuola, ma crea un diffuso malcontento tra gli insegnanti, nonostante il numero di assunzioni si fosse moltiplicato.

- G. Dopo la Giannini, nel Governo Gentiloni, tocca a Valeria Fedeli, che tenta di rimettere ordine tra gli insegnanti, accantonando un algoritmo che appariva del tutto impazzito. Pone le basi del Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a 6 anni, garantendo continuità tra il segmento di età 0-3 e 3-6. Potenzia l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e rafforza il concetto e l'esperienza di "scuola inclusiva", potenziando il ruolo della famiglia e delle associazioni nei processi di inclusione. L'Alternanza Scuola-Lavoro conclude un percorso di sperimentazione cominciato nel 2005 e valorizzando le esperienze, consente di sperimentare l'applicazione delle conoscenze, abilità e competenze acquisite a scuola in contesti di lavoro; facilita lo sviluppo di competenze trasversali (problem solving, lavoro in team, organizzazione del tempo e delle attività, etc.). Insiste sul fatto che la scuola abbia responsabilità educativa nella costruzione di un modello che valorizzi le differenze, promuova l'integrazione e il dialogo, favorisca la cultura del rispetto. Emana il Piano nazionale per l'educazione al rispetto del quale fanno parte Linee Guida Nazionali per l'attuazione del comma 16 della legge 107/2015 e le Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo nelle scuole.
- H. Governo Giallo Verde, Conte1, ministro Bussetti: La legge di Bilancio 2019 introduce tra i vari provvedimenti anche la Riforma della Scuola 2019, con una serie di provvedimenti che mirano ad ottimizzare i processi per diventare docenti nella scuola pubblica italiana e snellire i concorsi pubblici per consentire agli aspiranti docenti di ottenere una cattedra in giovane età. Posti riservati per i precari storici. Altra novità riguarda l'abilitazione all'insegnamento, dal 2019 infatti, tutti i candidati che supereranno il concorso pubblico saranno automaticamente abilitati all'insegnamento. Novità per la mobilità, i candidati che vinceranno il concorso rimarranno 4 anni nella stessa scuola in cui ha svolto l'anno di prova. Altra novità è la valorizzazione dei titoli, nell'ambito del concorso pubblico: dottorato di ricerca; abilitazione specifica conseguita attraverso percorsi selettivi di accesso; superamento delle prove di un precedente concorso ordinario per titoli ed esami nelle specifiche classi di concorso; titoli accademici nell'ambito della pedagogia speciale e didattica dell'inclusione.
3. La vera sfida della Scuola oggi è quella della relazione personale con gli alunni, uno ad uno, e con la loro formazione ad una convivenza democratica, animata da uno slancio culturale che affondi le sue radici della storia e nella tradizione culturale del paese, ma sappia anche guardare al futuro, all'innovazione tecnologica e scientifica, senza mai perdere di vista la centralità della persona, considerata a sua volta come centro di relazioni significative, puntando a rinnovare il significato di espressioni come libertà con responsabilità, cultura dei diritti e dei doveri, tensione verso il bene comune e verso la bellezza nella molteplicità dei suoi significati, verso la solidarietà e il rispetto di se stessi, degli altri e dell'ambiente.

Saluto ai convenuti e congratulazioni ai vincitori del Presidente Nazionale As.Pe.I.

EMILIO LASTRUCCI, Presidente As.Pe.I

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 "Pemio 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.

Agli Autori dei lavori premiati, nel corso della cerimonia di premiazione, viene consegnata una targa e altresì una pergamena recante il titolo e la motivazione essenziale con la quale la relativa commissione ha giudicato il prodotto scientifico o l'esperienza realizzata come particolarmente valido/a e pertanto meritevole del riconoscimento. Agli autori delle tesi di laurea viene inoltre elargito un contributo simbolico.

Un altro incentivo ancora ai lavori premiati consiste nella loro presentazione/recensione, ovvero di una pubblicazione in versione condensata, sul numero del "Bollettino As.Pe.I." (rivista scientifica riconosciuta dall'ANVUR nei settori scientifico-disciplinari pedagogici (settori 11/D1 e 11/D2) in uscita successivamente alla premiazione. Nel caso delle tesi di laurea, viene redatto dagli stessi Autori un ampio abstract del loro prodotto, accompagnato da una presentazione del relatore della dissertazione.

Nell'esprimere la mia soddisfazione per la scelta di svolgere la cerimonia di premiazione dei lavori risultati vincitori nel 2109 presso il Senato della Repubblica, porgo il mio caloroso saluto a tutti i partecipanti e rinnovo 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.

Nota per il Convegno ASPEI al Senato

MARIA CINQUE

Il concetto di merito è un concetto tanto noto quanto dibattuto. Ci sono i detrattori del merito, che sostengono che sia ingiusto, in quanto in gran parte dipendente da fattori sociali e non individuali, e i sostenitori del merito che riconoscono che non solo è giusto premiare il merito, ma è necessario per contrastare la burocratizzazione, la sindacalizzazione corporativa,

l'appiattimento consumistico. Ma proprio perché necessario, il merito dovrebbe essere costruito intorno a parametri antropologici veri e si dovrebbe ricostruire come si arriva al merito ovvero a essere meritevoli, a meritare un premio, come oggi fanno queste studentesse.

Per questo, in un libro che mi chiesero di scrivere anni fa sul tema del merito, decisi di spostare il focus su quello del talento e sul rapporto tra talento e merito. Il talento è un concetto dinamico, che riguarda un processo. Il merito riguarda soprattutto il risultato di questo processo, in un determinato momento specifico. Diciamo che se possiamo visualizzare il talento come un film, il merito è un singolo fotogramma in cui accade qualcosa di esterno: il riconoscimento. Il merito è il momento 'retributivo' – in positivo e in negativo – del talento e – però – riguarda un determinato momento specifico della vita di una persona, un determinato ambito.

Michael Young l'autore del romanzo *The Rise of Meritocracy 1870-2033. An essay on Education and Equality* (1958), il romanzo che ha inventato la parola meritocrazia – usata in origine in senso negativo – espone nel suo romanzo un'equazione, che oggi è molto citata:

$$M = I + E$$

Merito è uguale a intelligenza (talento) ed effort (lavoro, sforzo).

In teoria chi ha poco talento può supplire con lo sforzo e viceversa. In questa visione, chiunque può compensare lo svantaggio iniziale purché si impegni adeguatamente. In questo modo il principio di responsabilità (ognuno è artefice del proprio destino), che sta alla base del credo meritocratico verrebbe soddisfatto, e la distribuzione degli esiti acquisterebbe legittimità sul piano dell'equità sociale.

Ovviamente Young scriveva un romanzo utopico, negli anni Cinquanta e, tra l'altro, dimostra come questa visione utopica, di una società solo basata sul merito possa portare a conseguenze catastrofiche...

Molte altre variabili intervengono nell'equazione del merito. Quelle ambientali, familiari, le opportunità ecc.

L'economista Daniele Checchi osserva spesso l'impegno individuale si accompagna alle circostanze favorevoli. Se riformulassimo la formula di Young scrivendo che «Merito = talento x impegno», ne discenderebbe che gli individui più fortunati dal punto di vista della allocazione iniziale sono contemporaneamente coloro che hanno i maggiori vantaggi nell'impegnarsi.

Un esempio reale di questa situazione ci è fornito dalle carriere scolastiche individuali. L'evidenza empirica è fin troppo abbondante nel mostrare come il successo scolastico dipenda dalle caratteristiche dell'ambiente familiare (equiparabile alla fortuna nella distribuzione iniziale dei talenti).

Se impegno e talento potessero essere facilmente osservati, il principio meritocratico sarebbe facile da applicare alla componente dell'impegno, mentre si potrebbe aprire una ampia discussione filosofica se sia premiabile anche la dotazione di talento.

Rawls, per es. parla della *lotteria naturale*. Innanzitutto, ci direbbe Rawls che il talento è in gran parte naturale. Tu nasci con il piede di Maradona o con il braccio di Nadal. Rawls afferma che così come noi pensiamo che la disuguaglianza sociale sia immeritata, perché la lotteria naturale dovrebbe dare dei frutti meritati?

Molto più equa ci sembra la rappresentazione che del talento e del merito dà James Heckman, premio Nobel per l'economia nel 2000, il quale ha formulato una teoria della *tecnologia della formazione delle abilità*, secondo la quale le abilità che un individuo ha nel periodo $(t+1)$ = abilità che un individuo ha nel periodo t + l'investimento sull'individuo nel periodo t + il contesto familiare nel periodo t .

L'investimento di chi ha poche opportunità è maggiore rispetto a chi parte avvantaggiato. Quindi il maggiore investimento di chi decide di investire nel proprio talento – pur essendo dotato di poche risorse – dovrebbe essere valorizzato e remunerato. La capacità di cogliere le opportunità potrebbe essere premiata: ovvero la componente motivazionale che muove lo sforzo di mettere a frutto i propri talenti. È la capacità di immersione nelle opportunità che il contesto offre, la capacità di affrontare il rischio di un maggiore investimento privato (a fronte di uno scarso investimento pubblico), a dover essere premiata.

Si giunge così quasi a rovesciare l'equazione – frutto dopotutto dell'immaginazione di un romanziere – e a proporre di sostituirla con quella di uno studioso omonimo, Thomas Young, che riguarda l'angolo di contatto: metaforicamente il talento è proprio espresso nella relazione tra le tensioni rappresentate dalla dote naturale, dalla capacità di affrontare un duro lavoro e da quella di saper cogliere le occasioni che l'ambiente offre. Il coefficiente di 'bagnabilità' o angolo di contatto è nella trasposizione simbolica dell'equazione la capacità del talento di immergersi in un ambiente e trarne le maggiori opportunità.

In sintesi il talento è il frutto di un adeguato accoppiamento tra successo personale e successo professionale; che maturità professionale e di carriera richiedono flessibilità, autonomia, competenza e, naturalmente, opportunità. Il talento è insieme predisposizione e volontà, libertà (di realizzarsi) e responsabilità. Decisiva è la presenza di figure di riferimento: mentori, modelli, allenatori, maestri.

Decisiva, infine, e fondamentale è la capacità di porre il proprio talento al servizio degli altri.

Come scriveva a inizio Ottocento l'economista e intellettuale Melchiorre Gioia nel suo trattato *Del merito e delle ricompense* (1818), «le idee che nella mente degli uomini corrispondono alla parola merito sono, come tutti sanno, infinitamente diverse ... E certamente v'ha differenza infinita tra la nozione del selvaggio che desume il suo merito dal numero de' nemici trucidati, e la nozione dell'uomo incivilito che lo deduce dal numero delle persone che beneficiò [...] Tra tante nozioni diverse però, come è parimenti noto, quella ottiene maggiori suffragi che riunisce in sé le quattro seguenti idee: 1° difficoltà vinta; 2° utilità prodotta; 3° fine disinteressato; 4° convivenza sociale. Cosicché le azioni, in cui questi quattro elementi compariscono uniti in sommo grado, sono riguardate, almeno tra i popoli inciviliti, come sommamente meritevoli, cioè degne della stima universale»

Solo una concezione del merito non competitiva e individualista, orientata al bene comune, può produrre risultati positivi... Ciò è vero ancora oggi, tanto che da diversi studiosi viene la proposta di sostituire il concetto di meritocrazia con quello di meritorietà.

PREMIO MONOGRAFIA 2019

La sete generativa come ricerca del senso e cammino educativo

ROSA GRAZIA ROMANO

La sete è un argomento suggestivo, immaginifico, seducente, forse poco eloquente ma senza dubbio di forte impatto esistenziale, esperienziale ed educativo.

La sete è un elemento che sfida ogni persona a guardarsi dentro, a prendere delle decisioni, a diventare consapevole dei propri bisogni, dei desideri, delle fragilità, delle relazioni che ha e di quelle che vorrebbe avere. Quando si accoglie la sfida della sete, la cosa più importante non è propriamente appagarla, ma interpretarla, approfondirne il significato, interrogarsi su come

e con che cosa soddisfarla, capire cosa vuole dire a ciascuno in quel momento della sua vita.

È un percorso lungo il quale, in un primo momento, si incontra la sete nella sua “fase dissolutiva”, la *pars destruens* del cammino, quella che fa sentire smarriti, come gettati nel mondo senza più sicurezze, o comunque tutte da rivedere, fare proprie e consolidare. È il momento del deserto dentro e fuori di sé, che spoglia di ogni certezza e conduce ad una povertà radicale, ad un orizzonte smisurato nel quale ciascuno diviene viandante in cerca di meta, di acqua, di senso. Essere viandanti, stanchi del viaggio e affaticati dalla “caparbieta faccendiera” ci spinge a cercare oasi per soddisfare la sete delle risposte fondamentali della vita.

In un momento successivo – dopo un faticoso lavoro di ricerca e di riflessione personale – arriva la *pars costruens*, quella in cui la sete diventa generativa e rigenerante, portatrice di vita nuova. Inizia, cioè, un vero percorso di crescita, un cammino dal deserto all’acqua, dalla solitudine alla relazione. La sete, quindi, divenendo spazio dell’apertura all’alterità, sposta la domanda da “chi sono io?” alla domanda cruciale dell’esistenza autentica, quella fondamentale, decisiva: “*per chi sono io?*”. Essere per sé stessi non è l’obiettivo della vita: è strumento attraverso cui raggiungere un certo turgore esistenziale, una certa sicurezza di sé. Ma non basta, perché se alla fine non ci si apre a nessuno, non si è di nessuno e non si è neanche nessuno.

È la sete a trasformarci in perenni e coraggiosi cercatori di acqua, pur restando sempre fragili, poveri, bisognevoli dell’altro (Altro) e di altro. Se e quando diverremo capaci di assumere le tante seti che ci attraversano, apprenderemo anche che sono proprio i momenti di crisi e di fragilità a consentirci di percepire l’essenziale, i bisogni e i desideri. Riusciremo a sperimentare anche quanto e come ciascuno di noi sia collegato ai tanti problemi che condivide con chi, assetato, cammina accanto a noi chiedendo di essere dissetato.

Oggi uno dei problemi principali nasce dal rifiuto delle proprie fragilità o, meglio, dall’illusione di poter vivere bene nascondendo le proprie fragilità e sostituendole con arroganza, prepotenza e onnipotenza. Se essere fragili è divenuto sinonimo di fallimento ed insuccesso, ciascuno di noi sta imparando bene l’arte di rimuovere o nascondere le proprie debolezze dalla propria vita interiore, personale e sociale. Se riflettiamo attentamente, non sono le dimostrazioni di forza e di impassibilità a farci crescere, quanto piuttosto le nostre fragilità, le nostre povertà. Sono la fragilità, il deserto e l’arsura che ciascuno di noi sperimenta quotidianamente che ci fanno diventare più umani, ci rendono più comprensivi e ci dischiudono alla sofferenza degli altri: un essere umano non aiuta l’altro nella sua grandezza, ma nella sua fragilità. Laddove la forza respinge e reprime, la fragilità accoglie, incoraggia e comprende.

Prendere coscienza, quindi, che ogni persona è un essere fragile nella sua ontologicità e creaturalità e che è proprio questa la bellezza di ogni creatura è divenuto un compito educativo indispensabile. Se scappare dalle proprie fragilità è scappare dalla propria povertà e da sé stessi, accogliere le proprie fragilità invece è fare pace con sé stessi, accettarsi per quello che si è realmente con i propri limiti, vero punto di partenza di ogni processo di crescita a qualunque età si intraprenda.

Una volta accolte le proprie fragilità, la sete che chiede di essere dissetata non è più solo la sete personale di conoscenza, benessere, gioia, pienezza, bellezza, ma diventa una sete più profonda che è la sete di senso, di libertà, di speranza, che diviene quella ancora più ampia e condivisa che è la sete di verità, di pace e di giustizia sociale. È la sete degli ultimi, di chi vive nelle periferie delle società e del mondo, di chi è senza speranza.

Sono seti che non si riescono a soddisfare mai del tutto, anzi aumentano quanto più si ha consapevolezza del significato che veicolano. La sete non è solo questione di appagamento di bisogni o di sopravvivenza. È molto di più. È ricerca, scoperta del desiderio profondo e radicale,

è appello al riconoscimento del limite che ci radica nel reale e, mentre ci vincola e restringe gli spazi della libertà personale, contemporaneamente, ci apre al possibile-altro.

Possiamo vivere la sete come fortemente limitativa e tirannica, e in parte lo è, ma se rifiutiamo i limiti, rifiutiamo anche la sete e tutto ciò che possiamo apprendere da essa. Se non avessimo sperimentato le tante seti che ci hanno attraversato (o anche tormentato) e le sofferenze che ci hanno condotto fino al punto in cui ci troviamo, forse non saremmo in grado di capire tante cose nella nostra vita e in quella degli altri, sofferenti e in cammino come noi.

La sete – proprio perché è un limite – ci mette nelle condizioni di chiedere e di aprirci all'altro, di raccontarci, di accettarci e di accettare gli altri come sono, ciascuno con i propri limiti e difetti. Il limite così vissuto diviene la fine della solitudine. Ecco perché diventa ancora più fondamentale la capacità di riuscire ad “approfittare” dei limiti, renderli cioè occasioni di crescita e di relazioni.

Recuperare la relazione attraverso il raccontare le proprie esperienze, le proprie fragilità e le proprie seti è un antidoto essenziale ed indispensabile nella vita di ogni persona, proprio perché la relazione è una realtà ineludibile ed una condizione tanto costitutiva quanto necessaria dell'essere umano. Finché sapremo raccontare e raccontarci, sapremo vivere. Le storie e le esperienze che ci raccontiamo ci portano all'ingresso della nostra tenda ed invitano l'altro ad entrarvi, ci conducono nel campo aperto dell'esistenza, della prossimità, della parola, della consolazione (*cum-solatio*). Ci portano ad “accompagnare la solitudine” degli altri e la nostra, a viverci assieme accettando il compito di edificare sé stessi e l'altro. Raccontarsi è lasciarsi abitare dalle inappagabili domande del cuore umano, dalle inesauribili meraviglie che sono attorno a noi, dalla possibilità trascendentale.

Il punto centrale, perciò, è *come* si vive la sete, *come* si vive la sofferenza, *come* si vive la fragilità che appartengono ad ogni vita, ad ogni essere umano. Il modo in cui si vivono queste esperienze fa la differenza tra l'*homo sitiens* e l'*homo satur, satiat*, cioè tra il viandante assetato, viaggiatore in cerca di acqua, di senso e di pienezza di vita, e il consumatore saturo, che ha o pensa di poter possedere tutto, che resta sedentario e sazio, soddisfatto di ciò che è e di ciò che consuma. È così pieno che non può, e non vuole, avvertire l'enorme vuoto dentro di sé, perché già si sazia e si disseta con surrogati venefici.

Il cammino della sete è una zona spesso oscura ma da attraversare con coraggio e con cautela, un cammino necessario per potere crescere perché apre insoliti orizzonti esistenziali, semantici, epistemici, interiori e di felicità. È una sete che diventa grembo generativo che contiene la nostra possibilità di crescita, luogo intrascendibile della scelta consapevole e del senso della vita, pungolo che costringe ad uscire dalla tentazione dell'inerzialità e dell'immobilità, spazio per mettersi in gioco e per sorridere di sé e dei propri errori.

Affrontare i paradossi della vita con il sorriso diviene, infatti, non solo una postura esistenziale ma anche un atteggiamento educativo di fondo perché aiuta a decidere come e dove collocarsi, da quale parte stare sul piano esistenziale. Vivere la vita con umorismo connota il nostro modo di vivere, ci fa imparare ad identificare ciò che ci abita ed il modo in cui ci poniamo di fronte all'esistenza ed ai suoi eventi. È un'arte decisiva per la vita degli adulti ed anche per quella dei bambini, perché ci obbliga continuamente a definire il passo, a riflettere sull'andatura con cui ci stiamo muovendo. In una parola, ci costringe a riflettere sia sull'impegno nel personale lavoro ermeneutico, sia sul lavoro esegetico che compiamo da educatori. L'umorismo risulta essere anche un esercizio virtuoso perché espressione di decentramento da sé e dal proprio narcisismo, un'arma potente di continuo rinnovamento critico che nasce dalla percezione sorridente e benevola dei limiti propri ed altrui. È tra le risorse più signifi-

cative, creative e imprevedibili dell'individuo, poiché è la capacità, tutta umana, di *prendere le distanze* per poter sorridere o ridere delle situazioni più incongruenti, paradossali o dure che si possano vivere, ponendosi al di sopra di esse. È un importante elemento di costruzione relazionale e formativa, perché facilita l'accettazione dei propri limiti e una certa morbidezza nella relazione con l'alterità.

Saper fare dell'umorismo e saper ridere o sorridere è un atteggiamento esistenziale positivo e dinamico che aiuta ad affrontare le difficoltà della sete ribaltando la direzione di senso e aprendo vie nuove nella lettura della realtà.

Apprendere l'umorismo significa possedere il segreto dell'arte di distanziarsi per puntare meglio all'essenziale, avere quel *magis* che consente l'irruzione della bellezza nella sfera dell'umano. Imparare a guardarsi e a vivere le proprie seti con umorismo diviene, quindi, il rimedio più efficace di qualsiasi eroico combattimento, un cammino educativo percorribile verso la libertà-da sé e la libertà-di sé, unica strada che può condurre a diventare donne e uomini generativi.

PREMI TESI DI LAUREA 2019

Presentazione di ANDREA PORCARELLI della tesi: *A braccia aperte: una scuola per diventare bambini affettivi. Una "ricerca-azione" con l'Istituto "Farlottine"*

Il lavoro di tesi di Cecilia Tugnoli è frutto di un'attenta opera di ricerca bibliografica sull'educazione affettiva e di oltre un anno di ricerca sul campo, per esplorare – attraverso il metodo qualitativo dell'osservazione partecipante – l'epistemologia della prassi e la cultura dell'educazione di un'istituzione scolastica bolognese (l'Istituto "San Domenico – Farlottine") che ha una robusta ispirazione ideale e si ispira in modo diretto ed esplicito al pensiero di Tommaso d'Aquino. La ricerca si è svolta su due livelli: da un lato Cecilia ha seguito con cura e attenzione il lavoro di un'équipe di ricerca che ha lavorato all'elaborazione di un "curricolo verticale" di educazione affettiva dall'asilo nido alla scuola secondaria di primo grado. Dall'altro lato la tesista ha svolto un'osservazione partecipante delle attività del Nido, partecipando attivamente alle attività di formazione con le quali le educatrici del Nido sono state coinvolte nel progetto in generale. Al di là della qualità scientifica del lavoro, vorrei segnalare il garbo e lo stile relazionale con cui Cecilia Tugnoli ha partecipato alla vita professionale e alle attività delle educatrici del Nido, lasciando un'ottima impressione di sé, che ha portato la Dirigenza dell'Istituto "Farlottine" a giovare ancora della collaborazione di Cecilia per successive attività formative e di ricerca.

A braccia aperte: una scuola per diventare bambini affettivi. Una "ricerca-azione" con l'Istituto "Farlottine"

CECILIA TUGNOLI

Nei contesti educativi e scolastici è il momento dedicato alla progettazione didattica ad assumere un ruolo di particolare importanza e rilevanza pedagogica. Si progetta per educare e si progetta per insegnare. Ma si progetta anche per co-costruire un percorso di vita volto ad un *apprendimento evolutivo*, capace cioè di "incontrare" i bisogni di ogni persona in formazione continua. Progettare, quindi, non è *una* scelta, ma *la* scelta necessaria affinché

ogni realtà educativa possa favorire – scegliendone i tempi, le modalità e gli strumenti più corretti – nuovi apprendimenti, nuove conoscenze e attitudini indispensabili per una crescita sempre più armonica del sé.

L'Istituto Farlottine di Bologna rappresenta oggi una realtà scolastica che, mettendo al centro del suo processo educativo il valore positivo assegnato all'*integralità* umana, ripone un'attenzione speciale per la progettazione di tipo didattico e metodologico. Essa si concentra in generale sullo sviluppo di tre sfere di vita fondamentali: fisica, cognitiva ed emotiva. Tre "mondi" apparentemente distanti, ma che in realtà si completano e a loro volta completano la crescita di tutti e di ciascuno. Nel nostro caso, infatti, si parla di un processo che coinvolge più soggetti. Bambini, ragazzi, famiglie, educatori, insegnanti e coordinatori, nessuno escluso, poiché la volontà è quella di riunire – in un unicum – tutti coloro che sono direttamente (o indirettamente) coinvolti nel processo educativo d'Istituto.

A tale proposito, c'è da dire che all'Istituto Farlottine ogni proposta didattica, ogni progetto formativo e ogni gesto educativo tendono verso istanze pedagogiche strettamente collegate ad una più profonda riflessione di natura filosofica e spirituale. Per di più in questa tipologia di progettazione è sempre possibile riconoscere anche l'intervento multiplo degli aspetti psicologici, emozionali e fisici, che insieme concorrono ad educare e a formare la persona in quanto dotata di *cultura*. È a partire da questa consapevolezza che all'Istituto Farlottine si intende personalizzare una nuova cultura dell'educazione che – in generale – indichi la strada più giusta da percorrere attraverso la conoscenza di se stessi e del mondo. Obiettivo è promuovere una maggiore (e migliore) partecipazione attiva alla vita di comunità, riducendo invece la tendenza all'autoreferenzialità delle persone e delle istituzioni.

La cultura, sinonimo di educazione e di formazione dell'animo e dello spirito, è dunque una fonte essenziale di cui ogni essere umano deve poter disporre per conoscere l'Io e l'altro e di conseguenza per «imparare a vivere insieme agli altri» in totale armonia. Il concetto di cultura implica inoltre una speciale dimensione assiologia orientata al Vero, al Bene, al Bello. Una triplice scala dei valori verso cui ogni persona andrebbe necessariamente guidata, affinché apprenda un certo modello di comportamento o comunque una propria interpretazione del mondo, sulla base però di una libera educazione ai modelli e agli ideali arbitrariamente stabiliti dal proprio gruppo sociale e culturale di appartenenza.

È all'interno di questa dimensione filo-pedagogica che nasce il percorso di educazione all'affettività dell'Istituto Farlottine, che fundamentalmente intende veicolare messaggi di amore e di affetto a tutti i suoi utenti, anche i più piccoli.

Il progetto, frutto di una rielaborazione pedagogica dell'impianto psicosociale di Erik Erikson, è sintetizzato in una tabella che per ogni fase e tipologia dello sviluppo – da 0 a 14 anni – identifica uno specifico traguardo di umanità, tra cui rientra ovviamente la ricerca dell'identità affettiva che ha natura trasversale e che rispetta la visione antropologica e spirituale dell'Istituto.

L'affettività, indipendentemente dell'età evolutiva, rappresenta un importante aspetto di realtà, che favorisce il dialogo fra l'interno e l'esterno e fra il sé e l'Altro, che – all'Istituto Farlottine – può coincidere sia con un'altra persona sia con Dio.

Le recenti "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" purtroppo non sottolineano ancora in modo adeguato l'importanza della coltivazione affettiva. Finora, infatti, essa è stata strettamente associata ad altre dimensioni dello sviluppo umano, tra cui emergono con forza l'educazione fisica e l'educazione corporea. Così oltre a sottovalutarne le grandi potenzialità, si va a limitarne il raggio di azione. Le linee guida del MIUR, infatti, prendono in considerazione soltanto la scuola dell'infanzia e il primo ciclo

di istruzione, ignorando così i vantaggi estremamente positivi di un'educazione affettiva realizzata anche al nido d'infanzia e alla scuola secondaria di primo grado.

È anche in questo che l'Istituto Farlottine rappresenta oggi un'eccezione all'interno del panorama scolastico generale, poiché ha "allungato" il proprio raggio di azione *affettivo* a partire dal nido d'infanzia sino alla scuola secondaria di primo grado.

Proprio da qui ha avuto inizio la nostra ricerca: per studiare questa nuova "piantina" dell'affettività abbiamo svolto osservazioni e somministrato interviste alle educatrici di sezione. Analizzando i dati raccolti abbiamo appurato che il loro *spazio educante*, oltre ad essere un luogo di apprendimento tra cura e relazione del bambino, funge anche da *spazio parlante*, nel senso che a partire dalla pianificazione dell'azione educativa, l'affettività è rientrata spontaneamente a far parte del loro lessico educativo e della loro intenzionalità pedagogica. Al nido, infatti, generalmente l'affettività coincide con la disponibilità ad essere sempre presenti in qualità di figure educative che, senza sostituirsi né al genitore e né al bambino nella conquista delle sue prime autonomie, hanno la funzione di trasmettere messaggi rassicuranti e gesti di vicinanza, sostanzialmente per aiutare il bambino ad "uscire dal nido" familiare ed iniziare così a costruire gradualmente il proprio percorso di crescita e di sviluppo.

In conclusione, e con la speranza che nella fine di questo lavoro di tesi sia possibile rintracciarne un nuovo principio, un nuovo inizio, è necessario motivare il titolo che abbiamo voluto dare a questo scritto. L'immagine è quella della reciprocità fra due elementi. Il "dare" e l'"avere" che, a seconda dei luoghi, dei tempi e delle persone coinvolte, possono assumere significati diversi e talora contrastanti fra loro.

I termini del dare e dell'avere, nel lessico economico, rientrano ad esempio in quella formula di origine giuridica del tipo "io do (*do*) affinché (*ut*) tu dia (*des*)". L'educazione però non dovrebbe essere un *do ut des*, poiché l'atto dell'educare, che implica sempre e comunque una relazione, non può prescindere dal valore intrinseco assegnato all'idea della gratuità dei saperi che ci si trasmette l'un l'altro in segno di dono.

Se parlassimo invece di beni materiali, dare significherebbe perdere ciò che si è donato e avere diventerebbe sinonimo di guadagnare. Anche questi altri due significati, però, non sono a mio parere appropriati per il discorso che stiamo facendo, perché quando si parla di educazione nessuno perde e nessuno vince. Non è corretto quindi pensare all'educazione come ad un premio: educare ed educarsi significa infatti qualcosa di totalmente diverso, qualcosa che è in comunione a tutti.

È solo quando si inizia a parlare dei beni spirituali che il dare e l'avere possono finalmente trovare il loro spazio nel vocabolario pedagogico, poiché è in questo caso che essi acquistano un significato comune, ossia il valore della condivisione.

Questo è ciò che accade all'Istituto Farlottine, dove tutto si dà, si crea, insieme si costruisce, agli altri si offre e si dona, tutti si accoglie, con tutti si parla e si condivide: bambini, ragazzi, famiglie, insegnanti, educatori. Sono tutti parte integrante del processo formativo.

A questo "dare" però corrisponde sempre il suo reciproco, cioè l'"avere". Un avere che significa ricevere e condividere tutto il bene che si è fatto per gli altri, perché – come accade per esempio all'interno di una relazione affettiva – si è sempre (almeno) in due a prendersi per mano e raggiungere i propri obiettivi, sia personali che condivisi, per andare oltre, e oltre ancora.

Presentazione di FABIO TARGHETTA della tesi: "La sezione padovana dell'As.Pe.I., tra impegno e memoria"

Il lavoro di Annalisa Tiozzo Caenazzo ha ricostruito le vicende dell'Associazione Pedagogica Italiana (As.Pe.I.) attraverso la consultazione di fonti plurime, comprese quelle orali e quelle archivistiche, descritte dall'autrice nelle pagine seguenti. Il ricorso a questo materiale ha permesso la puntuale esposizione delle numerose attività che hanno coinvolto l'associazione, dai congressi nazionali ai dibattiti interni e ai corsi organizzati a livello locale. In particolare l'attenzione dell'autrice si è soffermata sulla sezione padovana, il cui febbrile dinamismo nel corso degli anni è stato non solo delineato nel dettaglio delle iniziative avviate e della sua presenza nel territorio, ma anche inserito nel più ampio contesto delle riflessioni pedagogiche del tempo e del clima sociale, culturale ed educativo del nostro paese. È stato in questo modo possibile offrire un'analisi accurata di una realtà che ha contribuito fattivamente, grazie al prezioso contributo dei docenti dell'ateneo patavino, ad animare la scena educativa e pedagogica padovana.

La sezione padovana dell'As.Pe.I., tra impegno e memoria

ANNALISA TIOZZO CAENAZZO

Parlare dell'Associazione Pedagogica Italiana (As.Pe.I.) significa fare un viaggio attraverso molteplici fonti e voci che hanno vissuto (e che vivono ancora oggi) parte della vita associativa.

Importante promotore e ispiratore fu Giovanni Calò a partire dal 1949, insieme a Ernesto Codignola e Raffaele Resta, il quale esortava tutti affinché si realizzasse una “più ampia documentazione sulla produzione a stampa” per lasciarne memoria (Telmon, 1996, p. 125).

Tracce “a stampa” provengono da un egregio lavoro svolto da Francesco De Vivo, Sira Serenella Macchietti e Vittorio Telmon, presentato al XXI Congresso Nazionale, raccolto ne *L'Associazione Pedagogica Italiana (1950-1996)* della Bulzoni Editore pubblicato nel 1996. Il gruppo di ricerca (formatosi nel '92) si avvale della collaborazione di studiosi e Presidenti di sezione, i quali portarono con sé “documenti e ricordi” (Macchietti, 1996, p.7).

Oltre a ciò, dall'impegno dell'attuale Presidente, Emilio Lastrucci, nella rivista *Qualeducazione* n°89 del 2017 si trova la sua preziosa ricostruzione, dai Presidenti susseguitisi ai Congressi Nazionali, cuore pulsante dei dibattiti pedagogici all'interno del nostro Paese, che affrontano a volte “problemi sul tappeto” e altre “percorrendo i tempi” (De Vivo, 1996, p. 13), oggi giunti alla XXVIII edizione.

In Lastrucci emerge anche come studi pedagogici risalgano già al 1862. In occasione di un congresso di scienziati, fu inaugurata la prima “sezione di studi pedagogici”. Da qui “successivi congressi [...], peregrinanti di città in città” (*ivi*, p. 16), presero vita. Giuseppe Sacchi e Giuseppe Comaschi rappresentarono ufficialmente “il sodalizio di maestri ed educatori” dando vita ad un'Associazione (1863) “con tale denominazione” (Lastrucci, 2017, p. 94). Questa continuò ad espandersi in sezioni e numero di adesioni “fino al fascismo, che la sopprime” (Telmon, 1996, pp. 120-121). Si ricostituì nel '49 animata dalla volontà di promuovere “un progetto di rinascita [...] fondato sugli ideali democratici e il dettato costituzionale” e nel maggio del '56 fu approvato il suo Statuto sociale. Nonostante tra le due non sia “dimostrabile un legame di continuità strettamente formale”, Lastrucci sottolinea l'evidente continuità in “struttura organizzativa”, “spirito” e “finalità essenziali”, per cui l'As.Pe.I. si distingue tutt'oggi (Lastrucci, 2017, pp. 95-97).

Ulteriore voce sono le pubblicazioni del *Bollettino della As.Pe.I.*, iniziate dall'autunno del 1972. Fu, in origine, la risposta di quanto auspicato da Calò che, grazie alla forza di Cecilia

Motzo Dentice di Accadia, prese avvio. È testimone di periodi ricchi, come l'anno sociale '89-90 che vide ben oltre 4000 iscritti (in *Bollettino dell'As.Pe.I.* [d'ora in avanti BOLL], 1989, p. 3), a momenti di crisi, come quelli legati alle improvvise scomparse di Giovanni Impedovo e Mario Mencarelli (Corrispondenza del fondo As.Pe.I. conservato presso il Museo dell'Educazione dell'Università degli Studi di Padova [d'ora in avanti As.MEdu.], 1987; in BOLL, 1986, p.1; in BOLL, 1987, p.1).

Calò fu anche forte sostenitore e promotore delle sezioni: "occorreva [...] si moltiplicassero il più largamente possibile" per divulgare informazioni e studi capaci di orientare l'azione educativa (Telmon, 1996, p. 124). E in questo fervore originario spicca la sezione padovana, presente fin dal 1952. Nel "Bollettino" stesso si legge come la sua attività culturale sia stata "intensa, continuativa e seguita con molto interesse dai Soci" (in As.MEdu., 1976). Per Padova, oltre alle fonti già citate, è fondamentale il materiale inedito non ancora archiviato presente all'interno del Museo dell'Educazione, attualmente parte del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università di Padova. Oggi conserva, oltre alle pubblicazioni del *Bollettino* dal '72 agli anni '90, documenti risalenti alla sua costituzione fino al 1996. Il fondo d'archivio è variamente composto da appunti di insegnanti, programmi di corsi di aggiornamento, depliant di convegni e relative relazioni di esponenti cardine della sezione, attestati di partecipazione, elenchi degli iscritti ai corsi di formazione, una ricca corrispondenza tra l'Associazione patavina e la segreteria Nazionale, l'IRRSAE Veneto e il Provveditorato di Studio padovano, relazioni di ricerche svolte nel territorio, firme e timbri del pedagogista italiano Giuseppe Flores d'Arcais. Quest'ultimo per lungo tempo fu l'anima ispiratrice, guida della sezione (in As.MEdu., 1984) e presenza attiva nello scenario nazionale. Nel febbraio del 1975 fu protagonista della sua "ristrutturazione" interna (in BOLL, 1975, p. 12). Da qui, l'avvio di corsi di formazione dedicati agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado che trattavano di problemi legati alla "selettività" delle scuole (Chiosso, 2015, pp.134-163), di riforme nascenti quali l'avvio della scuola media unica e delle scuole materne statali (Alberti, 2015, pp.146-147), e di metodologie educative e nuovi linguaggi. A tal proposito, grazie alla costante collaborazione con l'Università patavina, nacque un vero e proprio "laboratorio" di sperimentazione degli audiovisivi (D'Arcais e Xodo, 1998, pp. 54-59) che fece assumere alla Facoltà un'importante mansione d'avanguardia. L'interesse si concentrò anche in "letteratura giovanile" dando vita al Settore di Ricerca sulla lettura e letteratura giovanile (*ibidem*), oggi Gruppo di Ricerca sulle Biblioteche Scolastiche (GRIBS). Negli anni '80 si strutturò maggiormente, avviando *cicli* di incontri pedagogici atti ad indagare e approfondire nuove necessità sociali emergenti: dall'interesse per le biblioteche giovanili, la didattica del tempo libero, fino ai problemi legati alla nascita di "nuove figure educative come quelle degli educatori, degli animatori e dei formatori" (Chiosso, 2015, p.164). In questo nuovo clima la scuola italiana vide indebolito il suo primato educativo e la scarsa documentazione inerente a questo periodo presente al Museo fa supporre l'influenza dell'*affollata concorrenza* trovandosi immersa. Dalle fonti esaminate, l'attenzione della sezione si avvia verso la "formazione di un curriculum per i diritti umani" (*ivi*, pp. 216-217), quasi alla ricerca di un *continuum* educativo da auspicare e incentivare.

Nonostante "tutte le traversie, la vita dell'Associazione continua" (in As.MEdu., 1990) e si distingue ancora oggi per la volontà di "valorizzare e potenziare gli studi e le esperienze pedagogiche, e diffondere l'interesse attivo per il miglioramento della scuola" (*Statuto dell'As. Pe.I.*, 1956, in Macchietti, 1996, p. 154) dedicando la sua opera, riconosciuta oggi dal MIUR, alla formazione, l'aggiornamento e la qualificazione di persone impegnate nell'educativo.

Oggi la sezione padovana si ritrova *ricostituita* (2012) grazie all'impegno e alla gratuità di Donatella Lombello e Lucia Zaramella, che con costanza organizzano incontri (in collaborazione col GRIBS) presso l'Università patavina e corsi formativi (itineranti anche presso altre sezioni). Apprezzamenti importanti arrivano ancora oggi dall'Associazione Nazionale, motivo di orgoglio per la sezione che, nonostante le difficoltà, trova tempi, spazi e modalità per far sentire la sua voce.

Fonti Archivistiche

FONDO As.Pe.I. Sezione Padova (comprendivo di circa millecinquecento documenti).
Materiale non catalogato conservato presso il Museo dell'educazione dell'Università di Padova.

Bibliografia

- Adempimenti 89/90* (1989). In «Bollettino dell'As.Pe.I.», n°67-68-69, pp. 2-3.
- Alberti A. (2015). *La Scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*, Roma, Anicia.
- Dalle Sezioni: Padova* (1975). In «Bollettino dell'As.Pe.I.», n°10, p. 12.
- Chiosso G. (2015). *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La scuola.
- De Vivo F. (1996). *La storia dell'As.Pe.I. attraverso i Congressi*, in Macchietti S.S. (a cura di) *L'Associazione Pedagogica Italiana (1950-1996)*, Roma, Bulzoni, pp. 11-118.
- Flores d'Arcais G. e Xodo C. (1998), *Intervista alla pedagogia*, Brescia, La Scuola.
- Lastrucci E. (2017). *Il ruolo della As.Pe.I. nella ricerca educativa e nella promozione della cultura pedagogica: linee programmatiche per un progetto di ricostruzione storica e di definizione delle prospettive*, in «Qualeducazione», n°89, pp. 92-100.
- Macchietti S.S. (1996). *Presentazione*, in Macchietti S.S. (a cura di) *L'Associazione Pedagogica Italiana (1950-1996)*, Roma, Bulzoni, pp. 7-10.
- Mario Mencarelli (1987). in «Bollettino dell'As.Pe.I.», n°58, p. 1.
- Statuto dell'As.Pe.I. – Venezia, 1° maggio 1956* (1996), in Macchietti S.S. (a cura di) *L'Associazione Pedagogica Italiana (1950-1996)*, Roma, Bulzoni, pp. 154-155.
- Telmon V. (1996). *L'evolversi dell'associazionismo pedagogico nelle proposte dei Presidenti dell'As.Pe.I.*, in Macchietti S.S. (a cura di) *L'Associazione Pedagogica Italiana (1950-1996)*, Roma, Bulzoni, pp. 119-132.
- Un lutto improvviso* (1986). in «Bollettino dell'As.Pe.I.», n° 57, p. 1.

Tutorato alla pari e percorsi inclusivi all'Università. Riflessioni a margine di un'esperienza sul campo

TIZIANA ROLLO

La ricerca sull'inclusione ha posto l'attenzione sulla formazione dell'uomo all'interno delle Università italiane; trasversalmente si riconoscono percorsi di analisi applicata all'introduzione di nuove pratiche. L'approccio pedagogico abbraccia nuove sfide educative e documenta la capacità di intervento per l'inserimento di persone con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). L'Università risulta inclusiva in quanto mezzo per raggiungere gli

obiettivi previsti dalla legge 104/1992. Le vigenti normative pongono l'attenzione sulla tutela delle persone con disabilità, all'impegno, alla promozione e la partecipazione attiva alla vita sociale. Questa opportunità passa attraverso il contributo delle Istituzioni scolastiche e accademiche riconosciuto come modello di relazione efficace e valorizzante.

Gli Atenei si organizzano tenendo conto della riforma degli ordinamenti universitari per garantire supporti e servizi all'attività didattica; *"I servizi di tutorato collaborano con gli organismi di sostegno al diritto allo studio e con le rappresentanze degli studenti, concorrendo alle complesse esigenze di formazione culturale degli studenti e alla loro compiuta partecipazione alle attività universitarie"* (Legge 341/1990-13. Tutorato). Il percorso di ricerca inclusiva si confronta con la capacità di gestire le relazioni e la tradizione pedagogica, ponendo l'attenzione sulla promozione e il diritto allo studio per gli studenti in formazione. Il servizio di supporto allo studio e tutorato alla pari riguardano la capacità di ascolto, lo sviluppo dell'empatia e la capacità di comunicare. *"Il terreno di coltura di un contesto inclusivo è l'adozione di strategie e strumenti adeguati, un'attenzione istituzionale mirata e un monitoraggio costante dei processi, poiché non basta semplicemente garantire l'accesso, occorre individuare le barriere alla partecipazione, predisporre i facilitatori, progettare le forme di mediazione e indispensabili perché la persona fruisca delle opportunità di apprendimento e delle esperienze di oggi, con lo sguardo rivolto al futuro"* (D'Amico, Arconzo 2013, p. 48).

Il *Peer Tutoring* è l'insegnamento reciproco tra studenti. La crescente e importante formazione nei diversi ambiti, sia accademico-scolastici che professionali, invita a una presa di coscienza sul ruolo della figura del Tutor. L'aspetto caratterizzante del tutor è quello di mettersi a disposizione, attraverso una pratica pedagogica complessa, in un completamento di *insegnamento-apprendimento*, nella funzione di facilitare il percorso di crescita formativo per evitare che vi siano dispersione scolastiche e abbandono degli studi. *"Il termine di tutor deriva dal latino tutari, forma intensiva del verbo tuéri, che riporta al significato di proteggere, difendere, custodire"* (Torre2006). Gli sviluppi si sono avuti in tutta Europa, anche in Italia si è avuto un ingresso della figura del tutor all'interno dei tutorati, ai quali, si rivolgono diversi studenti, anche gli studenti con disabilità. Il peer tutoring è una pratica particolarmente attenta e diffusa nelle scuole e negli ambienti accademici per contrastare la dispersione scolastica. Il peer tutoring è un metodo educativo basato sulla metodologia dell'apprendimento cooperativo; è una pratica pedagogica condivisa da un gruppo di studio.

L'aiuto reciproco permette di apprendere al meglio il concetto di studio, sostiene gli studenti in una relazione simmetrica, alla pari, fornendo un ulteriore inserimento alla nuova vita accademica. La preziosa pratica pedagogica di insegnamento-apprendimento si colloca nella *"zona di sviluppo prossimale"* (nota teoria di Vygotsky) che evidenzia la differenza tra ciò che facciamo da soli e ciò che potremmo fare con il sostegno di una persona e che motiva il nostro apprendimento nella riuscita di un *"problem solving"* inteso, anche, come concetto da portare a termine e attività che il pensiero mette in atto per raggiungere una circostanza richiesta, desiderata (Torre 2006, p.17). *"Nancy Falchikov (2001) propone una sistemazione delle diverse tipologie di peer tutoring, a partire dalle diverse caratteristiche assunte dalle tre variabili coinvolte nell'organizzazione degli interventi: lo status dei partecipanti, il luogo di svolgimento delle attività, i ruoli ricoperti dai soggetti coinvolti"* (Torre 2006, p. 22).

Basandoci sul concetto di Peer Tutoring la Relazione è la caratteristica fondamentale che può trovare soluzioni diverse per la presa in carico: in coppia o con un piccolo gruppo o un più ampio gruppo. Gli effetti positivi dello studio alla pari sono anche connessi al luogo dove avviene lo studio, luogo tranquillo e senza distrazioni, generalmente la biblioteca o la sala

studio potrebbero offrire una ottimale dimensione. Le persone che si offrono come tutor generalmente hanno una predisposizione all'*ascolto*, alla *socievolezza* e hanno la *capacità empatica* di porsi nello stato d'animo di un'altra persona.

Le attività pedagogiche di supporto, che il servizio di tutorato per gli studenti con disabilità mette a disposizione, sono molteplici a seconda della persona che si ha di fronte. L'efficienza di tale servizio si raggiunge quando si proietta nello studente richiedente la capacità di sviluppo delle autonomie accademiche, determinate da una crescita nelle pratiche quotidiane che aumentano coscienza e consapevolezza da utilizzare nel futuro prossimo lavorativo.

Le condizioni umane si conoscono nel momento in cui si presentano e il servizio per gli studenti con disabilità e DSA consente un'inclusione come azione mediatrice tra gli studenti. Il lavoro di cooperazione tra le varie figure di riferimento volge ad assicurare un cammino sempre più solido di formazione, per sottolineare interventi adeguati si necessita una sinergia che contribuisca all'abbattimento degli ostacoli che impediscono la formazione.

Bibliografia di riferimento

- D'Amico M., Arconzo G., (2013), *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992*, FrancoAngeli, Milano.
- Legge n.104/1992, "*Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione scolastica e i diritti delle persone handicappate*" Gazzetta Ufficiale 17 febbraio 1992 n. 39.
- Legge 19 novembre 1990, n.341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*, Gazzetta Ufficiale, 23 novembre 1990 n. 274.
- Torre E.M., (2006), *Il tutor: teorie e pratiche educative*, Carocci Editore, Roma.

MENZIONE SPECIALE TESI DI LAUREA

Presentazione di Michela Cortini. La dottoressa Graziella D'Auria ha svolto un lavoro di tesi, dal titolo "La transazione università-lavoro per i disabili: un'analisi dei bisogni" puntuale ed accurato. Partendo dal suo vissuto personale, ha progettato un excursus storico-nomotetico dello stato italiano (con accenni alle normative estere) relativo alla condizione delle persone con disabilità nell'ambito scolastico, universitario e lavorativo; in seguito si è concentrata sul modo di relazionarsi della società verso i disabili; ha preso poi in esame il vissuto personale di 30 soggetti con diverse disabilità fisiche. Infine, ha proposto alcuni suggerimenti per poter migliorare l'integrazione e renderla concreta e fattiva. Per realizzare questo lavoro, ha usufruito di molti testi e siti web. La letteratura scientifica in materia, è stata di difficile reperimento. Nonostante ciò, ha messo a punto un elaborato stimolante ed efficace che permette anche ai neofiti di addentrarsi nei concetti esposti.

Presentazione di Antonio Guidi. L'esperienza intensamente vissuta sia all'interno dell'università che in occasione della ricerca che ha condotto al prodotto finale di questa tesi ha permesso alla Dott.ssa Graziella D'Auria di esaminare non soltanto i contenuti ed i raffronti inerenti la ricerca – tesi stessa ma di misurare in maniera diretta, nell'esperienza quotidiana le sue difficoltà specifiche in considerazione delle luci e delle ombre che l'università stessa offre oggi nel formare persone con evidenti e rilevanti disabilità. Questo dà alla tesi stessa il duplice valore di una ricerca puntuale ed originale sempre alla luce di un'esperienza personale difficile ma vincente. Nella tesi a mio avviso il punto di massima criticità ma anche valore è rappresentato dal fatto che lo studente con disabilità non ha solamente difficoltà esterne ma

“pressato” da tanti stimoli negativi interni ma anche esterni all’università stessa spesso vive quello che rimane uno degli handicap più profondi: quello di autocensurarsi e di autoridurre il proprio ruolo e la propria efficacia sia come studente che come futuro lavoratore. Bene ha fatto la Dott.ssa D’Auria a mettere in luce accanto a tante altre questa componente. L’elaborato per il resto appare armonico, approfondito e di notevole valore ed originalità.

La transizione università-lavoro per i disabili. Una analisi dei bisogni

GRAZIELLA D’AURIA

Introduzione

In questo lavoro si esaminano le situazioni che quotidianamente le persone disabili affrontano all’interno del contesto scolastico, universitario e lavorativo. Si è analizzato l’aspetto normativo italiano ed estero e il modo in cui la società si rapporta con l’handicap. Sono state analizzate le testimonianze scritte da 30 soggetti con disabilità fisica e si sono proposti suggerimenti per rendere più effettiva l’integrazione. Ci si è avvalsi di siti web, libri, link, articoli scientifici, normative italiane ed estere, di testimonianze e del software t-lab. Si è sviluppata un’analisi qualitativa del contenuto e delle metafore delle dichiarazioni, prestando attenzione al significato globale e alle singole parole. Sono state effettuate molteplici riletture degli scritti, sottolineando con colori differenti le parole dal significato affine, tenendo conto delle varie sfumature dei sentimenti; sono emersi cluster positivi, negativi ed ambivalenti. Sebbene non sia stata effettuata un’analisi dell’agentività, sono riscontrabili alcuni significati ricorrenti.

Per esaminare l’impatto della disabilità è stato chiesto ai soggetti di riferire come vivono la loro condizione, cosa provano interiormente, come si relazionano con il contesto sociale e come questo accoglie o respinge la loro presenza. Sono emerse risposte differenziate.

Rispetto alla popolazione totale, i disabili hanno un livello d’istruzione più basso. Le infrastrutture scolastiche, il background culturale dei caregiver ed il sostegno sociale intorno al soggetto, influiscono positivamente. Dallo studio emerge l’impatto delle rappresentazioni sociali, lo stereotipo dell’inabile come persona senza sessualità, bisognosa ed inferiore, pertanto l’handicap rimane nell’immaginario collettivo un fenomeno che interessa fasce ristrette della società. Nella creazione delle rappresentazioni sociali e nel loro mantenimento, anche il ruolo della scuola è fondamentale. Sono quattro le categorie rilevate: Differenza, Dipendenza, Normalizzazione e Abilismo.

In Italia spesso le leggi sono all’avanguardia, ma la loro applicazione è carente; per un’effettiva integrazione, è necessario un cambiamento radicale della struttura sociale e della cultura della diversità.

Core del lavoro

La ricerca è iniziata con il campionamento dei soggetti da cui ricavare testimonianze e storie di vita, formazione scolastica e/o universitaria ed ingresso nel mondo del lavoro. Fonte principale di individuazione e raccolta del materiale di analisi è stato il web che ha facilitato il reperimento dei soggetti, ha consentito loro di sentirsi più liberi nell’esprimere la loro condizione e si è evitato il disagio degli spostamenti.

Dal lavoro di analisi si è rilevato l'accostamento di cluster con valenza positiva: grinta-tenacia-determinazione, riscatto-rivincita-rivalsa, competenza-orgoglio, desiderio-forse volontà, contrapposti ad espressioni di negatività: lotta-sfida-difficoltà, sfiducia-rassegnazione, delusione-amarezza, sconfitta-ripiego, rabbia-rancore, accusa verso il sistema e verso le figure genitoriali, diversità-inadeguatezza-sentirsi di peso, fatica-sforzo. Sono emersi anche dei temi verso i quali i soggetti hanno mostrato una certa ambivalenza: accettazione/non accettazione della propria condizione, opinioni riguardo alla religione cristiana-cattolica e all'amore, esplicitati spesso in forma di metafore, utili ad offuscare emozioni, consapevoli e non.

Colpisce la frequenza con cui si lega ai concetti di successo e traguardo un'agentività di tipo attivo nella quale la persona decide come direzionare la propria esistenza. Al contrario, emergono espressioni passive nei racconti di esperienze negative vissute come sconfitte, ciò fa sentire l'individuo in balia degli eventi e delle altre persone.

Spunti di riflessione

Il campione esiguo, la natura qualitativa dell'analisi e la soggettività del ricercatore rappresentano i limiti di validità di questo studio; sarebbe opportuno predisporre un test psicometrico che dia una forma standard ai dati per renderli confrontabili.

La mia disabilità mi ha portato ad esaminare gli aspetti emersi dalla ricerca con occhio più attento ed empatico ed a vedere con maggiore chiarezza tutte le necessità, le lacune ed i limiti, fisici e non, a cui quotidianamente si è esposti e che tale condizione impone.

Il ruolo del caregiver, che deve far fronte alle attività domestiche ed esterne, ricoperto prevalentemente dai familiari del disabile, è l'aspetto più penalizzante poiché in Italia tale figura non è pienamente riconosciuta e, come già accade in altri paesi europei, è auspicabile un aiuto maggiore dallo Stato con compensi specifici e strumenti di tutela. Per i disabili sono necessari più fondi, sia per l'acquisto di particolari ausili atti a ridurre le difficoltà e un incremento delle ore di riabilitazione cognitiva e neuromotoria. È essenziale anche un potenziamento degli spazi ricreativi dove sviluppare passioni, attitudini e potenzialità, con l'obiettivo di tramutarle in una possibile attività lavorativa. Centri diurni e case famiglia dovrebbero maggiormente favorire un coinvolgimento partecipe nelle Activity Daily Life.

L'inserimento in case famiglia non basta a colmare il vuoto e lo smarrimento in cui il disabile si ritrova quando vengono a mancare le figure parentali. Rimane viva l'esigenza-diritto della persona in condizione di disabilità, soprattutto se mentale, di continuare a vivere nella propria casa d'origine, con una presenza assistenziale costante.

Altro bisogno scaturito da questo studio riguarda la relazione con i tutor scolastici ed universitari. Si rileva che le ore a disposizione, sia nelle aule che nello studio a casa, dovrebbero essere aumentate e calibrate alle esigenze del disabile. Inoltre risulta carente il supporto e l'assistenza fisica per tutti i servizi che non riguardano l'ambito didattico, ma le molteplici necessità (pratiche burocratiche, mensa, servizi igienici, ecc.). Il tutorato è concepito come assistenza che permette allo studente di assumersi la responsabilità della sua formazione, ma il termine viene associato spesso alla dimensione educativa, perdendo così la connotazione di tutela.

Il Problem Based Learning, si propone di promuovere vicinanza empatica e competenza dei contenuti, garantendo congruenza cognitiva. In campo universitario un tutor formato con PBL riesce a stimolare e facilitare lo scambio di informazioni, trasferire conoscenze, ascoltare

e promuovere feedback. Per garantire ciò è necessario che la sua formazione sia costruita in rete, con figure e centri di eccellenza, sviluppando la funzione di community care, perché la disabilità è una risorsa quando si valorizzano le relazioni e gli scambi educativi in modo che i giovani sperimentino la reciprocità e la responsabilità.

Il contesto lavorativo, in continuità con l'orientamento scolastico, necessita di ulteriori accorgimenti. Il percorso d'acquisizione della capacità auto-orientativa è necessario anche e soprattutto per un soggetto portatore di handicap. Un buon orientamento indirizza adeguatamente il disabile a scegliere la sua professionalità futura. Pertanto, oltre alle conoscenze curricolari, nei Piani Educativi Individualizzati, bisognerebbe considerare tutte le competenze che lo studente potrebbe sviluppare per farle diventare punti di forza. Il caregiver, interviene più o meno inevitabilmente, scoraggiando o incoraggiando, nelle scelte del disabile; invece dovrebbe tendere a sollecitare lo sviluppo di tutte le potenzialità di cui è dotato, in modo da renderlo protagonista della costruzione del suo progetto di vita.

L'assenza di un'adeguata formazione professionale determina disorientamento nel lavoratore e l'azienda non sempre ha strumenti adeguati che permettono un'integrazione proficua. Talvolta si inquadra la disabilità come inabilità al lavoro, da questo scaturisce la perplessità d'inserire una persona con difficoltà in contesti lavorativi. Il lavoro è strettamente connesso ai concetti di autostima, realizzazione di sé e dei bisogni personali e rappresenta un'occasione per costruire la propria identità attraverso l'appartenenza ad un gruppo. Sono necessarie manovre finalizzate a superare ogni intralcio all'inserimento lavorativo, ad esempio, favorendo maggiore compatibilità tra le mansioni e le caratteristiche della persona con un bilancio di competenze, eliminando le barriere architettoniche e liberando sempre più il disabile dal pregiudizio di improduttività. Inoltre emergono proposte di intervento mirate ad eliminare gli ostacoli fornendo sia all'azienda sia al disabile informazioni corrette e complete, divulgando esperienze di successo che ispirino buone prassi, migliorando le azioni di informazione e sensibilizzazione presso le aziende.

In conclusione, il risultato dell'analisi ha evidenziato che c'è urgente bisogno di ulteriori sforzi da parte delle istituzioni, della ricerca scientifica e della comunità per raggiungere la totale integrazione e autonomia, superando ogni tipo di barriera fisica e mentale. Un'idea di ricerca potrebbe essere quella di investigare le convinzioni ed i progetti delle istituzioni pubbliche, politiche e sanitarie, coinvolgendole sulle tematiche emerse in questo studio, offrendo spazio all'ascolto dei diretti interessati, in un'ottica di governance dei cittadini. È importante costruire una rete multi-professionale integrata, leggera, mobile e competente che coinvolga i diversi Servizi, che attivi riflessioni e risorse per un fine comune e che eviti dispendi economici.

PREMIO ESPERIENZA 2019

Il ripensamento dei saperi curricolari, la forte integrazione con la dimensione locale, sono solo alcune categorie della progettualità con cui l'Istituto Cassiodoro-Don Bosco si misura. La riflessione pedagogica ha trovato nel dominio letterario uno strumento privilegiato per la definizione di un curriculum che si iscrive in un più vasto progetto di educazione letteraria, etica e civica. Essa, altresì, ha portato al superamento di una visione tecnicistica di un curriculum confinato dentro il limen delle dinamiche disciplinari e dentro la logica di una gerarchizzata sequenzialità, approdando ad una strutturazione più ampia e tematica che si connota per la focalizzazione dei saperi e delle culture di riferimento, intesi come tessuto connettivo e sfondo unificante.

Il gruppo di lavoro, sulla base di un'idea trasformativa, ha ridefinito il tradizionale impianto declinandolo "localmente" nella logica dell'autonomia e creando opportune connessioni in una società orientata in senso "glocale". Il progetto si è strutturato come un laboratorio fortemente partecipato e interpellante per la cui definizione sono state utilizzate strategie molteplici, riconducibili a un approccio colloquiale riflessivo e di analisi di buone pratiche. Le forme consolidate di scambio e confronto, risultate duttili nella pratica del lavoro, hanno offerto, sul piano operativo, l'opportunità di una ricerca epistemologica, pedagogica e didattica, volta ad individuare un modello di curriculum orientato alla costruzione di competenze trasversali, sociali e civiche e di contesti favorevoli alla maturazione di modelli e stili cognitivi, nell'incontro con la realtà sociale e ambientale di riferimento.

Il curriculum di letteratura calabrese ha la sua genesi nell'istanza di costruzione del senso identitario storico, sociale e valoriale di una comunità e nel recupero di radici comuni in un mondo sempre più mobile, anonimo e abitato da non luoghi. La pluralità dei testi scelti trascende i confini letterari, per arricchirsi di apporti e prospettive storiche, geografiche, antropologiche e artistiche. In modo particolare, i topoi letterari rappresentano i paradigmi di una Calabria mitica, la quale attraverso la narrazione si fa spazio leggendario e luogo reale che i ragazzi abitano. Il percorso è supportato dalla conoscenza di luoghi, paesaggi, visite a musei e archivi quali "elementi ordinatori", trasversali e generativi di interdisciplinarietà.

Lo stigma letterario calabrese si svela storicamente con narratori e cantori di una terra nobile e isolata e in un pensiero autoctono, il cui senso più profondo si ritrova nelle origini remotissime della letteratura calabrese e nello stretto collegamento con quella antica, nazionale ed europea, a cui i nuclei tematici e i contenuti del Curriculum rimandano.

La prima fase progettuale ha avuto come oggetto di studio l'individuazione di un *syllabus* di autori e la selezione di letture intorno ad alcuni importanti nodi tematici, culturali e nuclei di conoscenze, abilità e competenze, al fine di curvare lo studio del canone a vantaggio di un insegnamento efficace sul piano delle competenze comunicative, emotive e sociali.

La seconda fase, caratterizzata dal superamento della riflessione teorica, ha visto l'antologizzazione dei contenuti nel Piccolo Compendio di Letteratura Calabrese diviso in tre macrosezioni annuali, i cui testi sono stati cuciti dentro la cornice di alcuni temi e più precisamente:

Primo anno: Miti, storie e identità letteraria – Le radici della grecità – Il mito quale racconto integrante la memoria collettiva e strumento di definizione dell'identità e dei valori del patrimonio culturale – Repertorio fiabesco popolare calabrese e trasversalità culturale – La poesia epico-lirica della Grecia d'Occidente.

Secondo anno: Letteratura di Viaggio – La Calabria dei viaggiatori – Paesaggio e natura come ambito di identità e di cittadinanza attiva – Il tempo del paesaggio tra memoria della sua stratificazione e senso del futuro – la Calabria e L'Aspromonte letterario.

Terzo anno: La Narrativa Calabrese del Novecento: Erranze e ritorni – Evasione e riscatto sociale – La Calabria lirica del Novecento –

L'autoproduzione del Compendio, ancora solo per uso didattico e interno, ha presupposto un lavoro di redazione, di raccolta e analisi di materiali, di stesura e di revisione incrociata per rispettare criteri stringenti di leggibilità. La scelta dei testi è avvenuta "per campioni ritenuti significativi" al fine di permettere *agli studenti un lavoro testuale attivo di comprensione e contestualizzazione dell'opera da cui sono tratti*.

Il volume, illustrato in parte dai ragazzi, è corredato da esercizi di analisi graduata, produzione e trasformazione posti in coda ai testi e inquadrati in una dimensione di riflessione metalinguistica. La stesura del Compendio ha comportato un processo più ampio di innovazione a livello

didattico, organizzativo e di relazione con il territorio e il lavoro sui testi, considerata la coralità editoriale costituita dai docenti di lettere, ha richiesto l'armonizzazione dei singoli prodotti.

Il Compendio digitalizzato in formato pdf, è stato reso disponibile sulle LIM di classe, come contenuto digitale – didattico e integrativo del curriculum di Italiano.

L'organizzazione del volume segue un criterio insieme tematico e cronologico: le varie sezioni si posizionano lungo un asse temporale che va dalla classicità all'età contemporanea e su direttrici tematiche attinenti al mito alla fiaba, ai temi dell'avventura, dell'etica della «resistenza», dell'erranza e dell'ibridazione culturale. Tra miti, fiabe, racconti di viaggio, partenze e ritorni, i testi scelti (da Diodoro Siculo, Cassiodoro, a Corrado Alvaro e Saverio Strati, per fare alcuni esempi) narrano di incontri, di disincanto, di spaesamento, ma anche di nostalgia per una Calabria che, nonostante tutto rimane il punto archimedeo da cui partire per combattere luoghi comuni e stereotipi culturali che si stratificano durante la fase evolutiva preadolescenziale e adolescenziale. Si realizza, così, attraverso una letteratura a volte didatticamente “rimediata” e fruita attraverso il cinema e con modalità multimediale, la rivalutazione della Calabresità che si svuota di connotazioni negative. Tali attività, riavvicinando gli ambiti della cultura e della letteratura ‘ufficiale’ proposta a scuola, alla letteratura considerata minore e ‘non ufficiale’, hanno consentito un raffronto passato e presente e sollecitato gli studenti a divenire protagonisti attivi della interpretazione dei testi e della ricerca storico-antropologica, trasversale ad altre discipline come l'arte la musica e la geografia.

L'insegnamento della Letteratura calabrese non è rimasto rinchiuso nell'alveo di una classe, ma è stato inserito in un progetto di ampio respiro, le cui articolazioni (convegni, incontri con giovani autori calabresi, prodotti multimediali) hanno delineato un efficace itinerario culturale.

Sul piano più squisitamente didattico sono utilizzate tecniche di “storytelling” e la metodologia di orientamento narrativo, per sostenere lo sviluppo di competenze che aiutano a negoziare il ruolo sociale e il riconoscimento della propria identità.

Il Dirigente scolastico I.C. Cassiodoro-Don Bosco

Pellaro di Reggio Calabria

Prof.ssa EVA RAFFAELLA NICOLÒ

Un anno di attività della Sezione As.Pe.I a Padova

LUCIA ZARAMELLA

Fare del sapere un oggetto del desiderio, una passione che può orientare la vita per trasformare e cambiare gli orizzonti, parafrasando Massimo Recalcati (*L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, TO, 2014) è un po' il *fil rouge* della sezione padovana dell'As.Pe.I. Nata con la tavola rotonda delle scrittrici di Letteratura per l'infanzia: Alessandra Jesi Soligoni, Gigliola Alvisi, Laura Walter, il 18 febbraio 2013, per opera di Donatella Lombello, che instancabilmente la dirige, la Sezione padovana si è, fin da subito, contraddistinta per il suo prismatico impegno alla diffusione del sapere pedagogico, per la ricerca di risposte alle istanze educative dell'infanzia e dei ragazzi, per il dibattito intorno alle grandi questioni relative alla lettura, in senso ampio, e alla sua diffusione. Negli anni varie sono state le tematiche affrontate e gli interventi di: scrittori, illustratori, traduttori, bibliotecari, insegnanti, editori, psicologi, "addetti ai lavori", ricercatori, direttori di riviste, docenti universitari italiani e stranieri, che hanno dato il loro apporto negli incontri mensili o quindicinali.

Né è mancata l'organizzazione annuale di Corsi di formazione per insegnanti, bibliotecari, educatori, di Convegni anche nell'ambito della Fiera del Libro per Ragazzi di Bologna, del Salone internazionale del Libro a Torino, che, nel tempo, hanno qualificato l'As.Pe.I padovana come centro di riferimento per quanti partecipano alle sue iniziative.

In quest'ultimo anno, in particolare, la pedagogia della lettura in chiave psicopedagogica fa da filo conduttore a vari incontri.

La narrazione come percorso di autoconsapevolezza, di ri-significazione del proprio vissuto, viene affrontata da diverse prospettive: psicoanalitica, terapeutica, emotivo-relazionale, cognitiva.

Nell'universo fiabesco Adalinda Gasparini e Claudia Chellini, ad esempio, rintracciano i caratteri consci e inconsci dell'uomo. Per le Autrici, le fiabe sono metafore di un cammino individuale e collettivo; *C'era una volta un tonto*, *Cappuccetto Rosso*, *Giovannin senza paura*, per ricordare alcune storie, sono rivelatrici di "un'educazione pericolosa", fiabe emblematiche di una crescita impossibile, metafore di un insuperabile passaggio dall'infanzia all'età adulta, perché ai protagonisti viene negata la capacità di pensiero e di azioni autonome.

Alessandra Merighi, invece, da anni collaboratrice con il CRO (Centro Riferimento Oncologico) di Aviano, mette in evidenza l'importanza della narrativa e della letteratura per il successo terapeutico.

Nella malattia la metafora diventa strumento per riappropriarsi di sé, del tempo, dello spazio, del linguaggio, per capire che non si è "la patologia".

La neuroscienziata e farmacologa statunitense Candace B. Pert in *Molecole di emozioni. Il perché delle emozioni che proviamo* (Tea, Milano, 2000, ristampa 2016) sostiene che l'ansia agisce sulle prime cellule, modificandole per sempre. Di qui l'importanza della narrazione per affrontare le ansie, le paure e i conflitti.

Ma, ancora, la narrazione diventa "gesto d'amore" di un adulto che legge una storia ai piccolissimi, 0-6 anni, secondo il Progetto Nati per Leggere (NpL), un programma nazionale di promozione della lettura rivolto alle famiglie e agli educatori per bambini in età prescolare. Nicoletta Bacco, referente regionale AIB per l'Emilia Romagna del Progetto e formatrice nazionale, chiarisce che, nonostante lo stereotipo, duro a morire – che non si legge ai bambini

piccolissimi –, leggere in età prescolare è fondamentale per lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale con positive ricadute anche nella vita adulta, come dimostrano varie ricerche, basti pensare a Maryanne Wolf (*Proust e il calamaro. Storia del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano, 2012). Per la nota neuroscienziata cognitivista la nostra è una cultura figlia del cervello che legge.

Con la scrittrice Lorenza Farina e l'illustratrice Anna Pedron la narrazione diventa *trait d'union* tra le generazioni, ricerca di continuità, di trasmissione, memoria storica.

La presentazione dell'albo illustrato *Il ciliegio di Isaac* (Paoline, Milano, 2017) ci immerge con garbato realismo nella shoah, attraverso gli occhi di un bambino-narratore. Si tratta di un argomento difficile, spinoso da affrontare, ma da non escludere, non nuovo per l'Autrice, che ritiene importante farlo conoscere con delicatezza ai bambini e ai ragazzi, in modo adeguato al loro livello di apprendimento. Infatti non è da poco saper cosa raccontare ai bambini, come rendere appetibile la storia, conciliando la *mission* delle case editrici e della scuola, le aspettative dei giovani lettori con l'io narrante dello scrittore. A queste problematiche risponde la scrittrice Cinzia Capitanio, insegnante nella scuola primaria, sottolineando come la narrazione debba emozionare, far fantasticare, divertire, ma anche ampliare l'orizzonte, magari cambiando il punto di vista, proponendo un'altra ottica, come avviene nel suo racconto *Ti vedo* (1° Premio assoluto 13° Edizione del Premio Letterario Anna Osti, pubblicato in *Cantastorie 15*, Fondazione Città della Speranza, Monte di Malo-VI, 2016), che, solo in conclusione, svela la cecità del protagonista; e in *Scintilla* (ill. in bianco e nero di Elisa Macellari, Piemme, MI, 2016; ristampa marzo 2019; finalista al Premio letterario "Il Battello a vapore"), dove, sempre alla fine, si capisce che Emma, la protagonista, è in sedia a rotelle.

Certo per Capitanio il libro deve competere con i videogiochi, la televisione, il cellulare.

Anna Antoniazzi, però, nella sua analisi su *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità* (Apogeo, Milano, 2012, vincitore del Premio CIRSE 2014, sezione Letteratura per l'infanzia), chiarisce che il libro non perde la sua funzione, anzi è nella crossmedialità, ossia nell'incrocio tra il libro e gli altri media, che l'immaginario della nostra complessa società contemporanea trova la sua dimensione più viva. D'altra parte non è più pensabile solo il classico libro di carta, ormai molti testi prevedono al loro interno la "realtà aumentata" dalla coesistenza di più *media*.

Un tipo particolare di narrazione è il *Kamishibai* (una tecnica originaria del Giappone) di Manuela Piovesan, *La pecorella smarrita* (Artebambini, Bologna, 2019; ill. di Rosalinda Incardona), un testo giocoso, in rima, dove si mescolano teatro, arte e immagini.

Immagini e testo s'intrecciano pure nel *graphic novel* presentato da Tiziana Roversi *Renata Viganò. Con parole sue*, (Matteo Matteucci disegni, Alessandro Battara colori e grafica, Claudia Alvisi e Tiziana Roversi organizzazione dei testi e cura, Minerva, Argelato-BO, 2018), che ripercorre in modo originale, l'intensa vita della Viganò, dalla nascita in una famiglia borghese, fino alla morte come "donna del popolo". L'accattivante narrazione introduce, con leggerezza, i giovani lettori ad argomenti storici, altrimenti di difficile interesse per loro. Storici sono anche i romanzi per ragazzi presentati dall'autore, Michele Santuliana: *Alessandro Magno. Sui passi di un condottiero* (Raffaello Editrice, Monte San Vito-AN, 2012), *L'eco delle battaglie* (Raffaello Editrice, Monte San Vito-AN, 2014) sulla Grande Guerra, *La pietra del sole. Viaggi, battaglie, cultura nell'universo dei popoli italici* (Raffaello Editrice, Monte San Vito-AN, 2016).

Alla dimensione profonda e alla spiritualità dei bambini più piccoli è, invece, rivolta la presentazione di fra Fabio Scarsato dell'albo illustrato *A chi vuoi più bene? Gesù e San*

Francesco (testo di Un frate francescano; illustrazioni di Andreina Parpajola, ed. Messaggero di Sant'Antonio, Padova, 2019), che invita a riscoprire nella bellezza che ci circonda, ma anche in quella insita dentro ad ogni uomo “un ponte” tra il di là e il di qua, fra cielo e Terra per riconnettersi al divino, per riscoprirlo nella propria storia personale e in quella collettiva. Stupende, ricche di particolari, le illustrazioni di Andreina Parpajola; frutto di un lungo lavoro di ricerca, sconvolgono le proporzioni reali, per offrire ai bambini una chiave di lettura, per stimolare la loro fantasia e curiosità, per fare spazio al loro incontro emotivo con la prorompente natura e con il divino.

Del resto al bambino, ricorda Rinalda Montani nell'intervento “Diritti in biblioteca. I classici per bambini/adolescenti raccontano la storia dei loro diritti: l'impegno dell'Unicef per ogni bambino”, devono essere offerte dagli adulti tutte le informazioni adatte e comprensibili, come recita l'articolo n. 17 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989). E i diritti dei bambini in genere, non quelli dell'Unicef o di altre associazioni, non scadono mai.

Di problemi traduttivi, dell'incidenza della traduzione in un'opera, del ruolo del traduttore, parlano le traduttrici Tiziana Cavasino (*I cuscini magici* di Evghenios Trivizàs, traduzione dal greco di Tiziana Cavasino, ill. Noemi Vola, Camelozampa, Monselice-PD, 2019) e Mirella Piacentini (*3300 secondi*, di Fred Paronuzzi, titolo originale francese *Là où je vais*, Camelozampa, Monselice-PD, 2018). I due testi proposti sono stati pubblicati nel marzo 2018 (*3300 secondi*) e nel gennaio 2019 (*I cuscini magici*) da Camelozampa, una piccola casa editrice padovana al femminile, che si sta distinguendo per l'impegno e la qualità. Sara Saorin e Francesca Segato, le due Editrici (sono tra le n. 33 vincitrici, di cui solo due italiane del Premio “Creative Europe” 2017), presentano il Progetto, che prevede, per il biennio 2018/19, la pubblicazione dei dieci migliori libri per ragazzi editi in Europa e mai pubblicati in Italia.

Ai giovani adulti è invece rivolta la narrazione, che rimanda a vari livelli di lettura, delle scrittrici: Daria Martelli e Saveria Chemotti. *More veneto* (Daria Martelli) e *Siamo tutte ragazze madri* (Saveria Chemotti), sono due storie al femminile, che in un percorso di cambiamento, di rimozione di stereotipi mentali, di riflessione sulla condizione di genere, portano all'autoconsapevolezza e alla conquista della libertà personale, come chiariscono le Autrici nei rispettivi incontri.

Con Telmo Pievani e Annalisa Oboe la narrazione s'intreccia con la scienza e la storia.

Per Pievani, filosofo delle scienze biologiche è, infatti, importante raccontare un contenuto, ma anche condividere il metodo scientifico. In *Sulle tracce degli antenati. L'avventurosa storia dell'umanità*, (Telmo Pievani, ill. di Adriano Gon, Ed. Scienza, FI-TS, 2016), lo studioso ribalta la marcia dell'evoluzione umana, che non è lineare, come pensavano gli stessi scienziati fino a pochi anni fa, ma “a cespuglio”. Si tratta di un modello molto più difficile, contro-intuitivo, con più informazioni e domande. 100 mila anni fa, ad esempio, vivevano contemporaneamente ben cinque specie di *Homo* e l'una non si è evoluta dalla precedente, come aveva già intuito Darwin. Il genere umano non ha avuto origine da *Lucy*; il nostro antenato è *Panomo* (*Pan* e *Homo*, i due generi, scimpanzé e umani, sopravvissuti oggi), vissuto in Africa circa 6 milioni di anni fa, che per ora è un fantasma.

Pievani con Annalisa Oboe ha ideato il Progetto per i festeggiamenti degli 800 anni dell'Università di Padova (1222-2022), rivolto ai bambini e ragazzi, per portare le conoscenze accademiche al mondo esterno, secondo i valori fondanti dell'ateneo: libertà di ricerca e apertura al mondo. Il progetto prevede, tra l'altro, la pubblicazione di due Collane illustrate: una di divulgazione scientifica, edita da Editoriale Scienza, e una di narrativa da Carthusia. “I libri dell'Orto” comprenderà otto libri dedicati alle tematiche intorno a cui si è sviluppato l'Orto

botanico di Padova (1545), il più antico orto universitario del mondo, un laboratorio, con le sue 3500 specie, di ricerca e di conservazione della biodiversità del nostro Pianeta.

“Storie libere”, invece, raccoglierà otto libri dedicati a otto grandi personaggi, tra cui anche le donne, della storia dell’ateneo patavino, che si sono distinti per la forza innovatrice della libertà (*Universa universis patavina libertas*). Sono già usciti i primi volumi delle due Collane.

A conclusione dell’anno sono previsti altri due incontri con: Laura Bertolotti su “Louisa May Alcott: essere donne a metà Ottocento”, Mariapia De Conto con il suo romanzo *Il silenzio di Veronika* e Jasna Merkù sui “Libri sloveni per l’infanzia”.