

IUSVEducation

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



I dipartimenti
scrivono

IUSV*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

DIRETTORE RESPONSABILE:

Riccardo Michielan, SDB Padova

DIRETTORE SCIENTIFICO:

Roberto Albarea, IUSVE

REDAZIONE:

Giovanna Bandiera, Dipartimento Comunicazione IUSVE

Christian Crocetta, Dipartimento Pedagogia IUSVE

Michele Marchetto, Dipartimento Comunicazione e Dipartimento Psicologia IUSVE

Anna Pileri, Vicedirettrice e Redazione, Dipartimento Psicologia IUSVE

Arduino Salatin, Preside IUSVE

Marco Scarcelli, Dipartimento Comunicazione IUSVE

SEGRETERIA DI REDAZIONE:

Anna De Rosa, IUSVE

COMITATO SCIENTIFICO:

Anna Maria Ajello, Università di Roma "La Sapienza"

Olga Bombardelli, Università di Trento

Roberta Caldin, Università di Bologna

Lucio Cottini, Università di Udine

Sabino De Juan Lopez, CES Don Bosco Madrid

Carlo Nanni, UPS Roma

Michele Pellerey, UPS Roma

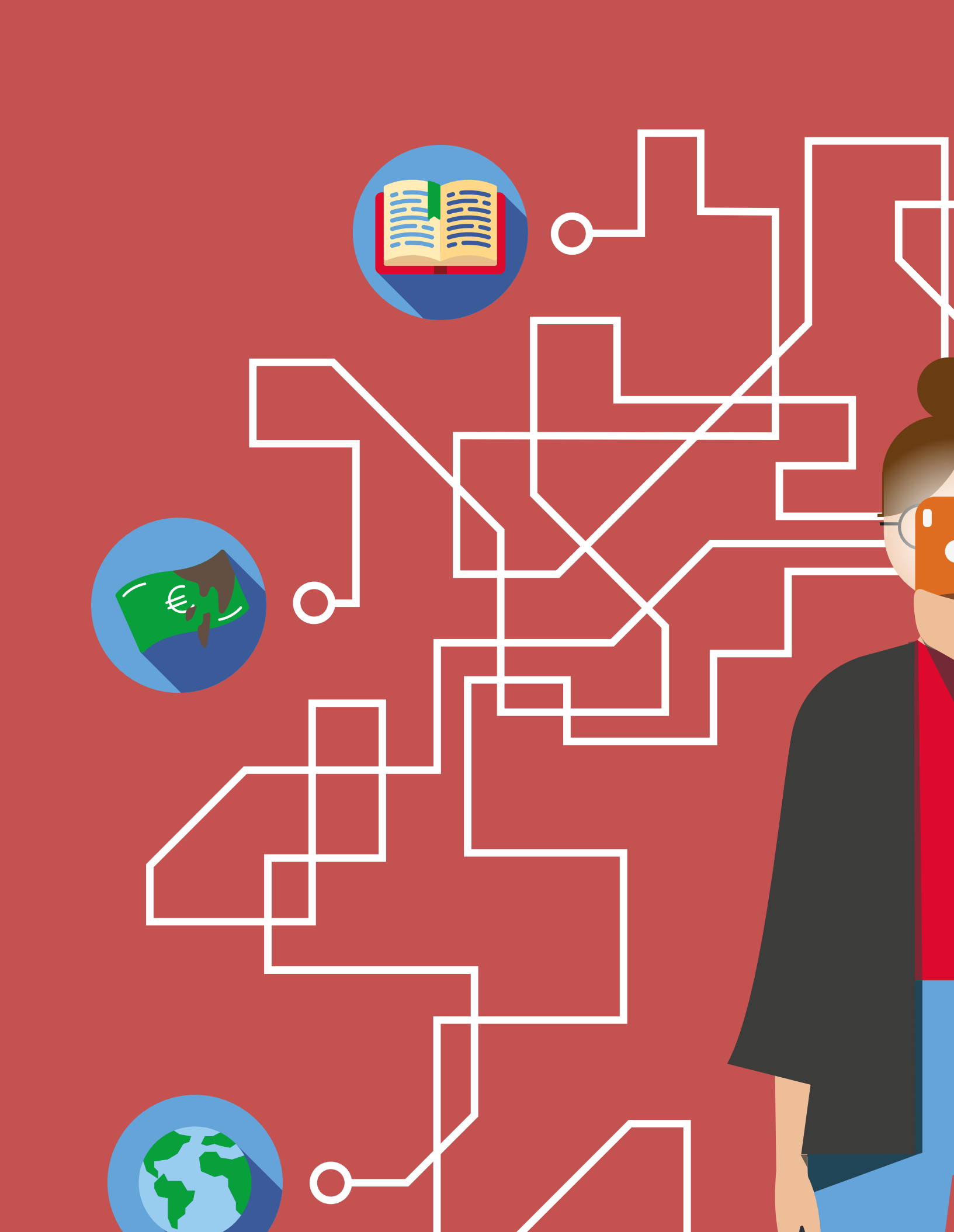
CONCEPT E PROGETTO GRAFICO:

Ivan Manara, Comunicazione Integrata IUSVE

Giacomo Caprioli, Comunicazione Integrata IUSVE

Meri Folgheraiter, Comunicazione Integrata IUSVE

- 08 EDITORIALE**
Roberto Albarea
- 14 DIGITALE E CONSAPEVOLE: EDUCATORI E INFRASTRUTTURE EDUCATIVE**
Giovanni Vannini
- 38 LA PERSONA SEMPRE AL CENTRO, UNA PROSPETTIVA DELLA TEOLOGIA DELLA COMUNICAZIONE**
Carlo Meneghetti
- 62 COMPLESSITÀ NELLA SFERA DEGLI APPRENDIMENTI SCOLASTICI O SEMPLIFICAZIONE ISTITUZIONALE?**
Manuela Paiusco
- 86 L'ORGANIZZAZIONE IRRAZIONALE: TRA LIMITI, BUONI AUSPICI E POSSIBILITÀ**
Mara Giglio
- 116 TECNICHE IMMAGINATIVE PER LA RICERCA-FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI**
Daniele Callini e Anita Felisatti
- 150 MATERNITÀ E GRAVIDANZA. ANALISI PSICODINAMICA DELL'ESPERIENZA PROCREATIVA**
Luciana Laurora
- 174 ALLA RICERCA DI STRUMENTI PER L'ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO: PRIMA TRADUZIONE UFFICIALE DEL QUESTIONARIO ADAPTADO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE**
Gabriella Giulia Pulcini, Andrea Porcarelli, Mauro Angeletti, Valeria Polzonetti
- 206 INTERNAZIONALIZZAZIONE DELL'UNIVERSITÀ ED AREE SCIENTIFICO-CULTURALI DA SCOPRIRE: DA ASTANA, CAPITALE DEL KAZAKISTAN**
Olga Bombardelli
- 210 RECENSIONI**





EDITORIALE

Roberto Albarea

Alcune delucidazioni sul contesto in cui vanno inseriti gli articoli di questo numero.

Gli autori di due di essi (Vannini e Meneghetti) appartengono al Dipartimento di Scienze e Tecnologie della Comunicazione dello Iusve.

Giovanni Vannini (*Digitale e consapevole: educatori e infrastrutture educative per il XXI secolo*) partendo da una panoramica complessa del digitale: *open source*, virtuale, realtà aumentata, connettività, dispositivi mobili, rete, robotica, *social media*, pericoli e intrusioni varie (*hackers*) affida all'educazione un grave ed epocale compito: niente di nuovo si direbbe, ma questo lo dice non un pedagogista o un insegnante, né un educatore, ma un esperto dei *media*, avvalorando ancora di più l'ipotesi che solo con la consapevolezza e la padronanza (competenza?) si possono gestire le illusioni e le deviazioni, nonché le potenzialità del digitale. Si afferma così, ancora una volta di più, l'importanza dell'«effetto San Matteo» che rappresenta il secondo divario digitale. Norberto Bottani, ricercatore internazionale (OCSE e CNR, a Ginevra), rifacendosi alla parabola riportata dal Vangelo di Matteo, dice a proposito dell'uso delle tecnologie che «ogni nuova risorsa viene ripartita in proporzione a quanto già si possiede». Questo significa che chi possiede già dotazioni culturali (le tradizionali capacità sviluppate in famiglia e a scuola) sarà maggiormente in grado di padroneggiare e gestire in senso critico le potenzialità della tecnologia mentre chi non avrà adeguate situazioni di partenza e gli strumenti culturali «tradizionali», per impiegarla in modo significativo, sarà assorbito e strumentalizzato dalla stessa. Quindi lasciare spazio alla lettura, allo studio (nelle sue molteplici varianti), all'osservazione, e così via, per avventurarsi, non *prima*, nel mondo della rete. Questo discorso porta immancabilmente verso una prospettiva di esercizio della cittadinanza (non solo digitale).

Carlo Meneghetti (*La persona sempre al centro, una prospettiva della teologia della comunicazione*) ha evidenziato alcune caratteristiche dell'insegnamento di *Teologia della comunicazione*, di cui è docente

allo Iusve. Partendo dalla relazione educativa e dall'esperienza vissuta da parte degli studenti, egli ne illustra i cinque fondamentali: porre la persona al centro (secondo l'ottica personalistica e salesiana) considerando come la comunicazione, in ogni momento, abbia il compito di legare, avvicinare, incontrare l'altro e l'altrove; progettare 'qui e ora', proponendo l'analisi e la produzione di percorsi che siano legati al tempo presente, considerando ogni atto educativo-comunicativo da porre in atto, per entrare in relazione e in 'comunione'; vedere la TdC come terreno fertile di incontro tra le varie discipline, come opportunità per rapportarsi ad ogni età della vita e luogo che permette di proiettarsi oltre l'orizzonte del 'si è sempre fatto così'; permettere allo studente di trarre spunto dal suo bagaglio culturale-culturale per personalizzare il suo percorso identitario; infine rendere la disciplina un *topos* di riflessione per una professione (quella relativa all'ampio spettro sorto dalle tecnologie dell'informazione e comunicazione) che continuamente rischia di conformarsi a creatività pubblicitarie spersonalizzanti e ad adagiarsi su espressioni standardizzate. Insomma, un supplemento d'anima (come diceva Henri Bergson) in un ambito fortemente condizionato dal tempo presente.

Manuela Paiusco (*Complessità nella sfera degli apprendimenti scolastici o 'semplificazione' istituzionale?*) psicologa e psicoterapeuta, facendo tesoro della sua prolungata esperienza in una équipe multiprofessionale, nell'ambito dei servizi pubblici di consulenza relativi alla famiglia, alla scuola di ogni ordine e grado e all'età evolutiva, sottolinea come le richieste manifeste di intervento, legate a problemi/disturbi di apprendimento, siano state sempre elevate, ma che in questi ultimi anni si sia giunti a picchi estremamente preoccupanti. Da qui, l'articolo cerca di analizzare lo stato attuale del *Servizio territoriale di Neuropsichatria Infantile*, il quale si trova di fronte alle variegata espressioni del 'disagio scolastico' (suddivise in tre macro-aree). È importante farne un attento monitoraggio, il quale deve condurre a prefigurare cambiamenti profondi a livello istituzionale nei rapporti tra realtà scolastica e sanitaria, concentrandosi primariamente sulla

maggiore diffusione delle difficoltà a livello scolastico, fenomeno questo che non può prescindere da una riflessione sul vasto mondo della conoscenza e degli apprendimenti.

Mara Giglio del Dipartimento di Psicologia dello Iusve (*L'organizzazione irrazionale tra limiti, buoni auspici e possibilità*) affronta un tema di estrema delicatezza ed importanza. Partendo dal paradigma relativo alle organizzazioni complesse, l'autrice fa emergere l'ipotesi sottostante al suo lavoro: e cioè che, utilizzando approcci provenienti dalla psicologia clinica – con l'auspicio di uno sguardo multidisciplinare di ampio respiro – sia concretamente possibile, da parte di tutti gli attori organizzativi, contribuire allo sviluppo di un'organizzazione più consapevole, ritrovando con ciò significato e collocazione personali all'interno di un'esperienza quotidiana di lavoro permeata da fenomeni irrazionali (si tratta del concetto di interpenetrazione che sta alla base dell'approccio sistemico). Si capisce dall'intero contributo, e soprattutto dalle sue conclusioni, a proposito del rapporto tra leader e collaboratori, che la questione acquista un duplice carattere. Il primo è quello relativo all'efficienza organizzativa: collaboratori che non abbiano sufficiente libertà di movimento e che siano completamente subordinanti e acquiescenti al potere del leader non funzionano e ledono le stesse relazioni interpersonali all'interno del sistema; il secondo è esplicitato dall'autrice: si tratta della questione attinente l'etica del lavoro, la quale dovrebbe accordare i bisogni dell'individuo con quelli dell'organizzazione. Senza libertà di azione e senza fiducia reciproca non esiste organizzazione che abbia vita lunga.

Come d'uso, la rivista ospita anche contributi particolarmente rilevanti di laureati presso l'Istituto: è la volta di Luciana Laurora, la quale presenta l'articolo (tratto dalla tesi della stessa, relatore il prof. Mario Magrini, psicoterapeuta e docente a Psicologia), dal titolo: *Maternità e gravidanza. Analisi psicodinamica dell'esperienza procreativa*. La maternità rappresenta una chiave di volta per la realizzazione

dell'identità femminile (vedi il numero scorso della rivista che contiene gli Atti del convegno 2017 su: *Giovani e identità: costruzioni del sé e nuove relazioni*). Vi vengono analizzati processi antinomici: l'Io corporeo-psichico della donna tiene le redini di questa esperienza oscillando tra le polarità di unione e separazione, attività e passività, sacrificio masochistico e affermazione aggressiva di sé, ritenzione ed espulsione. Qualcosa su cui riflettere, non solo come professionisti.

Particolarmente interessante, con alcuni elementi indubbiamente originali, si presenta il contributo di Daniele Callini (Iusve) e Anita Felisatti in cui, si può dire, si prospetta un nuovo tipo di paradigma: il confine (il *Border*) che separa e, al contempo, favorisce il passaggio dalla ricerca-azione alla ricerca-formazione, dimostrando come le ricerche più proficue che si sviluppino sono quelle che non si chiudono nei propri ambiti epistemologici, ma si aprono a collaborazioni diverse (la 'vecchia' lezione di Carmela Metelli di Lallo): in questo caso tra un sociologo dell'educazione e una psicologa. In due parole: è la conoscenza e l'azione che si riuniscono nella formazione dell'identità individuale e collettiva del Sé (è la cosiddetta autovalutazione, già sottolineata da Jerome Bruner, in *The Culture of Education*, Cambridge, Mass., 1996). Un approccio gravido di indicazioni teoriche e pragmatiche.

Il gruppo di ricerca composto da Andrea Porcarelli (Unipd), Gabriella Giulia Pulcini, Mauro Angeletti e Valeria Polzonetti (Unica) fa una analitica ricerca sugli strumenti per l'orientamento universitario, fornendo altresì i risultati di una sperimentazione sul campo. Si tratta del questionario denominato CAMEA40 (2014), per la prima volta impiegato in Italia, il quale ha lo scopo di rendere lo studente consapevole del suo modo di procedere per apprendere ed indirizzarlo al miglioramento di quelle competenze trasversali che lo rendono capace di 'imparare ad imparare'. Vengono esplorati gli stili di apprendimento, focalizzandosi sugli aspetti metacognitivi, avvicinandosi a introdurre la conoscenza della conoscenza (una variante, se si vuole, della

epistemologia classica) riferita a quegli studenti che, nello scegliere progetti di vita, lavorativa e non, vogliono conoscere meglio se stessi. Il contributo afferma come ci si rivolga: «a quegli studenti universitari dei corsi scientifici che restano orfani, rispetto agli studenti dei corsi umanistici, di un'occasione per apprendere la natura della conoscenza e il modo in cui essa avviene».

Ottimo intento, si potrebbe ipotizzare un analogo tentativo (operazione inversa o simile) verso quegli studenti dei corsi umanistici, elaborata ovviamente su altre basi.

Alla fine, tutti i contributi cercano di 'aggredire' la società dell'incertezza da varie angolazioni, proponendo diversi e peculiari canoni, così come avviene oggi nelle società tardo-moderne e pluralistiche. Al di là delle spiegazioni lineari e ottimistiche di stampo ottocentesco, sembra che la crisi del principio di razionalizzazione, l'abbandono delle grandiose prescrizioni circa il futuro, prossimo e lontano, nonché l'importanza riconosciuta delle dinamiche interpersonali nei diversi contesti nelle organizzazioni, abbiano condotto ad assumere approcci più cauti nei confronti dei cambiamenti, così che il paradigma 'costruttivo' della modernità non si accompagni alla esasperazione dei suoi elementi distruttivi, in un corto-circuito di progresso e regresso, come ha sottolineato Claudio Magris in *Utopia e disincanto*, (Garzanti, 1999). Ma, per chi scrive, non è detto che non si possa lavorare anche sulle irrazionalità, non escludendole, cosa improponibile, ma recependone la carica positiva e filtrandole in una oculata gestione. Da alcuni anni, infatti, si parla in ambito anglosassone di *Transitologies*, di *Rules of Chaos*, nei sistemi educativi e, per converso, nel sociale (Robert Cowen), di gestione della instabilità nelle *Late Modern Societies* (vedi la recensione su *Tenersi nell'instabile*, in questo numero) in modo che si tengano maggiormente presente i comportamenti e le decisioni umane segnate dai paradossi, dall'irrazionalità (sia apparente che sostanziale), dalle antinomie, dall'umorismo (come fa Tomasin).

Rilevante, pur nella sua sinteticità, la testimonianza di Olga Bombardelli (Unitn), relativa ad una sua partecipazione al convegno internazionale, ad Astana, nel Kazakistan, dal titolo: *Lifelong education: continuous education for sustainable development* (da leggere tenendo conto del contesto, quasi sconosciuto per noi occidentali).

Alcune recensioni completano il *tour* della rivista.

Buona lettura.

DIGITALE E CONSAPEVOLE: EDUCATORI E INFRASTRUTTURE EDUCATIVE

Giovanni Vannini

IUSVE

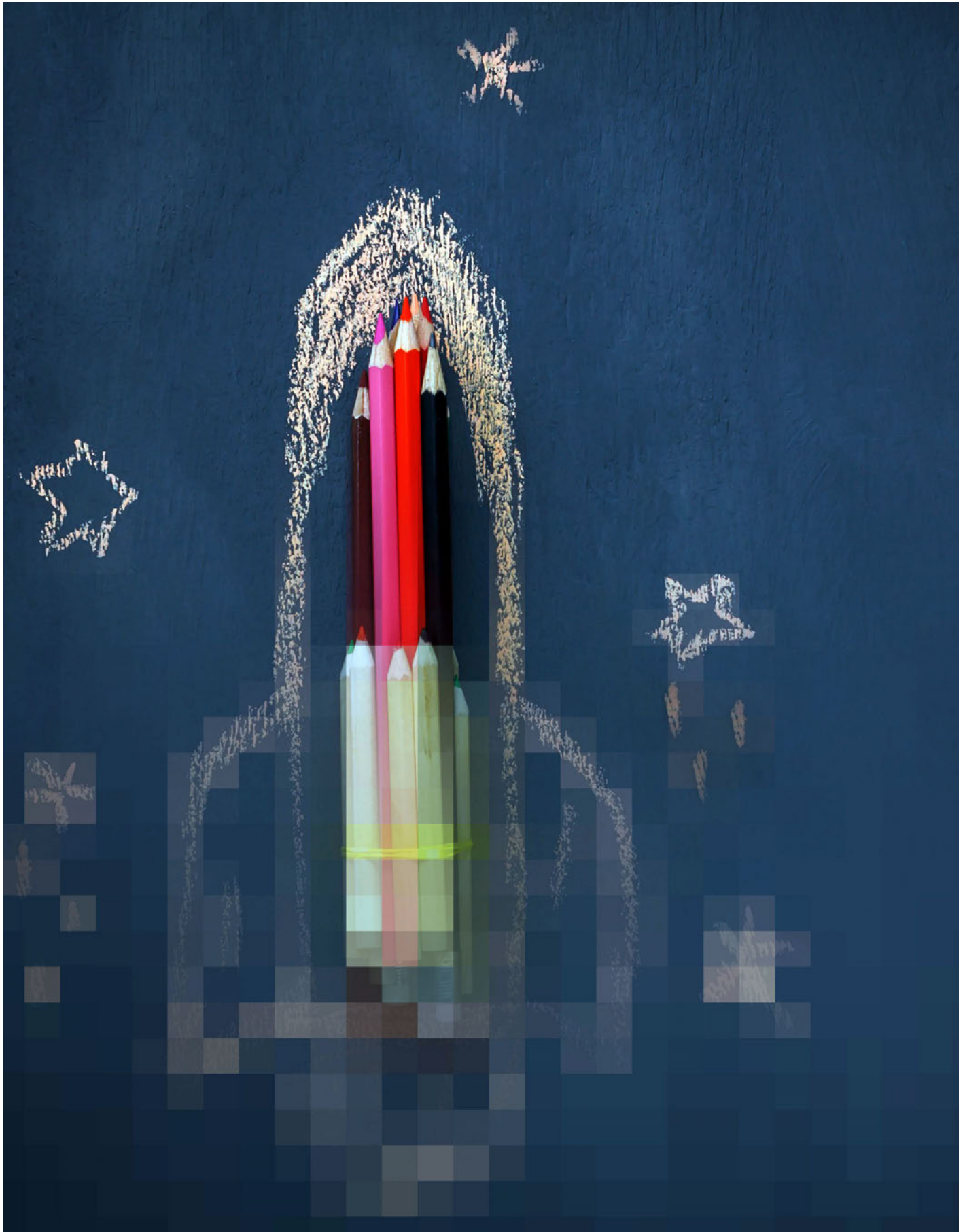
In un mondo complesso, dominato da accelerazione esponenziale e susseguirsi di fenomeni dirompenti, l'educazione è al centro di una sfida epocale. Le cause scatenanti della complessità di scenario sono le scoperte scientifiche capaci di provocare l'apertura di nuovi e fino a ieri inimmaginabili frontiere per l'innovazione tecnologica, che le traduce in prodotti, ma anche in nuovi modi di giocare, lavorare, governare, conoscere, imparare. Il digitale integra, permea e si fonde con il reale, plasmandolo e rimodellando l'economia, la società e la politica. L'educazione assume un ruolo chiave, ancor più di quanto fosse per le precedenti generazioni. La sfida è preparare ad affrontare problemi di cui non si è nemmeno concepita l'esistenza. Forte di modelli pedagogici validi e più che attuali, l'educazione si apre a concetti quali etica (*hacker*), *open source*, virtuale, realtà aumentata, connettività, dispositivi mobili, rete, robotica, *social media*. Sono concetti propri della cultura digitale, che porta con sé pratiche e modelli nuovi. La proposizione di questo scritto è inquadrare con chiarezza il *framework* delle *life skills* del XXI secolo al fine di proporlo come disponibile prima di tutto ai singoli educatori, e poi alle istituzioni educative, agli innovatori e a tutti gli *stakeholder* per favorire il migliore incontro dell'educare con le dimensioni del digitale. Il quadro di riferimento che si propone di comporre guarda all'educazione tutta, dalla prima infanzia fino all'intera vita di ogni persona, nella consapevolezza della natura delle sfide del mondo complesso, in cui è indispensabile imparare a imparare come attitudine e pratica continua.

Parole chiave: innovazione nell'educazione, educazione digitale, *life skills*, *social media*, *framework* educativo.

In a complex world, dominated by exponential acceleration and a succession of disruptive phenomena, education is at the center of an epoch-making challenge. The root causes of the complexity of the scenario are the scientific discoveries capable of provoking the opening of new and unimaginable frontiers for technological innovation, which translates them not only into products, but also into new ways of playing, working, governing, knowing, and learning. Digital integrates, permeates and merges with reality, shaping and reshaping the economy, society and politics.

Education plays a vital role, even more than it was for previous generations. The challenge is to prepare to face problems that have not even conceived of existence. Strong of pedagogical models valid and more than current, education opens to concepts such as ethics (hacker), open source, virtual, augmented reality, connectivity, mobile devices, network, robotics, and social media. These are concepts typical of digital culture, which brings with it new practices and models. The purpose of this paper is to clearly frame the framework of life skills of the XXI century to propose it as available first of all to individual educators, and then to educational institutions, innovators and all stakeholders to encourage the best meeting of educating with the dimensions of the digital. The frame of reference that it proposes to compose looks at the whole education, from early childhood to the whole life of every person, in the awareness of the nature of the challenges of the complex world, in which it is essential to learn that learning is a continuous attitude and practice.

Keywords: *innovation in education, digital education, life skills, social media, educational framework.*



Il Mondo Complesso si affronta con tecnica e *life skills*

Nel corso degli ultimi decenni l'evoluzione ha subito un'accelerazione di cui ancora pochi vedono la reale portata. Il fattore determinante di questo fenomeno è stato l'innovazione tecnologica. Con questo concetto non si deve però intendere solamente il progresso in termini puramente tecnici, come somma dell'evoluzione di forze quali la potenza di calcolo, la capacità di memoria, la connettività e lo sviluppo di dispositivi e interfacce digitali; si deve piuttosto pensare all'effetto combinato di questi fattori in una realtà applicativa dai traguardi sempre più ambiziosi, tutti basati sulle infinite possibilità esplorabili con l'era digitale.

Riferirsi al digitale significa parlare di nuovi linguaggi, basati sul *coding*. L'attività di sviluppo di codice si va estendendo¹ sia per numero di persone che lavorano nel digitale, sia per la radicale trasformazione di altri settori e discipline dovuta all'integrazione delle tecnologie digitali nella materia inorganica e organica. Il digitale è il fattore comune a tutte le trasformazioni in atto che prevedano la possibilità di produrre o modellare l'informazione, ovunque questa possa risiedere. Tra gli sviluppi di questo concetto vi è l'applicazione pratica dell'unione tra *coding* e scienze della vita: negli ambienti informatici più evoluti sono almeno due decenni che il codice macchina, quello dei computer basato sul sistema binario 0/1, sta guardando a un altro codice, a un modello assoluto, il codice della vita.

Il passaggio è rivoluzionario. Ogni organismo vivente è frutto di un'evoluzione il cui risultato è ciò che è scritto in una molecola complessa chiamata DNA e che ha il nome di *informazione genetica*. La chiave che apre il mondo della biologia a quello della tecnologia è proprio la parola *informazione*: dove c'è questa, c'è la capacità di leggerla, codificarla, riscriverla. È del 1952 la scoperta della struttura chimica del DNA² e quel passaggio ha portato allo sviluppo delle biotecnologie, che operano sul codice della vita.

Il digitale è il fattore comune a tutte le trasformazioni in atto che prevedano la possibilità di produrre o modellare l'informazione, ovunque questa possa risiedere.

¹ Si veda per esempio l'eloquente titolo del libro di Rushkoff, D. (2010) *Program or Be Programmed - Ten Commands for a Digital Age*, New York (USA), OR Books.

² La struttura chimica del DNA è frutto del lavoro di Rosalind Franklin, Maurice Wilkins, Francis Crick e Jim Watson che la presentarono nel 1952 a Cambridge, in Inghilterra.

Tra gli ultimi limiti tecnologici alle possibilità di *editing genetico* si deve menzionare la potenza di calcolo, ma stiamo andando a grandi passi verso il superamento della barriera grazie alla *computazione quantistica*. Fino a oggi il fattore di sviluppo della capacità di elaborare dati da parte dei processori è stato quello profetizzato da Moore³ per cui la potenza di calcolo sarebbe raddoppiata all'incirca ogni 18 mesi; così è stato dagli anni '70 all'inizio del secolo, ma oggi il fattore di moltiplicazione sta per diventare esponenziale. Con il superamento dei limiti della fisica classica e l'entrata in campo di strumenti e tecniche quantistiche, l'uomo ha di fronte a sé la prospettiva di generare una nuova intelligenza, oggi nota come intelligenza artificiale (AI o *Artificial Intelligence*), in grado di superare la nostra.

A Moore subentra Kurzweil⁴ e la sua *singularità*: l'accelerazione nel cambiamento provocata dalle evoluzioni sinergiche di ingegneria genetica, nanotecnologie, e intelligenza artificiale non è più un processo lineare ma esponenziale, tale da provocare un salto qualitativo. Il momento in cui questo 'salto' si verifica è la *singularità*. Non è un caso che si parli seriamente di *Antropocene*⁵ negli ambienti scientifici: è in corso un dibattito tra i geologi non tanto sul 'se' siamo nell'*Antropocene*, ma sul quando collocarne l'inizio. È venuto dunque il tempo di ripensare tutto, dove per 'tutto' si deve intendere letteralmente ogni cosa, ogni aspetto della nostra esistenza, a partire dalla natura dell'esistenza stessa. Una prova molto concreta ce la offre *The Tech – Museum of innovation* di San Jose in California, che con il *BioDesign Studio*⁶ offre a persone di tutte le età e soprattutto ai bambini la possibilità di fare *coding* di biologia sintetica, bioingegneria, *biological design*, and *DIY biology*. Prego bambini, venite a imparare a giocare con la vita, è il futuro.

Con il BioDesign Studio offre a persone di tutte le età e soprattutto ai bambini la possibilità di fare coding di biologia sintetica, bioingegneria, biological design

³ Gordon Moore, uno dei fondatori di INTEL, enunciò la così detta 'Legge di Moore' per la prima volta nel 1965 e la ribadì pubblicamente nel 1974, affermando che la complessità dei microcircuiti raddoppia periodicamente. All'inizio degli anni '80 il periodo si assestò sul raddoppio ogni 18 mesi.

⁴ Kurzweil, R., *The singularity is near - When Humans Transcend Biology*, [2005] New York (USA), Viking Press.

⁵ Il termine Antropocene è stato usato pubblicamente per la prima volta nel 2000 dal Nobel per la chimica atmosferica Paul Crutzen che, riprendendo una parola usata negli anni Ottanta dal biologo Eugene Stoermer, la introduce per riferirsi all'attuale epoca geologica, distinta dall'Olocene e caratterizzata dal fatto che l'insieme delle caratteristiche fisiche, chimiche, e biologiche della Terra, sono modificate dall'umanità.

⁶ <https://www.thetech.org/biodesignstudio> (consultato il 30/3/2017).

Non sono solo fisici, biologi, bioingegneri, chimici, e informatici a occuparsi del destino dell'umanità in questo scenario, ci sono anche antropologi, filosofi e molte altre autorevolissime figure, compresi psicologi e pedagoghi⁷. Qui nasce la riflessione specifica su chi e come deve preparare le attuali generazioni di studenti a conoscere, capire, interpretare e in futuro governare i cambiamenti del Ventunesimo secolo. La risposta è certamente da affidare ai sistemi educativi, all'educazione, a chi la progetta e a chi la fa. Nel vasto spazio che questa tematica può aprire, si considera lo sviluppo di una riflessione che prova ad avviare un dibattito che accoglie come riferimento gli obiettivi educativi proposti dall'Unione Europea per arrivare, attraverso la menzione di alcuni tra gli strumenti e le metodologie innovative emergenti, a tracciare una possibile area di sviluppo di consapevolezza presso gli educatori. In questo percorso aperto e generativo, il concetto al quale si affida il compito di contenere il potere dirompente dell'innovazione sulla vita, la socialità, l'economia e la cultura dell'umanità è la parola *digitale*, tenendo conto dell'intenzione di non farne un riferimento altro rispetto al *reale* perché le due dimensioni si vanno fondendo (*l'Internet of Everything* e *l'Intelligenza Artificiale* ne sono le due espressioni più inequivocabili).

La risposta è certamente da affidare ai sistemi educativi, all'educazione, a chi la progetta e a chi la fa.

I fondamenti del (prossimo) presente educativo

Il mondo complesso pone sfide educative epocali. Dal punto di vista economico e sociale, così come per il clima, sta diventando sempre più frequente il verificarsi di *eventi dirompenti*. Così come in tutti gli altri settori, anche l'educazione è in una fase di transizione. Tra gli educatori la riflessione è già attuale: fatta salva l'inerzia sistemica che caratterizza ogni organizzazione, si può dire che abbiamo superato una fase pionieristica e stiamo entrando in un nuovo ciclo. Stanno già accadendo le due cose che influenzeranno e ispireranno l'evoluzione del rapporto docente-discente in futuro: gli educatori pionieri stanno già attuando l'innovazione e al tempo stesso si stanno connettendo tra loro, facendo comunità.

La nascente comunità degli educatori innovatori sta contribuendo con fatti e riflessioni aperte a offrire esempi per ridefinire l'*output*

⁷ un elenco di fonti può essere seguito nella lista *Twitter Future of Humanity* qui <https://twitter.com/giovan/lists/future-of-humanity> (consultato il 30/3/2017).

La nascente comunità degli educatori innovatori sta contribuendo con fatti e riflessioni aperte a offrire esempi per ridefinire l'output dell'educazione

dell'educazione su due piani: i modelli su cui si fonda il sistema educativo di un Paese e l'estensione della necessità dell'apprendimento all'intera vita di ogni persona.

Il quadro europeo vede le commissioni dell'Unione al lavoro per garantire che le impattanti evoluzioni in atto siano assecondate, se non anticipate, dalla formazione di nuove competenze capaci di garantire un adeguato futuro lavorativo e civico-sociale a ogni persona e – sistemicamente - un futuro di qualità all'economia e alla società in cui viviamo. Altri sistemi economico-sociali, si pensi a Stati Uniti e Cina per citare i due principali, stanno lavorando intensamente sulla formazione come leva di competitività e fanno, come l'Europa, che con l'educazione ci si gioca la partita della ricchezza e della felicità⁸ nei prossimi decenni.

Le politiche per lo sviluppo dell'innovazione dei sistemi educativi stanno puntando sulla ridefinizione delle componenti che determinano la qualità del processo e dei risultati dell'educazione. Il quadro europeo pone l'attenzione su un insieme di competenze chiave enunciate nel dicembre del 2006 e contenute nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)* nell'allegato dal titolo, appunto, *Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente – un quadro di riferimento europeo*⁹.

Nel documento si definiscono le competenze come un insieme sinergico di conoscenze, abilità, e attitudini¹⁰ appropriate al contesto. Lo sviluppo di queste otto competenze fondamentali, indicate in

1. comunicazione nella madrelingua;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare a imparare;
6. competenze sociali e civiche;

⁸ Quello della felicità è un tema assurto recentemente agli onori del panel di indicatori di riferimento per misurare la qualità del vivere di determinati sistemi- Paese e globali. Si veda per l'Italia il BES di ISTAT (link <https://www.istat.it/it/archivio/207259> - consultato il 12/3/2018) giunto alla quinta edizione e il Better Life Index del OECD (<http://www.oecdbetterlifeindex.org/it/> - link consultato il 12/3/2018).

⁹ Si veda la Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, rif. 2006/962/CE.

¹⁰ Per le corrette definizioni di conoscenze, abilità, attitudini, competenze, si rimanda al GLOSSARIO presentato a margine del presente scritto.

7. spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

È strettamente correlato alla capacità di ogni persona di realizzarsi nel quadro di un sistema che punta a sostenere sviluppo personale, cittadinanza attiva, inclusione sociale e occupazione.

Le evoluzioni dirompenti nel mondo del lavoro sono già cominciate. Se all'inizio del Novecento gli economisti ritenevano che i cambiamenti nella tecnologia avrebbero portato più lavoro nel lungo termine¹¹, oggi non è più così. Uno studio di Frey e Osborne del 2013 dal titolo *The future of employment: how susceptible are jobs to computerization?*¹² parla di un 'alto rischio' che il 47% dei lavori sia automatizzato nel prossimo futuro, incluse le occupazione dei così detti 'colletti bianchi'.

Uno studio di Frey e Osborne del 2013 parla di un 'alto rischio' che il 47% dei lavori sia automatizzato nel prossimo futuro

L'innovazione tecnologica nelle economie e nella società di oggi è controllata e per lo più favorita dai capitali finanziari, e questi sono per loro stessa natura tesi a ottimizzare costantemente il costo dei fattori della produzione per unità di *output*. Esistono *software* cui ci si riferisce come intelligenze artificiali già in uso che sono in grado di scrivere articoli sui principali giornali al mondo, di produrre un contratto perfetto dal punto di vista legale per rappresentare gli accordi commerciali o i termini di un rapporto di lavoro, o per generare una accurata revisione contabile dello stato di salute finanziaria di un'impresa. Il capitalismo finanziario ha le sue regole e le sue leggi che si applicano in modo nuovo e globale e principi antichi o quanto meno qualificati già dai primi economisti: ottenere il massimo *output* da determinate risorse oppure minimizzare le risorse necessarie a raggiungere un certo risultato obiettivo.

Le leggi dell'economia sono ancora valide: la competizione tra risorse in termini di costo per unità di *output* è sempre attuale. In termini di mercato del lavoro, nell'analisi dello stato attuale si deve tenere conto di un ulteriore fattore: si registra una crescita costante di *digital jobs*, con un fabbisogno indicato nel 2015 da Andrus Ansip, Vice Presidente

¹¹ Si veda The Economist, *The Future of Jobs*, Gennaio 2014, <http://www.economist.com/news/briefing/21594264-previous-technological-innovation-has-always-delivered-more-long-run-employment-not-less> (consultato il 31/3/2017).

¹² Il paper si trova qui http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf (consultato il 30/3/2017).

del *Digital Single Market* presso la Commissione Europea, di 900.000 professionisti del ICT nel 2020¹³.

Per allargare lo sguardo, l'Organizzazione Internazionale per il Lavoro (ILO) offre una mappa dei *vulnerable job*¹⁴ per Paese in cui l'Italia, a differenza della maggior parte dei Paesi europei e degli Stati Uniti, si colloca nella fascia 15-30% che si affianca, sommandosi, all'attuale tasso di disoccupazione. A livello globale si tenga conto che la Cina si colloca nella fascia 30-45% e l'India in quella oltre il 70%¹⁵.

L'urgenza di definire una risposta alle attuali sfide occupazionali del (prossimo) futuro esercita una forte pressione sul sistema educativo. L'Europa, e non solo, è al lavoro, perché siamo di fronte a un salto di paradigma: in un contesto in cui il 65% dei bambini che hanno fatto il loro ingresso a scuola nel 2011 farà un lavoro che non è stato ancora inventato¹⁶, è evidente che il cambiamento di prospettiva è epocale. I concetti di organizzazione gerarchica, fedeltà all'azienda, salario e assunzione a tempo indeterminato si stanno liquefacendo a favore di nuovi approcci quali organizzazione a rete molecolare, continua ricomposizione di un tracciato di carriera di cui si è autonomamente responsabili, spinta all'indipendenza e al rinnovamento continuo, focus su riqualificazione e apprendimento di nuove competenze, resilienza.

In questo scenario, la mancanza di allineamento tra competenze richieste dal futuro mercato del lavoro ed educazione pone le società che non stanno affrontando il tema in una situazione di rischio economico-sociale. L'indirizzo che hanno preso le politiche educative è di puntare, in una situazione in cui il lavoro di domani non è ancora stato nemmeno concepito oggi, a strutturare un quadro di competenze tecniche e sociali fondamentali, su cui costruire un atteggiamento proattivo e aperto verso quello che sarà, per ognuno, un percorso di *life-long learning*.

Il 65% dei bambini che hanno fatto il loro ingresso a scuola nel 2011 farà un lavoro che non è stato ancora inventato

¹³ Si veda il post *Digital skills, jobs and the need to get more Europeans online* qui https://ec.europa.eu/commission/commissioners/2014-2019/ansip/blog/digital-skills-jobs-and-need-get-more-europeans-online_en (consultato il 28/3/2017).

¹⁴ Si veda alla pagina web dal titolo *World Employment and Social Outlook - Trends 2016* - ILO - a questo link http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/multimedia/maps-and-charts/WCMS_443264/lang--en/index.htm (consultato il 12/02/2017).

¹⁵ Per un quadro completo delle ricerche su The Future of Work di ILO si veda qui: <http://www.ilo.org/global/topics/future-of-work/lang--en/index.htm> (consultato il 28/02/2018).

¹⁶ Si veda DAVIDSON, C. (2011), *Now You See It. How Technology and Brain Science Transform Schools and Business in the 21st Century*, New York, Penguin Books.

Accanto all'attenzione verso una *literacy* linguistica appropriata, se da un lato si sta promuovendo il quadro delle competenze 'STEM', ovvero in *Science, Technology, Engineering e Mathematics* secondo l'originale inglese, dall'altro si punta a dotare ogni futuro adulto di un *set* di qualità fondamentali chiamate *soft skills* o *life skills*. Le *soft skills* sono considerate un insieme di componenti della personalità trasversali a ogni tipo di incarico e situazione lavorativa. Comprendono la capacità di comunicazione interpersonale sia nelle relazioni informali che formali, lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e sociale, la qualità del carattere, l'abilità nel socializzare in contesti diversi e nuovi, e altre che compongono un quadro di 'doti' che favoriscono il raggiungimento dei migliori risultati grazie alla capacità di stabilire eccellenti relazioni con le comunità di riferimento¹⁷. Le *life skills* si muovono concettualmente sullo stesso tracciato, e possono essere riconosciute come quelle (da sviluppare) afferenti allo sviluppo di abilità psico-sociali ed emozionali.

Le soft skills sono considerate un insieme di componenti della personalità trasversali a ogni tipo di incarico e situazione lavorativa.

L'effetto combinato di un'educazione capace di garantire risultati eccellenti sia nel campo riconducibile all'area del calcolo o matematica sia nello sviluppo delle *life skills*, con una forte componente che si continua a definire umanistica, è quanto di più importante vi sia in agenda oggi a livello di enti nazionali e sovranazionali, oltre che di centri di competenza, che si occupano di politiche per l'educazione.

Il digitale e l'educazione di fronte al salto di paradigma

A livello di Unione Europea è quanto mai attuale l'impegno nel promuovere un nuovo paradigma educativo. Il lavoro si sta concentrando sul fornire un quadro di riferimento per le evoluzioni possibili, considerando l'innovazione nel rapporto docente-discente nell'ottica non solo del sistema educativo tradizionale o più comunemente riconducibile al periodo dell'apprendimento scolastico, ma in termini della sempre chiara affermazione del *life-long learning* come necessità di cui fare virtù.

¹⁷ Si veda tra gli altri *Workforce Connection*, uno studio del 2015 relizzato da Child Trends negli Stati Uniti per il Governo (<https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSofSkills1.pdf> - link verificato il 2/4/2017).

I più recenti approcci raccolgono le possibili migliori evoluzioni nell'educazione all'interno di un quadro sistemico, integrale in cui il risultato educativo, e in particolare lo sviluppo delle *life skills*, è frutto di un processo sociale e quindi di comunità. L'approccio di tipo olistico, che sceglie di integrare la promozione delle *soft skills*, affronta il tema delle metodologie e delle competenze del formatore, occupandosene a ogni livello, incluso quello dell'adozione e dell'uso esperto di dispositivi, applicativi e piattaforme frutto dell'avanzamento tecnologico.

Cambia il rapporto di interazione tra docente e discente, ed entrambi evolvono in termini di competenze

L'integralità dell'approccio alla generazione e attuazione di un nuovo paradigma educativo capace di rispondere alle sfide del Ventunesimo secolo riguarda ogni aspetto del vivere l'educazione: cambia il rapporto di interazione tra docente e discente, ed entrambi evolvono in termini di competenze; si evolvono i modelli pedagogici di riferimento, nel rispetto del valore e degli obiettivi dell'educazione, alla luce delle innovazioni tecnologiche; cambia il ruolo dell'educazione nella società, e con questo il ruolo delle agenzie educative, perché si afferma la necessità di un approccio *social*, aperto e collaborativo, nella consapevolezza che la comunità educante si è estesa tanto quanto le possibilità di *internet* lo consentono; si ripensano persino le architetture dei luoghi dell'apprendimento.

Un fattore chiave e comune che rappresenta la costante alla base di ogni tipo di evoluzione di paradigma è l'innovazione tecnologia, e nell'ambito educativo si può guardare a un reale arricchimento di ogni dimensione insegnamento-apprendimento se si guarda alle logiche *social* della rete *internet* e non alle derive commerciali. Si può fare particolare riferimento a tutto il potenziale portato da *internet* nella concezione *social* più genuinamente coerente con le visioni progettuali dei fondatori di *internet* stessa, rappresentate oggi da concetti e fenomeni quali 'Etica Hacker'¹⁸ e il *platform cooperativism*¹⁹, che ne permeano lo spirito. Per brevità e consonanza con i concetti in uso negli ambienti dell'Unione Europea, si affida al termine 'digitale' il compito di farsi portatore dell'insieme di innovazioni che vanno dai dispositivi all'*Internet of Everything* (IoE), dalla connettività a *big data*

¹⁸ Himanen, P. (2001), *The Hacker Ethic and the Spirit of the Information Age*, Londra, Random House Trade Publishing, trad. it. di Zucchella F. (2001) *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*, Milano, Feltrinelli.

¹⁹ Sul tema si veda Scholz, T., Schneider, N. (2016), *Ours to hack and to own – the rise of platform cooperativism, a new vision for the future of work and a fairer internet*, New York (USA), OR Books.

e *deep learning*, dalle piattaforme *software* al calcolo quantistico, dai robot di nuova generazione ai sensori intelligenti e alle intelligenze artificiali, e che nell'insieme favoriscono l'adozione di nuovi modelli e nuovi risultati.

Come quadro organico di riferimento si consideri il lavoro del JRC, il Centro comune di ricerca²⁰, che nella Commissione Europea è un organo istituito per fornire supporto al processo decisionale dell'UE mediante consulenze scientifiche indipendenti e basate su prove concrete. Nell'ambito del JRC *Science for Policy Report* è stato realizzato e promosso il rapporto *Promoting Effective Digital-Age Learning*²¹, che ha definito il quadro di riferimento europeo *DigCompOrg* sulle competenze digitali delle organizzazioni educative.

A riconferma del fatto che parlare di educazione e nuovi paradigmi per il Ventunesimo secolo significa collocare l'intero concetto di educazione all'interno di un quadro complesso e completo di 'digitale'. Si consideri che la ricerca di JRC nel biennio in corso è strutturata attorno a tre principali aree: Abilità e Competenze del 21esimo secolo; Innovazione e modernizzazione dell'Educazione e della Formazione; *Open Education*. Nel processo di rinnovamento sono ricompresi cittadini, educatori, organizzazioni educative, e la società. JRC opera in collaborazione con le Commissioni Educazione e Cultura, Lavoro, Giustizia (si veda fig. 1).

Parlare di educazione e nuovi paradigmi per il Ventunesimo secolo significa collocare l'intero concetto di educazione all'interno di un quadro complesso e completo di 'digitale'

²⁰ Si veda https://ec.europa.eu/info/departments/joint-research-centre_it (link consultato il 23/3/2017); per una documentazione completa, si faccia riferimento alla versione inglese (<https://ec.europa.eu/jrc/en/about/jrc-in-brief> - consultato il 21/2/2017).

²¹ Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J. (2015); *Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*; EUR 27599 EN; doi:10.2791/54070 Il rapporto integrale si trova al link http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC98209/jrc98209_r_digcomporg_final.pdf (consultato il 28/3/2017); una versione in lingua italiana è reperibile sul sito del CNR con il titolo *Promuovere un apprendimento efficace nell'era digitale* (link http://www.itd.cnr.it/download/digcomporg_Framework_ITA_FINAL_DEF.pdf - consultato il 29/3/2017).

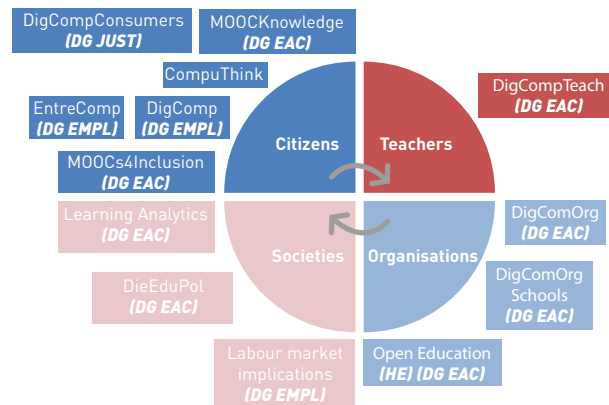


Fig. 1 – Learning and Skills for the Digital Era²²

DigCompOrg è un progetto realizzato da JRC con la Commissione Educazione e Cultura per creare un quadro di riferimento per sviluppare e promuovere la competenza digitale non solo nell'organizzazione, ma dell'organizzazione educativa stessa²³.

L'Europa è evidentemente al lavoro nel sollecitare una rielaborazione profonda della relazione tra missione educativa e competenze digitali, in un quadro dove il livello organizzativo, di *leadership* e *governance*, insieme con quello individuale, dell'insegnamento e dell'apprendimento, si ricompongono in un *framework* in cui il digitale è leva e fattore comune al tempo stesso (si veda fig. 2).

L'Europa è evidentemente al lavoro nel sollecitare una rielaborazione profonda della relazione tra missione educativa e competenze digitali

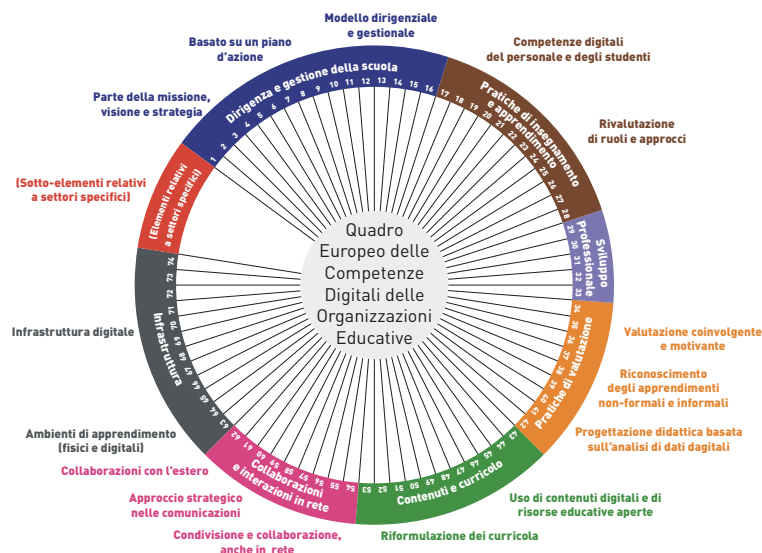


Fig. 2 – Elementi primari e subordinati di *DigCompOrg*

²² Figura presente nel EU Science Hub della Commissione Europea all'argomento di ricerca *Learning and Skills for the Digital Era* disponibile qui <https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills> (consultato il 10/03/2018).

²³ Per un quadro completo si veda <https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills> (link consultato il 3/4/2017).

Questo quadro è da considerarsi come un complemento del *framework* DigComp, ora alla versione 2.1, più specificamente dedicato allo sviluppo di aspetti rilevanti delle competenze digitali dei cittadini. A livello di Unione Europea completano il quadro DigCompEdu, specificamente pensato per gli educatori, e OpenEdu, che porta avanti un quadro di riferimento con strumenti di auto-valutazione per le *Higher Education Institution*.

Non c'è solo Europa nell'evoluzione in corso per favorire la rifocalizzazione dell'educazione. Non si può non citare il rapporto²⁴ del *World Economic Forum* (WEF) che affronta in modo esplicito e diretto l'importanza di definire una nuova *vision* per l'educazione, in modo da riallineare ciò che le persone imparano, studenti in *primis*, e ciò di cui hanno bisogno per affrontare il presente e il futuro del lavoro e dell'essere cittadini. Il WEF organizza sedici abilità ripartite in tre ambiti fondamentali:

- Abilità base: letteraria, numerica, scientifica, di *information & communication technology*, finanziaria, civico-culturale;
- Competenze: pensiero critico, creatività, comunicazione, collaborazione;
- Qualità caratteriali: curiosità, iniziativa, perseveranza, flessibilità, *leadership*, consapevolezza socio-culturale.

Nello studio, condotto in collaborazione con il *Boston Consulting Group*, l'approccio è di associare gli strumenti delle tecnologie per l'educazione con gli obiettivi di sviluppo socio-culturale ed emotivo (vi si parla di SEL, *Social and Emotional Learning*) attraverso il coinvolgimento degli *stakeholder*: *policy makers*, educatori, ricercatori, genitori, imprese, sviluppatori, investitori. Interessante notare come si colleghino in modo fluido, con esempi concreti, alcuni principi dell'educazione ai risultati obiettivo, definiti nelle sedici abilità triripartite già indicate, attraverso il digitale. In un tentativo di sintesi estrema, dallo studio sui media interattivi gli autori del documento identificano nove elementi che possono condurci al cambiamento nell'apprendimento.

Non c'è solo Europa nell'evoluzione in corso per favorire la rifocalizzazione dell'educazione.

²⁴ Lo studio *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology* si trova a questo link http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf [consultato il 5/3/2018].

Questi nove elementi prendono le mosse da tecnologie digitali esistenti e applicate, che consentono di:

- integrare l'ambito del *gaming* per favorire un senso di controllo che influenzi il gioco, l'ambiente di gioco e l'esperienza di apprendimento;
- sviluppare le possibilità di realizzare l'interazione tra pari, quindi comunicazione e collaborazione;
- esercitare alla ridefinizione di specifici traguardi e regole, che possono essere espliciti o impliciti;
- esplorare la possibilità di formare, grazie alle ampie opportunità di scoprire come è fatta ogni cosa, ogni oggetto o prodotto, e come funziona;
- offrire strumenti adattivi mirati alle esigenze di uno specifico tipo di apprendimento o gioco dello studente
- migliorare la confidenza nell'assunzione di rischi, nell'esplorare diverse soluzioni e provare nuove vie;
- attivare una relazione continua durante l'apprendimento che diviene più attivo;
- moltiplicare l'applicabilità di quanto si impara ad altri contesti;
- monitorare costantemente le prestazioni.

Il lavoro dell'Unione Europea e la pubblicazione del *World Economic Forum* sono alcuni dei più attuali, completi, autorevoli elementi da considerare nel guardare ai cambiamenti in atto nel mondo dell'educazione a causa del digitale. Per quanto le due fonti scelte siano di natura differente, è interessante notare come una corretta lettura dei documenti che trattano il tema dell'innovare l'educazione siano in armonia con i fondamenti dell'educazione e affidino all'incontro tra *stakeholder* l'elaborazione di metodologie e pratiche che consentano di ricondurre «il rapporto tra tecnologia e didattica alla comprensione del rapporto insegnamento-apprendimento»²⁵.

Consentano di
ricondurre
«il rapporto tra
tecnologia e didattica
alla comprensione
del rapporto
insegnamento-
apprendimento»

Nuovo *framework*, nuovo linguaggio, e i semi della storia del prossimo futuro educativo

La tensione verso la tecnologia, la tecnica e l'insegnamento delle basi essenziali di cui dotare le persone nel ventunesimo secolo, così come

²⁵ Cortimiglia, F. (2018), Dieci tesi per l'educazione digitale, *Aggiornamenti Sociali*, anno 69/01, pp. 36-45.

inquadrare dai *framework* citati, si sta accompagnando con una viva attenzione agli aspetti di educazione alla vita tout court, lavorativa e sociale. Il *focus* su concetti quali *soft skills* e *life skills* si traduce nella sfida in atto di sviluppare aspetti della persona, a partire dall'infanzia, che afferiscono alla sfera delle emozioni, alla socialità, alle dimensioni più intime dei valori portanti della reale felicità, all'etica. Jean Piaget ci ricorda che nel momento dell'apparizione del linguaggio per il bambino non c'è più solo il mondo fisico, ma l'incontro di due nuovi mondi nel suo universo, che sono il mondo sociale e quello delle rappresentazioni interiori.

Al momento dell'apparizione del digitale, a tutti gli effetti un nuovo linguaggio, dobbiamo riconoscere che non c'è più nel reale solo il mondo fisico, ma anche un 'reale aumentato' in cui siamo immersi, che alcuni definiscono *mixed reality*. Il digitale, nel senso di 'layer aumentato' e integrato nella nostra vita, diventa dal punto di vista socio-relazionale ed emotivo reale quanto la realtà stessa. Il mondo complesso, che abbiamo qualificato come caratterizzato da fenomeni dirompendi e accelerazione esponenziale, ci impone, più che propone di riconoscere, di mettere alla prova le capacità conoscitive, emotive e relazionali di ogni persona in ogni fase della propria vita.

Il digitale, nel senso di 'layer aumentato' e integrato nella nostra vita, diventa dal punto di vista socio-relazionale ed emotivo reale quanto la realtà stessa.

L'educazione, che ha sempre guardato ad «almeno due dimensioni: una dimensione legata all'acquisizione di abilità e competenze, e una dimensione di formazione umana»²⁶, ha già messo a fuoco la sfida del *life-long learning* da vent'anni e ora, in piena era digitale, dibatte sul come organizzare l'integrazione della dimensione comunicativa della Rete in un risultato sistemico e capace di imprimere in ogni persona le capacità per continuare a imparare, lavorare, vivere. Per farlo, attinge ad ambienti quali il *gaming* e i *social media* andando all'origine dei principi per cui si sono diffusi così estensivamente e velocemente, al fine di ricomporre in nuovi modelli di innovazione educativa, e quindi sociale, la relazione *io-mondo* e *io-altri* di cui parla Francesco Cortimiglia²⁷, che invita a riconoscere che per «la ricerca, per l'educazione e per ogni altro aspetto della vita sociale, abbiamo bisogno [...] di approdare a un "network cooperativo"» invece di fermarci ad attingere dal "network comunicativo" offerto dalla Rete. Per l'educatore, l'ibridazione reale-digitale è già realtà dal momento

²⁶ Peticari, P. (1996), *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 97.

²⁷ in *Aggiornamenti Sociali*, op. cit.

in cui i MOOC (*Massive Online Open Courses*)²⁸ sono entrati nella nostra vita, da quando la progettazione architettonica si è data il compito di progettare un concetto di spazio di insegnamento-apprendimento radicalmente nuovo e favorevole allo sviluppo della cooperazione e allo scambio, dal primo uso dei più comuni *software desktop* alla robotica e al *gaming* educativo anche con uso di *smartphone*, da quando si è passati dal banco alla ‘nuvola’ (o *cloud*). È un’evoluzione (indispensabile), ma produce i migliori risultati solo se presa per mano e condotta da un nuovo sistema educativo adeguato al Ventunesimo secolo in cui tutti i protagonisti, dalla politica alle imprese, dalle scuole di ogni ordine e grado alle università, da ogni tipo di organizzazione formativa alle iniziative delle ONG, dai docenti ai genitori, dagli sviluppatori ai pedagoghi, fino a investitori e *startup*, applichino i principi cardine su cui si basano le proprie esortazioni: comunicazione, condivisione, cooperazione.

Conclusioni: *Educational Infrastructure ed educazione aumentata.*

I cambiamenti nell’educazione sono in corso.

Creatività, intraprendenza, imparare a imparare, competenze, conoscenze e nuove abilità stanno emergendo come sempre più importanti in questo secolo per tenere il passo con l’innovazione, generare crescita e favorire la partecipazione in una società ed economia digitali. La sfida chiave per la ricerca e i *policy-makers* è di occuparsi dell’allineamento dinamico tra domanda e offerta di nuove abilità e conoscenze: come devono, queste nuove *literacy* e *life skills*, essere definite, descritte, pensate, acquisite e certificate? Per questo entra in gioco il sistema educativo tutto, dalle massime organizzazioni mondiali al singolo insegnante.

Tenendo fermi i capisaldi dell’educazione, il dibattito deve puntare al dare delle risposte alle domande attuali. Pressati dai cambiamenti dirimpenti e dall’accelerazione esponenziale, in un mondo sempre più complesso e all’alba dell’arrivo delle intelligenze artificiali (AI, per *artificial intelligence*), dobbiamo riformulare gli obiettivi educativi in modo da abilitare ogni persona, a partire dalla popolazione scolastica

Come devono, queste nuove literacy e life skills, essere definite, descritte, pensate, acquisite e certificate?

²⁸ per una definizione aggiornata si rimanda a una ricerca online; per fare esempi di piattaforme MOOC si veda Coursera.org e Edx.org.

di ogni ordine e grado, alla competenza necessaria, valorizzando il ruolo del docente. L'educatore resta figura centrale e deve ritrovarsi valorizzata, potenziata come ruolo, quasi un 'educatore aumentato', maestro e mentore immerso in un mondo di nuovi strumenti (dallo *smartphone* al *cloud*, dalla realtà aumentata a piattaforme *hardware* e *software open source*, fino alla robotica e al *coding*) che vivono in un ecosistema di obiettivi, modelli e metodologie sia abilitanti sia connotanti.

Si può parlare della necessità dello sviluppo di una *Educational Infrastructure*²⁹ che dia alle persone la possibilità di scambiare (offrire e ricevere) saperi (competenze, abilità, etc.) e qualità della persona (*soft skills, life skills*) come parte di una *global community* educativa. È compito dell'educazione, non di 'guru' visionari (e ricchissimi) proprietari di immensi *social network*.

²⁹ il concetto di *Educational Infrastructure* è stato elaborato da Vannini G. che si presenta qui per sollecitare una riflessione critica e consapevole e sottolineare l'importanza e l'urgenza di mettere in pratica i principi di un nuovo framework educativo, anche considerato il senso con cui Mark Zuckerberg ha utilizzato il concetto di 'social infrastructure' nel suo post *Building Global Community* che egli stesso ha pubblicato su Facebook il 16 febbraio 2017 [2017 – link <https://www.facebook.com/notes/mark-zuckerberg/building-global-community/10154544292806634/> consultato il 13/3/2018].

GLOSSARIO³⁰

Competenze (*Competences*)

la combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriati al contesto e qualificanti per raggiungere risultati osservabili. Include capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono attualmente descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Conoscenze (*Knowledge*)

insieme di elementi del sapere, risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Costituiscono la sostanza di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

Abilità (*Skills*)

le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)

³⁰ Rispetto alle traduzioni ufficiali in lingua italiana, di cui si è tenuto conto, le definizioni qui proposte sono state rielaborate dall'autore su fonti originali in lingua inglese.

Si fa riferimento a EQF, e in particolare a "RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)" (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> - link consultato il 27/3/2017). I documenti consultati, sia in italiano sia in inglese, sono:

. *Allegato 1 / Definizioni in Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)* disponibile al link https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf (consultato il 27/3/2017)

. testo introduttivo "Panoramica della Metodologia" dello European e-Competence Framework disponibile al link <http://www.ecompetences.eu/it/methodology-3/> (consultato il 27/03/2017);

. proposta di risoluzione promossa dalla Commissione per l'occupazione e gli affari sociali di cui al link http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014_2019/plmrep/COMMITTEES/EMPL/RE/2016/10-12/1104246IT.pdf (consultato il 27/3/2017);

. rapporto *Furthering Innovative Education* (InnovativEdu) lanciato da DG Education and Culture (DG EAC) e JRC-IPTS IS Unit (l'Institute for Prospective Technological Studies - IPTS - è uno dei sette istituti scientifici del Joint Research Centre (JRC) della Commissione Europea; JRC-IPTS consiste di sei unità di ricerca di cui una è l'Information Society (IS) - link <https://ec.europa.eu/jrc/en/institutes/ipts> - (consultato il 27/3/2017);

. documento *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model* reperibile al link "<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>" (consultato il 27/3/2017);

. rapporto di Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J. (2015); *Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*; EUR 27599 EN; doi:10.2791/54070 disponibile al link http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC98209/jrc98209_r_digcomporg_final.pdf (consultato il 27/3/2017).

Attitudini (*Attitude*³¹)

I motivatori di prestazione, la capacità cognitiva e relazionale (ad esempio la capacità di analisi e sintesi, la flessibilità, il pragmatismo, la resilienza, etc.) che è alla base del raggiungimento di risultati. Includono valori, aspirazioni, e priorità.

³¹ La parola inglese *Attitude* è comunemente tradotta nei documenti delle commissioni europee con il termine italiano *attitudine*; per quanto la parola italiana *atteggiamento* sia diversa, pur nel rispetto della traduzione operata a livello europeo, si fa notare che è opportuno orientarsi su un significato di *attitudine* più prossimo a quello di *atteggiamento* o *disposizione* acquisita piuttosto che di *disposizione* innata.

Bibliografia e Sitografia

- AGID (2017) *Coalizione per le competenze digitali* - <http://www.agid.gov.it/agenda-digitale/competenze-digitali/coalizione-nazionale-competenze-digitali> (consultato il 23/2/2018).
- Ansip, A., European Commission, (2015) *Digital skills, jobs and the need to get more Europeans online* - https://ec.europa.eu/commission/commissioners/2014-2019/ansip/blog/digital-skills-jobs-and-need-get-more-europeans-online_en (consultato il 28/3/2017).
- Banzato, M. (2013). *Literacy e complessità*. TD Tecnologie Didattiche, 21 (1), pagg. 4-13 - <http://ijet.itd.cnr.it/article/viewFile/109/55>.
- Barbezat, D. P., Bush, M. (2014), *Contemplative Practices in Higher Education – Powerful Methods to Transform Teaching and Learning*, San Francisco, CA (USA), JB Jossey-Bass.
- Childtrends.org (2015), *Workforce Connection*, USA (<https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSoftSkills1.pdf> - link verificato il 2/4/2017).
- Cortimiglia, F. (2018), Dieci tesi per l'educazione digitale, *Aggiornamenti Sociali*, anno 69/01, pp. 36-45.
- Dall'Aglio, C., Marmocchi, P., Zannini, M. (2004), *Educare le Life Skills*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.
- Davidson, C. (2011), *Now You See It. How Technology and Brain Science Transform Schools and Business in the 21st Century*, New York (USA), Penguin Books.
- The Economist, *The Future of Jobs*, Gennaio 2014, <http://www.economist.com/news/briefing/21594264-previous-technological-innovation-has-always-delivered-more-long-run-employment-not-less> (consultato il 31/3/2017).
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (a cura di – 1995/n. ediz. 2017) - *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Edizioni Junior (si veda anche <http://www.thewonderoflearning.com> legato al lascito di Loris Malaguzzi e a Reggio Children, consultato il 12/03/18).
- EMORY UNIVERSITY (2017) *SEE Learning: A Framework for Implementation. Social, Emotional, and Ethical Learning* – Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics.
- European Commission, EU Science Hub (2017) *Learning and Skills for the Digital Era* - <https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills> (consultato il 10/03/2018).
- Frey, C. B., Osborne, M. A. (2013) *The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?* (<https://www.oxfordmartin>

ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf - consultato il 12/03/2018).

Himanen, P. (2001), *The Hacker Ethic and the Spirit of the Information Age*, Londra, Random House Trade Publishing, trad. it. di Zucchella F. (2001) *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*, Milano, Feltrinelli.

ILO, *International Labour Organization - WESO World Employment and Social Outlook - Trends 2016* - link http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/multimedia/maps-and-charts/WCMS_443264/lang-en/index.htm (consultato il 12/03/2018).

ISTAT, *Rapporto Bes 2017: il benessere equo e sostenibile in Italia* (<https://www.istat.it/it/archivio/207259> - consultato il 12/3/2018).

Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J. (2015); *Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*; EUR 27599 EN; doi:10.2791/54070

Il rapporto integrale si trova al link:

http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC98209/jrc98209_r_digcomporg_final.pdf (consultato il 28/3/2017); una versione in lingua italiana è reperibile sul sito del CNR con il titolo *Promuovere un apprendimento efficace nell'era digitale* (link http://www.itd.cnr.it/download/digcomporg_Framework_ITA_FINAL_DEF.pdf - consultato il 29/3/2017).

Kurzweil, R., *The singularity is near - When Humans Transcend Biology*, (2005) New York (USA), Viking Press.

Menichetti, L. (2017), *La Competenza Digitale: dalla definizione a un framework per la scuola*. Trento, MED MEDIA EDUCATION – Studi, ricerche, buone pratiche - Edizioni Centro Studi Erickson - Vol. 8, n. 2, anno 2017, pp. 175-195.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)*, http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml?pk_vid=e58e98b0565d48141521104587695fb6 (consultato il 13/3/2018).

OECD, *Better Life Index* (<http://www.oecdbetterlifeindex.org/it/> - consultato il 12/3/2018).

Palmer, P. P. (1993), *The Violence of Our Knowledge: Toward a Spirituality of Higher Education*, The Michael Keenan Memorial Lecture, Berea College, Kentucky.

Perticari, P. (1996), *Attesi imprevisti*, Torino, Bollati Boringhieri, p. 97.

Rushkoff, D. (2010) *Program or Be Programmed - Ten Commands for a Digital Age*, New York (USA), OR Books.

Scholz, T., Schneider, N. (2016), *Ours to hack and to own – the rise of platform cooperativism, a new vision for the future of work and a fairer internet*, New York (USA), OR Books.

Schwartz, K. (2017) *Projects, Passion, Peers and Play: Seymour Papert's Vision For Learning* - <https://www.kqed.org/mindshift/47846/projects-passion-peers-and-play-seymour-paperts-vision-for-learning> (consultato il 14/3/2018).

World Economic Forum® (2016) *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology* - All rights reserved. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf (consultato il 12/11/2017).



LA PERSONA SEMPRE AL CENTRO, UNA PROSPETTIVA DELLA TEOLOGIA DELLA COMUNICAZIONE

Carlo Meneghetti

IUSVE

In questo articolo si sono evidenziate alcune caratteristiche della Teologia della Comunicazione secondo la prospettiva ‘vissuta’ allo IUSVE.

Cinque sono gli aspetti evidenziati: persona al centro, considerando come la comunicazione, in ogni momento, abbia il compito di legare, avvicinare, incontrare l’altro.

Progettare ‘qui e ora’, proponendo l’analisi e la produzione di percorsi che siano legati al tempo presente, considerando ogni atto educativo-comunicativo da porre in atto per entrare in relazione e ‘comunione’.

Studiare la TdC come terreno fertile di incontro tra le varie discipline, luogo dove incontrare ogni età della vita e luogo che permetta di proiettarsi oltre l’orizzonte del ‘si è sempre fatto così’.

Permettere allo studente di trarre spunto dal suo bagaglio culturale per personalizzare il suo percorso d’aula.

Rendere la disciplina utile sia per la professione che in ogni momento quotidiano.

Parole chiave: persona, orizzonte, futuro, relazione, insieme.

I have highlighted some characteristics of the Theory of Communication, from the IUSVE point of view, in this article.

Five aspects have been highlighted: Person is at the centre, considering how communication, at all times, has the task of linking, bringing together, meeting each other. Planning 'here and now', proposing the analysis and production of paths which are tied to the present, considering each educational communicative act to be put into motion so as to have relationship and communion.

Studying the TDC as a fertile field of meeting among the various disciplines, a place where all ages of life and places can meet allowing the projection beyond the horizon of 'it's always been done this way'.

Allowing the student to draw from their own cultural background so as to personalize their classroom journey. Making discipline a useful tool for their future profession as also in their everyday life.

Keywords: *person, horizon, future, relationship, together.*



Teologia della Comunicazione: quando la parola diviene creatrice

Tra le discipline presenti nel percorso triennale STC, esiste anche la Teologia della Comunicazione (TdC).

La TdC fonda le sue radici nei documenti ecclesiali sulle comunicazioni sociali; quelli oggetti di studio e di approfondimento durante il corso sono:

1. Il decreto conciliare *Inter Mirifica*;
2. L'istruzione pastorale *Communio et Progressio*;
3. L'istruzione pastorale *Aetatis Novae*;
4. Il Direttorio *Comunicazione e missione*.

Ognuno di questi documenti offre indicazioni, suggerimenti e considerazioni per riuscire a vivere la comunicazione come momento di incontro, di scambio e di dono.

La persona, nell'atto comunicativo, diviene anche estensione della Parola creatrice di Dio che permette di costruire e dare ordine al caos e alla materia informe (Gn 1,1-31). Proprio queste considerazioni fanno da *incipit* al corso: essere estensione della Parola di Dio significa saper vivere la comunicazione, in particolar modo quella odierna, in ogni momento e in ogni atto.

La progettazione della comunicazione deve tenere conto che l'uomo è fine e mai mezzo: gli operatori dei media devono saper cogliere le opportunità che le nuove tecnologie apportano ogni giorno con i pro e i contro del caso, pensiamo ai diversi fenomeni in atto riguardanti i *social networks* e giovani per esempio¹.

Tutti i *media* sono studiati e considerati questo orizzonte, con l'obiettivo di donare allo studente uno sguardo complessivo che lo aiuti a saper progettare ogni atto comunicativo sulla persona, per la persona e a favore della persona.

¹ Meneghetti, C. (2016), *Teologia della comunicazione, la Chiesa in dialogo con il mondo dei media*, in *Graphic & Digital Designer, una professione proiettata nel futuro*, a cura di Diotto, M., Padova, Libreriauniversitaria.it, pp. 303.

Il decreto Conciliare *Inter Mirifica*

Tra i molti doni del Concilio Vaticano II troviamo anche *Inter Mirifica*; il 4 dicembre 1963, viene pubblicato il decreto sugli strumenti della comunicazione sociale, da questo momento, la Chiesa, prende coscienza delle “meravigliose tecniche” considerate non come un ostacolo ma come un dono da utilizzare per favorire il bene dell’uomo. L’articolo 1 del decreto, infatti, riporta questo:

tra le meravigliose invenzioni tecniche che, soprattutto nel nostro tempo, l’ingegno umano è riuscito, con l’aiuto di Dio, a trarre dal creato, la Chiesa accoglie e segue con particolare sollecitudine quelle che più direttamente riguardano le facoltà spirituali dell’uomo e che hanno offerto nuove possibilità di comunicare, con massima facilità, ogni sorta di notizie, idee, insegnamenti. Tra queste invenzioni occupano un posto di rilievo quegli strumenti che, per loro natura, sono in grado di raggiungere e influenzare non solo i singoli, ma le stesse masse e l’intera umanità. Rientrano in tale categoria la stampa, il cinema, la radio, la televisione e simili. A ragione quindi essi possono essere chiamati: strumenti di comunicazione sociale².

I Padri conciliari pongono l’accento su due aspetti in particolare: la velocità delle comunicazioni e la capacità di raggiungere e influenzare le persone.

I Padri conciliari pongono l’accento su due aspetti in particolare: la velocità delle comunicazioni e la capacità di raggiungere e influenzare le persone. Le attenzioni poste nel primo articolo del Decreto sono costantemente richiamate e ulteriormente sviluppate, nel corso di IM, con l’obiettivo di evidenziare come l’atto comunicativo sia una parte fondamentale e irrinunciabile della vita e dell’uomo. La Chiesa richiama costantemente l’attenzione e la vigilanza considerando come la comunicazione abbia diversi effetti sulla formazione delle persone:

non c’è dubbio che l’informazione, dato il progresso raggiunto dalla società moderna, ed attese le sempre più strette relazioni d’interdipendenza tra i suoi membri, è diventata utilissima ed anzi, per lo più, una necessità. Infatti la pubblica e tempestiva comunicazione degli avvenimenti e dei fatti offre ai singoli uomini quella più adeguata e costante conoscenza, che permette loro di contribuire efficacemente al bene comune e di promuovere tutti insieme più agevolmente la prosperità e il progresso di tutta la società. È perciò inerente alla società umana il diritto all’informazione su quanto, secondo le rispettive condizioni, interessa gli uomini, sia come individui che come membri di una società³.

² AA.VV., (1992) *Concilio Ecumenico Vaticano II, Costituzioni, decreti, dichiarazioni e messaggi*, Bologna, EDB, p. 299.

³ *Ivi*, pp. 301-302.

A distanza di 55 anni dalla pubblicazione del Decreto, si evidenzia come le considerazioni di *Inter Mirifica* possono essere lette considerando le odierne dinamiche comunicative vissute nei *social network* ed in rete; lo studente STC che si approccia per la prima volta alla TdC è quindi considerato anche come *media educator* in grado di generare buone pratiche per ‘umanizzare’ ogni mezzo di comunicazione.

Tutti gli attori in campo nell’atto comunicativo sono chiamati alla responsabilità ed al discernimento dei contenuti, in particolare IM si sofferma sui doveri dei giovani, dei genitori, degli autori e dell’autorità civile.

Qui entra in campo anche la TdC, considerando come sia indispensabile porre al centro la persona in ogni momento della progettazione, dall’analisi, alla strutturazione del progetto, alla verifica finale⁴.

Oltre alla responsabilità personale, il Decreto focalizza la sua attenzione sulla formazione: il compito della Chiesa, ma anche di tutte le altre agenzie educative, è di formare lo spettatore in modo che possa vagliare e valutare i contenuti veicolati dai *media*. Oratori, patronati, e sale parrocchiali, hanno da sempre condiviso e proposto durante le attività i diversi mezzi di comunicazione: tv, giornali, videocassette, diapositive, audiocassette, cd, dvd, videoproiettori, console, VR, sono presenti in molte realtà, accompagnando gli educatori nei momenti di condivisione e di formazione. La conoscenza dei documenti ecclesiali sulle comunicazioni sociali diviene quindi indispensabile per progettare e attuare cammini di crescita, di confronto e di scambio con l’orizzonte educativo di una formazione permanente. Questo è anche uno degli obiettivi a cui tende il corso di TdC: gettare le fondamenta su cui poter costruire percorsi educativi di *media education* in grado di abitare il tempo presente e di far fronte alle diverse esigenze educative conseguenti alle molte evoluzioni dei *media*.

Il Decreto Conciliare invita la successiva produzione di un’apposita istruzione pastorale che coinvolga non solo i pastori ma anche i laici professionisti della comunicazione⁵:

Per l’applicazione di tutti questi principi e norme circa gli strumenti di comunicazione sociale, su espresso mandato del Concilio, sia pubblicata

⁴ Cfr. Meneghetti, C. (2015), *Elementi di Teologia della Comunicazione, un percorso tra etica e religione*, Padova, Libreriauniversitaria.it, pp. 134-138.

⁵ *Ivi*, p. 111.

un'apposita istruzione pastorale, a cura della commissione della santa Sede, di cui al n. 19, con la collaborazione di esperti scelti nelle varie nazioni⁶.

Da questa indicazione nasce il cammino per la stesura dell'istruzione pastorale *Communio et Progressio*, successivo riferimento basilare sia per le comunicazioni sociali che per la TdC.

Communio et Progressio

Trascorsi sette anni dalla pubblicazione di *Inter Mirifica*, viene pubblicata l'istruzione pastorale *Communio et Progressio*. La titolazione del documento, ci permette di capire che il corpo testuale è formato da una serie di indicazioni con l'obiettivo di 'istruire' in modo dettagliato donando al lettore spunti di riflessione e proponendo suggerimenti e linee guida progettuali. L'istruzione riprende i contenuti di IM ponendo nuovamente l'accento sull'importanza della formazione e della cura in ogni atto comunicativo. L'articolo numero 3 dell'istruzioni evidenzia che:

Questa Istruzione Pastorale infine, che viene pubblicata per espressa disposizione del Concilio, espone i principi dottrinali e i suggerimenti per l'azione pastorale, con una impostazione volutamente generale, tralasciando quindi le determinazioni particolari, che, per la permanente fluidità e lo sviluppo continuo dei problemi in oggetto, possono essere precisate soltanto tenendo presenti le concrete circostanze di tempo e di luogo⁷.

Come si legge, l'invito dei redattori di *Communio et Progressio*, richiama l'importanza di far proprie le indicazioni del testo personalizzandone i contenuti e tenendo necessariamente conto delle diverse "circostanze di tempo e di luogo" da considerare quando si studia la comunicazione.

La TdC considera fondamentale questo principio, ovvero partire da una dettagliata analisi ogni qualvolta si procede alla stesura di un percorso o di un progetto, richiamando la necessità di aver ben presente l'orizzonte del "qui e ora".

La TdC considera fondamentale questo principio, ovvero partire da una dettagliata analisi ogni qualvolta si procede alla stesura di un percorso o di un progetto, richiamando la necessità di aver ben presente l'orizzonte del "qui e ora".

⁶ AA.VV. (1992) *Concilio Ecumenico Vaticano II*, cit., p. 309.

⁷ Pontificio consiglio per le Comunicazioni Sociali, Istruzione pastorale «*Communio et Progressio*», http://www.chiesaecomunicazione.com/doc/istruzione-pastorale_communio-et-progressio_1971.php, (10 marzo 2018).

C'è, infine, da sperare che questa Istruzione venga favorevolmente accolta da tutti coloro che esercitano un compito professionale nel campo delle comunicazioni e da quanti, con buona volontà, si preoccupano del vero progresso della famiglia umana. Si otterrà in tal modo, con il mutuo scambio di idee e la loro fattiva cooperazione che i grandi vantaggi offerti da questi strumenti vengano realmente estesi al bene autentico di tutti⁸.

Come evidenziato per IM, anche l'istruzione pastorale *Communio et Progressio* non ha perso la sua rilevanza per quanto riguarda l'attenzione alla persona e all'approfondimento dei *media* e delle dinamiche comunicative.

Considerando i contenuti del secondo capitolo, per esempio, troviamo dei richiami indispensabili anche oggi per affrontare la tematica dei *media*. I redattori del testo evidenziano quali siano le condizioni ideali per una comunicazione efficace, evidenziando alcuni punti cardine irrinunciabili:

1. formazione
 - a. formazione dei recettori
 - b. formazione dei “comunicatori”
2. compiti e doveri
 - a. dei “comunicatori”
 - b. dei “recettori”
3. collaborazione
 - a. fra i cittadini e l'autorità civile
 - b. fra le nazioni
 - c. fra tutti i cristiani, i credenti e gli uomini di buona volontà⁹

Come si evince, si parte dal singolo individuo per arrivare a tutti gli uomini di ‘buona volontà’: scuola, famiglia, autori, produttori di contenuti, spettatori, formatori, educatori, laici, religiosi, famiglie, enti, associazioni, ecc., sono ‘osservati’ evidenziando il loro ruolo attivo e la loro responsabilità in ogni atto comunicativo e richiamando il ruolo chiave della testimonianza per arrivare a rendere la comunicazione un momento di incontro.

⁸ *Ivi*, numero 5.

⁹ Cfr. Meneghetti, C. (2015), *Elementi di Teologia della Comunicazione*, cit., pp. 106.

L'istruzione pastorale *Aetatis Novae*

In occasione del ‘ventesimo compleanno’ di *Communio et Progressio*, viene pubblicata una nuova istruzione pastorale: *Aetatis Novae*.

Siamo nel 1992, il momento storico è ricco di cambiamenti politici, economici, sociali, “all’approssimarsi di una nuova era” così esordisce l’istruzione,

la comunicazione conosce una considerevole espansione che influenza profondamente le culture del mondo nel suo insieme. Le rivoluzioni tecnologiche rappresentano solo un aspetto di questo fenomeno. Non c’è luogo in cui l’impatto dei media non si faccia sentire sugli atteggiamenti religiosi e morali, sui sistemi politici e sociali, sull’educazione. Nessuno ignora, per esempio, il ruolo della comunicazione, che le frontiere geografiche e politiche non hanno potuto arrestare, nei capovolgimenti che si sono verificati nel corso degli anni 1989 e 1990, e di cui il Papa ha sottolineato la portata storica¹⁰.

I contenuti dell’istruzione richiamano e riprendono sia IM che la precedente *Communio et Progressio*, evidenziando come la vita dell’uomo sia sempre più legata e influenzata dai *media* presenti. Non si parla esplicitamente dell’universo digitale che in quel momento storico stava ‘entrando’ in molte case veicolato dai primi pc, tuttavia si considerano i passi compiuti grazie all’introduzione di cd, satelliti e delle fibre ottiche.

Le ‘novità tecnologiche’ sono considerate evidenziando le molte possibilità di incontrare l’altro e per evangelizzare, ma anche ponendo le dovute cautele rispetto ai nuovi problemi che potrebbero scaturire nell’uso disumanizzante dei *media*.

Gli ultimi decenni sono stati anche teatro di spettacolari novità nel campo delle tecnologie della comunicazione. Ciò ha comportato sia una rapida evoluzione delle vecchie tecnologie, sia la comparsa di nuove tecnologie della comunicazione tra le quali figurano i satelliti, la televisione via cavo, le fibre ottiche, le videocassette, i compact disc, la creazione di immagini con il calcolatore ed altre tecnologie digitali ed informatiche. L’utilizzazione di nuovi media ha dato origine a ciò che si è potuto chiamare “nuovi linguaggi”, ed ha suscitato, da un lato, ulteriori possibilità per la missione della Chiesa, e dall’altro, nuovi problemi pastorali¹¹.

Anche in questo caso le ‘novità tecnologiche’ sono considerate evidenziando le molte possibilità di incontrare l’altro e per evangelizzare, ma anche ponendo le dovute cautele rispetto ai nuovi problemi che potrebbero scaturire nell’uso disumanizzante dei *media*.

¹⁰ Pontificio Consiglio delle Comunicazioni Sociali, *Istruzione pastorale Aetatis Novae*, http://www.chiesaecomunicazione.com/doc/istruzione-pastorale_aetatis-novae_1992.php, (12 marzo 2018).

¹¹ *Ivi*, numero 2.

Per quanto riguarda la TdC, uno dei doni preziosi dell'istruzione pastorale riguarda la proposta di una traccia per progettare la comunicazione: la parte teorica diviene una possibile traccia da seguire sia in ambito ecclesiale che 'laico'.

1. conoscenza del territorio e dei suoi bisogni: si può fare attraverso indagini, interviste, ricerche, sondaggi, ecc., oggi anche la tecnologia ci viene in aiuto per esempio attraverso i moduli personalizzabili di Google;
2. dai bisogni all'obiettivo: studiati e verificati i bisogni emersi dall'indagine quali sono i diversi obiettivi da raggiungere?
3. conoscenza delle forze in campo per attuare il piano pastorale: chi partecipa? Quali sono le risorse disponibili? Che enti, associazioni, scuole, parrocchie, U.P., diocesi, ecc., sono coinvolti?
4. tempi e spazi: che tempi abbiamo (progetto mensile, semestrale, annuale, pluriennale, ecc.), dove sarà fisicamente realizzato il progetto?
5. Verifica¹².

Uno studente che si troverà a preparare un elaborato durante un laboratorio di TdC o per l'esame, potrà quindi considerare questi punti collegandoli a quanto appreso dallo studio dei diversi documenti trattati a lezione e personalizzando il percorso a seconda delle necessità.

Il Direttorio *Comunicazione e Missione*

Il Direttorio sulle comunicazioni sociali *Comunicazione e Missione* (2004), riprende tutti i documenti precedenti allargando ulteriormente l'orizzonte progettuale e considerando come sia indispensabile, oggi, valorizzare una formazione integrale sui *media*, mettendo necessariamente sempre al centro la persona.

Formazione, attenzione, educazione, responsabilità, progettazione sono alcuni dei termini chiave ripresi nel Direttorio attingendo da IM e dalle due istruzioni pastorali. «Nel nostro corso di studi è molto importante poiché tocca più aspetti, diviene una sorta di “fucina di

¹² Meneghetti, C. (2015), *Elementi di Teologia della Comunicazione*, Op. Cit., pp. 128.

Il Direttorio, in particolare, considera come sia necessaria la predisposizione di appositi percorsi per formare coloro che si occupano di comunicazione e viene istituita una particolare figura incaricata a svolgere questo delicato compito

lavoro” interdisciplinare dove lo studente trova spunti e considerazioni, in vista della professione futura»¹³.

Il Direttorio, in particolare, considera come sia necessaria la predisposizione di appositi percorsi per formare coloro che si occupano di comunicazione e viene istituita una particolare figura incaricata a svolgere questo delicato compito:

Il direttorio punta sulla figura del formatore, che deve essere preparato e competente per poter trasmettere il corretto messaggio al recettore. Emerge, ad esempio, la figura dell’animatore della comunicazione e della cultura, ovvero di una persona che, dopo aver frequentato specifici percorsi, ha il compito di divulgare informazioni, accompagnare e formare altri animatori. Come indicato nel direttorio: in modo particolare sono i giovani oggi a coltivare competenze informatiche, musicali, mass-mediali, artistiche, socioculturali. I nuovi animatori andrebbero individuati in particolare tra di loro. Oltre ad essere sensibili e competenti, i giovani sono spesso più duttili, intraprendenti e disponibili ad avviare esperienze nuove¹⁴.

Molto importanti, per uno studioso della comunicazione oggi, sono anche i messaggi per le giornate mondiali delle comunicazioni sociali, frutto del decreto *Inter Mirifica* ma richiamati anche nel direttorio e che donano ogni anno, temi, spunti e riflessioni che partono dal mondo della comunicazione per arrivare all’incontro con l’altro, allo scambio, alla relazione comunicativa nella valorizzazione di ogni gesto e attraverso l’utilizzo di tutti i *media*.

La progettazione della comunicazione deve tenere conto che l’uomo è fine e mai mezzo: gli operatori dei media devono saper cogliere le opportunità che le nuove tecnologie apportano ogni giorno, con i pro e i contro del caso¹⁵.

La Tdc cerca di studiare ogni tipo di comunicazione, con l’intento di suggerire alcuni possibili percorsi sia teorici che pratico-progettuali utili, oggi più che mai, a porre la centralità della persona in ogni gesto comunicativo¹⁶.

¹³ *Ivi*, p. 141.

¹⁴ Meneghetti, C. (2014), *Basta un clic*, Padova, Libreriauniversitaria.it, p. 96.

¹⁵ Meneghetti, C. (2016), *Teologia della comunicazione, la Chiesa in dialogo con il mondo dei media*, in *Graphic & Digital Designer*, cit., p. 303.

¹⁶ Per un approfondimento della TdC, e per coglierne altre peculiarità ed aspetti, si veda: Meneghetti, C. (2015), *Elementi di Teologia della Comunicazione, un percorso tra etica e religione*, Padova, Libreriauniversitaria.it, e Meneghetti, C. (2016), *Teologia della comunicazione, la Chiesa in dialogo con il mondo dei media*, in *Graphic & Digital Designer*, cit., pp. 301-304.

La disciplina progettata per il percorso dello IUSVE

Quanto considerato nella parte precedente, seppur in modo sintetico e generale, riguarda i concetti basilari della disciplina; su questi, anno dopo anno, in accordo con il Direttore del Dipartimento, sono progettati e personalizzati i diversi contenuti con l'obiettivo di fornire a tutti gli studenti un bagaglio culturale utile per la loro professione. Nella stesura degli obiettivi e nella strutturazione del percorso, quattro domande risultano fondamentali:

- come riuscire a progettare la comunicazione ponendo al centro la persona in questo preciso momento storico?
- La disciplina come può aiutare lo studente che frequenta il corso STC durante il suo percorso accademico?
- La TdC come può essere di aiuto nella professione?
- La TdC come si può rendere creativa, stimolante e personalizzabile a seconda delle proprie vocazioni e dei propri orizzonti?

Una prima serie di risposte a queste domande sono state delineate attraverso il “manifesto della TdC” ideato per un recente saggio:

1. La Teologia della comunicazione non è una disciplina immobile, è sempre in divenire.
2. Teologia e comunicazione non sono separate, una senza l'altra non ha vita.
3. Quando la Teologia della comunicazione (ma anche tutte le altre discipline) percepisce che qualcuno afferma ‘si è sempre fatto così’, muore.
4. Quando la Teologia della comunicazione incontra altre discipline scambia e cambia (per fortuna!).
5. Quando la Teologia della comunicazione si mette in gioco, gioca veramente... anche a Magic.
6. Ogni giorno respiriamo la Teologia della comunicazione, serve un costante allenamento per ‘liberare’ il suo ossigeno.
7. «Dio disse...» è l'origine della Teologia della comunicazione, «Dio vide che era cosa molto buona» è il compimento.
8. La Teologia della comunicazione non vive senza la relazione, non può essere chiusa in una biblioteca, nemmeno in un cassetto o in un archivio. Nella relazione si sviluppa, si forma e si consolida.
9. La Teologia della comunicazione non è una disciplina astratta, vive assieme alla persona, è pratica e progettuale, riceve linfa vitale dalle basi teoriche e

La TdC come si può rendere creativa, stimolante e personalizzabile a seconda delle proprie vocazioni e dei propri orizzonti?

- dai molti apporti sia magisteriali che dei professionisti della comunicazione.
10. Ogni giorno la Teologia della comunicazione si sveglia e deve correre assieme ai media (formando e educando) per incontrare e valorizzare la persona nella sua totalità e pienezza.
 11. Quando il mondo della Teologia della comunicazione incontra il mondo *fantasy* viene evocato un secondo *Big Bang*¹⁷.

Un valore da considerare della disciplina è la capacità di essere personalizzabile a seconda delle esigenze dei vari studenti; durante il corso, dopo aver affrontato i documenti ecclesiali sulle comunicazioni sociali, il discente ha il compito di tradurre la parte teorica nella pratica, realizzando alcuni legami anche con le altre discipline (diritto, filosofia, etica, creatività, *marketing*, statistica), e attingendo da esperienze personali per rendere unico il percorso.

Questo avviene proponendo un momento laboratoriale successivo allo studio dei documenti, chiedendo la produzione di uno specifico elaborato.

Ho accennato alla rilevanza dei 4 documenti strutturali della TdC, evocandoli come portanti: riprendendo l'idea della casa e considerando le fondamenta costituite da questi documenti, si possono 'personalizzare' le rimanenti parti dell'edificio, a seconda della richiesta della committenza e anche della propria creatività comunicativa. Lo studente che si sente maggiormente indirizzato verso la *media education*, approfondirà questo campo, lo studente che è più legato al mondo del *marketing*, potrà sviluppare percorsi inerenti mettendo in campo le sue potenzialità e le sue energie in tal senso, lo studente che sente più vicina la creatività, saprà costruire nuove connessioni tra il mondo religioso e quello dei *media*.

La definizione 'accademica' della TdC, ripresa dal manuale del corso, è la seguente: la TdC si occupa dell'azione della Chiesa, analizzando ed indagando momento presente e progettando l'atto comunicativo (qui e ora), ponendo al centro la persona nella sua totalità e facendo rivivere, attraverso la comunicazione, l'atto creativo di Dio in questo mondo profondamente 'abitato' dai *media*¹⁸.

Tre sono gli aspetti da considerare per quanto concerne questa definizione:

La TdC si occupa dell'azione della Chiesa, analizzando ed indagando momento presente e progettando l'atto comunicativo

¹⁷ Meneghetti, C. (2018), *Tangram, forme sparse di Teologia della comunicazione*, Padova, Libreriauniversitaria.it, pp. 21-22.

¹⁸ Meneghetti, C. (2015), *Elementi di Teologia della Comunicazione*, cit., pp. 187-188.

- *la TdC è disciplina analitica e progettuale*, si basa sull'analisi dei dati e successivamente si proietta nella fase di produzione di percorsi, in questo caso l'istruzione pastorale *Aetatis Novae* è molto utile, come visto in precedenza, in quanto propone, alcuni punti da seguire.
- La progettazione è da intendersi *per questo preciso momento storico*. È implicito un rimando al passato e, di conseguenza, una proiezione verso il futuro, rimane tuttavia indispensabile non porre in secondo piano il momento presente, si rischierebbe altrimenti, la realizzazione di percorsi e/o proposte non utili per la realtà odierna.
- La centralità della persona in ogni atto progettuale. È necessario collocare al centro di ogni tappa progettuale, la *valorizzazione integrale della persona*, sviluppando nella comunicazione, ogni aspetto rilevante per l'incontro, lo scambio, il dialogo.

10 lezioni per 10 percorsi per 10 prospettive

Il corso di TdC si struttura in dieci tappe, proponendo un percorso che dia spunti di riflessione e la possibilità di 'amalgamare' le competenze acquisite, coniugando l'interdisciplinarietà con la creatività per la produzione di itinerari l'incontro nella comunicazione.

Ogni anno si evidenzia e si riprendono i punti di forza emersi nel corso precedente, tentando di risolvere le criticità condivise e qualche aspetto poco chiaro per gli studenti.

Oltre a studiare quanto viene evidenziato nei questionari di gradimento, due quesiti fondamentali, posti allo studente sono questi: «Cosa hai ricevuto dopo aver frequentato il corso? Che competenze-conoscenze-abilità ritieni, utili per la tua futura professione o per il momento che stai vivendo ora?».

Per chiarire meglio il percorso, riconoscendo la particolarità della disciplina, ritengo utile proporre i contenuti delle dieci lezioni.

Prima lezione: l'approccio iniziale riguarda la conoscenza degli studenti cercando di capire la loro idea riguardo la TdC, andando a chiarire che non si tratta di un corso di catechesi ma dello studio della teologia legata e collegata a tutti i mezzi di comunicazione.

Dopo aver analizzato i contenuti del corso, riportato gli obiettivi

e spiegato il contributo che potrebbe offrire la TdC nel momento odierno e futuro, si propone un ‘mini laboratorio’ dove si invita gli studenti a riportare gli elementi che ritengono imprescindibili per la comunicazione ecclesiale.

Seconda lezione: il secondo incontro, riprende le basi della prima lezione e vuole valorizzare come il mondo attorno a noi sia un continuo rimando alla sfera del sacro, del religioso o dello spirituale. Ogni *media* richiama ed evoca connessioni che possono essere trovate, studiate ed approfondite. Libri, film, serie tv, cartoni animati, videogame, pubblicità, ecc., contengono innumerevoli richiami religiosi, riportando alcuni esempi:

Serie TV

- Don Matteo (Italia 2000)
- Dio vede e provvede (Italia 1996)
- Don Luca (Italia 2000)
- Che Dio ci aiuti (Italia 2011)
- Don Milani (Italia 1997)
- Don Bosco (Italia, Regno Unito 2004).

Film

- Il Vangelo secondo Matteo (Italia-Francia 1964)
- Una settimana da Dio (USA 2003)
- Sister Act, una svitata in abito da suora (USA 1992)
- Un'impresa da Dio (USA 2007)
- L'esorcista (USA 1973)
- La famiglia Addams (USA 1991)
- I 10 comandamenti (USA 1956)
- Exodus (USA, Regno Unito, Spagna 2014)
- Noah (USA 2014)
- Un bambino di nome Gesù (Italia 1988, miniserie)
- Nativity (USA 2006).

Pubblicità:

queste pubblicità (spot, manifesti, ecc.), sono facilmente reperibili in rete:

- *Jeans Jesus*: marchio italiano di jeans prodotto dal 1971, lo spot suscitò numerose polemiche, ricordo un articolo di Pier Paolo Pasolini del 1973 dal titolo: *Il folle slogan dei jeans Jesus*

- *Breil*: spot del 2006 ambientato in una Chiesa, si trova facilmente su Youtube
- *Acqua Rocchetta*: primi anni del 2000, le figure di alcune religiose appaiono come coprotagoniste (anche in questo caso si può trovare facilmente lo spot in rete)
- *Smac*: anni 2000, una suora e un sacerdote sono testimonial del prodotto
- *Tim*: 2006, Sophia Loren veste i panni di una suora per la compagnia telefonica
- *Lavazza* (San Pietro e il paradiso): lo spot, attualmente trasmesso (2015), è ambientato in paradiso.

Musica

- Hai un momento Dio (Ligabue)
- Oggi un Dio non ho (Raf)
- Dio è morto (Guccini)
- Il pescatore (De Andre)
- Silvia lo sai (Carboni)
- E ti vengo a cercare (Battiato)¹⁹

La condivisione termina attivando un confronto e chiedendo altre possibili connessioni che gli studenti trovano ‘abitando’ i *media*.

Terza lezione: la terza lezione racchiude il ‘cuore’ della TdC, si considerano il Concilio Vaticano II ed il Decreto *Inter Mirifica*, evidenziando i vari articoli e cercando possibili vie di contatto con il mondo della progettazione comunicativa odierna.

Inter Mirifica richiama alcuni punti essenziali che un comunicatore ed un educatore al tempo presente non può tralasciare: la formazione permanente, il coinvolgimento delle varie agenzie educative, la necessità di studiare ogni *media* sotto molteplici lenti.

Si può affermare che la Chiesa, dopo il Concilio, prende atto delle potenzialità dei mezzi di comunicazione, considerandoli come ‘meraviglie’ al servizio dell’uomo, e compiendo un notevole passo avanti, aprendo confronti, scambi e attivando percorsi formativi-informativi di notevole portata.

La parte finale della lezione è caratterizzata da queste domande: «Tu come potresti utilizzare, nel momento attuale e in futuro *Inter Mirifica*?

Si può affermare che la Chiesa, dopo il Concilio, prende atto delle potenzialità dei mezzi di comunicazione, considerandoli come ‘meraviglie’ al servizio dell’uomo

¹⁹ Meneghetti, C. (2015), *Elementi di Teologia della Comunicazione*, cit., pp. 34-36.

Che aspetti trovi in sintonia con la tua visione progettuale della comunicazione?»

Quarta lezione: dopo aver conosciuto il decreto sulle comunicazioni sociali, si affronta la prima istruzione pastorale, *Communio et Progressio* (1971). Tale istruzione, come visto in precedenza, affronta nello specifico i vari *media* ed ha una particolarità: nella sua redazione sono stati coinvolti non solo religiosi ma anche esperti di comunicazione. Questa sinergia, ha permesso la produzione di un documento completo, ricco di spunti utili, non soltanto indirizzati al mondo ecclesiale ma utilizzabili e fondamentali per chiunque. La condivisione di *Communio et Progressio* termina con questa consegna: «un responsabile della sala della comunità, vi commissiona la realizzazione di un cineforum di 4 serate, individuate la tematica, il pubblico di riferimento, la struttura dell'interazione con il pubblico ed ogni altro elemento valido per collegare il vostro percorso agli articoli 67-68-90-112-142-143-144-147 dell'istruzione pastorale.»

Quinta lezione: a metà corso ci si confronta con la seconda istruzione pastorale, *Aetatis Novae* (1992), redatta in occasione del ventennale di *Communio et Progressio*, che richiama l'approssimarsi di una «nuova era». È caduto il muro di Berlino, sussistono numerose evoluzioni economiche, politiche e sociali, i *media* sono presenti in tutte le case, quali sono i rischi? Quali le opportunità? Quali le sfide che accompagnano le persone? Che compito hanno gli autori, i produttori, gli educatori e gli utenti nel loro essere 'attori principali' della comunicazione?

Queste sono alcune delle domande a cui cerca di rispondere l'istruzione pastorale, proponendo in appendice, una guida che può aiutare nella fase analitica e progettuale dell'atto comunicativo.

Sesta lezione: Dopo aver considerato il decreto conciliare e le due istruzioni pastorali, l'attenzione si focalizza sul Direttorio *Comunicazione e missione* (2004). Tale documento indica una direzione a cui tendere per una comunicazione «a misura di persona». Anche nel Direttorio si evidenzia l'accento posto sulle figure che sono il fulcro dell'atto comunicativo: autori, produttori, spettatori, formatori, educatori. Il Direttorio considera fondamentale anche la comunità che diviene 'figura' attiva quando coinvolta nelle varie proposte e quando educata attraverso l'utilizzo di tutti i linguaggi medialità. I recenti

Anche nel Direttorio si evidenzia l'accento posto sulle figure che sono il fulcro dell'atto comunicativo: autori, produttori, spettatori, formatori, educatori.

confronti relativi al Sinodo dei Vescovi sui Giovani, ed in particolare le considerazioni della riunione pre-sinodale, evidenziano come sia necessaria la produzione di uno specifico documento dedicato al mondo digitale:

La conversazione sulla tecnologia non si limita a internet. Nel campo della bioetica, la tecnologia pone nuove sfide e nuovi rischi riguardo alla salvaguardia della vita umana in ogni sua fase. L'avvento dell'intelligenza artificiale e di nuove tecnologie come la robotica e l'automazione pongono rischi alle opportunità d'impiego per le comunità di lavoratori. La tecnologia può essere nociva alla dignità umana se non usata con consapevolezza e prudenza: la dignità umana deve sempre guidarne l'utilizzo. Offriamo qui due proposte concrete riguardo alla tecnologia. In primis, la Chiesa, impegnandosi in un dialogo costante con i giovani, dovrebbe approfondire la sua comprensione della tecnologia così da poter aiutarci nel ponderare il suo utilizzo. Inoltre la Chiesa dovrebbe considerare la tecnologia - in particolare internet - come un terreno fertile per la Nuova Evangelizzazione. I risultati di queste riflessioni dovrebbero essere formalizzati attraverso un documento ufficiale della Chiesa. In secondo luogo, la Chiesa dovrebbe rivolgere la sua attenzione alla piaga della pornografia, includendo gli abusi in rete sui minori, il cyberbullismo e il conto salato che essi presentano alla nostra umanità²⁰.

Durante questa lezione sono presentate alcune 'figure di frontiera' che, singolarmente, hanno dato vita a percorsi creativi e vicini al mondo odierno: Don Giovanni Berti (www.gioba.it), il quale settimanalmente propone vignette, spesso ironiche, tematizzando il Vangelo della domenica, oppure attingendo da fatti di cronaca, politica, economia. Don Paolo Padrini (creatore di *iBreviary* <http://www.ibreviary.com/m/breviario.php>), applicazione per *smartphone* e tablet che racchiude il breviario e molte altre preghiere, successivamente l'attenzione è posta sui giovani sacerdoti di #Twittomelia (www.twittomelia.it), che domenica dopo domenica commentano e coinvolgono gli utenti presenti nel famoso *social* attualizzando la Parola.

Anche l'Università IUSVE ha dato il suo prezioso contributo al mondo delle comunicazioni ecclesiali: durante il convegno ecclesiale di Firenze 2015, un gruppo di studenti, guidati dal Direttore del corso STC, Mariano Diotto, ha svolto un servizio di *live twitting*, condividendo interventi, contenuti e percorsi sui più noti *social networks*²¹.

20 Documento finale pre-sinodale dei giovani, <http://www.synod2018.va/content/synod2018/it/attualita/documento-finale-pre-sinodale-dei-giovani--traduzione-non-uffici.html>, [3 aprile 2018].

21 Firenze 2015: un team di giovani per una chiesa più social, <http://iusve.it/firenze-2015-un-team-di->

Ottava lezione: questo momento è dedicato alla presentazione delle giornate mondiali delle comunicazioni sociali. Il decreto conciliare istituisce questo appuntamento annuale, al numero 18, infatti, invita a celebrare una giornata, in cui i fedeli siano ‘istruiti’ sui loro diritti e sui loro doveri riguardo il mondo delle comunicazioni. Il primo messaggio è del 1967, da allora, anno dopo anno, cinema, tv, stampa, radio, web, fede, cultura, sviluppo, formazione, pubblicità, sono state solo alcune delle tematiche trattate. Tali messaggi veicolano contenuti culturali utili non solamente per coloro che sono impegnati nel mondo delle comunicazioni ecclesiali ma per qualunque persona. Molto interessanti sono altri due documenti: “etica in internet” (2002), e “etica nella pubblicità” (1997). Entrambi sono centrali per la formazione dei nostri studenti sia per attinenza con il loro corso di studi, sia per possibili applicazioni presenti e future nel campo della *media education*.

Nona lezione: la penultima lezione ha l’obiettivo di evidenziare come il mondo della pubblicità abbia da sempre attinto alla sfera religiosa, richiamando qualche caso studio e proponendo una comparazione tra pubblicità con tematiche religiose del passato e del presente.

Decima lezione: l’ultima lezione è dedicata alla ripresa dei contenuti chiave del corso condividendo i diversi laboratori che saranno successivamente presentati all’esame, e lasciando qualche altra sollecitazione per quanto riguarda le prospettive attuali e future della TdC; si procederà individuando alcune possibili vie utili per quanto riguarda il profilo professionale e l’ambito della formazione.

Giovani e Media Education: nuovi orizzonti per la TdC

L’anno in corso è particolarmente significativo per quanto riguarda il mondo dei giovani, Papa Francesco ha indetto il Sinodo dei Vescovi sui giovani: *i giovani, la fede e il discernimento vocazionale*.

Complessità e mutamento sono due aspetti considerati dal Pontefice nel documento preparatorio, che auspica un confronto continuo, pieno, costruttivo, personalizzato a seconda dei luoghi e con lo sviluppo di

percorsi che siano a lungo termine. Il testo del documento delinea interessanti vie che potrebbero poi svilupparsi in future proposte catechetiche, cammini vocazionali, percorsi formativi; rimane tuttavia sottesa l'indispensabile partecipazione dei giovani, affinché il cammino sinodale, anche se «dei vescovi sui giovani» sia obbligatoriamente costruito “«con loro» e non «per loro»²².

Considerata l'anima e la vocazione dello IUSVE, rimane imprescindibile la relazione personale in ogni atto educativo, anche nella progettazione di qualche percorso legato al Sinodo, è necessario anzitutto:

- far parlare i giovani, attivando confronti individuali, dove si scoprono aspetti della persona inarrivabili in nessun altro modo. La relazione è la chiave di volta per entrare in sintonia con l'altro ed in particolar modo per intercettare il mondo giovanile.
- decentrarsi dal proprio ruolo per pianificare un percorso con basi sia teoriche che pratiche, progettato per il qui e ora.
- non sostituirsi ai giovani, si corre il rischio di 'fare per conto di', cadendo in pericolose strade a senso unico che comportano investimenti di tempo e fatica senza alcun risultato.
- dare strumenti ai giovani, per realizzare in autonomia, seppur con la supervisione di persone appositamente preparate, i percorsi che sentono più vicini a loro.
- saper necessariamente parlare anche attraverso il loro linguaggio: relazioni digitali, *storytelling*, *social networks*.

Un logo a 'misura di Sinodo'

Uno studente dello IUSVE, Tommaso Pezzato, ha realizzato il logo relativo al Sinodo sui giovani, per l'*équipe* giovani di Vicenza.

Come riportato dallo studente:

Il logo *Sinodo sui Giovani Vicenza* nasce e rispecchia la sintesi di due concetti molto importanti:

- l'Unione, in quanto il progetto si presta a combinare il mondo religioso e il mondo dei giovani per unirli tra loro.

²² Cfr. *Documento preparatorio i giovani, la fede e il discernimento vocazionale*, <http://www.synod2018.va/content/synod2018/it/fede-discernimento-vocazione/documento-preparatorio.html> (10 gennaio 2018).

- La Condivisione, perché fondamentale in tutte le relazioni che si intraprendono durante la vita.

Lettering

Per quanto riguarda la scelta tipografica ho utilizzato la font *Futura*, carattere moderno e dinamico grazie ai suoi tagli obliqui e alle curve regolari che lo caratterizzano.

La parte di *lettering* di questo logo è stata sviluppata su di una diagonale, per marcare la dinamicità ma allo stesso tempo per smorzare il movimento del logotipo. (Per quanto riguarda questa esatta font mi sono basato anche su di una sua caratteristica particolare, ovvero, la costruzione delle lettere su di tre figure geometriche che ho attribuito al mondo religioso come la Santa Trinità)

Logotipo

Il logotipo fa riferimento a due forme astratte raffiguranti due uomini che si stringono la mano, la stessa stretta di mano che avviene nel momento in cui si conoscono nuove persone, ovvero quando avviene una condivisione anche a livello tattile/corporeo, oppure potrebbe raffigurare due ragazzi che si ‘danno il cinque’, un modo anche questo per marcare il fatto che questo logo sia adatto anche ai giovani. Un altro riferimento di questo logotipo è il fatto che le due figure umane astratte vanno a formare il simbolo dell’infinito, ribadendo l’importanza dell’Unione e della Condivisione²³.



Come si può notare, si tratta di una concretizzazione della TdC: lo studente ha riportato in ogni fase sia analitica che progettuale, i contenuti non solo del corso ma anche delle altre discipline incontrate durante gli studi, riuscendo a valorizzare e a trasmettere in modo chiaro e creativo il messaggio.

²³ Meneghetti, C. (2018), *Tangram, forme sparse di Teologia della comunicazione*, Op. Cit., p. 174-175.

Nuovi occhi per osservare il mondo attorno a noi

Nel definire la TdC una disciplina sempre in divenire si intende quanto proposto nelle pagine precedenti: non si è mai arrivati, il cammino non è mai concluso.

Le sfide che il mondo della comunicazione propone, giorno dopo giorno, sono sempre più rilevanti. Le solide basi, date dai documenti ecclesiali sulle comunicazioni, si armonizzano con la creatività dei nostri studenti e vanno a cogliere nuove e interessanti sfumature con ricadute positive sia per il mondo ecclesiale che per ogni altra realtà comunicativa.

Uno dei molti obiettivi del corso è anche quello di proporre allo studente un nuovo modo di osservare il mondo circostante, un nuovo modo di mettersi in gioco, attingendo anche dal personale orizzonte culturale.

Educazione, formazione, informazione, produzione, sono termini richiamati spesso nel corso dell'articolo, il tutto culmina con l'atto comunicativo che pone al centro di ogni percorso la persona e coglie le meraviglie tecniche come opportunità di incontro, di cammino, di dialogo e di scambio.

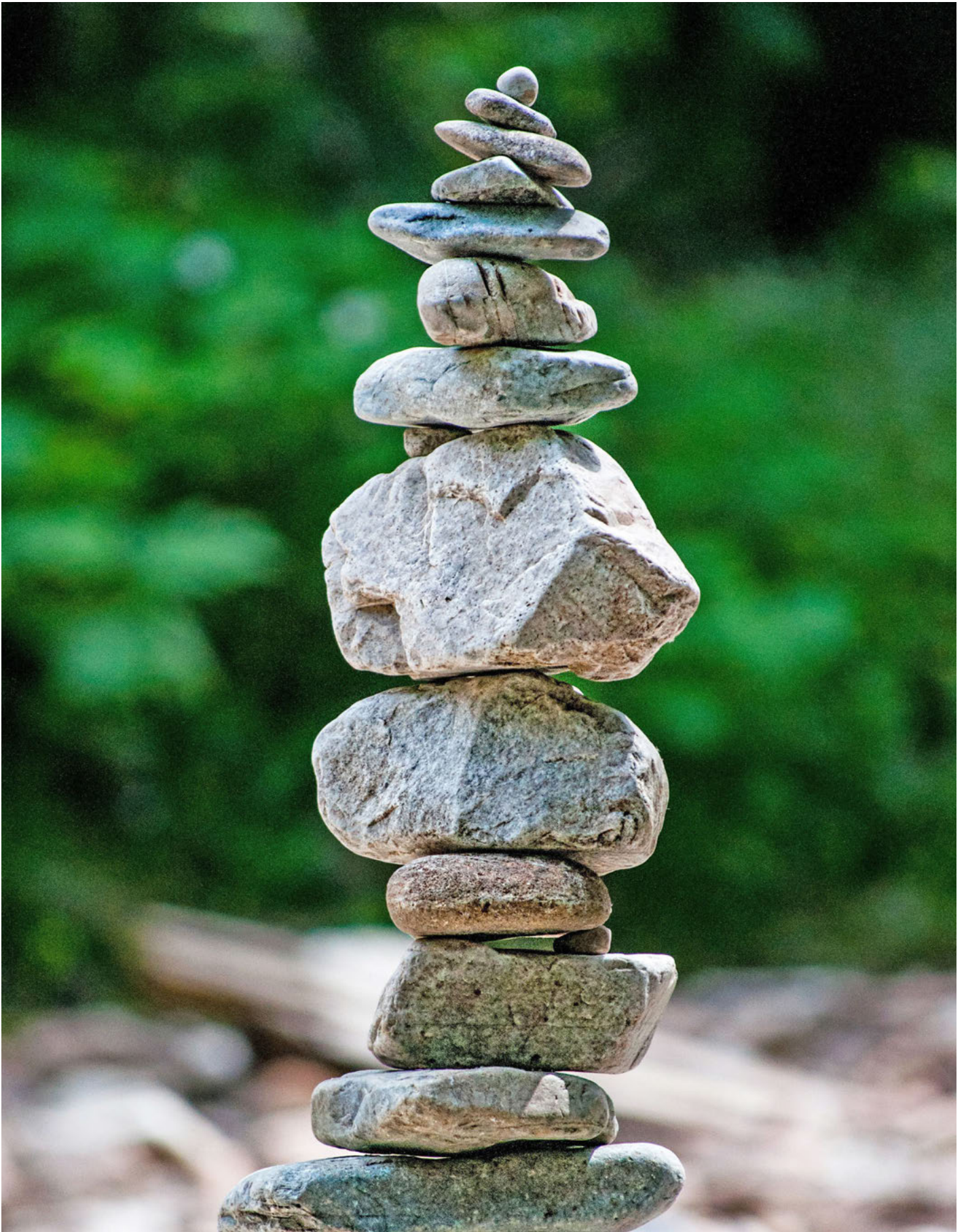
Il tutto culmina con l'atto comunicativo che pone al centro di ogni percorso la persona

Bibliografia

- AA.VV. (1992) *Concilio Ecumenico Vaticano II, Costituzioni, decreti, dichiarazioni e messaggi*, Bologna, EDB.
- Meneghetti, C. (2014), *Basta un clic*, Padova, Libreriauniversitaria.it.
- Meneghetti, C. (2015), *Elementi di Teologia della Comunicazione. Un percorso tra etica e religione*, Padova, Libreriauniversitaria.it.
- Meneghetti, C. (2016), *Teologia della comunicazione, la Chiesa in dialogo con il mondo dei media*, in *Graphic & Digital Designer. Una professione proiettata nel futuro*, a cura di Diotto, M., Padova, Libreriauniversitaria.it.
- Meneghetti, C. (2018), *Tangram. Forme sparse di Teologia della comunicazione*, Padova, Libreriauniversitaria.it.

Sitografia

- Documento finale pre-sinodale dei giovani*, <http://www.synod2018.va/content/synod2018/it/attualita/documento-finale-pre-sinodale-dei-giovani--traduzione-non-uffici.html>, (3 aprile 2018).
- Documento preparatorio i giovani, la fede e il discernimento vocazionale*, <http://www.synod2018.va/content/synod2018/it/fede-discernimento-vocazione/documento-preparatorio.html>.
- Firenze 2015: un team di giovani per una chiesa più social*, <http://iusve.it/firenze-2015-un-team-di-giovani-per-una-chiesa-piu-social>.
- Pontificio Consiglio delle Comunicazioni Sociali, Istruzione pastorale *Aetatis Novae*, http://www.chiesaecomunicazione.com/doc/istruzione-pastorale_aetatis-novae_1992.php.
- Pontificio consiglio per le Comunicazioni Sociali, Istruzione pastorale «*Communio et Progressio*», http://www.chiesaecomunicazione.com/doc/istruzione-pastorale_communio-et-progressio_1971.php.



COMPLESSITÀ NELLA SFERA DEGLI APPRENDIMENTI SCOLASTICI O SEMPLIFICAZIONE ISTITUZIONALE?

Manuela Paiusco

ULSS16

Il lavoro, che origina dall'esperienza clinica all'interno di un Servizio territoriale di Neuropsichiatria Infantile, si pone l'obiettivo di sensibilizzare sul rischio di 'medicalizzare' disagi e difficoltà di apprendimento che possono essere invece iscritte in paradigmi evolutivi, antropologici, sociologici ed educativi. Partendo dal monitoraggio di richieste di consulenze psicologiche da parte della scuola, attraverso la rassegna di alcuni casi clinici ed il supporto della letteratura sull'argomento. Il contributo intende focalizzare l'attenzione sulla complessa tematica dell'"apprendimento" e dei suoi correlati evolutivi, familiari ed ambientali, nonché promuovere spunti critici di riflessione circa la prassi operativa in corso tra mondo della Scuola e della Sanità Pubblica, non sempre al servizio di reali percorsi educativi e di aiuto alle famiglie. L'osservazione empirica, partita nel 2012 e proseguita nel 2015, suggerisce e prefigura allarmismi e preoccupazioni per un fenomeno di cui ultimamente si sta interessando, a livello nazionale, anche il mondo accademico e politico-istituzionale.

Parole chiave: apprendimento, disagio, evoluzione, relazione, affettività, famiglia, scuola.

This work stems from the clinical experience accumulated in a Territorial service of Child Neuropsychiatry and aims to highlight the risk of ‘medicalizing’ discomforts and learning difficulties which can instead be ascribed to developmental, anthropological, sociological and educational paradigms.

Starting from monitoring the requests for psychological counseling coming from schools, through a review of some clinical cases and the support found in the literature on this topic, the work focuses attention on the complex issue of ‘learning’ and its developmental, family and environmental correlates. It also intends to encourage critical reflection on the operational practice actually existing between the world of School and the Public Health system, not always in the service of real educational pathways helpful to families.

The empirical observation, which started in 2012 and continued in 2015, suggests and predicts alarmism and concern for a phenomenon that has lately attracted the attention of the political, academic and institutional worlds at national level.

Keywords: *learning, discomfort, relationship, affectivity, family, school.*



Introduzione

Partendo da circoscritte esperienze professionali all'interno di un servizio territoriale di neuropsichiatria infantile (NPI), il presente lavoro si propone di offrire, a fronte di un significativo aumento dell'incidenza del 'disagio scolastico', spunti di riflessione sulla complessa tematica dell'apprendimento e dei suoi correlati evolutivi, familiari ed ambientali, che necessariamente interessano i rapporti inter-istituzionali, nella fattispecie il mondo della scuola e della sanità pubblica.

Il citato servizio¹ composto da un'equipe multiprofessionale (1 neuropsichiatra, 1 psicologo, 3 logopediste, 1 fisioterapista, 1 assistente sociale) opera nel composito territorio della Saccisica², accoglie bisogni e richieste di famiglie di minori in età compresa tra 0 e 18 anni, e, fa capo ad una realtà scolastica articolata che comprende scuole dell'infanzia, Istituti comprensivi di primo e secondo grado, Istituti di istruzione secondaria di secondo grado, territoriali ed extraterritoriali. Le richieste manifeste di intervento, legate a problemi/disturbi di apprendimento, sono sempre state elevate, ma mai come in questi ultimi anni, tanto da sollecitare l'interesse ad effettuare una rilevazione quantitativa sull'afflusso dell'utenza alla consulenza psicologica. Si tratta di una raccolta degli accessi in base alle motivazioni di invio (definite sulla base di tre macro aree quali: difficoltà legate agli apprendimenti, turbe evolutive di tipo emozionale e/o comportamentale, disagio socio-ambientale e familiare) ed i rispettivi committenti (scuola, pediatri di libera scelta o medici di medicina generale, servizi sociali e/o Tribunale dei minori), finalizzata a visualizzare, in particolar modo, l'andamento delle segnalazioni provenienti dal mondo della scuola.

È stato evidenziato un picco esponenziale delle richieste di intervento per problemi di apprendimento a partire dal 2012, stabilizzatosi poi attorno al 61% nel 2015.

In particolare nell'arco di tre anni (2010, 2011, 2012) l'incidenza

Le richieste manifeste di intervento, legate a problemi/disturbi di apprendimento, sono sempre state elevate, ma mai come in questi ultimi anni, tanto da sollecitare l'interesse ad effettuare una rilevazione quantitativa sull'afflusso dell'utenza alla consulenza psicologica.

¹ Servizio di neuropsichiatria, Distretto n. 3, AUSSL 16 Padova (attualmente AUSSL 6 Euganea).

² Trattasi di un vasto territorio a sud di Padova, di circa 70.000 abitanti, comprendente i Comuni di Piove di Sacco, Brugine, Codevigo, Correzzola, Pontelongo, Arzergrande, S. Angelo di Piove, Polverara e Legnaro. L'etimologia del nome deriva dalla morfologia del suo territorio, dove le acque avrebbero formato una 'sacca' tra i fiumi Bacchiglione, Brenta e la Laguna Veneta. I Dati ISTAT 2015 rilevano una popolazione minorile (da 0 ai 18 anni) di 11.815 soggetti.

delle segnalazioni formalizzate dalla Scuola per persistenti difficoltà scolastiche è passata da un 20% del 2010, ad un 27% nel 2011, fino al 64% nel 2012.

Nell'anno 2015, su una presa in carico di 190 casi: il 61% (pari a 125 minori) proveniva dalla scuola, il 21% (pari a 42 minori) dai pediatri di libera scelta e medici di medicina generale, il 18% (pari a 36 minori) dai servizi sociali e/o Tribunale dei minori.

Il monitoraggio di queste annate, con l'immediata visualizzazione dell'impennata di richieste di intervento sanitario, a partire dal 2012, prefigura cambiamenti profondi a livello istituzionale nei rapporti tra realtà scolastica e sanitaria, oltre a registrare una maggiore diffusione delle difficoltà a livello scolastico, fenomeno questo che non può prescindere da una riflessione sul vasto mondo della conoscenza e degli apprendimenti.

Lo sguardo clinico su alcune richieste di intervento provenienti dalla scuola primaria: Malica, Giuseppe, Alex, Alice³

Malica, Giuseppe, Alex e Alice possono essere considerati rappresentativi dei numerosi bambini inviati al citato servizio per problematiche d'apprendimento.

Le famiglie accedono al servizio di Psicologia con impegnativa del medico curante o pediatra di libera scelta, attraverso la prenotazione al CUP.

Al primo colloquio psicologico-clinico, oltre all'espletamento delle pratiche formali (apertura della cartella clinica, compilazione del consenso informato e della scheda di prima segnalazione) si tende a dare ampio spazio all'analisi della domanda di intervento, con la finalità di personalizzare l'incontro e rendere la famiglia protagonista e consapevole dell'azione suggerita dall'istituzione scolastica.

Si raccolgono informazioni sul reale andamento e qualità dell'esperienza scolastica oltre al contesto educativo familiare. Inoltre si ricostruiscono le tappe evolutive del figlio/figlia all'interno della cornice e della storia familiare.

³ I nomi dei bambini non sono reali a tutela della loro privacy.

L'attività di accertamento psicodiagnostico, poi, contempla la somministrazione di test psicometrici (WISC-IV, Matrici Progressive di Raven, SPM, Goodenough) e proiettivi (test carta e matita come Corman, Machover, Bruch, C.A.T., Wartegg), insieme all'approfondimento delle dinamiche relazionali e familiari. Contestualizzare la loro conoscenza all'interno dello scenario familiare, pregresso ed attuale, permette di approdare ad una comprensione più articolata della realtà esistenziale, che, contemplando la dimensione storiografica, affettiva e relazionale, possa dar conto dell'intrigante intreccio tra apprendimento e vita, tra aspetti cognitivi ed affettivi. La maggior parte dei bambini accolti per turbe dell'apprendimento, possono essere definiti ansiosi, timidi, inibiti, infelici, deprivati, fragili, sofferenti o semplicemente 'immaturi', bambini gravati da storie personali e familiari difficili e pertanto impegnati ad assolvere compiti 'altri' da quelli specificatamente evolutivi.

Il caso di Malica

M. giunge alla nostra osservazione all'età di sette anni su segnalazione della scuola per: «Difficoltà di letto-scrittura. Presenti anche difficoltà nel calcolo», dopo il primo anno di scuola primaria.

Terzogenita di tre figli proviene da una famiglia supportata in passato dai Servizi Sociali.

M. si presenta come bambina esuberante, vivace, curiosa, all'apparenza allegra, ma fondamentalemente timida e preoccupata. Di fronte al 'compito' cognitivo, è in grado di collaborare e lavorare con tenacia ed ostinazione alla ricerca della soluzione, mentre nei momenti non strutturati tende a divagare tra contenuti e fatti legati alla sua realtà familiare.

Si evidenzia un livello intellettivo nella norma, caratterizzato da differenze non significative tra Prove Verbali e di *Performance* (WISC IV, 2012).

Dall'analisi fattoriale tutti i valori si collocano attorno alla media. L'ansietà sembra palesarsi, a livello comportamentale, in uno stato di inquietudine ed agitazione motoria, che prende il sopravvento soprattutto quando M. non è attratta e coinvolta nel compito.

Al test proiettivo (CAT, 1957) sembrano prendere corpo emozioni collegate a bisogni di contenimento affettivo.

Il rapporto con i fratelli appare oggetto di turbamento. Nella realtà M.

La maggior parte dei bambini accolti per turbe dell'apprendimento, possono essere definiti ansiosi, timidi, inibiti, infelici, deprivati, fragili, sofferenti o semplicemente 'immaturi'

è la sorella piccola, e come femmina, bersaglio di dispetti, svalutazioni e prevaricazioni.

L'assetto organizzativo familiare si configura non sempre protettivo e tutelante.

Il padre, muratore, è spesso assente per lavoro durante la settimana e al rientro viene descritto insofferente e burbero sia con i figli che con la moglie. Su quest'ultima graverebbe il peso concreto di tutto l'andamento familiare, sia a livello organizzativo che educativo. Nella realtà sembra non possedere il bagaglio esperienziale, le risorse emozionali e gli strumenti cognitivi per farvi fronte.

Ha alle spalle una storia personale fatta di povertà e deprivazioni.

Si presenta come una 'madre-bambina' in costante stato di allerta, sovraccaricata di incombenze e disorientata da un profondo senso di inadeguatezza, alla ricerca però di modelli di riferimento.

Alla morte della suocera, che la sosteneva materialmente e psicologicamente, si era rivolta al Servizio Sociale per ricevere l'aiuto di un educatore. Si era dimostrata, peraltro, recettiva ed in grado di accogliere le indicazioni di quest'ultimo in modo costruttivo, meno capace, invece, di interiorizzarle e farle sue.

Con il tempo, però, si orientò spontaneamente verso il Consultorio Familiare per un sostegno psicologico finalizzato all'accudimento dei figli.

Il caso di Giuseppe

G. giunge all'osservazione del nostro servizio durante l'estate, a conclusione della classe IV della Scuola primaria.

Nella scheda di segnalazione scolastica viene chiesto «un approfondimento diagnostico, al fine di rilevare eventuali bisogni educativi speciali» per «difficoltà nell'ortografia [...] lettura ancora poco scorrevole [...] difficoltà nel memorizzare [...] di calcolo e nella comprensione dei testi [...]». Alla rilevazione degli obiettivi formativi dell'alunno, contenuta nella scheda di valutazione di fine anno, si legge: «Sa relazionarsi bene con i compagni e con gli insegnanti. Partecipa regolarmente al dialogo educativo. Evidenzia interesse verso le attività didattico-educative. L'impegno è saltuario. Ha conseguito, globalmente, un discreto grado di apprendimento».

Al primo incontro G. si mostra spigliato, partecipe e consapevole di sé, quasi la memoria storica della madre che si rivela confusa, disorientata, molto in ansia e soprattutto risentita, in apparenza, nei

confronti delle insegnanti.

All'osservazione appare un bambino vitale ed educato, collaborante e disponibile alla relazione, loquace e pronto nella verbalizzazione spontanea. Possiede buone competenze linguistiche e sa esprimersi con modi e atteggiamenti adultomorfici.

Si rileva un livello intellettivo medio-basso caratterizzato da un Indice di Abilità Generali nella norma e da un profilo disomogeneo ai vari indici (WISC IV, 2012).

Durante la somministrazione della batteria testistica emergono fragilità, molte delle quali legate a stati emotivi di tensione ed ansietà: tempi lunghi di familiarizzazione, difficoltà nel sintonizzarsi ed adattarsi al contesto delle consegne, bisogno di incoraggiamento ed accompagnamento.

Il materiale proiettivo (CAT, 1957) fa emergere un'adeguata percezione della sintassi familiare, in termini di ruoli e funzioni, ma mette in luce stati di smarrimento, paura e preoccupazioni rispetto temi di solitudine e di vagabondaggio, presumibilmente ancorati a eventi e vicissitudini di vita familiare, caratterizzati da instabilità, sospensione e precarietà. La complessità familiare, connotata da separazioni, ricomposizioni, cambiamenti abitativi, contese e conflittualità, incide ben presto nella sua vita, tanto da far dire alla nonna materna: «Questo è un super bambino, ma dalla nascita è sbalzato di qua e di là, sia dal papà che dalla mamma, e adesso assiste a tanti litigi [...]».

G. da tre anni è ospite della famiglia dei nonni insieme alla madre divorziata, oggetto delle loro cure ed attenzioni.

Mentre, in un recente passato, viveva altrove, con la madre e un suo ex compagno.

Dalla separazione dei suoi genitori, avvenuta quando il bambino aveva tre anni, ha cambiato ben quattro località abitative ed altrettanti istituti scolastici.

Nella famiglia attuale i contrasti e gli scontri rispetto allo stile di vita della madre, al sistema educativo, alla gestione e all'organizzazione familiare sono all'ordine del giorno.

Il livello di conflittualità intra-generazionale appare elevato, soprattutto tra nonna e madre: una nonna 'delusa' dai comportamenti e dalle scelte di vita di quell'unica figlia attesa per anni; una madre 'intrappolata' in un ruolo ambivalente di figlia, incapace di 'soddisfare' le aspettative della propria madre e di costruirsi una propria autonomia.

«Io sono indeciso se dare sostegno sia alla mamma che alla nonna»

afferma G. in un colloquio. Nella seduta familiare, presenti i nonni materni e la madre, emerge che la caduta del profitto scolastico ha coinciso con una particolare criticità del sistema familiare: la madre minacciava di andarsene, il padre rifiutava di farsi carico del figlio, la nonna rivendicava i suoi diritti nell'accudimento del nipote.

Il caso di Alex

A. viene inviato al servizio di neuropsichiatria a conclusione della terza classe della scuola primaria di primo grado. La segnalazione delle insegnanti riporta che: «la situazione complessiva di apprendimento presenta varie e diffuse difficoltà in tutti gli ambiti disciplinari [...]» sottolineando soprattutto che «il bambino non partecipa alle discussioni [...] non dimostra interesse e non manifesta la volontà di seguire quanto proposto dagli insegnanti».

La madre al primo incontro si dimostra severa, intransigente e distaccata quasi insofferente nei confronti del figlio maschio, che contrariamente sembra reclamarne presenza, vicinanza e contatto fisico. Lo descrive «nervoso, aggressivo», ma anche debole: «piange.... ma i maschi non devono mai piangere [...]».

A. di fatto manifesta un comportamento all'apparenza dipendente e vischioso nei suoi confronti, proprio di chi è timoroso, allarmato o semplicemente 'seduttivo', di chi intende accattivarsi reazioni benevole. Alla valutazione emerge un livello intellettivo ai limiti inferiori di norma, caratterizzato da un profilo omogeneo agli Indici di funzionamento (WISC-IV, 2012).

Le abilità afferenti al dominio uditivo-verbale, supportate da conoscenze lessicali culturalmente condivise, presentano delle fragilità, soprattutto a livello di memoria remota e pensiero associativo, di ragionamento fluido verbale e di concettualizzazione.

Per contro, la produzione espressivo-linguistica spontanea appare spigliata, disinvolta e competente.

Si ha l'impressione che il contesto di esame, verifica e controllo, legato alla somministrazione della Scala di Intelligenza, ostacoli ed interferisca sui processi cognitivi, esaltando le parti vulnerabili di sé, attraverso atteggiamenti di insicurezza, smarrimento, ansietà, sospensione, come di bambino sprovvisto di coordinate e punti di riferimento.

Al test proiettivo (Corman, 1978) A. rappresenta la famiglia di un suo amico, dove il figlio, posto al centro del disegno, tiene per mano sia

il padre che la madre, come volesse segnalare oltre il desiderio di collocarsi all'interno di una famiglia 'altra' con il ruolo privilegiato di figlio unico anche il bisogno di legame, di unione e di continuità. Forse, nella sua realtà familiare, è suo il compito di tenere unita la sua famiglia, a conferma di quanto affermato dalla madre: «troppo legato al padre [...] per questo ci siamo rimessi insieme». Il bambino nasce all'interno di una famiglia ricostituita: la madre, straniera dell'Est da molti anni in Italia, è separata e madre di due figlie adulte recentemente uscite dal nucleo familiare, mentre il padre, molto più grande di lei e reduce, con figli adulti, da un precedente matrimonio, è spesso assente per motivi di lavoro. Dalla nascita di A. la coppia genitoriale attraversa fasi alterne di convivenza e separazioni, allontanamenti periodici, traslochi, cambi di residenza, ricongiunzioni. Si deduce un clima di conflittualità coniugale, una conflittualità latente, dichiarata in modo ambivalente dalla madre ma mai condivisa da entrambi. Anzi l'incontro di approfondimento sul sistema familiare è stato più volte differito.

Il caso di Alice

A. viene inviata al servizio in classe terza della Scuola primaria, perché secondo le insegnanti: «Dimostra particolari disagi comportamentali tali da compromettere il regolare processo di apprendimento del tipo: succhia il pollice e contemporaneamente infila l'indice nel naso [...] usa le forbici in modo scorretto [...] fa smorfie e linguacce a compagni ed insegnanti [...] spesso ride e sghignazza senza motivo [...]».

Le valutazioni scolastiche di fine anno invece riportano voti brillanti in tutte le discipline, dagli otto ai dieci. In particolare, nell'ultima valutazione relativa alla terza classe si legge: «Ha evidenziato poco interesse per le attività didattico-educative. Nel corso dell'anno ha manifestato un impegno quasi costante. Il metodo di studio cui è pervenuta può considerarsi organico per le fasi essenziali del lavoro scolastico. Ha conseguito globalmente un buon livello di apprendimento che le consentirà di ampliare le proprie conoscenze in modo completo».

A. è una bambina minuta, esile, timida e riservata nell'approccio. Si rileva un brillante livello intellettuale (WISC-IV, 2012), buona attitudine al 'compito', adeguata competenza linguistico-espressiva,

produttiva e ricca l'espressività grafico-rappresentativa. Il materiale proiettivo (Test carta e matita e CAT) rivela un mondo interno ricco e vitale, articolato di storie e personaggi, ma riservato nelle connotazioni emozionali. In sintesi trattasi di una personalità ricca a tratti inibita, con bassa tolleranza alla frustrazione.

A. nasce a un anno e mezzo dopo la morte della sorellina⁴ e appare al centro di attenzioni genitoriali intense.

Il fantasma della prima figlia sembra ancora molto presente nell'immaginario dei genitori, in particolare del padre, che tenderebbe a confrontarle e confonderle. «Lui voleva darle lo stesso nome, ma io ho detto no!» ribadisce la madre in un colloquio.

Entrambi i genitori si dimostrano insicuri, smarriti, come in balia dell'esterno, in questo frangente delle lamentele delle insegnanti a cui non sanno contrapporre una visione altra della loro figliola, di bambina capace ma timorosa, intelligente ma poco assertiva.

Il padre, operaio, è affetto da una malattia degenerativa agli occhi che lo rende dipendente dalla moglie nella quotidianità. Presenta un aspetto singolare, quasi buffo: parla in modo vorticoso, incalzante e debordante sovrapponendosi spesso alla moglie, una donna, al contrario, pacata e dimessa.

Appaiono entrambi genitori, a loro modo, attenti e premurosi, ma scarsamente coordinati ed efficaci nella funzione genitoriale: lui permissivo e iperprotettivo, lei apparentemente più decisionista, ma di fatto scarsamente autorevole, entrambi in balia degli eventi e delle vicissitudini, insicuri e vulnerabili così come 'disadattata' viene descritta dalle insegnanti, la loro figlia.

La complessità del 'cognitivo': riflessioni sulla tematica degli apprendimenti secondo l'approccio psicodinamico

La descrizione dei casi clinici sopra riportata mostra come, se ci si allontana da un approccio che mette al centro della valutazione del bambino solo le difficoltà di apprendimento, la realtà appare molto più complessa e composita. Dalla storia di questi bambini emerge infatti quanto peso abbiano nella genesi delle loro difficoltà scolastiche

⁴ La primigenita è deceduta subito dopo il parto, alla ventiseiesima settimana di gravidanza.

aspetti rilevanti della storia personale e familiare.

Uscendo dal filone cognitivo-comportamentale, in questi anni, piuttosto pervasivo e capillare nella prassi operativo-istituzionale, sia in ambito educativo che sanitario, *si ritiene utile ampliare la prospettiva d'osservazione* su alcuni contributi ad indirizzo psicodinamico.

L'intendimento è di ancorare il fenomeno della conoscenza e dei processi di apprendimento in generale, all'interno della dinamica evolutiva e di sviluppo della personalità del bambino, che chiama in causa la relazione primaria con il *caregiver*, i modelli di attaccamento, l'organizzazione familiare, il mondo esperienziale, il ruolo dell'ambiente, il ruolo dell'emotività.

Si può concepire lo sviluppo umano, nelle sue varie sfaccettature, come un passaggio:

- da una realtà indifferenziata madre-bambino⁵ (Kernberg, 1976; Winnicott, 1962) ad una realtà via via più differenziata in termini di separazione-individuazione tra Sé e non-Sé (Mahler 1975, Winnicott 1962)
- da una fase di totale dipendenza dalla figura materna ad una di emancipazione del Sé (Winnicott, 1962)
- da un'esperienza magica ed onnipotente ad un progressivo avvicinamento alla realtà (Sandler, 1965)

un movimento verso:

- l'integrazione tra oggetti buoni e cattivi, parziali ed interi, fantasmatici e reali (Klein, 1936, 1937)
- una graduale definizione dei confini tra mondo interno e mondo esterno (Kernberg, 1976)
- l'articolazione di strutture mentali sempre più evolute, capaci di integrare pulsioni, emozioni ed affetti

in sintesi il risultato di un intreccio:

- tra dimensioni costituzionale-biologica, relazionale e sociale
- tra fenomeni di natura cognitiva e processi affettivi ed emotivi (Imbasciati, 1982).

Dalla storia di questi bambini emerge infatti quanto peso abbiano nella genesi delle loro difficoltà scolastiche aspetti rilevanti della storia personale e familiare.

⁵ Spitz Renè, A. (1965), *The First Year of Life: A psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*, International Universities Press, trad it. di Galli G. - Galli Arfelli A. (1973) *Il primo anno di vita*, Roma, Armando Ed. Mahler, S.M. e altri (1978), *La nascita Psicologica del Bambino*, Torino, Boringhieri.

All'interno di questa complessità: dove si colloca lo sviluppo del pensiero?

Secondo Imbasciati (1983) la nascita del pensiero va ricercata nell'evoluzione della simbolizzazione sottesa allo sviluppo psicosessuale⁶ comprese le funzioni visiva, psicomotoria, uditiva, e, nell'articolazione di queste con le esperienze concrete di vita, che, mediate dalle figure di accudimento, possono essere metabolizzate in senso schizo-paranoideo o depressivo⁷ (Klein, 1935, 1946, 1952). Per i processi cognitivi diventa cruciale il passaggio da operazioni schizo-paranoidee, in cui l'oggetto parziale e persecutorio è angosciosamente evacuato, ad operazioni di tipo depressivo e riparativo, in cui il contenimento di oggetti interi permette costruttività e simboli: come dire, semplificando al massimo, che l'emozione negativa, di dispiacere, paura, angoscia, terrore, confusione potrà favorire le prime mentre l'emozione positiva di piacere, compassione, rimpianto, preoccupazione le seconde.

Pertanto la conoscenza, più che fotocopia della realtà, risulta legata alla costruzione di un mondo interno, a sua volta saldato ai processi maturativi personali (il conseguimento della posizione depressiva, l'elaborazione della perdita, dell'assenza, del lutto), che comportano sempre il superamento di una certa quota di 'sofferenza' e di 'dolore' (Meltzer, Harris, 1986) emergenti a loro volta dalla qualità della relazione e del legame del bambino con la propria madre.

Meltzer, Harris (1986) di fatto sottolineano il nesso tra modalità di apprendimento e funzioni emotive, trasmesse e caratterizzanti le varie forme di organizzazione familiare, per la prevalenza di processi o proiettivi o introiettivi. Ai primi associano funzioni emotive quali suscitare odio, seminare disperazione, trasmettere ansia persecutoria, creare confusione; ai secondi generare amore, infondere speranza, contenere sofferenza depressiva, pensare. Sembrerebbe che la funzione del pensiero possa svilupparsi dove l'angoscia è contenuta, «in un'atmosfera ricca di speranza sarà possibile fare progetti, [...] si svilupperanno energia e spirito di iniziativa e verrà stimolato il desiderio di conoscere e di imparare» (Meltzer, Harris, p. 56).

Sembrerebbe che la funzione del pensiero possa svilupparsi dove l'angoscia è contenuta

⁶ Si intende lo svolgimento delle tappe di sviluppo libidico (orale, anale, uretrale, genitale), alla base della vita psichica, secondo il pensiero freudiano.

⁷ Trattasi di due modalità di relazione oggettuale, derivate, da momenti evolutivi differenti: la posizione schizo-paranoidea, caratterizzata da oggetti parziali e scissi, angoscia intensa e persecutoria, processi introiettivi e proiettivi; la posizione depressiva invece connotata da oggetti totali, angoscia "depressiva" di perdita dell'oggetto, prevalenza di processi introiettivi, meccanismi di inibizione dell'aggressività e riparazione dell'oggetto.

Mentre «Il clima di disperazione sarà tale da paralizzare le capacità di apprendimento» (*ivi* p. 58).

La coppia genitoriale inoltre ha un ruolo strutturante per la mente del bambino, che per un adeguato sviluppo ha bisogno di sentirsi situato in un polo particolare del triangolo, nel quale è essenziale il legame privilegiato degli altri due poli della coppia. Questa ha il compito di preservare quello ‘spazio interno’ (distinto dall’agire proiettivamente, si potrebbe dire ‘espulsivo’) quel ‘senso del Noi’ condiviso dalla coppia, che può essere esteso anche al bambino in quella fase della vita in cui necessita essere ‘contenuto’ con i suoi bisogni affettivi e la sua dipendenza.

Inoltre può creare lo spazio per il pensiero e la possibilità di guardare alle relazioni diadiche da un punto di vista terzo, consolidando anche la posizione depressiva.

Il padre, inoltre, è colui che rende triangolare la situazione edipica e concede dello spazio per pensare, consente al bambino una prospettiva esterna rispetto la relazione primaria con la madre e gli fornisce un’immagine del posto che occupa nella relazione.

Là dove il ‘terzo’ non subentra o non interviene nel rompere il rapporto simbiotico tra madre e figlio il processo di separazione-individuazione (Malher, 1975) viene ostacolato se non addirittura inibito, interferendo sui processi di sviluppo dell’Io ed in particolare sugli apprendimenti.

Il disturbo generale dell’apprendimento è stato considerato come «turba della funzione dell’Io basata su un rapporto simbiotico madre e figlio che impedisce al bambino di diventare completamente indipendente da lei ed esercitare appieno la sua autonomia» (Buxbaum-Seattle, 1914, p. 638).

Spesso trattasi di una interdipendenza reciproca in cui la madre, per motivi personali, profondi, agisce al posto e per conto del figlio, assumendo un ruolo di ‘Io ausiliario’. Il figlio per contro tenderà a non sviluppare potenzialità ed attitudini, potrà diventare ansioso, maturare vissuti di inadeguatezza, inibire motivazione ad imparare e l’esercizio di un pensiero autonomo ed indipendente.

«Saper abbandonare, saper lasciare che il figlio faccia esperienza dell’assenza è importante quanto il garantire la propria presenza. È il gesto della madre che rende possibile l’alterità del figlio, la sua separazione, il distacco da se stessa» (Recalcati, 2015).

Recalcati considera le difficoltà di apprendimento come sintomo o segnale della persistenza di un laccio che vincola alla lingua materna, l’esito di un legame con l’altro che non è stato adeguatamente ‘svezzato’

Saper abbandonare, saper lasciare che il figlio faccia esperienza dell’assenza è importante quanto il garantire la propria presenza

dall'intervento di un terzo simbolico autorevole.

Solo la presenza del padre può creare differenza, discontinuità e generatività, sostituendo alla 'la lingua' materna (magmatica ed indifferenziata) la lingua dell'alfabeto, l'accesso al mondo dei simboli e della cultura.

Pertanto l'ingresso alla scuola Primaria può diventare un test retroattivo importante sulla riuscita del processo di simbolizzazione, legato alla «separazione dagli oggetti pregenitali che caratterizzano lo sviluppo della libido: oggetto orale (svezzamento), oggetto anale (educazione sfinteriale) e oggetto fallico (capacità di tollerare la mancanza)»⁸.

Ruolo del caregiver e dell'esperienza di dipendenza

Se l'uscita di scena materna e l'ingresso della figura paterna gettano le basi per la nascita del pensiero e dei processi di simbolizzazione, si intende ora fare un passo indietro e focalizzare l'attenzione sul ruolo della madre o più in generale della figura di accudimento o *caregiver*. Il bambino, per sviluppare la sua personalità, ha bisogno di percepire ed interagire con una figura stabile di riferimento, un oggetto animato, un 'compagno vivo'.

La sua disponibilità, accessibilità, afferrabilità, prossimità, vitalità, attendibilità, prevedibilità, sensibilità, coerenza ecc., vale a dire la sua capacità di rispondere in modo appropriato alla dipendenza del bambino, all'inizio totale, saranno alla base di quell'esperienza definita come contenimento (Bion, 1962), sintonizzazione affettiva (Stern, 2000) *holding*, rispecchiamento (Winnicott, 1967), fondamentale per il suo sviluppo emotivo e cognitivo.

L'*holding* materno poggia sulla 'comprensione' (tenere dentro la mente) dello stato mentale del proprio bambino, sulla sua capacità di rispecchiamento affettivo e sulla sua funzione riflessiva. Dalla capacità materna di percepire le intenzioni rudimentali e i bisogni del suo bambino nonché di soddisfarli, con gesti appropriati e significativi, potrà svilupparsi una comunicazione simbolica tra i due.

Si può affermare che la mancanza di un accudimento materno sufficientemente buono (Winnicott, 1967) può alterare lo sviluppo dell'Io, ostacolando la creazione di un ambiente interno, essenza

La mancanza di un «accudimento materno sufficientemente buono» (Winnicott, 1967) può alterare lo sviluppo dell'io, ostacolando la creazione di un ambiente interno

⁸ Ivi, p.76.

del Sé e fondamento del pensiero. In particolare Bion (1962) ha messo in evidenza l'importanza della madre nel conferire significato all'esperienza del proprio bambino, rendendo 'pensabili' i suoi pensieri.

Non solo, ma attraverso la sua la capacità di 'contenere' mentalmente, vale a dire di rispondere emotivamente e a livello di cura fisica al proprio figlio, gli potrà restituire la comprensione del suo stato affettivo, il riconoscimento della sua intenzionalità, oltre che la rimodulazione di sentimenti incontrollabili.

Questo meccanismo viene a superare il 'rispecchiamento', perché il genitore riflette la percezione dello stato emotivo del bambino unitamente alla propria modalità adulta di padroneggiarlo.

Pertanto il fallimento della 'simbolizzazione' e la predilezione per un 'pensiero concreto', legato all'incapacità di cogliere le 'idee' unicamente come rappresentanti della realtà esterna, per gli psicoanalisti kleiniani della scuola inglese (Segal, 1964 e Bion, 1962) può derivare dall'incapacità di 'contenere' i sentimenti primitivi intollerabili del bambino accogliendone le sue comunicazioni emotive.

Da qui la profonda reciprocità ed interconnessione tra sviluppo del pensiero, esperienza emozionale e regolazione degli affetti.

La 'mentalizzazione': il modello di Fonagy e Target

Fonagy e Target (1996) hanno sviluppato l'idea che la capacità di comprendere il comportamento interpersonale in termini di stati mentali è una chiave fondamentale nell'organizzazione del Sé e nella regolazione affettiva, acquisita nell'ambito delle prime relazioni di attaccamento, principalmente nella relazione di 'rispecchiamento' con il *caregiver*.

Basilare che quest'ultimo permetta al bambino di trovare nella propria mente di genitore un'immagine riflessa di sé come motivato da credenze, sentimenti ed intenzioni, in altre parole di sé, capace di 'mentalizzare'.

Gradatamente poi comprenderà di avere sentimenti e pensieri, e lentamente riuscirà a distinguerli.

Lo sviluppo psicologico è da intendersi dunque come un processo intrasoggettivo: il genitore favorisce nel bambino lo sviluppo del Sé mentale attraverso un complicato processo interattivo non solo linguistico, comprendendone soprattutto i sentimenti e permettendogli

Il genitore favorisce nel bambino lo sviluppo del Sé mentale attraverso un complicato processo interattivo non solo linguistico, comprendendone soprattutto i sentimenti e permettendogli di sperimentarsi come essere che sente, pensa, desidera.

di sperimentarsi come essere che sente, pensa, desidera.

Un sano senso del Sé permette la costruzione della soggettività in cui pensieri e sentimenti possono essere reali e nello stesso tempo distinti e non corrispondenti alla realtà, la distinzione tra realtà esterna ed interna, i processi mentali interni ed emotivi dagli eventi interpersonali.

La formulazione degli autori è fondata sull'assunto che il processo psicologico chiamato monitoraggio meta-cognitivo (Main, 1991), mentalizzazione o teoria della mente o ancora funzione del Sé riflessivo (Fonagy, Moran, Target, 1995) sia una conquista evolutiva intrapsichica e interpersonale che emerge nel contesto di un attaccamento sicuro⁹.

Alcuni autori (Moss, Parent e Gosselin, 1995) ritengono che la sicurezza dell'attaccamento alla madre sia un buon indice predittivo della capacità metacognitiva del bambino negli ambiti della memoria, della comprensione e della comunicazione.

Un senso adeguato dello spazio e del tempo o della causalità implica la nozione di almeno due punti fissi di riferimenti, e questi sembrano derivare da due grandi principi organizzativi: il Sé che percepisce-sente e pensa in relazione all'oggetto genitoriale che percepisce, sente e pensa.

Il senso della dualità diventa fondamentale anche per comprendere interpretazioni di tipo esplicativo, perché implica avere in mente due pensieri nello stesso tempo.

Sembrano particolarmente interessanti anche le osservazioni di Brazelton (2001) sul grado in cui i bambini vengono aiutati dalle madri a imparare come mantenere l'attenzione e la concentrazione in un dialogo umano.

In conclusione sia la teoria dell'attaccamento che quella psicoanalitica assumono che le relazioni precoci rappresentino il contesto di acquisizione di alcune funzioni psicologiche critiche come la regolazione degli affetti e la funzione simbolica.

⁹ La teoria dell'attaccamento di Bowlby pone l' enfasi sul ruolo cruciale della relazione genitore-bambino nell'evoluzione del mondo mentale del bambino stesso, evidenziando quattro schemi di attaccamento: sicuro, ansioso-evitante, ansioso-ambivalente e disorganizzato (classificati poi sulla base di una procedura, nota come la *Strange Situation*). Centrale diventa la nozione di modello operativo interno, rappresentazione mentale (equivalente al concetto psicoanalitico di oggetto interno) derivata da esperienze ripetute di modalità specifiche di interazione con la figura di attaccamento, da considerarsi struttura sovraordinata che riunisce numerosi schemi di 'essere- con'.

Riflessioni

Questi scorci di letteratura evidenziano come lo sviluppo del pensiero sia ancorato alla complessa e profonda esperienza di vita del bambino: dalle interazioni arcaiche precoci con le figure di accudimento, alla qualità dei legami familiari, alla costellazione affettiva ed emozionale, in sintesi alle vicissitudini di vita, sia reale che fantasmatica, dentro cui si articola e si alimenta la sua personalità.

In questa complessità si declinano dunque i processi di apprendimento, le cui discrasie e dissonanze vengono segnalate in un numero sempre più cospicuo ai nostri Servizi Sanitari.

Da sempre il contesto scolastico funge da 'cassa di risonanza' delle difficoltà emozionali, relazionali e familiari del bambino, che spesso tende a manifestare, attraverso forme di insuccesso scolastico, i suoi malesseri evolutivi.

Gli insegnanti sono solitamente i primi operatori in grado di intercettare segni anche subliminali di crisi e disagio, che sfuggono anche ai familiari più stretti, palesandosi prevalentemente nel passaggio dalla rete protettiva familiare all'ambiente esterno della comunità scolastica.

Non solo ma sullo scenario scolastico spesso si giocano veri e propri drammi familiari: genitori che, identificatisi a tal punto con il profitto scolastico del proprio figlio, tendono a sostituirsi a lui nel lavoro di compitazione e di studio fino alla saturazione di autonomi processi di apprendimento; genitori che vivendo sulla propria pelle, come ferite narcisistiche profonde, i giudizi di disconferma scolastica scaricano sui figli sentimenti di frustrazione e delusione; genitori che proiettando sui figli aspettative e progetti personali, contribuiscono ad alterare personali e motivanti processi di apprendimento; genitori sempre più coinvolti in reiterati percorsi 'diagnostici e/o riabilitativi' finalizzati a favorire l'acquisizione delle cosiddette competenze scolastiche rischiando di alimentare e sostenere processi auto-svalutativi profondi. Forse qui, in quest'ultimo punto risiede la risposta al fenomeno osservato come operatori sanitari all'interno del Servizio in questi ultimi anni: la ricerca spasmodica, attraverso l'intervento clinico-sanitario, di risposte operative e tecniche alla multiforme realtà del disagio scolastico.

Ci si è interrogati su cosa sia cambiato all'interno dello scenario amministrativo, istituzionale, legislativo, socio-ambientale e familiare all'interno del nostro territorio.

Da sempre il contesto scolastico funge da 'cassa di risonanza' delle difficoltà emozionali, relazionali e familiari del bambino, che spesso tende a manifestare, attraverso forme di insuccesso scolastico, i suoi malesseri evolutivi.

Certamente è in aumento la popolazione di bambini in età scolare provenienti da famiglie immigrate, dove si concentrano difficoltà di natura linguistico-culturale ed ambientale, nonché economiche. Inoltre il ruolo della famiglia come nucleo di sostegno primario sembra molto in crisi: famiglie sole, sovrastate da problemi di natura identitaria, sociale ed economica; coppie sempre più smarrite nel fronteggiare in autonomia le responsabilità genitoriali; genitori disorientati nel far fronte ai bisogni evolutivi dei propri figli; famiglie sempre più frantumate da separazioni conflittuali esasperate.

Le reti di supporto parentale attorno alla famiglia poi appaiono essere venute meno, carenti se non assenti le iniziative istituzionali di tipo educativo extra familiare a favore dei minori o i progetti di collaborazione o accompagnamento alla funzione genitoriale.

All'interno di questo panorama la scuola è ancora luogo privilegiato di 'istruzione', 'formazione' e 'promozione umana'? Riesce ancora a svolgere la sua funzione educativa specifica, di integrazione, di collaborazione o di supporto alla famiglia?

È in grado di misurarsi, rispondere, accogliere, contenere queste nuove emergenze, queste nuove complesse realtà sociali e culturali e soprattutto dialogare con il linguaggio della 'diversità': diversità di intelligenze, di culture, di idiomi, di storie, di attitudini, di inclinazioni, di interessi? Sotto il profilo legislativo ed amministrativo sono stati introdotti vari provvedimenti a favore della 'disabilità' *tout court*, a partire dalla L.104/'92, a seguire la L.170/ 2010, da ultimo la Direttiva ministeriale 8 del 27 dicembre 2012, strumenti finalizzati rispettivamente, il primo all'integrazione scolastica della persona portatrice di handicap, il secondo allo sviluppo di programmazioni dispensative e compensative in presenza di disturbi specifici di apprendimento (DSA), la terza a favorire l'inclusione scolastica in presenza di 'bisogni educativi speciali' (BES).

Più precisamente l'attuazione dei provvedimenti previsti dalle leggi 104/'92 e 170/2010 dipende da interventi di natura psicodiagnostica/riabilitativa a carico dei servizi socio-sanitari.

Mentre la terza misura legislativa ha un carattere più propriamente educativo ed includerebbe tutta la fascia degli alunni con difficoltà scolastiche legate all'area generica dello 'svantaggio', di tipo socioeconomico, linguistico, culturale e socio-affettivo.

Sono forse questi i soggetti che in questi ultimi anni hanno determinato l'impennata di segnalazioni al nostro servizio di N.P.I.? È possibile che l'istituzione scolastica, più povera di risorse (in termini

di personale e di strumenti didattici e pedagogici), più limitata negli spazi educativi di promozione alla creatività, più fragile nella sua capacità contenitiva, stia lanciando messaggi di aiuto, richieste di sostegno autentico di fronte ad una complessità che forse va arginata con strumenti non clinici e non sanitari?

L'ipotesi sottesa a queste riflessioni risiede nell'avvistamento di un pericolo, quello di un'operazione di 'medicalizzazione' di problematiche che hanno invece valenze educative, sociali, affettive e relazionali.

Dietro ai casi clinici descritti precedentemente, scorrono storie individuali e transgenerazionali complesse, si agitano legami, relazioni, vissuti dentro cui possiamo rinvenire tracce di un potenziale 'fallimento' di molti dei fattori che abbiamo visto concorrere alla formazione ed organizzazione del pensiero, come il 'fallimento' dell'esperienza di dipendenza dalla figura materna, della funzione strutturante della coppia genitoriale, dell'intervento del padre nella triangolazione edipica, dei processi di contenimento mentale, del rispecchiamento affettivo, di un attaccamento sicuro e della 'mentalizzazione'.

Qui si spalanca il grande interrogativo su come intervenire e con quali obiettivi, soprattutto se sia possibile liberarsi dalla schiavitù delle 'diagnosi a tutti i costi', uscire dai binari rigidi della 'medicalizzazione'¹⁰ superare la logica della 'stigmatizzazione' e dell' 'invasività' di tipo medico-sanitario incentrata sul minore, per valorizzare e potenziare la dimensione educativa.

È possibile immaginare una Scuola autonoma nella propria vocazione pedagogica, non più subordinata al Sistema Sanitario, bensì in grado di adottare strumenti e dispositivi educativi propri?

È possibile pensare i Servizi Socio-Sanitari (oggi esautorati da attività di accertamento psicodiagnostico dipendenti dalla scuola) capaci di riappropriarsi di spazi di intervento specifici, di tipo psicoeducativo o clinico, di supporto alle famiglie e/o di sostegno al minore?

È possibile spostare l'attenzione dalla dimensione giuridico-formale a quella dei contenuti incentrata su un'operatività autentica di cura, tutela e promozione delle risorse e delle potenzialità? Illuminante a questo proposito il pensiero di Benzoni (2017)¹¹, che rileggendo

Superare la logica della 'stigmatizzazione' e dell' 'invasività' di tipo medico-sanitario incentrata sul minore, per valorizzare e potenziare la dimensione educativa

¹⁰ Si rimanda al testo di Frances (2016) *Primo non curare chi è normale*, in cui l'autore denuncia il fenomeno relativo alla graduale e, a suo avviso indebita, espansione delle diagnosi mediche e psichiatriche. Ne analizza i fattori concorrenti e soprattutto i rischi, in particolare quello di tradurre in malattia la vita corrente «le difficoltà incontrate dagli individui nel soddisfare le aspettative della società non dovrebbero essere etichettate come disturbi mentali» (ivi p.212).

¹¹ Benzoni, S. (2017), *Figli Fragili*, Roma, Laterza Ed, Roma.

È possibile spostare l'attenzione dalla dimensione giuridico-formale a quella dei contenuti incentrata su un'operatività autentica di cura, tutela e promozione delle risorse e delle potenzialità?

anche in chiave sociologica la fragilità dei nostri figli, pone l'accento su percorsi di cura che promuovano il coinvolgimento e la responsabilizzazione delle famiglie in progetti trasformativi di cambiamento.

L'autore, rivisitando il ruolo della neuropsichiatria e psicologia tradizionali, quali roccaforti di un sapere scientifico oggettivo e universale nonché laboratori di classificazioni diagnostiche avulse da valori sociali o ideologici contingenti, rilancia e recupera l'interesse per le storie umane, la narrazione del romanzo personale e familiare, la ridefinizione di parole quali sofferenza, funzionamento, adattamento, alienazione, normalità, patologia, benessere, felicità all'interno di una cornice di accoglienza, ascolto e condivisione che ponga la famiglia al centro della cura.

Bibliografia

- Alvarez, A. (1993), *Il compagno vivo*, Roma, Astrolabio Casa Ed.
- Ammanniti, M. (2001), a cura di, *Manuale di psicopatologia dell'infanzia*, Milano, Raffaello Cortina.
- Benzoni, S. (2017), *Figli Fragili*, Roma-Bari, Laterza Ed.
- Buxbaum, E. (1974), *Il ruolo dei genitori nella patogenesi dei disturbi di apprendimento*, in *Trattato di Psicoterapia infantile (volume 2°)*, a cura di Biermann G., Padova, Piccin Ed., pp. 636-648.
- Bion, W.R. (1972), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando Ed.
- Boekholt, M. (1996), *La diagnosi nella clinica infantile*, Milano, Raffaello Cortina Ed.
- Bowlby, J. (1989), *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina Ed.
- Brazelton Berry, T., Stanley I. (2001), *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*, Milano, Raffaello Cortina Ed.
- Cancrini, L. (2012), *La cura delle infanzie infelici*, Milano, Raffaello Cortina Ed.
- Cigoli, V., Galimberti C., Mambelli M. (1988), *Il legame disperante*, Milano, Raffaello Cortina Ed.
- Corman, L. (1978), *Il disegno della famiglia: test per bambini*, Torino, Boringhieri Ed.
- Cramer, B., Palacio-Espasa F. (1994), *Le psicoterapie Madre-bambino*, Milano, Masson Ed. Milano
- Meltzer, D., Harris, M. (1983), *Child, family and community: A psychoanalytical model of learning process*, Paris, Organization for Economic Co-operation and Development, trad it. a cura di Noziglia, M. (1986) *Il ruolo educativo della famiglia*, Torino, Centro Scientifico Ed.
- Fonagy, P., Target, M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Raffaello Cortina Ed.
- Fonagy, P., Target, M. (2005), *Psicopatologia Evolutiva*, Milano, Raffaello Cortina Ed.
- Fraiberg, S. (1999), *Il sostegno allo sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina Ed.
- Frances, A. (2016), *Primo, non curare chi è normale*, Torino, Bollati Boringhieri Ed.
- Imbasciati, A. (1983), *Sviluppo Psicosessuale e sviluppo cognitivo*, Roma, Il Pensiero Scientifico Ed.
- Klein, M. (1970), *La Psicoanalisi dei bambini*, Firenze, G. Martinelli Ed.
- Mahler, S.M., Pine, F., Bergman A. (1978), *La nascita Psicologica del Bambino*, Torino, Boringhieri Ed.

- Malagoli Togliatti, Lubrano Lavadera A. (2002), *Dinamiche Familiari e ciclo di vita della famiglia*, Bologna, Mulino Ed.
- Maldonado Martin Duran, J. (2005), a cura di, *Infanzia e salute mentale*, Milano, Raffaello Cortina Ed.
- Manzano, J., Palacio Espasa, F., Zilkha, N. (2001), *Scenari della genitorialità*, Milano, Raffaello Cortina Ed.
- Manzano, J., Palacio Espasa, F. (1998), *Curare il bambino*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Meltzer, D. Harris, M. (1986) *Il Ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico dei processi di apprendimento*. Torino, Centro Scientifico Torinese.
- Palacio Espasa, F. e altri (1989), *Fantasie dei genitori*, Roma, Borla Ed.
- Recalcati, M. (2012), *Ritratti del desiderio*, Milano, Raffaello Cortina Ed.
- Recalcati, M. (2013), *Il complesso di Telemaco*, Milano, Feltrinelli Ed.
- Recalcati, M. (2014), *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi Ed.
- Recalcati, M. (2015), *Le mani della madre*, Milano, Feltrinelli Ed.
- Scabini, E., Cigoli, V. (2000), *Il Familiare*, Milano, Raffaello Cortina Ed.
- Segal, H. (1973), *Introduction to the Work of Melanie Klein*, Londra, Hogarth Press, trad it. di Gaddini, E. (1975) *Introduzione all'opera di Melania Klein*, Firenze, Martinelli G.
- Spitz Renè, A. (1965), *The First Year of Life: A psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*, International Universities Press, trad it. di Galli G., Galli Arfelli A. (1973) *Il primo anno di vita*, Roma, Armando Ed.
- Stern, D. (2000), *La costellazione materna*, Torino, Bollati Boringhieri Ed.
- Ugazio, V. (2008), *Storie permesse storie proibite*, Torino, Bollati Boringhieri Ed.
- Winnicott, D. W. (1974), *Play. Gioco e realtà*, Roma, Armando Ed.
- Winnicott, D. W. (1970), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando Ed.
- Winnicott, D. W. (1997), *Bambini*, Milano, Raffaello Cortina Ed.
- Winnicott, D. W. (1991), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Firenze, G.. Martinelli &C. Ed.
- Winnicott, D. W. (1986), *Il Bambino deprivato*, Milano, Raffaello Cortina Ed.



L'ORGANIZZAZIONE IRRAZIONALE: TRA LIMITI, BUONI AUSPICI E POSSIBILITÀ

Mara Giglio

IUSVE

Il contributo si sofferma sull'organizzazione complessa in senso ampio, e traendo anche spunto da esperienze personali nel campo della consulenza alle organizzazioni, tenta di focalizzare, in modo privilegiato, le dimensioni meno esplicite e visibili che la connotano, irrazionali e inconsapevoli, spesso causa di malfunzionamenti, disagio e anche psicopatologia organizzativa.

L'ipotesi sottostante è che a partire da approcci provenienti dalla psicologia clinica – sotto l'auspicio di uno sguardo multidisciplinare di ampio respiro – sia concretamente possibile, da parte di tutti gli attori organizzativi, cominciando dal ruolo di *follower*, contribuire allo sviluppo di un'organizzazione più consapevole, ritrovando con ciò significato e collocazione personali all'interno di un'esperienza quotidiana di lavoro permeata da fenomeni irrazionali.

L'intento è di offrire una serie di spunti di riflessione che aiutino a considerare le complesse pratiche organizzative intrise di rischi ma anche di possibilità. L'idea è che imparando a guardare ai luoghi di lavoro in termini lucidi e anche propositivi, attraverso il pensiero critico e la forza di volontà di collaboratori capaci di darsi valore, si determinerà più facilmente il successo dell'organizzazione, nonché il benessere dei suoi membri.

Parole chiave: complessità, irrazionalità, consapevolezza, rischi, possibilità.

The article focuses on complex organizations in a broad sense, and taking the cue on personal experience in the field of consulting organizations, tries to focus especially on the less explicit and visible dimensions that connote them, irrational and unaware, often causing failures, discomfort and even organizational psychopathology.

By starting from approaches coming from clinical psychology - under the auspices of a broad multidisciplinary look - the underlying hypothesis is that it is concretely possible, by all the organizational actors starting from the role of followers, to contribute to the development of a more conscious organization. The result will be the rediscovering of a personal meaning and position within a daily work experience permeated with irrational phenomena.

The aim is to offer a series of food for thought that will help to consider complex organizational practices full of risks but also of possibilities. The idea is that by learning to look at workplaces in clear and even proactive terms, through critical thinking and the willpower of collaborators capable of valuing themselves, the success of an organization will be more easily determined, as well as the wellbeing of its members.

Keywords: *complexity, irrationality, awareness, risks, possibilities.*



Introduzione

Chi non ha attraversato, lungo la sua esperienza lavorativa, momenti di difficoltà e fatica nell'organizzazione di lavoro di cui, a vario titolo e ruolo, faceva parte?

Aspettative, obiettivi e bisogni personali non sempre coincidono con quelli degli altri individui che operano in un dato contesto organizzativo, e sovente il conflitto si verifica anche tra individui e organizzazione stessa. Dunque, in un'organizzazione – concetto polisemico che può esser inteso in molti modi contemporaneamente – persone, comportamenti, fini individuali e organizzativi sono connessi in modo complesso e non sempre armonioso.

Ciononostante, tutti ambiscono a lavorare per un'organizzazione 'sana' e gratificante, fonte di benessere e soddisfazione sul piano tecnico ed emotivo, relazionale ed economico.

La letteratura scientifica di settore ne ha preso atto da tempo: fini, aspettative e motivazioni sono stati oggetto di studi e ricerche a partire dalla prima rivoluzione industriale fino ai giorni nostri. All'interno della variegata saggistica specialistica, è progressivamente cresciuta l'importanza di un corretto approccio al lavoratore come 'persona' con legittime aspettative, esigenze ed aspirazioni, e da più ambiti disciplinari – sociologia, economia, filosofia, psicologia, ecc. – si è convenuto che l'ampio insieme dei bisogni degli individui siano importanti perché possono condizionare in modo significativo il rendimento e la qualità di vita all'interno di una organizzazione di lavoro.

Nondimeno, tale consapevolezza si è sviluppata attraverso direzioni di lavoro, applicazioni e metodologie non sempre di stampo 'umanistico', spesso, piuttosto, attraverso approcci più o meno sofisticati per ottenere dal lavoratore il maggiore rendimento al minor costo possibile.

Infatti, sovente, quando si parla di organizzazione, scattano pensieri automatici e quesiti relativi a come fatturare di più, guadagnare più clienti, migliorare la performance, e via di seguito.

Con ciò, il funzionamento mentale degli individui, le profonde dinamiche interne, inconsce e relazionali che s'instaurano tra persone e gruppi, la cultura, la complessità dell'organizzazione, sono stati più volte ignorati, trascurati o piegati in modo semplicistico, e talvolta manipolatorio, al servizio di metodiche e procedure deputate a migliorare processi, funzionalità e 'imprescindibile' produttività dell'organizzazione.

Con ciò, il funzionamento mentale degli individui, le profonde dinamiche interne, sono stati più volte ignorati.

Non a caso la visione di organizzazione che guida ancor oggi molte delle teorie e delle pratiche manageriali, formative e consulenziali, appare improntata ad un approccio razionale, di matrice non solo economista ma anche psicologica, secondo il quale il mondo del lavoro è permeato da scopi, logiche, ‘regole’ razionali e coerenti che se perseguite in un dato modo possono garantire profitto e soddisfazione per tutti: lavoratori e organizzazione.

Secondo tale visione gli individui sono in grado di orientare il proprio operato in maniera sostanzialmente lineare e prevedibile. Nell’interpretazione del comportamento organizzativo, l’approccio razionale fa risaltare la capacità umana nel compiere le scelte più adeguate nel selezionare, fra diverse opzioni, quelle ottimali. Gli individui, anche attraverso dispositivi gestionali retti da logiche di pura razionalità strumentale, saprebbero, così, orientare pratiche, comportamenti e decisioni nel modo più funzionale e razionale possibile, e con ciò favorire il proprio benessere e il successo dell’organizzazione. Insomma, al di là di quanto si registra nella letteratura specialistica recente che, di contro, mette in risalto il progressivo declino dell’impostazione razionale, a tutti gli effetti sembra ancora aggirarsi nel mondo organizzativo l’*homo oeconomicus*¹ con perfetta razionalità e informazione.

Nel presente contributo s’intende prendere criticamente le distanze da tale visione.

I riferimenti teorici adottati, ispirati a chiavi di lettura, in un certo senso, meno ‘ottimistiche’, provenienti in gran parte dalla psicologia clinica, ma anche da altri filoni di tipo psicologico come quello cognitivo e sociale, con contributi che provengono da discipline diverse, come dall’economia, dalla sociologia o dalla filosofia – linee interpretative selezionate poiché ritenute particolarmente esplicative della complessità dell’agire organizzativo – sottolineano gli inevitabili risvolti della presenza dell’irrazionale nel quotidiano di un’organizzazione.

Sorvolando su approfondimenti di taglio disciplinare, questioni epistemologiche e teoriche – che pure sarebbe assai interessante sviluppare – l’articolo approccia l’organizzazione nella sua complessità

Sottolineano gli inevitabili risvolti della presenza dell’irrazionale nel quotidiano di un’organizzazione

¹ La definizione di *homo oeconomicus*, impiegata in economia, e anche in altre scienze sociali, coincide con il principio di razionalità dell’agente economico. L’*homo oeconomicus* ricerca il massimo vantaggio per se stesso ed è in grado di massimizzare la sua soddisfazione utilizzando al meglio le sue risorse. In <http://www.treccani.it/enciclopedia/homo-oeconomicus/> (consultato il 16/12/2018).

in senso ampio, e traendo anche spunto da esperienze personali nel campo della formazione e della consulenza nelle organizzazioni, tenta di circoscriverne e ridefinirne l'agire, focalizzando in modo privilegiato, da una parte, le dimensioni meno esplicite e visibili che la connotano, quelle cioè irrazionali e inconsapevoli spesso fonti di disfunzioni e di psicopatologia, dall'altra, anche quelle che potrebbero rappresentare delle nuove possibilità per il benessere e l'espressione degli individui, nonché per una ricerca di un 'senso' e di una 'collocazione' personali all'interno della quotidiana esperienza lavorativa.

L'ipotesi di lavoro che sottende il contributo è che, partendo da approcci mentali più consapevoli² all'organizzazione, si possano individuare modi e spazi ancora liberi per uscire dalla disillusione, dal cinismo e dal conformismo che sembrano ormai connotare molte pratiche e vissuti sul lavoro, sicché spesso si sente dire, stancamente, che si lavora solo per procacciarsi da vivere, perché tanto la realtà non cambia. L'idea è che si possa, di contro, riuscire a guardare ai luoghi di lavoro in termini lucidi e anche propositivi, imparando a crescere con gli altri in modo gratificante, ridando senso al proprio quotidiano, soprattutto riappropriandosi di 'pensiero' anche entro contesti irriducibilmente permeati di irrazionalità.

È empiricamente rilevabile: cultura, dinamiche, strutture e processi dell'organizzazione evidenziano, oltre agli innegabili dati oggettivi, quali gli obiettivi di lavoro, le strategie per conseguirli, i compiti, le procedure, i risultati e le valutazioni, anche l'esistenza di intrecci e dinamiche sottostanti profonde, vere e proprie dimensioni del vivere organizzato irrazionali, illogiche, instabili, ambigue e paradossali... volti diversi di una complessità che non si fa imbrigliare o risolvere in semplificanti etichette interpretative o in predefinite e ideali condotte comportamentali. Esistono, certo, delle buone pratiche di lavoro e comportamento perseguibili, visioni e metodologie di lavoro efficaci per una determinata organizzazione, tenuto conto della sua specifica cultura, ma senza che un dato approccio possa prevalere sull'altro, sia esaustivo o valido per tutte le situazioni o i contesti di lavoro.

² La tendenza razionalistica di taluni modelli esplicativi dell'organizzazione, che pure hanno una loro utilità, consegna forse un tipo di approccio strumentale limitato, sempre meno in grado di interpretare la complessità umana nelle sue attuali e diverse espressioni. Come osserva Gianni Marocci, «Per affrontare la scalata di una montagna non è sufficiente pensarla come un cono. In ogni caso, anche quando si produce un'immagine ad alta definizione di un fatto sociale, non ci si illuda di aver conosciuto qualcosa di oggettivo e stabile: l'organizzazione è quello che ciascun membro "costruisce" tramite essa; e ciascun membro [...] è un prodotto della relazione con l'organizzazione stessa», in Marocci, G. (2011), *Inventare l'organizzazione. Idee per un buon lavoro*, Bologna, Pàtron Editore.

Non sono poche le organizzazioni che appaiono come bloccate e stagnanti in disfunzioni e anomalie organizzative di vario genere

Di fatto, non sono poche le organizzazioni che appaiono come bloccate e stagnanti in disfunzioni e anomalie organizzative di vario genere, pur essendosi dotate dei più razionali organigrammi e protocolli di lavoro, delle migliori tecnologie, dei più sofisticati piani formativi che perseguono ‘strategici’ stili di *leadership* e comunicazione, ‘etiche’ condotte relazionali, ‘produttive’ metodiche di lavoro, e via dicendo. Gli interventi formativi e consulenziali sono pervasi da modelli risolutivi e ‘ricette miracolose’ ma spesso, nella realtà, se raggiunto, il miglioramento è solo temporaneo. Le vicende organizzative continuano a esprimere importanti risvolti di disagio e malessere.

Tutto questo probabilmente ha delle ragioni sottostanti, alcune delle quali prese in esame qui di seguito, in particolare: il ruolo giocato dalle euristiche, dalla razionalità limitata dell’essere umano, l’influenza dalle emozioni, le caratteristiche del lavoro in epoca moderna (secondo un certo taglio interpretativo di matrice sociologica), il peso delle dimensioni nascoste, implicite nell’organizzazione (secondo tagli interpretativi prevalentemente di matrice psicodinamica), il potere misconosciuto del collaboratore.

I costi di una razionalità limitata

Le persone hanno oggettivi limiti cognitivi e conoscitivi, sono influenzate da articolati processi emotivi, attentivi e mnestici, causa di impressioni sbagliate, giudizi fuorvianti, decisioni scorrette

In primo luogo, se si vuole stare ai fondamentali, gli individui non sono sempre in grado di pensare e agire come i soggetti razionali assunti come esempi da imitare nei modelli teorici di stampo razionalista. La psicologia sociale e cognitiva l’hanno dimostrato: le persone hanno oggettivi limiti³ cognitivi e conoscitivi, sono influenzate da articolati processi emotivi, attentivi e mnestici, causa di impressioni sbagliate, giudizi fuorvianti, decisioni scorrette. Euristiche – dal greco εὐρίσκω, che significa ‘trovare’, ‘scoprire’ (cercando, pensando, o escogitando) – semplificanti ‘scorciatoie’ di pensiero che consentono in modo rapido di gestire un quotidiano complesso, come quello lavorativo, e quindi, ad esempio, di valutare fatti e persone, attribuire significato a molteplici dati anche sulla base di informazioni incomplete o scarse, possono però indurre in errori con conseguenze anche gravi per un’organizzazione.

³ Su questo tema cfr. l’interessante saggio di Motterlini, M. (2016), *Trappole mentali. Come difendersi dalle proprie illusioni e dagli inganni altrui*, Milano, Bur Rizzoli.

Così, anche il manager più accorto, con una rappresentazione incompleta della realtà, in preda a percezioni deformate perché non fondate su un giudizio critico e obiettivo, può arrivare a prendere decisioni illogiche, o quantomeno, assai discutibili.

In questo modo, non di rado, si perdono anche collaboratori capaci; essi vengono demotivati, scoraggiati a lavorare perseguendo i principi della competenza e della qualità a fronte di linee aziendali sbrigative, senza pensiero e irragionevoli, talvolta anche imbarazzanti sotto il profilo dei valori esibiti e tanto declamati, espressioni di *mission* poco aderenti alla realtà.

Quante volte, ad esempio, il rapporto individuo e organizzazione, fondato su slogan che incoraggiano a gran voce il valore delle risorse umane, viene tradito nei suoi significati più profondi in nome di norme e procedure che diventano prioritari rispetto ai legami sociali, al senso di reciprocità e colleganza? Quante volte ‘le simpatie’ o i giudizi affrettati di un capo, non sostenuti da un adeguato esame di realtà, gli fanno preferire un collaboratore incompetente a uno competente? E ancora: quante volte anche tra colleghi, ci si basa solo sul percepito, sulle mezze frasi o comportamenti poco chiari per trarre inferenze nefaste sotto il piano della relazione, invece che andare a verifica obiettiva dei fatti?

Herber Simon (1916-2001) – premio Nobel per le scienze economiche nel 1978 – con i suoi numerosi studi interdisciplinari, sembra aver mille volte ragione: le decisioni che i soggetti prendono si basano più su criteri di ‘razionalità limitata’⁴ piuttosto che perfetta, poiché limitate e condizionate sono le capacità cognitive degli individui, legate per lo più a personali interessi, convinzioni, emozioni provate, preferenze. Come a dire che nelle organizzazioni gli individui vorrebbero prendere le decisioni più razionali e utili, ma non sempre ci riescono, e per più motivi: per via, ad esempio, del tempo a disposizione, delle informazioni che talvolta sono limitate, della stessa capacità di elaborarle, dei limiti intellettuali, veri e propri abbagli percettivi cui sono soggetti, ... trappole mentali che li portano a sottovalutare importanti rischi e perdite, e non solo di segno economico (come un collaboratore che smette di dare il meglio delle sue possibilità!). Non ci riescono anche a causa della complessità della stessa organizzazione per cui lavorano e perché, alla fine, gli scopi, la razionalità di ogni

Le decisioni che i soggetti prendono si basano più su criteri di ‘razionalità limitata’ piuttosto che perfetta

⁴ Cfr. Simon, H.A. (1955), A Behavioral Model of Rational Choice, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 69, n. 1, pp. 99-118.

lavoratore, si scontrano con quelli degli altri, o possono non coincidere con quelli dell'organizzazione stessa.

In questo senso, strumenti, procedure, protocolli, metodologie di lavoro, in un'organizzazione, possono certamente cambiare e migliorare, ma in ogni caso resta l'impossibilità che siano ispirati a una razionalità assoluta; più realisticamente saranno il risultato di sforzi, azioni e decisioni le quali, nei migliori dei casi, daranno luogo a soluzioni soddisfacenti, ma mai perfette.

Insomma, nella pratica, le scorciatoie euristiche non salvano il *business* di un'organizzazione, e non sembrano nemmeno semplificare in modo così strategico il quotidiano complesso, ambivalente, caotico e incomprensibile, irriducibilmente umano, anzi possono produrre danni concreti, palesando, di contro, la necessità di apprendere approcci e modi per stare, invece, nell'irrazionalità, nelle cosiddette parti 'oscure' dell'organizzazione.

Condotte non previste e illogiche, disfunzioni, malfunzionamenti organizzativi, sono frutto di un'irrazionalità, o al massimo di una razionalità limitata, intrinseca all'organizzazione che per questa ragione viene a configurarsi come un'entità non ideale e onnisciente, ma un luogo perimetrato da precisi limiti umani, spesso anche poco nobili o strategici.

È così che nel quotidiano, il perseguimento dei propri interessi egoistici, il prevalere di pregiudizi che ignorano i dati di realtà, l'incapacità di agire in base a principi ragionevoli, per dirla anche in termini filosofici, l'influenza dei comportamenti acratichi (dal greco ἀκρασία, cioè l'agire senza autocontrollo, contrariamente al proprio miglior giudizio), 'la fanno da padrone'.

Nell'azione acratice, ad esempio, che s'intende qui toccare fuggevolmente per ragioni di economia espositiva e limitatamente ai fini del discorso, si rende particolarmente esplicita la difficoltà di giustificare l'agire organizzativo alla luce della sola forza della ragione, come ci si trovasse alle prese con la dimostrazione di un teorema. Che ci si ritrovi in contrasto tra pensiero e azione, che si agisca in modo diverso rispetto a quella che consideriamo essere la migliore scelta tra quelle disponibili, è esperienza comune. E le cose non sembrano stare sempre come sosteneva l'insigne Socrate, e cioè che «nessuno pecca volontariamente» nel senso che le azioni che vanno contro a ciò che è meglio, sono solo il risultato dell'ignoranza di ciò che è bene o meglio (insomma, a suo giudizio, una migliore conoscenza della situazione e delle sue implicazioni genererebbe scelte più corrette).

Nella realtà, ciò che si sperimenta più di frequente è che la conoscenza dell'errore non è sufficiente a evitarlo: la maggior parte delle persone, nonostante i buoni propositi, continua a fumare anche se è cosciente che fa male, non rispetta una corretta dieta anche se ne conosce i rischi per la salute, procrastina impegni pur consapevole delle conseguenze, continua a lamentarsi di un lavoro insoddisfacente senza ricercare vere soluzioni, insomma, compie scelte poco ragionevoli in stato di piena consapevolezza... come non avesse potere su di sé e sulle proprie motivazioni.

Per quale ragione? Come annunciato, tralasciando le disamine approfondite, per dirla con Aristotele⁵, non è solo la ragione ad avere forza motivazionale poiché 'le passioni' esercitano una grande influenza nel comportamento umano.

Nella realtà, ciò che si sperimenta più di frequente è che la conoscenza dell'errore non è sufficiente a evitarlo

L'influenza delle emozioni nella vita organizzativa

Il ruolo giocato dalle emozioni nel funzionamento di un'organizzazione, è assai rilevante; esse hanno conseguenze concrete sull'effettivo svolgimento del lavoro, e questo può rappresentare un ulteriore livello di analisi che inficia il mito della razionalità perfetta nei comportamenti organizzativi.

Daniel Goleman (1946), quando tematizza e divulga il costrutto dell'intelligenza emotiva⁶, e con riferimento alla *leadership*, insieme a Richard Boyatzis e Annie McKee, lo declina in ambito organizzativo, afferma che: «le emozioni provate nell'ambiente di lavoro riflettono in modo estremamente diretto l'autentica qualità della vita lavorativa»⁷.

Forze invisibili che operano nei gruppi, realtà emozionali diverse, possono produrre contesti di lavoro positivi o negativi.

Tutto questo accade spesso al di fuori del livello di consapevolezza degli individui; nella vita organizzativa le emozioni possono agire in modo 'difettoso', inadeguato, ma anche inconsapevole e inconscio.

Così, ben lungi dall'esser popolati da persone sagge, empatiche e ragionevoli che hanno raggiunto la condizione di equilibrio ideale, e che hanno razionalmente guadagnato il governo di sé e la libertà dalle

⁵ Aristotele, *Etica Nicomachea*, libro VII, 1145 b 10, e ss., trad.it. di Natali, C. (1999), Roma-Bari, Laterza.

Il libro VII tratta della temperanza e dell'intemperanza, della fermezza e della debolezza di carattere.

Per il filosofo, l'akrasia non è una forma di ignoranza, e la felicità, in particolare, è un'attività conforme a virtù dipendente essenzialmente dal controllo della ragione sulle passioni.

⁶ Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence*, trad.it. di Blum, I. - Lotti, B. (1996), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, Rizzoli.

⁷ Goleman, D., Boyatzis, R.E., McKee, A. (2002), *Primal Leadership*, trad.it. di Ripamonti C. - Nigi T. (2010), *Essere Leader*, Milano, Bur Rizzoli, p. 37.

*Le quattro dimensioni
dell'intelligenza
emotiva –
consapevolezza
e gestione di sé,
consapevolezza e
gestione dei rapporti
interpersonali*

emozioni che disturbano, i luoghi di lavoro sembrano essere abitati per lo più da soggetti confusi, ansiosi, rabbiosi, in difficoltà nel controllare e dirigere efficacemente i loro stati interni, ... non sempre intelligenti da un punto di vista emozionale, nel senso attribuito da Goleman.

Le quattro dimensioni dell'intelligenza emotiva – consapevolezza e gestione di sé, consapevolezza e gestione dei rapporti interpersonali – che sono alla base di un buon clima lavorativo (ma anche della vita privata e familiare), non paiono essere perseguite e coltivate fattivamente dalle organizzazioni, probabilmente perché spesso non se ne comprende appieno il potenziale distruttivo. In questo modo, stati d'ansia, tristezza o senso di impotenza, finiscono per assorbire e catalizzare energie e importanti livelli di attenzione, andando a influenzare la prestazione professionale, le relazioni di lavoro, sino a condurre a stati di intenso stress e disagio.

Le emozioni distruttive, specialmente, riducono la libertà personale, rendendo tutti, in qualsiasi ruolo o posizione ricoperti, incapaci di decidere il meglio, discernere il giusto dall'ingiusto; così, una critica costruttiva finisce per sortire chiusura o reazioni ostili, normali divergenze di opinioni si trasformano in veri e propri conflitti o segnali di grave incompatibilità che, in ogni caso, intaccano il lavoro quotidiano, analogamente, esternazioni che sono il segno di un sano esercizio dell'autonomia e dell'indipendenza individuale vengono percepite come 'colpa' o 'tradimento', e così via.

Eppure l'invito a un corretto uso delle emozioni, cioè a sviluppare la capacità di riconoscere, modulare e gestire in modo consapevole le emozioni proprie e degli altri – avvisa Goleman – viene dalle stesse neuroscienze, ...'occorre prenderlo sul serio'.

Un'organizzazione potrà intraprendere un reale cambiamento solo quando avrà compreso la realtà e l'influenza dei suoi meccanismi emozionali interni, quando tutti i suoi membri, indipendentemente dal ruolo gerarchico, saranno coscienti delle situazioni di disagio in cui stanno operando e delle loro cause⁸.

Aumento dell'incertezza, crisi dell'etica del lavoro nell'organizzazione 'liquida'

*Diventare intelligenti
da un punto di vista
emotivo è possibile*

Diventare intelligenti da un punto di vista emotivo è possibile, si può apprendere; significherà riuscire ad autocontrollarsi, esprimere i

⁸ *Ivi*, 212-213.

propri sentimenti in modo empatico, assertivo, comprendere davvero il punto di vista dell'altro e con esso collaborare, stabilendo con ciò quegli indispensabili legami sociali che oggi – mutuando concetti ed espressioni dal filosofo e sociologo Zigmunt Bauman (1925-2017) – appaiono sempre più 'liquefatti' in questa moderna epoca 'liquida'⁹. In un certo senso, l'organizzazione di oggi riflette la condizione umana liquido-moderna: anch'essa appare, cioè, come una realtà liquida. Come spiega Bauman, diversamente dai corpi solidi, i liquidi non mantengono una forma propria, scorrono, non si fermano, invadono, sono provvisori nel tempo e si dissolvono. Uno dei risultati più evidenti e gravi sono dei legami sociali 'liquefatti', come dissolti in un tempo anch'esso non più 'solido'; a seguire, il lavoro, dove l'incertezza diventa l'unica certezza.

In una realtà liquida, che per estensione semantica s'intende qui traslare all'ambito organizzativo, la fiducia e l'autenticità latitano, e l'individualismo predomina laddove nel quotidiano ognuno diventa potenzialmente nemico dell'altro, uno di cui non fidarsi, con cui competere o, come secondo le regole del Grande Fratello, uno da 'nominare'.

Anche l'etica di lavoro cui sovente dicono di ispirarsi le politiche del lavoro, sembra un'espressione senza più 'solidità'. Nell'epoca pre-moderna, osserva Bauman, l'etica del lavoro conferiva grande valore a un compito ben fatto, perciò incoraggiava la virtù del lavoro fine a se stesso¹⁰.

Come esempio distintivo del perseguimento di tale virtù, dell'uomo appassionato e fiducioso di ciò che fa e realizza con cura e perizia, può venire in memoria la figura di Faussonne – operaio specializzato, montatore di gru e ponti – protagonista del romanzo di Primo Levi *La chiave a stella*.

Faussonne la pensa in questo modo: «Quando un'opera è studiata bene, viene bella per conto suo»¹¹. E a proposito del crollo di un ponte sospeso cui aveva dedicato tante energie e impegno per la sua costruzione, racconta: «Mi scusi se mi sono sfogato, ma quando uno su un lavoro ci mette tutti i suoi sentimenti, e poi finisce come quel ponte che le sto raccontando, ebbene, dispiace. Dispiace per tanti motivi.

*In una realtà
liquida la fiducia e
l'autenticità latitano,
e l'individualismo
predomina*

⁹ Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press, trad.it. di Minucci, S. (2011), *Modernità liquida*, Bari, Laterza, pp. 186-192.

¹⁰ *Ivi*, pp.183-184.

¹¹ Levi, P. (1978), *La chiave a stella*, Torino, Einaudi, p.121.

Perché uno ha perso tanto tempo [...]. Ma più che tutto, vedere venire giù un'opera come quella, e il modo poi come è venuta giù, un pezzo per volta, come se patisse, come se resistesse, faceva male al cuore come quando muore una persona»¹².

Sembrano le parole di un uomo che gode nel potersi rispecchiare nella propria opera realizzata con infinita cura, fatta crescere con amore 'come si trattasse di una persona'; sembrano, questi, dei valori ancora importanti per lui.

Tuttavia, pur se moderno, si tratta di un personaggio cui, per certi versi, si potrebbe guardare con ammirazione e insieme dubbio: ammirazione per la dedizione e la passione che esprime per il suo lavoro, dubbio, perché Faussonne può apparire poco rappresentativo degli uomini e delle donne che, all'interno di una qualsiasi organizzazione di lavoro, si trovano oggi alle prese con quella che Bauman definisce 'l'estetica del consumo', contrapposta 'all'etica del lavoro'.

Oggi si opera in vista del consumismo più sfrenato, il lavoro ha perso forza valoriale intrinseca e come sostiene lo studioso: «trae il proprio valore non da ciò che è, ma da ciò per cui prepara il terreno»¹³. L'invito implicito è a lavorare tanto, certo, ma solo perché in questo modo si potrà 'consumare' tanto; a essere promossa non è più 'la vocazione etica' di chi realizza, produce e crea, ma i bisogni estetici di chi consuma – per dirla con Bauman – di chi è alla ricerca continua di sensazioni ed esperienze.

Oltre a ciò, si lavora in organizzazioni instabili e vulnerabili, dove domina l'incertezza e la precarietà: il lavoro è privo di ogni sicurezza e prospettiva, le occupazioni sono occasionali, a tempo o rinnovabili, e troppo frequentemente vengono spogliate di senso, stimolo e progettualità.

D'accordo con il sociologo, insomma, entro questo tipo di organizzazioni liquide, precarie e soggette a continue riorganizzazioni e ridimensionamenti, – a fronte di condizioni economiche e sociali difficili da sostenere – pare difficile sviluppare vera affezione, dedizione, impegno e progettualità.

In questa tarda modernità, solo pochi privilegiati, illuminati o fortunati che siano, possono esprimersi con parole simili a quelle di Faussonne: «Ma io l'anima ce la metto in tutti i lavori, lei lo sa, anche nei più balordi, anzi, con più che sono balordi, tanto più ce la metto.

*Si lavora in
organizzazioni
instabili e vulnerabili,
dove domina
l'incertezza e la
precarietà*

¹² *Ibidem*.

¹³ Bauman, *Modernità liquida*, cit., p. 183.

Per me, ogni lavoro che incammino è come un primo amore¹⁴».

Pur con tutte le doverose distinzioni del caso, secondo i diversi tipi di organizzazione e contesti sociali, riporre fiducia in un'organizzazione sembra un intendimento spesso dal sapore utopico: la cultura del sospetto e del disincanto pare diffondersi sempre più e in modo direttamente proporzionale all'aumento dell'incertezza.

Bauman, precisa che, certo, la vita lavorativa è sempre stata precaria e incerta, tuttavia: «L'incertezza odierna è di segno nuovo: i disastri che potrebbero rovinare la vita di un uomo e le sue prospettive non sono del tipo che si possono respingere o quanto meno contrastare e mitigare alleandosi, unendo le forze o adottando misure congiuntamente dibattute, concordate o imposte. Oggi i peggiori disastri colpiscono alla cieca, scegliendo le proprie vittime in base alla logica più bizzarra o senza logica apparente, menando i loro fendenti a casaccio, cosicché non c'è alcun modo di prevedere chi è condannato e chi si salverà»¹⁵.

L'organizzazione 'nascosta' nel paradigma clinico: cenni teorici

Che il posto di lavoro non sia il luogo ideale della stabilità, della logica e della coerenza, che nel loro funzionamento razionale tutto riescono a gestire, lo si desume anche dal costrutto di 'cultura d'impresa', così come descritto da Edgar Schein (1928), psicologo statunitense e consulente di *management* di fama internazionale.

Schein definisce la cultura come un insieme di assunti di base – inventati, scoperti o sviluppati da un gruppo determinato quando impara ad affrontare i problemi legati al suo adattamento esterno o di integrazione al suo interno – che si è dimostrato così funzionale da essere considerato valido, e quindi degno di essere insegnato ai nuovi membri, come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a tali problemi¹⁶.

Nel pensiero di Schein, dunque, per comprendere il funzionamento di un'impresa non si può prescindere dall'analisi della sua cultura la quale, però, è più complessa di quanto non appaia. Affinché sia

Per comprendere il funzionamento di un'impresa non si può prescindere dall'analisi della sua cultura la quale, però, è più complessa di quanto non appaia.

¹⁴ Levi, *La chiave a stella*, cit., pp. 40-41.

¹⁵ Bauman, *Modernità liquida*, cit., p. 170.

¹⁶ Cfr. Schein, E. H. (1985), *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco (CA), Jossey-Bass Publishers, trad.it. di Decastri, M. (1990), *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Milano, Guerini e Associati. *Idem* (1999), *The Corporate culture Survival Guide*, Jossey-Bass, Inc. – John Wiley & Sons, Inc. Company, trad.it. di Picco, G. (2000), *Culture d'impresa. Come affrontare con successo le transizioni e i cambiamenti organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina, pp. 25-30.

approfondita, si dovrebbe passare necessariamente attraverso un articolato studio dei diversi livelli che la compongono: dal più visibile a quello più nascosto.

Schematicamente, un primo livello visibile riguarda gli ‘artefatti’ (cioè tutto quanto appare immediatamente osservabile di una data organizzazione, come l’arredamento, la tecnologia, l’abbigliamento, il clima, simboli e rituali), un livello intermedio tocca i ‘valori dichiarati’ (strategie, obiettivi, filosofie, giustificazioni dichiarate per creare appartenenza), e infine, uno più nascosto e profondo, ha a che fare con gli ‘assunti taciti di base’ (convinzioni inconsce e date per scontate, percezioni, pensieri di base, sentimenti, aspettative inconsce) che rappresentano la vera anima dell’organizzazione. Questo è il livello più profondo, quello inconscio e sommerso, che si manifesta nel non detto, che ‘fissa’ le regole di convivenza e di azione degli individui senza che questi ne siano consapevoli, tanto sono consolidate e come cristallizzate.

Da questo modello è come se si potessero ricavare due organizzazioni distinte¹⁷: una visibile e razionale (fatta di obiettivi, *mission* dichiarate, funzioni avallate, ecc.) e una nascosta, irrazionale, imperfetta, potenzialmente distruttiva, in ogni caso, condizionata dai profondi bisogni emotivi di quanti vi lavorano.

Corsi di formazione, interventi di consulenza, politiche e strategie aziendali, normalmente danno indicazioni su come gestire/gestirsi nell’organizzazione visibile e razionale, diversamente, per quella nascosta, – quella irrazionale e imprevedibile – non si danno ‘istruzioni’ nella maggioranza dei casi.

In questo modo, i bisogni irrazionali non riconosciuti e quindi non gestiti – come ansie, paure, desideri, aspettative, gelosie e invidie – possono diffondersi senza controllo, andando ad influenzare decisioni, progettualità, relazioni, clima lavorativo e risultati.

L’irrazionalità non compresa nelle sue diverse origini e implicazioni, quella che fa leva sulla mancanza di legami, alleanze e solidarietà, quella che incoraggia il dominio del ‘conforme’, che sottovaluta i bisogni più profondi, che ha radici nella paura, quella che – come riverbero di parti irrisolte di sé – non sa riconoscere doti, meriti e competenze altrui, quella che si muove tra scrivanie e reparti senza amore e pensiero critico, svilendo il significato stesso del gesto lavorativo, ... si tocca con mano nel quotidiano di molti contesti professionali.

I bisogni irrazionali non riconosciuti e quindi non gestiti possono diffondersi senza controllo, andando ad influenzare decisioni

¹⁷ Cfr. Perini, M. (2007), *L’organizzazione nascosta. Dinamiche inconsce e zone d’ombra nelle moderne organizzazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 48-49.

Così si fanno strada reazioni emozioni negative, oscure perché inconsapevoli, forze spesso fuori controllo che agiscono anche con intensità, dando luogo a improduttività, stress e malesseri di vario genere: dalle quotidiane disfunzioni che appaiono come anomalie estremamente irrazionali, fino allo sviluppo di vere e proprie psicopatologie, individuali e di gruppo, che possono portare un'intera organizzazione anche ad ammalarsi, proprio come si ammala un individuo.

Questo è quanto sostiene Manfred Kets de Vries (1942), uno dei più importanti psicoanalisti esperti dell'ambito organizzativo. Per il clinico, infatti, anche le organizzazioni si ammalano delle più classiche patologie che colpiscono gli individui: nevrosi, depressione, paranoia, ecc. La patologia può essere l'esito di più circostanze, il derivato di un processo inconsapevole e sotterraneo perdurato negli anni o, di frequente, anche l'esito di uno stile di *leadership* inadeguato.

Kets de Vries spiega che tutto questo è 'fisiologico', poiché ognuno di noi, in una certa misura, è vittima di piccole o grandi nevrosi. Ma specifica: «In realtà "l'essere normale" comporta la presenza di numerosi tratti nevrotici molto diversi. Ma a volte le persone rivelano un certo numero di caratteristiche che sembrano tutte appartenere a una stessa forma di nevrosi. Le manifestano frequentemente cosicché la loro condotta diviene molto rigida e inadeguata. [...] Il loro comportamento poco flessibile limita la loro efficacia di *manager*. Distorce costantemente il loro modo di percepire le persone e gli eventi, influisce pesantemente sui loro obiettivi, la loro capacità decisionale e perfino sulle loro preferenze in fatto di relazioni sociali»¹⁸.

Soprattutto il ruolo esercitato in un dirigente dalle motivazioni inconse, dalle aspirazioni, dai sentimenti o dalle difese, incide più pesantemente, determinando veri e propri destini organizzativi.

Ma questo le organizzazioni lo sanno, ne sono coscienti.

A ben guardare, infatti, non sembra più un fatto di semplice non conoscenza di cosa e come potrebbe migliorare il benessere dei lavoratori e il successo aziendale: la maggior parte delle organizzazioni è consapevole di quanto la personalità di un capo possa influire in modo decisivo sui risultati di un'organizzazione, è cosciente dell'importanza di poter contare su competenze certe, conosce gli

Soprattutto il ruolo esercitato in un dirigente dalle motivazioni inconse, dalle aspirazioni, dai sentimenti o dalle difese, incide più pesantemente, determinando veri e propri destini organizzativi.

¹⁸ Kets de Vries, M., Miller, D. (1984), *The Neurotic Organization*, Jossey Bass Inc., Publishers, trad.it. ed editing a cura di Studio Parole (1992), *L'organizzazione nevrotica. Una diagnosi in profondità dei disturbi e delle patologie del comportamento organizzativo*, Milano, Raffaello Cortina, p.17.

effetti positivi di un buon clima psicologico e organizzativo, le sono noti i vantaggi di una comunicazione efficace.

Quel che, invece, pare continui a sfuggire è il peso di tutte le altre dimensioni non manifeste e non esplicite che però condizionano in modo sostanziale il quotidiano lavorativo.

Così, per quanto sia importante, non è sufficiente, da parte di un buon *manager*, la conoscenza dei modi tecnici più funzionali per declinare i suoi compiti, quando non sa padroneggiare il suo mondo interno (magari perché lo conosce poco o lo sa osservare solo in modo distorto), quando ignora il suo bisogno di potere e di successo, il giogo dell'orgoglio personale, gli aspetti più nascosti che influenzano le sue decisioni, e con ciò tutte le dimensioni nevrotiche, talvolta dissennate, deliranti e psicopatologiche che influenzano l'ambiente di lavoro. Per l'individuo non è poi così facile controllarsi: certi dimensioni intrapsichiche hanno 'struttura', un significato profondo e una origine lontana nel tempo.

Così, secondo il paradigma clinico – prescindendo dai diversi modi di concettualizzare il tema in base ai diversi orientamenti teorici – tutti siamo il risultato della nostra storia, del nostro passato; le prime esperienze che abbiamo vissuto con chi si è preso cura di noi condizionano la nostra vita, ci fanno sentire, pensare e comportare in un certo modo, spesso al di fuori della nostra consapevolezza.

Nelle pratiche di lavoro tutto questo appare particolarmente evidente: leader insicuri che tendono a creare organizzazioni compatibili solo con il proprio mondo interno – frequentemente fonte di attrazione per fidati *yes-man* con struttura di personalità dipendente – collaboratori invidiosi del collega come lo erano in passato del fratello minore, capaci professionisti timorosi di un *feedback* come fosse uno di quelli che provenivano dalla madre ipercritica, e via di seguito.

Insomma, modalità disfunzionali apprese nel passato vengono ripetute nel presente; 'si gioca' e si collude con l'altro in modo spesso inconscio, per lo più secondo forme e modi poco espliciti ed evidenti ai diversi attori coinvolti.

D'accordo con Gian Piero Quaglino, infatti, 'la questione umana', non si riduce solo a ciò che è visibile. Tutto ciò è solo l'apparente, il superficiale, perché: «L'organizzazione vera è altrove, è nel profondo delle storie che contiene e che induce, che ospita e che suggerisce, che occulta e che provoca.

Nelle pratiche di lavoro tutto questo appare particolarmente evidente: leader insicuri che tendono a creare organizzazioni compatibili solo con il proprio mondo interno

La trama del tessuto organizzativo è irriducibilmente soggettiva e narrativa: è questa trama, l'intreccio autentico, il plot originale»¹⁹.

Se si accetta che l'organizzazione vera stia «nel profondo delle storie che contiene», si accetta implicitamente che la conoscenza del funzionamento individuale possa essere determinante per comprendere quanto avviene a livello organizzativo.

Conseguentemente, piani formativi e consulenze condotti da professionisti esterni all'organizzazione, assumono una particolare rilevanza. Ora, probabilmente, nessun consulente è davvero in grado di mostrare a un'organizzazione quale sia la direzione giusta da prendere all'interno della crescente incertezza e complessità che connota l'organizzazione contemporanea, anche perché solo l'organizzazione ha reale interesse e responsabilità per decidere. Parimenti, nessun decalogo strategico sui modi e le tecniche più efficaci per migliorare profitti, incentivare le vendite o gestire le fonti di conflitto nelle relazioni interpersonali, è in sé esaustivo e sufficiente. Ma va considerato che: «Dopotutto, la salute mentale consiste proprio nel fare delle scelte. Anche se le scene del nostro teatro interno rimangono pressappoco le stesse per tutta la vita, il copione può essere modificato dalle interazioni future: basta desiderare davvero di fare questo sforzo»²⁰.

Se l'organizzazione lo vuole e lo decide, può essere aiutata ad andar oltre i protocolli e le tecniche, a sviluppare capacità critica, a guardare ai vari fatti organizzativi oltre la loro immediatezza e apparenza, a costruirsi un punto di vista, ad agire e scegliere di conseguenza, e con consapevolezza, imparando lungo questo processo, cose importanti su di sé e gli altri.

Perseguire lo stato di consapevolezza e di adultità in un'organizzazione non toglie spontaneità all'agire lavorativo, può, invece, contenere e riorientare la carica potenzialmente distruttiva delle tendenze emotive profonde, diventando con ciò occasione concreta per fare un'esperienza lavorativa cosciente e quindi realmente libera.

Leader e collaboratori un po' più consapevoli del proprio mondo interno, dei personali lati 'oscuri' (come paure, ambivalenze e fragilità), quantomeno sensibili e interessati a ciò che è in ombra e poco visibile,

¹⁹ Kets de Vries, M. (1999), *Struggling with the Demon: Essay on Individual and Organizational Irrationality*, trad.it. di Xella, C. (2001), vd. pref. di Quaglino, G.P, Vie di fuga, varianti di gioco e interminabili racconti, in *L'organizzazione irrazionale. La dimensione nascosta dei comportamenti organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina, XX.

²⁰ *Ivi*, p. 9.

*Nondimeno,
lavorare con
persone consapevoli
potrebbe essere più
impegnativo.*

farebbero, allora, dei sorrisi autentici, meno costruiti o a trentadue denti, e soprattutto, saprebbero mantenere un autentico contatto con la realtà, con tutti i vantaggi che tale atteggiamento potrebbe avere sulle pratiche lavorative quotidiane e sul benessere personale.

Nondimeno, lavorare con persone consapevoli potrebbe essere più impegnativo. Ci si dovrebbe confrontare con soggetti autonomi che pensano, fanno domande, proposte, chiedono ed esprimono dei *feedback* eventualmente anche di segno critico. Senza dubbio sono più comodi i rapporti con i soggetti più accomodanti, con quelli magari poco consapevoli dei propri limiti, o poco avvezzi al pensiero critico, esecutori che preferiscono stare nel facile consenso.

E certo, la tranquillità mentale perseguita da certi dirigenti e collaboratori, sarebbe messa in discussione. Come acutamente osserva lo psicoanalista Mario Perini: «Frutto della consapevolezza non è solo una maggiore autonomia di pensiero, ma anche la rinuncia a utilizzare la difesa della negazione, quel meccanismo che protegge la tranquillità e la pace mentale delle persone mediante il rifiuto di guardare in faccia i problemi, anzi a volte persino a riconoscere che ve ne siano»²¹.

Ma qual è il reale guadagno della tranquillità fittizia per un'organizzazione? Comodità come l'apparente assenza di conflitti tra gli individui, come il consenso a tutti i costi (magari mentre si manovra o manipola per salvaguardare i propri spazi di *comfort*), valgono davvero l'elevato costo dei sempre più diffusi stati di malessere e inefficienza?

L'organizzazione 'auspicabile' nella prospettiva di Elliott Jacques: prime note

Proseguendo nel tentativo di fornire una prima e basilare chiave di comprensione dell'irrazionalità organizzativa in chiave clinica, sarebbe opportuno far riferimento a ulteriori studi autorevoli; tuttavia, in questo contesto espositivo, si opta per circoscrivere lo spazio riflessivo a talune ricerche successive agli studi della psicoanalista Melanie Klein (1982-1960), poiché la stessa ha formulato concetti di notevole pregnanza scientifica non solo per la psicoanalisi infantile e l'ambito della teoria delle relazioni oggettuali, ma anche per la lettura delle organizzazioni. In quest'ottica, non si può prescindere dal contributo pionieristico, relativo proprio all'applicazione della psicoanalisi in ambito organizzativo, elaborato da Elliott Jacques (1917-2003).

²¹ Perini, *L'organizzazione nascosta*, cit., p. 76.

Jacques, psicoanalista canadese di orientamento kleiniano, pioniere della socioanalisi, e membro fondatore del *Tavistock Institute of Human Relations*²² nel secondo dopoguerra, chiedendosi quali sono le caratteristiche e le condizioni ottimali che dovrebbe possedere un'organizzazione per incoraggiare condizioni di lavoro 'sane' nei suoi vari membri, sostiene che, a tal fine, essa dovrebbe garantire precisi diritti che fanno capo ad alcuni bisogni fondamentali dell'individuo. Essi prevedono: «L'utilizzazione della sua intera capacità di risolvere problemi nel contesto di lavoro; coinvolgimento nella determinazione degli obiettivi o della politica di qualsiasi gruppo o istituzione alla quale egli sia associato; indipendenza dal controllo di qualunque singolo individuo senza possibilità di ricorso a un pubblico processo di revisione di tale controllo da parte di altri individui; collocazione nel gruppo in una posizione differenziale appropriata, e risposta di tipo coesivo a un'equa distribuzione generale di *status* e di retribuzione»²³. Mentre Jacques si esprime in questo modo, è parimenti consapevole di quanto diversamente stiano le cose nella realtà, e cioè che la disoccupazione non garantisce il lavoro per tutti, e che tantomeno, nella maggioranza dei casi, è data l'occasione di potersi misurare in termini di capacità; è cosciente del fatto che la vera partecipazione alla politica di un'impresa è solo per pochi, riconosce che per lo più mancano reali sistemi per il ricorso individuale e per un'equa retribuzione.

Nondimeno, non rinuncia a sottolineare (e a dimostrare con argomentazioni, esperienze e analisi di casi) che in questo modo il lavoro va a rafforzare processi mentali non normali, ma psicopatologici, fino alla violenza: «Si incoraggia la passività e si favorisce l'onnipotenza. Si provano continuamente in maggiore o in minore misura, frustrazione non necessaria e insicurezza. [...] In mancanza di meccanismi di partecipazione e di appello, il trattamento autocratico e ingiusto è inevitabile. [...] Sono presenti tutte le condizioni per il riaffacciarsi della primitiva posizione schizoparanoide»²⁴.

Giova ricordare che nel modello psicoanalitico-kleiniano, nella posizione schizoparanoide, la mente funziona secondo meccanismi di difesa primari, come la scissione e l'identificazione proiettiva.

Si incoraggia la passività e si favorisce l'onnipotenza. Si provano continuamente in maggiore o in minore misura, frustrazione non necessaria e insicurezza.

²² Si tratta un'organizzazione di ricerca, consulenza e organizzazione britannica che opera nell'ambito dei gruppi e delle organizzazioni; nasce alla fine degli anni Quaranta dalla *Tavistock Clinic* – centro di psicoterapia psicoanalitica e di formazione del lavoro – dall'attività di diversi psicoanalisi, psichiatri e psicologi sociali che avevano lavorato nell'esercito britannico durante la seconda guerra mondiale.

²³ Jacques, E. (1970), *Work, Creativity, and Social Justice*, London, Heinemann Educational Books, trad. it di Alberio, D. et.al. (1978), *Lavoro, creatività e giustizia sociale*, Torino, Bollati Boringhieri, p. 29.

²⁴ *Ivi*, p. 30.

Nella scissione l'oggetto viene vissuto come 'cattivo', persecutorio e quindi è odiato, oppure viene sentito come 'buono' e quindi è amato. I sentimenti ostili e positivi, tenuti separati e non integrati, vengono negati e proiettati fuori il proprio Sé, su oggetti esterni, rafforzando le immagini persecutorie e formandone altre idealizzate.

Per trasposizione, in ambito organizzativo, il 'cattivo' può venire identificato con determinati membri di un'organizzazione scelti inconsciamente proprio per depositare il materiale proiettato 'cattivo'. Ecco come trovano origine fenomeni come quello del capro espiatorio, del razzismo, o del *mobbing*. 'Buono' è un certo gruppo professionale, magari lo stesso cui si appartiene in termini di ruolo o gerarchia, 'cattivo' è il gruppo opposto: si ragiona in modo dicotomico, si perde la capacità di valutare in modo obiettivo persone, contesti e situazioni, si sviluppano difese contro emozioni che vengono percepite come troppo dolorose per essere riconosciute.

Insomma, lo stato schizo-paranoide è «una questione tra “loro” e “noi”, dove la colpa è attribuita a “loro” e la virtù a “noi”. Al contrario, la posizione depressiva è quella in cui l'accento sull'integrazione ed il conflitto è all'interno, quindi intra-psichico o intra-istituzionale invece che inter-personale o interistituzionale»²⁵.

I processi riparativi – dal concetto di 'riparazione' di derivazione kleiniana – restano, invece, propri della posizione depressiva: si riconosce l'ambivalenza, la propria responsabilità nei confronti dell'altro, soprattutto si colgono le differenze tra realtà esterna e interna.

Per Jacques, convinto che le organizzazioni assolvano il compito di difenderci dall'ansia, – riferendosi a quelle ansie primitive, paranoide e depressive descritte da Melanie Klein²⁶ – l'organizzazione che funziona, quella 'sufficientemente sana', è quella che sa facilitare i processi d'integrazione tra gruppi e persone, ed è in grado di controllare sia le angosce depressive sia quelle persecutorie.

Diversamente predominano scissione e frammentazione: così, da gruppi che si isolano e si scindono, possono aver origine patologie, forme di irrealtà, deliri e intolleranza. Ansie irrisolte, e meccanismi

L'organizzazione che funziona, quella 'sufficientemente sana', è quella che sa facilitare i processi d'integrazione tra gruppi e persone, ed è in grado di controllare sia le angosce depressive sia quelle persecutorie. Diversamente predominano scissione e frammentazione

²⁵ Perini, *L'organizzazione nascosta*, cit., p. 25.

²⁶ Jacques, *Lavoro, creatività e giustizia sociale*, cit., 22-23. Per un approfondimento tematico svolto dall'autore, si rimanda anche a Jacques, E. (1955), *Sistemi sociali come difesa contro l'angoscia persecutoria e depressiva*, in Klein, M. – Heimann, P., Money-Kyrle, R. (Eds.), *New Directions in Psychoanalysis*, London, Tavistock Publications, trad.it. *Nuove vie della psicoanalisi*, Milano, Il Saggiatore, 1966. Per l'interpretazione tematica di alcuni lavori di Jacques si veda anche Kaneklin, C., Olivetti Manoukian, F. (1990), *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*, Roma, Carocci.

di difesa correlati, invidie e gelosie patologiche, possono finire con il causare danni importanti al vivere organizzativo.

Pare altresì importante sottolineare che in questa fase del pensiero di Jacques, anche se ogni gruppo di lavoro conserva parti di funzionamento psicotico (combinato con aspetti razionali), è possibile lavorare per la creazione di sistemi organizzativi ‘adeguati’. Jacques non sembra mai proporre delle conclusioni definitive, parimenti riporta risultati di progetti di ricerca importanti e incoraggianti.

I quattro bisogni dell’individuo sopracitati possono essere maggiormente soddisfatti; lo psicoanalista lo dimostra attraverso la sua vasta esperienza come consulente in importanti contesti come la *Glacier Metal Company* dove sperimentò, per l’appunto, metodologie innovative nell’ambito dell’organizzazione aziendale.

Così, nelle organizzazioni, gli esiti nefasti di frustrazioni, ansie e meccanismi di difesa sociali, possono essere messi nello sfondo, privilegiando, ad esempio, ‘sforzi normali’ da parte degli individui; può essere dato spazio, in modo tangibile, all’espressione di energie positive e di creatività, alle parti più costruttive, quelle che pur nevroticamente, sanno ‘riparare’, amare, riconoscere i bisogni e le doti degli altri, oltre che impiegare utilmente le proprie capacità nel lavoro, e via di seguito.

Nella sua opera, naturalmente, Jacques offre dettagliati spunti di riflessione e concreti indirizzi di intervento, da cui si ricava un senso di fiducia rispetto al possibile instaurarsi dei processi auspicati. Non da ultimo, va ricordato che per ‘auspicabile’ Jacques intende: «richiesto dalla logica dei fatti, dalla natura del lavoro, delle persone e della responsabilità»²⁷.

Dunque, aderenza alla realtà, non romantiche illusioni.

Concludendo, il cambiamento culturale implicito nella proposta di Jacques, pare necessario, convincente, ma anche notevole, per certi aspetti, di impegnativa attuazione. Per essere perseguito e realizzato, sarebbero forse necessari non solo forti aiuti dalla psicologia, o dalla stessa *social analysis* di Jacques, ma spazi riflessivi di ampio respiro, anche di segno multidisciplinare, a partire da quello filosofico²⁸,

Per essere perseguito e realizzato, sarebbero forse necessari non solo forti aiuti dalla psicologia, o dalla stessa social analysis di Jacques, ma spazi riflessivi di ampio respiro, anche di segno multidisciplinare, a partire da quello filosofico

²⁷ Jacques, *Lavoro, creatività e giustizia sociale*, cit., p. 166.

²⁸ Negli ultimi anni, la filosofia sembra essere tornata alla ribalta: è il *counselling* filosofico (professione originariamente nata in Germania ad opera del filosofo tedesco Gerd Achebanch) applicato anche nei contesti organizzativi senza avere finalità terapeutiche. La filosofia potrebbe rappresentare un approccio privilegiato per esplorare le complesse trame dell’ordinario lavorativo, per interpretare esperienze, e orientare nell’attuale crescente incertezza e complessità.

disciplina vocazionalmente orientata a supportare l'individuo nella riflessione profonda, nello sviluppo della consapevolezza, quindi anche nell'elaborazione dei significati dati all'esperienza lavorativa.

In ogni caso, sembra occorranò decisioni forti e coraggiose, non solo a partire dai vertici di un'organizzazione, ma anche dalla sua base; aiuti che portino concretamente a rileggere e realizzare contesti lavorativi sani, maggiormente responsabili del proprio benessere.

Ripartire dalla relazione capo e collaboratore: possibilità evolutive

Dunque, sotto la superficie pragmatica e razionale di un'organizzazione, sotto la crosta lavorativa di un quotidiano fatto di piccoli e grandi carichi per far fronte alle tante richieste, amplificate dal difficile periodo di contrazione delle risorse economiche, si agita un profluvio di paure, emozioni, bisogni, e pensieri irrazionali. Compresi in contesti organizzativi dinamici, complessi e in continua trasformazione, che implicano lo stanziamento di importanti capacità di adattamento e interpretazione della realtà, gli individui, specialmente (ma non solamente) nel ruolo di subordinati, ne escono, come minimo, disorientati, molte volte anche sotto il dominio di reazioni anche automatiche, senza tanta riflessione.

Di fatto, essere un collaboratore²⁹, un *follower* come in letteratura spesso si dice, è sempre più difficile.

Nel momento forse di massima affermazione della modernità, non sembra più sufficiente possedere le competenze necessarie per ricoprire una certa posizione, seguire in modo solerte le indicazioni di un mansionario, eseguire degli ordini. I livelli di discrezionalità, di flessibilità, di indefinitezza del proprio ruolo, di gestione dell'incertezza, così come l'aumento della complessità declinata nelle sue molteplici forme, richiedono all'individuo sempre più impegno³⁰. Tuttavia, in azienda cambia il modo di lavorare, ma non sempre seguono accettabili interventi per l'elaborazione e l'interpretazione di tale cambiamento, soprattutto secondo il punto di vista del

²⁹ Si sceglie il termine in italiano che sembra, in senso linguistico, restituire maggiormente valore alla figura del prestatore di lavoro subordinato. Collaboratore non è un semplice seguace o un gregario; è, invece, chi lavora insieme con altri per la produzione di qualche cosa, o collabora alla realizzazione, allo sviluppo, alla riuscita di un'attività o di un'iniziativa. In <http://www.treccani.it/vocabolario/collaboratore/> (consultato 15/01/2018). Per quanto il termine inglese *follower*, interpretato correttamente, possa essere inteso allo stesso modo, piace qui enfatizzare la dimensione partecipativa del ruolo che il termine in lingua italiana ben esprime.

³⁰ Magnone, R., Tartaglia, F. (2010), *Professione follower*, Padova, Libreriauniversitaria.it edizioni, pp. 24-25.

collaboratore. Certo, numerose e anche di pregevole utilità, sono talune proposte formative nel mondo aziendale, interventi che puntano a dare centralità alle risorse umane, a dotare i collaboratori di competenze ritenute strategiche per il successo di un'organizzazione.

Ciononostante, il cammino verso la vera valorizzazione delle risorse umane, appare ancora lungo.

Taluni stereotipi incidono negativamente più di altri, ad esempio, un capo 'vale di più', un collaboratore 'vale di meno', così, diventare un capo pare rappresentare l'aspirazione più comune. Sterminata, in questo senso, è la letteratura sul tema della *leadership*, mentre più timida – pur se emergente – è quella sulla *followership*, anche se l'evoluzione dell'organizzazione dei nostri tempi, in modo sempre più nitido, mostra che la separazione netta tra i due ruoli non è più così definita come in passato. Allora, in riferimento al rapporto capo-collaboratore, sarebbe forse più saggio cominciare a spostare l'accento sul rapporto di interdipendenza che lega queste due figure, dove fiducia e influenza reciproca possono estrinsecarsi dando luogo a pratiche condivise, nel rispetto dei diversi gradi di responsabilità e di decisionalità insite in ciascun ruolo.

Per stare in tema di saggezza, non sarebbe male recuperare concetti chiave dal mondo della filosofia, rileggere opere come la *Fenomenologia dello spirito* di Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) dove, tra i vari argomenti, viene messa a tema la dialettica servo-padrone³¹.

Schematicamente: il padrone apparentemente è superiore al servo, ma in realtà è inferiore, poiché da lui dipende. È il servo che gli procura ciò di cui ha bisogno, così, in questo basilare senso, è il servo che diventa padrone: egli basta a se stesso, e per mezzo del suo lavoro e della sua fatica, acquisisce consapevolezza e indipendenza, diversamente dal padrone.

Similmente, sul versante psicologico, ancora una volta Jacques (che con ogni probabilità aveva fatto letture filosofiche) sottolinea che un superiore ha certo l'autorità per assegnare compiti e tipologia di incarichi ai suoi subordinati, tuttavia, allo stesso tempo, da loro dipende, poiché deve rispondere della qualità del loro lavoro, essendone responsabile³².

Dunque, questo rapporto di reciproca subordinazione – capo e

31 Hegel, G.W.F. [1960], *Die Phänomenologie des Geistes*, trad.it. di De Negri, E. [1973], *Fenomenologia dello spirito*, Vol I, Firenze, La Nuova Italia editrice, p.159 e ss.

32 Jacques, *Lavoro, creatività e giustizia sociale*, cit., p.19.

Il potere e il valore dei collaboratori sono grandi, ma sono stati sempre poco riconosciuti anche dagli stessi collaboratori.

collaboratore – andrebbe più spesso ripensato per essere reimpostato in modo più equilibrato.

Il potere e il valore dei collaboratori sono grandi, ma sono stati sempre poco riconosciuti anche dagli stessi collaboratori. In questo modo, collaboratori passivi, dipendenti o poco consapevoli contribuiscono a rafforzare le dimensioni irrazionali di un'organizzazione.

Decisioni illogiche e poco lucide, ingiustizie e forme di prevaricazione, comportamenti 'doppiogiochisti', approcci ai problemi acritici, stili di *leadership* svalutanti, nepotistici o di scarso valore e così via, non troverebbero tanto spazio se esistesse una forma di coraggioso controllo e coscienza critica da parte dei collaboratori.

Si potrebbe obiettare che soprattutto in tempo di crisi, dove il lavoro è precario e incerto, convenga, di contro, preservarlo a tutti i costi rifuggendo comportamenti improntati all'indipendenza.

Esiste indubbiamente un reale problema di sopravvivenza e protezione personale. Tuttavia, tra le diverse possibilità per uscire dall'impotenza e da un adattamento frustrante, selezionare determinate 'modalità' per esercitare una presenza critica e assertiva in azienda, potrebbe fare la differenza.

Nei piani formativi di un'organizzazione si ritrovano di frequente corsi e interventi per promuovere le competenze della leadership, purtroppo, però, non è possibile affermare lo stesso per quelle della followership.

A questo proposito, pare utile osservare che nei piani formativi di un'organizzazione si ritrovano di frequente corsi e interventi per promuovere le competenze della *leadership*, purtroppo, però, non è possibile affermare lo stesso per quelle della *followership*.

Raramente vengono attivate iniziative per promuovere competenze e conoscenze utili a potenziare i livelli di consapevolezza relativi alla complessità di un'organizzazione, per promuovere la capacità di stare nella sua parte oscura e non manifesta e 'senza farsi troppo male', per gestire in modo più lucido e profondo il rapporto capo e collaboratore, per stare sempre e comunque dalla parte della soluzione dei problemi, contrastando in modo attivo, tra le varie disfunzioni organizzative, gli abusi del potere, dell'incompetenza e della mediocrità.

Naturalmente, esseri efficaci nel ruolo complementare della collaborazione, dipende anche da un atto decisionale da parte dello stesso collaboratore: ci vogliono volontà e una certa indipendenza di pensiero per superare il pregiudizio che vede nelle posizioni di guida l'elemento privilegiato per il successo di un'impresa; la generazione dei risultati, in realtà, dipende, e in modo fondamentale, anche dai collaboratori, in particolare, dal loro valore.

I leader dai mille talenti, a ben vedere poco realistici sul piano della

pratica, descritti nei manuali come modelli da perseguire, non sono poi così necessari se i collaboratori sanno motivarsi da soli³³.

Perciò, una persona in una posizione di lavoro subordinato, potrebbe utilmente interrogarsi su quale sia lo stile di collaborazione più compatibile con le sue caratteristiche di personalità ed esigenze, e poi conseguentemente agire, valutando rischi e vantaggi di ogni soluzione, in ogni caso contenendo o evitando vani e improduttivi lamenti.

Non mancano le possibilità di scelta: dalla posizione di subordinato indipendente che sceglie di esprimere se stesso con i giusti modi, a quella di subordinato ossequioso o senza pensiero critico, passando per l'illuso che si identifica con il leader che considera migliore di sé (un mentore da emulare e per cui vale la pena rinunciare alla propria individualità), oppure per il tipo dipendente che chiede di essere accudito come in famiglia, o per il pragmatico che non rischia mai nulla, per il romantico ingenuo che non vede crepe o criticità perché insegue una sua personalissima fantasia di organizzazione, o ancora, per lo *yes-man* compiacente e opportunista, ... tipologie tra le più varie che sovente richiedono enormi quantità di attenzione e di supervisione costante da parte di un capo.

Nondimeno, se si optasse, ad esempio, per la prima opzione – quella del subordinato indipendente con precisa volontà e pensiero critico – i vantaggi per l'organizzazione sarebbero considerevoli, perché si metterebbe in moto un virtuoso processo di azioni e risultati positivi, a cominciare della stessa relazione capo e subalterno. Più spesso di quanto non appaia, infatti, per quanto irrazionali e profondi possano essere i comportamenti delle persone, un capo riconosce (a un livello di consapevolezza più o meno sviluppato) il collaboratore assertivo, competente e con giudizio autonomo; non di rado ne teme anche il giudizio. Spesso ciò attiva in modo risonante altrettanti comportamenti virtuosi e professionali, stimola reazioni riflessive, interrompe la spirale improduttiva della cinica indifferenza, della gentilezza affettata o della deferenza all'autorità utile solo ad amplificare forme narcisistiche di potere e relazione.

Di contro, se si resta intrappolati in un atteggiamento di pregiudizio (o scissione), magari nei confronti di un superiore, facilmente si va sulla difensiva generando il cosiddetto fenomeno della profezia che si auto-

33 Sull'argomento cfr. Kelly, R. (1992), *The Power of Followership. How to Create Leaders People Want to Follow and Followers Who Lead Themselves*, New York, N.Y., Doubleday Currency, a Division of Bantam Doubleday Publishing Group, Inc., trad.it. di Ratti, F. (1994), *Il potere dei collaboratori. Come creare collaboratori capaci di guidarsi ... e leader che sappiano farsi seguire*, Milano, FrancoAngeli.

avvera che va a confermare pregiudizi e percezioni. Analogamente, il comportamento di un collaboratore perfezionista, con inclinazioni al negativo, o quello di un disilluso che, a un certo punto, non si aspetta più niente da un superiore perché lo giudica male (pure sulla base di ragioni obiettive), precludono spazi di attivazione e reazione anche inaspettati, non consentono di beneficiare delle crescite evolutive dell'altro, fondamentali per l'organizzazione.

Certamente, ogni volta che si incoraggia la libertà di pensare e essere proattivi si corre il rischio che 'qualcuno si faccia male', mettendo a repentaglio lo stesso posto di lavoro.

La questione è delicata perché mette in causa anche l'etica del lavoro che dovrebbe accordare i bisogni dell'individuo con quelli dell'organizzazione.

La questione, di cui si è già fatto cenno, è delicata perché mette in causa anche l'etica del lavoro che dovrebbe accordare i bisogni dell'individuo con quelli dell'organizzazione. In ogni caso, nel rispetto di ogni realtà organizzativa, che può essere oggettivamente espulsiva, o anche semplicemente mediocre nell'espressione della sua produttività, sembra valga comunque sempre la pena di valutare l'effetto che può avere sull'organizzazione la scelta di uno stile di collaborazione non conformista e introspettivo. Quando l'individuo sa intendere il ruolo di collaboratore in modo non passivo, di fatto 'contiene' le svariate forme di speculazione da parte dell'autorità che facilmente può far leva sui sentimenti di paura, ansia e insicurezza.

Ripartire dal collaboratore per reimpostare lo stesso rapporto capo e collaboratore, richiede un mutamento culturale importante nell'organizzazione, la messa a fuoco di nuove prospettive e approcci al lavoro capaci di tener conto anche degli elementi irrazionali insiti nell'ordinario organizzativo.

A dare sostanza a questo processo di cambiamento che dovrebbe puntare, da parte dell'organizzazione, a imparare a prendersi cura di sé, potrebbe essere la formazione e la consulenza, leve privilegiate per la valorizzazione e lo sviluppo delle risorse umane.

Nondimeno, la qualità delle proposte dovrebbe essere significativa: non più solo o principalmente contenuti settoriali, immediati, strumentali, con impostazione normativa e razionale, ma investimento autentico sulla persona, chance evolutive, e alternative concrete ai modi di agire senza riflessività, consapevolezza e introspezione.

Alcune dimensioni applicative della psicologia clinica e della filosofia rappresentano possibilità metodologiche di sicuro interesse e valore sul piano delle pratiche e dell'etica.

Ma ancora una volta, per tutte le opzioni da prendere in esame, il

punto fondamentale sarà richiamarsi ad un atteggiamento consapevole e responsabile. Scegliere ‘bene’ richiederà, infatti, una certa libertà da pregiudizi e stereotipi, frutto di una non conoscenza di cosa propongano e come si declinino taluni interventi di indirizzo. In ogni caso, si tratterà di dar credito all’importanza di un pensiero all’altezza della complessità del mondo in cui viviamo, e dei luoghi di lavoro dove trascorriamo la maggior parte del tempo, perché la teoria, luogo privilegiato del ‘pensiero’, senza la pratica è infruttuosa, ma la pratica senza una teoria di fondo – solida e profonda – rischia di essere anche dannosa.

Bibliografia

- Aristotele, *Etica Nicomachea*, libro VII, trad.it. di Natali, C. (1999), Roma-Bari, Laterza.
- Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press, trad.it. Minucci, S. (2011), *Modernità liquida*, Bari, Laterza.
- Contesini, S., Frega, R., Ruffini, C., Tomelleri, S. (2005), *Fare cose con la filosofia. Pratiche filosofiche nella consulenza individuale e nella formazione*, Milano, Apogeo.
- Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence*, trad.it. di Blum, I. – Lotti, B. (1996), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, Bur Rizzoli.
- Goleman, D., Boyatzis, R.E., McKee, A. (2002), *Primal Leadership*, trad.it. di Ripamonti C., Nigi T. (2010), *Essere Leader*, Milano, Bur Rizzoli.
- Hegel, G.W.F. (1960), *Die Phänomenologie des Geistes*, trad.it. di De Negri, E. (1973), *Fenomenologia dello spirito*, Vol I, Firenze, La Nuova Italia editrice.
- Jacques, E. (1955), *Sistemi sociali come difesa contro l'angoscia persecutoria e depressiva*, in Klein, M., Heimann, P., Money-Kyrle, R. (Eds.), *New Directions in Psychoanalysis*, London, Tavistock Publications, trad.it., *Nuove vie della psicoanalisi*, Milano, Il Saggiatore, 1966.
- Jacques, E. (1970), *Work, Creativity, and Social Justice*, London, Heinemann Educational Books, trad.it di Albergo, D. et.al. (1978), *Lavoro, creatività e giustizia sociale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Kaneklin, C., Olivetti Manoukian, F. (1990), *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*, Roma, Carocci.
- Kelly, R. (1992), *The Power of Followership. How to Create Leaders People Want to Follow and Followers Who Lead Themselves*, New York, N.Y., Doubleday Currency, a Division of Bantam Doubleday Publishing Group, Inc., trad.it. di Ratti, F. (1994), *Il potere dei collaboratori. Come creare collaboratori capaci di guidarsi ... e leader che sappiano farsi seguire*, Milano, FrancoAngeli.
- Kets de Vries, M., Miller, D. (1984), *The Neurotic Organization*, Jossey Bass Inc., Publishers, trad.it. ed editing a cura di Studio Parole (1992), *L'organizzazione nevrotica. Una diagnosi in profondità dei disturbi e delle patologie del comportamento organizzativo*, Milano, Raffaello Cortina.

- Kets de Vries, M. (2001), *Struggling with the Demon: Essays on Individual and Organizational Irrationality*, trad.it. di Xella, C. (2001), pref. di Quaglino G. P., *Vie di fuga, varianti di gioco e interminabili racconti*, in *L'organizzazione irrazionale. La dimensione nascosta dei comportamenti organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina, XX.
- Levi, P. (1978), *La chiave a stella*, Torino, Einaudi.
- Magnone, R., Tartaglia, F. (2010), *Professione follower*, Padova, Libreriauniversitaria.it edizioni.
- Marocci, G. (2011), *Inventare l'organizzazione. Idee per un buon lavoro*, Bologna, Pàtron Editore.
- Motterlini, M. (2008), *Trappole mentali*, Milano, Rizzoli.
- Perini, M. (2007), *L'organizzazione nascosta. Dinamiche inconse e zone d'ombra nelle moderne organizzazioni*, Milano, FrancoAngeli.
- Perrone, F. (2012), *Anomalie del comportamento organizzativo. Individuare inefficienze e disfunzioni per crescere nella globalizzazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Schein, E. H. (1985), *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco (CA), Jossey-Bass Publishers, trad.it. di Decastri, M. (1990), *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Milano, Guerini e Associati.
- Schein, E. H. (1999), *The Corporate culture Survival Guide*, Jossey-Bass, Inc. – John Wiley & Sons, Inc. Company, trad.it. di Picco, G. (2000), *Culture d'impresa. Come affrontare con successo le transizioni e i cambiamenti organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina.
- Simon, H.A. (1955), *A Behavioral Model of Rational Choice*, The Quarterly Journal of Economics, Vol. 69, n. 1.
- Spaltro, E. (2002), *Psicologia per le organizzazioni. Teoria e pratica del comportamento organizzativo*, Roma, Carocci.

TECNICHE IMMAGINATIVE PER LA RICERCA-FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI

Daniele Callini e Anita Felisatti

IUSVE

Daniele Callini, sociologo, e Anita Felisatti, psicologa, operano da decenni nel campo dell'educazione e della ricerca. Hanno entrambi consolidato, nei loro interventi di consulenza e formazione a persone e professionisti dei sistemi educativi, l'utilizzo di tecniche immaginative, linguaggi simbolici e rappresentazioni sistemiche. Il presente contributo prende le mosse dalla loro esigenza condivisa di integrare tali approcci con la ricerca in ambito educativo, unendo così i processi conoscitivi della realtà con gli interventi finalizzati ad apprendimento ed *empowerment* degli addetti ai lavori. L'integrazione dei due paradigmi, quello della conoscenza da un lato e quello dell'azione dall'altro, trovano già nella letteratura della Psicologia Sociale e della Pedagogia Istituzionale importanti riferimenti teorici e metodologici. Oltre a questi apporti teorici, e alla lettura sistemica delle dinamiche professionali, si vuole inoltre ricorrere al linguaggio archetipico e simbolico, ideale per superare difese e arrivare più rapidamente all'essenza dei nuclei problematici e delle risorse trasformative, così da promuovere cambiamenti evolutivi nei partecipanti.

Parole chiave: tecniche immaginative, ricerca formazione, ruolo, identità, linguaggio simbolico.

Daniele Callini, sociologist, and Anita Felisatti, psychologist, have been working for years in the fields of education and research.

They both have strengthened the use of imaginative techniques, symbolic languages and systemic representations in their interventions of consultation and training to people and professionals of the educational systems.

The present contribution builds on their shared need to integrate these approaches with the research in an educational field, connecting in this way cognitive processes of reality with interventions aimed to learning and empowerment of the insiders.

Keywords: *imaginative techniques, research training, role, identity, symbolic language.*



I paradigmi teorici e metodologici

Dalla ricerca-azione alla ricerca-formazione

Il progetto di ricerca-formazione qui proposto prende le mosse dal modello della *action-research* di Kurt Lewin¹, sviluppatosi negli anni Quaranta in seno alla psicologia sociale. In Italia, a partire dagli anni Settanta, questo tipo di approccio ha trovato un'importante diffusione nell'ambito della Pedagogia Istituzionale² oltre che negli interventi di sviluppo organizzativo³. In tutti i vari casi questo tipo di approccio viene utilizzato come un vero e proprio agente del cambiamento personale e lavorativo, oltre che come uno strumento di sviluppo del sapere e di condivisione delle pratiche capace di restare fortemente ancorato alla realtà e alle sue dinamiche complesse.

Il modello proposto da Lewin fa sì che un gruppo di persone impegnate in un dato contesto professionale e organizzativo divengano un gruppo cognitivo all'opera con il duplice scopo di comprendere e di cambiare. I contesti e i processi complessi, dinamici e relazionali dove le persone operano divengono scena viva e fonte di conoscenza. Del resto la dicotomia e la separazione tra conoscere e agire è il risultato del razionalismo cartesiano anche se già con Aristotele si assistette alla distinzione tra *theoria* e *praxis*, tra conoscenza contemplativa e conoscenze pratiche. Oggi assistiamo a un vero rilancio dell'epistemologia dell'esperienza⁴, una riflessività nel corso dell'azione, alla ricerca di soluzioni tese a connettere, attraverso un processo a spirale, conoscenza e azione. L'azione produce conoscenza e la conoscenza nuova azione, entro una circolarità continua, una non-linearità reticolare, le cui mete sono sufficientemente flessibili, apprezzate da un gruppo e fondate nella complessità della vita. Il

Duplice scopo di comprendere e di cambiare

¹ Una trattazione esaustiva si trova in: Trombetta, C., Rosiello, L. (2001), *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson. Evocativa l'immagine proposta da Trombetta nella sua introduzione al volume: «La ricerca-azione è un ricercare diverso dal modello tradizionale: essa non è tanto un fare ricerca, bensì un essere in ricerca». 'Essere in ricerca' è un modo per non separare quella continuità che dovrebbe sempre collegare il conoscere e l'agire, entro un'opzione etica e di responsabilità. Affermava Lewin: «Non c'è nulla di più pratico di una buona teoria Io sono convinto che se il ricercatore procede correttamente, il rapporto stretto con la pratica costituirà uno stimolo essenziale per lo sviluppo della teoria».

² In Italia i principali pedagogisti fautori di questa scuola sono Cesare Scurati e Andrea Canevaro. Cfr. Scurati, C., Zanniello, G. (a cura di), (1993), *La ricerca azione*, Napoli, Tecnodid.

³ Lewin ebbe importanti collaborazioni col Tavistock Institute di Londra, che fece largo utilizzo della ricerca-azione entro una lettura sistemica delle organizzazioni complesse. Nel '49, Curle, studioso del Tavistock precisò che: «La ricerca-azione non solo tende a scoprire fatti, ma anche ad aiutare nella modificazione di certe condizioni vissute dalla comunità come insoddisfacenti.» Un'interessante e recente collettanea sul tema e sulle applicazioni in ambito organizzativo è: Kaneklin, C., Piccardo, C., Scaratti, G. (2010), *La ricerca-azione*, Milano.

⁴ Cfr. Schon, D. S. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.

rigore metodologico è costretto a scendere a ‘compromessi consapevoli’ con la pertinenza, con il legame con la realtà. Su tali costrutti prendono forma i tratti e gli orientamenti del metodo della ricerca-azione. Si tratta di un’indagine collaborativa, quindi collettiva, partecipante e consensuale, entro un gruppo, diretta ad approfondire problematiche concrete, ma in modo autoriflessivo, biografico, dunque emancipativo.

L’intervento che si sta andando a proporre vuole valorizzare la potenzialità formativa, di cambiamento e di ricerca del gruppo, quale evoluzione dello schema di base della ricerca-azione, che peraltro ha avuto nel corso degli ultimi decenni non poche differenziazioni e adattamenti applicativi sino a delineare una gamma di diverse tipologie⁵. Infatti la strategia progettuale coinvolge un gruppo esperienziale, attorno a un tema semi-strutturato che riguarda la relazione evolutiva tra l’identità personale e il ruolo di educatore e prevede tecniche esplorative ed emancipative di tipo simbolico, immaginativo e sistemico. Sotto il profilo processuale l’intervento assume i connotati di quella che va configurandosi come ‘ricerca-azione esistenziale’⁶ e prevede un contratto informale e dialogico con i partecipanti, una loro partecipazione cooperativa e di supporto reciproco, una tensione al cambiamento trasformativo, un discorso di consapevolizzazione e un’azione individuale sia identitaria che di ruolo.

Ricerca-azione
esistenziale

Dal linguaggio archetipico e simbolico alle tecniche immaginative

Per rispondere alle esigenze di tipo progettuale e metodologico ora indicate, è stata utilizzata nel corso della ricerca-formazione una metodica immaginativa denominata *Laboratorio dell’Immaginario*⁷; essa costituisce una modalità di attivazione e trasformazione

Metodica
immaginativa
denominata
Laboratorio
dell’immaginario

⁵ Rispetto alle diverse tipologie di ricerca-azione e modalità di conduzione dei gruppi lewiniani si vedano: Barbier, R. *La ricerca-azione*, (2007), Roma, Armando; Quaglino, G. P. *Fare formazione*, (1985), Bologna, Il Mulino; Morelli, U., Weber, C. (1996), *Passione e apprendimento. Formazione intervento: teorie, metodi, esperienze*, Milano, Raffaello Cortina.

⁶ Secondo la tassonomia proposta da Renè Barbier dell’Università Paris 8. Cfr. op. cit.

⁷ Il Laboratorio dell’immaginario, metodica immaginativa che ha trovato applicazione in ambito clinico e psicopedagogico, viene ideata da Francesco Simeți. Fa parte di quelle metodiche che si collocano all’interno del modello analitico immaginativo. Nel Laboratorio dell’immaginario convergono diverse linee di pensiero: l’orientamento psicanalitico in senso lato; i contributi freudiani (lo sviluppo psicodinamico e i meccanismi di difesa); i contributi junghiani (archetipi e il simbolismo universale) e la teoria del Sé proposta da Kohut; la teoria delle relazioni oggettuali derivata dal lavoro della Klein e dalle successive elaborazioni di Winnicott; elementi di linguistica; la pratica della *rêverie* (attività immaginativa, fantasticherie) e della *rêve éveillé* (sogno da svegli) secondo i contributi offerti da Bachelard, Desoille e Fabre; i percorsi espressivi dei laboratori di Arno Stern.

In particolare si veda: Simeți, F. (2010), *Il laboratorio dell’immaginario*, Verona, Libreria Cortina.

dell'immaginario grazie alla quale è possibile incentivare le abilità relazionali e di ascolto empatico, riconoscendo affetti ed emozioni essenziali per la crescita personale. Il *Laboratorio dell'Immaginario* è uno spazio transizionale⁸ che consente di esprimere sensazioni, emozioni e cambiamenti attraverso rappresentazioni grafico-pittoriche e narrazioni fantastiche. Disegni, fiabe, drammatizzazioni e immagini d'arte, costituiscono inoltre i mezzi privilegiati attraverso i quali entrare in contatto con le rappresentazioni interne relative alla dimensione identitaria e al ruolo professionale.

La scelta di questa metodica di indagine e di intervento è riconducibile alla funzione e alla particolare natura del linguaggio simbolico. Sia gli studi psicoanalitici, filosofico-antropologici, come pure quelli relativi alla storia delle religioni e alle neuro-scienze, ne hanno infatti confermato la centralità per lo sviluppo del genere umano. Durand⁹ ha attribuito alla dimensione simbolico-immaginativa una portata ontologica, altri studiosi le hanno riconosciuto lo *status* di universale antropologico; non si può quindi negare che l'essere umano appartenga costitutivamente all'orizzonte simbolico. Ci si potrebbe chiedere, infatti, come avviene in ambito ermeneutico per il linguaggio, che cosa sarebbe l'uomo e la relazione con il mondo a prescindere dall'orizzonte simbolico di appartenenza. Nasciamo in un mondo che è simbolico (pertanto anche linguistico) e quindi tale dimensione ci precede; ma soprattutto i processi di simbolizzazione si sviluppano sin dal primo anno di vita (alcuni ritengono addirittura in fase prenatale)¹⁰ e costituiscono la modalità che il nostro sistema nervoso ha di trasformare e acquisire la realtà. I sensi e i bisogni più arcaici vengono declinati in immagini, le immagini prime o archetipiche, che costituiscono la base simbolica condivisa da tutta l'umanità. La persona normodotata non può quindi esimersi dal generare immagini simboliche, prova ne è l'attività onirica (presente già in fase prenatale). Il simbolo nasce da elementi percettivi non disgiunti da aspetti emotivi (ad esempio il dolore è indissolubile dall'angoscia), esso prende forma e si "agglutina" grazie ad esperienze affettive e infine può essere elaborato, ma non necessariamente, dalla sfera cognitiva. Il simbolo quindi apre al mondo dell'inconscio, inteso non solo come 'luogo' del rimosso, ma come dimensione dell'intensità emotiva, e diffonde la sua efficacia espressiva e risanatrice a prescindere dalla consapevolezza

| Il simbolo

8 Winnicott, D. (1990), *Gioco e realtà*, Roma, Armando Editore.

9 Durand, G. (1996), *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, Bari, Dedalo.

10 Simeti, F. (1991), *Neuropsicologia dell'apprendimento*, Parma, Ed. Scientifiche Oppici.

cognitiva. Per fare un esempio che esula dalla dimensione prettamente psicologica, la simbolica su cui la trasmissione religiosa si fonda, ‘funziona’ a prescindere dalla comprensione intellettuale e teologica del fedele. E l’uso spregiudicato e manipolativo dell’immagine simbolica che avviene quotidianamente con la pubblicità, crea associazioni ide-affettive e bisogni fittizi, ‘bypassando’ spesso le capacità critiche del pubblico.

Sicuramente i simboli svolgono un’azione così potente e pervasiva, dal momento che la loro dimensione personale e sociale si stratifica su funzioni della mente comuni. Simeti utilizza i termini immaginale e immaginario per descrivere queste due diverse funzioni¹¹. Vissuti corporei ed emozioni costituiscono infatti il fondamento trans-storico e trans-culturale del linguaggio simbolico. Nel modello teorico analitico-immaginario gli archetipi sono, similmente a Jung¹², funzioni psichiche collegate alle percezioni sensoriali che si manifestano nella condensazione simbolica. Le immagini archetipiche sono i simboli primi che svolgono la funzione di rappresentare le impronte con il loro correlato di emozione. La stabilizzazione di impronte, avviene attraverso la ripetizione di sintesi simultanee di percezioni (odore del latte e della mamma, colore bianco, calore, morbidezza del corpo materno, sapore dolce, senso di sazietà, piacere, sicurezza ecc.). Ad esempio l’archetipo con funzione di contenimento, derivante dal senso di sazietà o rigonfiamento, è correlato all’immagine archetipica dell’otre o del vaso che può assumere varie manifestazioni conservando però la funzione contenitiva. La pentola, il paiolo, la cornucopia, la coppa traboccante sono solo alcune delle possibili rappresentazioni del seno materno, del suo potere nutritivo e rassicurante, dell’amore fusionale, del calore degli affetti familiari.

Gli archetipi

Gli archetipi sono quindi le funzioni di trasformazione simbolica dei sensi. Essi sono il risultato di un’attività che, partendo dalla percezione naturale, ne seleziona un aspetto o l’origine, attribuendovi un significato. Avviene una trasfigurazione per cui il dato naturale percettivo acquisisce

¹¹ Il termine immaginale designa percezioni registrate a livello sub-corticale legate al soddisfacimento o meno del bisogno del bambino, ha a che fare con la dimensione corporeo-emozionale che include esperienze comuni a tutta l’umanità (sazietà/ fame, benessere/ dolore, contatto/dispersione ecc.) ma anche personali come la tipologia delle relazioni familiari. Il termine immaginario designa invece la dimensione simbolica condivisa culturalmente. La connotazione che certi simboli hanno cambia a seconda del contesto culturale (bianco in occidente è associato alla purezza e alla resurrezione, in oriente e in Africa è collegato alla morte e al lutto). Cfr. Simeti, F. op.cit., pp. 15-18.

¹² «Non abbiamo a che fare con una eredità specifica di razza, ma con un tratto universale umano. Non si tratta assolutamente di idee ereditate, ma di una disposizione funzionale a produrre idee uguali o affini. A questa disposizione io ho dato più tardi il nome di archetipo». Jung, C.G. (2006), *Simboli della trasformazione*, Vol 5, Torino, Bollati Boringhieri, p.109.

un nuovo significato: il bianco e il dolce del latte diventano la mamma. Successivamente, quando fantasie legate ad aspetti culturali si sovrappongono ed interagiscono con impronte relazionali, si costituiscono grappoli di immagini con risonanze affettive, denominati complessi ideo-affettivi. Il latte, il seno, la luna, la madre, con il loro carico di vissuti, vengono ad esempio condensati nelle diverse rappresentazioni religiose della maternità (le molteplici manifestazioni culturali della dea madre o di Maria). I complessi ideo-affettivi non sono presenti solo nel simbolismo religioso (linguaggio, rito), ma costituiscono anche i temi portanti di fiabe e miti. Allora la conoscenza delle immagini archetipiche e dei simboli successivi, come pure la capacità di individuare complessi ideo-affettivi, consente di acquisire il lessico e la sintassi del linguaggio simbolico. A chi si interroghi sull'utilità educativa e formativa di una simile conoscenza¹³, è possibile rispondere richiamando alcune considerazioni avvalorate dalle neuroscienze¹⁴. Le scoperte sulla neuroplasticità¹⁵, unitamente alla rilevanza riconosciuta alle emozioni ed azioni in ambito educativo¹⁶, consentono di individuare nel linguaggio simbolico e nel 'rito', strumenti non solo espressivi, ma capaci di operare un cambiamento. L'approccio del *Laboratorio dell'Immaginario*, costituendo un'interazione equilibrata tra azione (disegno, drammatizzazione), emozione (espressa ed agita nella rappresentazione) e ragione (capacità di sintesi narrativa), può costituire un linguaggio multisensoriale prezioso in ambito educativo. Un linguaggio 'multimediale', che utilizza cioè diversi *media* sensoriali (non solo l'udito, ma anche la vista, il tatto, gli odori e magari i sapori), oltre ad essere più coinvolgente, dà la possibilità di raggiungere aspetti della persona profondi, cioè corporei, non consapevoli e proprio per questo incisivi. È possibile

13 L'ipotesi sottesa alla metodica del *Laboratorio dell'immaginario*, confermata dalla clinica e dai recenti studi di neuroscienze, è che la via dei simboli è percorribile in entrambi i sensi di marcia: dal profondo alla superficie, come avviene attraverso il sogno, le creazioni artistiche, i miti, ecc., ma anche dalla superficie alla profondità, attraverso azioni simboliche, riti, immagini, narrazioni che vanno a dinamizzare e ristrutturare il profondo. Cfr. Passerini, A. (2009), *Immaginario: cura e creatività*, Roma, Alpes, 2009.

14 Convegno IUSVE *Educamente. Neuroscienze ed educazione*, relatore Giorgio Bonaccorso, 30.04.2016.

15 I nuovi comportamenti significativi incidono infatti fisiologicamente, stabilendo nuove sinapsi, e anatomicamente, provocando la nascita di nuovi neuroni.

16 In una concezione antropologica unitaria, in cui la coscienza è un modo d'essere del corpo, le emozioni sono dei dispositivi di straordinaria efficacia. Esse infatti, costituiscono l'interfaccia tra interno ed esterno, hanno il compito di selezionare gli innumerevoli stimoli che giungono all'organismo, stabilendo ciò che è significativo, ciò che vale (anche a livello etico) per l'essere umano. Allora si può comprendere come un intervento educativo che attivi i sensi e le emozioni sia più incisivo di un intervento che coinvolga esclusivamente le funzioni cognitive. L'azione stessa è il risultato di un'intenzione che attiva un movimento; quindi l'emozione (*ex-movere*) è la spinta che, modulata dalla ragione, motiva l'agire. Tra azione, emozione e ragione è auspicabile un rapporto 'democratico', un equilibrio che impedisca l'egemonia di una componente sulle altre. (Elaborazione intervento Bonaccorso)

ipotizzare che l'immagine identitaria e la percezione del proprio ruolo professionale possa essere costituita anche di elementi inconsapevoli, nascosti da meccanismi di difesa e per questo più facilmente raggiungibili da metodiche immaginative a mediazione simbolica.

La rappresentazione sistemica delle relazioni educative e di aiuto

Chi svolge un'attività professionale nel campo educativo e delle relazioni di aiuto può essere facilmente vittima delle sue autoreferenzialità. Se non si ha consapevolezza delle proprie motivazioni profonde a svolgere questo tipo di servizio, si rischia infatti di snaturarne gli equilibri psichici e relazionali. Per educare, così come per dare e per ricevere aiuto sono infatti indispensabili tre condizioni sistemiche. La prima è che qualcuno abbia davvero qualcosa da dare. La seconda è che qualcun altro avverta o scopra, anche successivamente o parzialmente, il bisogno di ciò che gli viene dato. La terza è che chi vuole dare abbia ricevuto il permesso di farlo. Nessuno può infatti essere obbligato ad apprendere o a cambiare. Il rispetto di questi *limiti e confini* è necessario perché l'aiuto non si trasformi in prendere.

In tutti i lavori di aiuto alla persona – in ambito educativo, sociale e sanitario – è richiesto quindi un alto livello di consapevolezza delle dinamiche sistemiche e relazionali che si generano¹⁷. L'aiutare richiede allora non solo empatia, tolleranza e sospensione dal giudizio, ma anche un'autentica umiltà, la capacità di rispettare i propri limiti e quelli altrui, di contenere le illusioni salvifiche e i deliri di onnipotenza, senza però abdicare dalla speranza.

È dunque necessario, per qualsiasi professionista dell'aiuto, fermarsi sistematicamente a riflettere sulla propria esperienza. Ciò implica un'osservazione della realtà sia interiore che esteriore. È allora possibile effettuare questa meta-osservazione seguendo due strategie: 1) attraverso l'analisi fenomenica, la scomposizione e la classificazione dei fatti e degli elementi di un sistema, quindi con l'uso del linguaggio digitale; 2) attraverso le immagini simboliche, le metafore, la percezione creativa degli impulsi generativi ed evolutivi,

*Un'osservazione della
realtà sia interiore
che esteriore*

¹⁷ Sul ruolo della consapevolezza nelle relazioni di aiuto: Canevaro, A. Chieragatti, A. (1999), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci; Carkhuf, R. (1996), *L'arte di aiutare*, Trento, Erickson; Mucchielli, R. (1996), *Apprendere il counselling. Manuale di autoformazione al colloquio di aiuto*, Trento, Erickson;

dei gesti e dei movimenti espressivi, che si manifestano nella propria esperienza. Entrambe le vie presentano pregi e difetti. L'approccio dialogico e digitale è infatti rassicurante, delinea confini certi, procede per programmi, ma non sempre riesce ad arrivare alla vera essenza dei problemi, in quanto attratto dalla forza centrifuga del pensiero astratto. Deve inoltre fare i conti con gli infiniti processi difensivi di razionalizzazione, propri della logica, quali latenti resistenze al cambiamento profondo da parte degli attori in gioco. L'approccio espressivo e simbolico è invece più imprevedibile, ma sicuramente più capace di procedere verso le dinamiche meno manifeste dei problemi relazionali o esistenziali. Presenta infatti una sua forza centripeta sulle essenze fenomeniche, pur correndo inevitabili rischi di superficiali derive interpretative dei fenomeni.

Questa riflessione ci induce a interconnettere, in un quadro di lettura unitaria e sistemica della complessità, le due forme di ragionamento, quello logico e quello intuitivo, generando un dialogo fertile tra l'emisfero cerebrale destro e quello sinistro¹⁸. Ma ci spinge anche a recuperare il linguaggio espressivo, analogico, quale fonte preziosa di intuizioni capaci di spingersi oltre le apparenze, oltre le illusioni narcisistiche e salvifiche.

Una siffatta lettura complessa, polisemica e sistemica presenta alcuni pregi.

Il primo pregio è la *profondità*. Non si cercano ricette preconfezionate rispetto al modo di affrontare le situazioni concrete, ma si agisce su un livello più profondo, fornendo delle visioni di insieme, se vogliamo degli itinerari di significato da assumere nei diversi contesti professionali. Esse indicano infatti il giusto posto e atteggiamento da assumere verso gli altri, la comunità, sé stessi.

Il secondo pregio è il *distanziamento*. L'osservazione esterna di sé stessi, l'autodistanziamento osservativo, favorisce il riconoscimento della realtà, per passare poi all'accettazione di ciò che è, alla ricostruzione dei rapporti tra le parti del sistema, funzionale al benessere complessivo dello stesso.

*Letture unitaria
e sistemica della
complessità*

¹⁸ Il confronto tra queste due forme comunicative ed euristiche è stato oggetto di analisi anche da parte della scuola di Palo Alto. In particolare Watzlawick e Bateson hanno studiato due forme di comunicazione e i loro relativi linguaggi. Quello «verbale» (o «digitale») e quello «analogico» (o «visivo», «iconografico», «simbolico»). La forma digitale contraddistingue gli esseri umani dagli animali, utilizza le parole attraverso l'elaborazione logica e analitica dell'emisfero cerebrale sinistro. La seconda modalità, quella analogica, utilizza invece l'emisfero destro, che è preposto alla percezione intuitiva, sintetica, per immagini, gesti e metafore simboliche. Questa seconda via è sicuramente più trascurata, rispetto alla prima, nei processi diagnostici dei comportamenti efficaci in ambito professionale.

Il terzo pregio è la *percezione creativa*. Senza una visione (e dunque un'azione immaginativa) di una nuova forma di equilibrio del sistema, in cui ogni sua parte si trova al posto giusto e nella giusta relazione con le altre, è difficile generare cambiamenti positivi.

Il quarto pregio è l'*autoconsapevolezza*. Per osservare e rappresentare la complessità serve la forza di mettersi in gioco a un livello non superficiale. Una volta affrontato, visto e risolto un problema è possibile che se ne presenti un altro correlato, però appartenente a un livello superiore, dunque più complesso e profondo. Si procede così verso la comprensione del lato più nascosto dei fenomeni.

'rappresentazione
sistemica'

La 'rappresentazione sistemica'¹⁹ dei fenomeni complessi, dunque anche delle dinamiche che intercorrono nelle relazioni educative e di aiuto non esclude alcuna forma di linguaggio, anzi le connette entro il sentire, il percepire, l'interpretare, il conferire degli attori in gioco.

Le percezioni identitarie e di ruolo

Consapevoli della complessità dei fenomeni espressi dai termini identità e ruolo, la ricerca-formazione progettata si concentra sull'interazione di queste funzioni a livello di immaginario personale; cercando cioè di evidenziare il rapporto esistente tra le immagini interiorizzate di sé e la percezione del proprio compito professionale, anche in relazione alla posizione occupata all'interno del sistema sociale.

Il ruolo

Il ruolo, nella sua categorizzazione sociologica, rappresenta la posizione che un individuo occupa in un determinato sistema sociale, entro un insieme complesso e articolato di norme, relazioni e aspettative. Mentre la definizione psicologica di identità data dalla maggior parte degli studiosi, concorda con quanto affermava Erickson²⁰ mezzo secolo fa; egli definiva l'identità dell'Ego la percezione di autoidentificazione e continuità della propria esistenza nel tempo e nello spazio unitamente al fatto che altri riconoscano questa continuità.

L'identità

Nonostante le definizioni e gli ambiti di indagine siano distinti, dall'esperienza concreta emerge che identità e ruolo si intrecciano costantemente e talvolta si sovrappongono. Se infatti nel costrutto multiforme di ruolo si prendono in considerazione gli aspetti legati alla

¹⁹ Sull'impianto teorico e metodologico delle 'rappresentazioni sistemiche' si veda: Callini, D. (2009), *Nessi di realtà*, Faenza, Tempo al Libro.

²⁰ Cfr. Erickson, E. (1995), *Gioventù e crisi d'identità*, Armando Editore, Roma.

relazione, allora ruolo e identità sono interrelati sin dalle origini della vita; il bambino può nascere infatti psicologicamente solo grazie alla relazione e alla funzione specchio²¹ operata dalla madre e dal padre. È nello specchio materno e poi paterno che il bambino riconosce se stesso come bello, buono, maschio, femmina, desiderato, o al contrario come indesiderato, indegno, cattivo, inadeguato, oppure, nella peggiore delle ipotesi, non riesce a intravedere chi è ... perché lo specchio è vuoto. I ruoli quindi non solo sono un aspetto dell'identità, nel senso che l'identità di una persona è sempre un coacervo di ruoli, oltre che di altri elementi storici, emozionali, cognitivi, valoriali, ecc., ma i ruoli sono anche condizione necessaria per la formazione della personalità, e quindi dell'identità stessa. L'interiorizzazione dei ruoli, fin dall'infanzia, costituisce infatti un processo di apprendimento vero e proprio che continua ad essere arricchito per il resto della vita. Che il rapporto tra identità e ruolo sia estremamente articolato lo dimostra anche il fatto che temi come riconoscimento e appartenenza sono di centrale importanza sia per la strutturazione identitaria che per il ruolo sociale.

*Il rapporto tra
identità e ruolo*

Ma sono gli aspetti della vita concreta che risultano problematici ad evidenziare il delicato rapporto che esiste tra le due dimensioni: questo avviene soprattutto quando identità e ruolo si identificano o quando queste dimensioni entrano in conflitto. Nel primo caso, sebbene i legami tra identità e ruolo siano molto stretti, tuttavia una sovrapposizione tra i due termini non è auspicabile. Quando ciò avviene, il cambiamento o la fine di ruoli relazionali e lavorativi (divorzio, “nido vuoto”, licenziamento, pensionamento) può essere destabilizzante a livello identitario. Se, ad esempio, il ruolo di imprenditore si dilata fino a coincidere con i confini dell'intera persona, nel momento in cui questo ruolo cessa, magari con un fallimento, allora non è un'attività che si interrompe, non è un ruolo che si dovrà cambiare, ma è un'intera vita a fallire. Anche il conflitto può aiutare nell'individuazione delle dinamiche esistenti tra ruolo e identità. Qui non si fa riferimento all'interazione tra ruoli, entro un dato sistema sociale - una famiglia, un'organizzazione, una comunità educativa, ecc. - dove con una certa frequenza le norme che orientano i comportamenti di ruoli differenti entrano in conflitto tra loro, all'interno dei rispettivi processi decisionali, ma si richiama a quel conflitto profondo in cui il ruolo professionale o

²¹ Cfr. Simeti, F. *Il Laboratorio dell'immaginario*, Op. cit.; Kohut, H. (1980), *La guarigione del Sé*, Torino, Boringhieri.

relazionale mina l'immagine identitaria interiorizzata. Al contrario si potrebbe affermare che la variazione di molti ruoli, se integrabili all'interno di un modello personologico, non costituisca una ferita identitaria. Che cosa facilita questo processo di integrazione? Sicuramente l'introduzione di modelli identitari che possano contenere e armonizzare scelte e ruoli della persona. E i modelli identitari più forti hanno a che fare con le figure affettivamente più significative, ma anche con modelli mitici. L'analisi transazionale, affrontando aspetti clinici, ha messo in luce nelle scelte copionali l'aderenza a miti familiari. Nel palcoscenico interiore dell'immaginario personale e collettivo si aggirano eroi, mostri e divinità che contribuiscono, talvolta in modo decisivo quanto inconsapevole, a determinare profili esistenziali e scelte di vita. La possibilità di trovare una coerenza e una fedeltà al proprio modello, al di là del moltiplicarsi dei ruoli e delle funzioni, può preservare dalla crisi identitaria. Non tutti i modelli mitologici hanno la stessa ampiezza. Se ad esempio il mito interiorizzato da un educatore è Chirone, la sua funzione di *trainer* potrà estendersi ad ambiti diversi come l'insegnamento, la formazione, il *management*, sempre però restando in una tipologia di ruoli e con un discreto riconoscimento sociale. Di tutt'altra ampiezza è il mito della dea madre. Se una persona impegnata nella relazione d'aiuto (psicologa, terapeuta, pedagoga, assistente sociale ecc.), ha nel proprio immaginario la potenza di questo mito, allora potrà accettare un ruolo diverso riconducendolo ad un senso simbolicamente unitario della propria identità, anche al di là del riconoscimento sociale. Se il cambiamento andasse nella direzione della ristorazione o del lavoro agricolo, gli aspetti nutritivi, di cura, di fertilità, verrebbero conservati, in un modello di materno generativo che sa accogliere e trasformare. L'aderenza ai propri modelli mitici, se positivi e non persecutori, può rappresentare una risorsa nell'equilibrio della persona, capace di rendersi così più flessibile ai cambiamenti e autonoma rispetto all'approvazione sociale.

I percorsi immaginativi, utilizzando strumenti di indagine e di interazione simbolici, possono aiutare ad individuare quali modelli immaginativi organizzino identità e ruoli personali, accrescendo consapevolezza e opportunità di sviluppo.

Il progetto di ricerca-formazione

Gli obiettivi e il focus della ricerca-formazione

La ricerca-formazione ha avuto due ordini di finalità, tra loro interagenti, di analisi qualitativa delle auto-rappresentazioni identitarie di un gruppo di educatori e di sviluppo e attivazione generativa delle loro risorse personali e professionali.

Alla luce della necessità e della strategia di integrare la conoscenza con l'azione, così come sono state avvertite dagli ideatori, il presente intervento si è proposto, più in specifico, il perseguimento dei seguenti obiettivi:

finalità

- sperimentare e sviluppare il paradigma del conoscere nell'agire, dunque l'epistemologia dell'esperienza, la riflessività nel corso dell'azione, e integrare questo processo con l'utilizzo di linguaggi simbolici e interpretazioni sistemiche della realtà
- facilitare apprendimento nei partecipanti attraverso un'esperienza "indivisa" di pensiero e ascolto emozionale, di lettura archetipica e sistemica, di padronanza affettiva e cognitiva, integrando il sentire col conoscere, il fare col riflettere, lo sviluppo di sé con quello del proprio ruolo educativo
- accrescere nei partecipanti la consapevolezza di sé per una pratica sempre più efficace del proprio ruolo educativo
- potenziare nei partecipanti il linguaggio sia 'simbolico' che 'sistemico' per esprimere, valorizzare, trasformare, confrontare, i propri modelli identitari
- approfondire le conoscenze circa le relazioni simboliche e sistemiche tra identità personali e ruoli educativi, entro contesti sociali complessi e dinamici, cogliendone opportunità e minacce, possibilità creative e soluzioni di contenimento.

obiettivi

La stessa formulazione di questi obiettivi evidenzia che alla ricerca-azione interessano più il cambiamento e la conoscenza che questa produce, che non la spiegazione lineare e causale dei fenomeni sociali. Pertanto lo sviluppo di conoscenza non potrà restare indipendente e separato dalla trasformazione che la stessa può generare e dalla quale può essere generata.

I partecipanti al percorso di ricerca-formazione

*Piccolo gruppo di
educatori*

Trattandosi di un'esperienza che ha integrato la ricerca qualitativa e l'azione della persona, la sua mobilitazione verso lo sviluppo personale e professionale, e che dunque ha coinvolto la relazione dinamica e complessa tra identità personale e ruolo educativo, tra consapevolezza di sé e pratica efficace, si è optato per un percorso osservazione all'interno di un gruppo eterogeneo di educatori esperti. È stato coinvolto un piccolo gruppo di educatori operanti in contesti organizzativi e sociali diversificati, ma interessati tanto alla crescita quanto alla ricerca.

Naturalmente la dimensione del gruppo, la sua eterogeneità e il tipo di metodo proposto non hanno avuto, né avrebbero potuto avere, alcuna pretesa scientifica di generalizzazione, ma trattandosi di una ricerca-azione, o meglio di una ricerca-formazione, l'asse del ragionamento si è spostato verso un'istanza più di natura esperienziale, oltre che di sperimentazione di un approccio nuovo e per certi versi integrale. Lo si definisce integrale per la sua vocazione interdisciplinare e perché considera l'essere umano come una totalità dinamica, biologica, psicologica, sociale, spirituale indissociabile. La ricerca-azione non solo apprezza la complessità del reale, ma anche la multidimensionalità complessa dell'uomo²².

Le ipotesi di partenza

Dal punto di vista teorico e metodologico una ricerca-azione non ha necessariamente delle ipotesi, se non una traiettoria di senso, problemi da risolvere, situazioni da migliorare, stimoli da accogliere e prove da superare²³. Tuttavia una formulazione, sia pur a maglie larghe, di ipotesi sia pur solamente di processo e di traiettoria, può aiutare i conduttori dell'intervento nello stabilire direzioni euristiche e confini tematici, in modo da contenere derive dispersive. Anche se qualsiasi sconfinamento potrebbe sempre costituire un territorio inesplorato di grande interesse conoscitivo ed evolutivo²⁴. Le ipotesi dell'intervento

²² Cfr. Morin, E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer.

²³ Di questo avviso è Renè Barbier: cfr. op.cit. Conseguentemente anche gli strumenti di ricerca potranno essere simili, solo parzialmente, a quelli della ricerca classica, ma in generale saranno più attivi, partecipativi, coinvolgenti, ispirati a una comprensione fenomenologica della realtà.

²⁴ Gian Franco Lanzara (1993) utilizza una metafora proprio per spiegare questo concetto e lo fa nel suo volume dove indaga gli strumenti cognitivi ed emozionale che l'uomo ha a disposizione per far fronte alla complessità, ovvero in Lanzara, G.F. (1993), *Capacità Negativa*, Bologna, Il Mulino. Si legge: «Quando percorriamo un sentiero attraverso il bosco, tendiamo a vederlo come preesistente al nostro cammino, all'atto effettivo del percorrerlo. Percepriamo il nostro cammino come guidato e orientato

che si sono volute verificare attraverso la reazione e la retrazione dei partecipanti durante lo svolgersi di questo tipo di indagine emancipativa, e per tramite del loro stesso *feedback* al termine della stessa, presentano, per forza di cose, duplice natura. Da un lato riguardano gli aspetti metodologici del percorso che è al contempo di formazione e ricerca, di ricerca e formazione. Dall'altro canto toccano più da vicino i processi identitari di chi svolge un ruolo educativo e di come vi sia una stretta interdipendenza tra identità e pratica professionale.

L'utilizzo di tecniche immaginative, simboliche e sistemiche, lungo il percorso, favorisce nei partecipanti l'integrazione dei fattori costitutivi dell'identità personale e del ruolo professionale. In altri termini si crea una relazione virtuosa tra conoscenza di sé e pratica professionale.

La consapevolezza sui modelli identitari scelti e sugli altri possibili, conferisce allora maggiore libertà e responsabilità circa la personale capacità di cambiamento. Qualsiasi forma e livello di emancipazione presuppone infatti una padronanza emozionale e cognitiva necessaria per direzionare i propri processi decisionali.

Perciò lo sviluppo progressivo di consapevolezza identitaria mobilita positivamente risorse creative, relazionali, emozionali nella pratica effettiva del proprio ruolo professionale, rafforzando anche il sentimento di auto-efficacia. L'efficacia, per dirla con Bandura, è una capacità generativa che richiede una convinzione positiva e una pratica costante, consapevole e organizzata di modelli di padroneggiamento o di fronteggiamento²⁵.

L'accresciuta consapevolezza identitaria e professionale migliora pure il rapporto con la propria organizzazione di appartenenza, facilitando processi interazionali di regolazione costruttiva e fisiologica dei conflitti organizzativi²⁶.

*L'utilizzo di tecniche
immaginative,
simboliche e
sistemiche*

La consapevolezza

dal sentiero. Ci affidiamo al sentiero perché sappiamo che esso ci condurrà attraverso il bosco, anche se non sappiamo esattamente dove esso ci porterà. Sappiamo tuttavia che, per il solo fatto che esiste, esso ha una qualche destinazione. Possiamo misurare i nostri errori sulla base delle deviazioni dalla sua traccia. Se esso ci è familiare per averlo già percorso innumerevoli volte, tende a diventare per noi quasi trasparente, e lo diamo per scontato; se invece lo percorriamo per la prima volta, allora dovremo nel corso del cammino valutare passo passo il suo allineamento rispetto alla meta. Il sentiero è nient'altro che la materializzazione fisica di un programma standard per attraversare il bosco eseguito ripetutamente: esso è a tutti gli effetti una routine, una sequenza di problemi locali già risolti» p. 68. La ricerca-azione e i sentieri inesplorati che essa offre all'osservatore, o a colui che attraversa il bosco, costituisce già in partenza un scegliere di perdersi per conoscere più cose su quel luogo e sui modi per ritrovare la propria direzione.

25 Cfr. Bandura, A. (2000), *Autoefficacia*, Trento, Erickson. Se il modello di padroneggiamento costituisce un impeccabile processo di miglioramento e perfezionamento a partire da talenti già espressi quello di fronteggiamento si basa sul tener duro e sul non arrendersi tipico di persone insicure o con competenze limitate.

26 Così anche in: Spaltro, E., De Vito Piscicelli, P. (1990), *Psicologia per le organizzazioni*, Roma, La Nuova Italia Scientifica; Schein E.H. (1990), *Cultura d'azienda e leadership*, Milano, Guerini e Associati.

L'approccio qui proposto, che sotto il profilo metodologico si potrebbe definire multidirezionale e integrato, ha il pregio di creare consapevolezza e benessere nei partecipanti, avviando così processi evolutivi che producono ricadute positive anche in ambito professionale.

*Piccolo gruppo
eterogeneo*

L'esistenza di un piccolo gruppo eterogeneo di partecipanti crea infine un clima favorevole e fertile di confronto per fare emergere, entro un campo empatico di 'sospensione del giudizio' e di 'sostegno reciproco', le situazioni problematiche di tutti, così come effettivamente si manifestano nella loro scena viva, nella loro interezza e complessità sistemica, sia sociale che emozionale.

Queste sono state le ipotesi di ricerca-formazione.

Il percorso e la metodologia della ricerca-formazione

L'intervento di ricerca-formazione ha avuto la durata di trenta ore, articolate in quattro giornate e ha coinvolto, attraverso le proposte di due formatori, otto educatori esperti provenienti da diversi contesti professionali. Il progetto di intervento parte dal dialogo tra due metodologie utilizzate singolarmente nelle rispettive attività professionali dei formatori; esse hanno in comune una modalità di interazione simbolico-immaginativa. Il *Laboratorio dell'Immaginario*²⁷ nasce, infatti, dalla possibilità di organizzare e ristrutturare l'immaginario personale attraverso la comunicazione simbolica, utilizzando disegni, narrazioni, immagini d'arte e altri *media*. Anche l'analisi sistemica attraverso rappresentazioni, prevede, nelle diverse fasi di attuazione²⁸, l'utilizzo a livello espressivo e rappresentativo del linguaggio metaforico. Questi strumenti metodologici sono stati utilizzati nel tentativo di individuare gli elementi immaginativi che concorrono alla percezione dell'identità personale in relazione anche allo specifico ruolo professionale. Inoltre si è voluto rilevare qualitativamente gli spostamenti a livello di auto-percezione, riscontrati in seguito all'intervento immaginativo proposto. La scelta del linguaggio metaforico-simbolico viene ritenuta idonea per rendere visibili e comunicabili in un gruppo quei fenomeni complessi che concorrono all'elaborazione dell'identità personale. Semplificando

*Dialogo tra due
metodologie*

*Laboratorio
dell'Immaginario*

*L'analisi sistemica
attraverso
rappresentazioni*

²⁷ Simeti, F., *Il Laboratorio dell'Immaginario*, Op. cit.

²⁸ L'analisi sistemica di processi decisionali attraverso rappresentazioni prevede, sia nella rilevazione dei nuclei problematici che nella prefigurazione immaginativa della loro soluzione, l'attivazione di processi creativi che si avvalgono di metafore e immagini simboliche.

è possibile affermare che i modelli identitari e i processi decisionali, con il loro correlato di esperienze, emozioni, valori e costrutti, possono giungere a una sintesi comunicabile attraverso l'immagine.

Si è scelto di intervenire su un gruppo numericamente contenuto per rendere possibile la condivisione delle produzioni simboliche e facilitare la relazione interpersonale. Questa scelta ci ha fatto decidere per una rilevazione qualitativa dei fenomeni, con la conseguente esclusione di strumenti di indagine quantitativi.

Nello specifico per le quattro giornate di ricerca-formazione si è proposto questo itinerario:

I° incontro: Se fossi... Il percorso inizia utilizzando il colore come strumento di comunicazione e presentazione di sé al gruppo. Si procede attraverso la proposta di una 'griglia'²⁹ che consente ai partecipanti di esprimere, in termini metaforici, aspetti identitari, relazionali e di ruolo professionale. Gli elementi emersi vengono ulteriormente elaborati attraverso una narrazione, allo scopo di evidenziare le dinamiche 'drammatiche' delle diverse parti di sé. Il numero ridotto di partecipanti ha consentito un'azione personalizzata finalizzata a individuare caratteristiche e bisogni individuali che hanno trovato risposta sul piano simbolico nell'interazione immaginativa.

L'incontro di alcune difficoltà come elemento indicato nella consegna ha permesso un collegamento emotivo ai temi del secondo incontro.

II° incontro: Il pomo della discordia. La seconda tappa del percorso mette in scena la rappresentazione sistemica di opzioni e conflitti, a partire dai dilemmi di scelta emersi nelle narrazioni precedenti dei partecipanti. Vengono elaborati in chiave sistemica i processi decisionali, analizzando variabili interne ed esterne alle persone.

III° incontro: Uno specchio per viaggiare. Attraverso il simbolismo dello specchio si procede a un'analisi più approfondita della struttura identitaria, evidenziandone gli aspetti consci e profondi. Tra i molteplici aspetti della propria identità, il partecipante è invitato a scegliere due o tre immagini e a pensarle come personaggi accompagnatori durante il viaggio. L'esperienza simbolica condivisa dell'individuazione e appagamento del bisogno, attraverso il ritrovamento di un tesoro, precede il tema immaginativo di un'isola in cui si trovano figure professionali del proprio ambiente lavorativo, per lo più legate alla funzione educativa. L'espressione della dimensione

Quattro giornate di
ricerca-formazione

²⁹ Un ringraziamento particolare va Paolo Floretta, psicoterapeuta, già docente Sisf, che ha ideato questo strumento di rilevazione, operando una sintesi tra elementi costruttivisti (Kelly) e analitico-immaginativi (Simeti).

identitaria, affrontata con gli specchi, viene arricchita da elementi legati al ruolo professionale. Attraverso il tema immaginativo dell'isola dei colleghi, i partecipanti incontrano i rappresentanti delle più disparate tipologie di educatori: modelli idealizzati o contro-identitari, modelli pensabili come possibilità di trasformazione.

IV° incontro: Integrare l'Ombra. Nell'ultimo incontro vengono riprese le fila delle attività precedenti. Un inconveniente costringe nello stesso luogo tre personaggi, uno di questi rappresenta la propria Ombra. I suggerimenti legati al tema immaginativo facilitano processi di integrazione. A conclusione di questo impegnativo percorso viene riproposta la griglia iniziale, grazie alla quale è stato possibile individuare i cambiamenti nella rappresentazione di sé. Il percorso termina con una breve restituzione in gruppo dei principali processi stimolati dai temi immaginativi proposti.

Tre tipologie di strumenti hanno accompagnato l'intero processo. Il primo è il rilevatore di auto-percezione in ingresso e in uscita (griglie), che ha consentito di individuare le diverse percezioni identitarie e di ruolo dei partecipanti. Il secondo è il complesso delle tecniche immaginative e rappresentative che hanno accompagnato i partecipanti e i conduttori nel loro percorso euristico. Il terzo è il 'diario di itineranza'³⁰ tenuto dai due conduttori, simile per l'utilizzo che se ne fa, al 'diario di strada' dell'etnologo, o al 'diario di ricerca' per le esperienze di osservazione partecipante³¹. In ogni caso è una raccolta di annotazioni, stati d'animo, domande, dubbi, scoperte, blocchi o reazioni dei partecipanti.

I risultati della ricerca-formazione

La verifica delle ipotesi

Nell'elaborare i temi emersi, si è dato avvio a ipotesi che hanno guidato il citato percorso euristico.

L'incontro di due metodiche

L'incontro di due metodiche, le *Rappresentazioni Sistemiche* e il *Laboratorio dell'Immaginario*, ha dato vita ad una 'sperimentazione' con l'obiettivo di stimolare processi di consapevolezza nei partecipanti, circa la percezione di identità e di ruolo nei diversi ambiti (relazionale e professionale). Le *Rappresentazioni Sistemiche*, molto dinamiche e di grande impatto emotivo, hanno ripreso i temi

³⁰ Così in Renè Barbier, op. cit.

³¹ Cfr. Boudon, R. M. (1971), *Metodologia della ricerca sociologica*, Bologna, Il Mulino.

della scelta e del conflitto, introdotti con l'attività immaginativa. Il *Laboratorio dell'Immaginario*, oltre ad aver utilizzato temi funzionali al rilevamento di dati, ha offerto ai partecipanti strumenti attraverso i quali poter integrare parti di sé riconosciute positive e negative. L'accostamento è originato dalla consapevolezza che le due metodiche partono dalla comune istanza di esternare con modalità rappresentative le dinamiche interne. Inoltre entrambe, se pur in modo diverso, utilizzano come *media* comunicativo il linguaggio simbolico. Le rappresentazioni si muovono infatti all'interno di uno spazio simbolico in cui posizioni e spostamenti, direzione e prossemica dei vari 'attori' mettono in scena, di fronte al protagonista-spettatore, il suo sistema di appartenenza relazionale. La modalità potrebbe richiamare la tecnica della sabbiera, ma con un elemento aggiuntivo di grande potenza: non è il protagonista della vicenda a dar voce alla sua storia, ma sono gli attori ad interpretarla, dimostrando spesso una 'misteriosa' aderenza a situazioni che non conoscono. Il *Laboratorio* dal canto suo utilizza i processi rappresentativi delle personificazioni di parti di sé; una produzione di 'doppi' concretizzati in disegni, personaggi di narrazioni fantastiche o proiettati su personaggi dell'arte o della mitologia. La possibilità di esprimere il proprio mondo interiore attraverso attività di 'raddoppiamento' è garantita dai processi evolutivi dell'essere umano, presenti dalla prima infanzia. Il *Laboratorio* quindi potrebbe essere paragonato ad uno spazio potenziale³² in cui oggetti transizionali (oggetti introiettati e vissuti del soggetto) possono essere utilizzati con onnipotenza e fatti agire sulla spinta dei bisogni emergenti del partecipante. Una condizione intermedia tra finzione di gioco, un *come se...*, e la realtà; il soggetto cioè fa emergere elementi simbolici che coinvolgono la sfera dell'immaginale e dell'immaginario, interagendo con il conduttore e altre persone, mettendo in atto processi immaginativi condivisi, quindi appartenenti alla realtà³³. Va detto che il *Laboratorio*, a differenza di altre tecniche rappresentative, a seconda delle applicazioni (didattiche, psico-pedagogiche o relazione d'aiuto) e a seconda delle esigenze specifiche dei partecipanti, prevede da parte del conduttore progetti di intervento molto diversi, espressivi,

32 Winnicott, D.W. (2006), *Gioco e realtà*, Roma, Armando.

33 Il tema immaginativo consente di esprimere simbolicamente la dimensione profonda personale (immaginale) attraverso un linguaggio simbolico comune alla cultura di appartenenza (immaginario). Questa esperienza immaginativa, che potrebbe risolversi in una fantasticheria inespressa, viene invece condivisa con il conduttore ed eventualmente con altri partecipanti, entrando quindi a far parte del piano di realtà. La produzione immaginativa partecipata, come il gioco simbolico, occupa pertanto una condizione intermedia tra finzione e realtà, uno spazio di interazione creativa per due o più persone.

evolutivi o clinici. Inoltre nel *Laboratorio* non esistono protocolli, ma una varietà di temi che consentono l'interazione con dimensioni e bisogni personali del partecipante, una sorta di partita a scacchi, dove le regole generali sono fissate, ma ogni partita è diversa.

Un'altra ipotesi, cioè la possibilità di rilevare qualitativamente con strumenti immaginativi la relazione tra identità e ruolo percepiti, è stata confermata. Soprattutto attraverso lo strumento delle griglie metaforiche, i cui elementi sono stati elaborati e ripresi attraverso altri temi, è emerso un nesso tra problematiche narcisistiche più o meno consapevoli a livello identitario e impegno nel ruolo lavorativo o familiare.

Si desiderava inoltre verificare se strumenti immaginativi fossero in grado di rilevare 'l'adesione al mito' in termini positivi o negativi. Per aderenza positiva al mito si intende il modello verso il quale tendere, esprimibile anche come introiezione di modelli archetipici che costituiscono un filo conduttore nella varietà delle scelte esistenziali e lavorative di una persona. Per aderenza negativa al mito, si intende invece la scelta copionale che seleziona emozioni, sentimenti, pensieri e azioni (agite o subite), riconducibili ad un ruolo relazionale, con specifici scopi e vantaggi da giocare nell'interazione con altri copioni. L'adesione positiva al mito, determina una tensione orientata a un senso che attiva processi di sviluppo; il copione invece esprime scelte di ruolo cristallizzate, promovendo la coazione a ripetere di certe dinamiche.

La ricerca-formazione ha consentito, infine, di appurare, attraverso la rilevazione dei dati, ma soprattutto grazie ai riscontri dei partecipanti, un miglioramento della consapevolezza percepita, relativa alle proprie emozioni, motivazioni, alle proprie risorse e fragilità. Se la consapevolezza è attivata non dalla mera indagine razionale, ma da un *iter simbolico* che, in quanto simbolico, consente l'interazione della dimensione corporeo-emozionale, affettiva, spirituale e cognitiva, allora abbiamo motivo di sperare che quella consapevolezza abbia incrementato anche la padronanza circa il proprio ruolo professionale e contribuito positivamente a quel processo di crescita permanente che caratterizza il viaggio esistenziale.

Miglioramento della
consapevolezza
percepita

Le trasformazioni percettive identitarie e di ruolo

Lo strumento che ha reso possibile la rilevazione delle rappresentazioni identitarie e di ruolo e gli eventuali spostamenti a livello di percezione personale, è il già menzionato strumento delle griglie metaforiche. Una descrizione un po' più dettagliata del loro uso consentirà di coglierne le potenzialità applicative.

In entrata e in uscita si è proposto ai partecipanti la compilazione della tabella, chiamata convenzionalmente griglia, che vede disposti su uno dei due assi gli *items* relativi all'identità e al ruolo (io oggi, io al lavoro, io futuro, io mito, con il partner, io bambino ecc.). L'esplicitazione di questi *items* avviene attraverso la scelta di metafore, ciascuna caratterizzata da 4-5 aggettivi; la compilazione in orizzontale della griglia prevede inoltre l'individuazione di bisogni, obiettivi, valori e domande relative al 'personaggio metaforico' scelto.

Nell'analisi della griglia la lettura prende avvio dalla successione degli *items* selezionati, a tale scopo viene richiesta la numerazione progressiva di compilazione. L'immaginario identitario e di ruolo viene così accostato partendo dagli elementi che risultano meno ansiogeni. Si guarda la griglia e la si può compilare 'a balzi'. Gli *items* che vengono lasciati per ultimi sono pertanto quelli più critici, la cui compilazione genera maggiori resistenze o livelli d'ansia più elevati³⁴.

Il passo successivo è legato all'analisi delle semantiche espresse dalle metafore con le relative esplicitazioni; queste ultime sono particolarmente importanti perché definiscono l'orbita simbolica entro cui gravita la metafora scelta, riducendo al minimo la possibilità di proiezioni personali da parte di chi analizza i dati. Le simboliche fantastiche utilizzate sono immagini per narrare se stessi e possono mettere in luce semantiche adulte, esprimere cioè un orientamento all'autonomia, ad un sano senso di potere, ad un'apertura alla relazione o viceversa orientate alla dipendenza infantile, all'incapacità di scegliere, ad un senso di svalutazione, di impotenza, ecc., possono essere inoltre improntate all'autenticità o al mascheramento così frequente nelle disfunzionalità legate al falso sé³⁵. Operata una prima analisi qualitativa delle immagini metaforiche emergenti, interpretabili

Rilevazione delle rappresentazioni identitarie e di ruolo

³⁴ Si è rilevata una criticità: in alcuni casi i partecipanti hanno preferito individuare tutte le metafore e le loro caratterizzazioni e solo in seguito dedicarsi alla compilazione delle parti mancanti. C'è chi ha privilegiato una compilazione orizzontale e chi invece ha preferito, dopo l'individuazione delle metafore, una compilazione in verticale. Quest'ultima possibilità, che contravviene alle indicazioni date, può generare un effetto 'alone', cioè il trascinarsi di alcuni aggettivi o temi.

³⁵ Winnicott, D.W. (2013), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando Editore.

alla luce del modello analitico immaginativo, si individuano, come in un sogno, i temi ricorrenti e il relativo tenore emotivo che li accompagna. In seguito vengono rilevate le parole reiterate e ricercati gli eventuali sinonimi presenti. In certi casi si riscontrano vere e proprie perseverazioni, che fanno emergere temi dominanti a livello identitario. Come nella lettura del disegno si prendono in considerazione gli elementi semantici e strutturali per far emergere le particolarità e gli eventuali indici di sofferenza, così anche nelle metafore si possono riscontrare immagini che dipingono aspetti temperamentali della persona, ma anche ‘strutture’, come ad esempio la perseverazione, possibile indicatore di coazione a ripetere o di una esigenza assolutamente prioritaria.

Le dimensioni più profonde relative all’identità e al ruolo vengono poi sondate attraverso l’individuazione dei bisogni che talvolta possono far emergere in chiave simbolica vissuti carenziali o esigenze narcisistiche. L’uso di concetti astratti nella casella dei bisogni può indicare meccanismi di difesa, come l’intellettualizzazione, funzionali a mantenere separata la persona da istanze emotive troppo minacciose. La lettura verticale degli *items* può far emergere bisogni ricorrenti o contrastanti, soprattutto se vi sono termini in conflitto tra i bisogni legati alla dimensione lavorativa e quelli correlati al sé. Sia per gli obiettivi che per i bisogni si analizzano quali semantiche canalizzano i processi: ad esempio, sono più presenti elementi di senso (calore, cibo, contatto) o vengono indicati aspetti cognitivi?

L’analisi degli obiettivi e dei valori mette in luce aspetti motivazionali, di progettualità e in senso lato teleologici, evidenziando anche la dimensione etica e spirituale.

Possono emergere informazioni interessanti inoltre dalla correlazione tra bisogni e domande: sono tra loro coerenti o in discrasia? E bisogni, obiettivi e valori sono armonizzati o in conflitto ad una lettura orizzontale? E ad un’analisi verticale? Inoltre l’immagine percepita di sé oggi e il proprio ruolo lavorativo sono integrabili con l’immagine idealizzante del mito?

La scelta di somministrare una griglia in entrata e una in uscita è stata motivata dal desiderio di evidenziare i possibili cambiamenti prodotti dall’azione formativa. Tra la prima e la seconda, ci sono state tre giornate di attività immaginative e rappresentazioni sistemiche orientate alla crescita personale e alla consapevolezza dei vari ruoli giocati nei diversi contesti, relazionale e lavorativo. Le procedure utilizzate, basandosi sul linguaggio simbolico, hanno avuto la funzione

di mobilitare la sfera emotiva, attivando energie evolutive. Quello che si è voluto rilevare è il possibile spostamento auto-percepito o inconsapevole, indicato dalla scelta di nuove semantiche.

Ma la rilevazione, il confronto e ancor di più la valutazione dei dati, ci ha costretti a far chiarezza su un tema importante, spesso non esplicitato perché tacitamente presupposto: i criteri di valutazione nell'osservazione pedagogica come nella diagnosi psicologica fanno riferimento a criteri di benessere/malessere, di integrazione/scissione, di evoluzione/blocco evolutivo ecc., parametri che vengono utilizzati a prescindere dal modello teorico di riferimento. Il modello dinamico, di cui l'approccio analitico-immaginativo è un'espressione, e il modello sistemico devono, per procedere, far riferimento a 'idealtipi' o 'evidenze fenomeniche', cioè a categorie interpretative che condensano reattività, processi, capacità e intenzionalità di diverso tipo, alcune favorevoli, altre sfavorevoli allo sviluppo armonioso sia della persona che dei sistemi più o meno complessi. Partendo dalla constatazione che il singolo è impensabile al di là dei processi relazionali che lo precedono e che in seguito lo vedono interagire all'interno di diversi sistemi, e che il teatro delle rappresentazioni immaginative (conscie e inconscie) della persona comprende il sistema di appartenenza e può essere a sua volta definito come sistema, è possibile convergere identificando dei parametri comuni ai due modelli teorici. Generalizzando si potrebbero individuare due grandi categorie³⁶ che esplicitano una serie di modalità di essere e di interagire.

'idealtipi' o 'evidenze fenomeniche'

Elementi favorevoli all'equilibrio	Parole chiave	Elementi sfavorevoli all'equilibrio
Uso sano e direzionato dell'aggressività	Aggressività	Comportamento incontrollato, antisociale
Capace di amare e ricevere amore	Amore	Legami simbiotici, dipendenti/evitanti
Senso di appartenenza (famiglia/comunità)	Appartenenza	Sradicato, escluso, senza mito
Apprendimento dall'esperienza	Apprendimento	Reiterazione di modalità inefficaci e copionali
Rapporti autentici (spontaneità, empatia, intimità, consapevolezza)	Autenticità	Rapporti centrati su scelte copionali (persecutore, salvatore, vittima)

³⁶ Le categorie ovviamente risentono della variabile fondamentale dell'età, nel nostro caso ci si riferisce a parametri validi per persone adulte, tra i 35 e i 60 anni.

Capace di autonomia	Autonomia	Rapporti di dipendenza infantile
Contatto con i propri bisogni e con la realtà	Bisogno	Prioritari i bisogni altrui, incapace a dire no
Capace di stare nel conflitto e possibilmente gestirlo	Conflitto	Modalità bambino adattato/ ribelle; impulsività, acting out, atteggiamento rinunciatario
Consapevole del limite/ forza	Consapevolezza	Deliri onnipotenza/ svalutazione (narcisismo)
Capace di cambiamento e creatività	Creatività	Intolleranza al cambiamento/ pensiero operatorio
Capace di ascolto delle proprie e altrui emozioni	Emozioni	Non empatico, auto-centrato, narcisista
Capace di dare e ricevere fiducia	Fiducia	Paranoide/inaffidabile
Tolleranza all'imprevisto, resistere nell'incertezza	Incertezza	Controllo ossessivo, pianificazione compulsiva
Capace di lavorare (progettualità/ realizzazione)	Lavoro	Incapace di progettare o realizzare concretamente
Capace di integrare la morte nella propria vita	Morte	Morte scotomizzata dalla propria vita
Alchimista delle zone d'ombra	Ombra	Inconsapevolezza, meccanismi proiettivi
Aperto alla relazione capace di mantenere/ interrompere relazioni	Relazioni	Isolato, inibito, evitante non crea legami/intolleranza all'abbandono
Consapevole del proprio ruolo, chiari i confini	Ruolo	Inadempiente, confusivo, invasivo ruolo altrui
Capace di scelte adulte (assunzione di responsabilità)	Scelta	Incapace di scegliere, mancata assunzione di responsabilità (copione vittima)
Sé coeso e integrato	Sé	Frammentato, scissione cognitivo/emotiva
Ricerca/adesione ad una prospettiva di senso	Senso	Realtà priva di senso, edonismo rassegnato
Apertura al trascendente	Trascendenza	Orizzonte immanente; tutto e subito

Successivamente, nella seconda tabella, si è sentito la necessità di individuare atteggiamenti e comportamenti favorevoli in ambito professionale in rapporto ai parametri precedentemente individuati, predittivi di uno sviluppo favorevole ed equilibrato. Quest'ultima

tabella può essere d'aiuto per individuare le interconnessioni tra identità e ruolo professionale. Si sono pertanto selezionate parole chiave attorno alle quali sono stati raccolti dei parametri di comportamento, non esaustivi e sicuramente migliorabili, che tuttavia possono costituire un orizzonte di riferimento soprattutto in ambito educativo e clinico; un punto di riferimento ideale che orienti principalmente l'osservazione e la crescita personale.

Elementi favorevoli all'equilibrio	Parole chiave	Capacità in ambito professionale
Uso sano e direzionato dell'aggressività	Aggressività	Sa canalizzare l'energia nella autorevolezza e nell'intraprendenza
Capace di amare e ricevere amore	Amore	Comunica affetto a livello verbale e non verbale, nel limite del proprio ruolo
Senso di appartenenza (famiglia/comunità)	Appartenenza	Capace di lavorare in <i>équipe</i> e di creare gruppo e comunità, sa condividere
Apprendimento dall'esperienza	Apprendimento	Non reitera atteggiamenti e procedure inefficaci o dannose, valorizzazione l'errore; in formazione permanente
Rapporti autentici (spontaneità, empatia, intimità, consapevolezza)	Autenticità	Capace di ascolto autentico e di risposte coerenti con scelte e principi
Capace di autonomia	Autonomia	Autonomo e capace di stimolare processi di crescita non dipendenti
Contatto con i propri bisogni e con la realtà	Bisogno	In contatto con i propri e altrui bisogni; si pone obiettivi raggiungibili
Capace di stare nel conflitto e possibilmente gestirlo	Conflitto	Capace di dare il limite, assertivo, capace di valorizzare il conflitto
Consapevole del limite/forza	Consapevolezza	Sa dosare le energie, sa chiedere aiuto, riconosce i propri punti deboli
Capace di cambiamento e creatività	Creatività	È versatile, ha capacità di <i>problem-solving</i> ; sa stimolare la creatività
Capace di ascolto delle proprie e altrui emozioni	Emozioni	Empatico, sa esprimere le sue emozioni, è capace di educazione emotiva

Capace di dare e ricevere fiducia	Fiducia	Si fida, è prudente ed è affidabile
Tolleranza all'imprevisto, resistere nell'incertezza	Incerteza	Sa aspettare, sa educare all'attesa e all'incertezza
Capace di lavorare (progettualità/realizzazione)	Lavoro	Ha capacità organizzative e progettuali, sa condividere responsabilità
Capace di integrare la morte nella propria vita	Morte	Capace di accogliere e trasformare la propria e altrui sofferenza; condivisione del dolore
Alchimista delle zone d'ombra	Ombra	Consapevole dei propri fantasmi, limita i propri meccanismi proiettivi
Aperto alla relazione capace di mantenere/interrompere relazioni	Relazioni	Nella relazione individua e sa gestire <i>transfert</i> , <i>controtransfert</i> e identificazione proiettiva (Bion)
Consapevole del proprio ruolo, chiari i confini	Ruolo	Non si sostituisce ad altri ruoli affettivi o professionali
Capace di scelte adulte (assunzione di responsabilità)	Scelta	<i>Decision-making</i> tempestivo e responsabile
Sé coeso e integrato	Sé	È consapevole e sa gestire istanze compensative e riparatorie
Ricerca/adesione ad una prospettiva di senso	Senso	Ricerca e sceglie una narrativa delle esperienze; lettura resiliente del dolore
Apertura al trascendente	Trascendenza	Aperto al mistero della persona; dare ragione della speranza che è in noi

Quando la persona compie un'evoluzione, anche non lineare, ci possono essere spostamenti da posizioni non funzionali a condizioni più favorevoli, ma questo solitamente presuppone l'abbandono di aspetti poco evoluti per guadagnare posizioni di maggior equilibrio. È auspicabile infatti che quanti si sentono attratti da professioni di aiuto, qualora ne sentano la necessità, possano scegliere tra diversi strumenti che favoriscono la crescita. Può capitare infatti che alcuni operatori del settore siano mossi da spinte inconsapevoli, come ad esempio motivi compensatori e riparativi dei propri vissuti carenziali e desiderino evolvere trasformando le proprie ferite in risorse.

Tornando ora al gruppo di ricerca-formazione, il confronto delle

griglie, a distanza di due settimane, ha evidenziato dei cambiamenti importanti, non solo riguardo alla scelta di alcune metafore, ma soprattutto relativi alla descrizione dei bisogni, degli obiettivi e degli interrogativi. Gli spostamenti rilevati vanno, nella maggior parte dei casi, nella direzione di una maggior autonomia e consapevolezza. Le griglie tuttavia sono uno strumento che, coinvolgendo la persona a livello cognitivo, consentono l'attivazione di una serie di meccanismi di difesa collegati alla comunicazione verbale, pertanto risulta necessario un ampliamento sul piano simbolico attraverso il disegno e la narrazione fantastica, strumenti che consentono di chiarire molte situazioni ambigue e poco sviluppate.

Ciò che emerge dalle quattro giornate di ricerca-formazione è che le metodologie immaginative utilizzate, oltre a confermarsi strumenti di osservazione/diagnosi molto efficaci, consentono un percorso evolutivo mirato e veloce, capace di individuare sia risorse personali che fragilità e di avviare un cambiamento. C'è anche da evidenziare come i tempi di familiarizzazione con questo tipo di tecniche non siano uguali per tutti, ma risentano piuttosto delle specificità di ciascuno. In particolar modo per cinque persone su otto all'interno del gruppo c'è stato uno spostamento di percezione di sé, verso posizioni più consapevoli, spontanee, autentiche e centrate sulla propria responsabilità riguardo alle scelte.

La motivazione che ci ha spinti a questa ricerca-formazione, è nata dal convincimento che quanti in vario modo si dedicano professionalmente alla relazione d'aiuto necessitano di un sufficiente equilibrio personale per poter essere veramente d'aiuto a qualcuno. Per questo motivo può essere utile uno strumento che, 'bypassando' le difese personali, consenta di fare non solo un'osservazione sull'identità e sul ruolo personale, ma sia in grado anche di avviare in breve tempo dei processi trasformativi dell'immaginario, che possono naturalmente trovare uno sviluppo maggiore con tempi di formazione più estesi. La sinergia tra rappresentazioni sistemiche e *Laboratorio dell'Immaginario* può offrire questa opportunità di auto-consapevolezza e di riavvio evolutivo.

*Cambiamenti
importanti*

I Temi-problemi emersi

Uno degli aspetti emersi dall'attività di ricerca è il grande coinvolgimento emotivo che gli operatori del sociale sperimentano. Del resto questa professione è così intrisa di vita emozionale che

Prendersi cura di

un professionista dell'aiuto non può sottovalutarne o trascurarne le implicazioni sul piano più strettamente personale. Nell'aiuto c'è emozione, come pure nel linguaggio simbolico della 'cura' con le sue valenze affettive e relazionali. Non solo, *prendersi cura di* significa dare un nome alle difficoltà, al disagio, nelle sue diverse forme ed espressioni. È ascoltare, decifrare un malessere, ma anche comunicare la speranza di un cambiamento possibile. Ciò implica una serie di competenze e un sentire che si apprende più dall'esperienza che dai libri, ma necessita anche di una buona capacità di autolettura, ciò che nell'approccio dinamico viene definito controllo del controtransfert, cioè la consapevolezza circa le emozioni provate e le motivazioni del proprio intervento. Nelle comunità, nelle cooperative o nella scuola, sarebbe auspicabile che l'educatore si chiedesse, di fronte ad una scelta di intervento, a quale progetto evolutivo risponde quell'intervento e soprattutto se ciò che propone appaga un bisogno dell'assistito, dell'operatore o di entrambi. Il progetto educativo (come pure quello terapeutico) dovrebbe essere sempre chiaro, per evitare rischi di proiezioni o di cadute copionali di tipo salvifico o per non rischiare di procedere in modo inefficace senza una rotta. Conoscere i propri limiti e soprattutto la presenza, in certi casi, di compiti impossibili, può mettere al riparo da inutili frustrazioni o da progetti onnipotenti destinati al fallimento.

Sfide e pericoli del lavoro sociale sono stati rappresentati dai corsisti in termini metaforici come fiumi carsici, in cui la presenza di sorgenti, generatrici di energia, non esclude la possibilità di essere inghiottiti da voragini inattese. Ambivalenze queste, che si manifestano anche nella figura stessa dell'educatore, Chirone dalla ferita non rimarginata, capace di trasformare i propri limiti in risorsa.

Tra i partecipanti si fanno spazio tre temi emergenti, inerenti i loro processi decisionali.

Processi decisionali

Un primo aspetto riguarda le decisioni da assumere per mantenere in equilibrio il dare e il ricevere, assioma fondante di una relazione di aiuto. Questo aspetto ha preso mano a mano forma attraverso le attività immaginative e ha trovato definizione anche a livello cognitivo grazie alle 'griglie metaforiche', evidenziando in alcuni casi atteggiamenti riparatori e compensativi.

Poi vi sono le decisioni e gli atteggiamenti da assumere dinnanzi ai cosiddetti compiti impossibili; tema affrontato grazie alle rappresentazioni sistemiche.

Inoltre c'è tutto quel repertorio decisionale per contenere e integrare

due paradigmi contrapposti che caratterizzano il *welfare*, la necessità di sopravvivenza da una parte (entro uno scenario di risorse sempre più scarse e una crescente e differenziata domanda di servizi) e il bisogno di senso da parte degli addetti ai lavori. Spesso si tratta di decisioni che accantonano o rinviando le esigenze dell'utenza, mettendo in crisi da un punto di vista etico quei valori che costituiscono la spinta motivazionale ad un impegno nel sociale.

Anche da un punto di vista metodologico il contributo dato dai partecipanti è stato importante, perché ha sottolineato le differenze percepite tra Rappresentazioni Sistemiche e *Laboratorio dell'Immaginario*. L'intervento ha consentito di chiarire analogie e differenze relative alle due metodiche utilizzate. Ha permesso di evidenziare, al di là delle differenze percepite, la sinergia tra i due approcci, fondata su un assunto di base: l'uomo è costitutivamente simbolico. Il simbolo è forma a priori della conoscenza esistenziale e cognitiva dell'uomo, esso è presente fisiologicamente (sogno) e culturalmente (riti, arte, linguaggio verbale e soprattutto non verbale); nutre e rivela, nella doppia accezione del termine, l'essere umano.

Il *feedback* dei partecipanti

I *feedback* ricevuti sono stati complessivamente positivi. Degli otto partecipanti, sei educatori (la componente femminile del gruppo) hanno concordato nell'affermare che il percorso è stato utile per migliorare la consapevolezza personale su emozioni e motivazioni. In particolar modo hanno rilevato che, nonostante il percorso sia stato impegnativo a livello emotivo, ha fornito loro degli strumenti per intuire e decifrare motivazioni, stati d'animo, bisogni sino ad allora inespressi. L'aspetto più rilevante è l'affermazione di tre partecipanti che già dopo i primi due incontri avevano percepito un'apertura a livello di prospettive, la possibilità di pensare e di agire in modo diverso («Mi sento piena di energia.» «Ho preso un'iniziativa e non ho avuto paura.» «Posso prendere anch'io l'iniziativa, ho dei doni...» «Ho capito che la batteria si può ricaricare...» «Anche se mi sento sfinita esco con leggerezza...» «Ho abbandonato i deliri di onnipotenza»). Il disegno, tra le diverse attività proposte, è stato recepito come divertente e rilassante, legato alla gioia di scoprire, anche da chi aveva meno dimestichezza nell'uso di questo strumento espressivo.

Migliorare la
consapevolezza

Mentre la doppia somministrazione delle griglie, in entrata e in uscita,

viene percepita da un partecipante come faticosa e ridondante. *Feedback* non completamente positivo ci è stato dato da un solo partecipante, il quale ha affermato di non comprendere l'utilità del percorso per la sua esperienza personale.

Tutti hanno riconosciuto la potenza delle rappresentazioni sistemiche, dinamiche ed emozionanti, capaci di mettere a fuoco relazioni e aspetti conflittuali intrapsichici ed esterni.

Conclusioni

La sperimentazione del percorso di ricerca-formazione, da un punto di vista epistemologico, ha ripreso, integrandoli, più paradigmi teorici: della 'ricerca-azione esistenziale', del 'linguaggio simbolico', della 'comprensione sistemica della complessità', nonché dei concetti di 'identità' e di 'ruolo'. Tutte assieme, queste categorie interpretative, hanno generato un'azione sinergica rispetto alla riflessività dell'analisi e della stessa esperienza condotta dai partecipanti. Il miglioramento della consapevolezza percepita, da parte degli stessi, della propria identità e del proprio ruolo educativo, pare che possa essere facilitato da una pluralità di lenti di osservazione, di angolature prospettiche, di esperienze di auto-distanziamento osservativo.

Il processo, strutturato in fasi e tecniche specifiche, ha previsto tanto una partecipazione cooperativa quanto un lavoro di cambiamento trasformativo personale. Sono emersi, durante il percorso, numerosi spunti di riflessione esperienziale sul senso e sulla grammatica dell'aiutare e dell'educare, sulle dinamiche relazionali in gioco, sull'intensità emozionale che queste determinano, sulle conflittualità interiori tra identità e ruoli, ma pure su quelle esteriori, tipiche della vita organizzativa. Ne è derivata una comprensione profonda e indivisa di ascolto emozionale e analisi sistemica dei fenomeni, di ricorso a linguaggi metaforici, narrativi e simbolici da una parte, e di padronanza cognitiva dall'altra.

Così com'è emerso dai riscontri dei partecipanti, l'incontro delle due metodiche, le *Rappresentazioni Sistemiche* e il *Laboratorio dell'Immaginario*, entrambe comunque accomunate da un'attenzione particolare per il linguaggio simbolico ed espressivo, ha permesso di accrescere la consapevolezza di Sé per una pratica più attenta ed efficace del proprio ruolo educativo. Questo sta ad evidenziare che la crescita personale e professionale, soprattutto nei ruoli ad elevato contenuto relazionale, educativo e di aiuto, non può avvenire su terreni

*Comprensione
profonda e indivisa*

*La crescita personale
e professionale*

esclusivamente cognitivi, prosciugati di quelle dimensioni valoriali, emotive, affettive, che ne influenzano in modo rilevante esiti ed evoluzioni.

Qualsiasi percorso di maturazione e apprendimento esistenziale e professionale presuppone dunque consapevolezza congiunta di Sé e delle proprie pratiche educative e, a seguire, una trasformazione sia personale che lavorativa, unitaria e gravida di senso. Tutto ciò passa attraverso una molteplicità di linguaggi, indivisi, ma distinti, simbolici e sistemici, digitali e analogici, emozionali e cognitivi, sempre attenti alla dimensione relazionale e di quel prendersi cura dell'altro che orienta di significato e di valore la condizione umana e le pratiche educative.

Bibliografia minima di riferimento

- Bandura, A. (2000), *Autoefficacia*, Trento, Erickson.
- Barbier, R. (2007), *La ricerca-azione*, Roma, Armando.
- Callini, D. (2009), *Nessi di realtà*, Faenza, Tempo al Libro, 2009.
- Canevaro, A. Chierigatti, A. (1999), *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- Carkhuf, R. (1996), *L'arte di aiutare*, Trento, Erickson.
- Durand, G. (1996), *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, Bari, Dedalo.
- Jung, C.G. (2006), *Simboli della trasformazione*, Vol 5, Torino, Bollati Boringhieri.
- Kaneklin, C., Piccardo, C., Scaratti, G. (2010), *La ricerca-azione*, Milano.
- Kohut, H. (1980), *La guarigione del Sé*, Torino, Boringhieri.
- Lanzara, G. F. (1993), *Capacità Negativa*, Bologna, Il Mulino.
- Morelli, U., Weber, C. (1996), *Passione e apprendimento. Formazione intervento: teorie, metodi, esperienze*, Milano, Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer.
- Mucchielli, R. (1996), *Apprendere il counselling. Manuale di autoformazione al colloquio di aiuto*, Trento, Erickson;
- Passerini, A. (2009), *Immaginario: cura e creatività*, Roma, Alpes.
- Quaglino, G. P. (1985), *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino.
- Schein E.H. (1990), *Cultura d'azienda e leadership*, Milano, Guerini e Associati.
- Schon, D. S. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- Scurati, C., Zanniello, G. (a cura di), (1993), *La ricerca azione*, Napoli, Tecnodid.
- Simeti, F. (2010), *Il laboratorio dell'immaginario*, Verona, Libreria Cortina.
- Simeti, F. (1991), *Neuropsicologia dell'apprendimento*, Parma, Ed. Scientifiche Oppici.
- Spaltro, E., De Vito Piscicelli, P. (1990), *Psicologia per le organizzazioni*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Trombetta, C., Rosiello, L. (2001), *La ricerca-azione. Il modello di kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson.
- Winnicott, D.W. (1990), *Gioco e realtà*, Roma, Armando Editore.



MATERNITÀ E GRAVIDANZA. ANALISI PSICODINAMICA DELL'ESPERIENZA PROCREATIVA

Luciana Laurora

Studentessa IUSVE

La maternità rappresenta uno dei modi di realizzazione del femminile: la tendenza naturale che alimenta questa dimensione, attraverso il concepimento di un proprio figlio, si esprime nella forma più diretta. La gravidanza inizia la donna ad un percorso di ridefinizione del sé che muove verso l'acquisizione del nuovo ruolo identitario di madre. I nove mesi di gestazione portano alla nascita di due individui, il neonato e la 'neo-madre': l'Io corporeo-psichico della donna tiene le redini di questa esperienza oscillando tra le polarità di unione e separazione, attività e passività, sacrificio masochistico e affermazione aggressiva di sé, ritenzione ed espulsione. Se scaricati sul corpo, questi conflitti danno origine ai tipici sintomi gravidici. L'esperienza della maternità è inoltre caricata dei contenuti della relazione infantile con le figure primarie, in particolare con quella materna. La gravidanza costituisce quindi un evento di grande portata nella vita della donna, che apporta cambiamenti significativi sia esterni che interni.

Parole chiave: maternità, gravidanza, femminile, conflitto inconscio, psicosomatica.

Maternity represents one of the ways of realization of own womanhood: the natural tendency which nourishes this dimension, through the conception of one's own child, is discharged in one of the most direct form. The pregnancy begins the woman to a path of redefining the self that moves towards the acquisition of the new identity role of mother. The nine months of gestation lead to the birth of two new individuals, the newborn and the 'new mother': the physical and psychological personality of the mother swings between the of polarities of union and separation, passiveness and activeness, masochistic sacrifice and aggressive affirmation of herself, retention and expulsion. If this struggle overcomes the body, it can result in typical pregnancy symptoms.

The maternal experience is also loaded with the contents of the child relationship with the primary figures, in particular with the mother. Pregnancy, therefore, constitutes an important event in a woman's life that brings meaningful changes both in an external and internal way.

Keywords: *maternity, pregnancy, womanhood, unconscious conflict, psychosomatic.*



Introduzione

Di seguito si va a trattare il tema del percorso femminile verso l'assunzione del nuovo ruolo identitario di madre. In questa prospettiva l'esperienza della gravidanza è intesa come una delle modalità di realizzazione diretta della tendenza materna. In particolare l'interesse verterà sull'indagine dei correlati psicologici che accompagnano tutti i passaggi di questo evento naturale, considerando l'esperienza delle madri primipare, considerando la nascita del primo figlio maggiormente soggetta agli accadimenti psichici in esame.

Partendo dal presupposto che l'essere umano è un'unità psicofisica, l'articolo ha l'intenzione di evidenziare l'esistenza di interferenze psichiche al processo organico della gestazione, i cui disturbi e sintomi possono dunque essere interpretati come manifestazioni psicosomatiche. L'evento della gravidanza, fin dal primo momento in cui si annuncia alla donna, crea cambiamenti interni sia sul piano organico che su quello psichico. Di conseguenza l'esperienza della gestazione chiama in causa particolari contenuti psichici anche inconsci, frutto della condensazione di elementi dell'esperienza infantile e della condizione attuale: queste forze psichiche sfruttano gli accadimenti organici per scaricarsi sotto forma dei tipici sintomi gravidici; possono inoltre nascere in risposta alla necessità di dare un contenuto psichico alle modificazioni organiche.

Pur riconoscendo la presenza di fasi e indici tipici, si può notare come ciascuna donna reagisca in modo personale di fronte ai mutamenti organici e alle sollecitazioni psichiche che il divenire madre comporta, dovendosi inoltre adattare efficacemente alle condizioni ambientali in cui è immersa.

L'approccio teorico di riferimento è quello psicoanalitico: l'analisi dinamica dell'esperienza della gravidanza e della transizione alla maternità permette, infatti, di dimostrare efficacemente l'influenza dell'inconscio e delle esperienze infantili sul processo intrapsichico della madre.

L'articolo ha l'intenzione di evidenziare l'esistenza di interferenze psichiche al processo organico della gestazione, i cui disturbi e sintomi possono dunque essere interpretati come manifestazioni psicosomatiche

Simboli del femminile e del materno

In prima analisi si possono considerare i simboli relativi all'essenza del femminile e del materno, considerando che fin dai tempi più antichi l'essere umano interpreta i misteri esistenziali attraverso la produzione di immagini simboliche, le quali sono rappresentazioni coscienti di archetipi universali. Anche il concetto del femminile si esprime tramite rappresentazioni simboliche e archetipiche, le quali popolano il patrimonio narrativo delle diverse culture umane: i miti, le fiabe e le leggende sono infatti la proiezione di una realtà psicologica interna.

Il femminile viene definito tramite l'archetipo della 'Grande Madre', da cui derivano le immagini simboliche delle fate, delle ninfe, delle dee, ma anche di esseri mostruosi come streghe e fantasmi

Il femminile viene quindi definito tramite l'archetipo della 'Grande Madre'¹, da cui derivano le immagini simboliche delle fate, delle ninfe, delle dee, ma anche di esseri mostruosi come streghe e fantasmi. Esiste inoltre un'associazione simbolica tra la donna e la Luna²: quest'ultima è correlata alla femminilità in quanto fonte della fertilità (si pensi all'analogia del ciclo mestruale con il ritmo delle fasi lunari) e in quanto divinità dell'amore e del rapporto, a rappresentanza della predisposizione femminile alle relazioni interpersonali e alla cura. Infine il femminile è specificato da due qualità contrapposte: il carattere elementare e il carattere trasformatore. L'aspetto elementare ha funzione di conservazione e protezione, vincolando però ad un'immobilità dipendente, mentre il carattere trasformatore³ spinge verso il movimento e l'evoluzione, presiedendo alla dimensione della fertilità e della procreazione. La donna incinta fa diretta esperienza del carattere trasformatore poiché la gravidanza rappresenta il mezzo di trasformazione sia del bambino sia della sua identità psicofisica⁴.

Origine e qualità dell'amore materno

Oltre alla contrapposizione tra il carattere elementare e il carattere trasformatore prima considerata, la psiche femminile comprende il dinamismo tra due importanti forze psichiche: la tendenza narcisistica e quella opposta masochistica. Identificandosi col figlio in grembo, la madre trasferisce l'amore narcisistico per se stessa sul figlio e lo ama

1 Jung, C. G. (1980), Gli archetipi e l'inconscio collettivo, in *Opere*, Torino, Boringhieri, volume nono, tomo primo.

2 Neumann, E. (1975), La luna e la coscienza matriarcale, in *La psicologia del femminile*, Astrolabio, Roma.

3 Neumann, E. (1981), *La Grande Madre. Fenomenologia delle configurazioni femminili dell'inconscio*, Roma, Astrolabio.

4 *Ibidem*.

intensamente, credendo di essergli completamente indispensabile. Per quanto riguarda le istanze masochistiche, è interessante notare che il sacrificio e le premure materne non pretendono un contraccambio da parte dell'oggetto e permangono anche quando il figlio raggiunge l'autosufficienza⁵. In generale più la donna incinta dispone di qualità affettive materne, più facilmente fronteggerà il sacrificio masochistico a cui è chiamata e maggiore sarà l'appagamento e il compenso narcisistico che l'esperienza le restituirà⁶.

Considerando gli aspetti biologici e istintivi che presiedono alla dimensione della maternità, si possono considerare le teorizzazioni della prospettiva evoluzionistica, che osserva come il neonato sia un essere debole e bisognoso di cure e attribuisce a questa urgenza lo svilupparsi nella partoriente di quel complesso affettivo che è l'amore materno. Può sembrare che la procreazione sia un atto unicamente in funzione della specie e caratterizzato dall'abnegazione di sé. Tuttavia non va dimenticato che esistono esigenze narcisistiche contrapposte che influiscono sul desiderio di un figlio. Per esempio il desiderio di conservazione e di immortalità compensa il sacrificio altruistico a cui la madre è chiamata e la sua paura di essere distrutta⁷.

L'istinto materno partecipa alla realizzazione di molteplici bisogni della donna⁸, confrontandosi dinamicamente con le altre sue tendenze psichiche. Le forme attraverso cui tale spirito materno si esprime sono quindi varie e personali e possono consistere anche in modalità indirette (la cura amorevole verso un figlio adottato o verso un qualsiasi oggetto investito di carica affettiva)⁹.

Infine si può dire che la gravidanza è portata a termine in modo psichicamente soddisfacente se le esperienze del passato vengono integrate ed elaborate¹⁰: sono a questo riguardo significative la relazione precoce con la propria madre e le fantasie sviluppate in età infantile sulle questioni del concepimento, della gravidanza e del parto. La situazione passata e quella attuale possono agire come fattori di protezione o di rischio nei confronti del percorso di gravidanza, secondo un meccanismo dinamico che sfugge comunque al rigido determinismo.

Identificandosi col figlio in grembo, la madre trasferisce l'amore narcisistico per se stessa sul figlio e lo ama intensamente, credendo di essergli completamente indispensabile

5 Deutsch, H. (1957), *Psicologia della donna adulta e madre*, Torino, Edizioni Scientifiche Einaudi, p. 20

6 *Ivi*, p. 161.

7 *Ivi*, p. 25.

8 Langer, M. (1981), *Maternità e sesso*, Torino, Loescher editore, p. 309.

9 Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 163.

10 *Ivi*, p. 49.

Letteratura psicoanalitica sulla femminilità

La teoria freudiana sulla genitalità femminile¹¹ considera il sentimento di invidia del pene come cruciale per lo sviluppo sessuale della donna e per il configurarsi di eventuali disturbi nevrotici. L'invidia sorge nel momento in cui la bambina si accorge della differenza anatomica tra i sessi: ciò che essa sperimenta è un senso di inferiorità che proviene dal confronto della propria dotazione genitale con quella maschile. Questa ferita al narcisismo femminile si associa all'idea di essere stata vittima di castrazione ed implica un risentimento nei confronti della madre. Pertanto la bambina disconosce psicologicamente la vagina e investe tutto il narcisismo e l'eccitazione sessuale sul clitoride. Entrando in conflitto con la figura materna e sviluppando fantasie dirette verso il padre, la bambina sperimenta la situazione triangolare edipica.

Oltre al senso di inferiorità genitale, la bambina viene confrontata con un'altra esperienza significativa. La localizzazione interna dei genitali impedisce alla bambina una diretta e immediata esplorazione degli stessi: questa percezione di inaccessibilità alimenta l'angoscia riguardo alla minaccia di castrazione¹².

Melanie Klein propone una diversa teoria sulla psicologia sessuale femminile¹³, in cui i disturbi della donna adulta sono attribuiti all'inevitabile esperienza di una frustrazione orale precoce¹⁴. Già durante la fase pregenitale la bambina vive una prima situazione edipica, in cui sperimenta un forte senso di esclusione credendo che i propri genitori preferiscano soddisfarsi vicendevolmente invece che preoccuparsi del di lei appagamento¹⁵. In particolare, i sentimenti di odio e sadismo orale diretti alla madre, spingono la bambina a desiderare la distruzione e depredazione dello stesso corpo materno. Nasce quindi in lei l'angoscia di subire una vendetta corrispondente, che consiste nella distruzione dei propri organi interni¹⁶. L'analisi di questa fondamentale minaccia è importante ai fini della comprensione

11 Freud, S. (1978), Il tramonto del complesso edipico, in *Opere*, Boringhieri, Torino, vol. 10.

12 Langer, *Maternità e sesso*, cit., pp. 76-77.

13 Klein, M. (1972), *La psicoanalisi dei bambini*, Firenze, Giunti.

14 La psicoanalista Simona Argentieri condivide la posizione della Klein, considerando l'invidia del pene un aspetto secondario rispetto alle vicissitudini della relazione precoce madre-bambino. L'osservazione si sposta da una impostazione anatomo-morfologica ad una situazione di rapporto, nella quale ciò che rappresenta un trauma non è il senso di inferiorità genitale, quanto la perdita dell'unione fusionale e completamente gratificante con la madre (Argentieri, S. (1982), Sui processi mentali precoci dell'identità femminile (il rifiuto della femminilità e l'invidia del pene), *Rivista di Psicoanalisi*, 28, pp. 361-376).

15 Langer, *Maternità e sesso*, cit., p. 90.

16 *Ivi*, pp. 90-91.

di futuri timori vissuti in gravidanza, legati appunto alla relazione madre-figlia.

La maternità della donna adulta è influenzata dall'esperienza infantile di due particolari momenti evolutivi¹⁷. La bambina percorre una prima fase di sviluppo in cui, imitando la madre, desidera sostituirsi ad essa e liberarsi dalla dipendenza nei suoi confronti. Questo primo momento pone le basi su cui si modella lo spirito materno attivo. Se la maternità della donna adulta resta fissata a questa condizione psichica, questa donna, diventando madre, tenderà a delegare la responsabilità del suo ruolo con un adulto di riferimento¹⁸, soffrendone nel contempo l'aiuto¹⁹. La seconda fase coincide con il complesso edipico e si conclude nel momento in cui la bambina sposta il proprio desiderio dal possedere il pene al concepire un figlio insieme al padre. Esibisce così una tendenza masochistica, a conferma di aver convertito i propri impulsi sessuali da attivi in passivi.

Il bisogno infantile di sessualità attiva e, in seguito, di sessualità passiva, si scontra con una particolare esperienza chiamata trauma genitale²⁰, che confronta la bambina con l'inadeguatezza della vagina a soddisfare sia gli impulsi attivo-aggressivi sia quelli passivo-masochistici. Anche in accordo con il livello di maturità intellettuale raggiunto, la bambina non riesce a compensare le proprie frustrazioni tramite il pensiero di una futura maternità²¹.

Fantasie infantili sulla maternità

Fin dalla prima infanzia la bambina sviluppa fantasie e teorie sulla sessualità e sulla gravidanza, che permangono sotto forma di rappresentazioni inconsce e correlazioni psicosomatiche. Per i loro contenuti possiamo definire tali idee infantili come sintomi di preparazione alla maternità e i periodi evolutivi all'interno dei quali vengono teorizzate come i primi momenti in cui si modellano i significati della funzione procreativa²². Le fantasie in questione si svelano nei sogni delle gestanti e sottostanno alla comprensione di frequenti sintomi che accompagnano la gravidanza.

La bambina percorre una prima fase di sviluppo in cui, imitando la madre, desidera sostituirsi ad essa e liberarsi dalla dipendenza nei suoi confronti

17 Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 66.

18 Ivi, p. 68.

19 Ivi, p. 73.

20 Langer, *Maternità e sesso*, cit., p. 75.

21 Ivi, p. 77.

22 Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 66.

Il mistero della sessualità viene interpretato dalla psiche infantile sulla base delle esperienze familiari

Il mistero della sessualità viene interpretato dalla psiche infantile sulla base delle esperienze familiari. Pertanto la riproduzione – e il suo risultato, la gravidanza – è inconsciamente identificata con il conosciuto processo digestivo²³. Eguagliato inconsciamente alle feci, il figlio in grembo si trova a sottostare all'antica ambivalenza, tipica della fase anale infantile, tra il trattenere e l'espellere²⁴. Il dinamismo tra queste due istanze è particolarmente influente sull'esperienza di gravidanza e di parto, emerge nei sintomi gravidici di stitichezza o di diarrea e dipende molto dalla considerazione psicologica che la madre ha del prodotto (il feto). Un'altra tendenza psichica implicata è quella dell'incorporazione, la quale sostiene e collega tra loro il coito, quale atto predisponente alla maternità e avente funzione di ricezione del seme, e l'attività di suzione e ingestione dell'alimento²⁵.

In accordo con le teorie psicodinamiche menzionate, la costruzione infantile più frequente, la teoria della cloaca, presume che il concepimento avvenga per incorporazione orale mentre il parto attraverso l'ano, l'ombelico o il seno²⁶.

Poiché nelle fantasie infantili tutto ciò che è interno al corpo viene identificato, oltre alla corrispondenza tra figlio e feci sopraesposta, esiste anche un'equazione tra il figlio e il pene (che la bambina crede di aver incorporato, confondendo desiderio con realtà)²⁷.

Si è visto come, nel tentativo di affermazione attiva di sé, la bambina desideri aggredire e derubare il ventre materno²⁸: pertanto il figlio che la bambina fantastica avere dentro di sé si configura inconsciamente come un contenuto sottratto alla madre. Esso è un prodotto sia della relazione madre-figlia così configurata, sia del rapporto sessuale immaginato con il padre. La bambina proietta il proprio narcisismo sulla rappresentazione del bambino immaginario e ciò compensa il sentimento di esclusione rispetto alla coppia genitoriale²⁹.

In conclusione si può affermare che il modello della futura esperienza materna inizia a configurarsi già in occasione di alcuni momenti cruciali dello sviluppo psicosessuale infantile. Ciò comporta che l'esperienza procreativa adulta sia attraversata da elementi regressivi³⁰.

²³ *Ivi*, p. 62.

²⁴ *Ivi*, p. 59

²⁵ *Ivi*, p. 60

²⁶ Langer, *Maternità e sesso*, cit., pp. 60-61.

²⁷ Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 63.

²⁸ Soulè, M. (1984), *Il bambino immaginario*, relazione letta al Centro Veneto di Psicoanalisi, Padova, Febbraio/Giugno 2006.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 60.

La decisione di gravidanza: fattori predisponenti e inibitori del desiderio di un figlio

La scelta di concepire un figlio dipende da molteplici fattori, che possono spaziare dalla necessità di adattamento a determinate condizioni ambientali alle ragioni interiori più profonde della donna. In prima analisi si può osservare come la situazione socio-economica della donna, il contesto familiare e sentimentale rappresentino fattori incidenti sul desiderio di una gravidanza. La nascita di un figlio può inoltre rispondere a esigenze secondarie, come il desiderio di acquisire un certo *status*, la rivalità con altre donne, la necessità di compensare una relazione di coppia instabile, l'esperienza di compiacimento legata alla realizzazione del compito procreativo, il vantaggio di liberarsi dagli obblighi quotidiani³¹.

Anche le concezioni culturali e sociali – e le loro traduzioni a livello politico – riguardo alle questioni sulla gravidanza e sul parto possono condizionare il percorso decisionale della donna.

All'opposto, una donna può rifuggire la possibilità di una gravidanza per sottrarsi a determinate conseguenze che essa implica: gli obblighi sociali, le responsabilità pratiche e affettive nei confronti del figlio, la limitazione della libertà personale³². Inoltre colei che ha scelto di dedicarsi a un'ideologia o una occupazione che detiene l'esclusività delle proprie energie affettive, è probabile che percepisca la condizione della gravidanza come un ostacolo ai propri scopi e come minaccia di restringimento ed impoverimento del sé³³. La profonda paura alla base di questo processo è quella di perdere la propria personalità in favore del figlio³⁴. Le forme attraverso cui questa angoscia si manifesta sono varie: terrore di morte (legato soprattutto al prefigurarsi il parto), senso di minaccia contro l'estetica corporea e l'eroticismo, senso di inadeguatezza, paura di perdere l'efficienza professionale o intellettuale³⁵.

Il desiderio di un figlio non nasce esclusivamente da motivazioni coscienti e razionali, ma subisce l'influenza di molteplici significati inconsci, che possono anche discostarsi da quello che è l'autentico sentimento materno³⁶. Per esempio, per mezzo della procreazione, la

Il desiderio di un figlio non nasce esclusivamente da motivazioni coscienti e razionali, ma subisce l'influenza di molteplici significati inconsci, che possono anche discostarsi da quello che è l'autentico sentimento materno

31 Ivi, p. 134.

32 Langer, *Maternità e sesso*, cit., p. 164.

33 Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 57.

34 Ivi, p. 49.

35 *Ibidem*.

36 Ivi, p. 163.

donna appaga il desiderio individuale di conservazione e di immortalità e comprova la propria femminilità e fertilità. Alcune donne ricercano non tanto il concepimento di un figlio, quanto il piacere della gravidanza in sé³⁷. Per altre donne lo stato interessante rappresenta la possibilità di essere esonerate dalle incombenze quotidiane e dalle aspettative rivestite. In più la donna desidera concepire un figlio perché ciò significa riconciliarsi e identificarsi con la figura materna, liberandosi, inoltre, dal senso di colpa derivante dall'aggressività rivolta in tenera età. Ancora, la donna vuole procreare per rispondere alle aspettative che sua madre deluse e dimostrare che sa essere migliore di lei nell'esercizio delle attività di accudimento. Il desiderio di un figlio può infine coincidere con la fantasia infantile di regalare un bambino al padre. Oltre a ciò, in virtù dell'identificazione inconscia tra figlio e pene operata in età infantile, il feto può rappresentare per la donna il pene che da bambina ardentemente desiderava³⁸.

Relazione materno-fetale

La relazione genitore-bambino trae origine all'interno di un'area di investimento psichico del *caregiver* nei confronti del feto durante il periodo prenatale. Questa area di coinvolgimento affettivo viene definita 'preoccupazione materna primaria'³⁹ ed è collegata al costrutto di attaccamento prenatale, il quale comprende il complesso di idee, di emozioni, di comportamenti e di fantasie che la psiche genitoriale attiva nei confronti del figlio⁴⁰. La qualità dell'investimento affettivo prenatale influenza significativamente i processi della gravidanza e del parto e si dimostra importante per il successivo sviluppo della relazione di attaccamento e per la maturazione psichica del neonato.

La rappresentazione mentale del cosiddetto bambino immaginato, in cui riecheggiano le caratteristiche del figlio sognato in età infantile, è densa di aspetti fantastici e proiettivi misti ad aspetti afferenti alla realtà^{41 42}. Il vissuto all'inizio della gravidanza è molto vicino a quello di un sogno e la donna pensa al figlio prevalentemente in termini fantasmatici: preferisce distogliersi dall'inquietante concretezza dell'embrione e rappresentarsi il bambino per come egli sarà in futuro⁴³.

³⁷ Ivi, p. 153.

³⁸ Langer, *Maternità e sesso*, cit., pp. 309-310.

³⁹ Winnicott, D. W. (1958), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Firenze, Tr. It. Martinelli.

⁴⁰ Cranley, M. S. (1981), Development of a tool for the measurement of maternal attachment during pregnancy, in *Nursing research*, 30.

⁴¹ Soulè, M. (1982), *L'enfant dans la tete, l'enfant imaginaire*, a cura di Brazelton, T. B. et al., Parigi, ESF.

⁴² Lebovici, S. (1983), *Il bambino, la madre e lo psicoanalista*, Roma, Borla.

⁴³ Soulè, *Il bambino immaginario*, cit..

Con il proseguire della gestazione la donna acquisisce maggiori informazioni circa lo sviluppo fetale e riconosce in modo sempre più evidente l'esistenza concreta del bambino. Un evento cruciale a tal proposito è la percezione dei primi movimenti fetali, di norma a partire dalla dodicesima settimana di gravidanza. Il significato inconscio associato alla possibilità di percepire tali movimenti intrauterini risiede nella disponibilità psichica della madre di accogliere la realtà concreta del figlio, concedergli di esistere in quanto essere autonomo ed accettare che la sua immagine possa non corrispondere a quanto avesse fantasticato in precedenza⁴⁴. Qualora invece l'esistenza concreta del feto venga perennemente disconosciuta, si possono sviluppare i casi di gravidanza negata, caratterizzati da a-sintomaticità.

Anche gli accertamenti medici (si pensi all'ecografia) rappresentano occasioni di confronto diretto della gestante con la realtà effettiva.

Nonostante il potenziale effetto disturbante⁴⁵, l'aumento della consapevolezza riguardo al feto rassicura la donna incinta sulla prosecuzione normale di gravidanza ed è associata ad un aumento del grado di attaccamento prenatale.

Per la gestante il feto non rappresenta un'entità indipendente, ma risulta fortemente vincolato al proprio sé: madre e figlio costituiscono un'assoluta unità organica⁴⁶. Sviluppandosi per mezzo dell'organismo materno, il feto può essere inconsciamente interpretato come un 'endoparassita'⁴⁷ che minaccia l'integrità della madre, la quale risponde con sentimenti aggressivi e di rigetto. Tuttavia la donna dispone di due mezzi capaci di compensare l'interpretazione inconscia del figlio quale endoparassita: il ricorso a forze psichiche di sacrificio masochistico e la capacità di identificazione affettiva positiva con il feto⁴⁸. L'identificazione materna con il figlio conferma che anche sul versante psichico, oltre che su quello organico, il feto è percepito come una parte della personalità della madre. La rappresentazione del figlio con cui si identifica la gestante è supervalutata e idealizzata e restituisce alla madre la riproduzione del proprio valore narcisistico⁴⁹.

44 *Ibidem*.

45 Vedendo direttamente il feto la madre tradisce il bambino immaginario, lo abortisce (Soulè, *Il bambino immaginario*, cit.).

46 Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 129.

47 Ferenczi, S. (2013), *Thalassa. Una teoria della genitalità*, Roma, Pgreco.

48 Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 130.

49 *Ivi*, p. 148.

Antinomie della donna femminile e materna

Così come la natura dell'essere femminile è segnata da diverse antinomie (tra forze masochistiche e forze narcisistico-aggressive, tra vita e morte, tra attività e passività, ecc.)⁵⁰, anche il vissuto di gravidanza si dimostra caratterizzato da frequenti ambivalenze. La relazione con il feto può implicare conflitti e contraddizioni che discostano il vissuto psichico della donna da quello presunto dall'immaginario comune, che vede la gestante attendere il nascituro in una condizione di gioia idilliaca.

La gravidanza può configurarsi come esperienza unica ed arricchente oppure come minaccia per l'io della madre

La gravidanza può configurarsi come esperienza unica ed arricchente oppure come minaccia per l'io della madre, a seconda che quest'ultima sviluppi la propria personalità fisica e psichica verso la dilatazione o verso il restringimento. La madre si dilata fisicamente per accogliere l'embrione e permettergli di svilupparsi e accresce la propria psiche perché la arricchisce della coscienza di un nuovo essere, idealizzando se stessa da una parte e il figlio dall'altra. La seconda delle tendenze, connaturate all'esperienza di gravidanza, orienta verso il restringimento: l'io della madre si riduce perché mette al servizio del feto la propria riserva di energie fisiche e psichiche, non ricevendo nulla che ricompensi questo sacrificio. Se la prima direzione di dilatazione stimola la donna a generare la vita e a darle accoglienza con gioia e calore, la direzione pessimistica di restringimento spinge verso sentimenti di angoscia e di odio, verso la distruzione e la morte. L'antitesi dinamica tra le suddette tendenze è associata alla valutazione inconscia del feto: quale essere con cui identificarsi ed arricchirsi oppure quale endoparassita che sfrutta il corpo materno e minaccia l'integrità della donna⁵¹. Le difficoltà che complicano il processo di gravidanza e di parto sono la conseguenza di conflitti psicologici, il cui significato profondo spesso risiede nel rifiuto inconscio del bambino⁵². Il sentimento di angoscia associato alla rappresentazione del figlio spinge la donna ad erigere delle barriere difensive che la proteggano dal concepimento o consistenti in tentativi di liberarsi del feto. La donna può quindi eludere la minaccia della maternità attraverso il 'sabotaggio' psicogeno delle funzioni sessuali, sviluppando disturbi quali l'infertilità psicogena, la fobia della deflorazione, il vaginismo, disordini ormonali, la frigidezza, ecc..

⁵⁰ Ivi, p. 23.

⁵¹ Ivi, p. 56.

⁵² Langer, *Maternità e sesso*, cit., p. 301.

Qualora rimanga incinta, la donna che teme profondamente la gravidanza vi risponderà con impulsi ostili, servendosi dei processi fisiologici per attenuare o eliminare la minaccia del feto, percepito come oggetto persecutorio. L'aggressività psichica si esprime a livello organico sotto forma di sintomi caratteristici, la cui interferenza è tanto più intensa quanto maggiore è il conflitto interno⁵³. Le manifestazioni psicosomatiche più frequenti coinvolgono le funzioni orali e anali ed interferiscono in particolare col processo di ingestione e digestione, appoggiandosi alla teoria infantile della cloaca.

Le conflittualità psichiche vissute in gravidanza e le loro manifestazioni sintomatiche presuppongono che vi siano due gruppi di tendenze psichiche che si attivano in modo complementare, in virtù del mantenimento dell'equilibrio psichico e organico⁵⁴. Quindi ai sintomi gravidici di nausea e vomito si possono accompagnare quelli delle crisi di fame e delle voglie, interpretabili come tentativo di reincorporare ciò che inconsciamente si è desiderato eliminare⁵⁵. Sul piano anale l'antitesi dinamica tra espulsione e ritenzione si concretizza tramite la contrapposizione dei sintomi della diarrea e della stitichezza.

Maggiore è il senso di minaccia evocato dal figlio in grembo e più probabile è il ricorso da parte della psiche materna a sintomi capaci di pregiudicare il proseguimento della gravidanza. I desideri espulsivi vengono trasferiti sul piano orale, invece che su quello anale, quanto più è disponibile una contrapposta dose di risorse protettive: infatti sintomi orali come il vomito non si dimostrano realmente pericolosi per il feto, rappresentano bensì una protesta simbolica. Lo spostamento del conflitto di ambivalenza a livello orale si spiega ulteriormente considerando che buona parte dell'angoscia vissuta in gravidanza origina dalle frustrazioni orali sofferte nella relazione primaria⁵⁶. Un'espressione sintomatica sul piano anale presuppone invece una maggiore conflittualità interna e, in virtù dell'intima connessione tra organi intestinali e organi genitali, può comportare anche l'interruzione di gravidanza⁵⁷.

La compresenza di istanze espulsive e ritentive ricorda la situazione ambivalente vissuta durante la fase anale infantile. Infatti, come quando era bambina, la donna vuole trattenere l'oggetto perché lo

53 Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 312.

54 Langer, *Maternità e sesso*, cit., p. 309.

55 Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 113.

56 Langer, *Maternità e sesso*, cit., pp. 313-314.

57 Ivi, p. 315.

ama e allo stesso tempo lo vuole espellere perché lo odia e lo teme⁵⁸. Inoltre, si nota che le difese psicosomatiche, impiegate dalla psiche della gestante, poggiano sui processi di incorporazione, espulsione e ritenzione, in accordo con la regressione che l'identificazione col feto comporta⁵⁹. L'identificazione con il feto sviluppa, infatti, le seguenti implicazioni: comporta che la madre riviva attraverso di lui le passate esperienze in uno stato di regressione e che la valutazione affettiva che essa si forma del figlio sia condizionata anche dalle qualità che attribuisce alla propria personalità infantile.

È possibile che all'origine di una sintomatologia orientata esclusivamente alla ritenzione e alla protezione del feto ci sia il tentativo di compensare tendenze espulsive represses⁶⁰. Un caso altrettanto interessante è quello della gravidanza asintomatica, la cui massima espressione corrisponde al fenomeno della negazione di gravidanza⁶¹. La donna, eliminando il feto dalla coscienza, si svincola dai compiti relazionali di madre e si sente libera di comportarsi come se non fosse incinta. La negazione psichica può quindi concretizzarsi in condotte che mettono a rischio la gravidanza, alcune delle quali sono considerabili tentativi semicoscienti di aborto.

L'intensità dell'influenza psichica ostile sulla componente organica dipende dalle risorse affettive di protezione di cui la madre dispone. Infatti quanto più i conflitti psichici sono controbilanciati da energie positive e ottimistiche verso la gravidanza, tanto meno è probabile che i conflitti in questione si spostino sul piano somatico⁶².

Per concludere si può osservare come lungo i tre trimestri di gravidanza la donna assuma un atteggiamento di duplice natura nel prepararsi ad accogliere il neonato⁶³. Esibisce da una parte modalità attive ed orientate verso la realtà esterna, agendo quella particolare funzione materna definita 'costruttrice di nido'⁶⁴: prepara attivamente l'ambiente e si raffigura il figlio come essere obiettivo, ovvero indipendente dal sé. L'atteggiamento opposto consiste nella versione passiva ed introvertita dell'attesa del futuro: la madre si ritira all'interno del proprio mondo intimo e pensa al figlio in termini fantastici.

58 *Ivi*, p. 60.

59 *Ivi*, p. 314.

60 *Ivi*, p. 313.

61 Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 188.

62 *Ivi*, p. 134.

63 *Ivi*, p. 147.

64 *Ivi*, p. 147.

Affettività in gravidanza

L'esperienza della gravidanza è tipicamente accompagnata da sentimenti positivi di gioia e attesa fiduciosa, ma anche da angoscia e senso di minaccia, che trovano espressione nelle frequenti paure di perdere il bambino o di morire di parto. L'origine di questo vissuto emotivo negativo risale alla già citata dose di aggressività rivolta alla madre in età infantile, quando la bambina desiderava attaccare e derubare il corpo materno. La gestante si trova ora a contenere realmente il figlio che da bambina aveva fantasticato avere dentro di sé: pertanto il feto si configura inconsciamente come un contenuto sottratto alla madre⁶⁵. Ciò comporta l'esperienza di un profondo senso di colpa e, di conseguenza, la necessità psichica di autopunirsi. A questo proposito è frequente la nascita di paure che possono essere sintetizzate nelle convinzioni: «non avrò mai un figlio» e «morirò di parto». Inoltre la donna è angosciata dal presentimento della vendetta materna: teme che la madre maledica la buona riuscita della gravidanza, come lei stessa si era augurata in passato. Questa particolare paura di ritorsione è rappresentata simbolicamente dalle figure della matrigna o della strega, ma anche da altre potenze esterne come il malocchio, gli spiriti maligni, le divinità, ecc..

L'aggressività precocemente diretta contro la madre influisce anche sull'immagine del feto: quest'ultimo risulta infatti tanto più mostruoso e angosciante quanto più la donna percepisce di essere stata ostile nei confronti della madre⁶⁶. L'identificazione madre-feto comporta che la gestante proietti sul figlio in grembo quelli che furono i propri impulsi infantili.

Se la donna assume un atteggiamento di apertura fiduciosa al futuro, in accordo con la direzione di dilatazione ed arricchimento, può riuscire a controbilanciare i timori appena considerati. Se invece non riesce a mettere in campo sufficienti energie protettive, il conflitto risultante, oltre a minare la fiducia relativa alle proprie capacità materne, implica la probabilità che la psiche intervenga con la formazione di meccanismi di difesa⁶⁷.

Sebbene la gravidanza possa chiamare in causa intense conflittualità psichiche, essa normalmente è fonte di gioia e motivo di soddisfazione

È frequente la nascita di paure che possono essere sintetizzate nelle convinzioni: «non avrò mai un figlio» e «morirò di parto»

Se la donna assume un atteggiamento di apertura fiduciosa al futuro, può riuscire a controbilanciare i timori

⁶⁵ Ivi, p. 21.

⁶⁶ Klein, *La psicoanalisi dei bambini*, cit..

⁶⁷ Langer, *Maternità e sesso*, cit., p. 308.

per una donna⁶⁸. Infatti è facile che le gestanti riconoscano nella loro esperienza quelle gioie della maternità che colorano positivamente il vissuto emotivo: questa componente affettiva ottimistica rappresenta un efficace sostegno di fronte alle sfide della maternità⁶⁹. Il vissuto emotivo è positivo e rassicurante e la gravidanza regala alla donna un'amplificata esperienza del reciproco scambio di protezione e amore. In ultima analisi è interessante segnalare come spesso la gestante riporti un vissuto di apatia e di depersonalizzazione⁷⁰: questo dato diventa chiaro considerando che la donna incinta ripiega verso il mondo interiore, che diventa assai ricco ed esperisce il mondo esterno come irreali; inoltre la percezione del figlio come essere obiettivo è incerta⁷¹. L'introversione della donna incinta difende la gravidanza dall'intrusione esterna e confonde persino la stessa gestante nella codifica dei più profondi vissuti interiori, tanto che essa non ne ha accesso con piena coscienza⁷².

Il parto

Giungendo alla fase terminale della gravidanza la donna si appresta psichicamente e fisiologicamente a dare alla luce il figlio e questa preparazione è segnata dall'intensa paura della separazione.

La donna moderna, al contrario della gestante primitiva, non può più proiettare i conflitti interni sull'azione punitiva di forze soprannaturali, ma li esprime direttamente sul corpo: questo è particolarmente visibile durante il travaglio, in occasione del quale si può notare come i fattori psicologici interferiscano sull'azione combinata delle innervazioni e dei muscoli implicati⁷³. Inoltre i contenuti psichici che intervengono nel parto, pur influenzando in grande misura il processo, sono facilmente soggetti all'amnesia o sono inconsciamente deformati⁷⁴.

Il momento della nascita rappresenta per ogni individuo un trauma, in quanto sancisce la separazione dalla madre e costituisce la perdita della paradisiaca condizione intrauterina⁷⁵. La donna che partorisce è presa da una forte angoscia perché, identificandosi col figlio, rivive l'esperienza di separazione originaria: sente di non riuscire a difendere

Il momento della nascita rappresenta per ogni individuo un trauma, in quanto sancisce la separazione dalla madre e costituisce la perdita della paradisiaca condizione intrauterina

⁶⁸ Langer, *Maternità e sesso*, cit., p. 325.

⁶⁹ Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 20.

⁷⁰ Ivi, p. 153.

⁷¹ Ivi, pp. 153-154.

⁷² Ivi, p. 136.

⁷³ Ivi, p. 203.

⁷⁴ Ivi, p. 204.

⁷⁵ Rank, O. (1990), *Il trauma della nascita. Sua importanza per la psicanalisi*, Varese, SugarCo.

il bambino e sperimenta la perdita di qualcosa che prima era parte integrante di se stessa⁷⁶.

Ad ogni modo nel corso dei tre trimestri la madre ha l'opportunità di accumulare riserve protettive: l'angoscia di separazione è quindi contrastata dall'idea ottimistica del bambino futuro⁷⁷. Inoltre, nelle settimane che precedono il parto, sopraggiungono una serie di mutamenti organici e psichici che turbano l'unione madre-feto e che pertanto favoriscono il passaggio verso il distacco: il figlio è nuovamente interpretato come un corpo estraneo e pericoloso, da espellere in funzione della propria sopravvivenza⁷⁸. I sentimenti ostili nei confronti del feto non allarmano la psiche materna, perché a questo punto la donna può investire affettivamente sul figlio atteso, che esiste obiettivamente.

L'esperienza del parto fa appello alle capacità psichiche e organiche della donna di gestione della dinamica tra attività e passività. Ogni donna affronta il travaglio in modo personale, prediligendo una delle tendenze all'altra: se il processo è eccessivamente spostato su una delle due direzioni, il parto devia dal ritmo naturale e può diventare doloroso e pericoloso sia per la madre che per il bambino⁷⁹. Per esempio vi è un tipo di donna che affronta il parto con una modalità prevalentemente passiva: essa interpreta gli adulti intorno a lei come onnipotenti e vi si sottomette, attribuendo loro la responsabilità di preservarla da ogni dolore ed ogni male. I personali contenuti conflittuali non sono quindi assunti, ma proiettati su figure esterne⁸⁰. Lo stile opposto a questo profilo è quello della donna estremamente attiva, che vuole detenere il controllo: colei che adotta questo stile non asseconda la naturalità del processo né riesce ad abbandonarsi con fiducia ai consigli dei medici. Può succedere anche che sminuisca il parto, fino a negarlo in tutte le sue implicazioni psichiche e fisiche⁸¹. In ogni caso affrontare il parto con una certa dose di attività, rende il parto stesso un'occasione catartica per la donna, in quanto quest'ultima ha la prova di aver superato un'esperienza che incute spavento e procura dolore. Ancora, il parto favorisce l'annientamento delle profonde angosce: la verifica che il bambino esiste ed è sano neutralizza la minaccia «non avrò un figlio» ed il senso di colpa⁸².

76 Deutsch, H. (1972), *La psicologia della donna*, Torino, Boringhieri.

77 Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 214.

78 Ivi, p. 206.

79 Langer, *Maternità e sesso*, cit., p. 343.

80 Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 203.

81 Ivi, p. 219.

82 Ivi, p. 236.

L'esperienza rappresenta inoltre per la donna l'opportunità di elaborare il trauma della propria nascita.

Per tutte queste ragioni è importante che la madre partecipi coscientemente e attivamente all'esperienza del parto, poiché il confronto consapevole con la realtà permette di vincere le paure irrazionali e superare il trauma della separazione⁸³.

L'angoscia di separazione dal figlio e l'insieme dei processi funzionali del parto rievocano la dinamica anale ed in particolar modo il conflitto tra ritenzione ed espulsione dell'oggetto. Considerando inconsciamente il figlio come oggetto da trattenere o da espellere, si deduce che alla base dei casi di nascite premature ci sia un probabile rifiuto del figlio e il desiderio di eliminarlo⁸⁴ e alla base dei casi di parto prolungati una considerazione del figlio quale oggetto di valore, dal quale è troppo doloroso separarsi⁸⁵. Inoltre si interpreta che le donne che si abbandonano passivamente all'arbitrio del medico ritornano psichicamente alla posizione infantile in cui obbediscono alla figura genitoriale consegnandole il proprio contenuto intestinale⁸⁶.

Identificandosi con la propria madre e sostenuta dal profondo senso di colpa, la partorienti si aspetta di meritare tutto il male e il dolore che le aveva augurato in passato. La cattiva madre interna maledice il parto, alimentando l'angoscia di morte⁸⁷.

In conclusione, se l'angoscia e il dolore sono bilanciati dinamicamente per mezzo di controforze psichiche ottimistiche e il travaglio è caratterizzato da un decorso normale, il parto può rappresentare un'esperienza altamente significativa e positiva per la donna: genera un sentimento di gioia per aver portato a termine il processo nonostante le minacce della paura e del dolore e inaugura la possibilità del rapporto obiettivo con il bambino⁸⁸.

Puerperio e primi contatti con il neonato: il processo di allattamento

Nel periodo successivo al parto si può osservare come madre e neonato attraversino un periodo di graduale conoscenza reciproca, mediata dai canali occhi-mani. All'interno di queste prime interazioni

⁸³ Langer, *Maternità e sesso*, cit., p. 341.

⁸⁴ Ivi, p. 333.

⁸⁵ Ivi, p. 60.

⁸⁶ Ivi, p. 330.

⁸⁷ Ivi, p. 347.

⁸⁸ Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 240.

il contatto cutaneo assolve alcune importanti funzioni: a fronte della brusca separazione della nascita, è diretto a recuperare l'antica unione fusionale, concedendo la possibilità di un distacco progressivo. Allo stesso tempo queste azioni delimitano le due entità in relazione, facilitando nella madre il riconoscimento del figlio quale essere unitario e distinto da sé⁸⁹.

Dopo queste prime giornate di conoscenza reciproca, può iniziare tra madre e figlio l'esperienza dell'allattamento, che diventa il fulcro affettivo e fisico della relazione⁹⁰. Tramite l'allattamento il contatto diventa passaggio concreto di qualcosa dalla madre al figlio: si costituisce uno dei primi sistemi di scambio tra i bisogni del neonato e la disposizione materna a soddisfare, che comporta lo sviluppo di una relazione sempre più dialogica, significativa e personalizzata⁹¹. L'assenza dell'esperienza del legame affettivo può costituire una frustrazione sia per la madre che per il neonato⁹². Tuttavia si può considerare che non è l'allattamento in sé ad essere significativo per il bambino, quanto il nutrimento affettivo che l'allattamento comporta e le modalità attraverso cui viene realizzato⁹³. È per questo motivo che l'alimentazione artificiale, se inserita in un contesto relazionale autentico, intimo e pieno di amore, non va a compromettere la relazione madre-neonato ed è persino più desiderabile di un processo naturale ma affettivamente freddo e sbrigativo⁹⁴.

Ponendo attenzione ai disturbi della lattazione (insufficienza latteica o dei principi nutritivi) si può osservare come questi costituiscano spesso manifestazioni psicosomatiche⁹⁵. All'origine dell'interferenza psichica sul normale sviluppo dell'allattamento si trova la frustrazione orale che la donna provò in età precoce nella relazione con la madre: la rievocazione di questa esperienza si associa all'emergere di due contenuti inconsci: il rifiuto della maternità e il desiderio di mantenere una posizione infantile da un lato, e l'aggressività latente contro la madre dall'altro⁹⁶. Pertanto la donna è incapace di allattare perché non è stata pienamente appagata nella relazione di attaccamento con la propria madre e, fissata al proprio svezzamento, il suo desiderio è orientato a soddisfare le proprie esigenze orali, disinteressandosi

Non è l'allattamento in sé ad essere significativo per il bambino, quanto il nutrimento affettivo che l'allattamento comporta e le modalità attraverso cui viene realizzato

89 Magrini, M. (1995), *Prime Giornate. Osservazione delle prime relazioni oggettuali tra m-b nei primi giorni di vita*, Clinica Pediatrica Università di Padova.

90 *Ibidem*.

91 Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 45.

92 Langer, *Maternità e sesso*, cit., p. 350.

93 *Ivi*, p. 353.

94 *Ivi*, p. 354.

95 *Ivi*, p. 357.

96 *Ivi*, p. 358.

vendicativamente di quelle del figlio. Differente è la situazione in cui la donna sceglie di aderire alla modalità materna che ha interiorizzato, reiterando lei stessa il comportamento della madre frustrante. In entrambi i casi la giovane madre non può identificarsi con una rappresentazione materna sufficientemente nutritiva e appagante⁹⁷. Ancora, la donna può riscontrare difficoltà nell'allattamento perché teme il sadismo orale del neonato: proiettando su quest'ultimo la propria voracità, residuo del tempo in cui era frustrata oralmente, è angosciata dalla paura che il proprio Io venga distrutto (divorato) in funzione del figlio⁹⁸. Pertanto l'eventuale sviluppo delle ragadi sui capezzoli rappresenta il compromesso psichico che media tra l'esigenza di autopunizione, imposta dal senso di colpa, e il bisogno di eludere il pericolo dell'allattamento⁹⁹.

Oltre che per la paura dell'aggressività orale (propria e del bambino), è possibile che la madre tema e rifiuti l'allattamento perché vi attribuisce un significato erotico ed incestuoso¹⁰⁰. E ancora, la donna può proiettare sul latte la cattiveria della madre, convincendosi che esso diventi una sostanza distruttiva e dannosa che il figlio non deve ricevere¹⁰¹.

Se invece la giovane madre ha vissuto un'esperienza orale primaria soddisfacente, potrà riconoscersi in una figura materna sufficientemente buona e appagante: ciò costituisce il presupposto per un buon allattamento e uno svezzamento adeguato¹⁰². Tuttavia una forte frustrazione orale latente non determina in modo assoluto difficoltà nell'assunzione del ruolo materno. Infatti, identificandosi con il neonato, la donna ha la possibilità di agire da madre idealmente soddisfacente: alimentando il neonato, appaga anche i propri desideri frustrati¹⁰³. L'esperienza attuale diventa quindi occasione di elaborazione e superamento delle antiche angosce orali.

Ruolo dell'ambiente nel sostegno alla donna incinta

Il processo psichico e organico della procreazione può essere facilitato o inibito dagli elementi del contesto socio-culturale e familiare. Considerando che le angosce precoci che la gravidanza risveglia fanno

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 45

⁹⁹ Langer, *Maternità e sesso*, cit., p. 362.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ *Ivi*, p. 366.

¹⁰² *Ivi*, p. 369.

¹⁰³ *Ivi*, p. 367.

sì che la donna incinta soffra di una parziale regressione¹⁰⁴, diventa chiaro come la presenza di una cerchia di sostegno sia importante durante il percorso di assunzione e di pratica delle funzioni materne. Se la personalità materna non riesce a compensare condizioni esterne sfavorevoli, queste possono contribuire a ridurre la disposizione al sacrificio masochistico e a far prevalere gli impulsi ostili espulsivi¹⁰⁵. In particolare, la condensazione di fattori dell'esperienza infantile e di fattori della condizione attuale possono predisporre a particolari difficoltà durante e dopo la gravidanza¹⁰⁶. Pertanto, la qualità dell'esperienza affettiva vissuta durante l'infanzia con le figure primarie incide sul processo di identificazione della donna con una figura materna sufficientemente buona.

Anche la figura del partner è significativa per la giovane madre, poiché a livello ideale rappresenta fonte di appoggio e di amore. La possibilità che le qualità di 'compagno amato' e 'padre del proprio figlio' siano non solo presenti, ma ben integrate nella psiche della donna, sembra essere un fattore protettivo del percorso verso la maternità. Il padre rappresenta anche uno dei vertici del triangolo genitori-figlio: è importante che la madre riservi uno spazio mentale al padre mentre si relaziona con il proprio figlio, costruendo in questo modo una situazione familiare triangolare.

Inoltre, la relazione di coppia può diventare il terreno su cui la donna trasferisce i conflitti relativi all'esperienza infantile con le figure primarie¹⁰⁷; ancora, gli affetti riferiti al compagno possono essere proiettati sul figlio¹⁰⁸.

Anche alcuni fattori specifici del contesto culturale di riferimento hanno una potenziale influenza sul percorso verso la maternità, condizionando per esempio l'interiorizzazione di determinate aspettative e di significati riguardo alla gravidanza e al parto¹⁰⁹. Dunque i contenuti e le attese del contesto ambientale entrano a far parte del patrimonio transgenerazionale e vengono trasmessi alle generazioni successive.

La combinazione di più condizioni sfavorevoli alla gravidanza può inibire l'espressione delle tendenze psichiche positive e di affermazione della maternità¹¹⁰. Ciò nonostante una condizione svantaggiata non

Alcuni fattori specifici del contesto culturale di riferimento hanno una potenziale influenza sul percorso verso la maternità, condizionando per esempio l'interiorizzazione di determinate aspettative e di significati riguardo alla gravidanza e al parto

104 Ivi, p. 324.

105 Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., pp. 130-131.

106 Langer, *Maternità e sesso*, cit., pp. 305-306.

107 Ivi, p. 67.

108 Deutsch, *Psicologia della donna adulta e madre*, cit., p. 150.

109 Ivi, p. 123.

110 Langer, *Maternità e sesso*, cit., p. 336.

determina necessariamente una gravidanza tormentata: le variazioni individuali del vissuto in gravidanza dimostrano che ciascuna madre dispone di risorse personali con cui fronteggiare dinamicamente gli ostacoli.

Conclusioni

Alla luce di quanto esposto, è possibile affermare che l'esperienza della gravidanza (la prima gravidanza in particolare), intesa come il passaggio iniziatico alla maternità, coinvolge tanto la componente organica quanto quella psichica. La psiche può infatti usare il corpo e i processi fisiologici per esprimere le conflittualità inconsce, frutto della condensazione di elementi dell'esperienza infantile e della condizione attuale.

Nel loro complesso, le funzioni procreative femminili chiamano la donna all'espressione della propria capacità creativa e trasformativa, la quale, oltre al bambino, si rivolge anche alla dimensione organica e psichica della madre stessa: è per questi motivi che la gravidanza può definirsi un'esperienza significativamente incisiva per l'esistenza della donna.

Bibliografia

- Argentieri, S. (1982), Sui processi mentali precoci dell'identità femminile (il rifiuto della femminilità e l'invidia del pene), *Rivista di Psicoanalisi*, 28, pp. 361-376.
- Cranley, M. S. (1981), Development of a tool for the measurement of maternal attachment during pregnancy, in *Nursing research*, 30.
- Deutsch, H. (1972), *La psicologia della donna*, Torino, Boringhieri.
- Deutsch, H. (1957), *Psicologia della donna adulta e madre*, Torino, Edizioni Scientifiche Einaudi.
- Ferenczi, S. (2013), *Thalassa. Una teoria della genitalità*, Roma, Pgreco.
- Freud, S. (1978), Il tramonto del complesso edipico, in *Opere*, Boringhieri, Torino, vol. 10.
- Jung, C. G. (1980), Gli archetipi e l'inconscio collettivo, in *Opere*, Torino, Boringhieri, volume nono, tomo primo.
- Klein, M. (1972), *La psicoanalisi dei bambini*, Firenze, Giunti.
- Langer, M. (1981), *Maternità e sesso*, Torino, Loescher editore.
- Lebovici, S. (1983), *Il bambino, la madre e lo psicoanalista*, Roma, Borla.
- Magrini, M. (1995), *Prime Giornate. Osservazione delle prime relazioni oggettuali tra m-b nei primi giorni di vita*, Clinica Pediatrica Università di Padova.
- Neumann, E. (1981), *La Grande Madre. Fenomenologia delle configurazioni femminili dell'inconscio*, Roma, Astrolabio.
- Neumann, E. (1975), La luna e la coscienza matriarcale, in *La psicologia del femminile*, Astrolabio, Roma.
- Soulè, M. (1984), *Il bambino immaginario*, relazione letta al Centro Veneto di Psicoanalisi, Padova, febbraio/giugno 2006.
- Soulè, M. (1982), *L'enfant dans la tete, l'enfant imaginnaire*, a cura di Brazelton, T. B. et al., Parigi, ESF.
- Rank, O. (1990), *Il trauma della nascita. Sua importanza per la psicanalisi*, Varese, SugarCo.
- Winnicott, D. W. (1958), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Firenze, Martinelli.

ALLA RICERCA DI STRUMENTI PER L'ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO: PRIMA TRADUZIONE UFFICIALE DEL CUESTIONARIO ADAPTADO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

**Gabriella Giulia Pulcini, Andrea Porcarelli, Mauro Angeletti,
Valeria Polzonetti**

UNICAM

Il presente articolo scaturisce dalla ricerca sviluppata nell'ambito del corso di dottorato in *Development of new approaches to teaching and learning Natural and Environmental Sciences*. Lo studio ha preso in considerazione numerosi aspetti correlati al rendimento accademico e all'elevato tasso di abbandono degli studenti iscritti ai corsi di laurea delle discipline scientifiche. La ricerca è stata sviluppata attraverso lo studio delle teorie degli stili di apprendimento, adatto per comprendere i processi attraverso cui i soggetti imparano e per identificare strategie idonee al loro supporto nella carriera accademica.

Per la scelta dello strumento più idoneo ad effettuare la diagnosi degli stili, il team di ricerca di UNICAM si è avvalso delle indicazioni dei maggiori esperti in questo campo, giungendo al questionario CAMEA40 di Madrigal e Truillo (2014), scaturito dal lavoro e dal quadro teorico di Alonso, Gallego e Honey (1994).

Descritto nel presente articolo, tale questionario viene per la prima volta impiegato in Italia, tradotto e adattato al nuovo contesto socio-culturale dalla PhD Student Pulcini. Vengono poi illustrati i contesti in cui il questionario è usato come strumento principe di percorsi metacognitivi. Lo scopo del CAMEA40 è rendere lo studente consapevole del modo di procedere per apprendere e di indirizzarlo al miglioramento di quelle competenze trasversali che lo rendono capace di 'imparare ad imparare'.

Parole chiave: stili di apprendimento, strategie, questionario CAMEA40, percorsi metacognitivi. 'imparare ad imparare'.

This article originates from a PhD research project in Development of new approaches to teaching and learning Natural and Environmental Sciences dealing with the analysis of the causes of low academic yield and the dropout of students enrolled in scientific faculties. Research has led us to study theories of learning styles, useful to understand the processes through which learners learn and to identify the most appropriate strategies to support them in their academic career. In order to define instrument helpful to determine the learning styles, the CAMEA40 questionnaire of Madrigal and Truillo (2014) was tested. The CAMEA40 questionnaire was developed on the theoretical framework of Alonso, Gallego and Honey (1994). CAMEA40 was used for the first time in Italy. The questionnaire was translated and adapted to the Italian socio-cultural context from PhD Student Pulcini. Here, the contexts in which the questionnaire is used as a major tool for metacognitive pathways are reported. The purpose of the CAMEA40 is to know the student, about how he learns, and to guide him to improve soft skills that make him 'learning to learn'.

Keywords: *learning styles, strategies, CAMEA40 questionnaire, metacognitive pathways, 'learning to learn'.*



Suggerimenti pedagogiche in tema di orientamento universitario

Il termine orientamento ha, fin dalle sue radici filologiche, un forte potere evocativo, perché richiama l'idea dell'Oriente, ovvero della ricerca dell'Oriente per individuare i punti di riferimento al fine di muoversi per raggiungere la propria meta. Subito ci vengono in mente i grandi navigatori, gli esploratori, in ogni caso persone che erano chiamate a compiere un viaggio dotato di senso, con un punto di partenza certo, una meta in qualche modo prefigurata ed un cammino che poteva riservare alcune incertezze.

In ambito formativo si collega questa idea ad alcuni momenti di transizione, tanto nella scuola che nell'Università, come nel mondo del lavoro, ma i recenti documenti internazionali, a partire dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, anche nella nuova prospettiva delineata da *Horizon 2020*, inseriscono le politiche di orientamento in una logica complessiva di sviluppo economico del territorio, centrata sulla valorizzazione delle 'risorse umane' propria di una 'società della conoscenza', con un ampliamento del concetto stesso di orientamento, rispetto alle prassi del passato che lo avevano concepito in termini più ristretti. In tale prospettiva il processo di orientamento può essere letto «come percorso nel quale si attribuisce senso e significato all'evoluzione della storia formativa e lavorativa del soggetto e come tentativo di governo autonomo dei suoi momenti più significativi, in poche parole come un percorso di *empowerment*, di costruzione dell'identità e di significazione rispetto a sé e al mondo attorno»¹. Per quanto riguarda gli studenti universitari, vi sono delle considerazioni più specifiche che considerano non solo gli aspetti di natura tecnico-cognitiva, ma anche alcuni elementi di natura simbolica, perché per il giovane adulto o la giovane adulta, l'*età del passaggio* ha da sempre rappresentato un momento di particolare importanza nel proprio corso di vita: in quanto 'regime temporaneo' tipico di quella fase dell'esistenza², in essa coesistono delle condizioni opposte: maturità e immaturità, crisi e sviluppo, elementi di adolescenza e spinte verso l'adulthood. Tale momento rivela la sua ambivalenza proprio nell'apparire contemporaneamente foriero di possibilità di sviluppo ma apportatore pure di elementi di tensione e di dubbio, in virtù della quota di trasformazione introdotta nel corso

Il processo di orientamento può essere letto

Come un percorso di empowerment, di costruzione dell'identità e di significazione rispetto a sé e al mondo attorno

¹ Batini, F., Del Sarto, G. (2007). *Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Roma, Carocci, pp. 11-12.

² Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Lecce, PensaMultimedia.

di vita individuale o alla sua stessa configurazione, specialmente in un'epoca – come la nostra – in cui mancano tappe e tempi ben scanditi che caratterizzino il corso della vita e men che meno è possibile individuare dei chiari *riti di passaggio*³. Alla complessità della situazione sociale si aggiunge la complessità intrinseca degli strumenti di analisi delle discipline chiamate ad interpretarla, con particolare riferimento a quelle pedagogiche, che possono a loro volta rispondere a diversi paradigmi di riferimento⁴.

Si potrebbe assumere come ipotesi di lavoro⁵ l'idea che il passaggio all'Università possa essere concretamente vissuto come un'effettiva transizione all'età adulta e a quali condizioni, deve misurarsi con la complessità delle modalità con cui gli studenti si rapportano all'esperienza universitaria. Le variabili sono di diverso tipo: vi è in primo luogo la modalità con cui si configurano diverse 'figure' di studente (pendolare, lavoratore, fuori sede in appartamento, in collegio, ecc.), ma soprattutto vi sono le diverse modalità con cui le persone decidono di 'abitar' l'esperienza universitaria, a partire dall'età a cui vi accedono (giovani o adulti), il voto di uscita alla scuola superiore, la scelta di frequentare o meno le lezioni, il ritmo con cui si affrontano gli esami. La questione centrale della nostra riflessione riguarda il tipo di autonomia nello studio che l'Università di fatto richiede e con cui – spesso – molti studenti sono in difficoltà a misurarsi: sarebbe questa la condizione per vivere l'esperienza universitaria come transizione all'età adulta dal punto di vista culturale. Con tale sfida è chiamata a misurarsi l'Università oggi, al di là degli intenti contenuti nelle declaratorie e della pretesa di realizzare una professionalizzazione precoce, come richiesto dalle recenti riforme del sistema.

Volendoci soffermare soprattutto sugli aspetti cognitivi di questo ampio scenario, possiamo fare riferimento ad un'esperienza e soprattutto a un *set* di strumenti in via di sperimentazione presso l'Università di Camerino (UNICAM), da anni attenta ad offrire servizi di orientamento e tutorato di elevata qualità.

L'*International School of Advanced Studies* (SAS) dell'Università di Camerino ha sentito la necessità di migliorare gli aspetti pedagogici e metodologici della didattica rivolta alle scienze, ed ha sviluppato il curriculum *Development of new approaches to teaching and learning*

3 Gennep van, A. (2000). *I riti di passaggio*. Milano, Bollati Boringhieri.

4 Porcarelli, A. (2012), *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, Milano, FrancoAngeli.

5 Biasin, C., Porcarelli, A. (2016). *L'entrata all'università come primo passo verso l'adulthood: transizioni e riti di passaggio*, in *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, a cura di Dozza L., Ulivieri S., Milano FrancoAngeli, pp. 423-431.

Natural and Environmental Sciences, nell'ambito del terzo ciclo di formazione (Dottorato di Ricerca). In tale contesto si è lavorato su un progetto specifico che dal 2014 ha coinvolto la *PhD Student* Pulcini, il supervisor prof.ssa Polzonetti, Delegato del Rettore per l'Orientamento e il prof. Angeletti, allora Responsabile del Corso di Studio in Biologia della Nutrizione. A queste figure si aggiungono le collaborazioni e il sostegno del Delegato UNICAM del Tutorato, responsabile del Piano Lauree Scientifiche in Biologia e Biotecnologie e del Servizio *E-learning*, nonché le indicazioni e il supporto di esperti nel campo della Pedagogia, Psicologia e della Statistica, il prof. Porcarelli dell'Università di Padova, i prof. Alonso e Gallego della *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) di Spagna, il prof. Madrigal del Politecnico Medellín in Colombia, il prof. Truillo dell'*Universidad de Granada in Spagna*, la prof.ssa Giuliano della *Universidad Nacional de La Matanza* (UNLaM) in Argentina.

Il team di ricerca di UNICAM ha avviato uno studio teso a comprendere le difficoltà delle matricole delle discipline scientifiche, sperimentando strumenti utili per migliorare il rendimento accademico e per contrastare gli abbandoni.

I fattori che determinano la riuscita negli studi sono molteplici e complessi, perché in relazione alla personalità multidimensionale del singolo (motivazionale, affettiva, meta-cognitiva, procedurale, ecc.). Lo studio è un tipo di apprendimento intenzionale: questa ricerca pone quindi al centro lo studente come persona, con la sua unicità nella modalità di apprendere. Per questo motivo si è partiti dalle teorie sugli stili di apprendimento, per la determinazione dei quali è stato scelto il questionario CAMEA40 (*Cuestionario Adaptado para Monitorizar Estilos de Aprendizaje*), creato dagli studiosi Madrigal e Truillo⁶, tradotto in italiano.

Il team di ricerca di UNICAM ha avviato uno studio teso a comprendere le difficoltà delle matricole delle discipline scientifiche

Stili cognitivi, stili e strategie di apprendimento

A partire dagli anni Quaranta, i primi lavori sperimentali evidenziano come, nello svolgimento di semplici compiti cognitivi, ogni persona abbia un modo peculiare di procedere, che coinvolge la percezione, la categorizzazione e l'elaborazione di informazioni (Hanfmann⁷,

⁶ Madrigal, A., Trujillo, J. (2014). Adaptación del Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje para estudiantes de una institución universitaria de Medellín-Colombia, *Journal of Learning Styles*, vol. 7, no. 13, pp. 155-181.

⁷ Hanfmann, E. (1941). A study of personal patterns in an intellectual performance. *Character and Personality*, 9, pp. 315-325.

1941; Witkin - Ash⁸, 1948; Klein⁹, 1951; Witkin¹⁰, 1950; Ausburn - Ausburn¹¹, 1978; Goldstein, K.M. - Blackman, S.¹², 1978). Il termine “stile cognitivo” viene introdotto da G. W. Allport¹³ (1937), in riferimento ai differenti comportamenti o tipologie di personalità; ma nei primi studi queste differenze individuali sono denominate in termini diversi: G. S. Klein e H. J. Schlesinger (1951) parlano ad esempio di «attitudini percettive».

I primi studi specifici sugli stili di apprendimento appaiono nei primi anni Settanta. In alcuni testi, come in Cassidy¹⁴, (2004), i termini «stile cognitivo» e «stile di apprendimento» sono usati in modo intercambiabile; tuttavia, la maggior parte delle ricerche indica che i due costrutti sono legati ma indipendenti, e vanno quindi trattati separatamente (Martinez¹⁵, 2007; Sadler - Smith¹⁶, 2001; Zarghani¹⁷, 1988). La confusione tra stili cognitivi e di apprendimento nasce quando questi costrutti vengono esaminati in ambito educativo; comunque, la maggior parte degli autori concorda nell'attribuire lo stile cognitivo ad aspetti psicologici dell'individuo, e lo stile di apprendimento agli aspetti pedagogici (Alonso - Gallego, 2004¹⁸; Peterson - Rayner - Armstrong¹⁹, 2009). C'è poi la tendenza ad indicare che gli stili cognitivi sono legati alla fisiologia e sono relativamente stabili²⁰, mentre gli stili di apprendimento sono caratteristiche mutevoli dell'individuo, influenzati da una serie di fattori individuali, ad aspetti socio-culturali e all'interazione con altre

La maggior parte degli autori concorda nell'attribuire lo stile cognitivo ad aspetti psicologici dell'individuo, e lo stile di apprendimento agli aspetti pedagogici

8 Witkin, H. A., Ash, S. E. (1948). Studies in space orientation: IV. Further experiments on perception of the upright with displaced visual field. *Journal of Experimental Psychology*, 43, pp. 58 – 67.

9 Klein, G. S. (1951). A personal world through perception, in *Perception: An approach to personality*, Blake, R. R. – Ramsey, G. V., (Eds.), pp. 328 –355. New York, The Ronald Press Company.

10 Witkin, H. A. (1950). Individual differences in ease of perception of embedded figures. *Journal of Personality*, 19, pp. 1–15.

11 Ausburn, L. J., Ausburn, F. B. (1978). Cognitive styles: Some information and implications for instructional design. *Educational Communication and Technology*, 26, pp. 337–354.

12 Goldstein, K.M., Blackman, S. (1978). *Cognitive Styles: Five Approaches and Relevant Research*, New York, Wiley - Sons.

13 Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*, New York, Holt.

14 Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, Vol. 24, No. 4, pp. 419-444.

15 Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao, Mensajero.

16 Sadler-Smith, E. (2001). A reply to Reynolds's critique of learning style. *Management Learning*, 32, pp. 291-304.

17 Zarghani, G. H. (1988). *Identification of learning style strategies which enable college students with differing personality temperament to cope with learning blocks*. ETD collection for University of Nebraska - Lincoln. Paper AA18824960.

18 Alonso, C. M., Gallego, G. (2004). Los estilos de aprendizaje. Una propuesta pedagógica. In <http://www-.ciea.udc.cl/trabajos/Alonso-Gallegos.pdf>

19 Peterson, E. R., Rayner, S. G. - Armstrong, S. J. (2009). Researching the psychology of cognitive style and learning style: Is there really a future? *Learning and Individual Differences*, 19, pp. 518-523.

20 Messick, S. (1976). *Personality consistencies in cognition and creativity, in Individuality in learning*. S. Messick & associate (Ed.), San Francisco, [CA], Jossey-Bass, pp. 4–23S. Messick San Francisco, CA, Jossey-Bass, pp. 4–23.

persone. Ad ogni modo, gli stili cognitivi e di apprendimento sono collegati, e non ha senso parlare degli uni senza tener conto degli altri. Riding e Rayner²¹ (2002) sostengono che gli stili di apprendimento dipendono dagli stili cognitivi e dalle strategie di apprendimento, dove quest'ultime rappresentano strumenti cognitivi utili alla realizzazione di specifici compiti che facilitano l'apprendimento.

Nella presente analisi, volta a migliorare l'azione di insegnamento/apprendimento in vista di una diminuzione dei *dropouts* e di un incremento del rendimento accademico, è importante focalizzare alcuni concetti come stile cognitivo, stile di apprendimento e strategia di apprendimento, sintetizzandoli all'interno di un quadro teorico funzionale alla ricerca. Si presentano dunque alcune definizioni di questi termini chiave.

Gli *stili cognitivi*, secondo Riding²² (1994), rispecchiano un aspetto fondamentale della persona; hanno un'elevata stabilità perché hanno una base fisica e controllano il modo in cui un individuo reagisce agli eventi e alle idee che sperimenta. Hederich e Camargo (1999) approfondiscono il concetto, descrivendo lo stile cognitivo come « [...] una caratteristica individuale di natura psicologica, intimamente legata al funzionamento cognitivo e quindi al processo di apprendimento. Il concetto di stile cognitivo è intuitivamente semplice: è una modalità del funzionamento cognitivo che non si riferisce al contenuto, senno alla forma nella quale avviene il processo di apprendimento [...]». «Definiamo lo stile cognitivo come il modo abituale o tipico di una persona di risolvere i problemi, pensare, percepire e ricordare (Tennant 1988)»²³.

Gli *stili di apprendimento*, centro della presente ricerca, evidenziano secondo molti autori il carattere personale e multidimensionale del processo di acquisizione delle conoscenze nel contesto didattico; appaiono dunque, come l'anello di congiunzione tra gli stili cognitivi e le strategie di apprendimento. Il termine 'stile di apprendimento' si riferisce al fatto che ogni persona, nell'atto di apprendere, sviluppa una procedura a seconda delle sue preferenze e attitudini; in particolare, a seconda della specificità di ciò che deve apprendere, il soggetto impiega un proprio metodo o un complesso di strategie. Nell'ampia

E non ha senso parlare degli uni senza tener conto degli altri

Gli stili cognitivi hanno un'elevata stabilità perché hanno una base fisica e controllano il modo in cui un individuo reagisce agli eventi e alle idee che sperimenta

Il termine 'stile di apprendimento' si riferisce al fatto che ogni persona, nell'atto di apprendere, sviluppa una procedura a seconda delle sue preferenze e attitudini

21 Riding, R. J., Rayner, S. (2002). *Cognitive Styles and Learning Strategies*, London, David Fulton Publisher.

22 Riding, R.J. (1994). *Personal Style Awareness and Personal Development*, Birmingham, Learning and Training Technology.

23 Hederich, C., Camargo, Á. (1999). *Estilo Cognitivo y Logro Académico en la ciudad de Bogotá*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional CIUP, pp. 1 – 2 e pp. 37-39.

varietà di definizioni degli stili di apprendimento (Dunn - Dunn - Price²⁴, 1979; Hunt²⁵, 1979; Claxton - Ralston²⁶, 1978; Riechmann²⁷, 1979; Butler²⁸, 1982; Kolb - Fry²⁹, 1975; Honey - Mumford³⁰, 1986), si veda in Keefe³¹ (1988) che li definisce quali caratteristici comportamenti cognitivi, affettivi e fisiologici che funzionano come indicatori relativamente stabili di come un soggetto percepisce l'ambiente di apprendimento, interagisce con esso e vi agisce. Per 'relativamente stabili', si evidenzia il fatto che questi stili non sono rigidi, poiché dipendono da molti fattori. Lo *status quo* permane finché l'ambiente non apporta una serie di stimoli che possono turbare l'equilibrio dell'individuo; pertanto, se l'individuo vive nuove esperienze, è soggetto a cambiamenti che gli permettono di acquisire e/o maturare nuove modalità e strategie di approcci nell'ambito dell'apprendimento.

Le strategie di apprendimento facilitano e sviluppano i diversi processi di apprendimento educativi

Le *strategie di apprendimento*, come dice Beltrán³² (1993), hanno un carattere intenzionale e implicano operazioni o attività mentali che facilitano e sviluppano i diversi processi di apprendimento educativi. Mediante le strategie si può elaborare, organizzare, memorizzare e recuperare il materiale informativo che si deve apprendere, e al tempo stesso pianificare, regolare e valutare il processo in accordo con l'obiettivo stabilito in precedenza o richiesto dalle domande del compito da svolgere.

L'interazione tra stili cognitivi, stili di apprendimento e strategie di apprendimento viene esposta in un modello concettuale proposto da Curry³³ (1983), denominato anche 'modello a cipolla' (cfr. fig. 1). In questo modello, la parte più interna è in relazione alle funzioni cognitive più stabili, corrispondente alle caratteristiche personali

24 Dunn, R., Dunn K., Price G. (1979). *Learning Style Inventory (LSI) for Students in Grade 3- 12*, Lawrence, Kansas, Price System.

25 Hunt, D. E. (1979). Learning Styles and Students Needs: An Introduction to Conceptual Level, in *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*, Reston, Virginia. National Association of Secondary School.

26 Claxton, C. S., Ralston, Y. (1978) Learning Styles: Their Impact on Teaching, AAHE-ERICK *Higher Education, Research Report*, 10, p. 1.

27 Riechmann, S. W. (1979). *Learning Styles: Their Role in Teaching Evaluation and Course Design*, Ann Arbor (Michigan) ERIC Ed., p. 12.

28 Butler, A. (1982). Learning Style across Content Areas, in *Students Learning Styles and Brain Behavior: Programs, Instrumentation, Research*, Reston (Virginia), NAASP, p. 32.

29 Kolb, D. A., Fry, R. (1975). Towards an Applied Theory of Experiential Learning, in *Theories of Group processes*, C. Cooper (Ed.), London, John Wiley.. pp. 33-57.

30 Honey, P., Mumford, A. (1986). Using our learning Styles. Berkshire. U.K. Peter Honey. Consultabile su <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>

31 Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*, Reston, VA, Asociación Nacional de Escuelas Secundarias.

32 Beltrán Llera (1993), *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.

33 Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. Documento reperibile in: <https://eric.ed.gov/?q=An+organization+of+learning+styles+theory+and+constructs&id=ED235185>

(stili cognitivi). Questa parte, che costituisce il cuore della cipolla, è seguita da uno strato legato alle forme preferite dagli individui per ricevere le informazioni in un contesto di apprendimento (stili di apprendimento). L'ultimo strato, ovvero il più esterno e in aperta relazione con l'ambiente, è costituito dalle preferenze didattiche dei soggetti, che includono le strategie, la motivazione e l'auto-percezione dell'apprendimento (strategie dell'apprendimento). Questo strato è quello più facilmente influenzabile, e di conseguenza il più instabile e il più soggetto ai cambiamenti. Seppur nei limiti che ogni sintesi comporta, il modello di Curry disegna gli spazi o margini entro i quali è possibile agire per migliorare o rafforzare le strategie di apprendimento.

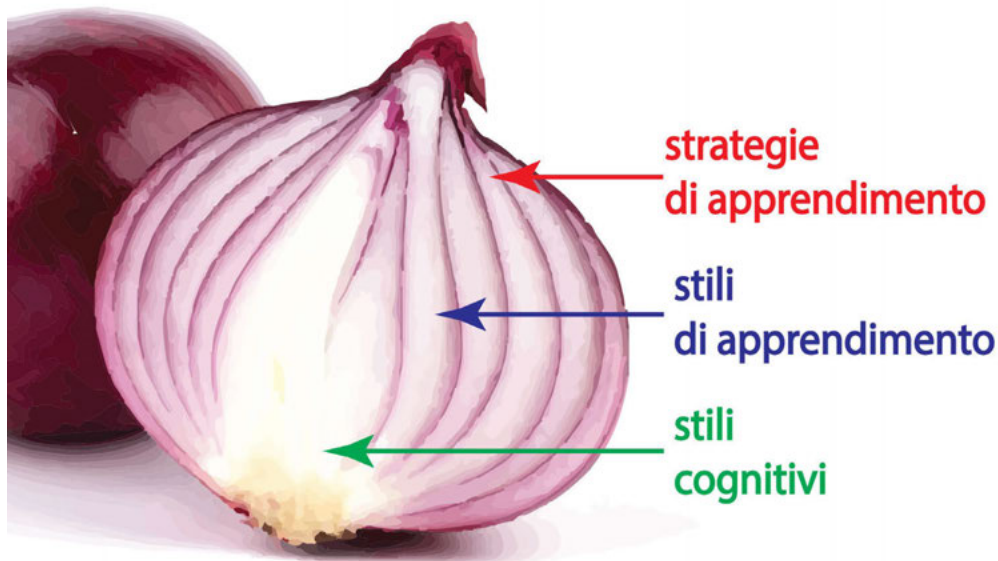


Fig. 1 - Teorie degli stili di apprendimento
(Fonte: Curry, 1983. Rielaborazione Pulcini, 2017)

Le analisi degli stili di apprendimento costituiscono una linea di partenza utile per individuare i punti di forza e di debolezza nell'approccio alla conoscenza. Lo studio, apprendimento intenzionale, può essere migliorato e riorganizzato con un percorso che indirizzi gli studenti verso una consapevolezza delle modalità o stili con cui preferisce apprendere, dei fattori che influiscono il suo apprendimento e delle pratiche o attività che possano sostenerli nell'accrescere il livello motivazionale e quello metodologico/strategico.

Lo studio può essere migliorato e riorganizzato con un percorso che indirizzi gli studenti verso una consapevolezza delle modalità o stili con cui preferisce apprendere

Modello di riferimento sugli stili di apprendimento

A partire dagli anni Settanta l'esigenza di caratterizzare gli stili di apprendimento porta molti studiosi (Felder - Silverman³⁴, 1988; Dunn - Dunn - Price³⁵, 1985) a delineare modelli esplicativi che prospettano le differenti dimensioni secondo cui può avvenire l'apprendimento, fornendo le definizioni dei diversi stili e proponendo gli strumenti più idonei alla loro analisi.

Tra i modelli che coincidono con la nostra volontà di porre al centro la singola persona, con la sua unicità nelle modalità di apprendere e le condizioni in cui può sfruttare al meglio le proprie capacità, c'è quello di Kolb. Secondo Kolb³⁶ (1984), l'apprendimento richiede in primo luogo l'elaborazione dell'informazione ricevuta. L'informazione viene appresa attraverso l'esperienza diretta (individuo attivo) o astrattamente (individuo teorico). L'elaborazione delle informazioni acquisite e la loro trasformazione in conoscenza possono avvenire riflettendo e pensando (individuo riflessivo) o sperimentando attivamente (individuo pragmatico). Kolb descrive l'apprendimento come trasformazione dell'esperienza, che avviene attraverso 4 *steps*: sperimentazione concreta, osservazione riflessiva, formazione di concetti astratti, sperimentazione attiva dei concetti in nuove situazioni. Ogni individuo apprende in modo unico con il proprio stile di apprendimento, che per Kolb coincide nella combinazione dei 4 *steps*. Questi 4 *steps* hanno la medesima importanza e si completano a vicenda; nessuno, preso singolarmente, è sufficiente a un processo di apprendimento. Si può partire da uno qualunque degli *steps*, poiché si alimentano e rimandano l'uno con l'altro. Se l'individuo compie con buona perizia tutti i 4 *steps*, possiamo affermare che ha uno stile di apprendimento equilibrato; ma il più delle volte solo alcuni *steps* sono compiuti con buone capacità, mentre altri sono scarsamente o per nulla affrontati. Dunque, a seconda degli *steps* privilegiati nel percorso di apprendimento, vengono definiti 4 stili particolari: adattativo, divergente, convergente e assimilativo. Per identificare questi stili, Kolb³⁷ (1976) crea un apposito questionario, il *Learning Styles Inventory* (LSI).

34 Felder, R. M., Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), pp. 674-681

35 Dunn, R., Dunn, K., Price, G. (1985). *Manual: Learning Style Inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.

36 Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

37 Kolb, D. A. (1976). *Learning Style Inventory: Technical Manual* Boston, MA, Hay Group, Hay Resources Direct.

Negli anni Ottanta in linea con Kolb, anche Honey e Mumford stabiliscono che l'apprendimento avviene attraverso un processo ciclico, secondo 4 fasi o stili: attivo, riflessivo, teorico e pragmatico. Di qui emergerebbero quattro distinte caratterizzazioni di potenziali studenti, sulla base dei rispettivi stili di apprendimento:

- **Attivi:** si lasciano coinvolgere completamente e senza pregiudizi nelle nuove esperienze. Sono mentalmente aperti, per niente scettici e affrontano entusiasti i nuovi compiti. Amano lavorare in gruppo, si interessano delle cose degli altri e tendono ad accentrare intorno a loro tutte le attività.
- **Riflessivi:** considerano le esperienze e le osservano da diverse prospettive. Prima di arrivare a una conclusione, raccolgono dati che analizzano con profondità. Sono prudenti, osservano e ascoltano gli altri, e non prendono parte alle attività finché non sono padroni della situazione.
- **Teorici:** adattano e integrano le osservazioni dentro teorie logiche e complesse. Sono propensi ad essere perfezionisti. Analizzano e sintetizzano. Sono profondi nei loro sistemi di pensiero, quando stabiliscono principi, teorie e modelli.
- **Pragmatici:** mettono in pratica le idee. Scoprono gli aspetti positivi delle nuove idee e approfittano della prima occasione per sperimentarle. Agiscono con velocità e sicurezza nelle idee e nei progetti che li attirano.

Dagli studi di Honey e Mumford³⁸ (1982) nasce il *Learning Styles Questionnaire* (LSQ). Honey collabora poi con i professori Alonso e Gallego, docenti della UNED, che lavorano da anni nel campo degli stili di apprendimento. Alonso, Gallego e Honey³⁹ (1994) redigono un elenco di caratteristiche che descrive con chiarezza i 4 stili e il questionario in lingua spagnola *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (CHAEA). Il CHAEA utile per definire con precisione le preferenze di stile, costituito da 80 *items* (20 *items* per ognuno dei 4 stili) con risposte dicotomiche (sì/no), viene tradotto in italiano per la prima volta da Bocciolesi⁴⁰ (2012) e dallo stesso successivamente modificato.

In linea con Kolb, anche Honey e Mumford stabiliscono che l'apprendimento avviene attraverso un processo ciclico, secondo 4 fasi o stili: attivo, riflessivo, teorico e pragmatico

38 Honey, P., Mumford, A. (1982). *The manual of learning styles*, Maidenhead, Peter Honey.

39 Alonso, M. C., Gallego, D. J., Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero, S.A. Unipersonal.

40 Bocciolesi, E. (2012). CHAEA traducido y aplicado en Italia. El primer caso de estudio en la Universidad de Florencia, in *Estilos de Aprendizaje: Investigaciones y Experiencias*. Santander, 27, 28, 29 junio 2012, Santander, Universidad de Cantabria.

Il CHAEA focalizza le necessità dello studente e aiuta a definire il suo stile di apprendimento, fondamentale per definire un piano di sostegno trasversale

Il CHAEA offre un prezioso approccio per individuare l'atteggiamento dello studente, attraverso una serie di affermazioni che riconducono una dimensione astratta a situazioni o azioni oggettive. Il questionario focalizza le necessità dello studente e aiuta a definire il suo stile di apprendimento, fondamentale per definire un piano di sostegno trasversale. Per Alonso e Gallego i risultati del questionario sono il punto di partenza per un soggetto alla scoperta della strada migliore per apprendere.

Applicazione del CHAEA e analisi dei risultati

Nell'anno accademico 2014/2015, dopo una sperimentazione con piccoli gruppi di studenti, il questionario CHAEA è stato reso disponibile sulla piattaforma *online* del Corso di Biologia della Nutrizione, e proposto in forma non anonima ad un campione di 64 matricole (N=64), iscritte al primo anno. Questa scelta del non anonimato segna un passaggio importante, una svolta rispetto al metodo di lavoro portato avanti da Catalina, Gallego e Bocciolesi, che hanno condotto la loro indagine con questionari sempre somministrati in forma anonima.

Il questionario non anonimo permette di condurre una serie di analisi riguardo i risultati ottenuti, che possono essere approfondite incrociandole con altre prove, al fine di delineare al meglio il profilo dello studente e offrirgli un sostegno personalizzato. L'analisi dei dati, effettuata con il *software* IBM SPSS 20 (<https://www.ibm.com/analytics/it/it/technology/spss/>), indica che lo stile di apprendimento predominante negli studenti è di tipo riflessivo, seguito dal teorico, pragmatico e attivo (cfr. tabella 1).

Stile	Media	Mediana	Deviazione Standards
Riflessivo	15.94	16.00	2.44
Teorico	13.22	13.50	2.49
Attivo	11.28	11.00	2.91
Pragmatico	12.41	12.00	2.28

Tabella 1. Risultati stili di apprendimento per il campione di 64 studenti. Successivamente gli studenti sono stati intervistati, al fine di

controllare e accertare i dati emersi. Attraverso un confronto tra i dati quantitativi misurati e quelli qualitativi, che derivano dalle descrizioni degli studenti, sono state rilevate le seguenti difficoltà:

- comprensione/interpretazione di alcuni *items*;
- lunghezza del questionario;
- limitazione di risposta data la sola opzione dicotomica.

In alcuni casi, si è segnalata la mancata corrispondenza tra il profilo di apprendimento diagnosticato con il questionario e la personale percezione dello studente circa il proprio modo di apprendere. D'altra parte, abbiamo notato il notevole interesse degli studenti per uno strumento in grado di stimolare l'auto-valutazione di aspetti legati all'apprendimento, la possibilità di discutere i risultati, di ricevere indicazioni e suggerimenti per migliorare il proprio metodo di studio. Per tracciare efficacemente un profilo di stili di apprendimento, è necessario che gli *items* del questionario ne esplorino i diversi aspetti e siano coerenti tra loro; se tale coerenza manca, è probabile che essi misurino cose diverse e non contribuiscano alla reale valutazione del fenomeno da studiare. Questa coerenza tra gli *item* viene definita "consistenza interna". Essa può essere valutata mediante il calcolo statistico del coefficiente di affidabilità *Alpha* di Cronbach. Un valore di *Alpha* maggiore o uguale a 0,60 indica generalmente una consistenza interna sufficiente. L'elaborazione dei dati così indica che la consistenza interna del questionario non risulta soddisfacente (cfr. tabella 2).

Abbiamo notato il notevole interesse degli studenti per uno strumento in grado di stimolare l'auto-valutazione di aspetti legati all'apprendimento

<i>Alpha</i> di Cronbach	Numero di <i>items</i>
0,479	80

Tabella 2. Coefficiente di affidabilità *Alpha* di Cronbach per il questionario CHAEA (campione 64 studenti).

Ciò nonostante, il CHAEA ha mostrato caratteristiche positive, specie nella sua capacità di delineare la prima fase di un percorso metacognitivo, dove lo studente viene indotto a riflettere sul proprio modo di studiare e contemporaneamente viene spinto ad auto-regolarsi,

mettendo in atto una serie di strategie migliorative. Inoltre, l'analisi dei profili degli studenti è utile al docente o al *tutor* accademico per preparare materiali che possano essere di reale sostegno all'apprendimento degli studenti.

I risultati di cui sopra sono riportati nell'articolo "Análisis de Los Estilos de Aprendizaje Como Herramienta de la Pedagogía Moderna", presentato al VII Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje CMEA 2016, tenutosi a Bragança (Portogallo)⁴¹.

IL CAMEA40

Le problematiche emerse nella sperimentazione ci hanno indotto alla ricerca di un nuovo strumento che, rimanendo all'interno del quadro teorico di Alonso e Gallego permettesse la diagnosi degli stili di apprendimento in maniera più semplice. A tal fine, è stata intrapresa una proficua collaborazione con il gruppo di ricerca di Madrigal e Trujillo. Questo gruppo ha messo a punto e sperimentato in forma anonima il nuovo questionario CAMEA 40: una versione adattata del CHAEA dotata di 40 *items* (10 *items* per ognuno dei 4 stili), nella quale si impiega la scala di risposta Likert a 5 punti.

Le motivazioni che hanno spinto Madrigal e Trujillo a creare il CAMEA 40 sono molto simili a quelle che hanno indotto il team di UNICAM a cercare un altro strumento per la diagnosi degli stili. In primo luogo, pur avendo sperimentato il CHAEA nella lingua originale, questi studiosi avevano riscontrato le difficoltà degli studenti nel comprendere il significato di alcuni termini, e in alcuni casi dell'intero *item*. Avevano inoltre constatato che l'impiego di una misurazione dicotomica non permette di interpretare chiaramente il pensiero di chi risponde. Infine, Madrigal e Trujillo avevano osservato che il tempo necessario per compilare il questionario (40 minuti) era mediamente più del doppio di quello indicato dagli autori del CHAEA (15 minuti). Tutto questo li ha spinti a strutturare un test con 40 *items*, selezionando dagli 80 del CHAEA quelli che meglio descrivono le caratteristiche per ogni stile, e riscrivendo gli *items* poco chiari, per migliorarne la comprensione.

Il CAMEA40 è stato sperimentato su un campione di 325 studenti del

*L'impiego di una
misurazione
dicotomica non
permette di
interpretare
chiaramente il
pensiero di chi
risponde*

⁴¹ Pulcini, G. G., Polzonetti, V., Angeletti, M. (2016). *Caso de estudio en una Universidad italiana: Análisis de los estilos de aprendizaje como herramienta de la pedagogía moderna*, VII Congreso Mundial Estilos de Aprendizaje - CMEA 2016, pubblicato in *Livro de Atas*, a cura di Luisa Miranda, Paulo Alves, Carlos Morais, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança - Portugal.

Corso di Educazione all'Università di Medellín in Colombia; riportando ottimi risultati in termini di coefficiente di affidabilità *Alpha* di Cronbach, calcolato con il *software* SPSS20 (cfr. tabella 3)

<i>Alpha</i> di Cronbach	Numero di <i>items</i>
0,845	40

Tabella 3. Coefficiente di affidabilità *Alpha* di Cronbach per il questionario CAMEA40 (campione 325 studenti).

Il nostro gruppo di ricerca ha iniziato così ad impiegare, per la prima volta in Italia, il CAMEA40, tradotto dalla *PhD Student* Pulcini che, in accordo con Madrigal e Trujillo ha apportato ulteriori modifiche al questionario, in modo da adeguarlo al quadro socioculturale italiano. Il questionario così ottenuto è stato ottimizzato per mezzo di una prima fase di sperimentazione condotta su piccoli gruppi di docenti e di studenti.

Si è passati dunque a un nuovo impiego controllato del questionario, a cui faceva seguito un rapido *feedback* per esaminare gli esiti dei cambiamenti apportati. L'applicazione ha dato esiti soddisfacenti a più livelli di sperimentazione, con i docenti, con le matricole iscritte al primo anno di università, con gli studenti iscritti agli anni successivi al primo, con gli studenti del quarto anno dei licei coinvolti nei progetti di alternanza scuola-lavoro presso UNICAM.

Di seguito si riporta il testo completo del CAMEA40 in versione italiana, con le istruzioni per la sua compilazione.

Questionario *online* sugli stili di apprendimento CAMEA40, istruzioni:

- Il questionario è costituito da quaranta enunciati.
- Il questionario è stato progettato per identificare il tuo stile di apprendimento. Non è una prova di intelligenza o personalità.
- Non vi è alcun limite di tempo per rispondere, e solitamente non richiede più di 15 minuti.
- Non ci sono risposte corrette o errate. Sarà utile nella valutazione essere sinceri nelle risposte.

- A tutti gli enunciati va data una risposta.
- Legenda: s – sempre; qs – quasi sempre; mv - molte volte; av – a volte; m – mai.

Item	Risposta			
1. Cerco di risolvere i problemi metodicamente e passo dopo passo	s	qs	mv	av
2. Agisco senza pensare alle conseguenze, anche violando le norme stabilite	s	qs	mv	av
3. Credo che ciò che più conta sia che le cose funzionino	s	qs	mv	av
4. Mi prendo il tempo necessario per realizzare il mio lavoro accuratamente	s	qs	mv	av
5. Mi piace seguire un ordine nei pasti, nello studio, nell'esercizio fisico	s	qs	mv	av
6. Quando ascolto un'idea nuova, penso subito a come metterla in pratica	s	qs	mv	av
7. Preferisco le idee originali e innovative, anche se non sono pratiche	s	qs	mv	av
8. Accetto e mi adatto alle regole, solo se servono per raggiungere i miei obiettivi	s	qs	mv	av
9. Quando c'è una discussione, mi piace essere diretto	s	qs	mv	av
10. Nelle attività che svolgo, riesco a separare il lavoro dagli affetti	s	qs	mv	av
11. Mi costa fatica essere creativo/a, rompere gli schemi	s	qs	mv	av
12. Esprimo apertamente i miei sentimenti	s	qs	mv	av

13. Preferisco poter contare sul maggior numero di fonti di informazione, raccogliere quanti più dati possibili per riflettere meglio	s	qs	mv	av
14. Prima di esporre le mie opinioni, preferisco ascoltare quelle degli altri	s	qs	mv	av
15. Mi piace affrontare la vita spontaneamente e non voglio pianificare tutto in anticipo	s	qs	mv	av
16. Mi sento a disagio con persone riservate e troppo analitiche	s	qs	mv	av
17. Giudico le idee degli altri per il loro valore pratico	s	qs	mv	av
18. Mi infastidiscono le persone che vogliono affrettare le cose	s	qs	mv	av
19. Suggesto idee nuove e spontanee nei gruppi di discussione	s	qs	mv	av
20. Penso che le decisioni basate su un'analisi minuziosa siano più solide di quelle poco argomentate	s	qs	mv	av
21. Nelle argomentazioni degli altri, rilevo la mancanza di coerenza e i punti deboli	s	qs	mv	av
22. In gruppo parlo più di quanto ascolto	s	qs	mv	av
23. Preferisco staccarmi dai fatti e osservarli da un'altra prospettiva	s	qs	mv	av
24. Sono convinto/a che la logica e il ragionamento debbano avere la precedenza	s	qs	mv	av
25. Mi piace andare alla ricerca di esperienze nuove	s	qs	mv	av
26. Mi attrae conoscere e sperimentare le ultime novità	s	qs	mv	av

27. Preferisco discutere su questioni concrete e non perdere tempo in chiacchiere inutili	s	qs	mv	av
28. Verifico in anticipo se le cose funzionano davvero	s	qs	mv	av
29. Faccio varie bozze, prima della redazione definitiva di un lavoro	s	qs	mv	av
30. Nelle discussioni, sono consapevole di poter mantenere l'indipendenza e la calma	s	qs	mv	av
31. Pianifico le cose pensando al futuro	s	qs	mv	av
32. Nei dibattiti e nelle discussioni, preferisco svolgere una parte secondaria piuttosto che essere il leader o quello/a che partecipa di più	s	qs	mv	av
33. Mi infastidiscono le persone che non agiscono secondo la logica	s	qs	mv	av
34. Trovo scomodo dover pianificare le cose	s	qs	mv	av
35. Credo che il fine giustifichi i mezzi	s	qs	mv	av
36. Cerco di scoprire i principi e le teorie su cui si basano i fatti	s	qs	mv	av
37. Al fine di raggiungere l'obiettivo che mi prefiggo, sono capace di ferire i sentimenti altrui	s	qs	mv	av
38. Non mi interessa fare tutto il necessario per rendere il mio lavoro perfetto	s	qs	mv	av
39. Durante le occasioni di svago, riesco a coinvolgere gli altri e a farli divertire	s	qs	mv	av
40. Mi interessa scoprire ciò che pensa la gente	s	qs	mv	av

CORREZIONE	
Scala	Valori Corrispondenti
s (sempre)	5
qs (quasi sempre)	4
mv (molte volte)	3
av (alcune volte)	2
m (mai)	1

DISTRIBUZIONE DELLE 10 DOMANDE PER OGNI STILE DI APPRENDIMENTO							
ATTIVO		RIFLESSIVO		TEORICO		PRAGMATICO	
2		4		1		3	
7		13		5		6	
12		14		10		8	
15		18		11		9	
16		20		21		17	
19		23		24		26	
22		27		30		28	
25		29		31		35	
34		32		33		37	
39		40		36		38	
Tot.		Tot.		Tot.		Tot.	
Livello Stile		Livello Stile		Livello Stile		Livello Stile	

Sommando i punteggi in ogni colonna, si ottengono i valori totali (Tot.) da attribuire allo stile. Il livello di preferenza (Stile molto basso **M-B**, basso **B**, medio **M**, alto **A**, molto alto **M-A**) da assegnare ad ogni stile si può dedurre dalla seguente tabella:

LIVELLO	ATTIVO	RIFLESSIVO	TEORICO	PRAGMATICO
M - B	10-18	10-18	10-18	10-18
B	19-26	19-26	19-26	19-26
M	27-34	27-34	27-34	27-34
A	35-42	35-42	35-42	35-42
M - A	43-50	43-50	43-50	43-50

Impiego del CAMEA40 in 'Conosci te stesso. Scopri il tuo stile di apprendimento'

Le ricerche avviate nel campo degli stili di apprendimento hanno spinto a progettare un corso, come supporto alle attività di orientamento di tutoraggio e del Piano Lauree Scientifiche di Biologia e Biotecnologie, che permettesse agli studenti un approccio ad un focus metacognitivo. La *mission* del corso è introdurre 'la conoscenza della conoscenza' a quegli studenti universitari dei corsi scientifici che restano orfani, rispetto agli studenti dei corsi umanistici, di un'occasione per apprendere la natura della conoscenza e il modo in cui essa avviene. Consapevoli del fatto che conoscere se stessi spinge ad un processo di miglioramento di sé, avviando quindi all'auto-regolazione e ad un ambiente idoneo all'auto-apprendimento, si è ideato il corso: *Conosci te stesso. Scopri il tuo stile di apprendimento.*, come attività innovativa da proporre nell'educazione accademica⁴².

La mission del corso è introdurre 'la conoscenza della conoscenza'

⁴² Pulcini, G. G., Amendola, D., Angeletti, M., Polzonetti, V. (2016). *Know Yourself. Discover Your Learning Style. An innovative activity in undergraduate education*. ICERI2016 Proceedings, Sevilla 14-16 Novembre 2016,

La conoscenza di sé non è il fine, ma lo strumento per iniziare un viaggio che permette di individuare nuove strategie, di migliorare i propri metodi di studio e le proprie *soft skills*, ovvero la capacità di auto-apprendimento, l'apprendimento trasformativo, la capacità di tolleranza all'incertezza, la capacità di comunicare con gli altri.

Gli studenti sono invitati a raccontarsi attraverso l'attività di produzione di testi o di video: esercizi pratici che li aiutano a focalizzare meglio alcuni aspetti meno appariscenti del proprio io. Tale processo di autoanalisi potrebbe essere definito come atteggiamento 'intraprospettivo', ovvero un'azione che l'individuo compie nell'intento di rivelare a se stesso la propria reale essenza.

Con una durata di 25 ore in modalità *blended-learning* (partecipazione presenziale e virtuale), 'Conosci te stesso' vede la sua prima edizione nel 2015, proposto come attività formativa libera che permette (se svolto completamente) di conseguire 1 CFU. Il corso riceve subito una risposta al di là delle aspettative, con 300 studenti partecipanti al seminario iniziale (cfr. Foto 1 e Foto 2).

La conoscenza di sé non è il fine, ma lo strumento per iniziare un viaggio

Gli studenti sono invitati a raccontarsi attraverso l'attività di produzione di testi o di video



Foto 1



Foto 2

I modelli didattici utilizzati in prevalenza sulla piattaforma integrano il modello del *Self-learning* con quello del *Cooperative Learning*. L'obiettivo di “Conosci te stesso” è attivare nello studente la responsabilità diretta del proprio processo di apprendimento, attraverso una serie di attività (proposte sulla piattaforma *Moodle* di UNICAM) utili a comprendere quali sono le proprie strategie cognitive e quali sono le modalità per migliorarle o cambiarle. In particolare, il corso mira a promuovere la capacità e/o volontà degli individui di auto-dirigersi nella scelta di imparare⁴³.

Due fattori appaiono significativi per i partecipanti al corso: l'opportunità di uno spazio in cui raccontarsi e la possibilità per molti di loro di partecipare al primo corso in modalità E-learning

Due fattori appaiono significativi per i partecipanti al corso: l'opportunità di uno spazio in cui raccontarsi, approfondendo i temi sull'apprendimento e la possibilità per molti di loro di partecipare al primo corso in modalità *E-learning*. Per gli studenti è stata stimolante anche la possibilità, al completamento di ogni modulo del corso, di ricevere un *digital badge* (cfr. fig. 2) da condividere sui *social*.



Fig. 2 - Digital badge

I risultati positivi riscontrati nelle sperimentazioni del CAMEA40 hanno spinto al suo impiego come strumento principe del corso, predisposto *online* sulla piattaforma. Subito dopo l'invio delle risposte dello studente, il questionario è in grado di fornire automaticamente il quadro complessivo del proprio profilo di apprendimento. L'analisi del *feedback* ricevuto segna il punto di partenza per una riflessione personale, permette di aumentare la consapevolezza sui propri punti di forza e indica le modalità di apprendimento meno impiegate che vanno sviluppate. Gli strumenti offerti dalla piattaforma *Moodle* (test, *chat*, *forum*, *wiki*, video) sono impiegati in maniera opportuna per sostenere le esercitazioni che meglio si coniugano ai vari approcci personali, aiutando nel contempo a svilupparne di nuovi. Nella tabella successiva (cfr. tabella 4) sono riassunti alcuni esempi di strategie *E-learning* adottate per rafforzare gli stili di apprendimento^{44,45}, le cui caratteristiche sono descritte in accordo con Alonso, Gallego e Honey.

43 Pulcini, G. G. - Amendola, D. - Grelloni, M. - Polzonetti, V. (2016). *E-Learning Styles*, “Conosci te stesso”. EMEMITALIA2016-Design the Future, Modena, 7-9 Settembre 2016. Casa editrice MacGraw-Hill.

44 Castro, S., Guzmán de Castro, B. (2005): Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implantación, *Revista de Investigación*, 58, pp. 83-102.

45 Santos, V., Santos, Á. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: diferencias entre modalidades, *Revista Estilos de Aprendizaje*, Vol. 11, N. 11

	ATTIVO	RIFLESSIVO	TEORICO	PRAGMATICO
CARATTERISTICHE	Animatore Improvvisatore Scopritore Audace Spontaneo	Ponderato Coscientoso Ricettivo Analitico Esaustivo	Metodico Logico Obiettivo Critico Strutturato	Sperimentatore Pratico Diretto Efficace Realista
STEP DEL CICLO DI APPRENDIMENTO	Esperienza concreta	Osservazione riflessiva	Concettualizzazione astratta	Sperimentazione attiva
PREFERENZE METODOLOGICHE	Materiale con applicazioni pratiche, esercizi e casi da risolvere	Materiali con domande interessanti e che incuriosiscono	Materiali che permettano la riflessione e l'analisi	Tecniche e procedure per modalità pratiche
STRUMENTI E-LEARNING	Presentazione attraverso <i>Animoto</i> o <i>Flipsnack</i> , giochi interattivi	Forum per scambio di opinioni	Interpretazione ed elaborazione di informazioni e dati in schemi, mappe e tabelle	Preparazione di documenti per riportare esempi o risultati di un lavoro, laboratori virtuali

Tabella 4. *Caratteristiche degli stili di apprendimento e strumenti per il loro rafforzamento.*

(Rielaborazione Pulcini. Fonti: Castro - Guzmán, 2005; Santos – Santos, 2013)

La piattaforma Moodle offre un corso di elevata qualità e flessibilità, al servizio di studenti che vogliono riflettere su apprendimento, motivazione e organizzazione dello studio. *L'E-learning* permette di attuare strategie differenti da quelle di una classe tradizionale: apre ad un'applicazione efficace delle teorie costruttiviste e delle teorie basate sull'apprendimento sociale. La tabella seguente (cfr. tabella 5) riporta il risultato del test di affidabilità, ottenuto elaborando i dati dei risultati del questionario svolto da 112 studenti di UNICAM. Come si può vedere, il questionario ha dato ottimi risultati in termini di coerenza interna calcolata con l'*Alpha* di Cronbach.

L'E-learning apre ad un'applicazione efficace delle teorie costruttiviste e delle teorie basate sull'apprendimento sociale

Alpha di Cronbach	Numero di items
0,806	40

Tabella 5. Coefficiente di affidabilità Alpha di Cronbach per il questionario CAMEA40 (campione 112 studenti)

Di seguito si riportano alcune delle riflessioni degli studenti raccolte sulla piattaforma al termine del questionario: «Secondo me questo test è un buon modo che ci permette di conoscere meglio noi stessi. Infatti svolgendolo, io personalmente, ho riflettuto e pensato molto al mio tipo di comportamento, al mio modo di pensare e al mio modo di vedere le cose».

«È stato molto interessante compilare questo questionario, perché mi ha messo di fronte a delle situazioni nelle quali mi sono trovata moltissime volte nella mia vita, ma non ho mai avuto l'accortezza di potermi soffermare e rendermi conto di come affrontavo e di come mi atteggiavo di fronte ad esse. Invece per rispondere a queste domande ho dovuto fare una sorta di *rewind* di alcune situazioni e porre attenzione al modo con cui avevo reagito di fronte a determinate scelte».

«A mio parere, il risultato ottenuto dal test descrive il mio modo di apprendere infatti, prima ancora di svolgerlo, già ipotizzavo un possibile risultato che effettivamente non ha tradito le mie aspettative»

«A mio parere, il risultato ottenuto dal test descrive il mio modo di apprendere infatti, prima ancora di svolgerlo, già ipotizzavo un possibile risultato che effettivamente non ha tradito le mie aspettative». Gli studenti hanno poi eseguito le attività per rinforzare i differenti stili di apprendimento, e i risultati sono stati positivi sia a livello qualitativo che quantitativo⁴⁶.

Nel maggio 2017 viene avviata a Camerino la terza edizione di Conosci te stesso che dura 50 ore e assegna 2 CFU agli studenti che completano il percorso. Sempre dal 2017, inoltre, sono partite delle nuove proposte con la metodologia *blended learning* che disseminano tra i docenti temi e strategie adottati in Conosci te stesso: due corsi per docenti di discipline scientifiche delle scuole superiori, sviluppati per conto del Piano Lauree Scientifiche di Biologia e Biotecnologie; e un corso sperimentale in lingua spagnola, indirizzato ai docenti dell'*Universidad Nacional La Matanza* (Buenos Aires, Argentina), che ha ottenuto una grande risonanza⁴⁷.

⁴⁶ Pulcini, G. G. (2017). *Metodologías y herramientas pedagógicas modernas para mejorar el aprendizaje y la orientación en las asignaturas STEM*. Università di Camerino, Italia (Tesi di Dottorato di Ricerca).

⁴⁷ Pulcini, G. G., Giuliano, M., Pérez, S., Polzonetti, V. (2017). *Facing the Challenge of Students Who lack*

Conclusioni

La presente ricerca educativa nasce per comprendere e risolvere alcune delle problematiche incontrate dagli studenti delle discipline scientifiche, che possono essere la causa di un basso rendimento accademico o dell'abbandono dell'università. Gli studi qui esposti mettono in evidenza la necessità di migliorare la conoscenza di alcune strategie metacognitive che sono alla base del processo di apprendimento e che promuovono l'eccellenza, intesa come il prodigarsi nel sostenere ogni allievo a raggiungere il massimo grado di sviluppo intellettuale a lui possibile⁴⁸.

Le teorie sugli stili di apprendimento come chiave per aprirci ad un processo educativo di tipo metacognitivo hanno dato buoni risultati. La raccolta di dati e informazioni ottenute attraverso il questionario CAMEA40 e il loro impiego per tracciare un profilo degli studenti, permettono di comprendere meglio i processi di insegnamento/apprendimento, che vedono coinvolti tanto gli allievi quanto i docenti. Gli studenti consapevoli del proprio stile di apprendimento migliorano le strategie per imparare, i docenti che conoscono gli stili dei loro allievi adattano il metodo di insegnamento per intervenire adeguatamente nei processi educativi.

Il CAMEA40 è diventato uno strumento per cominciare il per-corso *Conosci te stesso. Scopri il tuo stile di apprendimento* (in modalità *blended learning*), nato per rispondere all'esigenza di un maggiore orientamento. Orientamento inteso come maggiore personalizzazione della formazione: fare in modo che l'individuo sia in grado di prendere coscienza di sé e progredire⁴⁹.

Il corso propone in modo innovativo l'auto-riflessione e la presa di coscienza dei propri punti di forza e di debolezza: attraverso *l'E-learning* indirizza all'auto-apprendimento, lavorando con strumenti che promuovono ad 'imparare come imparare'. La sperimentazione in forma non-anonima del CAMEA40 si è dimostrata un ottimo strumento per il sostegno personalizzato degli allievi; ciò ci ha spinto a percorrere nuove strade di promozione di questa stessa metodologia anche tra i docenti accademici e delle scuole superiori.

Learning Strategies: A Metacognitive Course for Academic Teachers. ICERI2017 Proceedings, Sevilla 16-18 Novembre 2017.

48 Bruner J. S. (1964). *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*. Traduzione di Antonello Armando, Roma, A. Armando.

49 GU L 394 [2006]. Raccomandazione 2006/962/CE relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, pp. 10-18, GU del 30.12.2006. Consultabile su: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962-from=IT>

Grazie a strumenti come il CAMEA40 la personalizzazione della formazione universitaria in ambiente virtuale diviene finalmente una realtà sostenibile

La coniugazione impiegata nel corso tra *Learning Styles ed E-learning* permette di focalizzare il concetto di 'studio', nei suoi aspetti pratici, emotivi e motivazionali, attraverso l'attività di produzione di testi o di video che colgono alcune note 'intraprospective' degli studenti.

La raccolta e l'analisi di tutti i dati del corso (facilmente scaricabili dalla piattaforma), confrontati con quelli personali e statistici raccolti dall'università (numero di CFU, numero di abbandoni, media dei voti, ecc.) permettono inoltre di eseguire una rendicontazione della pratica attuata, così come di misurare in termini di efficacia la qualità del corso proposto.

Grazie a strumenti come il CAMEA40 o altri proposti da *Conosci te stesso*, la personalizzazione della formazione universitaria in ambiente virtuale diviene finalmente una realtà sostenibile, in grado di prospettare una vera e propria autonomia dell'individuo nella strada della conoscenza.

Ringraziamenti

Vogliamo ringraziare per il loro supporto agli studi e alla sperimentazione la Prof.ssa Cappellacci, Prof.ssa Gabrielli, Dott.ssa Amendola, Dott.ssa Grelloni, il referente del servizio tutorato Sig.ra Lacché, il Dipartimento di Ingegneria (DIIT) della *Universidad Nacional La Matanza* di Buenos Aires.

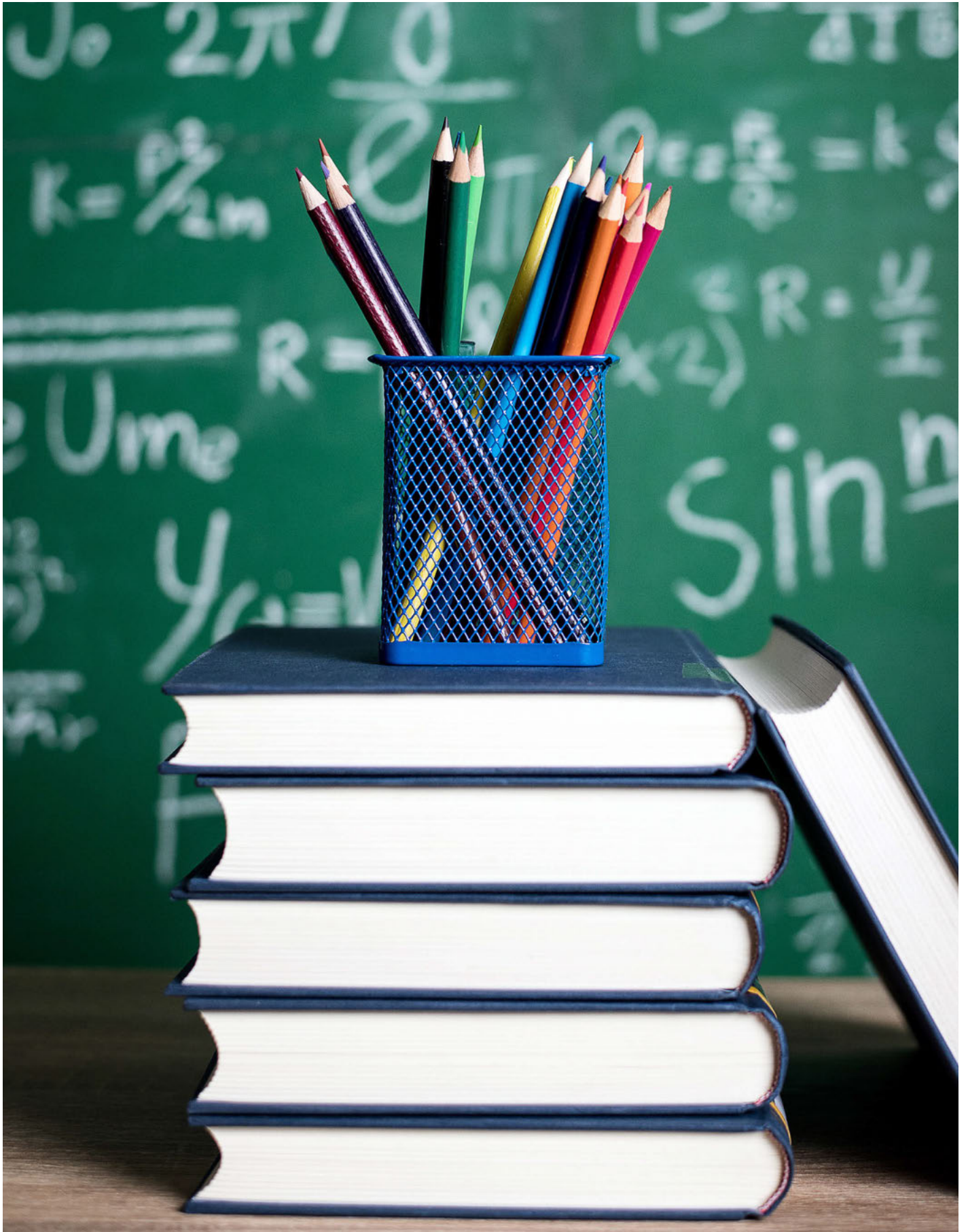
Bibliografia

- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York, Holt.
- Alonso, C. M., Gallego, G. (2004). *Los estilos de aprendizaje. Una propuesta pedagógica*. <http://www-.ciea.udc.cl/trabajos/Alonso-Gallegos.pdf>
- Alonso, M. C., Gallego, D. J., Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero, S.A. Unipersonal
- Ausburn, L. J., Ausburn, F. B. (1978). Cognitive styles: Some information and implications for instructional design. *Educational Communication and Technology*, 26, pp. 337–354.
- Batini, F., Del Sarto G. (2007). *Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Roma, Carocci.
- Beltrán, L. (1993), *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- Biasin, C., Porcarelli A. (2016). *L'entrata all'università come primo passo verso l'adulthood: transizioni e riti di passaggio*, in *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, pp. 423-431.
- Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce, PensaMultimedia
- Bocciolosi, E. (2012). *CHAEA traducido y aplicado en Italia. El primer caso de estudio en la Universidad de Florencia*. En *Estilos de Aprendizaje: Investigaciones y Experiencias*. Santander, 27, 28, 29 junio 2012, Santander, Universidad de Cantabria.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, trad. it. Di Armando A. (1964), *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando.
- Butler, A. (1982). *Learning Style across Content Areas*, in *Students Learning Styles and Brain Behavior: Programs, Instrumentation, Research*, Reston (Virginia), NASSP (National Association of Secondary School Principals).
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, Vol. 24, No, 4, pp. 419-444.
- Castro, S., Guzmán de Castro, B. (2005): Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implantación. *Revista de Investigación*, 58, pp. 83-102.

- Claxton, C. S., Ralston, Y. (1978) Learning Styles: Their Impact on Teaching, AAHE-ERICK *Higher Education, Research Report*, 10, p. 1.
- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. Documento ERIC. documento reperibile in: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ed235185.pdf>
- Dunn, R., Dunn K., Price G. (1979). *Learning Style Inventory (LSI) for Students in Grade 3- 12*, Lawrence (Kansas), Price System.
- Dunn, R., Dunn, K., Price, G. (1985). *Manual: Learning Style Inventory*. Lawrence (Kansas), Price Systems.
- Felder, R. M., Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), pp. 674–681.
- Van Gennep, A. (1909), *Les rites de passage*, Paris, Emile Nourry, trad. it. Di Remotti, M. L. (2007), *I riti di passaggio*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Goldstein, K.M., Blackman, S. (1978). *Cognitive Styles: Five Approaches and Relevant Research*. New York: Wiley - Sons.
- GU L 394 (2006). Raccomandazione 2006/962/CE relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, pp. 10-18, GU del 30.12.2006. Consultabile su: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962-from=IT>
- Hanfmann, E. (1941). A study of personal patterns in an intellectual performance. *Character and Personality*, 9, pp. 315–325.
- Hederich, C., Camargo, Á. (1999). *Estilo Cognitivo y Logro Académico en la ciudad de Bogotá*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional CIUP, pp. 1 – 2 e pp. 37 – 39.
- Honey, P., Mumford, A. (1982). *The manual of learning styles*. Maidenhead, Peter Honey.
- Honey, P., Mumford, A. (1986). *Using our learning Styles*. Berkshire. U.K. Peter Honey. Consultabile su <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>
- Hunt, D. E. (1979). *Learning Styles and Students Needs: An Introduction to Conceptual Level, in Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*, Reston, (Virginia), National Association of Secondary School..
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*, Reston, VA: Asociación Nacional de Escuelas Secundarias.
- Klein, G. S. (1951). A personal world through perception, in *Perception: An approach to personality*, R. R. Blake - G. V. Ramsey Eds., New York, The Ronald Press Company, pp. 328 –355).

- Klein, G. S., Schlesinger, H. J. (1951). Perceptual attitudes toward instability: I. Prediction of apparent movement experiences from Rorschach responses. *Journal of Personality*, 19, pp. 289 –302.
- Kolb, D. A., Fry, R. (1975). Towards an Applied Theory of Experiential Learning, in *Theories of Group processes*, C. Cooper Ed., London, John Wiley, pp. 33-57.
- Kolb, D. A. (1976). *Learning Style Inventory: Technical Manual* Boston, MA, Hay Group, Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs,(New Jersey), Prentice-Hall.
- Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje para estudiantes de una institución universitaria de Medellín-Colombia, *Journal of Learning Styles*, vol. 7, no. 13, pp. 155-181.
- Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao, Mensajero.
- Messick, S. (1976). Personality consistencies in cognition and creativity, in *Individuality in learning*, S. Messick & associate (Ed.), San Francisco, (CA), Jossey-Bass, pp. 4–23.
- Peterson, E. R., Rayner, S. G., Armstrong, S. J. (2009). Researching the psychology of cognitive style and learning style: Is there really a future? *Learning and Individual Differences*, 19, pp. 518-523.
- Porcarelli, A. (2012), *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, Milano, FrancoAngeli.
- Pulcini, G. G. (2017). *Metodologías y herramientas pedagógicas modernas para mejorar el aprendizaje y la orientación en las asignaturas STEM*. Università di Camerino, Italia (Tesi di Dottorato di Ricerca).
- Pulcini, G. G., Amendola, D., Angeletti, M., Polzonetti, V. (2016), *Know Yourself. Discover Your Learning Style. An innovative activity in undergraduate education*. ICERI2016 Proceedings, Sevilla 14-16 Novembre 2016,
- Pulcini, G. G., Amendola, D., Grelloni, M., Polzonetti, V. (2016), *E-Learning Styles, “Conosci te stesso”*. EMEMITALIA2016-Design the Future! Modena, 7-9 Settembre 2016. NewYork, MacGraw-Hill.
- Pulcini, G. G., Giuliano, M., Pérez, S., Polzonetti, V. (2017). *Facing the Challenge of Students Who lack Learning Strategies: A Metacognitive Course for Academic Teachers*. ICERI2017 Proceedings, Sevilla 16-18 Novembre 2017.
- Pulcini, G. G., Polzonetti, V., Angeletti, M. (2016). *Caso de estudio en*

- una Universidad italiana: Análisis de los estilos de aprendizaje como herramienta de la pedagogía moderna*, VII Congreso Mundial Estilos de Aprendizagen - CMEA 2016, publicado in Livro de Atas, a cura di L. Miranda, P. Alves, C. Morais, Bragança – Portugal, Instituto Politécnico de Bragança,
- Riding, R. J., Rayner, S. (2002). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. London, David Fulton Publisher.
- Riding, R.J. (1994). *Personal Style Awareness and Personal Development*. Birmingham, Learning and Training Technology.
- Riechmann, S. W. (1979). *Learning Styles: Their Role in Teaching Evaluation and Course Design*, Ann Arbor (Michigan) ERIC Ed., p. 12.
- Sadler-Smith, E. (2001). A reply to Reynolds's critique of learning style. *Management Learning*, 32, pp. 291-304.
- Santos, V., Santos, Á. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: diferencias entre modalidades *Revista Estilos de Aprendizaje*, n. 11, Vol. 11, abril 2013.
- Witkin, H. A., Ash, S. E. (1948). Studies in space orientation: IV. Further experiments on perception of the upright with displaced visual field. *Journal of Experimental Psychology*, 43, pp. 58 – 67.
- Witkin, H. A. (1950). Individual differences in ease of perception of embedded figures. *Journal of Personality*, 19, pp. 1–15.
- Zarghani, G. H. (1988). *Identification of learning style strategies which enable college students with differing personality temperament to cope with learning blocks*. Lincoln, ETD collection for University of Nebraska, Paper AAI8824960.





UN REPORTAGE

INTERNAZIONALIZZAZIONE DELL'UNIVERSITÀ ED AREE SCIENTIFICO-CULTURALI DA SCOPRIRE: DA ASTANA, CAPITALE DEL KAZAKISTAN

Olga Bombardelli

UNITN

Nel giugno scorso ha avuto luogo ad Astana un importante convegno internazionale: *Lifelong education: continuous education for sustainable development*.

Gli organizzatori del convegno sono stati molti e prestigiosi: *The National Academy of Education Y Altynsarin* (Astana), *The United National Educational, Scientific and Cultural organization* (Unesco); *Institute for Lifelong Learning* (Unesco); *National centre Unesco-Unevoc in Russia*; *Interparliamentary Assembly of the Eurasian Economic Community*; *Lifelong education for all, Public Association* (Saint Petersburg, Russia); *Nazarbayev University* (Astana); *Institute of education development strategy of the Russian Academy of education* (Moscow, Russia).

La vita universitaria e la ricerca scientifica, in questo contesto, sono impostate storicamente su scala internazionale e questo è sempre stato fonte insostituibile di progresso, ma non tutte le aree disciplinari vivono regolari interscambi oltre confine.

In campo educativo, essendo le situazioni molto legate alle tradizioni e alle peculiarità culturali di ogni Stato, si sviluppano frequentemente settori di studio circoscritti sotto l'aspetto geografico e linguistico, salvo la condivisione del riferimento ad alcuni autori (Dewey, Freire, Montessori ecc.) e ad alcune ricerche (ad es. Ocse Pisa, Iea, Iccs) di stampo globale. Il rispetto delle tradizioni è da salvaguardare gelosamente, ma eventuali

chiusure rischiano di creare compartimenti stagni. La scarsa conoscenza reciproca costituisce una perdita di significato e può rappresentare un freno al progredire della ricerca.

Ignoti all'estero, sono ad esempio, molti studi italiani o di altre lingue pubblicati solo nella lingua nazionale; le pubblicazioni in una lingua molto diffusa come quella spagnola sono usate soprattutto nei Paesi che usano questa lingua; rarissimamente menzionati negli studi europei occidentali sono i risultati di ricerche condotte in area russofona, anche quando si occupano in forma originale dei temi più comuni legati agli sviluppi epocali dei nostri tempi, come l'educazione permanente o l'educazione allo sviluppo sostenibile.

Un notevole contributo alla condivisione internazionale della ricerca è dato dalla collaborazione internazionale nella conduzione di progetti (*Erasmus plus, Marie Curie, Erc ecc.*), da scambi e da convegni.

Un esempio è stato questo convegno internazionale, che ha avuto luogo ad Astana, capitale del Kazakistan, dal 2 al 4 giugno 2017 (XV anniversario), sul tema: *Educazione permanente per lo sviluppo sostenibile*.

I lavori hanno avuto luogo alla *Nazarbayev University ed alla Kazakh University of Humanities and Law*.

Numerosi/e e qualificati/e i/le partecipanti.

Rappresentanti delle Istituzioni locali (Aryn Amangeldievich Orsriyey, del Ministro dell'Istruzione, Repubblica del Kazakistan; Zhanbol Oktyabrovich Zhilbayev, presidente della *National Academy of Education Y. Altynsarin* (Astana); Dzhamilya Nasupzhanovna Nurmanbetova, del Parlamento della Repubblica del Kazakistan);

Prestigiosi esperti internazionali: Nikolay Lobanov, presidente della *Continous education for all*, (St. Pietroburgo); Tatyana Aderihhina, Unicef; Atanasiya Stoyanova, Ocse; Yves Attou, Presidente del *World Committee for Lifelong Learning Unesco*, (Paris, Francia),

Inoltre, ospiti stranieri: Federazione Russa, Hong Kong, Unesco-Univoc (Margarita Pavlova), Italia (Olga Bombardelli, Università di Trento), hanno dato vita a relazioni, tavole rotonde, pubblicazioni, ma soprattutto a confronti e riflessioni comuni. Stati molto rappresentati erano Russia, Uzbekistan, ma anche partecipanti dalla Polonia, dalla Bielorussia, da Hong Kong, dal Tajikistan, dall'Ucraina ecc.

I temi principali sono stati: la risposta alle sfide di un mondo in cambiamento e il passaggio dei giovani fra la scuola e l'università. Nelle tavole rotonde si è dedicata attenzione ad argomenti come: l'educazione permanente, la formazione dei docenti, il rischio educativo (Rasulya Rifkatovna Aetdinova), la Dichiarazione di Bologna, le tecnologie

dell'informazione, l'inclusione, l'ecologia, la globalizzazione, il ruolo dell'università nella realizzazione dei principi dello sviluppo sostenibile. Interessanti anche temi come: le fondazioni spirituali, morali e culturali dell'educazione permanente, l'educazione religiosa ed interculturale, l'insegnamento della storia e delle lingue straniere. Solo le coordinate geografiche ricordavano che l'evento si teneva in Asia. Una scoperta sensazionale per coloro che non la conoscevano è stata la nuova capitale Astana, nata in meno di due decenni e già cresciuta fino ad un milione di abitanti, caratterizzata da un pullulare di edifici originali e da una febbrile attività edilizia, anche in preparazione all'Expo.

Al Ministero dell'istruzione, collocato in un edificio dall'architettura avveniristica, ferve l'attività; si lavora con competenza e con entusiasmo. C'è interesse per le migliori sperimentazioni condotte in vari ambiti, in particolare per la pluridecennale esperienza italiana di integrazione dei soggetti disabili e/o con svantaggi in una scuola inclusiva di qualità. C'è una chiara attenzione per le minoranze (se ne contano 170 nel Kazakistan, su 80 milioni di abitanti), rispetto per le diverse confessioni del Paese (circa una settantina), testimoniate anche dai differenti luoghi di culto, come le chiese cristiane e le moschee.

L'esigenza di collaborazione in tutti gli ambiti scientifici, anche in quello pedagogico, fra le varie aree geografiche, linguistiche e culturali è sempre più necessaria, soprattutto fra gli studiosi del livello terziario di istruzione, realizzando il ruolo universale, per definizione, delle università ai fini del progresso scientifico comune, di un insegnamento internazionale, ed anche nell'ambito della terza missione che si concretizza in questo caso nel contributo ai rapporti costruttivi fra i popoli.

RECENSIONI

Albarea, R. (2017), *Tenersi nell'instabile. Una autobiografia professionale*, Pisa, ETS, pp. 98, € 10.00.

—

Baiutti, M. (2017), *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*, Pisa, ETS, pp. 201, € 21,00.

—

Paolone, R. A. (2018), *Crescere e vivere con la poesia*, Pisa, ETS, pp. 124, € 13,00.

Albarea, R. (2017), *Tenersi nell'instabile. Una autobiografia professionale*, Pisa, ETS, pp. 98.

Il volume di Albarea può essere definito ‘testimone’ sia nel senso di fare testimonianza di una modalità didattica di esperienze di vita sia nel senso più sportivo del termine: leggere questo libro stimola ad andare avanti con lo stesso passo per trasmetterlo, come in una staffetta, alle generazioni successive. L’Autore stesso, a sua volta, è stato incoraggiato in questo passaggio da una studentessa. Nonostante la sua brevità, Albarea riesce a mettere in luce i passaggi fondamentali che lo hanno formato e a riflettere sui principi che hanno retto la sua azione pedagogica. Grazie alla sua concisione, egli riesce a mantenere nell’opera una freschezza da buon *vademecum* per coloro che il lavoro dell’educatore lo fanno o si apprestano a farlo.

Il volume nella prima parte prende la forma di narrazione, nella seconda di riflessione a sfondo teorico ed infine unisce le modalità delle prime due sezioni per diventare narrazione riflessa.

Il racconto inizia dal primo *imprinting* comunitario: nel campo San Geremia a Venezia, dove il Nostro ha trascorso l’infanzia, diverse classi sociali giocavano insieme, sotto lo sguardo dei grandi, e la cultura popolare si mescolava a quella più elitaria. Emerge in questo ambiente una prima figura di riferimento, Mara, studentessa di Medicina che faceva ripetizione gratis ai bambini ed era ascoltata giudice nelle controversie dei bimbi. Da lei l’Autore ha appreso «la gioia del conoscere». La biografia continua aprendosi su quello che sarà il paradigma dell’opera: la *betweenness*, «neologismo che richiama le antinomie del vivere e dell’educare, ma in effetti si risolve per essere una dimensione in cui un soggetto vive parallelamente su più fronti, sente di “appartenere” a più mondi e prova vivere in maniera volontariamente instabile» (p. 11). *Betweenness*, vale a dire instabilità, che in chiusura del libro apre al concetto di educazione e

creatività sostenibile. Il percorso scolastico, diviso tra l’Istituto magistrale e il Conservatorio, già da bambino lo conduce attraverso una frammentata e instabile precarietà che diventa crescita ed elemento a lui consueto e familiare.

Per la sua esperienza di maestro, fondativo è il concetto di comunità: quella della terza via di Olivetti tra «l’individualismo liberale e capitalista e il collettivismo marxista» (p. 14), che recuperava la dimensione spirituale, e quella del Movimento di Cooperazione Educativa, «un movimento di insegnanti, di diverso ordine di scuola che, richiamandosi alla pedagogia attiva di Celestin Freinet, promuoveva la ricerca e l’aggiornamento fra insegnanti in cooperazione».

Armato di questi insegnamenti, Albarea insegna presso la Scuola elementare di Burano. Le pagine dedicate a quest’esperienza (pp. 17 - 40), che anticipa, con gli strumenti dell’epoca, l’attuale classe capovolta, contengono ottime proposte pratiche per educatori: le nozioni, per quanto possibile, non venivano trasmesse ma scoperte insieme. Questo processo era supportato da esplorazioni, giochi, costruzione di rudimentali *terracquari*, visite alla stazione, successivi viaggi immaginati per scoprire la geografia, uscite nel quartiere, incontri con amministratori comunali del verde pubblico, monitoraggio del clima per arrivare al concetto di previsione, conteggio dei passi da casa a scuola per introdurre lezioni di geometria. Attraverso numerose riflessioni, questo percorso si è arricchito di valori etici nella costituzione libera di un tesoretto di classe per l’acquisto di merendine per tutti, nell’assunzione di responsabilità individuale e collettiva di fronte a un peccato veniale e presa in carica comunitaria della riparazione delle sue conseguenze. Via didattica, anche questa instabile, nel condurre ogni allievo alla sua soglia, tra affetto e distanziamento,

tra ilarità e serietà, tra libertà e responsabilità. Unico rimpianto del maestro: «un gruppo di pochi bambini, nettamente una minoranza [...] che non erano del tutto coscienti ed autonomi nella gestione collaborativa della classe e seguivano la maggioranza talvolta con fatica e riluttanza [...] situazione complessa [...] risultato di più variabili, interne ed esterne alla scuola» (p. 39). L'Albarea di oggi avrebbe voluto fare molto di più anche per loro, ma «la saggezza è una cosa che viene dopo i trent'anni e così anche una continua esegesi del sé». Lo si può decisamente assolvere con formula piena, ricorrendo alla sentenza di Freud sulle professioni impossibili il cui esito insoddisfacente è scontato in anticipo: oltre all'analizzare e al governare, veniva annoverato anche l'educare.

Il capitolo biografico si chiude con altre due esperienze comunitarie: la gestione di un rifugio del CAI ed il ciclo di vita di una comunità «all'insegna del pluralismo rispettoso delle differenze (anche in politica)» (p. 46), con momenti di discussione e di riflessione. Esperienza quest'ultima che aiutò l'Autore a trovare un equilibrio tra teoria e pratica, ad essere meno intellettuale e meno intransigente.

La seconda parte, Riflessioni, rappresenta la metodologia di un percorso, a posteriori, dove per metodologia si intende il discorso di legittimazione di un metodo, in questo caso, del suo insegnamento. In questa sezione si parte dal macro, ovvero la generalità della «creatività sostenibile per lo stile educativo e per l'esegesi del sé» (p. 48) per chiudersi con il micro, i «componenti della creatività sostenibile» (p. 74). In mezzo scorre sempre l'instabilità della *betweenness* che apre a diverse antinomie, tra le quali quelle di Bruner: «distacco e impegno; passione e decoro; impulso creativo ed equilibrio personale; dilazione e immediatezza; libertà di essere dominati

dall'oggetto della propria creazione e, viceversa, padronanza intorno al proprio itinerario creativo; autonomia e dipendenza; dramma interiore (capacità di far coesistere i numerosi tratti distintivi della propria personalità, talvolta in conflitto o in contraddizione tra loro» (p. 48).

Creatività sostenibile che deve però venire a patti con la modernità e la postmodernità, in un percorso che parte dalla posizione umanista integrale di Maritain, critica verso la modernità, e passa, attraverso l'individualismo narcisista di Taylor, nella *sur*-modernità di Augé che ci ha consegnato ad un'epoca dominata dalla ragione, secondo le coordinate di Lyotard. Dal comunitarista MacIntyre, l'Autore attinge possibili risposte per una cultura del frammento «che investe tutti i campi del sapere, soprattutto quello etico-morale e, di conseguenza, l'ambito educativo» (p. 71). In questa frammentarietà emerge l'imprenditorialità sociale che porta «innovazione in quanto è intersettoriale [...] genera cambiamento sociale positivo [...] si basa sulla sostenibilità economica che assume la prospettiva del lungo periodo» (p. 72). Inoltre, essendo intersettoriale, non può che essere trasversale, sotto il profilo della formazione e delle discipline. Trasversalità che caratterizza l'ambivalenza del postmoderno «che si esprime in paradossi, contraddizioni e antinomie» e «diventa una dinamica instabile che costringe il soggetto-persona verso una continua contestualizzazione» (p. 74). A fronte di ciò, il buon educatore esercita la «sua pratica quotidiana di testimonianza» (p. 75) attraverso le componenti della creatività sostenibile: la gentilezza dei costumi; il livello soglia; il dialogo interiore; la curiosità epistemologica; la dimensione trasversale; la militanza e l'impegno educativo; l'ilarità. Allora è chiaro il percorso narrato nel primo capitolo, praticato

senza ancora aver appreso la teoria. In chiusura del libro, il Nostro cita le qualità della nuova figura dell'intellettuale secondo Gramsci «il passaggio dal sapere al comprendere, al sentire e viceversa, dal sentire al comprendere, al sapere» (p. 92). Albarea, a suo modo, è stato il viceversa del viceversa: nella sua attività di maestro e di cattedratico poi, ha prima sentito, poi compreso e infine saputo e poi, con il percorso inverso nell'approfondimento epistemologico che ne è seguito, è tornato dalla teoria alla pratica, dal sapere al sentire. Con il sentire l'Autore chiude il volume: la sua passione per la musica, ma soprattutto per l'orchestra e il coro diretti dal grande maestro Abbado. La sua intervista video, con le testimonianze dei musicisti da lui diretti, diventa un pretesto per comprendere la figura del buon educatore attraverso quella di una grande direttore di orchestra, che è tale perché ha la musica in testa e non la testa nella musica e ascolta i musicisti come persone, particolarmente attento al micro, ovvero ai «componenti della creatività sostenibile»: «come educatori, come intellettuali in continua formazione [...] forse è necessario [...] lavorare sul micro, fare metaforicamente “musica da camera insieme” come testimoni impegnati nel nostro tempo: in classe, in famiglia, nei gruppi scout, nelle parrocchie, nei cineforum, nelle associazioni, nelle comunità, nei quartieri, nei siti web, nelle relazioni interpersonali. Con tenacia, autenticità, umiltà e sostenibilità» (p. 92).

Nicola Strizzolo

Baiutti, M. (2017), *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*, Pisa, ETS, pp. 201.

Mattia Baiutti, Ph.D. (titolo conseguito presso l'Università di Roma Tor Vergata) è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Udine, Facoltà di Scienze della Formazione, per conto della Fondazione Intercultura.

In questo corposo testo del bravo ricercatore si nota subito il suo impegno presso la Fondazione.

Ma le esperienze di Baiutti si sono arricchite, prima, con la partecipazione all'*European Seminar* organizzato a Lignano (VE) dal sottoscritto e da Davide Zoletto (UNIUD), indirizzato alla formazione di giovani ricercatori, entro il pluriennale progetto del *Network on Comparative Education* che riuniva una decina di università europee su tematiche relative alla educazione comparata, alla comprensione internazionale e al dialogo interculturale; poi, attraverso la sua prolungata permanenza presso la *Durham University* (UK), nell'ambito delle attività del dottorato, e in altre esperienze internazionali.

Egli inizia con lo scrivere: «Negli ultimi decenni il processo di internazionalizzazione dell'educazione è passato dall'occupare uno spazio marginale all'essere al centro di molte discussioni sia accademiche che di politiche educative» (p. 15). Tuttavia l'approccio è stato quasi sempre ristretto alle esperienze di livello universitario. In questo senso, il libro di Baiutti va controcorrente.

Il volume procede con rigore ed attenzione, inoltrandosi nel primo capitolo entro la prospettiva teorica e pratica della internazionalizzazione dell'educazione, poi, nel secondo capitolo analizzando il complesso tema della competenza interculturale, infine, come si evince dal sottotitolo, esponendo una ricerca precisa e scientificamente fondata sul problema della valutazione di tale competenza, nelle sue molteplici variabili e livelli di manifestazione.

Si resta positivamente colpiti dalla notevole mole di riferimenti alla letteratura scientifica sulla quale l'autore ha lavorato ed impostato la propria metodologia di ricerca, reperendo gli intrecci e le interrelazioni costanti fra i due poli attorno ai quali si snoda la sua efficace indagine/riflessione: la prospettiva di interscambio internazionale e la visione interculturale, questa volta esaminata non tanto e non solo a livello ideale ma 'setacciata' sul campo. Ma anche si può notare la stretta relazione, dibattuta dall'autore, tra competenza interculturale, conoscenze disciplinari e pratiche relazionali e formative espresse dagli studenti (membri del campione oggetto della ricerca) che hanno trascorso un periodo di scuola e di residenza all'estero, nonché la loro capacità di autoriflessione e giudizio sull'esperienza effettuata.

Dalle numerose *suggestions* che si possono trarre dalla consultazione del volume, due annotazioni sembrano particolarmente interessanti e significative, anche per comprendere l'impostazione del prodotto finale.

A p. 64, riportando e discutendo le varie definizioni di competenza interculturale prodotte dalla letteratura internazionale, l'autore si sofferma sull'importanza della comunicazione etica nella relazione, la quale «tenga conto della distinzione fra il dire e il detto. Questo significa riconoscere l'interdipendenza fra il sé e l'altro, nonché l'essere consapevoli delle ideologie e delle dimensioni di potere che sono sottese all'incontro». Sembra importante questa annotazione per superare, a livello pedagogico, certe impostazioni mistificanti e poco realistiche che non soppesano con dovuta attenzione i condizionamenti politico-economici sottesi alla relazione, i quali hanno un certo peso nell'influenzare le percezioni e le rappresentazioni personali e interpersonali, di qualunque ispirazione culturale e pluriculturale si tratti.

La seconda annotazione riguarda la valutazione della competenza interculturale intesa come valorizzazione (p. 167 e ss.). Baiutti utilizza indicatori qualitativi, sapendoli ben padroneggiare in modo dinamico, sulla scia di quanto Aldo Visalberghi sottolineava in un seminario al CEDE-Centro Europeo dell'Educazione di Frascati, intorno agli anni Novanta: la visione ottimale dei problemi e degli approcci, diceva, è probabilmente quella che si svolge tra due registri. Da un lato il «consolidamento delle basi di conoscenza necessarie per impostare e analizzare i problemi, dall'altro le attività progettuali di indagine e discussione relative soprattutto alle grosse 'problematiche trasversali', cioè largamente pluridisciplinari, con cui l'umanità deve confrontarsi (ambiente, sviluppo, comprensione interculturale, presa di coscienza della esigenza improrogabile di giungere a poteri sovranazionali a livello planetario)». La valutazione della competenza interculturale investe un ampio *range* di pratiche valutative: essa ingloba risultati e contesti e serve soprattutto a valorizzare, così come una sorta di *capitalizzazione dei successi* o di *préformation inventaire*, cui alludeva Bertrand Schwartz nei suoi storici lavori sulla educazione degli adulti. Inoltre alla fine del testo, si possono reperire le implicazioni teoretiche, metodologiche ed educative della ricerca posta in atto, nonché le indicazioni per future ricerche. Il libro di Baiutti, corredato da una appropriata presentazione di Anselmo Paolone, rappresenta perciò un contributo originale, caratterizzato da sistematicità, ordine e ricca articolazione, e dotato di una sua propria valenza nell'affrontare le questioni e le tematiche da molteplici punti di vista: esso evidenzia la preparazione, l'accuratezza e l'attitudine al lavoro scientifico del giovane Mattia Baiutti.

Paolone, R. A. (2018), *Crescere e vivere con la poesia*, Pisa, ETS, pp. 124.

Il rapporto tra educazione e letteratura è stato, nell'ultimo decennio, una delle costanti dell'attività didattica e di ricerca intrapresa presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Udine. Il libro di Anselmo Roberto Paolone ben si inserisce in questo filone, con una particolare attenzione focalizzata sull'approccio alla poesia e sulle sue componenti creative, metodologiche, storiche ed interdisciplinari. L'approccio alla poesia, così come il rapporto con la letteratura, rappresenta una finestra verso la creatività, dote inscindibile per ogni educatore, e costituisce altresì una sorta di antidoto nei confronti di ogni tentativo di manipolazione e di invadenza nei confronti dell'altro. Una tentazione sempre presente nella relazione educativa, per sua natura una relazione asimmetrica e di potere.

La poesia, invece, fa stare in sospensione.

Essa è un sintomo, se si vuole, di quella «leggerezza della pensosità» di cui parla Italo Calvino nelle sue *Lezioni americane* e di quel «dono leggero» sul quale Andrea Canevaro ha a suo tempo riflettuto a proposito della qualità dell'educazione. Ma la cosa non finisce qui: poesia e letteratura permettono una continua autovalutazione dell'educatore, quell'esegesi del sé che, seguendo una lunga tradizione, va dagli scritti classici di Lucio Anneo Seneca per giungere al contemporaneo Michel Foucault.

Il lavoro di Paolone si impianta partendo dai lavori di Kenneth Koch, esponente della cosiddetta *New York School*, un movimento centrale nel panorama delle avanguardie artistiche statunitensi tra gli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento, modello di educatore innovatore, che lo stesso Paolone ebbe la possibilità di intervistare durante la sua permanenza negli Stati Uniti. Il materiale esposto in questa parte del libro è profondamente e culturalmente connotato:

vi si esplora il potere educativo/liberatorio della poesia non trascurando i suoi rapporti con il mondo dei suoni e con la musica. Secondo Koch l'attività poetica è legata alla fantasia, situata essa stessa alla frontiera tra due mondi: quello dell'io e quello della società e/o della tradizione; essa ha molto a che fare con l'infanzia e anzi con quella caratteristica, presente nei bambini, che sembra ricondurre ad una condizione di auroralità e di spontaneità (e qui viene citato immancabilmente il ginevrino), legate alla natura e alle sensazioni integrali. Al di là di ciò che dirà poi Freud sul perverso polimorfo, l'infanzia sembra essere terreno fecondo alla inclinazione poetica.

Per altri versi, la medesima condizione si ritrova tra gli anziani e nel periodo che va verso la fine della vita, in cui domina un fenomeno di disincanto e di allontanamento dalla convenzionalità di tutto ciò che è 'fatto sociale' e dalle regole del linguaggio. Una parte del libro è infatti dedicata, sulla scia di Koch, alla iniziazione degli anziani alla composizione poetica. In seguito, il percorso risulta affascinante e nutrito di ricchi ed oltremodo interessanti riferimenti storico-culturali, nonché metodologici, perché Paolone conduce il lettore ad una sorta di *full immersion* scandita da spunti, precisazioni, idee poetiche, intuizioni, voci interiori, per arrivare ad una attenta considerazione delle variabili e delle potenzialità che accompagnano il cammino e la tensione educativa indirizzata alla composizione poetica.

Numerosi sono gli accorgimenti metodici e didattici suggeriti dall'autore (una vera e propria pista a procedere, complessa e sostenibile), derivanti dalla sua esperienza di docente universitario: in particolare sono degni di nota i paragrafi in cui si parla del rapporto tra prosa e poesia, tra musicalità e verso libero, tra scrittura collaborativa ed individuale, tra penna e tastiera, ma

anche le parti da cui emerge una riflessione ispirata e ragionata, ad esempio, sull'importanza delle sfumature e dei dettagli; sui frutti che provengono dal lavorare ad ampio raggio sul linguaggio poetico (a qualsiasi età: dai bambini agli anziani), i quali contribuiscono ad una comunicazione dialogante ed empatica fra i due versanti della relazione educativa.

Il testo rappresenta pertanto un contributo scientifico originale, sistematico e rigoroso, dotato di una sua qualità intrinseca nell'affrontare le questioni e le tematiche da molteplici punti di vista ed evidenzia la multiforme competenza pedagogica e plurilingue dell'autore. Basta scorrere la bibliografia finale per capire come egli si muova con padronanza all'interno della produzione scientifica internazionale. L'originalità e la creatività sono forse gli attributi più interessanti ed evidenti dello scritto: esso riesce a tenere compresenti, in antinomica tensione, sia il rigore dell'analisi e dell'indagine (i 'poteri dell'intelligenza', si direbbe) sia il coinvolgimento vitale e motivante di chi si accosta alla lettura ed alla comprensione del tema. Infatti, pur essendo il tema che è trattato nel libro caratterizzato da complessità e da elementi interrelati (così da essere un contributo eminentemente pedagogico ma altresì uno stimolo per ricerche ed interessi più generali ed ulteriori), la strutturazione del testo rende interessante e coinvolgente il conseguente approccio, adottando una chiarezza comunicativa efficace ma non obbedendo a quelle 'facilonerie', oggi purtroppo dilaganti, che non sono proprie di un livello di studio universitario.

Lo scritto è inoltre prezioso per offrire una panoramica guidata sull'approccio alla poesia dedicato ad insegnanti, docenti e ricercatori interessati a tale argomento di educazione e di creatività.

Un libro formativo per tutti.

I testi vanno inviati al seguente indirizzo di posta elettronica:
rivista@iusve.it

È preferibile ricevere testi prodotti su Word, salvati in un unico file, con le note a piè pagina e bibliografia/sitografia a fine testo, accompagnati dall'indirizzo mail dell'Autore e dall'appartenenza accademica o istituzionale.

NORME GENERALI

Ogni scritto presentato deve essere accompagnato da un breve riassunto (abstract), in italiano e in inglese, di 150 parole o 1000 caratteri ciascuno, inclusi gli spazi, in cui vengano enunciati con chiarezza le intenzioni e i contenuti dell'articolo. Ogni abstract dovrà essere seguito da cinque parole-chiave, rispettivamente in italiano e in inglese. L'abstract non dovrà contenere note a piè pagina o riferimenti bibliografici.

I testi vanno divisi il più possibile in paragrafi titolati e numerati.

Le pagine vanno numerate progressivamente e visibilmente con cifre arabe.

Il testo, in Times New Roman corpo 12, deve essere allineato a sinistra, a interlinea singola. Le note a piè pagina dovranno essere scritte in Times New Roman corpo 10, con allineamento a sinistra e interlinea singola. Occorre attenersi alla massima uniformità per quanto riguarda l'uso delle maiuscole e minuscole. La e accentata va scritta con l'accento grave (È), non con l'apostrofo (E').

Le sigle andranno battute in tondo alto e basso e senza puntini tra una lettera e l'altra (es. Usa, Acli).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i wordprocessor, evitando assolutamente la sottolineatura.

Si raccomanda la correttezza nell'accentazione delle vocali: à, ì, ò, ù (sempre con accento grave); cioè, è (grave); né, sé, perché ecc. (acuto).

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); s. e ss. (non seg. e segg.); cap. e capp.; cit.; cfr.; vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo (non in corsivo, ma in carattere normale); in corsivo et al., ibidem, passim, supra e infra,

come tutte le parole straniere lungo il testo italiano, che non vanno quindi messe fra virgolette.

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Le citazioni composte da più di tre parole vanno indicate tra virgolette a caporale («...»), mentre le citazioni dentro la citazione vanno indicate con virgolette doppie (“...”). I brani di testo espunti dalla citazione vanno segnalati fra parentesi quadre ([...]).

Una o due parole impiegate in senso traslato, o alle quali l'Autore vuole dare particolare enfasi, o quelle parole originariamente di uso tecnico, ma poi entrate nell'uso normale della lingua, vanno indicate con virgoletta semplice ('...'); ad esempio: 'Base sicura'; 'Oggetto transazionale'; 'Parole generatrici'; 'Esser-ci'; 'Essere-per-la-morte'. È da evitare l'uso di elenchi puntati o numerati.

Il riferimento dell'Autore a se stesso deve essere fatto in forma impersonale alla terza persona; ad esempio: «Di questo argomento si è già trattato altrove...» invece che «Di questo argomento abbiamo...» o «Di questo argomento ho...».

NOTE

Le note, che saranno pubblicate a piè pagina, devono essere numerate progressivamente.

Se nelle note a piè di pagina vi è un testo, contenente chiarimenti o delucidazioni, con dei riferimenti bibliografici occorre sempre rispettare la modalità di citazione sotto presentata, inserendo la fonte tra parentesi tonda alla chiusura della nota a piè di pagina.

Per le citazioni seguire esclusivamente le seguenti indicazioni:

a) opere citate per la prima volta:

Libro pubblicato da un solo Autore

Laeng, M. [normale] (19827 [dove il numero all'apice sta a indicare la 7a edizione]), *Lineamenti di pedagogia* [corsivo], Brescia, La Scuola, p. 9 [pp. 9-13, pp. 5 s., pp. 7 ss.].

Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana

Wittgenstein, L. (1970), *Über Gewißheit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp

Verlag, trad. it. di Trinchero, M. (1978), *Della certezza*, Torino, Einaudi, p. 42.

Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori

Nanni, C. (1997), Educazione [normale], in *Dizionario di scienze dell'educazione*, a cura di Prelezo, J. M. – Nanni, C. – Malizia, G., Torino, ElleDiCi – Las – Sei, pp. 340-343.

Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica

Comoglio, M. (2004), Portfolio e Riforma [normale], *Orientamenti pedagogici*, 51, n. 3, pp. 377-397.

Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica

Ammerman, R.T. – Van Hasselt, V.B. – Hersen, M. – McGonigle, J.J. – Lubetsky, M.J. (1989), Abuse and neglect in psychiatrically hospitalized multihandicapped children, *Child Abuse & Neglect*, Vol. 13, n. 3, pp. 335-343.

Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet

Pallera, M., *Fashion Camp 2013*, in <http://www.ninjamarketing.it> (rimosso il collegamento testuale).

Poster o paper presentato ad un convegno

Patteri, I. – Riggio, L. – Umiltà, C. (2002), Svantaggio per la ripetizione di attributi non spaziale dello stimolo: evidenze a favore dell'inibizione di ritorno, *Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia Sperimentale*, Rimini.

b) opere già citate in precedenza:

Libro pubblicato da un solo Autore

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Si usa *Ibidem* [corsivo] per indicare la stessa opera citata nella nota precedente, alla stessa pagina.

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Ibidem.

Si usa *Ivi* [corsivo] per indicare la stessa opera citata nella nota precedente, ma ad una pagina diversa.

Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, cit., p. 67.

Ivi, p. 50.

Libro pubblicato da un solo Autore e poi tradotto e pubblicato in lingua italiana

Wittgenstein, *Della certezza*, cit., p. 42.

Saggio/contributo di un solo Autore pubblicato in un libro curato da altri Autori

Nanni, *Educazione*, cit., p. 341.

Articolo pubblicato da un solo Autore su una rivista scientifica

Comoglio, *Portfolio e Riforma*, cit., p. 378.

Articolo pubblicato da due o più Autori su una rivista scientifica

Ammerman et al., *Abuse and neglect* [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit., p. 338.

Articolo pubblicato da un solo Autore su un sito internet

Pallera, *Fashion Camp 2013*, cit.

Poster o paper presentato ad un convegno

Patteri et al., *Svantaggio per la ripetizione di attributi* [il titolo andrà abbreviato inserendo solo le prime parole], cit.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

La bibliografia e la sitografia seguono le indicazioni redazionali delle note.

NOTE PARTICOLARI

La lunghezza degli articoli deve essere compresa fra le 5.000 e le 8.000 parole (circa 50.000 caratteri - note, bibliografia, spazi inclusi).

Grafici e tabelle, numerati progressivamente, vanno salvati in un file excel a parte. Nel file word dell'articolo vanno inseriti nel testo i riferimenti ai grafici e alle tabelle entro parentesi tonda: (cfr. grafico 1), (cfr. tabella 1).

CREDITI IMMAGINI

P. 16 – Freepik / Osaba

P. 37 – Visual Hunt

P. 40 – Pixabay

P. 61 – Unsplash / Daryl Baird

P. 64 – Freepik

P. 85 – Freepik / Teerawut Masawat

P. 88 – Pixabay / Republica

P. 118 – Visual Hunt / Han Cheng Yeh

P. 149 – Pexels / Akil Mazumder

P. 152 – Pexels / Matthias Zomer

P. 176 – Freepik / Chalirmpoj Pimpisarn

P. 205 – Freepik / Patcharin

P. 206 – Unsplash / Clint Adair

