MARGHERITA MUSELLO

Emergenze educative e ricadute didattiche
Interventi di contrasto al disagio

1. *Il concetto di emergenza tra diacronia e sincronia: le emergenze educative oggi*

Il concetto di emergenza è certamente più presente nell'età contemporanea che nel passato: oggi, in molti settori della vita pubblica, quotidianamente, si avverte, infatti, l'importanza di approfondire il concetto, collegandolo ai temi cruciali della crescita e dello sviluppo umano, così come a quelli del miglioramento della qualità della vita, alla ricerca di un possibile riequilibrio tra le esigenze della natura e le richieste della cultura, quindi della società, della scienza e della tecnica.

Nelle epoche passate (si pensi al Medioevo, per esempio, e a secoli più vicini al nostro) l'emergenza [1] era talmente quotidiana in molti settori della vita civile, del lavoro, della salute che non veniva avvertita come fenomeno particolare, cioè come un evento incombente, pericoloso: la vita degli uomini (breve anche per i risultati negativi delle emergenze stesse: fame, carestie, siccità, pestilenze, guerre, igiene, ignoranza e fatalismo, etc.) era funestata dalle sciagure che, d'altra parte, venivano considerate di routine, accettabili come molte altre "fatiche", fatte proprie dall'uomo, considerate come situazioni ineluttabili, sia sul piano storico-temporale che sociale [2]. Con l'andare del tempo, si è passati, tuttavia, dall'«emer-

1 Nel Medioevo la vita media degli uomini era molto breve: la morte arrivava per malattia, soprattutto per cause igieniche. La mortalità infantile era così elevata che i genitori non riuscivano ad affezionarsi ai loro nati. Nella storia della famiglia, così come nella storia dell'educazione, si parla di assenza del concetto e dell'idea stessa di infanzia, considerata, nella vita quotidiana, come un insieme di «adulti in miniatura» (Cfr.: P. Ariés, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Economica Laterza, Bari 1996).

2 La stessa categoria di "tempo", di tempo cronologico, era nei fatti più vicina

genza della vita stessa», considerata fugace e provvisoria come tutte le cose terrene dei secoli passati, alle emergenze come fenomeni economici, sociali, culturali e politici, a quegli eventi, al plurale, che contraddistinguono il nostro secolo (così come hanno contraddistinto l'intero Novecento): non l'emergenza umana, caduca e provvisoria, quindi, non l'emergenza della vita breve e per di più assalita dalla malattia e da tanti altri mali ed affanni, come si è già detto, dai «mille guai» shakespeariani di cui «la carne è erede», ma le varie emergenze della società contemporanea, quelle emergenze nodali in grado di condizionare lo sviluppo umano economico, sociale e culturale. Ebbene, tra queste si collocano le «emergenze educative»[3].

F. Frabboni e F. Pinto Minerva, già un quindicennio fa, selezionando tra i problemi emergenziali, ne individuavano quattro a livello educativo e scolastico: il problema dell'*ambiente*, quello dell'*intercultura*, quello del *gioco* e, infine, quello dell'*handicap*[4]. Più

alla concezione della staticità che a quella del cambiamento. La vita si svolgeva come sempre "identica a se stessa" ed i soggetti sembravano «incatenati alla permanenza» (cfr.: A. Clausse, *Avviamento alle scienze dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1971; e, dello stesso a., *Struttura organica della società e su conseguenze pedagogiche*, in "Scuola e città", 6, 1964. Scrive Clausse: «Il mondo tradizionale è [...] rurale e terriero. Le città sono rare e poco popolate senza confronto alcuno con le nostre città moderne. [...] Mondo ristretto, forse meschino [...] I suoi bisogni sono fissi e limitati moralmente e intellettualmente [...]. Per necessità [...] questa società è incatenata alla permanenza» (*ivi*, p. 262).

[3] Le "emergenze educative", quindi, non sono qualcosa di astratto, di filosofico; esse si collegano direttamente ai bisogni di educazione e di formazione, di apprendimento e di conoscenza per comprendere e spiegare problemi nuovi ed eclatanti di natura economica, sociale e culturale in un dato periodo storico in un luogo territorialmente identificato con un sistema di valori, di aspettative, di esigenze. Al tema delle "emergenze educative" è stata recentemente dedicata una sessione del Convegno Nazionale della SIPED (*Società Italiana di Pedagogia*), tenuto ad Urbino dal 27 al 29 maggio 2009 attraverso le relazioni di E. Colicchi, L. D'Alonzo, L. Mortari, G. Refrigeri, G. Spadafora, S. Ulivieri. La sessione è stata introdotta dalla relazione di V. Sarracino. Il tema, comunque, è presente già nella prima edizione di F. Frabboni - F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari 1994, pp. 529-580 e in altri saggi di F. Cambi, G. Genovesi, etc..

[4] Cfr.: F. Frabboni - F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale, op. cit.*, pp. 529-580. Cfr. anche: V. Sarracino - M.R. Fiengo - M. Striano - C. Tuozzi, *Elementi di pedagogia sociale*, L'Orientale, Napoli 2009. Cfr.: E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001; cfr. anche H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1991 e dello stesso a.: *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano 1995.

tardi altri autori (E. Morin, per esempio, così come H. Gardner) [5] e grandi personalità del mondo politico e religioso (il Papa, per esempio) hanno indicato altre emergenze, come la necessità della pace tra gli uomini a livello planetario, la lotta alla fame, la necessità di una più stretta cooperazione fra i Governi per garantire il miglioramento degli *standard* di vita degli uomini.

F. Frabboni, in particolare, riprendendo la discussione sul tema, in una recente relazione discussa al Convegno della SIPED presso l'Università di Bolzano [6], presenta un nuovo elenco di ben sette emergenze educative: quella relativa alla «fame nel mondo», alla «cura della salute», al «diritto alla casa», alla «difesa dell'ambiente», al «diritto al lavoro», alla «politica contro la guerra» [7]. Il pedagogista bolognese chiude, poi, la relazione con l'affermazione che la vera emergenza, «l'emergenza delle emergenze», è, oggi, l'educazione stessa, un'educazione che risulta privata di forti teorie pedagogiche, che sembra persa alla ricerca di equilibrismi tra modelli scuolacentrici e modelli magistrocentrici, così come risulta priva di sicuri e sperimentati metodi scientifici, abbandonata com'è dalla politica e relegata nell'ambito dei saperi di senso comune, non riconosciuta tra quelli epistemologicamente fondati.

D'altra parte la riduttività dell'intervento educativo, sia sul piano cognitivo che su quello relazionale, è all'attenzione di tutti, esperti ed opinione pubblica. Il fatto stesso che oggi, nelle varie società e comunità, è carente anche l'aspetto relazionale, nel senso di non porre la dovuta attenzione all'altro, di considerarne le ragioni ed il punto di vista, è indicativo di una cultura appiattita sulla staticità delle convenzioni e degli stereotipi: anzi, costituisce la spia di una diseducazione che si presenta in tutta evidenza ad ogni

5 Cfr.: E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001; cfr. anche H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1991 e dello stesso a.: *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano 1995.

6 Cfr.: Atti del Convegno di Bolzano (Facoltà della Formazione), sul tema *La pedagogia nella stagione della riforma scolastica e universitaria* (Bressanone, 8-9 marzo 2001), discorso, poi, ripreso al recente Convegno della SIPED di Urbino su *Sistema formativo ed emergenze dell'educazione* (Urbino, 27-28-29 maggio 2009).

7 In questo caso l'elenco del pedagogista bolognese potrebbe essere considerato un elenco riassuntivo di selezione dei problemi dei quali farsi carico a tutti i livelli: dalla scuola alla famiglia, dalle comunità locali alle società nazionali, al mondo intero.

livello, portando con sé superficialità, sciatteria, ignoranza e, perfino, indifferenza e disattenzione, se non addirittura fuga dalla realtà per non affrontare i problemi vitali dello sviluppo e della trasformazione.

Infatti, oggi (ferma restante l'*emergenza educazione*, che possiamo far nostra, consapevoli della necessità di una più attenta ricerca relativa ai bisogni educativi delle nuove generazioni, al bisogno più generale, sul piano relazionale, di una più avvertita educazione alla cura degli affetti, alla valorizzazione della "cura del sé" e di quella interpersonale), altri autori hanno affrontato il tema delle emergenze educative, mutuandole dall'ambito sociale e dall'economico, dall'ambito antropologico culturale e da quello psicologico, anche dal campo politico, etc.: in particolare, Edgar Morin [8], ne *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, suggerisce con chiarezza quale possa essere, sul piano metodologico e didattico [9], la svolta epocale dalla quale iniziare una nuova formazione umana, in campo scolastico ed extrascolastico.

È necessario, scrive lo studioso, considerare emergenze sia di natura problematica che metodologica ed organizzativa e, quindi:

a. evitare la *cecità della conoscenza*;
b. cercare, al contrario, la *pertinenza dei saperi e dei metodi*;
c. insegnare la *condizione umana*;
d. promuovere la *conoscenza della terrestrità*;
e. educare i giovani all'*incertezza del tempo storico*;
f. favorire la *comprensione dei problemi* a tutti i livelli;
g. insegnare l'*etica del genere umano*.

Si tratta, come si può notare, non di contenuti soltanto, ma di modalità apprenditive e conoscitive di un vero e proprio progetto formativo di natura contenutistica, metodologica e tecnica: consi-

8 Cfr.: E. Morin, *op. cit.*.

9 E. Morin, a nostro avviso, costituisce la vera novità tra gli autori che si sono occupati di emergenze contemporanee in campo educativo: la sua preoccupazione, infatti, non si sofferma sui contenuti, dai quali, tuttavia, discendono in ogni caso strategie metodologiche ed itinerari didattici, quanto piuttosto sulle strategie cognitive e metacognitive, sulle tecniche didattiche, operativamente pratiche, per capire il mondo, rafforzare il pensiero, costruire riflessioni della vita futura, preparandola e sostanziandola di esigenze, bisogni, esperienze nel quotidiano (cfr.: E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000; *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993).

derare i contenuti ed i problemi della vita odierna a tutti i livelli, nella loro globalità e singolarità, unitamente ad adeguate metodologie e tecniche didattiche.

Il problema della didattica, infatti, non è mai soltanto di natura pratica: presuppone, appunto, delle teorie di riferimento (epocali, generali, locali, specifiche, etc.), un contesto di vita e di esistenza, dei soggetti reali, concretamente definiti *hic et nunc*, dei problemi da scegliere, da svolgere, da interpretare, da risolvere con l'efficienze e l'efficacia di metodi congruenti e di tecniche e strumenti considerati *ad hoc*.

Ad ogni modo, riprendendo le suggestioni di Morin, possiamo parlare, a mio parere, di una vera e propria svolta, non solo per la sua capacità di individuare i problemi cruciali dell'insegnamento [10], quanto piuttosto per la sua competenza metodologica nell'approccio conoscitivo, nella capacità di approfondire i problemi, di spiegarli e di applicarli così come esse si presentano in maniera emergente nell'attualità quotidiana.

2. *Le emergenze educative e le ricadute didattiche*

Sia, ad ogni modo, che si tratti di contenuti della vita e dell'insegnamento, di problemi e fenomeni considerati epocali, globali per la loro pregnanza, sia che si tratti di indicazioni metodologiche, di strategie di grande rilevanza didattica, di grande respiro per rafforzare le capacità riflessive dei soggetti "riformandone il pensiero", il punto nodale della questione sta nell'aver ormai maturato la convinzione che non basta conoscere il fenomeno e/o il problema e considerarlo emergenziale per vederlo risolto nei suoi aspetti generali e particolari [11].

[10] Quello indicato da Morin, così come altri spiegati da Gardner o da Bruner, da Clandinin o da Lipman (per una categoria di soggetti oppure per tutti e ciascun soggetto) è un vero e proprio *curriculum* di studio, un percorso moderno di apprendimento-insegnamento.

[11] «La didattica gioca anche, all'interno della rinnovata condizione umana contemporanea, due differenti ruoli che sono ad un tempo separati ed integrati: il primo (di carattere universale, generalista) pone l'attenzione, come abbiamo già detto precedentemente, alle emergenze planetarie del nostro tempo (come intervenire con metodi e strumenti formativi e didattici adeguati, con quali curricoli di carattere generalista, qui e altrove, in Italia e sul Pianeta: problema della fame, dell'inquina-

Necessita, piuttosto, apprendere le strategie di cambiamento attraverso soprattutto la discussione, il dialogo, l'approfondimento individuale e in gruppo, l'ascolto, la ricerca delle fonti, la riflessione scritta, in altre parole attraverso gli strumenti della didattica [12], anzi delle didattiche e delle loro tecnologie [13].

Una delle illusioni del nostro tempo, spiega Morin, è l'*illusione della conoscenza*; al contrario, bisogna evitare di essere ciechi di fronte ai problemi, cercando di percorrere strade "pertinenti", evitando la divaricazione tra i saperi, così come la loro frantumazione, considerando al contrario il suggerimento sempre più presente nel dibattito culturale e scientifico che ammonisce che è dall'incertezza, dal dubbio galileiano, si potrebbe dire, che parte la possibilità dell'incrementazione cognitiva e della trasferibilità delle conoscenze acquisite e degli esiti maturati in altri settori [14].

Di qui, la convinzione da parte mia che un insegnamento centrato sulla categoria delle emergenze educative potrebbe dare buoni esiti maturativi, sia nella scuola di base che in quella secondaria: una didattica snella, agile nei suoi apparati, potrebbe aiutare l'allievo a costruire i suoi pensieri a partire dai quattro parametri fondamentali dell'educazione linguistica, applicandoli all'esame dei problemi emergenti e alla loro spiegazione.

mento, della guerra e della pace, della salute e dell'ambiente, dell'intercultura e delle tecnologie, etc.); il secondo (di carattere locale) pone attenzione alle emergenze territoriali specifiche (la legalità e l'organizzazione del territorio; la valorizzazione dei beni locali – culturali, ambientali, artistici –; il recupero delle radici storico-etnologiche e linguistico-espressive, etc. con l'intesa di considerare il territorio come luogo dello sviluppo delle proprie radici e di partire da esso per rafforzare il raccordo con altri territori vicini e lontani». Cfr.: F. Sarracino, *La didattica sapere complesso dell'attualità*, Pensa Multimedia, Lecce 2009, p. 42.

12 La didattica diventa così, per Morin, il sapere scientifico dell'educazione che può aiutare il cambiamento, che può concorrere a maturare atteggiamenti di confronto, di discussione, di apertura: una didattica, naturalmente, che venga come l'ambito della comprensione dei problemi emergenti e della loro maturazione, come lo strumento emancipativo di comprensione, come si diceva, di un problema, ma anche di un clima culturale e di un contesto (cfr.: P. Orefice - V. Sarracino [a cura di], *Ente locale e formazione*, Liguori, Napoli 1988).

13 In questo caso tecniche di comprensione e di comunicazione, di osservazione e di relazione; tecnologie applicative contestualizzate ed integrate, non pensate come risolutive dei problemi, bensì come strumenti sofisticati e facilitatori. Tecniche e tecnologie né scientiste né monolitiche.

14 Cfr.: J.S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967.

Ascoltare, *parlare*, *leggere*, *scrivere* potrebbero essere, infatti, i quattro strumenti, applicati didatticamente a ciascuna emergenza individuata, con l'obiettivo di ottenere risultati (ossia obiettivi educativi maturi di sicura efficacia ed efficienza apprenditiva) in grado di riconoscere, come si diceva prima, sia la maturazione cognitiva del soggetto, sia la possibilità che le competenze e i saperi maturati possano essere trasferiti ed adoperati in altri contesti [15].

3. *Emergenze e ricadute didattiche. La progettazione formativa per i "ragazzi a rischio"*

Fin qui il discorso sulle emergenze educative ha riguardato sia la loro natura sociale, economica, politica e culturale, nel passato, così come nell'epoca contemporanea, sia le possibili ricadute didattiche generali.

Per poter continuare il discorso in modo ampio, ci sarebbe bisogno di più competenze delle quali avvalersi per tradurre i contenuti chiave delle varie emergenze in indicazioni metodologiche in campo educativo, soprattutto nel campo della didattica.

Tuttavia, considerato che il mio interesse di studio e di ricerca è quello dei "soggetti a rischio" (minori, ma non solo), sia in quanto soggetti diversamente abili, sia in quanto soggetti con difficoltà di apprendimento, di relazione e di comunicazione (i temi, i problemi, in altre parole, che sono oggetto della pedagogia speciale), l'opzione scelta in questa sede è quella di affrontare, quale ricaduta didattica emergenziale, il problema della programmazione didattica di questi soggetti e, quindi, di discutere i modelli teorici della didattica speciale [16] nonché i metodi, le tecniche e gli strumenti da adoperare e sperimentare nei "casi" di soggetti diversamente abili e/o a rischio di "apprendimento significativo" [17] o di relazione equilibrata.

15 Cfr.: J.S. Bruner, *op. cit.*

16 L'espressione usata è generica: nel nostro scritto ci occupiamo di dimostrare come alcuni parametri didattici di carattere generale (per migliorare, per esempio, gli esiti dell'educazione linguistica) possano essere applicati anche a problemi specifici, come nel caso dei soggetti a rischio (diversamente abili, con difficoltà di apprendimento, svantaggiati e marginali).

17 Cfr.: E. Frauenfelder, *Per una pedagogia dell'apprendimento*, Armando, Roma 1978.

In particolare, interessa il problema emergente di quei "minori a rischio" che si trovano ad affrontare disagi di varia natura, sia nei luoghi dell'apprendimento e della formazione (famiglia, scuola, gruppo dei pari, case famiglia, etc.), sia nelle forme e modalità della didattica (lezione, spiegazione, interrogazione, etc.), di una didattica rigida, non modulare né flessibile, né tantomeno attenta a costruire percorsi alternativi di apprendimento sagomati sulla diversità e la divergenza.

Far parlare il diversamente abile in classe e nel gruppo educativo [18] o il soggetto con difficoltà di apprendimento vuol dire tener conto di tutto quanto finora affermato, ma maggiormente significa porre attenzione allo "stile cognitivo" dell'allievo, ai suoi ritmi di apprendimento, alla maturazione riflessiva, di pensiero, attorno ai problemi e alla loro soluzione [19].

Far parlare l'allievo in concreto vuol dire, prima di tutto, ascoltarlo, aver maturato, cioè, attitudine all'ascolto, anzi all'attività di preascolto [20], intesa come anticipazione del percorso didattico, come precondizione per intuire il percorso riflessivo del comunicatore, le sue modalità di organizzazione del discorso, per poi "parlarne" (quindi, prima ascoltare, fare previsioni per capire, far propria la materia, comprendere, pensare, quindi riflettere, e, poi, dimostrare di conoscere la situazione o il problema con proprie parole, attraverso un percorso autoconoscitivo e autoeducativo, anche di convincimento delle proprie possibilità "diversamente abili").

Il passo successivo è quello di procedere oltre l'intreccio tra ascoltare e parlare per utilizzare lo strumento della lettura: leggere vuol dire trovare fonti, ricercare nuove vie conoscitive, comparare autore ed opere, avanzare proposte; significa scoprire percorsi e

18 Ci si riferisce, in particolare, ai *gruppi di apprendimento-lavoro*, descritti e sperimentati già dalla metà degli anni Settanta da E. Frauenfelder. Cfr.: E. Frauenfelder, *Il lavoro di gruppo. Guida alla strutturazione di gruppi di apprendimento-lavoro*, Le Monnier, Firenze 1974. Cfr. anche V. Sarracino, *Problemi di pedagogia scolastica*, Ferraro, Napoli 1984 e M.G. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma 2000.

19 Viene applicato, come si diceva prima, il metodo dell'apprendimento linguistico attraverso l'uso dei quattro strumenti di base (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) nell'approccio di insegnamento-apprendimento di "minori a rischio" (diversamente abili e con *deficit* apprenditivo-relazionale).

20 Cfr.: M. Tarozzi, *Pedagogia generale. Pedagogia dell'ascolto. Pedagogia della parola*, Guerini e Associati, Milano 2001.

scuole di pensiero, rifarsi ad altre esperienze, in definitiva significa vedere ampliato il proprio mondo con nuove prospettive e nuovi strumenti [21].

Leggere solo per diletto può essere un ottimo strumento di realizzazione personale, tuttavia, sul piano didattico, serve a poco.

È una lettura mirata, integrata con l'"ascolto attivo" e con il "parlare" cognitivamente e relazionalmente maturo, quella che aiuta il soggetto, sia normodotato che diversamente abile, a rendere significativi i propri apprendimenti.

La lettura, quindi, è strumento di arricchimento culturale, ma anche di selezione, di scelte, di individuazione dei problemi da "approfondire", di sviluppo di capacità di risoluzione degli stessi e di maturazione di opinioni personali.

È, infine, la scrittura come atto riflessivo, di approfondimento dei problemi, di sistemazione delle teorie e dei metodi, a perfezionare l'intero percorso didattico. Scrivere vuol dire, infatti, liberarsi del caos conoscitivo per approdare alla chiarezza comunicativa, significa conoscere gli altri, il mondo, le cose e conoscersi meglio e, quindi, acquisire nuove competenze per aver cura di se stesso e degli altri. Scrivere è incrementazione cognitiva, così come è strumento per favorire l'affettività.

La pedagogia della scrittura, che negli ultimi anni ha trovato una fioritura ed un interesse nuovo [22], può aiutare molto sia sul piano pedagogico che didattico, dal momento che per molti autori (psicologi, pedagogisti, educatori, insegnanti) essa è l'unico vero strumento della riflessività [23].

21 La didattica, a nostro avviso, non consiste solo nel percorso da indicare all'allievo e negli strumenti più adatti a realizzarlo: la didattica è un pensiero in azione, è traduzione di modelli teorici e di esperienze ampiamente elaborate e sperimentate, è adattamento alla situazione di campo, considerando, in ogni caso, la situazione del soggetto (*chi*), quella del contesto (*dove*), quella delle condizioni operative (*come*), quella della contingenza, ossia dei tempi migliori per intervenire (*quando*). La didattica è una scienza dell'educazione che si basa sulla relazione (conoscenza, condizione, affettività, volitività, etc), sulla comunicazione (intesa reciproca, intesa semantica, condivisione problematica dei modelli teorici e pratici, chiarezza espositiva, etc.).

22 Basti pensare alla istituzione della cosiddetta "Università dell'autobiografia" di Anghiari, ma anche alla fiorente letteratura biografica, autobiografica, del raccontarsi, che ha visto la pubblicazione di molti saggi interessanti, soprattutto da parte di pedagogisti, negli ultimi decenni (da D. Demetrio a F. Cambi, a C. Laneve).

23 Cfr.: J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973; cfr. anche:

4. *Linee di progettazione formativa. Aspetti metodologici e didattici*

Fin qui abbiamo discusso di indicazioni culturali e pedagogiche riguardanti le "emergenze educative" dei nostri tempi e di altrettante indicazioni didattiche, mutuate, come scelta metodologica, dai percorsi di apprendimento linguistico (*ascoltare*, *parlare*, *leggere* e *scrivere*), applicati all'educazione di "soggetti a rischio" (diversamente abili e svantaggiati).

Il paragrafo che segue, tenendo conto dei temi già affrontati, si propone di discutere, a conclusione della riflessione, di ulteriori indicazioni: quelle relative alla materia progettuale e didattica.

Quali linee guida per la progettazione di interventi di contrasto al disagio? Quale approccio didattico? Quali tecniche e quali strumenti?

L'intenzione è quella, tuttavia, come già si sottolineava, di fornire indicazioni, di delineare alcuni passaggi chiave, di carattere metodologico e didattico, che possono aiutare la qualità dell'intervento formativo, definendo le aree di riferimento, i fattori di rischio, la complessità del problema, le linee progettuali, le competenze, i criteri di valutazione e di monitoraggio.

4.1 Le aree di riferimento progettuale

A mio parere, è possibile articolare la progettazione di interventi di contrasto al disagio socio-educativo in quattro macroaree di riferimento:

1. l'analisi delle forme del disagio attraverso l'osservazione e la diagnosi;
2. la prevenzione delle possibili forme di disagio/difficoltà collettive e/o soggettive;
3. la formalizzazione di strategie di *empowerment* volte ad affrancare l'individuo o il gruppo da situazioni di difficoltà;
4. l'individuazione e l'implementazione di percorsi didattici di recupero cognitivo e relazionale e di re-inserimento socioeducativo.

E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001 e, dello stesso autore, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000.

Ebbene, si tratta di microaree che, tra di loro interrelate, costituiscono la base, a livello tassonomico, per un *background* progettuale. È il caso, tuttavia, di partire preventivamente dai fattori di rischio individuati attraverso una disamina dei:

1. fattori affettivo-relazionali;
2. fattori cognitivi;
3. fattori socio-economici;
4. fattori ambientali e familiari.

Tale disamina risulta fondamentale, considerata la complessità e la multidimensionalità del problema: la letteratura di settore è, infatti, concorde nell'affermare che, a motivo di tale complessità e multidimensionalità, le situazioni di disagio non risultano univocamente determinabili e riducibili, dal momento che, ogni singola situazione di disagio sociale, educativo, apprenditivo, a scuola ed altrove, soggettivo e/o di gruppo, è determinata da più fattori, reciprocamente interconnessi; ogni fattore agisce sistemicamente sugli altri, contribuendo a determinare una fitta rete di cause e di concause (*principio di causalità complessa*) [24].

Infatti, le situazioni di disagio rispondono al principio di non-riducibilità lineare e, a tale proposito, molte scuole di pensiero (pedagogiche, psicologiche, filosofiche) ammettono la complessità e la globalità dei fenomeni della vita e della scienza e consigliano un approccio, anche nella didattica, di "decomplessificazione" [25] della realtà.

La scomposizione in fattori distinti (livello analitico) serve univocamente ad una maggiore comprensione del fenomeno (*principio di irriducibilità lineare*) [26].

[24] Cfr.: E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & kupfer, Milano 1993; e dello stesso autore: *Il metodo*, Feltrinelli, Milano 1985; *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000. Di grande interesse è anche: *Educare gli educatori*, Edup, Roma 2002.

[25] «Il modello della complessità comunicazionale [...] ha portato a una teoria matematica della complessità che si propone di valutare la dimensione di un sistema in funzione del livello di prestazioni che gli è richiesto» valorizzando la pertinenza della loro funzione. «Questa decomplessificazione strutturale, a livello di specifica prestazione funzionale, suggerisce una concentrazione strumentale della complessità di una rete che interesserà i progettatori di sistemi in forma duratura». Cfr. G. Bocchi - M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1995, p. 63.

[26] Cfr.: M. Ceruti, *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano 1986.

4.2 La progettazione educativa

Pertanto, la progettazione di itinerari formativi di contrasto al disagio socio-ambientale, tenendo conto di tali considerazioni, si articolerà in una rete sistemica di elementi.

La priorità di scelta di uno o l'altro di questi elementi sarà, volta per volta, stabilita dal *team* di ricerca-azione [27] deputato allo sviluppo ed all'attuazione progettuale e strategica dell'intervento didattico.

Di solito la scelta avviene a partire dalle situazioni e dai problemi considerati prioritari e nodali per lo sviluppo del soggetto disagiato all'interno del contesto territoriale di vita e di esistenza.

Le macro-aree di progettazione possono essere così articolate:

1. area del *rinforzo personale* (che prevede l'uso di strategie di *empowerment*);
2. area del *rinforzo socio-relazionale* (che prevede l'uso di strategie di sostegno dei legami socio affettivi);
3. area delle strategie volte al *miglioramento delle condizioni di vita* socio-economiche e culturali (che prevede l'uso di metodi e tecniche partecipative e di autoascolto e di autoeducazione delle comunità [28]).

È appena il caso di ricordare che la programmazione educativa e didattica per i "soggetti minori a rischio" ricalca il modello adottato per i soggetti normodotati, e, cioè, tiene conto delle seguenti procedure:

1. *indagine di sfondo* (conoscenza del *background* del soggetto/i a rischio e del contesto di appartenenza, attraverso l'uso di strumenti atti, per mezzo dell'osservazione, dell'acquisizione di diagnosi, etc., a delineare un *profilo dinamico funzionale* dell'allievo);

[27] La ricerca-azione, soprattutto nella sua versione partecipativa (*Action partecipatory research*), come è risaputo, è un metodo pedagogico di intervento sul campo che tiene conto della situazione, dei soggetti e del loro essere ed agire che crea e struttura tecniche e strumenti di formazione direttamente sul campo, partigianamente, allo scopo di sagomare gli interventi didattici sui soggetti reali *hic et nunc*, ed ottenere così risultati efficaci (cfr.: P. Orefice, *La Ricerca Azione Partecipativa. Teorie e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*, Voll. I e II, Liguori, Napoli 2006).

[28] Cfr.: R. Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1980.

2. *ipotesi di lavoro* (grazie alla definizione di obiettivi in ingresso, in itinere e finali);
3. *fase di applicazione* (ossia, lo svolgimento delle attività attraverso la precisazione dei problemi e dei contenuti, la scelta dei metodi e delle tecniche, i tipi di collaborazione, i materiali, etc.);
4. *fase di verifica* (attraverso la quale si giunge alla valutazione delle attività grazie ad una sistematica osservazione dei processi di apprendimento ed una costante verifica dell'azione didattica).

La diagnosi funzionale, il PEI e la determinazione di criteri specifici di valutazione costituiscono, ovviamente, gli strumenti di base per intervenire e risolvere i "casi" a rischio dei diversamente abili e degli svantaggiati.

4.3 Il gruppo di progetto

Per poter rispondere a tale complessità il Gruppo di progetto dovrà tener conto, pertanto:

1. della molteplicità delle variabili soggettive (chi sono i soggetti, come si percepiscono vicendevolmente, come utilizzano le teorie e sperimentano le pratiche, etc.);
2. della molteplicità delle variabili socio-ambientali (chi sono i soggetti *hic et nunc* e quali sono i loro bisogni formativi);
3. dell'intreccio sistemico e complesso di tali variabili.

Ebbene, una tale chiarificazione si traduce nella necessità di poter contare su una serie di competenze professionali e territoriali con le quali affrontare le situazioni di disagio, che porti, innanzitutto, verso un coordinamento delle agenzie formative, intrecciando tra loro i livelli di educazione formale, non-formale e informale [29].

[29] Si tratta della realizzazione, auspicata ma secondo alcuni ancora utopica, di un Sistema Formativo Integrato (*S.F.I.*), di un sistema formativo, cioè, al cui interno le diverse agenzie (intenzionalmente e non) formative riescano a porre in essere un progetto realmente integrato, condiviso, negoziato di formazione continua e diffusa (*lifewide e lifelong learning*). Cfr., a tale proposito: F. Frabboni [a cura di], *Il Sistema Formativo Integrato*, Eit, Teramo 1989; P. Orefice, *Didattica dell'ambiente. Guida per gli operatori della scuola e dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

4.4 La progettazione territoriale

Lo strumento che funge da perno, a tale proposito, è quello della *programmazione territoriale* [30].

Progettare, in tal senso, risulta «un tentativo di pensiero organizzato, il quale consideri innanzitutto adeguatamente la libertà del soggetto e le sue possibilità di scelta e di decisione, ma anche [...] il suo bisogno individuale di creatività e differenziazione».

La progettazione, pertanto, si configura come un'azione orientata epistemologicamente, politicamente e valorialmente. Chi progetta, infatti, deve tener conto di molteplici ordini di fattori, socio-cognitivamente situati [31].

La progettazione come strumento di analisi della realtà e di applicazione nel contesto, non può aver luogo, tuttavia, in maniera globale. Essa ha bisogno, metodologicamente, di far riferimento a livelli teorici e prassici, sia di natura politica che esperienziale.

Ecco perché essa non può non tener conto di almeno tre livelli:

1. livello *valoriale, politico ed epistemologico* (quale il senso della vita, quali i principi che sostanziano la realtà quotidiana e preparano il futuro, etc.);
2. livello *metodologico* (letture di contesti e profili dei soggetti; intreccio di saperi e competenze);
3. livello *prassico* (dinamiche socio-ambientali, soggettive ed intersoggettive; scelta di obiettivi, di tecniche e di mezzi);

Il primo livello (*valoriale, politico ed epistemologico*) si compone di due aree:

1. l'insieme dei valori-guida che orientano settorialmente l'intervento (l'educazione è, comunque, un'azione volta alla trasformazione dell'esistente, pertanto è un'azione eticamente e politicamente connotata);
2. l'insieme dei saperi con i quali si opera e la loro provenienza (criterio di compatibilità epistemologica delle competenze e dei saperi).

[30] Cfr., a tale proposito: V. Sarracino, *La formazione. Teorie, metodi, esperienze*, Liguori, Napoli 1997; P. Orefice - V. Sarracino [a cura di], *Ente locale e formazione*, Liguori, Napoli 1988.

[31] Cfr.: J.S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, op. cit.; e dello stesso autore, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.

4.5 La scelta metodologica del gruppo di apprendimento-lavoro

La scelta metodologica del *gruppo di apprendimento-lavoro* rientra nel discorso fondativo di una pedagogia sociale che ritiene politicamente corretto nella didattica il coinvolgimento di tutti i soggetti: esso, quindi, diventa lo strumento di base della ricerca-azione partecipativa.

Nel caso, infatti, della scelta teorica e pratica della ricerca-azione partecipativa non si può non sapere che è indispensabile:

- lavorare insieme;
- lavorare in gruppo;
- lavorare in gruppi di apprendimento-lavoro.

L'articolazione delle fasi procedurali può dirsi via via sempre più inclusiva: se è, infatti, importante dichiarare che nell'insegnamento è prioritario lavorare insieme perché la struttura collegiale può migliorare l'apprendimento di ciascuno, allo stesso modo, è fondamentale dichiarare che è importante lavorare in gruppo (e non lavorare genericamente in un gruppo avente un interesse comune di partenza), quanto piuttosto precisare che, nel caso dell'insegnamento e della didattica, la tipologia di gruppo all'interno del quale lavorare non può che essere quella del *gruppo di apprendimento-lavoro*.

Il *gruppo di apprendimento-lavoro* è, infatti:

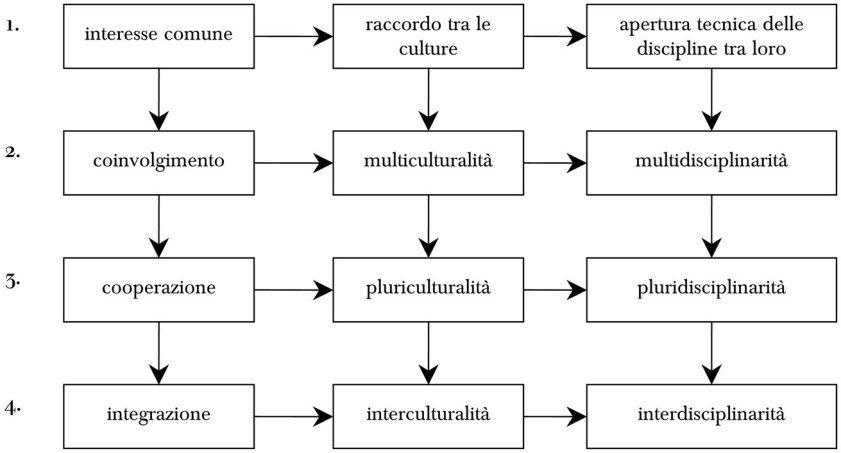
- centrato sul compito e sui soggetti/persone;
- finalizzato alla realizzazione di un'intesa semantica tra soggetti partecipanti;
- organizzato in senso democratico, circolare;
- gestito in maniera strutturalisticamente complessa.

La maturazione del *gruppo di apprendimento-lavoro*, ad ogni modo, non è immediata; necessita, infatti, del pieno svolgimento e della piena maturazione di alcune fasi logico-cronologiche che, quasi sempre, sono presenti nel farsi diacronico del gruppo, e cioè:

- l'interesse comune (di gruppo/dei soggetti);
- il coinvolgimento (di gruppo/dei soggetti);
- la cooperazione (disciplinare/tecnica; globale/complessa; di gruppo/dei soggetti);
- l'integrazione (di gruppo/dei soggetti che si fanno "unità organistica") [32].

32 Cfr.: K. Lewin, *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano 1972. «Le fasi di maturazione del gruppo sono, a loro volta, almeno quattro: la

Lo schema che segue, riprendendo le fasi logico-cronologiche che maturano nei *gruppi di apprendimento-lavoro*, le collega ad ipotesi di incontro delle culture tra di loro, così come all'incontro tra di loro delle discipline con esiti differenti a seconda della maturazione dei livelli.



Esistono, ad ogni modo, accanto a tali livelli di maturazione, due azioni fondamentali che accompagnano e concludono l'intera progettualità didattica:

1. l'azione di *monitoraggio*;
2. l'azione di *valutazione*.

Il monitoraggio, inteso come costante controllo delle ipotesi, delle procedure e degli esiti ottenuti per fasi e tempi, risulta fondamentale per comprendere analiticamente l'impatto dell'intervento nel suo farsi, e nelle sue diverse applicazioni. Esso si distingue in:

1. monitoraggio *ex ante* (analisi della situazione di partenza);
2. monitoraggio *in itinere* (analisi della situazione in corso d'opera);

prima che si può definire dell'*interesse comune*, la *seconda* che si preoccupa del *coinvolgimento* dei soggetti, la *terza* che avvia i membri del gruppo verso una fase più efficace di intesa e di obiettivi comuni che può essere definita *cooperativa*; infine, la *quarta*, che va considerata la fase più difficilmente raggiungibile, quella che viene indicata come livello di *integrazione piena* degli apprendimenti e dei comportamenti o come fase di presa a carico diretto». (Cfr. V. Sarracino, *Gruppo*, in V. Sarracino - N. Lupoli (a cura di), *Le parole chiave della formazione. Elementi di lessico pedagogico e didattico*, Tecnodid, Napoli 2003, p. 112.

3. monitoraggio *ex post* (raccordo tra i due livelli e conclusione dell'azione).

L'azione valutativa, che non coincide strettamente con il monitoraggio *ex post*, si compone di una *valutazione dell'efficienza interna* (raccordo fra soggetti, saperi e competenze dell'*équipe*, del *team* o del gruppo educativo, nella costruzione e nell'attuazione dell'azione) e in una *valutazione d'impatto* (effettiva riduzione del disagio e raggiungimento di un apprezzabile miglioramento).

A tale scopo, sarà opportuno condividere, fin dall'inizio, in gruppo i *criteri di valutazione* attraverso una necessaria fase di formazione e di scelta di *metodi* e di *strumenti*.

BIBLIOGRAFIA

Ariés P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Economica Laterza, Bari 1996.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

Bocchi G. - Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1995.

Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1976.

Bruner J.S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.

Bruner J.S., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1988.

Bruner J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967.

Callari Galli M. - Ceruti M. - Pievani T., *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma 1998.

Canevaro A. - Balzaretti C. - Rigon G., *Pedagogia Speciale dell'integrazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

Ceruti M., *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano 1986.

Clausse A., *Avviamento alle scienze dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1971.

Clausse A., *Struttura organica della società e sue conseguenze pedagogiche*, in "Scuola e città", 6, 1964.

Contini M.G. (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma 2000.

Damiano E., *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano 2007.

Damiano E., *La «nuova alleanza». Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*, La Scuola, Brescia 2006.

Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973.

Frabboni F. - Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Bari 2005.

Frabboni F. - Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari 1994.
Frabboni F. (a cura di), *Il Sistema Formativo Integrato*, Eit, Teramo 1989.
Frauenfelder E., *Il lavoro di gruppo. Guida alla strutturazione di gruppi di apprendimento-lavoro*, Le Monnier, Firenze 1974.
Frauenfelder E., *Pedagogia e biologia. Una possibile alleanza*, Liguori, Napoli 1994.
Frauenfelder E., *Per una pedagogia dell'apprendimento*, Armando, Roma 1978.
Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1991.
Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano 1995.
Gardner H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1994.
Ianes D., *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, Trento 2001.
Iavarone M.L. - Sarracino F. - Sarracino V., *L'insegnamento. Progettazione, comunicazione, efficacia*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.
Iavarone M.L. - Sarracino F., *Le parole chiave della formazione. Elementi di lessico di didattica generale e delle tecnologie dell'apprendimento,* Tecnodid, Napoli 2004.
Laneve C., *Analisi della pratica educativa*, La Scuola, Brescia 2006.
Laneve C., *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*, La Scuola, Brescia 2005.
Laneve C., *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia 2003.
Laneve C., *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento 2008.
Laporta R., *Insegnanti come e perché*, Giunti e Lisciani, Teramo 1984.
Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1980.
Lewin K., *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano 1972.
Morin E., *Educare gli educatori*, Edup, Roma 2002.
Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.
Morin E., *Il metodo*, Feltrinelli, Milano 1985.
Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.
Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000.
Orefice P. - Sarracino V. [a cura di], *Ente locale e formazione*, Liguori, Napoli 1988.
Orefice P., *Didattica dell'ambiente. Guida per gli operatori della scuola e dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
Orefice P., *La Ricerca Azione Partecipativa. Teorie e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale,* Voll. I e II, Liguori, Napoli 2006.

Sarracino F., *La didattica sapere complesso dell'attualità*, Pensa Multimedia, Lecce 2009.
Sarracino V. - Fiengo M.R. - Striano M. - Tuozzi C., *Elementi di pedagogia sociale*, L'Orientale, Napoli 2009.
Sarracino V. - Lupoli N. (a cura di), *Le parole chiave della formazione. Elementi di lessico pedagogico e didattico*, Tecnodid, Napoli 2003.
Sarracino V. [a cura di], *Progettare la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 1997.
Sarracino V., *La formazione. Teorie, metodi, esperienze*, Liguori, Napoli 1997.
Sarracino V., *Problemi di pedagogia scolastica*, Ferraro, Napoli 1984.
Tarozzi M., *Pedagogia generale. Pedagogia dell'ascolto. Pedagogia della parola*, Guerini e Associati, Milano 2001.
Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teoria, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
von Bertalanffy L., *Teoria generale dei sistemi*, Mondadori, Milano 1969.