

LESSICO DI
PEDAGOGIA DEL CORPO E DEL MOVIMENTO

A cura di Antonia Cunti

***(contributi di: Antonia Cunti, Francesco Lo Presti, Fausta Sabatano,
Sergio Bellantonio, Monica Cante, Jole Lemba)***

Gli autori afferiscono tutti all' Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Antonia Cunti è professore straordinario di Pedagogia generale; Francesco Lo Presti è ricercatore confermato di Pedagogia generale; Fausta Sabatano è assegnista di ricerca in Pedagogia generale; Sergio Bellantonio, Monica Cante e Jole Lemba sono dottorandi di ricerca in "Scienze del movimento umano e della salute"

INDICE

<i>Introduzione</i>	5
<i>Adolescenza</i>	8
<i>Apprendimento</i>	10
<i>Competenza</i>	12
<i>Complessità</i>	14
<i>Corpo/Corporeità</i>	16
<i>Costruttivismo</i>	18
<i>Cultura</i>	20
<i>Cura educativa</i>	22
<i>Didattica</i>	24
<i>Disagio (pedagogia del)</i>	26
<i>Educazione</i>	28
<i>Educazione permanente</i>	30
<i>Emozioni (educare alle)</i>	32
<i>Epistemologia</i>	34
<i>Formazione</i>	36
<i>Gruppo sportivo</i>	38
<i>Immagine corporea</i>	40
<i>Inclusione sociale (educare alla)</i>	42
<i>Insegnamento</i>	45
<i>Intelligenza/e</i>	47
<i>Istruzione</i>	49
<i>Metacognizione</i>	51
<i>Motivazione all'apprendimento</i>	53
<i>Movimento (educare al)</i>	55
<i>Orientamento formativo</i>	57
<i>Pedagogia e scienze dell'educazione</i>	59
<i>Professionalità educative</i>	61
<i>Relazione educativa</i>	63
<i>Ricerca in pedagogia (e ricerca educativa)</i>	66
<i>Riflessività</i>	68
<i>Scienze motorie</i>	70
<i>Sé/Identità</i>	72
<i>Setting formativo</i>	74
<i>Sport/gioco-sport</i>	76

Introduzione

di Antonia Cunti

La scelta di offrire agli studenti di Scienze Motorie un lessico di Pedagogia del movimento e dello sport è legata ad una duplice esigenza: da un parte, si vuole corrispondere ad una domanda di facilitazione dell'apprendimento attraverso un testo che presenti in modo chiaro, sintetico ed efficace i concetti-base di tale ambito pedagogico e, dall'altra, rinforzare la cornice di riferimento teorica a cui si guarda, dando un'interpretazione di tali concetti di stampo costruttivistico e riflessivo. Il volume non intende essere, allora, una presentazione da manuale delle parole prescelte, ma collocare i concetti in una precisa prospettiva argomentativa.

Il richiamo al movimento e allo sport ha il senso di sottolineare due aspetti: il primo consiste nella loro specifica qualità pedagogica, se è vero che movimento e sport rappresentano campi privilegiati della riflessione e dell'azione educativa, che, soprattutto attraverso le proprie pratiche, comunica idee, valori e modi di agire inerenti al corpo, allo sport, alla relazione con l'altro; il secondo coincide con il bisogno di rilanciare la grande opportunità educativa che risiede nelle attività motorie e sportive, quale spazio di costruzione e ri-costruzione identitaria, di manifestazione e, dunque, di osservazione\ricomposizione di condizioni personali di disagio, dovute al mancato raggiungimento di sintonie, pur non definitive e parziali, tra i vari ambiti ed espressioni dello sviluppo e della crescita, corporeo, affettivo, cognitivo, relazionale.

Da un punto di vista pedagogico e didattico, si attribuisce un ruolo di primo piano soprattutto ad alcune delle dimensioni coinvolte nei processi educativi e formativi; innanzitutto, quelle della soggettività, della professionalità, della complessità.

La soggettività è da riferire sia ad un piano epistemologico sia formativo. La centralità del soggetto che conosce e che agisce sulla base delle sue cognizioni costituisce un criterio di riferimento fondamentale del processo di conoscenza e di costruzione del sapere scientifico; la scienza e lo sviluppo del sapere sono legati alla storia degli individui, alle loro istanze, alla modificazione del rapporto con l'ambiente che suggerisce rinnovati modi di concepire e di agire.

Il passaggio dal livello epistemologico a quello formativo è dato dalla natura dei processi cognitivi, che avvengono su base biologica e che traggono i contenuti da elabo-

rare dalle esperienze, dalle aspettative e motivazioni personali e contrassegnate in senso socio-culturale.

Porre il soggetto al centro del processo formativo non vuol dire risolvere le vere o presunte difficoltà dell'apprendere e dell'insegnare optando per gli interessi dei soggetti e seguendone il filo delle esperienze, bensì vuol dire elaborare strategie idonee a instaurare un buon incontro tra soggetti dell'apprendimento e oggetti dell'insegnamento, operando sugli ambienti didattici, sulle forme della partecipazione, sulla diversificazione dei linguaggi, sulla qualità della comunicazione educativa e didattica.

L'idea di professionalità educativa alla quale si guarda pone anche qui al centro

I contesti dell'azione socio-educativa sono caratterizzati da una notevole complessità, data dall'intreccio e dall'influenzamento reciproco di molti fattori, interni ed esterni ai soggetti dell'interazione, con la conseguente difficoltà per gli operatori di selezionare l'individuo che opera, con i suoi punti di vista, le sue conoscenze, le sue forme di azione, ma anche con la sua storia di vita, culturale e di formazione, con la sua identità professionale, di motivazioni, di aspirazioni, di interessi. Tutto ciò è all'origine del suo *fare* personale, di come e quanto sarà in grado di riconoscersi in quello che fa, di *pensarsi altrimenti*, di agire e di modificare il proprio agire in modo consapevole, del suo sentirsi assolutamente responsabile del proprio operato e, quindi, artefice principale della qualità della sua vita professionale. quelli che in misura maggiore si ritiene che intervengano a condizionare specifici comportamenti e processi; grande rilevanza va attribuita, a tale proposito, al saper osservare e condurre l'analisi delle situazioni critiche con rigore, ma anche con l'attenzione ad evidenziare dimensioni ed elementi causali che rientrino nella sfera di intervento del soggetto professionale.

L'educazione corporea e al movimento, sia esso una qualità puramente espressiva o gesto motorio o sportivo, rappresenta una sfida molto importante alla luce della diffusione di situazioni di disagio che vedono in primo piano il modo distorto di vedere e di sentire il proprio corpo, all'origine di derive autodistruttive; un'azione educativa che lavori sull'immagine corporea e sulla comunicazione gestuale e prossemica può contribuire allo sviluppo di un intervento preventivo, come pure può assumere una centralità dal punto di vista dell'educare alle emozioni, affinché esse trovino quanto prima possi-

bili canali e forme di esternazione e di condivisione che rifuggano una loro esplicitazione irriflessiva e violenta.

Adolescenza

(Antonia Cunti)

L'adolescenza è la fase dell'età evolutiva che si colloca tra gli 11 e i 18-21 anni, tra la fine dell'età puberale e l'inizio dell'età adulta.

Essa è contrassegnata da una serie di modificazioni di ordine sia fisico sia psicologico, che investono la sfera cognitiva, sociale ed affettiva. Sul piano cognitivo, matura la capacità di un pensiero logico-astratto, da cui consegue anche la tensione verso le dimensioni immaginative e progettuali; sul piano sociale, l'adolescente predilige i coetanei e gruppi di pari, allo scopo di poter condividere aspirazioni e difficoltà in contesti amicali che non si presentano come giudicanti a differenza di quelli familiari; su quello affettivo, iniziano a definirsi relazioni basate sull'attrazione sessuale e sull'investimento affettivo.

Generalmente gli adolescenti tendono ad allontanarsi dal nucleo familiare per costruire progressivamente la loro autonomia, pur contando moltissimo sul fatto che i loro genitori e le figure affettivamente più importanti possano costituire un porto sicuro sempre disponibili ad accoglierli ed a sostenerli.

In questo periodo della vita si compie una decisiva ri-strutturazione dell'identità personale e sociale dal momento che, a partire dai sostanziali cambiamenti che investono la persona, gli adolescenti si trovano nella condizione di dover dare dei significati a tali cambiamenti che consentano loro di ri-trovarsi con se stessi e nel proprio ambiente di vita. In particolare, l'adolescente si trova a dover affrontare i cosiddetti "compiti di sviluppo" che corrispondono a quelle richieste che la società implicitamente gli rivolge, quali ad esempio la progressiva conquista di autonomia e di responsabilità, le quali rappresentano anche delle forti aspettative a cui si legano l'appartenenza ed il consenso sociali.

C'è da dire che l'adolescenza non è semplicemente una questione anagrafica, poiché presso culture differenti essa viene vissuta, percepita e considerata in modi molto diversi. Nella nostra società occidentale, il fatto che l'adolescenza venga ritenuta comunemente un'età critica è da ricondurre a fattori socio-culturali per i quali il mondo degli adulti carica di drammaticità le scelte e l'insieme dei cambiamenti connessi a questa età;

ad esempio, la difficoltà del passaggio dall'infanzia all'età adulta è anche da ricondurre al persistere di un modello educativo che fondamentalmente nell'attribuire al bambino caratteristiche di dipendenza dalle figure adulte non si preoccupa prioritariamente di instradarlo verso il distacco e la progressiva acquisizione della capacità di pensare e di operare contando sul proprio personale giudizio, con la conseguenza di circoscrivere eccessivamente i tempi del cambiamento, estremizzandolo.

Durante l'adolescenza, l'adesione ad un gruppo sportivo (vd. Gruppo sportivo), in particolare, può essere di grande aiuto per facilitare il superamento di criticità della crescita, sia per quanto riguarda la conquista di nuovi equilibri nel rapporto con la propria fisicità (che è fatta di forma fisica, ma anche di relazionalità e di espressività corporea), che contribuisce al senso di identità personale, sia in relazione alla capacità di costruire risultati comuni e condivisi, nel rispetto delle regole e delle prerogative di ciascun singolo individuo nel contesto della squadra.

“Tutte le ricerche mettono in evidenza che la partecipazione a gruppi formali nella piena adolescenza diventa soddisfacente, al di là delle possibili difficoltà che comporta, quando il gruppo formale non enfatizza i propri connotati istituzionali e assume molte caratteristiche di informalità, quando cioè gli adolescenti del gruppo (spesso riaggregati in sotto-gruppi) conducono una esperienza, vissuta in continuità con il loro impegno formale, dalle caratteristiche molto simili a quella del gruppo spontaneo. In questo modo il gruppo ha una vita che trascende i momenti istituzionali pur senza svuotarli di senso, diventando luogo sociale e psicologico di più intense relazioni interpersonali, autonomo nelle esperienze e nei rapporti con gli adulti”. (Palmonari A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna, 1993, p. 236).

Bibliografia essenziale

- Ammaniti M., Ammaniti N., *Nel nome del figlio. L'adolescenza raccontata da un padre a un figlio*, Mondadori, Milano, 2003.
- Caronia L., Caron André H., *Crescere senza figli. I nuovi riti dell'interazione sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 2010.
- Vegetti Finzi S., Battistini Anna M., *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano, 2001.
- Palmonari A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna, 1993.

Apprendimento

(Jole Lemba)

L'apprendimento può essere definito come un processo di modificazione del comportamento, delle funzioni cognitive, delle conoscenze e capacità che avviene attraverso l'esperienza. Etimologicamente, il termine *apprendimento* deriva dal latino "adprehendere" ossia "prendere su, impadronirsi", rinviando, così, al carattere attivo di tale processo. Sull'apprendimento, dalla fine dell'Ottocento in poi – periodo in cui si è sviluppata una psicologia scientifica- sono state elaborate diverse teorie (tra cui il Comportamentismo, il Cognitivismo, il Costruttivismo).

Nell'ambito di queste, la *prospettiva costruttivista* (vd. Costruttivismo) è quella a cui è opportuno riferirsi laddove si vuole evidenziare il carattere attivo del processo di apprendimento e il ruolo di protagonista che il soggetto esprime nell'ambiente, inteso come contesto partecipato e condiviso.

L'apprendimento è un processo che influenza significativamente le nostre connessioni neuronali e le nostre strutture cerebrali attraverso l'esperienza e l'interazione con l'ambiente, in senso sia fisico sia sociale.

Si tratta di un fenomeno specie-specifico di sviluppo dell'umanità e del singolo individuo, ovvero di una condizione ineliminabile di esistenza e di sopravvivenza della specie umana. In ciò risiede il carattere *naturale* del processo di apprendimento che ha la prerogativa di essere *spontaneo* dal momento che ciascuno di noi apprende *quello che vuole apprendere*.

L'uomo fin dalla nascita esprime un comportamento di apprendimento essendo in possesso di pochi comportamenti innati. L'educazione rappresenta il tentativo cosciente di promuovere l'altro apprendimento. L'apprendimento è, infatti, un processo attivo di acquisizione di comportamenti stabili in funzione di un processo co-adattativo: ovvero il soggetto vive nell'ambiente un processo di influenzamento che lo induce ad adeguarsi all'ambiente stesso. Nella realtà, la dinamica a cui facciamo riferimento è una dinamica di reciprocità per la quale non solo il soggetto è influenzato dall'ambiente ma

a sua volta lo influenza cosicché quella del cambiamento diventa una dimensione che appartiene al contesto e non solo al singolo soggetto.

L'apprendimento è da intendere, quindi, come un comportamento motivato e orientato, non riducibile ad uno sterile meccanismo di assimilazione di contenuti privi di un significato per la persona che apprende. L'apprendimento è, in sintesi, un processo complesso, risultante dalla compenetrazione di aspetti cognitivi, affettivi e sociali.

"L'obiettivo di ogni percorso formativo - dalla scuola di base alla formazione professionale - dovrebbe (...) essere, in prima istanza, quello di fornire al soggetto strutture cognitive ed affettivo-motivazionali che gli consentano di poter apprendere ancora e sempre meglio nel futuro. Ciò determina, sul piano pedagogico, la necessità di una interpretazione dell'apprendimento sulla base di parametri connotativi che lo definiscono: a) come processo dinamico; b) come funzione di adattamento; c) come dispositivo di crescita; d) come dimensione di cambiamento". (Striano M., *I tempi e i "luoghi" dell'apprendere. processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli, 1999, p. 10).

Bibliografia essenziale

- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino, 1986.
Frauenfelder E., Santoianni F., *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento*, Armando, Roma, 2002.
Rudolf Schaffer H., *I concetti fondamentali della psicologia dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.
Striano M., *I tempi e i "luoghi" dell'apprendere. processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli, 1999

Competenza

(Fausta Sabatano)

La competenza rappresenta una categoria fondativa ed interpretativa dei percorsi di formazione, di istruzione, lavorativi e professionali.

Etimologicamente, il termine competenza deriva dal latino *cum petere*, ossia “chiedere”, “dirigersi verso”, rinviando, quindi, alla capacità del soggetto di *sapersi muovere* e *orientare* in determinati campi, non solo di saper utilizzare una specifica tecnica per la soluzione di un problema o per l’esecuzione di un compito.

Il termine competenza è stato male interpretato, in particolare fino agli anni ‘80, allorquando è stato adoperato come sinonimo di abilità, *skill* o *performance*. Tale indistinzione è stata foriera di un riduzionismo che ha portato, sul versante teorico, ad esaurire il concetto di competenza al livello delle prestazioni esplicite, dell’esecuzione del compito, senza considerare gli elementi di conoscenza e di personalità su cui esso si fonda e, sul versante metodologico, al diffondersi di un approccio alla formazione di tipo addestrativo. Nella società contemporanea, in seguito alle trasformazioni che hanno investito e tuttora investono i mercati del lavoro, le organizzazioni e le tecnologie, la “competenza” diviene una categoria di riferimento fondamentale, giacché coerente con la qualità immateriale del lavoro. La “dematerializzazione del lavoro” e la diffusione dei cosiddetti “lavoratori della conoscenza” (*knowledge workers*) rimarca la considerazione che lavorare oggi equivale sempre meno a svolgere uno sforzo fisico e sempre più ad operare in termini cognitivi, acquisendo e accrescendo la capacità di creare, di innovare e di operare in modo autonomo.

Una definizione delle competenze come sapere pratico e operativo a fronte dell’astrattezza delle conoscenze non dà ragione della complessità degli elementi costitutivi e fondativi della competenza stessa; quest’ultima è sì, infatti, capacità di utilizzo delle conoscenze, ma fa riferimento anche ad un “saper fare generale” in cui i “saper fare specifici” sono compresi.

Sul versante formativo, solo di recente si è diffuso un modo di descrivere e di interpretare i percorsi di formazione come strettamente ancorati al costrutto di competenza, tanto che si è parlato di un passaggio dall’“era delle conoscenze” - gli anni ’80 e i primi anni ’90 – all’“era delle competenze”. In tale prospettiva, viene evidenziata la ne-

cessità di un approccio al costrutto di competenza che non si fermi alla crescita ed al perfezionamento delle capacità di eseguire un determinato compito e delle conoscenze che esso presuppone, ma che ponga in primo piano le caratteristiche di personalità e le cosiddette *core competences* nell'accezione più attuale di competenze che, superando una dimensione puramente funzionale rispetto ad uno specifico profilo professionale, rappresentino *dimensioni trasversali*, ossia capacità strategiche di ogni professionalità, fondate sulla categoria concettuale dell' "apprendere ad apprendere" e, quindi, su un apprendimento di *secondo livello*, che attiva processi di autoriflessività, di attribuzione di senso, di consapevolezza di sé, ecc. In tal senso, le competenze vengono intese non soltanto in rapporto alla dimensione operativa delle conoscenze, ma in riferimento a connotazioni personali e relazionali, che costituiscono caratteristiche distintive dell'agire individuale e, come tali, soggette a processi di crescita, di evoluzione e, quindi, di formazione.

"La competenza è considerata tanto più alta quanto maggiori sono le capacità di pensiero astratto, svincolato da contesti specifici di esperienza, e generale, fondato su conoscenze e abilità utilizzabili in situazioni diverse" (Meghnagi S., *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano, 2005, p. 29).

Bibliografia essenziale

Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano, 2010.

Meghnagi S., *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano, 2005

Pellerey M., *Origine e sviluppo degli approcci «per competenze» nella formazione professionale*, in "Studium Educationis", n. 2, 2001.

Sabatano F., *Per una pedagogia delle competenze. La costruzione di un modello di formazione in contesti aziendali*, Liguori, Napoli, 2005.

Complessità

(Francesco Lo Presti)

Il termine si riferisce alla *epistemologia della complessità* e definisce uno degli sviluppi maturati in seno alla *filosofia della scienza* a partire dai primi anni '70.

La parola "complesso" deriva dal verbo latino *complector*, che significa sia *avvinghiare*, *stringere* sia *allacciare*, *tenere insieme*, *riunire* sia, ancora, *concatenazione*, *nesso*, *legame*. Non a caso, dunque, l'utilizzo di tale termine designa un punto di vista teorico e filosofico secondo cui, per comprendere la realtà, non possiamo utilizzare un metodo di osservazione che la scompone in diversi segmenti analizzabili singolarmente, ma dobbiamo tentare di osservarla nel suo insieme, integrando tutte le parti che la compongono in una visione generale (approccio *olistico*, globale) che tiene conto anche delle influenze più remote tra esse.

Il modello della complessità abbandona l'idea di una realtà ordinata e controllabile per accogliere l'idea che tutto ciò che è intorno a noi si realizzi in maniera casuale e caotica a partire dalla interazione tra elementi che, in maniera sfuggente e mai completamente osservabile, compongono il tutto in un sistema.

L'idea alla base dell'epistemologia della complessità acquisisce, dunque, che la realtà non possa essere definita come un insieme di strutture e caratteristiche stabili ed indipendenti dell'osservatore, ma che invece essa sia una realtà di sistemi osservabili, sostanzialmente sfuggente, nella quale lo stesso osservatore rappresenta una delle variabili in causa. In tal senso, l'azione dell'osservatore muta ciò che viene osservato, non consentendo una effettiva distinzione o separazione fra ciò che viene osservato e l'osservatore stesso; è impossibile, in tal senso, acquisire una conoscenza che non sia mediata dalla soggettività (*vedi costruttivismo*).

Questa ridefinizione dei rapporti tra soggetto che osserva e realtà ha prodotto e tuttora produce sostanziali modificazioni nel modo di "fare scienza", mettendone in crisi il modello della ricerca tradizionale, fondato sull'osservazione empirica di un mondo oggettivo attraverso la creazione di rapporti tra cause ed effetti, definibili come leggi di natura.

Il cambiamento nella concezione di scienza investe, quindi, a livello trasversale tutte le discipline ed i settori scientifici. L'utilizzo del concetto di complessità appartie-

ne, infatti, ad un pluralità di approcci di ricerca e di ambiti del sapere, dalle scienze umane e sociali (pedagogia, psicologia, sociologia, economia, ecc.) fino alle scienze matematiche e della natura (fisica, biologia, cibernetica, sistemistica, ecc).

La rivoluzione scientifica inaugurata dalla teoria della complessità assume, quindi, la centralità del soggetto conoscente nei riguardi della propria impresa cognitiva e della propria responsabilità; il nuovo ideale di scienza afferma, cioè, che la conoscenza sia sempre costruita in dipendenza alla posizione assunta dal soggetto che conosce.

Nel particolare dell'ambito pedagogico, la complessità, ridefinendo lo scenario della ricerca all'insegna di una cultura scientifica che accolga la parzialità e la revisibilità dei punti di vista, determina una sorta di liberazione dai dettami del modello di scienza ortodosso che, a sua volta, si traduce nel legittimo affermarsi di una pluralità degli *sguardi* e delle prospettive, di una molteplicità di approcci, di un insieme di modelli e metodi di ricerca in campo formativo, di una attenzione più ampia e sfaccettata alle emergenze e alle nuove istanze educative.

“Oggi il nostro bisogno storico è di trovare un metodo che riveli e non nasconda i legami, le articolazioni, le solidarietà, le implicazioni, le connessioni, le interdipendenze, le complessità. Dobbiamo partire dal venir meno delle false chiarezze. Non il chiaro e il distinto, ma l'oscuro e l'incerto: non più la conoscenza assicurata, ma la critica della sicurezza”. (Morin E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1992, p. 20).

Bibliografia essenziale

- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.
Morin E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1992.
Prigogine I., Stengers I., *La Nuova Alleanza. Metamorfosi della Scienza*, Einaudi, Torino, 1981.
Von Bertalanffy L., *Teoria Generale dei Sistemi*, ISEDI, Milano, 1971.

Corpo/corporeità

(Monica Cante)

Nella storia del pensiero filosofico occidentale, il corpo ha assunto differenti significati che hanno avuto delle importanti ricadute in diversi settori disciplinari, da quello medico a quello educativo.

Il termine corpo deriva dal latino *corpus* che i filologi comparano con l'armeno *kerp* che vuol dire forma, immagine, rinviando ad una dimensione della realtà che può essere conosciuta attraverso l'ausilio dei sensi come la vista ed il tatto.

Nella tradizione filosofica una delle forme più compiute della distinzione tra mente e corpo è stata elaborata da Cartesio.

Cartesio sancisce, infatti, la separazione tra anima e corpo, distinguendo l'esistenza dell'individuo tra *res extensa* e *res cogitans*. Il corpo diviene un oggetto inserito nel mondo della materia che può essere studiato ed indagato attraverso la scomposizione delle parti che lo compongono. L'anima, invece, viene considerata l'essenza stessa dell'uomo che fornisce la vita ed il senso al corpo. Nasce, dunque, la metafora del corpo-macchina che farà da sfondo all'elaborazione del modello bio-medico che indaga e studia il corpo-oggetto come separato e disgiunto dalla mente e dal vissuto soggettivo dell'individuo.

Con la fenomenologia, movimento filosofico-culturale che nasce in Germania all'inizio del Novecento, ed i suoi sviluppi nell'esistenzialismo e nell'ermeneutica, il corpo assume nuovi significati; in particolare, viene evidenziata la differenza tra l'*avere* un corpo ed *essere* il proprio corpo, una distinzione in grado di mostrare il corpo come espressione e parte integrante dell'essere umano, inteso come un essere che vive e si muove all'interno di un mondo (sia fisico sia sociale).

Questa prospettiva intende, dunque, la *corporeità* come una delle dimensioni fondamentali dei nostri vissuti esistenziali; essa esprime il legame esistente tra corpo, emozione e cognizione. Questa dimensione ha come conseguenza il riconoscimento del valore della complessità dell'uomo, sottolineando la necessità di considerarlo nella sua totalità.

Il corpo non è più mero strumento, ma rappresenta il punto di contatto con il mondo attraverso il quale conferire senso e significato alla realtà. Il significato del *mio*

corpo, per esempio delle mie mani, non risiede, infatti, nella loro struttura anatomica ma negli oggetti che esse possono afferrare o non riuscire a prendere, dal momento che il corpo non è un oggetto ma è ciò grazie a cui vi sono degli oggetti.

Il corpo è anche espressione, parte integrante, del processo comunicativo che accompagna e completa la comunicazione verbale. Le parole, se private del gesto, rappresenterebbero un discorso privo dei colori e delle sfumature che solo l'emozione può conferire; esse sarebbero spogliate dei significati che soltanto il corpo ed il suo movimento possono comunicare.

Parlare in termini di corporeità vuol dire riconoscere il valore del corpo come espressione del proprio essere, della propria identità che è anche identità corporea; vuol dire abbracciare una visione unitaria di corpo e mente che conferisce dignità e spessore all'aspetto corporeo dell'uomo inteso come unità e totalità.

“Io non colgo la mia mano nell'atto di scrivere, ma solamente la penna che scrive; ciò significa che io utilizzo la penna per tracciare delle lettere, ma non la mia mano per tenere la penna. In rapporto alla mia mano io non sono nello stesso atteggiamento utilizzante in cui sono in rapporto alla penna: io sono la mia mano.” (Sartre J. P., *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore, Milano, 1968, p. 401).

Bibliografia essenziale

- Balduzzi L. (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Milano, 2002.
- de Mennato P. (a cura di), *Per una cultura educativa del corpo*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2006
- Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano, 2002
- Sartre J. P., *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore, Milano, 1968

Costruttivismo

(Francesco Lo Presti)

Con questo termine si indica un orientamento, condiviso in molte discipline (filosofia, psicologia, pedagogia, cibernetica, ecc.), secondo il quale la realtà non può essere considerata come indipendente dal soggetto che ne fa esperienza.

Gli assunti più importanti che scaturiscono dall'approccio costruttivista possono essere sintetizzati attraverso i punti che seguono:

- a) ogni individuo, osservando la realtà, partecipa attivamente alla costruzione della conoscenza;
- b) ogni soggetto dà una determinata forma all'esperienza tramite una struttura cognitiva di base;
- c) l'uomo è un sistema auto-organizzantesi che protegge e mantiene la propria integrità (autopoiesi).

Il concetto fondamentale del costruttivismo è, quindi, che la conoscenza umana, l'esperienza, l'adattamento sono caratterizzati da un coinvolgimento sostanziale dell'individuo, il quale costruisce la realtà attraverso le proprie strutture cognitive: siamo noi che letteralmente creiamo le "realtà" alle quali poi rispondiamo.

Si possono individuare due tipi di costruttivismo: il *costruttivismo critico* e il *costruttivismo radicale*. Quest'ultimo nega qualsiasi tipo di esistenza che vada oltre a quella prodotta dai pensieri. La conoscenza non riguarda più una realtà "oggettiva", ontologica, ma esclusivamente l'ordine e l'organizzazione di esperienze nel mondo del nostro esperire.

I costruttivisti critici sono invece essenzialmente "realisti"; essi non negano l'esistenza di un mondo fisico reale, sebbene riconoscano i nostri limiti nel conoscere questo mondo direttamente o approssimativamente.

I contesti di vita (sociali e culturali) rappresentano il luogo in cui la realtà costruita viene socialmente condivisa. La visione che gli individui hanno del mondo e delle logiche che gli sono proprie influenza le attività svolte, le decisioni da prendere, le strategie da seguire e, in ultima analisi, la costruzione della realtà stessa.

Il considerare i soggetti come coloro che costruiscono le realtà, interpretandola, porta necessariamente a focalizzare l'attenzione sull'analisi dei processi soggettivi che

sostanziano la realtà organizzativa. La necessità di mettere in discussione il proprio punto di vista, di rendersi conto che il proprio modo di leggere la realtà non è in fin dei conti l'unico, diviene dunque un obiettivo formativo primario per la gestione di sé al cospetto del mutare dell'esperienza.

Dietro le spinte del costruttivismo, decade l'idea di una realtà composta di strutture e caratteristiche stabili ed indipendenti dell'osservatore; in tal senso, la realtà non è più quella dell'osservatore ma è una realtà di sistemi osservabili, nella quale l'azione dell'osservare muta ciò che viene osservato: non è più possibile una distinzione o separazione fra ciò che viene osservato e l'osservatore.

Tutta la conoscenza è, dunque, per la teoria costruttivista una costruzione della mente in un contesto sociale. In tal senso, non esistono fatti o teorie che possano considerarsi indipendenti delle nostre osservazioni o dal nostro modo di essere in relazione con esse.

La teoria costruttivista si inserisce nella cornice della teoria della complessità (*vd. complessità*) e con essa costituisce un fondamentale criterio interpretativo dell'epistemologia (*vd Epistemologia*) della ricerca scientifica contemporanea.

“Qualunque cosa scegliamo come elemento di costruzione, siano essi mattoni o gli elementi di Euclide, sempre determiniamo dei limiti. Ma noi sperimentiamo questi limiti solo, per così dire, dall'interno, dalla prospettiva dei mattoni o dalla prospettiva euclidea. I limiti del mondo a causa dei quali falliscono le nostre imprese, non compaiono mai sotto i nostri occhi. Ciò che viviamo e sperimentiamo, conosciamo e sappiamo è costruito necessariamente dai nostri propri elementi di costruzione e si spiega soltanto in base al tipo della nostra costruzione”. (Von Glasersfeld E., *Il costruttivismo radicale*, Società Stampa Sportiva (Divisione Cultura & Scienze), Roma, 1998, p. 33).

Bibliografia essenziale

- Maturana H., Varela F., *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia, 1985.
Neisser U., *Conoscenza e realtà*, il Mulino, Bologna, 1976.
Von Glasersfeld E., *Il costruttivismo radicale*, Società Stampa Sportiva, Roma, 1998
Watzlawick P. (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, 1987.

Cultura

(Francesco Lo Presti)

Il termine cultura deriva dal latino *colere* (coltivare), di qui l'utilizzo del termine ad intendere il processo d'acquisizione della conoscenza come, appunto, un processo di "coltivazione" di sé, come metafora della cura e della maturazione delle facoltà cognitive ed intellettuali, che concorrono alla formazione globale del soggetto.

Il senso comune attribuisce al concetto di cultura un significato elitario, tant'è vero che, nel linguaggio quotidiano, ci si riferisce ad una persona erudita indicandola come "colta". Questo errore comune affonda le proprie radici all'interno di concezioni escludenti della cultura, che sono maturate in seno al Razionalismo dell'Occidente, nel susseguirsi di un'evoluzione storica che ha visto quest'ultimo ergersi, a causa di precisi eventi storici ed economici, in una posizione di supremazia rispetto a civiltà e culture cosiddette *esotiche* o *inferiori*. In tal senso, per cultura si intende anche, allo stesso modo erroneamente, il processo di "incivilimento" delle collettività, nella direzione di un'assimilazione dei caratteri presenti nelle culture cosiddette "superiori" da parte delle culture cosiddette "inferiori".

La cultura rappresenta, invece, un elemento fondamentale che accomuna tutti gli esseri umani; essa non può, pertanto, essere scissa in aspetti "nobili" o meno "nobili", costituendo sempre una forma di espressione storicamente fondata e socialmente condivisa di comportamenti sociali, interiorizzati all'interno di specifiche comunità.

Questo modo di intendere la cultura è il prodotto del confronto tra due tradizioni di pensiero che, all'interno del dibattito storico sul suo significato ne evidenziano, rispettivamente, due dimensioni: una *universalista* ed una *particolarista*.

La prima considera la cultura come carattere universale, che distingue la specie umana dalle altre e che, quindi, riguarda tutte le razze e le civiltà rispetto alla capacità di produrre e di trasmettere conoscenze, credenze, comportamenti, ecc.; in tal senso, essa, pur costituendo la radice di una *democratizzazione* del concetto, produce un sistema di classificazione delle culture in base ad un criterio universale; pertanto, la *diversità* tra culture viene spiegata come differenza tra stadi di un unico percorso evolutivo, il quale è coerente con il modello della società occidentale (*evoluzione unilineare*).

La seconda intende la cultura come una specifica configurazione di modi di agire e di pensare propri di una determinata collettività, producendo, in tal modo, un senso di unicità che, conseguentemente, ne descrive il valore relativo. In tal senso, le culture sono apprezzabili non già in termini di gerarchia, ma in termini di differenza: ogni civiltà o gruppo etnico evolve, quindi, all'interno di percorsi singolari e non confrontabili sul piano di un modello evolutivo, il cui metro è costituito dal progresso compiuto dall'Occidente (*evoluzione multilineare*).

La cultura si configura, dunque, come sistema dinamico, complesso e variabile, originato dai rapporti tra organizzazione sociale, ideologie, visioni del mondo e modalità di trasmissione e di rappresentazione della conoscenza.

Sul piano educativo, l'interesse principale per questo tema riguarda la possibilità di chiarire l'influenza che il concetto di cultura socialmente condiviso esercita su quello di formazione; i modelli e le strutture educative, i modelli di rapporti tra le generazioni e i modi di trasmissione della tradizione sono parte integrante della cultura; essa custodisce la memoria collettiva, vale a dire l'elaborazione o l'invenzione sociale del passato. La cultura esprime, dunque, un sostanziale potere formativo; essa produce e contiene significati i quali *plasmano* la mente degli individui, rappresentando l'insieme degli *attrezzi* attraverso cui gli essi *costruiscono* il mondo in cui vivono, la concezione di se stessi e degli altri, le proprie attitudini, ambizioni, capacità.

“La mente non potrebbe esistere senza la cultura [...]; l'evoluzione della mente dell'ominide è legata allo sviluppo di un modo di vivere in cui la realtà viene rappresentata mediante un sistema simbolico condiviso dai membri di una comunità culturale, che al contempo organizza e pensa il proprio stile di vita tecnico e sociale nei termini di quel simbolismo. Questo modo simbolico non solo viene condiviso dalla comunità, ma viene conservato, elaborato e tramandato alle generazioni successive che, in virtù di questa trasmissione, continuano a mantenere intatti l'identità e lo stile di vita della propria cultura”. Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2001, p. 17.

Bibliografia essenziale

- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2001.
Fabietti U. (a cura di), *Etnografia e cultura*, Carocci, Roma, 1998.
Geertz C., *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna, 1987.
Rossi P. (a cura di), *Il concetto di cultura*, Einaudi, Torino, 1970.

Cura educativa

(Jole Lemba)

Nel senso comune, si pensa alla cura associandola o alla terapia (quando ci si deve curare si va dal medico) o all'accudimento dei figli: la cura, quindi, oscilla tra una prestazione specialistica in ambito medico o terapeutico e una competenza "naturale", parentale.

La cura è qualcosa che appartiene radicalmente all'esistenza: né ad uno stato in particolare (la malattia), né ad una sua fase (l'infanzia): la cura appartiene a tutta la vita.

Il termine cura deriva dal latino "cura" che significa premura, costanza, preoccupazione.

La *cura educativa* è da intendere come un comportamento di valorizzazione dell'altro, di premura verso l'altro: l'aver cura scaturisce dallo stare in ascolto del desiderio dell'altro di divenire quello che vuole essere allo scopo di consentire l'acquisizione di una propria forma come originale presenza nel mondo.

Compito dell'educazione è di coltivare nel soggetto la passione per la cura di sé e di accompagnarlo nella costruzione di processi cognitivi ed emotivi necessari a tracciare con autonomia e con passione il cammino dell'esistenza. Il processo educativo, allora, per aiutare l'altro a diventare quello che vuole essere, dovrebbe declinarsi come pratica di cura affinché l'altro diventi capace di aver cura di sé.

Aver cura vuol dire prendere in carico l'altro attraverso se stessi, instaurando una qualità di relazione che sia dinamicamente volta al cambiamento di sé e dell'altro.

Situazioni che in modo particolare esigono una specificità dell'aver cura sono quelle caratterizzate dalla presenza di malattie, disabilità o di una forma di disagio. Proprio in tali situazioni il promuovere la cura richiede il possesso di competenze relazionali ed educative.

Nell'ambito socio-sanitario, ad esempio, l'operatore ponendosi in una relazione di cura esercita una funzione educativa: egli, infatti, "cura" nel senso che si "preoccupa"; ovvero, prendersi cura della salute vuol dire promuovere una progettualità autolegittimata entro cui il soggetto consapevolmente compie le sue scelte esistenziali.

“Educazione, riabilitazione, cura e terapia, finalizzate al processo di integrazione del soggetto con “bisogni educativi speciali” acquistano senso e significato solo se la persona bisognosa di aiuto è messa nelle condizioni di poter provvedere, con spirito di autonomia, al suo maggiore e possibile sviluppo. La relazione d’aiuto è, quindi, una pratica educativa inseribile nella vita quotidiana, ma anche una tecnica apprendibile e applicabile in particolari contesti e implica un incontro intersoggettivo. Il rapporto educativo è un incontro che può essere fatto anche di contrasti e dissapori, ma costruito intorno all’ascolto, possibilmente reciproco e partecipato, in cui il sé, senza tuttavia identificarsi o sostituirsi” (Gaspari P., *Cura educativa e relazione d’aiuto: l’educatore professionale interpretato dalla Pedagogia Speciale*, in Gaspari P. (a cura di), *Aver Cura. Pedagogia speciale e territori di confine*, Guerini, Milano, 2002, pp. 89-90).

Bibliografia essenziale

- de Mennato P., Cunti A. (a cura di), *Formare al lavoro sociale*, Guerini scientifica, Milano, 2005.
- Franchini R., *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Centro studi Erikson, Trento, 2007.
- Gaspari P. (a cura di), *Aver Cura. Pedagogia speciale e territori di confine*, Guerini, Milano, 2002.
- Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell’educare*, FrancoAngeli, Milano, 2000.

Didattica

(Francesco Lo Presti)

La didattica è la scienza della comunicazione e della relazione formative. L'oggetto specifico della didattica è lo studio della pratiche d'insegnamento poste in relazione con le dinamiche di conoscenza e di apprendimento. Un strategia didattica implica la formulazione di un progetto mirato, razionale, socialmente costruito, che sottintenda un'idea pedagogica di come si debba insegnare, di quali debbano essere gli scopi dell'educazione, di quali siano i processi implicati nella relazione educativa.

Il termine didattica deriva dal verbo greco *didasko*, insegnare, anche nel senso di *mostrare, indicare*. L'affermazione del termine "didattica" nel lessico pedagogico è relativamente recente e può farsi risalire a Comenio, cui si deve — verso la fine del sec. XVII — la prima sistemazione organica della disciplina, intesa come organizzazione generale dei fini, dei mezzi e dei contenuti che consentono all'istruzione scolastica di costituirsi come luogo privilegiato per un insegnamento universale. Didattica è un termine che designa, in senso lato, l'insegnamento, o che comunque si riferisce all'insegnare.

Similmente alla pedagogia, anche la didattica ha compiuto un lungo percorso per essere riconosciuta come scienza autonoma, con un proprio oggetto di studio, un proprio metodo, un proprio linguaggio. Un passaggio storico, in tal senso, è legato al cambiamento delle platee scolastiche, in direzione di un ampliamento della loro eterogeneità sociale, fenomeno che ha comportato la messa in discussione della didattica tradizionale, incentrata esclusivamente sui contenuti disciplinari da trasmettere, a vantaggio di un'analisi più attenta del contesto della formazione, incluse le caratteristiche dei soggetti dell'apprendimento.

Il nucleo d'interesse prioritario di una didattica incentrata sulla relazione formativa è la convinzione che i processi di insegnamento/apprendimento siano significativamente influenzati dalla qualità dei rapporti interpersonali e dalle modalità comunicative tra docente e discente, incluse quelle inerenti all'istruzione (vd. Istruzione) relativa a specifiche conoscenze disciplinari e culturali. La dimensione relazionale e sociale è costitutiva del processo di apprendimento dei soggetti: le dinamiche di contesto fungono, pertanto, da agenti co-costruttori dello sviluppo cognitivo.

La centralità della dimensione relazionale costituisce un punto di arrivo di un percorso che ha visto alternarsi differenti modelli della didattica, caratterizzati da primi piani differenti e coerenti con un certo modo di intendere l'educazione. Nella *didattica trasmissiva* il primo piano è sul docente, considerato come possessore di un sapere profetico, il quale deve trasmettere ai discenti i contenuti della conoscenza. Nella *didattica attiva* il primo piano è sul discente con i suoi interessi e le sue motivazioni.

“Il termine didattica rimanda a immaginari, rappresentazioni, concezioni molto differenziate fra loro a seconda che si consideri l'insegnamento come un travaso di conoscenze da esperti di un settore disciplinare a soggetti ritenuti ricettori passivi, o come una azione complessa che viene costruita congiuntamente da insegnante e allievi e a cui concorrono diverse variabili, quali le caratteristiche dei componenti della relazione educativa e le dinamiche interpersonali e comunicative, le modalità di organizzazione dei contenuti disciplinari, l'organizzazione istituzionale, l'approccio metodologico, le risorse strumentali a disposizione” (Nigris E., Prefazione, in Nigris E., a cura di, *Didattica generale*, Guerini, Milano, 2003, p. 11)

Bibliografia essenziale

- Frabboni F., *Didattica Generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1999
Nigris E. (a cura di), *Didattica generale*, Guerini, Milano, 2003
Trisciuzzi L., *Didattica in classe*, ETS, Pisa, 1999
Vertecchi B., *La didattica: parole e idee*, Paravia, Torino, 1999

Disagio (pedagogia del)

(Jole Lemba)

La parola disagio indica una situazione di difficoltà in cui può trovarsi un soggetto nel rapporto con se stesso e con l'ambiente esterno; infatti l'etimologia risale al latino "dis-adiacens" che indica "colui che non è adiacente, che non giace presso, che non sta vicino a". In generale si può trattare di un allontanamento momentaneo da condizioni di salute e armonia psicofisica.

Una condizione di agio difficile va in controtendenza rispetto alla propensione dell'essere umano a coadattarsi all'ambiente. Lo stare bene dell'individuo è legato all'adattamento all'ambiente e l'adattamento stesso si modifica nel corso della vita grazie all'esperienza. I processi di cambiamento riguardano l'intera esistenza di un individuo; in particolare, i momenti di disagio e di malattia sono cruciali per promuovere o accompagnare processi di cambiamento della persona.

Le cause che possono essere all'origine di situazioni di disagio sono numerose, a volte concatenate, comunque complesse e non sempre facilmente identificabili. Il termine "disagio" si presenta generalmente con varie aggettivazioni: disagio sociale, minorile, economico, psicologico, adolescenziale, mentale, ecc. Partendo dalla considerazione che le professionalità inerenti alla pedagogia del corpo e del movimento lavorano soprattutto con fasce dell'età evolutiva, ci si riferisce all'età adolescenziale come a quella in cui si può più diffusamente evidenziare la presenza di un disagio (vd. adolescenza).

Per quanto concerne una pedagogia del disagio, pensiamo ad un'azione strategica rivolta a soggetti che, per costruire un senso di sé come appartenenza al mondo, necessitano di essere aiutati da professionisti capaci di comprendere i loro autentici bisogni, in grado di riaccendere speranze, ideali e future prospettive, attraverso la previsione di percorsi significativi. La pedagogia speciale, occupandosi delle metodologie della cura e dell'aiuto, ha esteso i suoi interessi di studio e di ricerca dallo specifico dell'handicap alla tematica del disagio nelle sue diverse accezioni e nelle sue diverse e molteplici fisionomie.

Se il disagio, infatti, può essere inteso come una condizione di difficoltà, condivisa da giovani e adulti, legata ai condizionamenti della società complessa e/o

all'interazione tra i fattori di rischio individuali e locali, la conseguenza di tale condizione potrebbe anche essere l'emarginazione. Un processo di emarginazione può essere causato da un disadattamento dell'individuo che presenta una difficoltà ad inserirsi, a riconoscersi o ad accettare completamente le norme e i modelli esistenziali del gruppo sociale di riferimento. Collegata all'emarginazione è la devianza: questa si presenta ogni qualvolta un individuo, infrangendo leggi e regole, provoca una reazione negativa e stigmatizzante.

"Gli interventi di aiuto [...] non possono assumere semplicisticamente il valore di soluzione ai problemi, in quanto concorrerebbero alla cronicizzazione dello stato di dipendenza, se non contestualizzati in un processo che ha come obiettivo l'autonomia e l'attivazione di un cambiamento duraturo. L'utente deve maturare, da un atteggiamento centrato sulla richiesta specifica, la consapevolezza della sua condizione di disagio: solo attraverso la disponibilità ad affrontare il problema, il cliente potrà sperimentare una modalità nuova di essere nella sua realtà e produrre un cambiamento più stabile nel tempo" (de Mennato P., *Una epistemologia del lavoro di cura*, in de Mennato P. e Cunti A. (a cura di), *Formare al lavoro sociale*, Guerini, Milano, 2005, p. 43.

Bibliografia essenziale

- de Mennato P. e Cunti A. (a cura di), *Formare al lavoro sociale*, Guerini, Milano, 2005.
Fadda R., *Dispersione scolastica e disagio sociale*, Carocci, Roma, 2011.
Gaspari P., a cura di, *Aver Cura. Pedagogia speciale e territori di confine*, Guerini Scientifica, Milano, 2002.
Regoliosi L., *La Prevenzione del disagio giovanile*, Carocci, Roma, 2010.

Educazione

(Sergio Bellantonio)

L'etimologia della parola "educazione" ha una duplice derivazione di origine latina; un primo significato del termine viene fatto risalire ad *edere* (alimentare, nutrire) ed un secondo alla parola *ex-ducere* (tirare fuori). Il termine, ancora oggi, conserva in sé entrambe le dimensioni etimologiche, riferendosi, contemporaneamente, a quel senso di custodia, allevamento e nutrizione dell' "*edere*" ed alla crescita ed allo sviluppo del soggetto attraverso la facilitazione del ragionamento da parte dell'educatore per quanto riguarda l' "*ex-ducere*". Quest'ultima prospettiva, presente in particolar modo nell'età classica, nell'arte socratica della maieutica (arte della levatrice), intendeva, appunto, far sviluppare all'allievo ragionamenti aventi un buon grado di approfondimento, contro ogni forma di riproposizione acritica dei pensieri altrui. Nel corso della storia, in relazione alle diverse culture e ai differenti sistemi sociali, il vocabolo ha assunto svariati significati, essendo evidente che i modi di educare siano da mettere in relazione con la qualità del pensiero e dei comportamenti che si intende incentivare.

La letteratura pedagogica attuale intende l'educazione come quell'insieme di processi intenzionali e non (pratiche, interventi, azioni, ma anche comportamenti non verbali) volti a condizionare lo sviluppo complessivo della personalità del soggetto, il modo di pensare e di agire.

L'educazione si colloca come "chiave di volta" tra conservazione e rinnovamento; infatti, attraverso l'atto dell'educare si mira sia a conservare la storia e la cultura, se è vero che l'educazione affonda le proprie basi nella tradizione sia, al contempo, a fondare le premesse per il cambiamento, per l'apertura al nuovo, alla ricerca, per la produzione e costruzione di nuovi saperi e di nuove teorie. Educare, allora, significa guidare il soggetto a sviluppare facoltà intellettuali e qualità morali favorendone lo sviluppo e l'emancipazione. Essa si sostanzia di una dimensione individuale, che si esprime nell'apprendimento (vd. Apprendimento); di una dimensione collettiva e sociale che si esprime nella trasmissione di cultura (vd. Cultura) e, infine, di una dimensione istituzionale che rimanda ai luoghi in cui hanno luogo l'insegnamento e la didattica (vd. Didattica). L'educazione ha una specificità in senso valoriale e va distinta dall'*istruzione*, (vd. Istruzione) da intendersi, invece, come quell'insieme di metodi e tecniche per mez-

zo delle quali un individuo acquisisce conoscenze e capacità, processo che può avvenire mediante un insegnamento teorico o tecnico-operativo, guidato o meno. L'educazione differisce, inoltre, dal termine *formazione*, in quanto questa sta ad indicare un processo in cui l'individuo sviluppa nel corso della sua vita una propria "forma" e, pertanto, questo termine rispetto a quello di educazione esprime una maggiore centralità del soggetto, quale protagonista del proprio processo di apprendimento e di crescita culturale (Cfr. Formazione).

In conclusione, nell'attualità il termine educazione sarà adeguatamente utilizzato in riferimento a quel processo di strutturazione olistica della personalità di un individuo, attraverso un'azione intenzionale e non, processo basato sull'apprendimento, sulla socializzazione e sull'inculturazione. L'educazione mira proprio a liberare e ad emancipare l'educando, avendo una dimensione fortemente orientativa e non esclusivamente trasmissiva, e a sollecitare lo sviluppo di un approccio critico, al fine di creare soggetti in grado di scegliere da sé e per sé e di sapersi determinare in senso autoemancipativo.

"Quale modello educativo/formativo è più idoneo, al tempo storico-socio-culturale che stiamo vivendo? Quello del soggetto-persona come singolo e come coscienza responsabile: come io che si fa sé attraverso la "cura di sé" e coltivando la propria psichicità, ovvero interiorità, coscienza, individualità. E ponendola al centro del suo compito di vita. Anche di quella sociale: in cui deve esercitare, appunto, responsabilità ma anche deve potenziare libertà, dissenso, scelta autonoma".(Cambi F., *Il Modello educativo/formativo del e per il nostro tempo*, in Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D., *Pedagogia Generale*, Carocci, Roma, 2009, p.71).

Bibliografia essenziale

- Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.
Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D., *Pedagogia Generale*, Carocci, Roma, 2009.
Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 1994.
Vertecchi B., *Le parole della nuova scuola*, Fabbri Editori, Milano, 1983.

Educazione permanente

(Antonia Cunti)

L'espressione "educazione permanente" risale agli anni Settanta, quando non solo la letteratura pedagogica ma anche il mondo delle istituzioni e della formazione abbracciarono la concezione secondo la quale il processo educativo dura tutta la vita di ciascun individuo, indipendentemente dalle latitudini e dall'appartenenza sociale e, di conseguenza, coloro che operano professionalmente nell'ambito dell'educazione, ma anche la politica e le istituzioni e gli organismi preposti allo sviluppo sociale e culturale devono preoccuparsi di accompagnare questa propensione ad apprendere di tutti gli individui, in direzione di una crescita della conoscenza e del saper fare collettivo e della conseguente capacità di esercizio del diritto di cittadinanza, secondo le regole della democrazia.

Negli anni Cinquanta e Sessanta già si pose il problema dell'educazione degli adulti e con un notevole carattere di emergenza, essendo molto alto il tasso di analfabetismo, in particolare nel Mezzogiorno, e si riteneva che ai fini della ricostruzione del nostro Paese fosse essenziale intervenire a livello della formazione di base; l'azione governativa e dell'associazionismo che in quegli anni si sviluppò fu concentrata soprattutto, ma non solo, sull'istruzione degli adulti. A partire dal decennio successivo, si iniziò a sottolineare l'importanza di una crescita culturale, non necessariamente finalizzata al lavoro, ma più in generale a garantire il miglioramento sociale dei nostri territori, peraltro in grado di incidere fortemente sull'avanzamento economico e della cultura politica.

Negli anni Novanta, fino ad arrivare ai giorni nostri, l'impegno delle istituzioni sui temi dell'educazione e della formazione degli adulti ha visto un incremento notevole, soprattutto per i vincoli posti da leggi europee che alla luce dei processi di globalizzazione chiedono anche all'Italia di assumere specifiche misure inerenti a tali temi, con lo scopo di contenere dislivelli tra i cittadini europei e facilitare la circolazione delle competenze e delle risorse umane e professionali; al riguardo, c'è anche da osservare che la sensibilità dei governi europei non è sempre all'altezza del compito e che soprattutto nel nostro Paese gli investimenti in materia di istruzione, di ricerca e di formazione sono inadeguati al confronto con la maggioranza dei Paesi europei e che la condizione

della crisi economica in cui ci troviamo da alcuni anni ha comportato una loro ulteriore riduzione.

La letteratura pedagogica contemporanea ha evidenziato gli specifici bisogni di formazione in età adulta, la peculiarità dei processi di apprendimento in questa fase della vita e le strategie auspicabili a livello socio-politico, organizzativo e didattico; in particolare, si sottolinea l'emergere di bisogni di formazione culturale e professionale che attengono alle cosiddette "competenze trasversali" (vedi voce "competenza"), la necessità di azioni formative di ri-orientamento, esistenziale, formativo e lavorativo, l'importanza di offerte formative che rispondano ai bisogni di aggregazione culturale e di integrazione sociale, il cui soddisfacimento è assolutamente essenziale per il benessere delle collettività e lo sviluppo di un agire democratico e rispettoso delle diversità.

“Durante gli ultimi dieci anni, l'apprendimento in età adulta ha subito sostanziali modificazioni e si è sviluppato enormemente qualitativamente e quantitativamente. Nelle società culturali evolute, presenti in tutto il mondo, l'educazione degli adulti e la formazione continua sono divenute una necessità sia per la comunità sia per il mondo del lavoro: entrambe le realtà, infatti, esprimono sollecitazioni e richieste che spingono ogni individuo a rinnovare continuamente conoscenze ed abilità, durante tutto l'arco della propria vita [...]. Educazione di base per tutti significa che chiunque, di qualsiasi età, può avere l'opportunità di realizzare le proprie potenzialità sia individualmente, sia che sia inserito in una situazione collettiva: non si tratta solo di un diritto, ma di un dovere e di una responsabilità della società nel suo insieme”. (V Conferenza sull'educazione degli Adulti, Amburgo, 14-18 luglio 1997).

Bibliografia essenziale

- Cunti A., *La formazione in età adulta. Linee evolutive e prospettive di sviluppo*, Liguori, Napoli, 2003;
Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 2002;
Orefice P. e Cunti A. (a cura di), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori, Napoli, 2005.
V Conferenza sull'educazione degli Adulti, Amburgo, 14-18 luglio 1997

Emozioni (educare alle)

(Monica Cante)

L'emozione rappresenta un processo complesso e multifattoriale e, pertanto, risulta difficile fornire un'unica ed esaustiva definizione. Molti studiosi, dal campo psicologico a quello neurofisiologico, hanno, infatti, elaborato numerose interpretazioni, cosicché a tutt'oggi l'emozione viene considerata un costrutto psicologico frutto di più componenti che interagiscono tra di loro: cognitiva, motivazionale, fisiologica, espressivo-motoria e soggettiva .

Il termine emozione deriva dal latino “emotionem”, da “emotus” participio passato di “emovere” , che vuol dire trasportar fuori, smuovere, significati che rinviano al senso del movimento, come esternalizzazione dell'emozione.

L'emozione è un'esperienza complessa che l'individuo impara a conoscere, gestire ed elaborare nel corso della sua esistenza. Essa imprime, infatti, la coloritura alle nostre esperienze, fornendo significati alle situazioni, sia interne sia esterne, che viviamo quotidianamente, ed influenzando i nostri processi cognitivi.

Alla nascita, ad esempio, l'emozione non ha ancora un valore comunicativo; allo sviluppo cognitivo del bambino, infatti, si accompagna uno sviluppo della competenza emotiva che permette progressivamente al bambino di comprendere e gestire le emozioni di cui fa esperienza. Il cucciolo dell'uomo impara a riconoscere le proprie ed altrui emozioni; utilizza gli indici situazionali per predire l'emozione che potrebbe essere provata; apprende che il suo comportamento può modificare lo stato emotivo dell'altro e, di conseguenza, impara ad usare le proprie azioni allo scopo, per esempio, di ferire e confortare. Il bambino impara, inoltre, che una stessa situazione può suscitare emozioni contrastanti e che una persona può esperire due emozioni opposte allo stesso tempo. Goleman utilizza il termine *intelligenza emotiva* riferendosi alla capacità di riconoscere i propri ed altrui sentimenti e di gestire le proprie emozioni sia interiormente sia nelle relazioni sociali. Emerge, dunque, che la competenza emotiva si presenti come una conquista lenta e complessa, come quella linguistica o inerente ad altri processi cognitivi. Il ruolo dell'ambiente nel supportare o meno lo sviluppo di una competenza emotiva risulta fondamentale; alcuni studi, infatti, hanno mostrato che i bambini che hanno genitori

che tendono a parlare molto delle loro emozioni e delle relative cause sono particolarmente bravi a diagnosticare le proprie ed altrui emozioni.

Le emozioni accompagnano, quindi, la vita di ciascun individuo, ma la loro comprensione è un processo che dipende, in forte misura, dalle esperienze che il soggetto ha avuto lungo l'arco della propria vita. Riuscire a verbalizzare le proprie emozioni dando un nome a quelle modificazioni fisiologiche che avvengono nel corpo, come espressione di un'emozione, è fondamentale per gestire i propri stati emotivi ed intervenire su quelli negativi e apportatori di disagio. Allo stesso modo, imparare ad identificare le emozioni altrui permette di affinare le proprie abilità sociali, migliorando la qualità della sfera relazionale.

In campo educativo, in sintesi, è importante dare spazio alle emozioni non solo come aspetto di cui si sostanzia la qualità della vita della persona, ma anche come dimensione che alimenta il processo di apprendimento, fornendo senso e valore alla conoscenza e all'esperienza.

“In questa prospettiva il pedagogo deve sforzarsi di cogliere i rapporti tra la formazione personale e intersoggettiva e le dimensioni dell'affettività come problemi specificamente pedagogici e di conseguenza può tentare di teorizzare una didattica della relazionalità che oltrepassi, “togliendo e conservando”, le proposte della didattica cognitivista, e inserendola in una più ampia prospettiva pedagogica che tenga conto del ruolo fondante dell'affettività.” (Spadafora G., *Riflessioni su un rapporto fondamentale: pedagogia ed affettività*, in Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 2000, p. 90).

Bibliografia essenziale

Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 2000

D'Andrea F. (a cura di), *Il corpo a più dimensioni. Identità, consumo, comunicazione*, Franco-Angeli, Milano, 2005

Goleman D., *La natura dell'intelligenza emotiva*, Biblioteca Universitaria Rizzoli, Milano, 2009

Harris P. L., *Il bambino e le emozioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1991.

Epistemologia

(Antonia Cunti)

Il termine epistemologia è l'unione delle parole greche *episteme* e *logos* (discorso sulla conoscenza) ed indica quel discorso scientifico che si interessa delle condizioni e dei metodi della conoscenza scientifica, ossia volta ad acquisire un sapere attendibile e perciò affidabile sui fenomeni della realtà.

I contenuti di questa disciplina costituiscono un sapere generale a cui le diverse scienze si riferiscono, ed anche un sapere declinabile rispetto a ciascuna di esse; esiste, pertanto, una epistemologia generale e tante epistemologie quante sono le scienze, inclusa una epistemologia pedagogica che si interessa delle condizioni e dei metodi inerenti alla costruzione di una conoscenza generale sull'educazione. La riflessione epistemologica consente di chiarire la specificità di una disciplina, la sua ragion d'essere, il suo posto rispetto al panorama della conoscenza scientifica ed alle discipline similari.

Nel corso della storia, l'idea di scienza e di scientificità di un sapere si è ovviamente modificata, unitamente ai processi evolutivi che hanno interessato le diverse società, sul piano della cultura, della politica, dell'economia, ecc. Uno dei riferimenti essenziali è costituito dall'opposizione, ma anche dal confronto dialettico, tra due grandi orientamenti che si sono sviluppati in varie forme nel corso dei secoli, vale a dire il razionalismo e l'empirismo. A partire dalla centralità del rapporto io-mondo, il razionalismo pone in primo piano il ruolo della ragione nella determinazione della conoscenza attraverso l'impiego di principi e criteri che corrispondono alla natura della conoscenza che si ritiene debba essere conseguita; l'empirismo valorizza il ruolo della conoscenza sensibile, della realtà fenomenica, percepita attraverso i sensi, e trattata prevalentemente attraverso modalità di misurazione e di classificazione.

Il Novecento ha espresso un cambiamento epocale nel modo di concepire la conoscenza scientifica, andando a scardinare quelli che venivano ritenuti dei punti di non ritorno sul versante epistemologico. In particolare, e tra l'altro, è stata messa in discussione la separazione netta tra le scienze umane e quelle cosiddette "esatte", allorquando con riferimento a discipline come la fisica è stato evidenziato che fattori come ad es. la riproducibilità, la neutralità dell'osservatore e l'univocità del metodo scientifico potessero non incontrare conferma anche in contesti protetti, di laboratorio, essendo questi

non assolutamente controllabili e prevedibili. In generale, è venuta meno l'idea che la conoscenza scientifica sia certa e oggettiva, dal momento che in ogni epoca storica essa rispecchia dei punti di vista sul mondo condivisi all'interno di determinate comunità scientifiche. La realtà appare sempre meno come un tutto scomponibile in parti isolabili e sempre di più come un insieme complesso, interrelato, che sfugge ad una logica di causalità diretta tra le parti, essendo prevalente più che altro un sistema di influenze tale da rendere le parti assolutamente interdipendenti.

Oggi giorno, la produzione di nuova conoscenza è legata a diverse variabili, tra queste la presenza di luoghi di eccellenza della ricerca, la disponibilità di risorse economiche, lo sviluppo tecnologico ed organizzativo, l'interesse del mondo politico ed economico, la qualità della pressione che l'opinione pubblica riesce ad esercitare in maniera informata e consapevole.

“La seconda metà del nostro secolo è caratterizzata dalla crisi dei presupposti epistemologici delle filosofie classiche della storia e dal fallimento di quelle idee di progetto, e di quei progetti, che hanno preso corpo all'interno di quelle filosofie. E' venuta meno l'idea che la conoscenza delle leggi che regolano l'universo – fisico, biologico, sociale – possa garantire il controllo della storia e del futuro [...]. Abbiamo bisogno di un nuovo modo di pensare il futuro. Un nuovo modo di pensare il futuro che riconosca il reale e il possibile non come dati immutabili, ma come costruzioni mai definitive e dipendenti anche dalle nostre scelte, che tratti l'incertezza non come il peggior nemico ma come il miglior alleato, che consideri la proliferazione di idee, di approcci e di azioni (la proliferazione di una serie di eventi non direttamente adattativi) non un'inutile dispersione di energie ma l'unica strada percorribile per costruire nuove possibilità. La costruzione del futuro è una sfida ineludibile. Ed è indissociabile dalla sfida della complessità”. (Bocchi Ceruti G. e M., *Presentazione*, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985, p. 20).

Bibliografia essenziale

Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 1992

Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985

Cambi F., *Filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000

De Landsheere G.L., *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973

Formazione

(Sergio Bellantonio)

Il termine formazione deriva dalle parole latine “*forma*” (forma, figura) e “*actus*” (fare, operare) che, in simbiosi, indicano, appunto, l’attività del “prendere una forma”. Mentre nei suoi significati più antichi avere forma significava arrivare ad un equilibrio e ad un’armonia, oggi la prospettiva è completamente cambiata. Nell’attualità non possiamo parlare di una sola forma, univoca e stabile, di un unico modello di riferimento, ma di una moltitudine di possibilità di acquisizione di forme, che sono poi le forme dell’identità, uniche e irripetibili per ciascuno di noi. La formazione viene vista come un processo in continua definizione, costantemente *in progress*, questo a maggior ragione in una società incerta, complessa, globale e “liquida”, così come la società in cui viviamo viene definita dal sociologo e filosofo contemporaneo Zygmunt Bauman (in “*Modernità liquida*” Roma-Bari, Laterza).

Il processo di formazione è dinamico e problematico nonché mai compiuto; è un processo *lifelong*, ossia che dura per tutta la vita. Nella letteratura pedagogica contemporanea, il termine formazione ha sostituito sempre più quello tradizionalmente utilizzato di educazione. Quest’ultimo conserva, a tutt’oggi, una specificità in senso valoriale, mentre alla formazione viene attribuito un significato più contestuale. In una realtà sociale e culturale tanto complessa come la nostra, infatti, la formazione interviene ad offrire al soggetto strumenti di interpretazione e di intervento in relazione ai diversi ruoli che il soggetto ricopre (professionale, sociale, scolastico, familiare, ecc). Si è passati, quindi, da un’idea di educazione come azione intenzionale, diretta da un soggetto su di un altro, ad un’idea di formazione come processo, incentrato sul soggetto, come evento dinamico attraverso cui questi si sviluppa, all’interno di un preciso contesto.

La formazione rappresenta un processo di sintesi che rinvia ad altri processi di sviluppo degli individui, ossia l’acculturazione, come acquisizione di elementi della cultura della comunità a cui apparteniamo, la socializzazione, che si sostanzia dell’assimilazione di norme e di regole di comportamento e l’apprendimento, quale processo di costante ristrutturazione di conoscenze, modi di agire, funzioni cognitive. Il processo formativo pone il soggetto in posizione di centralità, poiché è messo in luce l’iter dinamico attraverso cui egli prende forma, il suo, appunto, formar-si.

Attualmente, la riflessione pedagogica si pone, quindi, il problema di predisporre un modello organico di formazione, in grado di rispondere alle molteplici sollecitazioni ed esigenze di una società complessa e poliedrica, anche con l'ausilio dei contributi offerti da altri saperi (psicologia, sociologia, antropologia, ecc). La sfida più difficile è quella di riuscire a realizzare una "formazione alla complessità", intesa sia come co-adattamento ad essa, che richiede la capacità di dialogare con la varietà e la variabilità delle relazioni che si stabiliscono in ogni sistema sociale, sia come capacità di produrre innovazioni e di gestire il cambiamento in maniera critica, creativa ed autoemancipativa.

"Tra le varie categorie pedagogiche la formazione rappresenta – oggi – il "proprium" della pedagogia. La formazione consiste in un insieme strutturato di componenti che svolgono la loro azione rispetto a molteplici livelli di riferimento. La formazione richiede di essere considerata come un dispositivo complesso, che si qualifica come dimensione fondamentale della realtà, a partire da quella esistenziale che è fortemente condizionata dall'accadere formativo" (Mariani A., *La centralità della formazione oggi*, in Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D., *Pedagogia Generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma, 2009, p. 125).

Bibliografia essenziale

- Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D., *Pedagogia Generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma, 2009
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Bari, 1995.
- Massa R., *Il dispositivo formazione*, in Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996.

Gruppo (sportivo)

(Sergio Bellantonio)

L'etimologia del termine gruppo risale all'italiano antico "*gropo*" che stava ad indicare una quantità di persone o di cose unite insieme, in modo da poter essere considerate come un tutto. L'interesse delle scienze sociali per il gruppo ebbe inizio con gli studi di Emile Durkheim che abbandonò la tradizionale concezione della società come realtà oggettiva ed individuale, riscontrando, proprio nei gruppi, la diversificazione e la complessità della società stessa.

Nell'ambito della psicologia sociale, il termine gruppo viene definito come un insieme ristretto di individui che si relazionano sulla base di interessi, valori e caratteristiche comuni, di cui gli individui ne abbiano consapevolezza. L'autopercezione, da parte del gruppo, non è comunque sufficiente; si richiede, infatti che esso sia percepito come tale anche all'esterno. L'appartenenza ad un gruppo contribuisce a definire l'identità dell'individuo (vd. Sé/Identità) e ne permette l'integrazione sociale e culturale (vd. Inclusione sociale).

Esistono varie aggettivazioni del termine gruppo ad indicare varie tipologie dello stesso: formale, informale, primario, secondario, ecc. Nel gruppo sportivo sono riscontrabili caratteristiche simili ai gruppi sociali di tipo formale. Le qualità che contraddistinguono in maniera peculiare il gruppo sportivo, differenziandolo dagli altri gruppi, riguardano la presenza dei corpi in gioco, l'interazione incentrata sulle corporeità in movimento (vd. Corpo/Corporeità) e la ricerca di una "performance collettiva", elementi, questi, che conferiscono al gruppo sportivo una sua specifica complessità.

Gestire sapientemente il proprio corpo significa acquisire una grande capacità di integrazione delle spinte emotive con le risorse prestazionali e cognitive individuali, comprendendo i messaggi che gli altri attraverso la dimensione della propria fisicità rinviavano. Si tratta di un processo che offre al soggetto la possibilità di imparare su di sé, sull'altro e sulla relazione, offrendo, d'altro canto, ampio spazio alla riflessione e all'azione educativa.

La performance sportiva è la risultante di alcune variabili (componenti emotive, cognitive e sociali) che sono attinenti alla percezione del sé e del proprio corpo in movimento, della qualità del contesto, degli scambi e delle integrazioni sociali possibili.

Gli sviluppi che i soggetti conseguono nel gruppo educativo, volto alla realizzazione di un preciso compito, definiscono, di conseguenza, il gruppo sportivo come un gruppo di “apprendimento lavoro”, in cui è proprio la natura dell’attività stessa a guidare i processi di apprendimento. Il gruppo sportivo, avendo caratteristiche simili ai gruppi sociali di tipo formale, diviene quel luogo all’interno del quale si impara a saper essere e a saper fare insieme con gli altri, privilegiando così apprendimenti di tipo sociale. Il comportamento del singolo è, pertanto, strettamente collegato alla conoscenza del proprio sapere in azione e di quello degli altri che si esprime attraverso le fisicità in movimento.

Le idee e le percezioni elaborate all’interno del gruppo sportivo riguardano, in particolare, il proprio saper fare sperimentato in situazione. Il soggetto, all’interno del gruppo sportivo, non apprende solo su di sé, ma anche sugli altri, sulla propria immagine sociale e soprattutto sulla sua capacità di intervenire nell’ambiente, modificandolo attraverso l’agire del corpo nella sua unicità e totalità.

“La stabilità e l’evoluzione di qualsiasi gruppo sociale hanno a che fare con le norme e le regole che lo contrassegnano e, soprattutto, con il genere di rapporto che viene istituzionalizzato o informalmente condiviso con esse. Un gruppo sportivo a carattere educativo evidentemente non può che attribuire un’importanza primaria alla gestione dell’intenzionalità, poiché la presenza di vincoli/responsabilità e, contestualmente, la possibilità di ridefinire il rapporto tra le ragioni dei singoli e quelle del gruppo può costituire uno spazio particolarmente incisivo di maturazione di comportamenti socialmente positivi”. (Cunti A., *Adolescenza, socialità e gruppi sportivi*, in de Mennato P. (a cura di), *“Per una cultura educativa del corpo”*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2006, p. 136).

Bibliografia essenziale

- Cunti A. (a cura di), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell’agire educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2011
- Cunti A., de Mennato P., *Fare Squadra. Educare al gruppo sportivo*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2001
- de Mennato P. (a cura di), *Per una cultura educativa del corpo*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2006
- Dallari M., *I saperi e l’identità. Costruzione delle conoscenze e conoscenza di sé*, Guerini, Milano, 2000

Immagine corporea

(Monica Cante)

Il termine immagine corporea fa riferimento alla rappresentazione soggettiva che ciascun individuo possiede del proprio corpo.

La parola “immagine” deriva dal latino *imagine* che possiede la stessa radice del greco *mimos* che vuol dire “imitare”, rinviando alla possibilità di riprodurre un oggetto la cui rappresentazione, però, in quanto imitazione personale, risulta essere filtrata dalla percezione che si ha dello stesso.

La rappresentazione mentale del corpo è stata inizialmente definita, in ambito neurofisiologico, con il termine *schema corporeo*, introdotto da Bonnier nel 1905 ad indicare la rappresentazione topografica e spaziale del corpo che permette l’orientamento rispetto all’ambiente esterno.

Schilder, nel 1935, introduce il concetto di *immagine corporea* definendolo come “il quadro mentale che ci facciamo del nostro corpo, vale a dire il modo in cui il nostro corpo appare a noi stessi.” Mentre il concetto di schema corporeo risulta essere abbastanza sganciato da una dimensione emotiva e di personalità, rinviando ad una descrizione circoscritta al piano fisiologico, l’immagine corporea fa riferimento a molteplici dimensioni: cognitive, affettive e comportamentali. Il concetto introdotto da Schilder esprime, dunque, il profondo legame tra psiche e soma, investendo il corpo, e quindi anche la sua immagine, di significati che sconfinano dall’area della percezione per includere la sfera emotiva e quella relativa alla propria identità.

L’immagine corporea, inoltre, non è innata ma viene costruita e ricostruita lungo l’intero arco dell’esistenza di un individuo. Un ruolo importante, nell’influenzare e direzionare l’elaborazione dell’immagine corporea, è, certamente, rivestito delle prime interazioni che il bambino esperisce con le figure genitoriali, ma esperienze successive possono intervenire e modificare l’immagine che il soggetto ha del proprio corpo.

Alcune epoche della vita, infatti, sono particolarmente segnate dal cambiamento del corpo e, di conseguenza, dall’elaborazione di una nuova immagine corporea. L’adolescenza, per esempio, è il periodo della vita nel quale si attivano numerosi processi psicologici in risposta all’avvento dei cambiamenti innescati dalla pubertà. Il ragazzo va incontro ad evidenti e veloci cambiamenti del corpo determinati dalla compar-

sa dei caratteri sessuali ed è chiamato, pertanto, ad affrontare un importante compito evolutivo: abbandonare l'immagine del corpo infantile ed elaborare una nuova rappresentazione del proprio corpo. In questo periodo della vita un ruolo significativo è rivestito dal gruppo di amici e, più in generale, dalla cultura nella quale si cresce che influenza l'immagine corporea e la soddisfazione-insoddisfazione che da essa deriva.

Un'immagine corporea negativamente connotata può causare diverse forme di disagio che, a volte, possono provocare o accompagnare l'insorgere di vere e proprie psicopatologie.

“Se lo schema corporeo è teoricamente il medesimo per tutti gli individui della specie umana [...], l'immagine del corpo, invece, è propria di ciascuna persona: è legata al soggetto e alla sua storia.” (Dolto F., *L'immagine inconscia del corpo. Come il bambino costruisce la propria immagine corporea*, Bompiani, Milano, 2001, p. 36).

Bibliografia essenziale

- Cuzzolaro M., *Anoressie e bulimie*, il Mulino, Bologna, 2004
Dolto F., *L'immagine inconscia del corpo. Come il bambino costruisce la propria immagine corporea*, Bompiani, Milano, 2001
Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano, 2002
Schilder P., *Immagine di sé e schema corporeo*, FrancoAngeli, Milano, 1973.

Inclusione sociale (educare alla)

(Jole Lemba)

Il termine “inclusione” deriva dal latino “*includere*” composto da “in” = dentro e “cludere” = chiudere. L’inclusione sociale può essere definita come la situazione in cui tutti gli individui e i gruppi godono degli standard essenziali, le disparità tra le persone sono socialmente accettabili e il processo attraverso il quale vengono raggiunti questi risultati di uguaglianza è partecipativo ed equo; il concetto di inclusione sociale comprende, in sintesi, i vari aspetti del benessere di una persona, non solo la dimensione economica. Per inclusione sociale si può anche intendere una migliore e piena integrazione della persona nel contesto sociale ed economico nel quale svolge la sua esistenza.

Da un punto di vista sociale, le vie indicate per il raggiungimento dell’inclusione sono la partecipazione all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese che si realizza attraverso l’esercizio di diritti. Il diritto al lavoro per tutti, ad esempio, è un presupposto indispensabile per l’inclusione sociale e la sua mancanza costituisce senza dubbio un fattore di esclusione: dal mercato del lavoro, dai consumi culturali, dalla fruizione di servizi, ecc. Se un lavoro precario esclude dalla possibilità di progettare il proprio futuro e può essere foriero di povertà, anche un lavoro dequalificato esclude dalla possibilità di sviluppo professionale. Una componente fondamentale in relazione all’inclusione è quella della cultura e dei contesti sociali d’appartenenza.

Anche le culture ed i contesti sociali possono generare esclusione sociale. Fenomeni di esclusione nei confronti di chi è percepito come diverso hanno una qualità psicologica soprattutto di tipo cognitivo: si configurano come il risultato dell’inquietudine prodotta dal confronto con ciò che non si conosce e con cui non si condivide una specifica visione culturale. Accogliendo la concezione secondo la quale ciò che spinge gli individui a fare gruppo è la possibilità di poter condividere gli stessi modi di pensare e di vedere le cose, allora la diversità può produrre allontanamento, rifiuto, esclusione. L’appartenenza socio-culturale ci consente di utilizzare medesimi schemi di conoscenza che danno senso e significato a tutto quanto accade nell’esperienza di vita.

Appartenere vuol dire identificarsi, assumere i tratti di una collettività come propri e agire in base ad essi; si tratta di processi di identificazione e classificazione della realtà che, a loro volta, si riferiscono a valori, norme, simboli e significati collettivi. Ne consegue, allora, che anche la diversità e l'inclusione richiedono la costruzione di categorie interpretative adeguate ad accogliere tali concezioni. L'obiettivo principale di una pedagogia dell'inclusione dovrebbe essere quello di creare percorsi in grado di offrire ad ognuno la possibilità di realizzare nel proprio contesto di vita i concetti di libertà e uguaglianza.

In tal senso, appare auspicabile l'elaborazione da parte dei singoli individui di un modello di vita che valorizzi le singole identità; una pedagogia dell'inclusione, quindi, offre indicazioni teoriche-metodologiche allo scopo di progettare proposte educative funzionali ad un inserimento in un contesto sociale in cui i soggetti in situazioni di esclusione possano costruire una rete di rapporti significativi.

È sempre più affermato e riconosciuto il valore dello sport come strumento per l'integrazione, l'inclusione sociale e come mezzo per avvicinare le diversità di qualsiasi tipo; a tale scopo, oggi un ruolo fondamentale viene svolto da colui che in qualità di allenatore o di coach si preoccupa di stabilire costantemente forme di equilibrio nell'ambito dei gruppi sportivi allo scopo di facilitare sempre nuove integrazioni e forme di condivisione attraverso e oltre il gesto sportivo.

*“Per questi ragazzi crescere, cioè riuscire a strutturare una personalità adulta ed indipendente, sembra accessorio rispetto ad una vita in cui l'avventura e lo sprezzo per il pericolo sono le uniche modalità che consentono l'attivazione di emozioni o sensazioni coinvolgenti; solo questo riesce a dare senso ad una vita fortemente condizionata da quello che è stato acutamente definito un “vuoto esistenziale”. [...] Pressati dalla necessità di assumere ruoli adulti, i ragazzi sono pronti ad esercitare la trasgressione, la prevaricazione, il sesso occasionale, per dimostrare di esserci; incapaci di scegliere sono frastornati da un flusso continuo di input spesso fuorvianti, profondamente immaturi e vulnerabili, sembrano paurosamente affetti da una indifferenza cronica alla vita. Il bisogno esasperato di visibilità e di considerazione testimoniano la ricerca disperata di una identità. [...] Ciò che dà risposta ai loro bisogni è la camorra cultura. Nella crisi della scuola, della famiglia e delle altre strutture sociali, la camorra sembra l'unico soggetto che riesce a dare un'identità ed una parvenza di integrazione a ragazzi che hanno davanti a sé soltanto la miseria della famiglie e la disattenzione dei poteri pubblici”. (Guida G., *La mala-educazione. Giovani, cultura di camorra e cultura dello sport*, in Cunti A., (a cura di), *La rivin-**

cita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo, FrancoAngeli, Milano, in corso di stampa).

Bibliografia essenziale

Cunti A., (a cura di), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

Gaspari P., (a cura di) *Aver Cura. Pedagogia speciale e territori di confine*; Guerini scientifica, Milano, 2002.

Ianes D., *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Centro Studi Erickson, Milano, 2008.

Striano M. (a cura di), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2010.

Insegnamento

(Sergio Bellantonio)

L'etimologia della parola "insegnare" deriva dal termine latino "*insignare*" che ha il significato di imprimere, fissare, mettere un segno. L'atto dell'insegnare può essere, oggi, inteso come quell'azione educativa intenzionale che mira alla diffusione di contenuti culturali.

Il termine ha avuto, storicamente, numerose variazioni in relazione ai cambiamenti stessi che hanno avuto, cronologicamente, tanto la pedagogia quanto la didattica. E' possibile, allora, risalire a diversi modelli e concezioni di insegnamento; quello di tipo trasmissivo è incentrato esclusivamente sul punto di vista del docente, considerato quale possessore di un sapere "certo". Nell'insegnamento attivo, invece, è il discente ad occupare un ruolo di primo piano nell'agire didattico, all'interno del quale assumono particolare importanza le esigenze e bisogni dell'alunno. L'insegnamento che, infine, si basa sulla relazione tra docente e discente, pone l'accento sulla relazione educativa nella quale il docente ha il ruolo di stimolare e motivare il discente alla ricerca e all'apprendimento. L'insegnamento, pur essendo un processo del tutto autonomo da studiare nella sua specificità, va messo in relazione con l'apprendimento (vd. Apprendimento), nel senso che nei contesti di formazione formale, ovvero quelli della didattica, si insegna poiché esiste qualcuno che apprende.

Nell'attualità, alla luce dei contributi di ricerca più recenti, intendiamo l'insegnamento proprio come un processo di formazione intenzionale volto a facilitare l'acquisizione di obiettivi pre-determinati da parte di platee o soggetti specifici. L'insegnamento si compie prevalentemente nei luoghi preposti alla formazione formale, ossia in quelli istituzionalmente volti alla formazione culturale (scuola, università, contesti di formazione professionale). Se la concezione dell'insegnamento come "mettere un segno" rinvia ad un modello trasmissivo della didattica incentrato sulla figura del docente e sulle conoscenze disciplinari, diversamente una concezione dell'insegnamento come processo ci rimanda alla relazione educativa come costruzione finalizzata ad una formazione culturale in cui il docente più che un trasmettitore delle conoscenze è un regista ed un orchestratore di ambienti di apprendimento, da un lato, ed un facilitatore dell'apprendimento, dall'altro. Solo di recente l'insegnamento è dive-

nuto un oggetto autonomo di ricerca, essendo la qualità della formazione non più considerata come il risultato di un apprendimento scaturente da pratiche di insegnamento tradizionali e trasmissive, ma come un processo situato in un contesto e distribuito tra più fattori che lo determinano nel loro interagire, processo volto ad una formazione culturale in grado di evolvere in simbiosi con il continuo mutare del sistema sociale.

“Lo stagliarsi dell’insegnamento quale specificità problematica da sondare nelle sue diverse sfaccettature, non ultime quelle esperienziali e situazionali, peraltro assolutamente costitutive di qualsiasi competenza professionale, ha determinato il superamento della stretta causalità processo-prodotto, a favore di intrecci di natura più sistemica. Se l’apprendimento si configura come un processo essenzialmente biologico, che nel suo svolgersi – nei diversi ambienti e contesti di relazione – acquisisce contenuti e forme, a loro volta tali da predisporre nuove qualità di apprendimento, anche l’insegnamento costituisce una complessità, un prodotto in sé, da monitorare costantemente nell’interazione con l’apprendimento”. (Cunti A., *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*, FrancoAngeli, Milano, 2006, p. 32).

Bibliografia essenziale

- Bruner J., *La ricerca del significato*, Feltrinelli, Milano, 1994
Cunti A., *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*, FrancoAngeli, Milano, 2006
Cunti A., *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, FrancoAngeli, Milano, 2008
Frauenfelder E., Santoianni F., *Percorsi per l’apprendimento. Percorsi per l’insegnamento*, Armando, Roma, 2002.

Intelligenza/e

(Monica Cante)

L'intelligenza è una facoltà della mente frutto dell'intreccio di varie componenti, legate sia all'ereditarietà genetica sia all'ambiente.

I primi studi sull'intelligenza risalgono alla fine dell'Ottocento e ai primi anni del Novecento quando, nell'ambito dell'approccio psicometrico, che indica la misurazione dei caratteri psicologici, diversi ricercatori tentarono di descrivere e misurare l'intelligenza attraverso batterie di test psicometrici.

Binet e Simon elaborarono un test, composto da diversi quesiti e problemi da risolvere, con lo scopo di accertare e stimare la presenza di capacità corrispondenti a quelle che la scuola, solitamente, richiede. Alla termine del test, al soggetto poteva essere attribuita un'età mentale alla luce del punteggio che era riuscito a conseguire. Questo tipo di impostazione è quella che ritroviamo anche nel così detto Quoziente d'Intelligenza (QI) che deriva da una rivisitazione del test di Binet e tenta di tradurre l'intelligenza in un numero, ovvero misura un unico fattore generale.

Il test di Stanford-Binet, così come i successivi test d'intelligenza (per esempio la WAIS-R) che sono stati costruiti sulla scia del primo, ha, però, il limite di fornire un punteggio troppo influenzato dal livello di scolarizzazione del soggetto. Sono stati, quindi, elaborati altri test il cui risultato non è influenzato dalla cultura del soggetto (in inglese vengono definiti *culture-free*) anche se il QI a tutt'oggi risulta il parametro fondamentale a cui si fa riferimento in ambito clinico per concorrere alla diagnosi di deficit cognitivi.

Proprio alla luce del carattere parziale delle teorie fin qui sinteticamente presentate, Gardner ha elaborato la *teoria delle intelligenze multiple*. Egli confutando l'idea di un'unica intelligenza in grado di influenzare tutte le attività mentali ha proposto una distinzione delle intelligenze in: linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, corporeo-cinestesica, interpersonale ed intrapersonale. Ciascuna delle intelligenze individuate dall'autore implica attività cerebrali complesse. Attraverso la sua teoria, Gardner ha evidenziato il limite degli studi precedenti che hanno privilegiato modalità di rilevazione dei dati (carta, matita ecc.) che, corrispondendo ad unica qualità intellettuale, non per-

mettevano di cogliere le altre intelligenze, ugualmente complesse ed importanti per l'essere umano.

Un altro importante filone di studi riguarda, invece, il tentativo di chiarire se intelligenza sia una capacità innata e trasmessa geneticamente, oppure sia, in larga misura, determinata dalle esperienze ambientali e dagli apprendimenti. Sono state, quindi, condotte diverse ricerche comparative: tra gemelli omozigoti e dizigoti allevati nella stessa famiglia o adottati da famiglie diverse, studi comparati di tipo etnico ed il confronto del QI, nello stesso soggetto, in momenti diversi dello sviluppo.

Le ricerche suindicate hanno mostrato che il fattore ambientale ha un ruolo decisivo nel determinare le differenze inter-gruppali di QI. La componente genetica, dunque, rappresenta una disponibilità, mentre la componente educativa rappresenta lo stimolo per tradurre una risorsa potenziale in un'effettiva funzionalità. I risultati di queste ricerche hanno un grande valore pedagogico dal momento che suggeriscono la necessità di adattare l'insegnamento ai soggetti al quale è destinato, al fine di contrastare le differenze di origine socio-culturale dei discenti. La modificabilità dell'intelligenza attraverso l'esperienza crea, infatti, uno spazio di educabilità che fornisce il valore ed il senso della costruzione di percorsi didattici; percorsi elaborati al fine di supportare e facilitare l'espressione e lo sviluppo delle capacità cognitive dei soggetti.

*“In quanto essere umani, abbiamo vari modi di rappresentare la conoscenza, vari tipi di intelligenza. [...] L'istruzione formale ha praticamente ignorato le altre forme di rappresentazione mentale – le forme artistiche (musicali), atletiche (corporee), personali (conoscenza degli altri e di sé), la conoscenza del mondo naturale, la conoscenza delle grandi questioni della vita. Tutte queste formae mentis esistono e possono essere messe a frutto; quando ciò non avviene possiamo tranquillamente dire che l'istruzione usa solo “mezzo cervello”. (Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Edizioni Erickson, Trento, 2005, pp. 172-173).*

Bibliografia essenziale

- Doise W., Mugny G., *La costruzione sociale dell'intelligenza*, il Mulino, Bologna, 1994.
Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Edizioni Erickson, Trento, 2005.
Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2010.
Eysenck H. J., Kamin L. J., Piero Angela, *Intelligenti si nasce o si diventa?*, Laterza, Roma, 2001.

Istruzione

(Sergio Bellantonio)

L'etimologia della parola istruzione risale al termine latino "in-struere" che ha il significato di costruire, comporre, fabbricare. Nell'attualità, con il termine istruzione si definisce quel processo attraverso il quale il discente acquisisce conoscenze idonee ad inserirsi ed orientarsi, dimostrando competenze (vd. Competenza; Professionalità educative) diversificate che lo pongano in grado di operare scelte autonome e consapevoli. Nei contesti di didattica, essendo l'istruzione legata all'insegnamento, il processo in questione si compie in un ambiente predisposto opportunamente allo scopo.

Nella letteratura pedagogica, i termini educazione/istruzione sono stati, spesso, oggetto di un forte dibattito da parte dei più autorevoli pedagogisti. La differenza sostanziale tra i due termini risiede nel fatto che l'istruzione trova la sua espressione essenzialmente all'interno dei contesti di formazione formale specificamente adibiti ad essa come, ad esempio, la scuola, mentre l'educazione, in questi stessi, passa principalmente attraverso l'istruzione. Diversamente nell'ambito dei contesti non formali, quali la famiglia, l'educazione costituisce lo scopo prioritario del ruolo genitoriale.

Il processo di scolarizzazione, a partire dagli anni Sessanta, ha rappresentato una graduale conquista sociale, consentendo l'accesso generalizzato all'istruzione. Con l'avvento della cosiddetta "scuola di massa", il mondo della scuola ha assistito ad un progressivo incremento delle caratteristiche di dis-omogeneità innanzitutto sociali delle platee scolastiche, circostanza che ha messo in crisi il modello di didattica trasmissiva della conoscenza e del sapere.

Le strategie didattiche, usate per una platea scolastica omogenea, non erano più efficaci per una platea scolastica del tutto nuova, caratterizzata da un incremento crescente dell'eterogeneità sociale. L'istruzione, quindi, si riferisce ai modelli e strumenti per interpretare la realtà, al linguaggio della comunicazione sociale, allo sviluppo di abilità. Nei contesti di didattica, istruzione ed educazione rinviano l'uno all'altro, dal momento che l'acquisizione di conoscenze e di capacità porta con sé una modificazione del rapporto che il soggetto ha con la cultura e con la formazione. L'istruzione costituisce, allora, una forma di educazione promuovendo qualità che esprimono in sé una precisa scelta educativa, ad esempio promuovendo qualità auto-emancipative di costruzione e di

riflessione. Valorizzare il legame tra istruzione ed educazione ha il senso di evidenziare i limiti di un approccio che tenda progressivamente ad offuscare la dimensione dell'educazione a vantaggio dell'istruzione, con il progredire del livello scolastico, per cui succede che la parola "educazione" venga, come spesso ancora oggi si verifica, utilizzata molto più frequentemente quando ci si riferisce agli ambiti di formazione primaria, mentre, invece, si parli di "istruzione" quando ci si riferisce a contesti della formazione secondaria o universitaria.

“Abbiamo finora discusso per criticare gli argomenti a favore della priorità dell'educazione: da essi si ricava per contrasto l'importanza dell'istruzione. Ma vi sono argomenti diretti per affermare tale importanza. Il principale è che la scuola è una delle tante parti dispensatrici di educazione per gli allievi, in un ruolo che non può non essere di integrazione rispetto a quello delle famiglie, delle chiese, dei partiti, delle associazioni ecc., mentre è la principale fonte di istruzione. In altre parole, gli allievi ricevono una educazione anche prescindendo dalla scuola, mentre essa è indispensabile per trasmettere conoscenze” (Vertecchi B., *Le parole della nuova scuola*, Fabbri Editori, Milano, 1983, p.22).

Bibliografia essenziale

Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Milano, 2001.

Cunti A., *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

Cunti A., *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

Vertecchi B., *Le parole della nuova scuola*, Fabbri Editori, Milano, 1983.

Metacognizione

(Fausta Sabatano)

Quando si parla di metacognizione ci si riferisce all'insieme delle funzioni cognitive, delle attività e dei comportamenti che presiedono ai processi di pensiero. La metacognizione è, quindi, riconducibile alla consapevolezza ed al controllo che l'individuo ha dei propri processi cognitivi. In tal senso, essa fa riferimento ad un tipo di auto-riflessività (vd. riflessività) sul proprio pensare che si compie attraverso il distanziarsi, l'osservare e il riflettere sui propri stati mentali.

Etimologicamente, il suffisso greco *μετα* significa "al di là, oltre"; riferito alla cognizione, questo andare al di là implica innanzitutto lo sviluppo di quella dimensione del pensiero che consente al soggetto di conoscere il proprio conoscere, riflettendo sui propri comportamenti cognitivi e di averne, dunque, consapevolezza.

Il termine metacognizione ha avuto origine nell'ambito della ricerca sullo sviluppo di strategie di memoria ed ha presto assunto un ruolo centrale nella letteratura psico-pedagogica, estendendo il significato al piano del metodo di studio e delle strategie della conoscenza.

La metacognizione si esprime su due livelli: uno metateorico, riferito alle teorie intese come insieme di concetti, modelli, cui ci riferiamo per interpretare la realtà; l'altro, più propriamente meta-cognitivo, ossia riferito a quei *meccanismi di regolazione* e di *controllo del funzionamento cognitivo* che il soggetto ha interiorizzato e che utilizza nei contesti di formazione e di apprendimento.

Al contrario dell'apprendimento, che è un processo naturale (vd. Apprendimento), la metacognizione è una capacità che deve essere acquisita; essa, pertanto, diviene un contenuto metodologico dell'insegnamento e dell'apprendimento, conquistando un primo piano nella didattica.

Sul versante didattico, l'approccio metacognitivo è finalizzato a formare la capacità di essere *gestori diretti* dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con proprie valutazioni e indicazioni operative. Nella didattica meta cognitiva, l'attenzione dell'insegnante non è tanto rivolta all'elaborazione di materiali o a metodi nuovi per insegnare, quanto all'incrementare l'abitudine dei discenti a "pensare il proprio pensiero". Il dire e il ragionare dei soggetti richiama il piagetiano "pensare ad alta voce", in cui

l'ascoltarsi e l'essere ascoltato consente di rinforzare la consapevolezza del proprio sé metacognitivo: riflettere su ciò che si sa e su quanto si è in grado di esprimerlo favorisce l'affinamento o la conquista di nuove modalità di recupero e di organizzazione delle conoscenze. In tal senso, preziosa è la relazione tanto tra i discenti quanto col docente; ad esempio, durante una conversazione in classe è possibile sviluppare le abilità metacognitive, migliorando la qualità dello studio e dell'apprendimento.

“Sviluppare strategie [metacognitive] è un passo essenziale per imparare ad imparare, per saper pensare: le conoscenze meta cognitive non rappresentano, infatti, soltanto un ampliamento dei nostri orizzonti culturali, non sono soltanto utili per farci comprendere come percepiamo la realtà, la ricordiamo e facciamo uso delle esperienze, ma hanno anche aspetti applicativi, “di servizio”. La meta cognizione ci permette, infatti, di controllare e dirigere lo svolgimento di tutti i processi mentali, di esercitare una forma di autogoverno della mente”. (Oliverio A., *L'arte di imparare a scuola e dopo*, Rizzoli, Milano, 1999, p. 34).

Bibliografia essenziale

- Ashman F.A. *Guida alla didattica metacognitiva*, Erickson, Trento, 1991.
Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 1995
Cornoldi C, Friso G., Palladino P., *Avviamento alla metacognizione. Attività su «riflettere sulla mente», «la mente in azione», «controllare la mente» e «credere nella mente»*, Erickson, Trento, 2006
Oliverio A., *L'arte di imparare a scuola e dopo*, Rizzoli, Milano, 1999

Motivazione all'apprendimento

(Jole Lemba)

Comunemente per “motivazione” si intende ciò che spinge un individuo ad agire, ciò che innesca l'azione.

L'etimologia della parola conferma il significato di un bisogno del soggetto che sollecita comportamenti reattivi. Il termine “motivazione” deriva dal latino “movere”, ossia “andare verso”.

La motivazione all'apprendimento ha una base biologica dal momento che siamo congegnati per l'apprendimento (vedi apprendimento).

Il cucciolo dell'uomo, a differenza delle altre specie possiede pochissimi comportamenti innati e quindi impara quasi tutto per via culturale. Se parliamo più specificamente di motivazione all'apprendimento scolastico dobbiamo chiamare in causa diversi fattori che concorrono a determinarla. Tra questi individuiamo il condizionamento familiare ed ambientale, il ruolo che esercita la scuola e le caratteristiche personali del soggetto stesso.

In generale, i bambini esprimono precisi atteggiamenti nei confronti della scuola e dell'apprendimento, che sono da porre in relazione alle loro esperienze affettive e culturali. E' molto importante evidenziare, a tale proposito, che, al pari della famiglia e dell'ambiente, agiscono la scuola e gli educatori. La scuola offre ambienti formativi che possono alimentare e sostenere oppure scoraggiare la spinta biologica ad imparare; in tal senso, il ruolo delle agenzie formative non dovrebbe essere quello di trasmettere o “rimpiantare” di informazioni ma, bensì, proprio di far crescere dentro i giovani la motivazione a formarsi.

Studi recenti hanno evidenziato uno stretto rapporto tra motivazione e apprendimento in ambito scolastico. Esso è virtuoso quando un processo di apprendimento proficuo (cioè che porta ad un buon fine) ha l'effetto di sostenere la motivazione ad apprendere ed è, invece, vizioso quando i processi di apprendimento, rivelandosi sistematicamente inadeguati a raggiungere gli obiettivi prefissati, innescano un crescente stato di demotivazione.

Un apprendimento ben riuscito agisce sia sull'autostima, perché il soggetto trae dal processo e dal risultato la convinzione di potercela fare, sia sul piano delle capacità, dal

momento che il fatto stesso di averle esercitate con successo ne determina il rinforzo e l'approfondimento.

In ambedue i casi, il rapporto tra motivazione ed apprendimento richiama l'importanza del successo/insuccesso scolastico e dei fattori causali a cui noi attribuiamo la causa dei nostri insuccessi ed insuccessi, essendo tali fattori decisivi ai fini della percezione di auto-efficacia.

Si vuol dire che il soggetto si sente particolarmente efficace se attribuisce la causa dei suoi successi o insuccessi a variabili personali suscettibili di modificazione, come la volontà, l'impegno e soprattutto la strategia di apprendimento; si rivelano, invece, negativi ai fini della percezione di autoefficacia i fattori di tipo interno non modificabili (come l'intelligenza o le capacità) e i fattori esterni, anch'essi evidentemente non modificabili e addirittura non prevedibili, come la fortuna, il caso o il comportamento delle altre persone.

*"Quando si parla di motivazione, è abbastanza consueto assegnare all'insegnante il compito di stimolare e mantenere la motivazione degli allievi, sia attraverso un atteggiamento di rinforzo - non punitivo, non frustrante - sia attraverso la predisposizione di situazioni ed attività da cui gli allievi possono trarre sollecitazioni ad impegnarsi nell'apprendimento: è certamente meno consueto riconoscergli anche il delicato compito di equilibrare le attribuzioni, compito difficile proprio perché l'insegnante stesso non è sempre consapevole degli atteggiamenti, aspettative e teorie con cui, in maniera non manifesta ma non per questo meno incisiva, egli influenza la motivazione degli allievi. Questo compito appare ancora più delicato nel caso di allievi che per provenienza socio-culturale o per caratteristiche individuali accumulano nella scuola esperienze continue di insuccessi". (Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino, 1986, pp. 253-254).*

Bibliografia essenziale

- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino, 1986
De Beni R., Moè A., *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 2000
Severi V., *Insegnamento e apprendimento in difficoltà. Ricerca e azione educativa di fronte all'insuccesso scolastico*, UTET, Torino, 1995
Stipek D., *La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi*, Sei, Torino, 1996.

Movimento (educare al)

(Monica Cante)

I differenti significati e ruoli che il corpo ha assunto nelle diverse epoche storiche hanno avuto delle ricadute sull'interpretazione ed il senso attribuito al movimento umano.

Il verbo “muovere” deriva dal latino “*movere*” il cui participio passato è *motus* che vuol dire porre in moto, spingere, ed è interessante, a tale proposito, notare la somiglianza con l'etimologia della parola “emozione” che deriva dal latino “*emozione*” da “*emotus*” ovvero trasportar fuori, smuovere che rimanda al senso ed al valore espressivo insito nel movimento del corpo.

L'idea di corpo che ha permeato la cultura occidentale del Novecento affonda le sue radici in una visione disgiunta di psiche e soma e nella filosofia cartesiana che, abbracciando una concezione meccanicistica, paragona il corpo ad una macchina in modo da poterlo studiare come un oggetto.

In epoca fascista il movimento è fortemente disciplinato e l'educazione fisica assume una connotazione fortemente impregnata dall'ideologia dittatoriale dell'epoca. In quel periodo si assiste al diffondersi del *culto del corpo* che aveva due obiettivi principali: prevenire il decadimento della razza seguendo l'orientamento dell'eugenetica (studio dei metodi volti al perfezionamento della specie umana) e incanalare i giovani verso l'ideologia fascista attraverso una pratica educativa autoritaria e repressiva.

Negli anni 70', con il diffondersi in Italia della teoria psicomotoria, il movimento assume nuove connotazioni. Conoscenza, affettività, corporeità e psiche, infatti, non sono aspetti separati ma rappresentano, considerando le loro connessioni, le caratteristiche fondanti la complessità e la ricchezza dell'essere umano. Attraverso il movimento l'uomo imprime un senso al mondo che lo circonda e, al tempo stesso, esplorandolo, fa esperienza di nuovi apprendimenti. I movimenti e i gesti del corpo rappresentano, inoltre, una forma espressiva in grado di comunicare anche gli aspetti emotivi più profondi, pensiamo, ad esempio, a come la comunicazione non verbale ha assunto uno spazio considerevole nella letteratura in merito all'espressione di sentimenti ed emozioni.

Lo sviluppo motorio e quello cognitivo procedono insieme: il cervello organizza il movimento, che il corpo utilizza per conoscere la realtà; allo stesso modo

l'esplorazione del mondo organizza le funzioni della mente. Il movimento diviene, pertanto, oltre che canale di espressione, anche strumento attraverso il quale connettere ed integrare i diversi aspetti dell'essere umano, compreso il rapporto che questi intrattiene con il mondo, promuovendo la consapevolezza e la conoscenza di se stessi e svolgendo, inoltre, un importante ruolo nella strutturazione dell'immagine corporea.

L'educazione con ed attraverso il movimento non può essere ridotta ad un insieme di esercizi fisici o attività motorie standardizzate che valorizzino solo i risultati in termini di prestazioni, ma dovrebbe, al contrario, essere attentamente rivolta agli effetti sulla persona considerata nella sua totalità. Emerge, dunque, l'importanza di organizzare percorsi formativi che orientino e supportino i processi espressivi e cognitivi in direzione dell'autonomia e della crescita di consapevolezza. In questa prospettiva, è possibile cogliere le potenzialità pedagogiche insite nel movimento, atte a favorire il processo attraverso il quale la persona diviene se stessa, attraverso cui il soggetto esprime il suo *essere-nel-mondo*.

Educare con ed attraverso il movimento vuol dire, pertanto, abbracciare e privilegiare una visione complessa dello stesso come canale attraverso il quale l'uomo si esprime nel mondo e come la via per mezzo della quale "il mondo" diviene la realtà conosciuta e conoscibile da ogni individuo.

"Ogni movimento è indissolubilmente movimento e coscienza di movimento. [...]Lo sfondo del movimento non è una rappresentazione associata o collegata esteriormente al movimento stesso, ma è immanente al movimento, lo anima e lo sostiene in ogni momento, per il soggetto l'iniziazione cinetica è un modo originale di riferirsi a un oggetto allo stesso titolo che la percezione". (Merleau-Ponty M., *La fenomenologia della percezione*, il Saggiatore, Milano, 1965, p. 165).

Bibliografia essenziale

- Casolo F., Melica S., *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività del movimento umano*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.
Merleau-Ponty M., *La fenomenologia della percezione*, il Saggiatore, Milano, 1965.
Naccari A.G.A., *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*, Armando Editore, Roma, 2006.
Sarsini D., *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci, Roma, 2005.

Orientamento formativo

(Antonia Cunti)

Da un punto di vista pedagogico, l'orientamento costituisce una qualità intrinseca della formazione, dal momento che esso riguarda il processo di acquisizione della capacità di compiere scelte consapevoli.

Se la formazione è il processo attraverso cui l'individuo acquisisce progressivamente forme esistenziali cangianti (vd., formazione), attraverso cui esprime peculiari modi di essere, di conoscere e di agire, tale processo dovrebbe sostanziarsi di una progressiva conquista di un'autonomia decisionale.

In ambito formativo, soprattutto nei contesti di tipo formale (scuola, università, ecc.) prevale un approccio informativo all'orientamento, nel senso che esso si compie mediante la divulgazione di informazioni attinenti al mondo della formazione scolastica e soprattutto universitaria, al mondo del lavoro e delle professioni. L'offerta di informazioni, però, non è sufficiente a compiere scelte che possano presumibilmente essere soddisfacenti per i soggetti, dal momento che sullo sfondo si rivela decisiva la capacità dell'individuo di sapere cosa gli serve conoscere e di utilizzare le conoscenze acquisite. In primo piano, allora, un percorso evolutivo personale in cui si possa costantemente mettere alla prova se stessi, le proprie risorse in termini di motivazioni, di conoscenze, di capacità e di quant'altro costituisce una prerogativa del soggetto; la formazione dovrebbe facilitare tale processo, accompagnandolo e sostenendolo, dal punto di vista cognitivo (strategie per imparare e conoscenze), sociale (forme di interazione sociale finalizzate al confronto ed alla crescita personale e del gruppo) ed affettivo (a livello di clima generale e di azioni specifiche di cura individuale).

L'orientamento passa attraverso i modi in cui la formazione si compie; quest'ultima può incoraggiare la costruzione di un atteggiamento positivo verso la formazione e la cultura, oppure al contrario rivelarsi fonte di demotivazione allo studio e all'apprendimento (vd. motivazione all'apprendimento).

Nella società odierna (occidentale), l'individuo vive generalmente una condizione contrassegnata da una scarsa prescrittività e da un incremento di possibilità, nella scelta dei suoi valori e modi di vivere, per cui è più libero di scegliere. Questa maggiore libertà è bilanciata negativamente dalla necessità di dover scegliere, assumendosi in

proprio la responsabilità delle conseguenze, e dalla presenza di un minor sostegno da parte del gruppo/comunità di appartenenza, dal momento che le scelte esprimono essenzialmente la volontà individuale. Si tratta di una condizione che può generare in molti soggetti uno stato di disagio, o di disorientamento, rispetto al quale il ruolo della formazione è decisivo: essa principalmente dovrebbe operare nel facilitare l'acquisizione di una capacità di analisi, di valutazione, e, dunque, di scelta, consentendo ai soggetti di provarsi frequentemente nell'esercizio di tale capacità.

“L'interesse pedagogico generalmente richiamato rispetto all'orientamento sembra risiedere nel processo educativo che in forma guidata la persona compie, processo di maturazione di aspirazioni, aspettative, scelte strategiche. E' notorio che tale processo è comprensivo di componenti psicologiche, sociologiche, antropologiche che caratterizzano l'evoluzione e il cambiamento personali; lo specifico pedagogico si riferisce alla ricostruzione globale della dimensione orientativa all'interno della dinamica educativa e formativa e alla predisposizione, realizzazione e verifica di azioni volte allo sviluppo di capacità di interazione consapevole e di alimentazione progressiva del proprio personale rapporto con il conoscere e con i saperi, quelli personali e quelli formali” . (Cunti A., *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, FrancoAngeli, Milano, 2008, p. 20).

Bibliografia essenziale

- Amoretti G., Rania N., *L'orientamento: teorie, strumenti e metodi*, Carocci, Roma, 2005
Batini F., Pastorelli L., *L'orientamento allo specchio*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007
Cunti A., *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, Franco-Angeli, Milano, 2008
Mura A. (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, FrancoAngeli, Milano, 2005

Professionalità educative

(Fausta Sabatano)

Nella società complessa, in cui la dimensione della formazione conosce una particolare estensione intersettoriale ed intergenerazionale, le professionalità educative sono in forte espansione; al contempo, proprio in presenza di questo fenomeno, si rileva la necessità di ripensare l'identità di tali professioni e i loro modelli di professionalità. La visione di professionalità alla quale è opportuno pensare si nutre di riflessività, problematicità ed intenzionalità. Tale professionalità si andrebbe a strutturare al crocevia di un insieme di saperi (psicologia, sociologia, teorie della comunicazione, teorie della formazione) che si saldano in un'ottica critica, ponendo al centro i dispositivi della interpretazione e della riflessione.

Il termine "professione" deriva dal latino *profiteor* nel duplice significato di "dichiarare pubblicamente" e di "offrire"; di qui l'intendere come "professionista" colui che dichiara di possedere ed offre competenze e conoscenze specialistiche che gli vengono riconosciute (*professus*) nell'esercizio dell'attività lavorativa.

Nell'attualità, in seguito alle trasformazioni che hanno investito e tuttora investono i mercati del lavoro, le organizzazioni e le tecnologie, la "professionalità" diviene una categoria di riferimento fondamentale, giacché è coerente con l'attuale configurazione del lavoro; quest'ultimo, infatti, assume in particolare il carattere dell'immaterialità, nel senso che esso si compie sempre meno attraverso uno sforzo fisico e sempre più attraverso un impegno culturale e cognitivo. Il costrutto di professionalità implica, in tal senso, un processo, una dinamica, una propensione del soggetto a guardare in modo aperto e problematico al suo lavoro ed a modificare il proprio abito professionale.

Le professionalità educative stanno *dentro un processo* sempre in itinere e sempre incompiuto qual è il processo educativo, con il ruolo di interpretarlo, di sostenerlo e di orientarlo. Educare è un "prendersi cura" ed un "prendere in cura", un'attività, quindi, di sostegno e di sollecitazione, di interpretazione e di affiancamento all'interno di quel percorso complesso e carico di conflitti, di crisi, di incertezze, e soprattutto di ricerca costante di nuovi equilibri che è lo sviluppo umano in tutto l'arco della vita.

La professionalità dell'educatore ha subito un forte cambiamento rispetto al passato: al centro dell'agire educativo non c'è l'autorità, l'esemplarità, il controllo, bensì

l'interpretare e il sostenere, che sono attività volte ad aiutare il soggetto e non a ricondurre il suo sviluppo entro limiti precostituiti. La professionalità educativa si è fatta, così, più complessa: essere educatore vuol dire capire e comprendere il soggetto, mettersi nella disposizione di dare aiuto, saper leggere ed accogliere la sua individualità e prefissare traguardi e obiettivi proprio a partire da tale individualità. In tale prospettiva, unitamente all'idea di professionalità educativa, vengono radicalmente a mutare le competenze che dovrebbero contrassegnarla. Si tratta di un fascio di competenze diverse e articolate, mai acquisite una volta per tutte, ma costantemente rinnovate, integrate, verificate.

“Che cosa possiamo intendere per professionalità, in particolare degli educatori? Potremmo indicare alcune componenti della professionalità nel riconoscimento di uno statuto e quindi di un ruolo professionale. Il riconoscimento non ha unicamente una dimensione giuridica ma anche una dimensione sociale e culturale. [...] Nello stesso tempo il riconoscimento è tale se vi è una competenza, e la competenza è messa in un profilo professionale. Quindi non è solo un riconoscimento giuridico ma anche una capacità di realizzare. Un profilo professionale permette di capire come si formano quelle competenze, perché non siano legate a carismi o a tratti di personalità. Un buon educatore, una buona educatrice, nasce da un percorso formativo, a cui danno un contributo non irrilevante gli elementi di personalità; ma il percorso formativo deve essere chiaro, individuabile, trasmissibile, e deve essere corredato da strumenti, da tecniche. Il profilo professionale è un elemento costitutivo. Vi è poi, nella professionalità, una assunzione di responsabilità costante. [...] La professionalità è una decisione assunta e tale da esplicitarsi per tutta la vita, anche in modi diversi. C'è, nella professionalità, un dovere di far capire anche a coloro che si avvalgono della stessa professionalità, le multiformi possibilità di vivere questo lavoro”. (Canevaro A., "L'educatore professionale e la qualità dei servizi socioeducativi e sanitari", in Difesa Sociale N° 1, 2001, p. 12).

Bibliografia essenziale

- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma, Carocci, 2003.
- Canevaro A., "L'educatore professionale e la qualità dei servizi socioeducativi e sanitari", in Difesa Sociale N° 1, 2001
- Ulivieri S., Cambi F., Orefice, P., *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze, Firenze University Press, 2010
- Sabatano F. (a cura di), *La formazione del soggetto per lo sviluppo organizzativo. Modelli pedagogici e strategie di intervento*, Liguori, Napoli, 2007.

Pedagogia e scienze dell'educazione

(Antonia Cunti)

L'etimologia del termine pedagogia rinvia a παιδος (paidos) « il bambino » e αγω “guidare, condurre, accompagnare”. Nell'ambito delle scienze umane è l'unica disciplina che contiene in sé sia la dimensione teorica, relativa allo studio del proprio oggetto, sia quella pratica, relativa al fornire indicazioni su come poter intervenire nei confronti di tale oggetto in modo efficace.

Nell'attualità, l'oggetto della pedagogia è il processo educativo, ossia l'insieme delle modalità attraverso cui gli individui, di qualsiasi età, estrazione sociale, appartenenza culturale, si modificano, cambiando le loro idee e i loro comportamenti al cospetto delle esperienze. Si ritiene, infatti, che il cambiamento della persona non si esaurisca al termine della sua crescita psico-fisica (fine dell'adolescenza) ma accompagni l'intero corso della vita. La pedagogia non è l'unica disciplina ad interessarsi dell'educazione; altre discipline, come la psicologia, la sociologia e l'antropologia, comprendono specifici spaccati di analisi di dimensioni dell'educazione aventi una valenza ad esempio psicologica (l'apprendimento), sociologica (la socializzazione) e antropologica (l'acculturazione). Lo specifico della pedagogia consiste in un approccio descrittivo-globale di tutte le componenti e dinamiche che entrano in gioco in un determinato processo educativo. Il pedagogista evidentemente avrà la necessità di ricorrere ad altre consulenze disciplinari per poter acquisire approfondimenti specialistici, elementi, questi, che gli saranno utili per delineare criteri e modalità dell'agire educativo. I modelli educativi che si sono avvicinati nel corso del tempo sono legati ai modelli di società, e dunque alle concezioni di bambino, ma soprattutto di uomo\donna, cittadino\cittadina, ritenendo che l'educazione sia lo strumento principe per far sì che le nuove generazioni e tutti gli individui in generale possano elaborare modi di pensare e di agire coerenti con tali modelli di società. In un modello di società di tipo democratico, complessa e plurale, quale quella in cui siamo immersi, la libertà di pensiero e di espressione, l'agire consapevole e responsabile, l'apertura al nuovo, la disponibilità al confronto possono essere, insieme a diversi altri, considerati come valori, ossia come elementi desiderabili per il benessere proprio e delle collettività. Compito della pedagogia e dell'educazione è, allora, per un vero, quello di ravvisare le forme di condizionamento che ostacolano uno

sviluppo delle persone volto alla loro emancipazione e di comprendere i modi in cui agiscono e, per l'altro, di individuare e di mettere alla prova le opportunità educative in grado di sollecitare processi positivi.

“Con le scienze dell’educazione si è riconosciuto che voler studiare e intervenire sull’educazione non poteva essere fatto utilizzando solo l’approccio filosofico, ma occorreva l’approccio di più discipline. Si è così arrivati alla concezione di un ambito disciplinare inteso come scienza di sintesi, cioè di una disciplina che studia l’educazione utilizzando i contributi delle scienze umane (...). Questo profondo ampliamento di prospettiva porta a chiarire che se si vogliono capire le dinamiche evolutive di un soggetto è necessario adottare un approccio multidimensionale: bisogna essere in grado di leggerne la dimensione biologica, psicologica, sociale e culturale. Se si è in grado di lavorare su questi diversi fronti ci si può avvicinare un po’ di più a quello che è il processo formativo in atto nel soggetto (...). Con lo sviluppo (...) della pedagogia scientifica, siamo passati dal concetto di educazione come semplice dover essere allo studio dell’educazione basato sul processo formativo inteso come processo empiricamente orientato: si cerca cioè di studiare il soggetto attraverso le caratteristiche che egli presenta; non lo si studia astrattamente, su principi generali e universali, ma sulla base delle diverse peculiarità che egli esprime (...). L’idea fondamentale su cui poggia la rivoluzione copernicana dell’approccio scientifico all’educazione consiste nel ribaltamento del primato dell’educatore in quello del soggetto che si educa (...). Evidentemente dietro ad affermazioni di questo tipo non c’è soltanto un modo di usare l’approccio scientifico, ma c’è anche una concezione della società in senso democratico, nel senso che è il soggetto in quanto tale ad avere il diritto di sviluppare la sua educazione secondo le sue caratteristiche peculiari, che quindi vanno esplorate dall’educatore per quello che sono” (Orefice P. , *Soggetto e contesto del processo formativo*, in Orefice P. (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Milano, FrancoAngeli, 1997, pp. 18-19).

Bibliografia essenziale

- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari, 2005
Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari, 1994
Orefice P. (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Milano, FrancoAngeli, 1997
Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell’educazione*, Mondadori, Milano, 1978

Relazione educativa

(Fausta Sabatano)

La relazione scaturisce da ogni interazione, anche minima o involontaria, che abbiamo con un altro soggetto. La vita di ciascuno di noi è caratterizzata da una rete di relazioni all'interno della quale ciascuno fa esperienza, si confronta, costruendo una propria visione del mondo. Ognuna di queste relazioni, sebbene spesso non ne siamo consapevoli, condiziona ed è condizionata dalle altre in ragione del fatto che viviamo in ambienti sistemici, complessi, in cui esiste una costante influenza reciproca tra tutti gli eventi che accadono, anche i più piccoli ed apparentemente insignificanti; ogni relazione che instauriamo con gli altri concorre a strutturare le nostre diverse identità ed a formare quella individualità che si esprime nel nostro particolare modo di essere con gli altri.

La parola relazione deriva dal latino "refero", riferire. Il termine relazione può essere interpretato come composto dal prefisso "re" che esprime una ripetizione, oppure dal suffisso "res" che indica l'agire nei confronti di un oggetto o un soggetto. La prima interpretazione rimanda all'aspetto della continuità che si riferisce al legame duraturo e intenso tra due individui, che sussiste anche quando la comunicazione interpersonale non è visibile ma continua ad agire nelle azioni e nelle scelte del singolo, la seconda invece si riferisce agli aspetti della referenzialità e della pragmaticità che riguardano l'esistenza di un contenuto di cui parlare che diventa l'oggetto e l'obiettivo dell'intento educativo.

Ogni relazione ha una sua storia che è la storia tra persone, una storia scandita da tappe diverse che condizionano la qualità della comunicazione tra i soggetti. Ad esempio, con un collega appena conosciuto avrò argomenti meno intimi e confidenziali che con uno col quale ho condiviso già diverse esperienze. L'evoluzione di una relazione nel tempo genera una particolare configurazione della relazione stessa: tra noi e l'altro si crea un legame, che può mantenersi debole o acquisire forza e importanza nel tempo. Generalmente, una relazione acquista importanza in base al grado di coinvolgimento dato dalla condivisione di valori e atteggiamenti, dalla complementarità dei bisogni, dalla voglia di mettersi in gioco.

Tutti siamo in relazione con gli altri e legati, in modi diversi, agli altri. *Essere con* è un *proprium* dell'essere umano, dal momento che come asserivano, tra gli altri, Aristotele e Seneca “le persone non sono fatte per vivere da sole”, per sottolineare come la vita degli uomini sia contrassegnata in senso sociale. L'essere in relazione è, quindi, una condizione imprescindibile che accomuna tutti gli esseri umani; tuttavia, le forme ed i modi di entrare in relazione possono essere estremamente sfaccettati e plurali. Formarsi alla relazione è, quindi, una responsabilità/opportunità per ogni individuo.

Nell'ambito del lavoro educativo, la relazione ha uno spazio privilegiato, determinante, perché in essa si compie il processo di formazione del soggetto. La relazione si definisce educativa quando ha lo scopo prioritario di promuovere lo sviluppo e la crescita, oltre che la prevenzione e la cura di particolari stati di disagio, ed assume sul versante dell'adulto che la orienta, l'accompagna e la supporta, la dimensione centrale ed essenziale dell'intenzionalità. Una delle caratteristiche principali della relazione educativa – formativa o orientativa - è, infatti, l'intenzionalità che fa dell'atto educativo, che si esprime formalmente nel progetto educativo attraverso le azioni mirate, finalizzate, non improvvisate dell'educatore, l'espressione di un particolare modo di intendere l'educazione. L'intenzionalità comporta, quindi, la riflessione sulle motivazioni, sugli obiettivi, sui valori e sulle scelte, sugli investimenti di principio e sui modi più coerenti alla realizzazione delle idee educative, comporta, allora, in sintesi, la presa di coscienza e di responsabilità dell'atto di educare in funzione di una scelta, di una idea, di un progetto.

Un educatore non deve perdere di vista il valore dell'educazione e dell'influenza, anche profonda, che il suo atteggiamento e il suo stile di pensiero può esercitare in vari modi nella formazione e nel carattere dei soggetti in formazione; da qui derivano al tempo stesso la difficoltà e l'importanza del compito dell'educatore, il quale non dovrà omologare a sé, alle sue interpretazioni e ai suoi valori i soggetti, ma sostenerli in un processo educativo realmente auto emancipativo, che li conduca a sviluppare un personale modo di interpretare se stessi, l'esperienza e il mondo.

“La relazione educativa, poiché è impostata intenzionalmente, è intesa, dal punto di vista pedagogico, come prospettazione di certi orizzonti, di certe visioni, di certi valori verso cui tendere e per mezzo dei quali modificare il comportamento umano in un perfezionamento continuo e sempre più alto”. (Bertolini P., *Pedagogia e fenomenologia*, Bologna 1958, p. 64).

Bibliografia essenziale

Bertolini P., *Pedagogia e fenomenologia*, Bologna 1958

Cunti A., Lo Presti F., Sabatano F., *Le competenze relazionali in ambito sanitario. Per una formazione all'agire riflessivo*, Roma, Carocci, 2010.

Demetrio D., *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

Giannelli M.T., *Comunicare in modo etico. Un manuale per costruire relazioni efficaci*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Ricerca in pedagogia (ricerca educativa)

(Antonia Cunti)

La ricerca costituisce in tutti i campi del sapere il modo attraverso cui si tende a realizzare un incremento della conoscenza sui fenomeni della realtà ed un miglioramento delle stesse procedure e tecniche di questa conoscenza.

I principi e i metodi della ricerca si sono modificati nel corso della storia del pensiero (vd. epistemologia; complessità); oggi, esistono cornici di carattere culturale e filosofico che ispirano la ricerca nei diversi campi del sapere e logiche e procedure specifiche per le diverse scienze.

Per quanto concerne la pedagogia, il suo oggetto di attenzione è l'educazione (vd. pedagogia), che viene indagata dal punto di vista delle caratteristiche che possono essere utili a progettare azioni educative aventi ricadute sul processo di sviluppo personale degli individui (vd. orientamento formativo).

La scienza moderna, si pensi a Cartesio, Galileo, Newton, ha dato un eccezionale impulso al metodo sperimentale, individuando principi e regole della ricerca a cui si è continuato a far riferimento nei secoli successivi (vd. epistemologia; complessità). Il Novecento ha visto sia un'ampia diffusione di tale metodo e delle relative pratiche di ricerca di tipo quantitativo, sia una sua vistosa retrocessione, a partire soprattutto dagli anni Sessanta; la crisi è venuta maturando a fronte di una serie di critiche che hanno messo in luce i forti limiti dei suoi risultati, tra questi: la preoccupazione di fornire spiegazioni estensibili a quanti più fenomeni possibile ha condotto spesso ad un'eccessiva semplificazione e a trascurare l'indagine di tipo qualitativo e finanche quella sui cosiddetti "casi unici"; l'eccessivo tecnicismo ha contribuito ad allargare il fossato tra la ricerca e la pratica in educazione; la parcellizzazione dei risultati, oltre a far perdere di vista la complessità dei fenomeni osservati, ha reso molto difficile l'integrazione dei risultati delle ricerche.

Per queste ed altre ragioni, tra cui soprattutto il progressivo affinamento, sull'altra sponda, dei metodi qualitativi, l'orientamento più attuale è quello di una convergenza di metodi qualitativi e quantitativi all'interno del settore della ricerca cosiddetta "empirica"; quest'ultima si rivolge a fenomeni-problemi ravvisabili nella realtà al fi-

ne di realizzare una conoscenza adeguata di essi che possa guidare e sostenere l'azione (ricerca empirica prevalentemente di tipo osservativo), oppure ha lo scopo di mettere alla prova modalità di intervento difformi rispetto a quelle usualmente impiegate per verificare la loro adeguatezza rispetto al raggiungimento di determinati obiettivi (ricerca empirico-sperimentale).

La ricerca comincia dall'individuazione di una situazione problematica che richiama la nostra attenzione, ad esprimere un'opzione personale o del gruppo che lavora assieme; una seconda fase consiste nell'analisi della letteratura di riferimento, focalizzando i campi disciplinari e le teorie all'orizzonte che si rivelano pertinenti. Questa fase della ricerca può essere denominata come "esplorativa", a significare una ricognizione scientifica sul fenomeno attraverso la letteratura di settore, finalizzata anche a far emergere le ipotesi metodologiche ed operative che dovranno caratterizzare il progetto d'intervento. Successivamente, la stesura del progetto prevede che si delineino le finalità, gli obiettivi dell'azione e la proposta operativa comprendente gli aspetti organizzativi e le scadenze temporali, i criteri e le procedure del monitoraggio quale controllo *in itinere* e le modalità di valutazione.

"Struttura pluridirezionale, con tratti maestri e vicoli ciechi, percorsi principali e sottostrade laterali, da cui si dipartono sottoricerche, talora anche itinerari più originali e fruttuosi: questa l'immagine che deve ispirare la ricerca anche quella dell'educatore, e soprattutto quella empirica; le indagini che l'educatore fa, prioritariamente, per perfezionare la sua competenza culturale e professionale, la ricerca che egli insegna a fare ai suoi allievi, l'inquiry, infine, che realizza il ricercatore di professione". (Becchi E., Vertecchi B., *Introduzione*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, II ed., 1985, pp. 29-30).

Bibliografia essenziale

- Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, II ed., 1985
- Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Milano, 2001
- Landsheere G.L., *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, 1998

Riflessività

(Francesco Lo Presti)

La riflessività è, in senso generale, la dinamica centrale dell'apprendimento, che si afferma attraverso la ragione. Essa esprime la capacità del solo intelletto umano di aver coscienza di sé, in quanto, non solo conosce, ma sa di conoscere.

In ambito pedagogico, il termine riflessività si riferisce ad una metodologia di ricerca e di formazione appartenente all'orizzonte dei metodi qualitativi, che attinge a questa capacità esclusivamente umana.

Riflettere significa, dunque, generalmente essere in grado di pensare e di ripensare al significato di un'esperienza, tentando di comprenderla, reinterpretarla, decodificarla nei vari risvolti che essa può assumere e nelle prospettive che può delineare. La metodologia della riflessività va delineandosi, allora, come strumento teso a potenziare questa prerogativa dell'apprendimento umano. Essa si concentra sulla costruzione di strategie di conoscenza finalizzate a riconsiderare lo statuto del proprio sapere, ponendo in discussione sia i processi impliciti e personali che lo determinano sia le prospettive ed i sistemi di significato che lo sostengono. Si tratta, in sintesi, della valutazione critica del *contenuto*, del *processo* e delle *premesse* che reggono le nostre modalità di conoscere, apprendere, fare significato e agire.

La riflessione sul *contenuto* (descrizione ed analisi di un problema o di una prospettiva di significato) e sul *processo* (analisi del metodo attraverso cui affrontiamo un problema – problem posing/problem solving) consente, da una parte, di valutare consapevolmente le mosse da compiere all'interno di una sequenza di azioni e, dall'altra, di mettere in discussione i metodi con cui operiamo o le ragioni per cui facciamo una certa cosa. La riflessione sulle *premesse* (analisi delle ragioni di fondo da cui scaturisce il problema) si riferisce all'individuazione ed alla critica delle strutture cognitive poste allo sfondo del problema come pre-supposizioni. La riflessione sul *processo* e sul *contenuto* incide sui sistemi di significato; la riflessione sulle *premesse* incide sulle prospettive di significato.

L'apprendimento riflessivo ha un valore trasformativo, e dà origine a sistemi e prospettive di significato orientati dalla capacità critica. In tal senso, esso esprime un valore formativo, poiché sostiene i soggetti nella maturazione della consapevolezza di sé e della autonomia dal contesto. L'esercizio di un'*azione riflessiva* costituisce, dunque, una delle strategie fondamentali della ricerca in ambito educativo e dell'intervento formativo in quanto formalizza un metodo investigativo, critico ed autoregolato, e consente, presso i soggetti che ne acquisiscono i criteri d'uso, di escludere i vincoli cognitivi prematuri, di emergere dall'influenza dell'implicito nella costruzione di saperi personali e di epistemologie professionali, di elaborare un miglior concetto di sé, di realizzare una maggiore produttività ed una maggiore consapevolezza sul lavoro, di confrontarsi adeguatamente con l'innovazione e con il cambiamento.

La teoria pedagogica non implica necessariamente l'uso della riflessività; tuttavia, promuovere l'apprendimento riflessivo e trasformativo dovrebbe essere il suo obiettivo primario.

“La percezione, il pensiero, il sentimento e l'azione si possono dare in modo abituale o mediato, ma in entrambi i casi queste attività possono essere significativamente influenzate dagli errori di contenuto o di processo, e distorte da presupposizioni epistemologiche, sociali e psicologiche infondate, derivanti dall'apprendimento pregresso. Il nostro apprendimento continuo viene così a dipendere da un riesame riflessivo di ciò che abbiamo imparato, di come lo abbiamo imparato e della validità delle nostre presupposizioni”. (Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003, p. 110).

Bibliografia essenziale

- Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972 e *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*, Armando, Roma, 1973.
- Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

Scienze motorie

(Antonia Cunti)

Il passaggio dagli istituti superiori di Educazione fisica alle Facoltà di Scienze motorie esprime un cambiamento radicale del modo di concepire la conoscenza e la formazione sui temi del corpo, del movimento e dello sport. L'espressione "educazione fisica" rinvia alla centralità della dimensione operativa, a cui aderiva pienamente il profilo professionale dell'insegnante dell'omonima disciplina scolastica. Da poco più di un decennio, la formazione dei professionisti del corpo, del movimento e dello sport ha preso atto della presenza nella società odierna di un'attenzione molto più diffusa ed articolata su tali temi, dal momento che è ampiamente cresciuta la consapevolezza che la salute e il benessere dei singoli e delle collettività passano attraverso una maggiore cura di se stessi e del proprio corpo, dal punto di vista sia della forma fisica sia dell'equilibrio interiore. I possibili profili professionali sono andati di conseguenza diversificandosi, ben oltre l'insegnamento disciplinare presso gli istituti secondari di primo e secondo grado, per riguardare la gestione e la finalizzazione dell'espressività corporea, del movimento, dell'attività motoria e dello sport in vari contesti, da quelli sanitari, a quelli ludico-ricreativi, a quelli educativi scolastici ed extrascolastici.

L'espressione "scienze motorie" racchiude tutte quelle scienze che offrono un contributo interpretativo e pratico per la realizzazione di azioni inerenti alla dimensione corporea, quale spazio privilegiato di espressione dell'identità personale. Essa include le discipline di ambito bio-medico, psico-pedagogico e socio-antropologico, giuridico-economico.

In generale, viene sottolineata l'importanza e la ricchezza della dimensione teorica in corrispondenza del notevole grado di complessità che attiene alle questioni che vedono in primo piano il corpo ed il benessere delle persona; si pensi, al riguardo, ad emergenze socio-sanitarie quale, ad esempio, l'obesità, che richiede di essere affrontata con azioni integrate e sinergiche che impieghino competenze disciplinari multiple.

La formazione del laureato in scienze motorie non è, allora, finalizzata ad un'unica professione, bensì riguarda, come qualsiasi formazione propriamente universitaria, un ventaglio di professionalità in cui la componente operativa rappresenti la declinazione di prospettive teoriche e di relative conoscenze.

“In senso ampio, ne deriva la necessità di un approccio integrato tra le dimensioni “oggettive”, nel senso dell’intersoggettività delle scienze (in particolare, quelle cosiddette “dure”), e le dimensioni soggettive, quali quelle psicosociali, educative e culturali. Si auspica una condivisione – o quanto meno una compatibilità - di prospettiva interpretativa tra le scienze che indagano le componenti psico-fisiche e quelle che indagano le componenti socio-culturali ed educative della corporeità, ad esprimere una modalità sistemica e complessa di approccio ai problemi/fenomeni afferenti al corpo, alla salute e al movimento. L’emergere di nuove evidenze legate al corpo, al movimento e alla salute e di ulteriori sollecitazioni per quanto riguarda l’educazione motoria, sportiva e corporea è anch’essa in ampia misura all’origine dell’elaborazione di approcci epistemologici e teorici alternativi”. (Cunti A., *Introduzione*, in Cunti A. (a cura di), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell’agire educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2011).

Bibliografia essenziale

Cunti A., de Mennato P., *Fare Squadra. Educare al gruppo sportivo*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2001

de Mennato P. (a cura di), *Per una cultura educativa del corpo*, PensaMultimedia, Lecce, 2006

Cunti A., *Il Dottorato in “Scienze della salute e del movimento umano”. La prospettiva pedagogica*, in Iavarone M.L. (a cura di), *Alta formazione per lo sviluppo locale*, Liguori, Napoli, 2009

Cunti A. (a cura di), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell’agire educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2011

Sé/identità

(Francesco Lo Presti)

I termini sé e identità, pur essendo molto spesso sovrapposti, esprimono sfumature di significato diverse. Inoltre, le specifiche definizioni che li contrassegnano mutano al mutare degli ambiti disciplinari o degli approcci che se ne occupano.

Nell'ambito delle scienze psico-sociali con il concetto di sé si intende generalmente esprimere la *dimensione unitaria dell'essere*, connessa strettamente alla necessità di percepirsi in maniera stabile e duratura; in tal senso, il sé costituisce ciò che noi riteniamo di essere e ciò che siamo ed esprime, al contempo, il senso di unitarietà e di continuità che ci consente di prendere le mosse verso la vita sociale e le relazioni interpersonali.

Il concetto di identità esprime, invece, la *dimensione plurale dell'essere*, riconducibile alle molteplici variabili ed alternative in cui il sé viene a declinarsi nel confronto con la pluralità e la complessità dell'esperienza sociale. Il concetto di identità riguarda, infatti, in senso socio-antropologico, proprio il modo in cui ognuno di noi considera e costruisce se stesso in relazione all'appartenenza a determinati gruppi socio-culturali.

La formazione del sé passa, dunque, per la formazione delle identità, la quale ha una origine sociale, poiché ogni soggetto forma l'idea di se stesso in base ai processi di relazione che determinano le molteplici identificazioni e/o separazioni con le persone ed i contesti di cui egli fa esperienza (famiglia, gruppo di pari, comunità locale, ecc.). Il sé costituisce l'organizzatore che media tra le diverse identità sperimentate nell'arco dell'esperienza, determinando un senso di unitarietà che tiene insieme ed orchestra la frammentazione prodotta dalla pluralità dell'esperienza. Possedere un senso di sé equivale, quindi, ad assumere un punto di vista sulla propria vita; tuttavia, ogni individuo cresce e cambia, così come cambia l'ambiente in cui egli vive: la trasformazione, investe entrambi in una dinamica ricorsiva e di influenza reciproca. L'identità si nutre del *cambiamento*, pur fondando la propria essenza nella ricerca di un senso del sé *stabile*.

L'incidenza del rapporto dialettico tra sé e identità diviene, dunque, un tema importante nel tentativo di riflettere circa i processi e le dinamiche di formazione dell'individuo.

La costruzione dell'identità rappresenta, infatti, un'importante *compito formativo e di sviluppo*, poiché l'assunzione di una determinata collocazione identitaria, sia sul piano individuale sia su quello collettivo, guida il soggetto nell'apprendimento, nella formazione, nelle scelte di vita: l'identità è cioè una sorta di filtro che *implicitamente* sagoma i percorsi esistenziali delle persone.

L'interesse pedagogico per questo tema si sostanzia, allora, nel tentativo di *rendere esplicita* l'influenza dell'identità sul sé all'interno dei *processi di cambiamento e di formazione*.

Fare questo significa, sul piano metodologico, prefigurare interventi di formazione concentrati sul *disvelamento* dei processi costruttivi dell'identità come processi che formano l'individuo e determinano il suo destino socioculturale.

In ambito pedagogico, le opzioni metodologiche che appaiono adeguate a sostenere questa esplicita scelta formativa si riferiscono all'orizzonte delle *pratiche riflessive*; in particolare all'uso della *narrazione* come strategia per l'*analisi critica ed autoriflessiva dei vissuti personali e dei sistemi di conoscenza che essi producono*.

“In analogia con un'orchestra, possiamo assimilare la struttura cognitiva alla tecnologia musicale e alla strumentazione fondamentale, mentre le cangianti immagini di sé rappresentano le musiche effettivamente suonate. [...] Se questa ipotesi è corretta, allora, esiste la possibilità che l'identità sociale possa eventualmente operare fino ad escludere l'identità personale; cioè che [...] le nostre salienti immagini di noi possano essere basate soltanto, o primariamente, sulla nostra appartenenza ad un gruppo”. (Turner J. C., *Verso una ridefinizione cognitivista del gruppo sociale*, in Ugazio V. (a cura di), *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*, FrancoAngeli, Milano, 1997, p. 174).

Bibliografia essenziale

- Bauman Z., *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2006.
Dallari M., *I saperi dell'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini e associati, Milano, 2000.
Mancini T., *Sé e identità. Modelli, metodi e problemi in psicologia sociale*, Carocci, Roma, 2002.
Turner J. C., *Verso una ridefinizione cognitivista del gruppo sociale*, in Ugazio V. (a cura di), *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*, FrancoAngeli, Milano, 1997

Setting formativo

(Jole Lemba)

La parola inglese “setting” include il termine “*set*”, ossia un insieme di elementi coerenti rispetto ad una situazione; allorché tali elementi vengono agiti si determina un “ambiente” formativo che corrisponde, appunto, alla traduzione in italiano della parola “*setting*”.

Il setting formativo è un contesto specificamente volto alla costruzione di conoscenze e competenze. I soggetti che agiscono (formatori e formandi) e gli oggetti agiti fanno parte della relazione formativa; quando parliamo di setting ci riferiamo, pertanto, alla creazione di un ambiente, secondo la prospettiva per la quale la didattica è “*Artificium*” (Comenio) non nel senso di *finzione*, ma in quello di determinazione di qualcosa, e quindi di scelta.

Il setting formativo è, allora, uno spazio dentro cui si svolge la formazione del soggetto; la decisionalità docente si esprime soprattutto nell’agire il contesto così da renderlo funzionale all’attivazione di processi formativi; in questo il docente esprime le sue scelte didattiche, di insegnamento e di apprendimento. Il setting si compone di vari elementi che attengono: ai soggetti che apprendono, ai soggetti che insegnano, ai contenuti della didattica/saperi della didattica, agli aspetti organizzativi inerenti al contesto, ai rapporti con il territorio circostante, alla dimensione tecnologica e dei media educativi. Nel caso dei discenti, i fattori che incidono in misura maggiore sono le componenti caratteriali, le esperienze familiari e ambientali, le componenti culturali e le esperienze scolastiche ed extrascolastiche. Il setting, pertanto, contiene aspetti relazionali, materiali e organizzativi.

Il setting rappresenta un sistema in cui qualsiasi cambiamento che ha come protagonista una parte del sistema stesso si ripercuote su tutto l’insieme. Andando a descrivere le componenti annunciate, possiamo evidenziare che nel caso dei *soggetti dell’apprendimento* bisogna considerare la dimensione caratteriale, la dimensione dell’esperienza familiare ed ambientale, la dimensione dell’esperienza scolastica ed extrascolastica.

Con riferimento alla componente dei *soggetti dell’insegnamento* (i docenti) possiamo individuare: l’esperienza professionale e scolastica, l’esperienza come educatore,

l'approccio alla cultura, ai saperi e le motivazioni alla base della scelta professionale. Per quanto riguarda i *saperi*, possiamo considerare le prospettive di pensiero scientifico a cui è più opportuno riferirsi, le teorie o interpretazioni dei fenomeni a cui i saperi fanno riferimento e le specifiche conoscenze scientifiche in coerenza con le scelte teoriche.

I mediatori comunicativi e tecnologici rinviano, invece, agli strumenti del comunicare che vengono privilegiati sulla base delle caratteristiche dei soggetti dell'apprendimento e degli oggetti del sapere. L'obiettivo è quello di far sì che i soggetti imparino ad apprendere attraverso più linguaggi e strumenti comunicativi e al contempo di scegliere forme comunicative adeguate rispetto ai contenuti della didattica.

Nel caso del contesto scolastico ed extrascolastico, infine, vanno considerati i rapporti tra la scuola e il territorio, l'idea di cultura che la scuola esprime e la qualità della sua organizzazione.

La scuola, infatti, educa anche attraverso il modo in cui essa si presenta complessivamente e non solo attraverso gli specifici momenti della didattica in aula.

“L'intrinseca qualità culturale e formativa del contesto in cui si apprende e si insegna rinvia a quell'imparare dall'ambiente, in cui quest'ultimo è didatticamente costruito, comunque determinato anche se non del tutto consapevolmente; è notorio, infatti, che nel passaggio da una didattica assolutamente incentrata sui contenuti delle discipline ad una che privilegia l'interazione tra soggetti che esprimono saperi, la cultura e la formazione appaiono “sitate e distribuite” nell'ambiente, comprensivo dell'interazione educativa tra docente e discente”. (Cunti A., *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, Franco-Angeli, Milano, 2009, p. 67).

Bibliografia essenziale

- Cunti A., *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, Franco-Angeli, Milano, 2009
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- Salomone I., *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, Carocci, Roma, 1997.
- Vertecchi B., *Le parole della nuova scuola*, Fabbri, Milano, 1983.

Sport / Gioco-sport

(Sergio Bellantonio)

L'etimologia della parola sport risale al termine latino "*deportare*" che, tra i suoi significati, aveva anche quello di "*uscire fuori porta*", nel senso di uscire al di fuori delle mura cittadine per dedicarsi alle attività sportive. Culture e contesti storici diversi hanno attribuito allo sport significati differenti enfatizzando la componente igienista, patriottica, estetica, atletica, spirituale.

Nel corso degli anni, gli studi e le riflessioni dedicati all'importanza dell'attività fisica e sportiva si sono moltiplicati producendo testi scientifici sulla dimensione psicologica, fisiologica, cognitiva dello sport e delle attività motorie.

La dimensione pedagogica e quella educativa delle pratiche sportive riguardano soprattutto l'apprendimento, l'esternalizzazione e la condivisione di valori inerenti a se stessi ed al gruppo, dimensioni che sia l'insegnamento sia la stessa pratica motoria e sportiva portano con sé.

La pratica sportiva è altamente formativa poiché consente esperienze di forte impatto sia cognitivo sia emotivo-affettivo, ben lontane dall'esaurirsi in scopi di tipo addestrativo. Attraverso l'agire del proprio corpo, e di quello altrui, infatti, si impara a riconoscere e a gestire le emozioni, ma non solo; lo sport attiva dispositivi di consapevolezza di sé, sviluppa dinamiche di socializzazione e di socialità, promuove qualità di natura morale, nonché fenomeni di inclusione sociale. Questa visione inquadra, allora, la pratica dello sport e delle attività motorie come momenti di crescita della personalità e come mezzi di sperimentazione del sé.

La rilevanza pedagogica dello sport diventa ancor più marcata nel momento in cui coinvolge soggetti in età giovanile. In questa fase, la dimensione ludica e quella atletico-motoria sono strettamente collegate. Lo sport, infatti, attraverso l'agire dei "corpi in gioco", rinvia ad un sistema di norme e regole che sono proprie tanto della dimensione motoria quanto di quella ludica.

La dimensione sportiva è intrinseca al gioco stesso e l'esercizio della libertà individuale e dell'autonomia, nel rispetto delle regole, è presente tanto nella dimensione sportiva quanto in quella ludica. Alcune forme di gioco, già presenti nell'infanzia, esprimono in forma puramente ludica e spontanea, atteggiamenti agonistici, di impegno e

di fatica sul piano fisiologico e psicologico. Nel corso dell'età evolutiva, quindi, parlare di gioco-sport non significa sminuire l'importanza delle attività sportive, "abbassandole" al livello del gioco, dal momento che entrambi rappresentano spazi indispensabili in cui il soggetto si sperimenta ed evolve.

L'accezione corrente di sport, di matrice pedagogica, recupera la valenza educativa delle attività motorie e sportive, apre al cambiamento e allo sviluppo dell'identità attraverso la logica del "far per finta". Potremmo dire allora che, il gioco-sport mescola l'agonismo, fatto di impegno fisico, sacrificio e dedizione, con il piacere, la leggerezza e la convivialità che sono caratteristiche tipiche delle attività ludiche.

*"La pedagogia dello sport contemporanea ha da tempo messo in discussione i modelli tradizionali di movimento umano, educazione fisica e sport centrati sui valori tipici della modernità (nazionalismo, divisione per classi e generi con dominanza dell'elemento maschile, disciplina, rendimento, ecc.) ed ha avviato una riflessione critica sulle valenze sociali di queste pratiche alla luce dei contributi apportati dall'attuale cultura postmoderna. [...] Come scienza critica dell'uomo, la pedagogia postmoderna dello sport si muove nello scenario plurale della "cultura", o meglio delle "culture" postmoderne caratterizzate dalla frammentarietà e dalla pluralità dei significati, che ridisegnano continuamente le identità ibride dei soggetti e dei corpi di cui essi sono le voci. [...] Lo sport, infatti, rappresenta oggi una vera e propria "palestra" culturale, un "campo di gioco" nel quale la pedagogia si può "con-frontare" (nel senso autentico dell'agón) e "giocare" con i significati ed i valori della postmodernità, riaffermando anche il suo ruolo e la sua funzione di scienza progettuale ed al tempo stesso teoretico-interpretativa".(Isidori E., *Pedagogia dello sport e culture postmoderne*, in Cunti A. (a cura di), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2011).*

Bibliografia essenziale

Calidoni P., Cunti A., De Anna L., de Mennato P., Gamelli I., Tarozzi M., *Pedagogia ed educazione motoria*, Guerini, Milano, 2004

Cunti A. (a cura di), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2011

de Mennato P. (a cura di), *Per una cultura educativa del corpo*, PensaMultimedia, Lecce, 2006.

Farnè R. (a cura di), *Sport e Formazione*, Guerini, Milano, 2008.

BIBLIOGRAFIA GENERALE

- Ammaniti M., Ammaniti N., *Nel nome del figlio. L'adolescenza raccontata da un padre a un figlio*, Mondadori, Milano, 2003
- Amoretti G., Rania N., *L'orientamento: teorie, strumenti e metodi*, Carocci, Roma, 2005
- Ashman F.A. *Guida alla didattica metacognitiva*, Erickson, Trento, 1991
- Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano, 2010
- Balduzzi L. (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Milano, 2002
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976
- Batini F., Pastorelli L., *L'orientamento allo specchio*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007
- Bauman Z., *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari, 2006
- Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, II ed., 1985
- Bertolini P., *Pedagogia e fenomenologia*, La Nuova Italia, Bologna, 1958
- Bion W.R., *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972
- Bion W.R., *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*, Armando, Roma, 1973
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino, 1986
- Cornoldi C, Friso G., Palladino P., *Avviamento alla metacognizione. Attività su «riflettere sulla mente», «la mente in azione», «controllare la mente» e «credere nella mente»*, Erickson, Trento, 2006
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2001
- Bruner J., *La ricerca del significato*, Feltrinelli, Milano, 1994
- Calidoni P., Cunti A., De Anna L., de Mennato P., Gamelli I., Tarozzi M., *Pedagogia ed educazione motoria*, Guerini, Milano, 2004
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Bari, 1995
- Cambi F., *Filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000
- Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 2000
- Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Milano, 2001
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma, Carocci, 2003
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari, 2005
- Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D., *Pedagogia Generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma, 2009
- Canevaro A., "L'educatore professionale e la qualità dei servizi socioeducativi e sanitari", in *Difesa Sociale* N° 1, 2001
- Caronia L., Caron André H., *Crescere senza figli. I nuovi riti dell'interazione sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 2010.
- Casolo F., Melica S., *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività del movimento umano*, Vita e Pensiero, Milano, 2005
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 1995
- Cornoldi C, Friso G., Palladino P., *Avviamento alla metacognizione. Attività su «riflettere sulla mente», «la mente in azione», «controllare la mente» e «credere nella mente»*, Erickson, Trento, 2006
- Cunti A., de Mennato P., *Fare Squadra. Educare al gruppo sportivo*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2001

- Cunti A., *La formazione in età adulta. Linee evolutive e prospettive di sviluppo*, Liguori, Napoli, 2003
- Cunti A., *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, Franco-Angeli, Milano, 2008
- Cunti A., *Il Dottorato in "Scienze della salute e del movimento umano". La prospettiva pedagogica*, in Iavarone M.L. (a cura di), *Alta formazione per lo sviluppo locale*, Liguori, Napoli, 2009
- Cunti A., Lo Presti F., Sabatano F., *Le competenze relazionali in ambito sanitario. Per una formazione all'agire riflessivo*, Roma, Carocci, 2010
- Cunti A., (a cura di), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*, FrancoAngeli, Milano, 2011
- Cuzzolaro M., *Anoressie e bulimie*, Il Mulino, Bologna, 2004
- D'Andrea F. (a cura di), *Il corpo a più dimensioni. Identità, consumo, comunicazione*, Franco-Angeli, Milano, 2005
- Dallari M., *I saperi dell'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini e associati, Milano, 2000
- De Beni R., Moè A., *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 2000
- De Landsheere G.L., *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973
- de Mennato P. (a cura di), *Per una cultura educativa del corpo*, PensaMultimedia, Lecce, 2006
- de Mennato P., Cunti A. (a cura di), *Formare al lavoro sociale*, Guerini scientifica, Milano,
- Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 2002
- Demetrio D., *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990
- Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973
- Doise W., Mugny G., *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Il Mulino, Bologna, 1994
- Dolto F., *L'immagine inconscia del corpo. Come il bambino costruisce la propria immagine corporea*, Bompiani, Milano, 2001
- Eysenck H. J., Kamin L. J., Piero Angela, *Intelligenti si nasce o si diventa?*, Laterza, Roma, 2001
- Fabietti U. (a cura di), *Etnografia e cultura*, Carocci, Roma, 1998
- Fadda R., *Dispersione scolastica e disagio sociale*, Carocci, Roma, 2011
- Farnè R. (a cura di), *Sport e Formazione*, Guerini, Milano, 2008
- Frabboni F., *Didattica Generale. Una nuova scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1999
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 1994
- Franchini R., *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Erikson, Trento, 2007
- Frauenfelder E., Santoianni F., *Percorsi per l'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento*, Armando, Roma, 2002
- Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano, 2002
- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erikson, Trento, 2005
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2010.
- Gaspari P. (a cura di), *Aver Cura. Pedagogia speciale e territori di confine*, Guerini, Milano, 2002
- Geertz C., *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna, 1987
- Giannelli M.T., *Comunicare in modo etico. Un manuale per costruire relazioni efficaci*, Milano, Raffaello Cortina, 2006
- Goleman D., *La natura dell'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 2009
- Harris P. L., *Il bambino e le emozioni*, Raffaello Cortina, Milano, 1991
- Ianes D., *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Erikson, Milano, 2008
- Mancini T., *Sé e identità. Modelli, metodi e problemi in psicologia sociale*, Carocci, Roma, 2002

Massa R., *Il dispositivo formazione*, in Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996

Maturana H., Varela F., *Autopoiesi e cognizione*, Marsilio, Venezia, 1985

Meghnagi S., *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano, 2005

Merleau-Ponty M., *La fenomenologia della percezione*, il Saggiatore, Milano, 1965

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003

Morin E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1992

Mura A. (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, FrancoAngeli, Milano, 2005

Naccari A.G.A., *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*, Armando, Roma, 2006

Neisser U., *Conoscenza e realtà*, il Mulino, Bologna, 1976

Nigris E. (a cura di), *Didattica generale*, Guerini, Milano, 2003

Oliverio A., *L'arte di imparare a scuola e dopo*, Rizzoli, Milano, 1999

Orefice P. (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, Milano, FrancoAngeli, 1997

Orefice P. e Cunti A. (a cura di), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori, Napoli, 2005

Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano, 2000

Palmonari A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna, 1993

Pellerey M., *Origine e sviluppo degli approcci «per competenze» nella formazione professionale*, in "Studium Educationis", n. 2, 2001

Prigogine I., Stengers I., *La Nuova Alleanza. Metamorfosi della Scienza*, Einaudi, Torino, 1981.

Regoliosi L., *La Prevenzione del disagio giovanile*, Carocci, Roma, 2010

Rossi P. (a cura di), *Il concetto di cultura*, Einaudi, Torino, 1970

Rudolf Schaffer H., *I concetti fondamentali della psicologia dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano, 2006

Sabatano F., *Per una pedagogia delle competenze. La costruzione di un modello di formazione in contesti aziendali*, Liguori, Napoli, 2005

Sabatano F. (a cura di), *La formazione del soggetto per lo sviluppo organizzativo. Modelli pedagogici e strategie di intervento*, Liguori, Napoli, 2007

Salomone I., *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, Carocci, Roma, 1997

Sarsini D., *Il corpo in occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci, Roma, 2005

Sartre J. P., *L'essere e il nulla*, il Saggiatore, Milano, 1968

Schilder P., *Immagine di sé e schema corporeo*, FrancoAngeli, Milano, 1973

Schön D.A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993

Severi V., *Insegnamento e apprendimento in difficoltà. Ricerca e azione educativa di fronte all'insuccesso scolastico*, UTET, Torino, 1995

Stipek D., *La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi*, Sei, Torino, 1996

Striano M. (a cura di), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2010

Striano M., *I tempi e i "luoghi" dell'apprendere. processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli, 1999

Trisciuzzi L., *Didattica in classe*, ETS, Pisa, 1999

Ugazio V. (a cura di), *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*, FrancoAngeli, Milano, 1997

Ulivieri S., Cambi F., Orefice P., *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze University Press, Firenze, 2010.

V Conferenza sull'educazione degli Adulti, Amburgo, 14-18 luglio 1997
Vegetti Finzi S., Battistini Anna M., *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano, 2001.
Vertecchi B., *La didattica: parole e idee*, Paravia, Torino, 1999
Vertecchi B., *Le parole della nuova scuola*, Fabbri, Milano, 1983
Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1978
Von Bertalanffy L., *Teoria Generale dei Sistemi*, ISEDI, Milano, 1971
Von Glasersfeld E., *Il costruttivismo radicale*, Società Stampa Sportiva, Roma, 1998
Watzlawick P., (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano, 1987