



---

# **Doctoral Reviews 2021**

---

**Phd Programme in Educational  
Sciences and Psychology  
UNIVERSITY OF FLORENCE**



XXXIV  
CICLE

---

## Michela Baldini

---

**Ascenzi A., Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica, Pisa, Edizioni ETS, 2019, pp.210.**

La “questione delle maestre” è invariabilmente intrecciata alla “questione femminile” e - come questa - è legata ad abusi di potere, maldicenze, vessazioni e vicende che troppo spesso hanno avuto esiti tragici. Le tante storie di maestre sfortunate che sono tristemente divenute celebri, nonché le condizioni di vita e d’insegnamento che la storiografia descrive, vengono confermate sia dalla narrazione letteraria che dalla cronaca giornalistica. Le alunne della Scuola Normale, unico canale di accesso post-elementare femminile, erano giovani ragazze alle quali, per la prima volta, era stata data la possibilità di svolgere il lavoro di maestre anche se in situazioni di estrema durezza e crudeltà, contribuendo all’impresa titanica di alfabetizzare un paese tanto complesso e difficile come l’Italia post-unitaria.

Questa edizione alleggerita dei documenti in appendice rispetto alla precedente, si inserisce in un ricco filone di studi dedicato alle pionieristiche figure delle maestre di fine Ottocento. Anna Ascenzi prende in analisi i fatti di cronaca e le narrazioni tra il 1880 e il 1900 e si pone l’obiettivo di tratteggiare la condizione delle insegnanti nell’Italia di quegli anni; posizione decisamente precaria e scomoda poiché le maestre, dipendenti dei Comuni, percepivano uno stipendio inferiore a quello dei colleghi maschi e si scontravano con un ambiente ostile che, nella migliore delle ipotesi, si dimostrava chiuso, emarginante e maschilista e le teneva in scarsa considerazione, discriminandole. L’autrice dedica particolare attenzione al suicidio di Italia Donati, maestra allora in servizio a Porciano, avvenuto nel 1886 al culmine di un periodo di sofferenze subite dalla maestra toscana e che ha già visto una prolifica trattazione da parte di molti studiosi, tra cui una delicata e partecipe effettuata da Elena Gianini Belotti (*Prima della quiete*, 2003). Grazie ad una ricostruzione storica degli eventi profondamente accurata, frutto di un lungo lavoro di ricerca archivistico che integra fonti letterarie e giornalistiche dell’epoca, Anna Ascenzi narra in modo chiaro la tragica cronaca degli avvenimenti che la Donati e le maestre di quel periodo si trovarono ad affrontare.

La studiosa inserisce la trattazione di questa vicenda nel lungo capitolo *Come muoiono le maestre. Matilde Serao e le “vie dolorose” dell’esperienza magistrale femminile tra creazione letteraria e denuncia giornalistica*; questo riunisce in un unico corpus diversi racconti di avvenimenti che, seppur distanti geograficamente e cronologicamente, sembrano legati dal medesimo destino.

Viene analizzata la narrazione realizzata da Matilde Serao di quella peculiare realtà sociale nella quale vivevano le allieve napoletane della Scuola Normale femminile così come le inchieste giornalistiche effettuate dal *Corriere della Sera* riguardo il caso di Italia Donati e, successivamente quello, per certi versi simile, di Filomena Mauro.

La riflessione di Serao mette in evidenza una situazione particolarmente avversa nella quale le donne insegnanti venivano mandate ‘in prima linea’ con una scarsa formazione; le maestre facevano parte del Collegio dei Docenti senza avere da esso un



supporto effettivo. Le Scuole Normali non erano in grado di formare maestri e maestre sufficientemente preparati per la lotta all'analfabetismo, persino i controlli che venivano effettuati circa l'applicazione dei programmi di studio erano insufficienti. "Matilde Serao traccia con efficace realismo personaggi e situazioni che sembrano tratti fuori con forza dalle cronache scolastiche [...] che svelano, passo dopo passo, i tanti controversi aspetti di un'esperienza scolastica decisamente lontana dalla retorica della *pedagogia nazionale* [...] un'esperienza scolastica nella quale il tedio, la noia, l'assoluta inadeguatezza delle pratiche didattiche [...] il delinarsi di uno iato incolmabile tra l'umanità e le aspirazioni di chi è chiamato a istruirsi e ad educarsi e quelle di coloro che dovrebbero essere gli artefici e i garanti del processo formativo sono impietosamente delineati e offerti alla meditazione del lettore" (p.36).

La figura della maestra Faustina Galli, disegnata da De Amicis ne *Il romanzo di un maestro*, sembra l'archetipo dell'insegnante di fine Ottocento che doveva rinunciare alla propria femminilità, quasi una martire disposta a sacrificare la propria emancipazione in virtù di un bene superiore. Se nel romanzo di De Amicis il finale appare comunque sempre positivo e con funzione consolatoria, non cancella, tuttavia, l'amarrezza relativa a un destino che poteva essere ampiamente evitato e che ha esiti tragici quando trasposto dalla carta alla realtà. Sulla scia del romanzo di De Amicis anche Annetta Fusetti produsse, pochi anni più tardi (1891), un'opera intitolata *Il romanzo di una maestra* nel quale presentava i timidi tentativi di emancipazione delle maestre di quel periodo e la loro costante lotta contro un sistema patriarcale che continuava ad abbandonarle a loro stesse.

Ida Baccini, a distanza di dieci anni dalla Fusetti, pubblicò anch'essa un'opera dal titolo *Il romanzo di una maestra* che presentava, tuttavia, una situazione completamente differente; le insegnanti cominciavano ad essere formate in collegi adeguati e una buona parte di loro, proveniente da un'estrazione borghese, lavorava quando non nel paese, almeno nella regione di origine, attenuando quello 'sradicamento' iniziale che molte colleghe più povere avevano sofferto. Dalla descrizione della maestra Elena di Baccini si evince una sensibilità culturale ricca al di sopra di quella trasmessa nelle scuole normali femminili; tra le cose che colpiscono maggiormente nel romanzo vi è una "sorprendente, quanto immotivata sottovalutazione delle profonde conflittualità ideologiche e caratteriali che connotavano in genere l'esperienza delle maestre elementari [...] Emblematico si rivela l'episodio della visita che la maestra Elena, appena stabilitasi nel piccolo borgo dove ha ottenuto l'incarico d'insegnamento, è tenuta a fare alle locali autorità civili e religiose" (pp. 186-187). Baccini manca di sottolineare il complesso rapporto fra Stato e Chiesa in materia di scuola e istruzione dell'infanzia e sottolinea l'evento riportato in maniera semplicistica senza porre l'accento su tutta la serie di fragili equilibri di potere, tra i quali le maestre si trovavano a doversi districare.

Il volume di Anna Ascenzi, dunque, offre uno sguardo non solo completo, bensì dal palese approccio critico anche verso quelle opere che hanno maggiormente contribuito a tramandare uno spaccato di non facile trattazione, ma complesso, delle insegnanti di fine Ottocento. La studiosa offre al lettore una descrizione approfondita di una molteplicità di fonti, e propone altresì un'indagine competente ed esauriente non solamente per l'aspetto storico-archivistico, ma anche un'opera di sicuro interesse che va ad arricchire la numerosa produzione riguardante l'argomento.

#### Riferimenti bibliografici

Covato C., *Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale*, in "Storia delle donne" 8, 2012, pp.165-184.

Ghizzoni C., Polenghi S. (a cura di), L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento, Torino, SEI, 2008.  
Gianini Belotti E., Prima della quiete. Storia di Italia Donati, Milano, Rizzoli, 2005.

---

## Chiara Carletti

---

**Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*  
Milano: Franco Angeli**

Per comprendere l'urgenza della sfida che Massimo Baldacci ci pone nel testo "*La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*", edito da Franco Angeli, è necessario prendere consapevolezza della straordinarietà e drammaticità del periodo storico attuale. L'anno appena trascorso passerà alla storia come *annus horribilis*, espressione che in passato si erano meritati, per citarne alcuni, il 2008, a causa della gravissima crisi finanziaria che penalizzò i mercati di tutto il mondo e, prima ancora, il 1918, anno in cui si diffuse l'epidemia spagnola che provocò circa cinquanta milioni di morti. Il 2020, da parte sua, si è rivelato ancora più eccezionale, ponendo l'umanità di fronte a una catastrofe sanitaria che ha determinato una crisi economica, ma anche politica, sociale e culturale senza precedenti, sia per gli effetti che per la portata.

Nell'era geologica dell'*antropocene* (Crutzen & Stoermer, 2000), tutti gli abitanti del pianeta sono parte di una stessa *comunità di destino planetaria* (Morin, 2020) e, in quanto tali, sono chiamati ad affrontare le medesime minacce. Il nostro è infatti un mondo globalizzato, dominato da un mercato mondiale, a sua volta ispirato da un fallimentare modello di sviluppo, responsabile in gran parte di una crisi ecologica dagli esiti irreversibili, così come della frammentazione della coesione sociale, della povertà, delle disuguaglianze e di tutti i fenomeni di marginalizzazione in atto.

La pandemia di *Covid-19* ha messo in evidenza tutte queste contraddizioni, costringendo gli Stati a prendere coscienza della necessità di un cambio di direzione, a favore della sostenibilità ambientale, sociale ed economica. Siamo di fronte a quella che sul piano scientifico, ma anche psicologico e culturale, potremmo definire *catastrofe* (Mancaniello, 2018): concetto utile per dar conto dell'irreversibilità degli accadimenti e dell'inevitabile mutazione di forma (Mancaniello, 2002).

Tutto ciò reclama dunque una svolta e piani di intervento capaci di rispondere ai bisogni di tipo economico, sociale, sanitario e, anche, formativo della popolazione. In questo processo il ruolo della scuola è evidentemente fondamentale. Da sempre infatti questa viene intesa come parte integrante della società e, in quanto tale, viene considerata come il garante della *democrazia vissuta* (Dewey, 1983). Il suo ruolo è quello di salvaguardare il pluralismo, l'inclusione, la costruzione di una cittadinanza attiva e consapevole e, a livello individuale, garantire a tutti il rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali.

Se vogliamo dunque intervenire di fronte a una società sfilacciata e in continua trasformazione, è fondamentale che l'istituzione scolastica torni a presidiare questa sua funzione sociale, a partire dalla possibilità del sistema di scegliere le azioni educative più adatte affinché gli individui siano messi nelle condizioni di agire, mettendo in atto forme di resistenza e trasformazione sociale (Giroux, 2004).

Come ben messo in luce nel testo di Massimo Baldacci, è oggi sempre più necessario tornare a quell'idea di scuola democratica che emerge anche dalla nostra

Carta Costituzionale: la sola in grado di garantire la formazione dell'uomo e del cittadino.

Il volume ci guida nei processi di cambiamento in atto da alcuni decenni, restituendoci una fotografia chiara e puntuale dei problemi e delle numerose difficoltà a cui la pedagogia – intesa come scienza teorica e pratica – è chiamata oggi a dare il proprio contributo.

Massimo Baldacci, è da sempre impegnato nello studio di problematiche pedagogiche e didattiche, tra cui la costruzione di un curriculum orientato in senso democratico. Nei suoi lavori, egli cerca di promuovere una riflessione pedagogica, capace di osservare quanto accade nella società con uno sguardo critico e riflessivo, al fine di coniugare teoria e prassi ed essere dunque parte del cambiamento in corso. Questo emerge in maniera evidente anche in altri testi dello stesso Autore, dove sotto la spinta del problematicismo pedagogico, si impegna a riformulare una nuova pedagogia capace di restituire all'individuo la consapevolezza di sé e delle proprie azioni, quest'ultime orientate verso traguardi di libertà, democrazia ed emancipazione.

“*Oltre la subalternità*” (Baldacci, 2017) è infatti un lavoro in cui ritornano in auge i principi dell'educazione gramsciana, primi fra tutti i concetti di *praxis* e di *egemonia*, e in cui l'educazione viene vista come strumento di lotta e rivendicazione. Allo stesso modo i testi “*L'insegnamento nella scuola secondaria*” (2012b) e “*Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*” (2014) o, quello più recente, “*Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*” (2020), pongono al centro l'individuo in formazione per metterlo nelle condizioni di superare le nuove forme di subalternità culturale e mentale legate al modello neoliberista.

Il volume in oggetto parte dunque da un quesito preciso, a cui è lecito tentare di dare una risposta altrettanto puntuale, in grado di riportare l'attenzione su una questione che oggi, ancora più di ieri, è di fondamentale importanza per lo sviluppo – sostenibile e democratico – della società. Secondo Baldacci siamo di fronte a un bivio e la domanda che dobbiamo porci è se la scuola intende andare nella direzione del mercato o in quella della democrazia. Riformulando l'interrogativo in altri termini: la scuola di oggi vuole formare cittadini oppure produttori e consumatori?

Questa alternativa ha iniziato a farsi strada a partire dagli anni Ottanta con l'avvio della globalizzazione e la diffusione del neoliberismo, inteso come fede e stile di vita da seguire, imponendo un'idea di società in cui lo Stato indietreggia a favore del mercato. Sempre in questi anni entrano in crisi le ideologie e inizia a delinarsi quella società liquida e *postmoderna*, le cui cifre costitutive sono rappresentate dalla pluralità, dalla precarietà, dal *disincanto*, dalla velocità e dall'individualizzazione, oltre che dall'avvento dei mezzi di comunicazione di massa e dalle nuove tecnologie digitali (Cambi, 2006). Con il predominio dell'industria culturale, complice la rivoluzione dei *mass media*, iniziarono una serie di cambiamenti sociali che segneranno per sempre uno spartiacque culturale nella storia del nostro paese, modificando il modo di intendere la società e, conseguentemente, la scuola. Quest'ultima si ritrovò a perdere la sua centralità, a vantaggio di altre agenzie formative. Prese così avvio un dibattito sull'apertura o meno della scuola alle logiche del mercato. Si tratta di un interrogativo che ancora oggi è aperto, ma che nel frattempo ha visto cambiare il volto dell'istituzione scolastica, lasciando che la cosiddetta *società delle gomitate* prendesse il sopravvento, attraverso il susseguirsi di una serie di Riforme orientate in questa direzione. A queste hanno cercato di porre un freno alcuni documenti ministeriali, tra cui le *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) e le *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (2018), che hanno riportato al centro il soggetto in formazione, immaginando una visione di scuola integrata alla società.

Entrando più nello specifico nel testo di Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, vediamo come vengono analizzati i rapporti che intercorrono tra scuola, pedagogia e politica. Siamo di fronte a una questione complessa che già i principali filosofi greci, da Platone ad Aristotele, avevano cercato di affrontare. Né la pedagogia né la politica possono rivendicare una totale autonomia, così come non è ipotizzabile nemmeno un'eteronomia del discorso pedagogico rispetto a quello politico. Siamo infatti di fronte a un condizionamento reciproco che avviene a diversi livelli di realtà, per cui è necessario - secondo l'Autore - creare una *nuova alleanza pedagogica* per pensare un inedito progetto di uomo e di cittadino: autonomo, libero, critico, *ironico* e, soprattutto, artefice del proprio processo di *Bildung*, ovvero di formazione e auto-formazione continua dell'uomo, che gli consenta di sviluppare una vita ricca di significati e di sottrarsi a quel destino che vorrebbe ridurlo a *uomo-cosa* (Gennari, 2001).

Nei capitoli centrali del volume vengono invece presi in considerazione alcuni *modelli* filosofico-pedagogici, nello specifico quelli di Gramsci e Dewey, sottolineando il nesso tra pedagogia e politica, in particolare sul piano pratico, al fine di analizzare la relazione che intercorre tra scuola e società. Il loro pensiero si muove tra analogie e differenze, tenendo ben presente il quadro teorico di riferimento: per Gramsci quello del marxismo critico, mentre per Dewey quello liberal-democratico, orientato in chiave socialista. Quello che accomuna i due pensatori è anche ciò che contraddistingue il pensiero di Massimo Baldacci, il quale a sua volta si fa promotore di una *filosofia della praxis* in senso hegeliano, ovvero di un atteggiamento che non si limita all'interpretazione e alla riflessione, ma che intende agire concretamente per trasformare il mondo. Siamo di fronte a una pedagogia critica, che supera i confini nazionali e ricorda quella di Giroux, Freire, Mayo e della hooks, ma che trova affinità anche con il pensiero della Nussbaum, dove *l'agency* e le *capabilities* degli individui tornano centrali per garantire lo sviluppo umano, il rispetto della dignità delle persone e la promozione del benessere individuale e collettivo (Nussbaum, 1997).

Nell'ultima parte del testo, Baldacci propone un *excursus* storico della scuola italiana e delle riforme che l'hanno attraversata negli ultimi decenni, mettendo in evidenza quelle improntate a delineare un'idea di scuola democratica, volta cioè a formare cittadini, e quelle che invece - sulla scia del modello neoliberista - hanno contribuito a promuovere l'ideologia capitalista e le sue logiche del mercato, funzionali alla creazione di lavoratori/consumatori, perlopiù passivi. Questo andrebbe contro quell'idea di educazione intesa come *pratica della libertà* (Freire, 1975), che concepisce l'aula come uno spazio comunitario di possibilità all'interno del quale coltivare il pensiero critico e riflessivo e avviare il processo di *coscientizzazione* (hooks, 1994; Freire, 2013).

Quello che fino a un anno fa costituiva un bivio, oggi si presenta dunque sotto le vesti - mutate - di una scelta quasi obbligata, dalla quale dipende non solo il futuro dell'istituzione scolastica, la sua centralità o meno e la sua funzione all'interno della società, ma anche la capacità degli individui di pensare la complessità e affrontare in maniera propositiva e attiva il cambiamento in atto. Massimo Baldacci suggerisce dunque alla scuola di ritrovare la sua funzione formativa, di *Bildung*, così come la sua forza emancipatrice: entrambe fondamentali per formare cittadini liberi, critici e consapevoli. Solo in questo modo saremo in grado di porre le basi di un nuovo *annus mirabilis* per l'educazione e per il futuro dell'umanità.

#### **Riferimenti Bibliografici**

Alcaro, M. (1997). John Dewey. Scienza prassi democrazia. Bari: Laterza.



- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno*. Torino: Utet Libreria.
- Baldacci, M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.
- Baldacci, M. (2012a). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carrocci.
- Baldacci, M. (2012b). *L'insegnamento nella scuola secondaria*. Napoli: Tecnodid.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carrocci.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carrocci.
- Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni F., Salatin A. (2015). *La Buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M., Colicchi, E. (2019). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2002). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Mondadori.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: il Mulino.
- Bauman, Z. (2007). *Consumo, dunque sono*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2007). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2016). *Scrivere il futuro*. Roma: Castevecchi.
- Bertin, G.M. (1976). *Educazione al 'cambiamento'*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, L. (1955). *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner, J. (1971). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet Università.
- Cambi, F., Giambalvo, E. (cur). (2008). *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*. Palermo: Sellerio Editore.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Corbi, E., Oliviero, S., Sirignano, F.M. (2008). *L'engagement pedagogico. Riflessioni tra teoria e storia*. Napoli: Liguori.
- Dewey, J. (1897). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1983). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Frauenfelder, E., Striano, M., Oliviero, S. (a cura di) (2013). *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*. Napoli: Fridericiana editrice universitaria.
- Freire, P. (1975). *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Freire, P. (1980). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (2013). *Education for critical consciousness*. New York: Bloomsbury.
- Gennari, M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Giroux, H. (2001). *Public Spaces, Private Lives: Beyond the Culture of Cynicism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. (2004). *Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization*. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47. Retrieved January 12, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/23478412>.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1991). *La questione meridionale*, a cura di Biscione F.M. Roma: Editori Riuniti (1926).
- Hegel G.W.F. (1807). *Fenomenologia dello spirito*. Milano: Bompiani (2001).
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York & London: Routledge.
- hooks, b. (2009). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York & London: Routledge.
- Liotard, F.J (2014). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: La Feltrinelli.
- Mancaniello, M. R. (2002). *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*. Pisa: ETS.
- Mancaniello, M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia Ed.

- Mancaniello, M. R. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere “attimi della catastrofe adolescenziale” in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi della formazione*: 23, 13-43, 2020-1, pp. 13-43. DOI: 10.13128/ssf-10799.
- Mariani, A. (2009). *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando Editore.
- Maritain, J. (1961). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Mayo, P. (2015). *Hegemony and Education under Neoliberalism*. New York: Routledge.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Oliviero, S. (2018). *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*. Milano: Franco Angeli.
- Oliviero, S., Bandini, G. (2020). *Public history of education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.

---

## Lisa De Luca

---

**Schaefer, L. M., & Thompson, J. K. (2018). Self-objectification and disordered eating: A meta-analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 51(6), 483-502.**

I disordini alimentari rappresentano un fattore allarmante all'interno della popolazione sia maschile che femminile. Tali disturbi costituiscono un importante fattore di rischio per una serie di esiti negativi sulla salute (Mehler, Birmingham, Crow, & Jahraus, 2010) e sono inoltre associati a una significativa difficoltà a livello psicosociale, alti tassi di comorbidità psicopatologiche e tassi di mortalità elevati (O'Brien & Vincent, 2003).

Con questa premessa iniziale Schaefer e Thompson (2018), autori della recente meta-analisi relativa all'auto-oggettivazione e ai disordini dell'alimentazione, sottolineano l'importanza di identificare dei possibili fattori di rischio che possono contribuire o mantenere modelli alimentari disfunzionali al fine di capire quali possono essere le possibili aree di intervento. A partire da ciò, il presente studio ha cercato di esaminare la relazione tra auto-oggettivazione e disordini dell'alimentazione, tramite l'utilizzo di tecniche meta-analitiche.

Questa meta-analisi, scritta a quattro mani, è stata pubblicata, nel 2018, in *International Journal of Eating Disorders*, rivista che si occupa di ricerca scientifica all'avanguardia su teoria, metodologia, eziologia, pratica clinica e politica relativa ai disturbi alimentari, nonché di contributi che facilitano la pratica sul campo. La prima autrice, Lauren Schaefer, psicologa clinica e ricercatrice presso l'Istituto di Ricerca di Neuropsichiatria nel North Dakota (USA) si occupa, in questo momento della sua carriera, dell'insorgenza e mantenimento di disturbi alimentari, con un focus sui processi socioculturali, affettivi e cognitivi quali, ad esempio, ideali di apparenza interiorizzati, *self-concept*, *negative affect* e controllo inibitorio. Come secondo autore, Kevin Thompson, psicologo clinico, ricercatore presso l'Università della Florida del Sud e editore. La sua attuale area di ricerca riguarda tematiche quali immagine corporea, disordini alimentari e obesità.

Al fine di comprendere in profondità tale lavoro di sintesi quantitativa è importante evidenziare alcuni assunti teorici che possono spiegare l'emergere di conseguenti domande di ricerca. Questo studio fonda le sue radici su alcune teorie importanti che stanno alla base di alcuni costrutti psicologici. Primo tra tutti l'interazione tra l'individuo e l'ambiente. In questo caso specifico, l'ambiente può predisporre ad una maggiore vulnerabilità per lo sviluppo di disordini alimentari (Striegel-Moore, Silberstein & Rodin, 1986). Il crescente interesse verso l'auto-oggettivazione e i disordini alimentari ha avuto origine dalla teoria dell'oggettivazione (Fredrickson & Roberts, 1997), che si colloca all'interno di una cornice femminista. Si tratta di una teoria socioculturale che tenta di spiegare come gli ambienti sociali, in cui la forma femminile è vista come oggetto estetico, contribuiscano ad elevati tassi di disturbi alimentari nella popolazione femminile. Ciò si fonda su teorie storico-culturali secondo cui le donne, nelle società occidentali, sperimentano casi di oggettivazione sessuale in cui "le parti o le funzioni sessuali di una donna sono separate dalla sua persona, ridotte a meri strumenti, oppure considerate come se fossero in grado di rappresentarla" (Bartky 1990). Negli anni successivi alla pubblicazione originale di Fredrickson e Roberts (1997), la teoria

dell'oggettivazione ha ricevuto una notevole attenzione da parte della ricerca e il presente lavoro suggerisce che la teoria può fornire un quadro utile per comprendere il processo mediante il quale gli individui sviluppano un disordine alimentare. Inoltre, è importante sottolineare che questo è il primo studio di meta-analisi condotto su questa tematica specifica relativa all'auto-oggettivazione e ai disordini alimentari. Tale studio ha quindi contribuito, in maniera sostanziosa, alla ricerca su questi temi, influenzando quindi le pubblicazioni successive. Ad oggi, in letteratura, troviamo circa 25 articoli, pubblicati a partire dal 2018, che hanno citato tale meta-analisi e che principalmente pongono un focus sulla relazione tra queste due variabili e i sintomi internalizzanti da un lato e il benessere dall'altro, esplorando inoltre l'influenza dell'etnia e dell'orientamento sessuale. Tra questi troviamo inoltre alcune *literature review* che hanno incluso questa meta-analisi, rispetto soprattutto alla componente dei disordini alimentari. Nello specifico hanno analizzato la relazione tra disordini alimentari e altri variabili come *body image*, *social media* e orientamento sessuale.

La meta-analisi si articola in cinque sezioni in linea con l'articolazione delle pubblicazioni scientifiche.

La prima parte, ben articolata e dettagliata, permette di calare il lettore all'interno del *framework* teorico che pone le basi per lo studio di meta-analisi. Dopo un iniziale paragrafo relativo all'incidenza del fenomeno trattato e alla rilevanza che questo ha in termini di risvolti negativi per la salute dell'individuo, la parte centrale dell'introduzione focalizza l'attenzione sulle due tematiche centrali dello studio: il concetto di "*self-objectification*" e di "*disordered eating*". Nello specifico, l'esposizione ripetuta a esperienze di oggettivazione sessuale e il conseguente rafforzamento sociale dell'accettabilità di tali pratiche induce le ragazze e le donne a interiorizzare questi messaggi, portandole a vedere i loro corpi dalla prospettiva dell'osservatore esterno e a concepirli come oggetti da essere esaminati da altri (Fredrickson & Roberts, 1997). L'auto-oggettivazione si riferisce a uno schema del sé appreso relativo all'importanza del proprio corpo in relazione ad altri aspetti del sé e l'auto-sorveglianza rappresenta la manifestazione cognitiva e comportamentale dell'auto-oggettivazione caratterizzata dal monitoraggio autocosciente del proprio aspetto. Fredrickson e Roberts (1997) affermano che il monitoraggio e la valutazione continui del proprio aspetto conducano a una serie di esiti psicologici negativi tra cui la vergogna del corpo e l'ansia dell'apparenza, che a sua volta contribuiscono allo sviluppo di un disordine alimentare. Dopo questo approfondimento teorico gli autori esplicitano i due obiettivi dello studio. L'obiettivo principale è quello di esaminare l'associazione tra auto-oggettivazione e disordini alimentari, utilizzando tecniche meta-analitiche. Come obiettivo secondario, invece, esaminare le caratteristiche demografiche e metodologiche che possono modulare questa associazione.

La seconda parte descrive tutto il processo metodologico che ha guidato il lavoro di meta-analisi. Sulla base del *PRISMA Statement (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses)*, costituito da una checklist con l'obiettivo di guidare nel processo di revisione sistematica della letteratura e meta-analisi, gli autori descrivono in maniera precisa e puntuale tutti le sezioni in linea con le linee guida di riferimento. Inizialmente viene descritta la selezione delle fonti di informazione della ricerca ossia i *database* utilizzati, la selezione degli studi (*screening*, eleggibilità, criteri di inclusione), il processo di ricerca e codifica delle variabili oggetto di studio. Il metodo è inoltre supportato da un *flowchart* riassuntivo che mette in evidenza, in maniera chiara e trasparente, il procedimento di selezione degli studi fino alla definizione degli studi definitivi inclusi nelle analisi. In seguito viene presentata la misura di sintesi (*Effect Size*) fino ad arrivare all'analisi di moderazione e il rischio di *bias* nei singoli studi. Nello



specifico, il coefficiente di correlazione di *Pearson* ( $r$ ) è stato utilizzato come indice della dimensione dell'effetto. Per le analisi dei moderatori, per le variabili categoriali, è stato utilizzato un modello a effetti misti, che fornisce informazioni riguardanti sia la varianza all'interno del gruppo che la varianza tra gruppi. I moderatori per variabili continue sono stati esaminati utilizzando la meta-regressione. Un modello a effetti casuali è stato utilizzato per esaminare l'impatto del moderatore sulla relazione tra auto-oggettivazione e disordini alimentari.

Dopo aver presentato in modo molto dettagliato ed esaustivo la metodologia utilizzata, gli autori illustrano i relativi risultati. Anche questi sono presentati suddivisi per ogni variabile analizzata, seguendo l'ordine di presentazione della parte introduttiva. Questa impostazione lineare e coerente, permette di comprendere in maniera immediata la significatività o meno delle variabili analizzate in relazione al costrutto di riferimento. I risultati sono accompagnati da grafici che permettono di rendere maggiormente espliciti e meglio visibili i risultati. Nello specifico, nel primo vengono riassunte le misure di correlazione tra auto-oggettivazione e disordini alimentari, mentre, nel secondo viene rappresentata visivamente la relazione tra dimensione dell'effetto ed errore standard.

La quinta ed ultima parte dell'articolo è relativa alla discussione dei risultati. Dopo una breve discussione dei risultati relativi all'obiettivo principale, vengono analizzati e commentati in maniera critica i risultati di moderazione per ogni variabile analizzata. Anche quest'ultima parte è in linea con l'impostazione generale utilizzata nell'articolo, fornendo quindi una conclusione del lavoro organica e coerente. Complessivamente i risultati suggeriscono che una maggiore oggettivazione del proprio corpo è correlata a livelli più elevati di disordini alimentari, evidenziando un effetto globale significativo, che è moderato dal sesso, dall'etnia, dall'orientamento sessuale e dalla misurazione dell'auto-oggettivazione. Successivamente vengono presentati i limiti e le direzioni future che costituiscono un importante spunto di riflessione per studi futuri. Infine l'articolo si conclude con delle riflessioni relative a possibili implicazioni cliniche, permettendo quindi di connettere la teoria, presentata nella parte introduttiva e ripresa nel corso della trattazione, alla pratica.

Questa recente meta-analisi fornisce un importante contributo relativo al tema dell'auto-oggettivazione e ai disordini dell'alimentazione. Si caratterizza e differenzia per essere il primo studio quantitativo che permette di sintetizzare una serie di studi narrativi che mettono in luce la relazione tra questi due importanti costrutti (Moradi & Huang, 2008). Nessuna sintesi qualitativa (*systematic review*) o quantitativa (*meta-analysis*), successiva a questa, è stata effettuata sulla relazione specifica tra auto-oggettivazione e disordini alimentari. Gli altri studi presenti in letteratura, che non citano tale lavoro, non analizzano, nello specifico, l'associazione tra auto-oggettivazione e disordini alimentari, ma sono principalmente focalizzati solo su una delle due componenti. Questo approccio meta-analitico consente ai ricercatori di stimare la forza della relazione tra le due variabili in oggetto e di esaminare una serie di possibili moderatori dell'associazione tra auto-oggettivazione e disordini alimentari (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009). Gli autori con uno stile chiaro, lineare, coerente e critico sintetizzano gli studi presenti in letteratura su questa tematica, fornendo una sintesi teorica ed empirica esaustiva e completa.

#### **Riferimenti Bibliografici**

- Bartky, S. L. (2015). *Femininity and domination: Studies in the phenomenology of oppression*. New York, NY: Routledge.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2011). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley & Sons.

- Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of women quarterly*, 21(2), 173-206.
- Mehler, P. S., Birmingham, L. C., Crow, S. J., & Jahraus, J. P. (2010). Medical complications of eating disorders. *The treatment of eating disorders: A clinical handbook*, 66-80.
- Moradi, B., & Huang, Y. P. (2008). Objectification theory and psychology of women: A decade of advances and future directions. *Psychology of women quarterly*, 32(4), 377-398.
- O'Brian, K. M., & Vincent, N. K. (2003). Psychiatric co-morbidity in anorexia and bulimia nervosa: nature, prevalence, and casual relationships. *Clinical Psychology Review*, 23(1), 57-74.
- Striegel-Moore, R. H., Silberstein, L. R., & Rodin, J. (1986). Toward an understanding of risk factors for bulimia. *American psychologist*, 41(3), 246.

---

## Ludovica Di Paola

---

**Bonanno, G.A., Romero, S., A. and Klein S., I. (2015). The Temporal Elements of Psychological Resilience: An Integrative Framework for the Study of Individuals, Families, and Communities. *Psychological Inquiry*, 26, 139–169.**

La resilienza psicologica, negli ultimi anni, è diventata un concetto popolare che ha assunto moltissimi significati, anche sovrapposti tra loro. La letteratura sul tema, infatti, presenta diverse definizioni del costrutto. In particolare, la resilienza psicologica è stata descritta come un processo globale relativo allo sviluppo e al mantenimento di un adattamento sano e funzionale (Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993; Norris, Stevens, Pfefferbaum, Wyche, & Pfefferbaum, 2008); come un esito favorevole dopo un evento avverso (Bonanno, 2004; Masten, 2007; Norris, Tracy, & Galea, 2009; Rutter, 2002); come un tratto di personalità (Smith et al., 2008) e come un più ampio gruppo di capacità, caratteristiche e risorse (Aldrich, 2012; Norris et al., 2008).

Alla luce delle diverse concettualizzazioni del termine resilienza, gli autori dello studio hanno voluto delineare un modello teorico di riferimento prendendo in considerazione tre livelli di funzionamento: individuale, familiare e di comunità. L'obiettivo generale degli autori è stato quello di delineare un *framework* teorico relativo al costrutto di resilienza, utile per la ricerca e l'applicazione psicologica, basato su quattro elementi temporali: (a) funzionamento di base o relativo al periodo prima dell'evento avverso, (b) le circostanze di avversità, (c) gli esiti in termini di resilienza in seguito all'evento avverso (d) i predittori del processo di resilienza, ossia i fattori che hanno promosso lo sviluppo dell'adattamento in seguito all'esposizione agli eventi avversi.

Lo studio è stato pubblicato nel 2015 nella rivista *Psychological Inquiry*, che ha lo scopo di promuovere il progresso della teoria in psicologia con una particolare attenzione all'ambito della psicologia sociale. I tre autori dell'articolo, Bonanno, G.A., Romero, S., A. e Klein S., I. sono un gruppo di ricercatori del Dipartimento di *Counseling* e Psicologia Clinica, *Teachers College*, della *Columbia University*, che hanno dato un importante contributo alla ricerca relativa al tema della resilienza. Nello specifico, il primo autore George A. Bonanno è professore di psicologia clinica presso il *Teachers College, Columbia University*, ed ha introdotto l'idea di resilienza nello studio della perdita e del trauma. È noto come ricercatore pionieristico nel campo del lutto e del trauma. Sara A. Romero, Ph.D., si occupa prevalentemente della valutazione delle reazioni allo stress e al trauma. Infine, Sarah I. Klein, psicologa, collabora con il Dipartimento di *Counseling* e Psicologia Clinica della *Columbia University* e si occupa in particolare di reazioni al trauma.

Il presente studio si colloca all'interno di un insieme di ricerche che hanno delineato modelli teorici sequenziali per comprendere il processo di resilienza in seguito a traumi, disastri e altre forme di avversità (Bonanno, 2004, 2005; Bonanno & Diminich, 2013; Carver, 1998; Cutter et al., 2008; Masten & Narayan, 2012; Norris et al., 2008). La maggior parte delle ricerche sulla resilienza nei diversi contesti, tra cui le famiglie e la comunità, hanno preso in considerazione soltanto uno tra gli elementi temporali relativi al processo di resilienza e pochissime ricerche in quest'area hanno misurato gli esiti della

resilienza testando l'associazione tra i fattori di protezione per l'adattamento in seguito all'evento avverso e i relativi risultati. È proprio a partire da queste considerazioni che gli autori propongono un quadro teorico temporale relativamente al tema della resilienza, che può servire da guida per integrare studi diversi e identificare strade importanti per ulteriori sviluppi e ricerche.

Per quanto riguarda la struttura dell'articolo, il presente studio è costituito da sotto-paragrafi che analizzano i punti principali di cui si compone il *framework* delineato dagli autori. Nello specifico, l'articolo si compone di una parte di *overview* iniziale che costituisce l'abstract dello studio, cioè la sintesi dei principali punti che verranno trattati dall'articolo e i risultati. Rispetto al corpo del testo, l'articolo è diviso in sezioni che trattano in modo sequenziale i punti principali relativi alla teoria elaborata dagli autori.

Prima di entrare nel merito della descrizione dettagliata degli elementi principali della teoria, gli autori presentano le cornici teoriche, fino a quel momento elaborate, alla base della definizione del costrutto di resilienza psicologica. Questo passaggio è stato strutturato dagli autori attraverso un vero e proprio *excursus* storico e critico di come il concetto e le definizioni si sono evolute e ampliate nel corso del tempo. Gli autori hanno voluto, in particolar modo, sottolineare il passaggio dalla concettualizzazione di resilienza in termini prettamente individuali a una concettualizzazione più sistemica, che include la famiglia e la comunità.

Successivamente, gli autori entrano nel dettaglio della tesi centrale del loro lavoro, presentando in modo approfondito i quattro elementi temporali della resilienza psicologica (funzionamento di base o relativo al periodo prima dell'evento avverso, il periodo durante il quale sono presenti le circostanze di avversità, il periodo dopo l'evento di avversità in cui si possono verificare gli esiti in termini di resilienza, i predittori degli esiti del processo di resilienza), per ogni livello di funzionamento: individuo, famiglia e comunità.

Prima di tutto, gli autori sottolineano il fatto che l'articolazione degli elementi temporali della resilienza inizia con le circostanze avverse. Sebbene il processo complessivo di adattamento alle avversità possa coinvolgere una serie di fattori nel tempo, ogni singola istanza di resilienza psicologica deve essere riferita a un evento reale o a una serie di eventi reali (Bonanno, 2004, Bonanno et al., 2012; Luthar et al., 2000). Secondo gli autori, quindi, la prima domanda cruciale da cui partire è sempre: "*Resilienza a cosa?*" (Almedom e Glandon, 2007; Carpenter, Walker, Anderies e Abel, 2001). Infatti, i primi paragrafi esplicativi chiariscono quali possono essere le circostanze avverse alle quali gli individui, le famiglie e le comunità possono essere esposti. In particolare, portano in luce in modo molto chiaro la distinzione tra evento acuto e evento cronico. Nello specifico evidenziano che per evento avverso acuto si intende un evento di vita relativamente isolato ma potenzialmente traumatico che provoca la perdita di risorse per un periodo relativamente transitorio. Esempi includono un grave incidente automobilistico, una violenza fisica, un attacco terroristico. L'evento avverso cronico, invece, è un evento o una serie di eventi correlati, che esercita un impatto ripetuto e cumulativo sulle risorse e l'adattamento: per esempio la povertà, una guerra civile prolungata, esperienze di abuso fisico o sessuale subite per molto tempo.

Questa prima sezione si conclude attraverso la spiegazione del concetto di evento prossimale e distale, introdotto da Bonanno e colleghi (2010) per distinguere rispettivamente l'impatto immediato da quello a lungo termine.

Una volta descritte le circostanze avverse, la domanda cruciale successiva che gli autori si sono posti, si è concentrata su come definire gli esiti in termini di resilienza in risposta a tali circostanze. A partire da questa considerazione, però, gli autori sottolineano che è impossibile rispondere a questa domanda senza prendere in esame



due ulteriori elementi temporali: come gli individui, le famiglie o le comunità funzionavano prima delle circostanze avverse (cioè, il loro adattamento psicologico di base) e come funzionavano in seguito a tali circostanze.

In riferimento a questo ultimo punto, gli autori proseguono la trattazione prendendo in considerazione l'analisi dei due approcci più comuni allo studio delle traiettorie di resilienza in seguito ad eventi avversi: il processo di *emergent resilience* e di *minimal-impact resilience* (Bonanno & Diminich, 2013). Questi due modelli sono stati analizzati in risposta a specifici tipi di circostanze avverse: il processo di *emergent resilience* fa riferimento alle risposte di adattamento a seguito di eventi avversi cronici, quello di *minimal-impact resilience* fa riferimento alle risposte di adattamento a seguito di eventi avversi acuti. Tali traiettorie vengono in seguito analizzate in riferimento ai contesti più ampi delle famiglie e delle comunità.

Nelle parti successive dell'articolo, un ampio spazio è dedicato alla sezione che prende in esame l'ultimo elemento temporale relativo ai predittori del processo di resilienza psicologica. Gli autori riportano le principali evidenze scientifiche e strumenti di misura relativamente ai predittori della resilienza nell'individuo, nella famiglia e nella comunità attraverso una modalità molto simile a una rassegna della letteratura. In particolare, relativamente al livello di funzionamento dell'individuo, gli autori citano studi i quali mettono in luce predittori sia in termini di fattori sociali, come le qualità positive nella relazione genitore-figlio, sia in termini di caratteristiche individuali, che includono le competenze in campo accademico e scientifico (Masten et al., 1999; Werner, 1993) e le capacità generali di *problem solving* (Dumont & Provost, 1999; Werner, 1995). Infine, gli autori fanno riferimento a studi che sottolineano anche l'esistenza di diverse variazioni genetiche che hanno dimostrato di moderare l'impatto di eventi di vita avversi (Cicchetti & Rogosh, 2012). Secondo gli autori queste caratteristiche individuali, sociali e genetiche insieme, suggeriscono un processo interattivo che promuove le capacità personali, l'autoefficacia nell'individuo e rafforzano la capacità di adattarsi alle sfide delle circostanze avverse (Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli, 1996; Masten, Best, & Garmezy, 1990).

Gli autori continuano la trattazione con la spiegazione delle più importanti evidenze scientifiche relativamente ai predittori del contesto familiare. Riportano, per esempio, ricerche come quelle di McCubbin e McCubbin (1988), che hanno evidenziato una serie di punti di forza critici della famiglia e abilità di *coping* richieste per la resilienza familiare, tra cui una buona comunicazione, gestione familiare, uso di attività ricreative e reti di supporto. Inoltre, citano altri studiosi, come Black e Lobo (2008), che hanno evidenziato un insieme simile di caratteristiche familiari resilienti, tra cui prospettive positive, spiritualità, buona comunicazione e gestione finanziaria, ricreazione condivisa e supporto.

Questa sezione si conclude con l'approfondimento di quelli che gli autori identificano come predittori di resilienza psicologica a livello di comunità. Rispetto a questi ultimi, gli autori riportano le idee e le evidenze di studiosi in campo sociologico e politico (Bourdieu, 1986; Putnam, 1995), sottolineando che il fattore predittivo più comunemente evocato della resilienza della comunità è il capitale sociale. La definizione di capitale sociale è generalmente ampia e comprende "*quelle caratteristiche delle relazioni sociali, come i livelli di fiducia interpersonale e norme di reciprocità e mutuo aiuto – che facilitano l'azione collettiva per il mutuo vantaggio*" (Kawachi, 1999, p. 120). Inoltre, riportano altri studi che identificano tra i fattori di resilienza di comunità i *social network*, la partecipazione civica, l'efficacia collettiva e il senso di comunità (Kawachi, 1999; Sherrieb et al., 2010).

L'ultima parte dell'articolo è dedicata alla discussione delle prospettive future di ricerca nel campo della resilienza psicologica a partire da un'analisi attenta dei risultati già presenti in letteratura. Pertanto, gli autori concludono la trattazione, attraverso la descrizione di quattro passaggi fondamentali da tenere in considerazione per la messa a punto di ricerche future sul tema: 1) integrare le ricerche con elementi temporali mancanti al fine di colmare le lacune a livello teorico: per esempio estendere l'utilizzo delle fasi sequenziali per l'analisi del processo di resilienza alle ricerche longitudinali, che potrebbero tracciare i cambiamenti nelle famiglie negli individui e nelle comunità da prima a dopo gli eventi avversi; 2) identificare i diversi livelli delle variabili predittrici; 3) applicare nuovi metodi di analisi dei dati per costrutti multilivello come quello di resilienza; 4) esaminare le relazioni più complesse all'interno e tra gli elementi individuali e contestuali del processo di resilienza psicologica.

L'articolo di Bonanno, G.A., Romero, S., A. e Klein S., I. fa parte dei diversi studi teorici recenti pubblicati sul tema della resilienza in campo psicologico. Presenta una struttura in paragrafi esposti chiaramente in modo sequenziale, tipici di una trattazione di carattere scientifico internazionale. L'articolo, difatti, è scritto in lingua inglese, permettendo così a tutti i ricercatori dell'area e interessati all'approfondimento della tematica della resilienza psicologica provenienti da Paesi diversi, di comprenderne i contenuti.

Per concludere, possiamo certamente dire che il punto di forza del presente studio è quello di aver ampliato la letteratura relativa alla definizione di resilienza psicologica, apportando chiarimenti rispetto alle concettualizzazioni che ruotano intorno a tale costrutto. Il lavoro di Bonanno, Romero e Klein (2015), può essere considerato un vero e proprio contributo teorico alla definizione del costrutto di resilienza psicologica che ha guidato negli anni successivi lo sviluppo di ricerche empiriche sul tema.

#### Riferimenti Bibliografici

- Aldrich, D. P. (2012). *Building resilience: Social capital in postdisaster recovery*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Almedom, A. M., & Glandon, D. (2007). Resilience is not the Absence of PTSD any more than health is the absence of disease. *Journal of Loss & Trauma, 12*, 127–143.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206–1222.
- Black, K., & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing, 14*, 33–55.
- Bonanno, G. A., & Diminich, E. D. (2013). Annual Research Review: Positive adjustment to adversity—trajectories of minimal— impact resilience and emergent resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*, 378–3401.
- Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & La Greca, A. M. (2010). Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological Science in the Public Interest, 11*, 1–49.
- Bonanno, G. A., Mancini, A. D., Horton, J. L., Powell, T. M., LeardMann, C. A., Boyko, E. J., . . . Smith, T. C. (2012). Trajectories of trauma symptoms and resilience in deployed US military service members: Prospective cohort study. *The British Journal of Psychiatry, 200*, 317–323.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist, 59*, 20–28.
- Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of loss and potential trauma. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 135–138.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook for theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York, NY: Greenwood.
- Carpenter, S., Walker, B., Anderies, J. M., & Abel, N. (2001). From metaphor to measurement: Resilience of what to what? *Ecosystems, 4*, 765–781.

- Carver, C. S. (1998). Resilience and thriving: Issues, models, and linkages. *Journal of Social Issues, 54*, 245–266.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2012). Gene × Environment interaction and resilience: Effects of child maltreatment and serotonin, corticotropin releasing hormone, dopamine, and oxytocin. *Development and Psychopathology, 24*, 411–427.
- Cutter, S. L., Barnes, L., Berry, M., Burton, C., Evans, E., Tate, E., & Webb, J. (2008). A place-based model for understanding community resilience to natural disasters. *Global Environmental Change, 18*, 598–606.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence, 28*, 343–363.
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology, 5*, 517.
- Kawachi, I. (1999). Social capital and community effects on population and individual health. *Annals of the New York Academy of Sciences, 896*, 120–130.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543–562.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology, 19*, 921–930.
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology, 63*, 227–257.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*, 425–444.
- Masten, A. S., Hubbard, J. O. N. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology, 11*, 143–169.
- McCubbin, H. I., & McCubbin, M. A. (1988). Typologies of resilient families: Emerging roles of social class and ethnicity. *Family Relations, 37*, 247–254.
- Norris, F., Stevens, S., Pfefferbaum, B., Wyche, K., & Pfefferbaum, R. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology, 41*, 127–150.
- Norris, F., Stevens, S., Pfefferbaum, B., Wyche, K., & Pfefferbaum, R. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology, 41*, 127–150.
- Norris, F.H., Friedman, M.J., Watson, P.J., Byrne, C.M., Diaz, E., & Kaniasty, K. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981-2001. *Psychiatry, 65*, 207–239.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy, 6*, 65–78.
- Sherrieb, K., Norris, F. H., & Galea, S. (2010). Measuring capacities for community resilience. *Social Indicators Research, 99*, 227–247.
- Smith, B., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine, 15*, 194–200.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal study. *Development and Psychopathology, 5*, 503–515.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science, 4*, 81–85.

---

## Facci Carolina

---

**Hawes, D.J., Kimonis, E.R., Diaz, A.M., Frick, P.J., & Dadds, M.R. (2020). The Clinical Assessment of Prosocial Emotions (CAPE 1.1): A multi-informant validation study. *Psychological Assessment*, 32, 348-357.**

Il lavoro di Hawes, Kimonis Diaz e Frick e Dadds, pubblicato nel 2020 su *Psychological Assessment*, si inserisce in un recente filone di ricerca che si sofferma sull'importanza degli strumenti utilizzati nella valutazione dei tratti *callous-unemotional* (CU) e nelle decisioni cliniche che ne conseguono. In particolare, questi ricercatori, che da anni lavorano sul tema dei comportamenti disadattivi, si soffermano sul fatto che i disturbi della condotta nei bambini hanno un'ampia gamma di manifestazioni sintomatologiche e che un modello ormai diffuso per descriverli si basa sulla distinzione tra bambini con livelli di tratti

CU alti o normativi. L'importanza clinica di questi tratti è cresciuta con il tempo poichè la ricerca ha dimostrato che i bambini che presentano questi tratti mostrano traiettorie di sviluppo del comportamento antisociale di tipo cronico e più grave (Longman, Hawes & Kohloff,

2016), con forti deficit nell'empatia affettiva (Frick & Ray, 2015). Nello specifico, come descritto nella parte introduttiva del lavoro, i tratti CU vengono definiti dal tratto qualificante "con emozioni prosociali limitate" aggiunto alla classificazione del disturbo della condotta (DSM-5, American Psychiatric Association) e delineano un comportamento orientato all'aggressività proattiva e ad un disinteresse verso le proprie performance. Ad oggi, non sembrano essere così numerosi gli studi che si concentrano sull'importanza di strumenti per la valutazione dei tratti CU in un'ottica multi-metodo. Dal momento che i tratti CU corrispondono alla componente affettiva della psicopatia gli strumenti utilizzati nascono dalla *Psychopathy Checklist - Revised* (PCL-R; Hare, 2003), questionario che indaga la misura di psicopatia nell'adulto. Le misure ad oggi in uso per adolescenti e bambini, sono i questionari *Antisocial Process Screening Device* (APSD; Frick & Hare, 2001) e *Inventory of Callous Unemotional Traits* (ICU; Kimonis et al., 2008), ma si deve considerare che si limitano alle sole versioni self-report o others-report.

In questo lavoro, i ricercatori partono dal presupposto che le decisioni cliniche relative ai disturbi del comportamento, in particolare quelle relative ai criteri diagnostici, richiedano un maggiore approfondimento e maggiori informazioni oltre a quelle fornite dal solo punteggio di un questionario. In aggiunta all'ASPD e all'ICU hanno pensato di valutare l'efficacia di un'intervista semi-strutturata somministrata al clinico che si occupa della diagnosi. Si pongono quindi l'obiettivo di una valutazione clinica del *Clinical Assessment of Prosocial Emotions* (CAPE 1.1; Frick, 2013), un sistema di classificazione in base al quale vengono forniti al clinico prototipi per ciascun indicatore chiave dei tratti CU al fine di essere guidato nella valutazione utilizzando una scala a 3 punti su quanto quel prototipo sia descrittivo del tratto CU. Lo strumento è utilizzabile in una fascia di età ampia (da 3 a 21 anni), e con riferimento diretto agli indicatori che già descrivono questi tratti (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013; ICD-11, World Health Organization, 2018). In particolare, è stato scelto di esaminare la validità di criterio, di costruito e incrementale del CAPE 1.1 in un campione clinico di 82 bambini



dai 3 ai 15 anni (età media 7.40, ds 2.69; 75% maschi) in trattamento per problemi di condotta presso la Child Behavior Research Clinic dell'Università di Sydney. Oltre ad esaminare la classificazione categoriale di tratti CU un obiettivo secondario era anche quello di esaminare la validità dell'intervista CAPE 1.1 come misura dimensionale dei tratti CU. Per raggiungere questi obiettivi sono state somministrate interviste strutturate congiuntamente a madri, padri e insegnanti, insieme a misure del questionario dei tratti CU e strumenti per i suoi correlati. Nello specifico, il *Diagnostic Interview Schedule for Children, Adolescents and Parents* (DISCAP; Johnson, Barrett, Dadds, Fox, & Shortt, 1999) per la gravità dei sintomi oppositivi e del disturbo della condotta, *The Griffith Empathy Measure* (Dadds et al., 2008) per l'empatia affettiva e *The Aggressive Behavior Rating Scale* (ABRS; Brown, Atkins, Osborne, & Milnamow, 1996) per l'aggressività proattiva. Ampio spazio nel lavoro è stato dato alla descrizione delle procedure adottate. Tramite una MANOVA (Multivariate Analysis of Variance) viene indagato se il gruppo di soggetti che incontra i criteri di tratti CU tramite il CAPE 1.1 differisce nei punteggi ottenuti tramite il rating di madri padri e insegnanti, ma anche se lo stesso gruppo differisce nei punteggi ai suoi correlati. Tramite modelli di regressione lineare viene valutata il punteggio al CAPE 1.1 come predittore dei tratti CU da vari informatori e dei suoi correlati. I risultati dimostrano come questo strumento sia valido. In particolare, è stata trovata un'associazione significativa tra il CAPE 1.1 e le misure dei tratti CU da parte delle madri, padri e insegnanti. È inoltre stata trovata un'associazione significativa tra i punteggi CAPE 1.1 e i correlati dei tratti CU, inclusa la gravità dei sintomi del disturbo oppositivo provocatorio / disturbo della condotta indicizzati tramite colloquio diagnostico con i genitori, con le valutazioni degli insegnanti sull'aggressività proattiva e con report di empatia affettiva di madri e padri. Questi risultati forniscono supporto per l'utilità clinica del CAPE 1.1 e della sua inclusione come parte di una valutazione globale di bambini e adolescenti con problemi di condotta.

Lo studio viene ampiamente discusso nella parte finale del lavoro, partendo proprio dalla consapevolezza che gli strumenti per la valutazione dei tratti CU siano limitati ai questionari e che la proposta di interviste ai clinici sia coerente con le linee guida relative alle buone pratiche nel processo diagnostico (Frick & Ray, 2015). L'importanza data alla valutazione del CAPE 1.1 nasce anche dalla complessità nella somministrazione, richiedendo una maggiore formazione e tempo rispetto alle scale, che quindi rende necessario determinare se le informazioni raccolte siano preziose e discriminanti. Non mancano di sottolineare come in questo lavoro, che propone la valutazione di un'intervista ai clinici ci siano dei limiti. Tra gli strumenti non sono state incluse interviste self-report per gli adolescenti e il numero ridotto di questi ultimi nel campione non ha permesso di lavorare sulla convergenza tra i punteggi del CAPE 1.1 e le misure self-report.

Come nuovo strumento di valutazione dei tratti CU il CAPE 1.1 al momento ha pochi lavori che ne supportano l'efficacia psicometrica. I risultati di questa ricerca sono promettenti e mostrano come sia significativa un'indagine e una valutazione che integri metodi differenti nella valutazione dei tratti CU. Lo sforzo della ricerca potrebbe essere diretto al ridefinire la valutazione della componente emotiva dei disturbi del comportamento, in particolare quella definita da un'emotività superficiale che è descritta tramite questi tratti. In particolare, un'indagine che permetta di non sovrapporre tutta la variabilità di sintomi e correlati legati ai disturbi del comportamento e di individuare con successo giovani a rischio di comportamenti antisociali. Questo risulta ancora più importante alla luce del riconoscimento che ha avuto negli ultimi anni l'utilizzo di molteplici fonti di informazione nell'indagine della salute mentale dei minori. La ricerca suggerisce che un approccio multimetodo, che integra varie misure di valutazione, possa

riuscire ad ottimizzare la previsione e il controllo dell'ampia variabilità di fattori di rischio che intervengono sui disturbi del comportamento, ma sono necessari ulteriori studi per valutare e perfezionare questi approcci.

#### Riferimenti Bibliografici

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author
- Brown, K., Atkins, M. S., Osborne, M. L., & Milnamow, M. (1996). A revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 473–480.
- Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D. J., Vassallo, S., Bunn, P.,... Masry, Y. E. (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry and Human Development*, 39, 111–122.
- Frick, P. J., & Hare, R. D. (2001). *Antisocial process screening device*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Frick, P. J., & Ray, J. V. (2015). Evaluating callous-unemotional traits as a personality construct. *Journal of Personality*, 83, 710–722.
- Johnson, S., Barrett, P. M., Dadds, M. R., Fox, T., & Shortt, A. (1999). The Diagnostic Interview Schedule for Children, Adolescents, and Parents: Initial reliability and validity data. *Behaviour Change*, 16, 155–164.
- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Skeem, J. L., Marsee, M. A., Cruise, K., Munoz, L. C.,... Morris, A. S. (2008). Assessing callous-unemotional traits in adolescent offenders: Validation of the Inventory of Callous-Unemotional Traits. *International Journal of Law and Psychiatry*, 31, 241–252.
- Longman, T., Hawes, D. J., & Kohlhoff, J. (2016). Callous-unemotional traits as markers for conduct problem severity in early childhood: A meta-analysis. *Child Psychiatry and Human Development*, 47, 326–334.
- World Health Organization. (2018). *International Classification of Diseases, 11th Revision (ICD-11)*.

---

## Erina Guraziu

---

**Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma, Italia: Carocci Editore.**

L'approccio cognitivo-razionale (p. 38) della teoria dell'apprendimento trasformativo, di cui Jack Mezirow è il maggiore esponente, parte dall'assunto che *"In quanto discenti adulti, siamo tutti prigionieri della nostra storia personale. Per quanto abili a dare un significato alle nostre esperienze, tutti noi dobbiamo partire da ciò che ci è stato dato, e operare entro gli orizzonti fissati dal modo di vedere e di capire che abbiamo acquisito attraverso l'apprendimento progressivo"* (Mezirow, 2003, p. 9). Per agire consapevolmente nella società contemporanea, condizione determinante dell'essere umano è dare significato e interpretazione critica agli assunti che stanno alla base dell'esperienza, anziché basarsi su giudizi, credenze e sentimenti sociali. La teoria trasformativa, quindi, indaga *"gli approcci con cui gli individui costruiscono sistemi di significato attraverso i processi di elaborazione delle proprie esperienze e le traiettorie attraverso le quali si innescano cambiamenti in ciò che si ritiene di sapere"* (p. 38).

La condotta umana, come conseguenza di questo flusso di esperienza, viene guidata da un insieme di teorie definite *"tacite"*, *"elaborate a partire dall'interazione con il mondo, attraverso la realizzazione di azioni e relazioni, continuamente applicate, modificate e testate nella pratica"*. (p. 14)

*Metodi per l'apprendimento trasformativo*, opera di Loretta Fabbri e Alessandra Romano, contribuisce al dibattito scientifico su metodi, strumenti, pratiche e dispositivi che possono favorire l'apprendimento degli adulti, in ottica trasformativa, nei contesti organizzativi, sociali, educativi e formativi. Le autrici, in tal senso, danno un contributo scientifico, di valenza internazionale, al dibattito e agli studi portati avanti nell'ambito dell'*Italian Transformative Learning Network*, di cui Loretta Fabbri è co-fondatrice. Rispetto al suddetto dibattito scientifico, il valore aggiunto del manuale è rappresentato dalla metodologia di ricerca collaborativa tra Loretta Fabbri - ricercatrice *senior*, esperta di apprendimento trasformativo, comunità di pratica, *participaty action research* e *action learning* - e Alessandra Romano - ricercatrice *junior*, studiosa delle metodologie per il *professional community development* e di quelle performative *experience-based*, come il *"Teatro dell'Oppresso"* (Boal, 1996). Tale approccio metodologico ha favorito un confronto scientifico tra due generazioni differenti, reciprocità di indagine e capacità di dare valore univoco alle diverse forme di sapere.

Il manuale, consta di sei capitoli e si declina mediante uno stile di ricerca di tipo induttivo, attingendo, in primo luogo, a casi di studio che fungono da *"problem-setting"*, sovente derivanti da esperienze svolte presso il *Teaching & Learning Center* del Santa Chiara Lab dell'Università di Siena, di cui Loretta Fabbri è referente scientifico ed Alessandra Romano è ricercatrice e formatrice. Ai suddetti casi di studio, segue una spiegazione su origini e obiettivi delle teorie, per poi passare alle declinazioni operative, fornendo strategie, metodi e strumenti. Ogni fase operativa è accompagnata da domande che, seguendo il costrutto della riflessività (Schön, 1983), guidano il ricercatore nel processo di *inquiry* nell'ambito della comunità di ricerca *insider-outsider*.

Il libro, dunque, si apre con il dispositivo metodologico dell'*"Action Science"* (Argyris & Schön, 1978) e con la riflessione mediante l'*inquiry*. Il primo capitolo prosegue

quindi con le forme di apprendimento di tipo “*single loop*”, “*double loop*” e “*triple loop*” (Argyris & Schön, 1974), la “*Collaborative Inquiry*” (Argyris & Schön, 1978) e il “Metodo York-Barr” (York-Barr, 2001), il dispositivo metodologico che aiuta i *learners* ad analizzare criticamente un evento problematico, mediante l’interrogazione.

Il secondo capitolo, quello cruciale del libro, entra nel cuore della teoria dell’apprendimento trasformativo e delle sue definizioni, dando una visione completa su come attuare forme di riflessione critica e dialettica trasformativa per permettere agli adulti di correggere le proprie distorsioni epistemologiche, sociolinguistiche, psicologiche e per intraprendere un percorso di cambiamento consapevole delle proprie prospettive di significato.

Il terzo capitolo coniuga i primi due, attraverso una domanda tuttora molto attuale, ovvero: come colmare i bisogni emergenti in ambito lavorativo mediante le offerte formative a disposizione, per lo più in aula? Si fa riferimento, quindi, al costrutto dell’apprendimento situato (Lave, Wenger, 1991) e si introducono le metodologie attive di sviluppo, le comunità di pratica (Wenger, McDermott, Snyder, 2002) e le declinazioni del metodo “*Action Learning*” (Revans, 1978). Vengono affrontate la scuola di pensiero critico-riflessiva (Pedler, Abbott, 2013; Marsick, O’Neil, 2007), le “*Action Learning Conversations*” (Marsick, 2015) e le “*CDAI*” (*Collaborative Development Action Inquiry*) (Torbert et al., 2004; Nicolaidis, McCallum, 2013), con lo scopo di supportare forme di apprendimento più complesse, legate al saper fare.

Il quarto capitolo è specificamente dedicato al costrutto della comunità di pratica, in quanto dispositivo sociale di apprendimento informale che nasce dentro le organizzazioni ed è il risultato di pratica ed interazione tra gli attori. Considerando la sua spontaneità, il costrutto rappresenta un paradigma di progettazione formativa, caratterizzato dalla conoscenza e dall’apprendimento situato, che può essere gestito mediante strategie di *knowledge management* basate sulle comunità.

Nel quinto capitolo, le metodologie conversazionali forniscono strumenti per la dialettica trasformativa finalizzata all’“*autoapprendimento del proprio mondo*” (Mezirow, 2003, p. 160), tra cui l’“*Etnometodologia conversazionale*” (Garfinkel, 1967), i “*Chalk-Talk*” (Ritchhart, Church e Morrison, 2011; Brookfield, 2015) e gli “*Incidenti critici*” (Brookfield, 2015; Fook, Askeland, 2007).

Il manuale si chiude con le metodologie simulative di tipo logico, come il “*Problem-solving*” e i “*Casi di studio*” (Reynolds, 1980), oltre a quelle di tipo *art-based* e performative, come il “*Teatro d’Impresa*” (Buccolo, 2008) il “*Teatro dell’Oppresso*” (Boal, 1996) e per ultimo, l’“*Outdoor training*” (Rotondi, 2004).

Il risultato è una guida metodologica completa per tutti i professionisti e i ricercatori dell’educazione e della formazione, i quali possono utilizzare forme di riflessione critica che consentono ai discenti adulti di portare alla luce “*elementi oggettivi, capaci di scalzare le costruzioni difensive che impediscono l’apprendimento*” (p. 38). Infatti, il dispositivo metodologico dell’*inquiry* (Argyris & Schön, 1974) aiuta i professionisti, da un lato, ad esplorare le teorie in uso, interpretandone comportamenti e interazioni, dall’altro, ad individuare scenari risolutivi situati, che possono essere messi in pratica dagli adulti stessi, durante il processo di apprendimento.

Infine, come sostiene Lipari (2017), in merito alle nuove logiche dell’azione formativa: “[...] non si tratta solo di veicolare forme nuove di consapevolezza (quindi di apprendimento) [...], ma anche di attivare processi riflessivi sulle stesse azioni realizzate, con lo scopo di innalzare la qualità del patrimonio intellettuale e metodologico della formazione” (p. 43).

Con una visione internazionale, il manuale contribuisce, quindi, al dibattito sulla qualità della formazione rivolta agli adulti, affinché questi possano adattarsi in modo resiliente alla società attuale, in rapido cambiamento.



**Riferimenti Bibliografici**

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A Theory of Action Perspective*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Boal, A. (1996). *Il poliziotto e la maschera*. Molfetta: Edizioni la Meridiana.
- Brookfield, S. (2015). Workshop Resource Packet. Discussion as a Way of Teaching (May 1<sup>st</sup> & 2<sup>nd</sup> 2015). 2015). New York: Teachers College, Columbia University.
- Buccolo, M. (2008). *La formazione va in scena*. Roma-Bari: Laterza.
- Fook, J., Askeland, A. (2007). Challenges of Critical Reflection: Nothing Ventured, Nothing Gained, in *Social Work Education*, pp. 1-14
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New York: Bergin & Garvey.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipari, D. (2017). Progettazione e valutazione nei processi formativi. Roma: Edizioni Lavoro.
- Marsick, V.J., (2015). *Transformative Learning. Key Concepts. Class Lecture, Fall 2015*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Marsick, V.J., O'Neil, J. (2007). *Understanding Action Learning*. New York: AMA Innovations in Adult Learning.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Ed.
- Mezirow, J. (1997) Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Nicolaides, A., & McCallum, D. C. (2013). Inquiry in action for leadership in turbulent times: Exploring the connections between transformative learning and adaptive leadership. *Journal of Transformative Education*, 11(4), 246–260. <https://doi.org/10.1177/1541344614540333>.
- Pedler, M., Abbott, C. (2013). *Facilitating Action Learning. A Practitioner's Guide*. New York: McGraw-Hill.
- Revens, R.W. (1978). *The A.B.C. of Action Learning: A Review of 25 Years of Experience*. Salford: University of Salford.
- Reynolds, J. I. (1980). Case studies and purposes, in R. I. Reynolds, *Case Method in Management and Development: Guide for Effective Use*. Geneva, Switzerland: *Management Development Series*, 17, International Labour Office
- Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2011). *Making thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Rotondi, M. (2004). *Formazione Outdoor: apprendere dall'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Torbert, W.R., et al. (2004). *Action Inquiry: The Secret of Timely and Transforming Leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Community of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston (MA): Harvard Business School Press.
- York-Barr J. et al. (2001). *Reflective Practices to Improve Schools: An Action Guide for Educators*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.

---

## David Maireles Martinez

---

**Costa, V. (2018). Education: filling the mind or opening the existence? A phenomenological perspective. *Ricerche di pedagogia e didattica journal of theories and research in education*, 13(2), 23-34.**

**Imperio, A., Kleine, J., & Basso, D. (2020). Relevance of the socio-cultural perspective in the discussion about critical thinking. *Ricerche Di pedagogia e didattica. Journal of theories and research in education*, 15(1), 1-19.**

**N**el dibattito contemporaneo, si continua a discutere sull'educazione e su come questo processo avvenga: se sia un processo esterno o interno alla persona, se coinvolga elementi cognitivi o anche elementi contestuali, se sia espressione delle rappresentazioni mentali della persona o dei significati presenti nel contesto di riferimento. A partire da questi presupposti epistemologici prendono le mosse i due articoli cui si riferisce il presente contributo. Il primo è stato scritto dal professor Vincenzo Costa, dell'Università di Vita-Salute San Raffaele e dell'Università del Molise, che affronta il tema dell'educazione dalla prospettiva della fenomenologia esistenziale e psichiatrica; il secondo - di cui sono autori Alessandra Imperio, *Phd student* della Libera Università di Bolzano, Judith Kleine, *senior lecturer* dell'Università di Exeter (UK) e Demis Basso, professore associato di Psicologia generale e cognitiva della Libera Università di Bolzano - indaga l'apporto che l'educazione può fornire allo sviluppo del *Critical Thinking* (CT).

A prima vista, si potrebbe pensare che gli articoli in questione non abbiano molti aspetti in comune. Di fatto così non è. Il lavoro di Costa (2018), infatti, mira - a partire da una visione fenomenologica - a fornire nuove idee per comprendere il rapporto tra esistenza ed educazione, mentre l'articolo di Impero, Kleine e Basso (2020), attraverso una *literature review* nel ripercorre la tradizione anglo-americana sul *critical thinking*, analizza le importanti implicazioni che quest'ultimo ha per l'insegnamento e per le pratiche valutative. Sebbene ci siano alcune differenze tra i due articoli, durante la recensione si cercherà di riflettere soprattutto sulle relazioni esistenti tra i due contributi.

Già il titolo dell'articolo di Costa (2018) delinea la prospettiva dell'autore, considerando l'educazione come un'apertura all'esistenza e alle esperienze e non un mero apprendimento di concetti. L'autore, mediante diverse metafore, accompagna il lettore nei diversi significati della fenomenologia dell'educazione. Quest'ultima considera il processo educativo come un processo esperienziale, vale a dire, non si parte dalle rappresentazioni mentali per dare significato al mondo, ma i significati sono già impliciti nel mondo e la persona deve solo scoprire le relazioni che esistono in esso per comprenderne il significato. Il concetto di mondo deve essere inteso secondo il punto di vista di Heidegger (1996), ovvero come una trama costituita di rapporti intenzionali e di senso tra gli elementi che lo compongono, dalla presenza dell'uomo e dal suo comportamento nella gestione dei propri spazi di intenzionalità. Esso non si riferisce solo al mondo che abitiamo, ma a qualsiasi sapere che abbia una sua struttura epistemologica e un sistema di costrutti in grado di rappresentarlo, per questo si può

parlare del mondo matematico, dell'arte, ecc. Da questa prospettiva, Costa (2018) sostiene che imparare significa trasformare la propria mente e se stessi nel mondo. Per questo è necessario sviluppare la capacità di riconoscere i rapporti costitutivi di un determinato mondo e comprenderli, cioè, "Spiegare (*auslegen*) i legami che sono già implicitamente presenti tra le cose" (p. 25), aprendo la persona alle possibilità che il mondo può offrire e mostrando molteplici possibilità di azione. In questo modo, se l'apprendimento appare come una trasformazione dell'"Io", secondo Costa (2018), occorre capire quali sono le possibilità che il mondo offre ai soggetti così da intercettare le opportunità di azione e come poterle applicare (Husserl, 1970). A partire da questo si esprime la triplice articolazione dell'intenzionalità della persona: capire il mondo come possibilità di azione, "capire l'altro con cui condividiamo i significati [...] e capire che il futuro richiede che definiamo chi vogliamo essere" (Costa, 2018, p. 27).

Per questo l'autore cita la metacognizione come aspetto non originariamente coinvolto nell'apprendimento, perché secondo la fenomenologia è l'esterno, il mondo che cambia, e questo cambia la persona. È per questo che alla base della riflessione non ci sono i significati interni della persona, ma questi sono dati dal movimento dell'esistenza. In altre parole, è una riflessione "percettiva" e "critica" su ciò che offre la situazione e su se stessi. Da qui si capisce il senso dell'apprendimento trasformativo, che trasforma la comprensione di sé o del proprio sistema di credenze, attraverso l'emergere di una nuova possibilità che conduce ad un'altra direzione. È la comprensione di questa nuova possibilità che trasforma la visione che uno ha di se stesso e delle sue credenze, per questo non è necessario l'auto-riflessione, perché "Imparare è fare esperienza del mondo e non trovare nuovi modi per definire il mondo, è scoprire un significato e non dare un significato" (Costa, 2018, p. 28), aprendosi così ad un futuro di potenzialità dell'"Essere". Secondo la fenomenologia l'educazione ha lo scopo di porre lo studente di fronte alle proprie possibilità e di fargli comprendere questo sistema di riferimenti. Perciò l'educazione viene definita come "un processo attraverso il quale un essere umano apre un altro essere umano alle proprie possibilità, aprendo l'orizzonte del possibile e aprendo il soggetto alla comprensione del mondo, egli stesso. E altri, mettendolo in grado di esercitare la sua libertà, di scegliere quali sono le possibilità per lui e determinare chi vuole essere" (tr. Costa, 2018, p. 33).

Queste idee contrastano con le idee di Imperio et al. (2020) che legano l'educazione e l'apprendimento alla centralità della persona e allo sviluppo del cosiddetto *critical thinking*, infatti l'interazione con il mondo è funzionale a far emergere significati che la persona stessa possiede già. Per poter introdurre la loro concezione di CT, gli autori si rifanno a quattro diverse prospettive. La prima chiama in causa un approccio filosofico, deduttivo, nella misura in cui in chiave maggiormente normativa, viene fornito un elenco delle competenze cognitive che un "buon pensatore" dovrebbe possedere. Si precisa come all'interno di questo approccio esistano tre tipologie di "pensiero critico": 1) il dogmatismo critico, che valuta la situazione, l'oggetto, ecc., a partire dall'applicazione di un criterio; 2) la critica fondamentale, che si basa sull'applicazione di un criterio giustificato da un'argomentazione trascendentale o da una motivazione razionale; 3) la decostruzione, che indica quali debbano essere i criteri che rendono un costrutto autosufficiente rispetto ad altri concetti.

Sono evidenti le differenti visioni presenti nei due articoli: il primo più orientato verso una prospettiva esperienziale, il secondo verso una prospettiva costruttivista dell'insegnamento e dell'apprendimento.

La seconda prospettiva parte da un approccio psicologico, descrivendo i processi cognitivi coinvolti nel *critical thinking*, legati alla cognizione attiva (giudizio e ragionamento) e alla coscienza di sé (metacognizione e pensiero riflessivo), a

dimostrazione dell'intenzionalità del CT. In questo caso gli autori sottolineano il rapporto tra CT e metacognizione, centrale nel modello evolutivo di *critical thinking* elaborato da Kuhn (1999). Quest'ultimo identifica tre categorie: la metastrategia (competenza nella scelta delle strategie da applicare per raggiungere l'obiettivo), la metacognizione (competenza nel controllo del sapere) e l'epistemologia (competenza nei metodi usati per ottenere il sapere). La terza prospettiva è quella delle scienze educative che si situa ad un livello più operativo, di implementazione e verifica dei concetti. Essa punta sia alla costruzione del processo cognitivo che al raggiungimento di traguardi cognitivi (o di apprendimento) riconducibili ad esempio a tassonomie come quella di Bloom (1956) o la revisione di queste ultime realizzata da Anderson e Krathwohl (2001). Infine, la quarta prospettiva, quella dialogica o socio-culturale, a cui puntano gli autori, affronta il tema dell'educazione secondo un approccio multidisciplinare legato a teorie psico-sociali di Vygotsky (1978), secondo le quali l'apprendimento è dato da una costante interazione tra aspetti sociali e aspetti individuali. Secondo gli autori, infatti, l'attività didattica con gli alunni deve focalizzarsi prioritariamente sul rapporto che intercorre tra pensieri, interazioni sociali, comunicazione e dialogo, e non tanto sulla definizione di che cosa voglia dire "pensare." (Imperio et al. 2020).

In base a questo quadro teorico di riferimento gli autori ci presentano quattro modalità per sviluppare il *critical thinking*. La prima elaborata da Litman (1993), utilizza l'insegnamento della filosofia, promuovendo la discussione critica fra pari facilitata dal docente e dall'applicazione del pensiero dell'antica Grecia. La seconda teorizzata da Feuerstein (1991), propone attraverso esperienze di apprendimento meditato dagli alunni e dal docente la realizzazione di un cambiamento dell'intelligenza, per migliorare i deficit cognitivi, il pensiero e il sapere attraverso l'esperienza. La terza prospettiva, proposta da Wallace et al. (2004), si concentra sulle procedure che gli insegnanti devono utilizzare per guidare il loro processo di insegnamento e quelle mediante le quali lo studente arriva a risolvere un problema. In questo caso l'insegnante è inteso come un facilitatore di opportunità, che impiega il dialogo e la cooperazione per migliorare le competenze cognitive. Infine, la quarta modalità, riconducibile agli studi di Mercer e Littleton (2007), propone di migliorare la metacognizione, le abilità legate all'uso e alla comprensione del linguaggio da parte degli studenti attraverso conversazioni esplorative e la tecnica del *thinking together*. Il ruolo dell'insegnante in questo caso è quello del mentore.

Nell'ultima parte dell'articolo, gli autori propongono alcuni strumenti di valutazione del CT, riportando come non esista un consenso unanime in merito alla loro validità e indicando come attualmente la maggior parte degli strumenti esistenti faccia ricorso a test standardizzati di matrice psicologica, che non tengono conto della prospettiva dialogica, che come indicato in precedenza risulta essere quella privilegiata da Imperio et al. (2020), che valutano la qualità del pensiero non solo a partire dai risultati, ma in base al processo dialogico che lo determina.

Non si può evitare di menzionare due aspetti differenti che emergono dalla lettura dei due articoli: il primo aspetto riguarda la differenza nell'argomentazione. Costa (2018) ha un approccio più filosofico, e fornisce al lettore riflessioni di carattere teorico e epistemologico, mentre Imperio et al. (2020) si focalizzano su una visione più pratica, più pragmatica e più applicativa. Il secondo aspetto ha a che fare con la diversa visione dell'educazione. Costa (2018) inquadra l'educazione all'interno di un paradigma fenomenologico secondo il quale l'apprendimento si struttura in base alle situazioni in cui il soggetto si trova ad agire; l'educazione è legata alle opportunità di azione che ci offre il mondo. Secondo Imperio et al. (2020), invece, focalizzandosi sul *critical thinking*,

l'intero percorso educativo comporta una partecipazione/cooperazione da parte delle persone in esso coinvolte.

Per concludere, è importante evidenziare, come sostiene Kuhn (2013), l'importanza di realizzare anche il percorso a ritroso, vale a dire verificare prima e durante la realizzazione di una proposta educativa in classe quale sia il paradigma che la sostiene, quali siano i concetti centrali, da dove nascono gli obiettivi educativi, ecc. In molti casi gli operatori dell'educazione non assumono questa postura di ricerca e non si interrogano su quali siano i fondamenti del loro programma di intervento, poiché non padroneggiano a pieno i dispositivi che regolano i processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza. Infine, ciò può generare una sorta di incoerenza tra i riferimenti teorici e la realizzazione pratica della proposta educativa.

### **Riferimenti Bibliografici**

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition.
- Bloom, B. S. (Eds.) (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain. McKay.
- Feuerstein, R. (1991). The Mediated Learning Experience. In The National Learning Center, Capital Children's Museum. *How We Think and Learn: Lecture Series*, 29-34.
- Heidegger, M. (1996). *Being and Time*. State University of New York Press.
- Husserl, E. (1970). The Crisis of European Sciences and transcendental phenomenology. Northwestern University Press.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 16-46.
- Kuhn, T. S. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas* (4ª ed.). Fondo de cultura económica.
- Lipman, M. (1993). Promoting Better Classroom Thinking. *Educational Psychology*, 13(3-4), 291-304.
- Mercer, N. & Littleton K. (2007). Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach. London: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grupo editorial Grijalbo.
- Wallace, B., Maker, J., Cave, D., Chandler, S. (2004). Thinking Skills and Problem-Solving - An Inclusive Approach. A Practical Guide for Teachers in Primary Schools. David Fulton Publishers.



---

## Antonella Rognini

---

**F. Piseri (2020) «She's leaving home, bye bye». Gli anni Sessanta, la musica, la nascita dei teenager e una nuova narrazione generazionale, in Rivista di Storia dell'Educazione 7(1):31-40, doi:10.36253/rse-9392.**

**L**a memoria dei mitici anni Sessanta, ancora viva nella generazione di uomini e donne che hanno vissuto l'intensità musicale della loro epoca giovanile, e l'eco della musica di quel periodo non si sono mai spente.

I testi delle canzoni scritte e cantate in quel lontano decennio hanno fornito allo storico cremonese Federico Piseri<sup>1</sup> una chiave di lettura delle identità giovanili di quella fase storica; testi che offrono lo spunto per rileggere «quel momento della vita di un adolescente in cui la musica diventa qualcosa di più di un sottofondo, ma, nella ricerca di un'identità propria, si trasforma in un tratto caratterizzante [...] di una personalità»<sup>2</sup>.

Non poteva sfuggire alla prestigiosa Rivista internazionale di Storia dell'Educazione, il contributo di Piseri ad una riflessione approfondita di interesse storico intellettuale, sociale e culturale del segmento giovanile del periodo in questione, in linea con gli interessi del semestrale.

Piseri, interessato di pratiche educative nella storia medievale e rinascimentale<sup>3</sup>, spinto dalla sua personale passione per la musica, amplia le proprie riflessioni di studio avvicinandosi all'epoca contemporanea.

Sulle orme di studiosi di comunicazione e di significati storico-sociali, prevalentemente inglesi e americani, legati alla lettura delle dinamiche giovanili individuali, delle sottoculture e dei movimenti della seconda metà del Novecento, Piseri articola un apparato bibliografico di riferimento costituito essenzialmente da pubblicazioni dell'ultimo ventennio, selezionando da un tema sul quale si è scritto molto<sup>4</sup>, quei testi maggiormente aderenti e rilevanti per il suo oggetto di studio.

Dalla varia produzione di monografie, saggi e articoli su argomenti a carattere storico-educativo e sociale del Cultore di Storia della Pedagogia, questo articolo di recente pubblicazione, sollecita i lettori a soddisfare la loro curiosità di conoscere sotto una nuova luce uno spaccato storico generazionale attraverso i testi narrativi estratti dalle canzoni rock. Lo studioso di fatti storici Piseri infatti ci avvicina ad un'epoca di cambiamento di costumi collocata negli anni '60, momento di conflitto generazionale, nel quale gruppi di giovani hanno trovato nella musica rock una forma di espressione

---

<sup>1</sup> F. Piseri, «She's leaving home, bye bye». *Gli anni Sessanta, la musica, la nascita dei teenager e una nuova narrazione generazionale*, in *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1):31-40, doi:10.36253/rse-9392, 2020.

<sup>2</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>3</sup> Come si evince dal suo CV al link: [https://www.uniss.it/sites/default/files/ugov\\_files/99607\\_CV%20PISERI%20F\\_Redatto.pdf](https://www.uniss.it/sites/default/files/ugov_files/99607_CV%20PISERI%20F_Redatto.pdf), consultato il 06/01/2021.

<sup>4</sup> Nel panorama di riferimento oltre alla bibliografia in calce all'articolo di F. Piseri, significativamente aderenti al *focus* trattato si rilevano: A. Carrera, *La voce di Bob Dylan. Una spiegazione dell'America*, Feltrinelli, Milano 2017, e di più recente pubblicazione: R. Bertocelli, G. Sibilla, *Storia leggendaria della musica rock*, Giunti, Firenze 2020; M. Di Pasquale, *Rock Hits. Eventi, album e canzoni che hanno fatto la storia*, Arcana, Roma 2020.

per dare voce alla forte ribellione interiore nei confronti di schemi sociali e culturali, rivendicando una propria identità carica di aspirazioni; processo di identificazione sovrapponibile nelle storie contenute nei testi delle canzoni, a volte a carattere narrativo, come in «*She's leaving home, bye bye*»<sup>5</sup> prodotta dalla collaborazione di Paul McCartney e John Lennon, che prende spunto da un fatto di cronaca pubblicato dal giornale inglese *Daily Mirror*, in cui, come nella canzone, una ragazza insoddisfatta delle sue ricchezze materiali e alla ricerca di altri tipi di felicità e di libertà, se ne va di casa.

L'Autore dell'articolo introduce la sua argomentazione creando un parallelo tra il suo personale interesse per la musica (segnato dalla morte del leader dei Nirvana Kurt Cobain nel 1994 e la nascita del Britpop negli anni '90), le motivazioni che hanno spinto l'autorevole critico inglese contemporaneo Simon Reynolds (nella monografia *Post-Punk. 1978-1984*) a dedicarsi allo studio del rapporto tra musica e società, ed il momento di spaccatura nella storia del Rock, identificato dal cantautore Don McLean (nel testo della canzone *American Pie*) con la tragica morte nel 1959 di Buddy Holly, Ritchie Valens e Jiles Perry Richardson, che segna per il musicista non solo la perdita di tre giovani artisti del Rock, ma anche di sogni, valori e di una simbolica “dolcezza americana”.

Parallelamente lo studioso individua nella narrazione contenuta nei testi delle canzoni alcune categorie emergenti: il tema del cambiamento, iniziato dall'ermetica *American Pie*, dove la musica viene dichiarata morta, ed affermato da *The Times, they are a-Changing*, in cui Bob Dylan rappresenta in musica il “cambiamento dei tempi” che inizia ad affacciarsi all'inizio del decennio preso in considerazione. Il tema del cambiamento viene abbracciato anche dai Beatles che si aprono ad esperienze ed influenze nuove con una produzione quasi poetica di testi più vicini al mondo giovanile, tra i quali Piseri individua in *All You Need is Love*, un nuovo significato attribuito al termine amore, quello di mezzo per superare limiti, «provare nuove esperienze, viaggiare, cercare nuove conoscenze»<sup>6</sup>.

Altro tema evidenziato da Piseri è quello dell'identificazione dei *teenagers* in nuovi canoni estetici e comportamentali, nel modello delle emergenti rockstar degli anni '60 o con l'affermazione del *Pop Art look* e con il senso di appartenenza contraddistinto dalla condivisione di gusti musicali, un certo *genderless* e un implicito riferimento all'uso di droghe in alcuni testi di canzoni della sottocultura inglese Mod, abbreviazione di *Modernism*, che si propaga tra gli adolescenti in Europa<sup>7</sup> e oltre oceano per alcuni decenni successivi alla sua nascita (nelle sue esperienze giovanili anche il famoso musicista Ezio Bosso si annovera nell'organico del gruppo Mod *Statuto* negli anni '80 in qualità di bassista<sup>8</sup>).

La tematica dell'identificazione e del rispecchiamento viene individuata anche nel concetto di divertimento espresso nelle narrazioni di cui vengono riportati estratti dei testi inglesi, per esempio attraverso l'evasione della ragazza che fa un giro con l'auto del padre presa di nascosto (in *Fun, Fun, Fun* dei Beach Boys) o a quello di un'altra giovane, di cui si è fatto cenno precedentemente, che se ne va di casa (in *She's Leaving Home* dei Beatles), storie in cui lo studioso rintraccia la lettura di nuovi bisogni, significati e valori generazionali.

---

<sup>5</sup> Che lo studioso ritiene così rappresentativa da integrare nel titolo del suo articolo.

<sup>6</sup> F. Piseri, *Cit.*, p. 38.

<sup>7</sup> Nell'articolo si fa riferimento a testi dei gruppi The Who e Kinks (p. 37); a queste *band* si possono aggiungere fra quelle emergenti negli anni '60: High Numbers, Small Faces, Action, come si legge in riferimento ad una loro presenza cronologica nello scenario Mod, in A. Bacciocchi, *Mod generations. Musica, rabbia, stile e altre storie*, Interno4, Rimini 2020, pp. 81-83.

<sup>8</sup> S. Coccoluto, *Ezio Bosso. La musica si fa insieme*, Diarkos, Santarcangelo di Romagna (RN) 2020, pp. 23-35.

Ultimo *item* identificato nelle scritture esaminate è quello della protesta: dall'affermazione anarchica di *Volunteers* dei Jefferson Airplane alla posizione rivoluzionaria pacifista, con *Revolution* dei Beatles e *Street Fighting Man* dei Rolling Stones, che si avvicinano cronologicamente verso la fine della controcultura *hippie*, per cambiare completamente pagina con un'immagine di ritorno alla serenità domestica nel testo *Our house* di Crosby, Stills, Nash e Young del 1970.

Nell'articolo è valorizzato il ruolo dei mezzi che hanno veicolato la diffusione di queste significative narrazioni, costituiti dai *media* del periodo quali la radio, la televisione e i dischi in vinile<sup>9</sup> e si fa riferimento alla funzione delle case discografiche nel riconoscimento di prodotti musicali emergenti<sup>10</sup>.

La dissertazione di Piseri ha completamente separato l'aspetto ritmico, melodico e timbrico essenziale nelle canzoni (tranne un rapido accenno all'impiego della chitarra elettrica Fender negli anni '50<sup>11</sup>), effettuando un'analisi puramente testuale. Questa scelta, non del tutto condivisibile, esclude una possibile disamina della correlazione tra la poesia delle parole ed il potere trainante della musica, incluse le nuove timbriche strumentali e l'uso della voce<sup>12</sup>, associate ad altri aspetti musicali che avrebbero potuto aprire scenari di implementazione, incontro, potenziamento o contrasto rispetto al linguaggio testuale considerato.

Tuttavia l'articolo, grazie allo stile di scrittura semplice e immediato di Federico Piseri, all'attenta analisi degli estratti testuali di canzoni, mantenute intenzionalmente in lingua originale, all'atteggiamento rigoroso e alla straordinaria capacità di sintesi dello studioso, ha palesato evidenze socio-culturali e interessanti elementi per una comprensione più profonda della generazione dei *baby boomers* del tempo, offrendo alla comunità scientifica un innovativo modello di lavoro interpretativo e al contempo una squisita opportunità di lasciarsi avvolgere dall'affascinante atmosfera di quel deflagrante decennio.

### Riferimenti Bibliografici

- Bacciocchi A., *Mod generations. Musica, rabbia, stile e altre storie*, Interno4, Rimini 2020.  
 Bertoncelli R., Sibilla G., *Storia leggendaria della musica rock*, Giunti, Firenze 2020.  
 Carrera A. (2001), *La voce di Bob Dylan. Una spiegazione dell'America*, Feltrinelli, Milano 2017.  
 Coccoluto S., *Ezio Bosso. La musica si fa insieme*, Diarkos, Santarcangelo di Romagna (RN) 2020.  
 Di Pasquale M., *Rock Hits. Eventi, album e canzoni che hanno fatto la storia*, Arcana, Roma 2020.  
 Lenzi S., *Per il verso giusto. Piccola anatomia della canzone*, Marsilio, Venezia 2017.

---

<sup>9</sup> F. Piseri, *Cit.* p. 33.

<sup>10</sup> *Ivi*, pp. 33-34, p. 38.

<sup>11</sup> *Ivi*, pp. 35.

<sup>12</sup> In linea con l'opinione di Simone Lenzi che spiega la significatività della costruzione ritmica e melodica di una canzone che si amalgama al testo e ad altri elementi; S. Lenzi, *Per il verso giusto. Piccola anatomia della canzone*, Marsilio, Venezia 2017, pp. 51-91. Ancora Lenzi afferma «la simbiosi fra parola e musica si incarna nella voce», *Ivi*, p. 93, proprio quella, «non un'altra», *Ivi*, p. 94, con quella particolare timbrica ed espressività esaltata dall'uso del microfono, *Ivi*, pp. 94-97.

---

## Francesca Storai

---

**Daniela Dato, L'insegnante emotivo. Formare tra menti e affetti, Progedit, Bari 2017**



*Il tema della formazione delle competenze dei docenti e della dimensione emotiva delle relazioni non smetterà mai di essere attuale, soprattutto di fronte ai bisogni formativi che cambiano e si trasformano continuamente”.*

In questo breve ma significativo passaggio, contenuto nell'introduzione al libro, Daniela Dato offre la chiave di lettura dell'intero volume e conduce il lettore con argomentazioni convincenti all'interno di un percorso riflessivo, che riposiziona la dimensione emotiva al centro della relazione tra insegnante e allievo. I temi affrontati in questo volume fanno parte di un percorso di ricerca dell'Autrice, frutto di studi approfonditi sulla formazione professionale dell'insegnante e sulla capacità di promuovere empatia e emozioni come temi centrali che si pongono alla base del benessere nelle comunità e nelle organizzazioni. Già nel *La scuola delle emozioni* del 2009, Daniela Dato aveva ben descritto le caratteristiche di una scuola come luogo di benessere, capace di promuovere una formazione per l'insegnante che integra ragione e emozioni, che valorizza allo stesso modo i saperi disciplinari e le competenze trasversali. Viviamo infatti in una società in continuo movimento, la richiesta di competenze proveniente dal mondo del lavoro e di partecipazione attiva alla cittadinanza diventa sempre più ambiziosa e complessa. Come affermano Ligorio & Pontecorvo (2013) la scuola rappresenta “un luogo culturale che da una parte rispecchia la società e dall'altra la modella” (p.14), dove la componente emotiva rappresenta un elemento importante che condiziona l'affettività e lo sviluppo di processi cognitivi. Ciò emerge chiaramente nel volume *L'insegnante emotivo*, dove l'Autrice evidenzia il ruolo importante della cura come categoria pedagogica che supporta la relazione insegnante-allievo e accompagna il percorso formativo di entrambi. La cura si configura in “luogo pedagogico radicalmente e criticamente implicato in pratiche educative e formative” che, afferma Cristina Palmieri, “pare poter avere la forza di mantenere uno stretto contatto con l'accadere educativo, divenendone momento di comprensione, di riflessione, di orientamento operativo. (p.14). Questa visione piena di energia richiama le parole di Dato che nel suo libro offre una visione della professionalità del docente tale da coniugare “rigore e fantasia, cognizione ed emozione, realtà e progetto per il futuro” (p.4). L'attività dell'insegnante si colloca in una relazione evolutiva che assume carattere cognitivo ed emozionale con l'allievo in un ambiente profondamente influenzato dal proprio contesto e dall'organizzazione nel quale si svolge. L'Autrice, infatti ci mostra la poliedrica sfaccettatura del sistema scuola attraverso un efficace riposizionamento della sfera delle emozioni all'interno del curriculum e delle attività didattiche che, inserite nei confini duttili e plasmabili dell'autonomia scolastica, rappresentano un volano per lo sviluppo di competenze utili non solo nel percorso formativo limitato alla scuola, ma anche nella vita. In una società che privilegia un modello pedagogico volto all'“iper-specializzazione” e ai “tecnicismi”, ci avverte Dato, è possibile e necessario rimette al centro il sentire del soggetto attraverso l'affermazione di un modello che orienta le scelte in favore del benessere, che promuove l'autonomia, l'autostima e l'empatia. Se è chiaro che le competenze disciplinari e

trasversali siano ormai riconosciute come indispensabili per l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole, quelle emotive permettono di entrare in contatto con l'altro, accrescono il senso di comunità con atti intenzionali, governati dal soggetto che, se educato a capirli, li riconosce e li gestisce in termini di capacità di analisi dei propri limiti e delle proprie potenzialità. Da qui si rende necessaria un'idea di scuola che sappia accogliere queste istanze in modo concreto, una scuola capace di trasformare la relazione insegnamento e apprendimento in un'occasione per rimettere al centro le soggettività di ciascun allievo, valorizzando la creatività ed il pensiero divergente in un'ottica di promozione della categoria del benessere accanto a quella dell'istruire.

L'Autrice si riferisce spesso ai *saperi caldi* come esperienze di una scuola laboratorio di attività situate e di confronto dialettico tra tutti i soggetti e ai *saperi freddi* che sono strettamente legati al dominio disciplinare. Questi due tipi di saperi non possono prescindere l'uno dall'altro, ma al contrario sinergicamente concorrono alla formazione delle competenze del cittadino partecipante e attivo. "Una formazione di qualità, del resto deve incessantemente orientarsi a una integrazione tra saperi caldi dell'esperienza e saperi freddi dell'istruzione, deve guardare alle discipline come strumenti stessi di orientamento e sviluppo di competenze di cittadinanza" (p.58) avverte Dato, competenze che sono anche richiamate nelle Raccomandazioni del Parlamento europeo (2006). Tali competenze sono altrettanto avvertite come fondamentali anche dalla comunità scientifica internazionale, basti pensare al recente framework dell'OECD relativo alle *global competence*, il cui obiettivo è quello di orientare la formare dei cittadini nella comprensione delle prospettive locali e globali, saper impegnarsi nelle relazioni con persone di culture diverse nello spirito del benessere collettivo e di sviluppo sostenibile (OECD, 2018).

Nel capitolo dedicato alle *Competenze emotive a scuola* l'Autrice descrive il "Manifesto della nuova educazione" e sottolinea l'esigenza del coniugare l'istruire con l'educare in quanto chiave per lo sviluppo delle proprie potenzialità, poiché come afferma Noddings citato nel volume, "escludere e svalutare la dimensione cognitiva significherebbe cadere nel sentimentalismo" (p.66). Questa prospettiva viene assunta dell'Autrice, il cui auspicio è quello di scuola capace di trasformarsi in officina di un sapere inclusivo, orientato sempre di più al riconoscimento di intelligenze contestualizzate e personali, che superano gli steccati del *sapere* del *saper fare* e del *saper essere* e aprono alla creatività e alla costruzione di relazioni di qualità tra gli insegnanti e gli allievi. Daniela Dato descrive inoltre la sua idea di scuola che poggia le sue basi sui principi di: una *scuola democratica*, equa e inclusiva, una scuola della *cooperazione e della convivialità*, che dia spazio all'innovazione come leva per il cambiamento dell'attività didattica, una *scuola improntata sulla lucidità* che permetta l'espressione della propria soggettività, una *scuola della narrazione*, come strumento del raccontarsi per entrare in empatia con l'altro. In tutto questo emerge la consapevolezza del ruolo del docente complesso articolato, perché costruito su un continuo dialogo interiore tra conoscenze e competenze disciplinari emotivo-affettive, relazionali e comunicative. Nell'ultimo capitolo del libro la Dato riporta al centro della sua argomentazione l'espressione, da cui deriva anche titolo del libro, "*L'insegnante emotivo*" che, per essere tale, dovrà essere in grado di leggere le emozioni dell'allievo in modo da fornirgli strumenti che lo aiutino a comprenderle. L'insegnante con competenze nella sfera emotiva mette in gioco se stesso, si fa portatore di un alfabeto tutto da costruire, sia nella relazione con l'allievo che nel processo di apprendimento, ma che apporta anche benefici all'organizzazione scuola, caratterizzata sempre di più da incertezze e precarietà. Il lavoro dell'insegnante infatti non avviene in solitudine, ma al contrario per essere efficace necessita di un confronto continuo e costante, che si arricchisce attraverso la riflessione e la condivisione. Per i



docenti, la prospettiva riflessiva dell'agire educativo facilita la costruzione di una comunità scolastica educante e permette la crescita collettiva sia nella dimensione dell'azione didattica che in quella collegiale di una progettualità consapevole e intenzionale, basata sull'ascolto e sulla collaborazione. È un libro interessante quello di Daniela Dato che rimette al centro la dimensione emozionale nella quotidianità della vita scolastica e che ci conduce verso un'ultima riflessione. L'attualità di questo tema richiama, anche alla luce dell'emergenza sanitaria, lo stravolgimento del nostro modo di vivere e anche quello di fare scuola. La distanza che ha separato migliaia di bambini e adolescenti dall'insegnante, trovando come unico contatto quello proposto attraverso un video infatti, ci ha insegnato quanto l'aspetto delle emozioni sia importante e come sia forse l'unico modo per cercare di tenere saldo un contatto che rischia facilmente di saltare se basato soltanto sulla trasmissione di quei *saperi freddi* di cui parla l'Autrice. L'apprendimento non può che passare da una modalità che riattiva la relazione attraverso le emozioni, che tiene agganciato l'allievo nel suo più profondo e personalissimo modo di essere e di stare al mondo.

**Riferimenti Bibliografici**

- Ligorio M.B & Pontecorvo, C. (2013). *La scuola come contesto*. Roma: Carrocci - Palmieri, C. (2003). *La cura educativa*, Milano: Franco Angeli.
- OECD (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: the OECD PISA Global Competence Framework*. <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>.



XXXV  
CICLE

---

## Maria Chiara Basilici

---

**Hawes, D. J., Kimonis, E. R., Mendoza Diaz, A., Frick, P. J., & Dadds, M. R. (2019), The Clinical Assessment of Prosocial Emotions (CAPE 1.1): A multi-informant validation study. *Psychological Assessment*.**

### *Biografia degli autori*

**G**li autori dell'articolo sono un gruppo di cinque ricercatori, tre dei quali, David J.Hawes, Antonio Mendoza Diaz e Mark R. Dadds lavorano nella Scuola di Psicologia dell'Università di Sydney, le cui aree di ricerca includono la psicopatologia, i disturbi di condotta, i comportamenti antisociali, il parenting, la relazione padre-figlio. Gli altri due autori sono Eva R. Kimonis, psicologa clinica dell'Università di New South Wales e Paul J. Frick, dell'Università della Louisiana e dell'Università Cattolica Australiana, anch'essi impegnati come ricercatori nello studio dei comportamenti antisociali in bambini ed adolescenti. Questo studio è stato condotto grazie al contributo di un Grant vinto da Mark R.Dadds e David J.Hawes promosso dal National Health and Medical Research Council. L'articolo è stato pubblicato nel Dicembre 2019 in *Psychological Assessment*, una rivista scientifica che si occupa prevalentemente di ricerca empirica nelle valutazioni condotte nel campo della psicologia clinica.

### *Contesto teorico della pubblicazione*

*“Le conseguenze a lungo termine dei problemi di condotta si estendono oltre la malattia mentale per comprendere il cattivo funzionamento in altre aree della vita, come l'istruzione e l'occupazione, la criminalità, la salute, il benessere e le relazioni sociali.”* Con questa breve ed incisiva descrizione, Wertz et al. (2018) ci trasmettono l'importanza della diagnosi e della cura dei disturbi di condotta per poter intervenire già in età precoce. Nel DSM-5 (2013), i disturbi della condotta vengono definiti come *“modalità di comportamento ripetitiva e persistente in cui i diritti fondamentali degli altri o le principali norme o regole sociali, in riferimento all'età, vengono violati.”*

Nell'analisi del presente articolo, questa tipologia di disturbo viene ricondotta a una popolazione molto eterogenea, caratterizzata da numerosi sottogruppi. Gli autori esplicitano di volersi focalizzare sulla distinzione della popolazione di riferimento in base alle proprietà del tratto callous-unemotional (CU) (elevato VS normativo) (Frick et al., 2014). Inoltre, specificano che le ricerche hanno basato la misurazione dello stesso tratto CU sullo strumento del questionario. Con questo incipit, vengono introdotti due punti fondamentali da cui è partito lo studio: un quadro teorico complesso e non chiaro in letteratura e una presenza limitata di strumenti clinici per la rilevazione dei disturbi di condotta.

Il background teorico è fondamentale per comprendere la collocazione storico temporale di questa ricerca ed è illustrato nella prima parte dell'articolo. Il riconoscimento del ruolo dei tratti callous-unemotional (CU) nella diagnosi dei disturbi di condotta è divenuto di grande interesse clinico quando il DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) ha aggiunto la presenza di *“emozioni prosociali limitate”*

(LPE) tra gli indicatori per la diagnosi dei disturbi di condotta. Successivamente anche l'ICD-11 (World Health Organization, 2018) ha introdotto questa stessa specificità, incrementando lo studio clinico degli stessi tratti nell'adolescenza. Conseguentemente a ciò, la comunità scientifica si è posta numerosi interrogativi sulla modalità di valutazione dei tratti callous-unemotional (CU) nel contesto clinico. Gli autori presentano vari strumenti disponibili in letteratura, come ad esempio la Psychopathy Checklist: Youth version (PLC:YV; Forth, Kosson & Hare, 2003) e un adattamento della Psychopathy Checklist Revised (PLC-R) utilizzata per la misura della psicopatia negli adulti. Ci sono anche l'Antisocial Process Screening Device (APSD; Frick & Hare, 2001) e l'Inventory of Callous Unemotional Traits (ICU; Kimonis et al., 2008), contraddistinti dal fatto di essere costituiti sotto forma di questionario. Un altro strumento molto utilizzato negli studi italiani per la diagnosi di disturbi psichiatrici è lo Strengths and Difficulties Questionnaires (SDQ) (Goodman, Meltzer & Bailey, 1998). Quest'ultimo è un questionario finalizzato alla somministrazione di molteplici informatori, al fine di identificare disturbi della condotta, disturbi depressivi e disturbi d'ansia.

Lo strumento CAPE 1.1., tuttavia, sembra distinguersi dalle altre scale presenti in letteratura nel contesto nazionale ed internazionale proprio per la peculiarità di basarsi su un'intervista semi-strutturata. Nonostante, infatti, evidenze scientifiche abbiano dimostrato l'importanza del colloquio clinico per la formulazione di diagnosi psichiatriche, gli strumenti ideati con l'obiettivo di studiare le emozioni prosociali limitate sono, soprattutto, questionari.

In seguito al background teorico e culturale e alla presentazione della letteratura sull'argomento, gli autori esplicitano il loro duplice obiettivo, ovvero validare un nuovo strumento, il Clinical Assessment of Prosocial Emotions (CAPE 1.1; Frick, 2013) destinato a bambini ed adolescenti (dai 3 ai 21 anni) e analizzarne la validità come misura delle "emozioni prosociali limitate" (LPE), ritenuta una specifica essenziale nel DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) e nell'ICD-11 (World Health Organization, 2018).

#### *Contenuti della pubblicazione*

L'articolo si compone di cinque parti, rispettivamente corrispondenti alle fasi della ricerca scientifica. Dopo aver illustrato inizialmente il background teorico e gli obiettivi perseguiti nello studio, la seconda parte riguarda il metodo utilizzato nella ricerca. I partecipanti coinvolti sono 82 bambini dai 3 ai 15 anni con un Quoziente Intellettivo (QI) superiore a 70, caratterizzati da diagnosi di disturbo della condotta e i rispettivi genitori, dei quali viene specificato il livello di istruzione e lo stato civile. Lo strumento in oggetto è il CAPE 1.1. (Frick, 2013), ovvero un sistema di valutazione clinica per analizzare i criteri per definire le "emozioni prosociali limitate", indicate nel DSM-5 per la definizione dei disturbi di condotta: mancanza di rimorso o senso di colpa, mancanza di empatia, indifferenza alle prestazioni, affetto superficiale o carente. L'intervista semistrutturata è somministrata ai bambini, ai rispettivi genitori e agli insegnanti.

La terza parte dell'articolo presenta il procedimento vero e proprio adottato nella conduzione dello studio. Gli autori precisano di aver ottenuto l'approvazione del comitato etico della propria università e di aver ricevuto i consensi informati da parte dei genitori dei partecipanti prima di procedere alla raccolta dati. Questo è un elemento imprescindibile per la ricerca, senza il quale non si può effettuare nessuno studio. In seguito ad una breve descrizione delle tempistiche e delle modalità di somministrazione, viene presentato un piano dell'analisi dei dati. Per testare se i punteggi ottenuti dai bambini relativamente ai tratti callous-unemotional (CU)



differissero da quelli riportati da genitori ed insegnanti, viene utilizzata una MANOVA (Multivariate Analysis of Variance) ad una via. Quest'ultima è una tecnica di analisi dei dati volta a studiare gli effetti di uno o più fattori su un insieme di variabili dipendenti (Barbaranelli & D'Olimpio, 2006). Per analizzare la validità dei punteggi ottenuti al CAPE 1.1. come predittori dei tratti callous-unemotional (CU) vengono utilizzati tre modelli di regressione lineare, attraverso i quali si indaga la rilevanza di una variabile nel fare previsione su un'altra, dal momento che tra le due esiste una correlazione (Primi & Chiesi, 2008). Inoltre, gli autori hanno indagato se le diverse diagnosi dei bambini o la loro età potessero andare a modificare le diverse correlazioni.

La quarta parte dell'articolo è costituita dai risultati della ricerca, a sua volta suddivisi in diverse sezioni. Inizialmente, vengono riportate le statistiche descrittive relative alle misurazioni dei tratti callous-unemotional e delle caratteristiche correlate dei bambini. Successivamente, vengono riportati i risultati relativi rispettivamente alla validità concorrente, validità di costrutto e validità incrementale. La prima rappresenta la validità del criterio, secondo cui la validità di uno strumento è data dalla sua correlazione con un criterio misurato contestualmente; la validità di costrutto dimostra la capacità dello strumento di misurare ciò che intende misurare, quindi la capacità del CAPE1.1 di misurare la presenza di "emozioni prosociali limitate". La validità incrementale è un tipo di validità utilizzata per determinare se una nuova valutazione psicometrica aumenterà la capacità predittiva oltre quella fornita da un metodo di valutazione esistente (Shaughnessy et al., 2016). Il CAPE 1.1. dimostra evidenze scientifiche delle tre tipologie di validità indicate.

La quinta ed ultima parte dell'articolo è costituita dalla discussione dei risultati. Quest'ultimi non vengono più semplicemente riportati, così come è stato fatto nella sezione precedente ma vengono commentati dagli autori stessi. Essi non sottolineano soltanto il risultato di validazione dello strumento CAPE 1.1., il quale si costituiva essere uno dei obiettivi della ricerca, ma, evidenziano anche dei limiti al loro stesso lavoro quali, ad esempio, la mancata valutazione della persistenza e della pervasività dei tratti callous-unemotional (CU), l'indeterminatezza riguardo il valore della scala di risposte decisivo per la definizione della presenza di sintomi o l'incertezza riguardo la medesima comprensione dei quesiti posti dallo strumento da parte di tutti gli informatori. Dai limiti, gli autori suggeriscono dei punti su cui si potrebbero focalizzare i futuri studi, per proseguire al meglio tale lavoro di ricerca. **Commenti critico-conclusivi**

Nel complesso, questo studio fornisce senz'altro un grande supporto empirico per un nuovo metodo di valutazione delle emozioni sociali limitate (LPE) in bambini con problemi di condotta, evidenziando anche il ruolo rilevante fornito dallo strumento dell'intervista nel contesto clinico. Inoltre, gli autori sottolineano l'importanza della presenza di un maggior numero di informatori (in questo caso padre, madre ed insegnanti), nel rispondere a strumenti che valutano la salute mentale dello stesso bambino, evidenza che avvalora ulteriormente altri lavori di ricerca presenti in letteratura (McLeod et al., 2013).

Future ricerche potrebbero approfondire dei punti di debolezza che emergono da un'attenta lettura e analisi dell'articolo in oggetto. Facendo un confronto con altre scale focalizzate sul medesimo costrutto del CAPE1.1., si può notare una incongruenza rispetto all'item relativo alla performance nelle attività ritenute importanti. Molti strumenti non hanno inserito tale criterio nello studio delle emozioni prosociali limitate (LPE). Questo punto potrebbe essere chiarito mediante ulteriori approfondimenti. Inoltre, l'articolo in questione presenta la scala CAPE1.1. focalizzandosi, soprattutto, in verifiche di validità, senza, tuttavia, fornire una scala di valutazione da utilizzare per una possibile diagnosi. Nonostante la validazione sia uno degli obiettivi principali dello



studio, il *sample size* preso in considerazione potrebbe non avere un'ampiezza adeguata per il raggiungimento dello scopo. Infine, nonostante uno dei punti di forza dello strumento siano i molteplici informatori a cui è indirizzato (es. genitori, insegnanti), questo non sembra includere anche una valutazione self-report di soggetti di giovane età. Tale punto è molto importante alla luce di una letteratura scientifica che evidenzia la necessità di informatori diversi e caratterizzati da età differenti (Frick, Barry & Kamphaus, 2010). Ricerche future potrebbero analizzare anche ulteriori indici di affidabilità che non sono stati indagati nel presente studio, andando a studiare le correlazioni del CAPE1.1. con altre scale e indagando anche la validità esterna del costruito.

Il presente studio è stato pubblicato nel 2019 e in seguito citato in altri lavori di ricerca focalizzati sul tema delle "emozioni prosociali limitate" (LPE). Uno di questi (Centifanti et al., 2019) ha dimostrato nuovamente la validità del CAPE1.1. come strumento di misura dei tratti callous-unemotional.

### **Riferimenti Bibliografici**

- American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: Author.
- Barbaranelli, C., & D'Olimpio, F. (2006). Analisi dei dati con SPSS (Vol. 2). Milano: Led.
- Centifanti, L. C., Shaw, H., Atherton, K. J., Thomson, N. D., MacLellan, S., & Frick, P. J. (2019). CAPE for measuring callous-unemotional traits in disadvantaged families: a cross-sectional validation study. *F1000Research*, 8.
- Forth, A., Kosson, D., & Hare, R. (2003). The Hare Psychopathy Checklist: Youth version, technical manual. New York, NY: Multi-Health Systems.
- Frick, P.J., Barry, C.T., & Kamphaus, R. W. (2010). Clinical assessment of children's personality and behavior (3<sup>rd</sup> ed.). New York, NY: Springer.
- Frick, P. J., Ray, J. V., Thornton, L. C., & Kahn, R. E. (2014). Can callous-unemotional traits enhance the understanding, diagnosis, and treatment of serious conduct problems in children and adolescents? A comprehensive review. *Psychological bulletin*, 140(1), 1.
- Frick, P.J. (2013). Clinical assessment of prosocial emotions. Unpublished test manual, Department of Psychology, University of New Orleans.
- Frick, P.J., & Hare, R.D. (2001). Antisocial process screening device. Toronto, Canada: Multi-Health System.
- Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (1998) The Strengths and Difficulties Questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125–130.
- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Skeem, J. L., Marsee, M. A., Cruise, K., Munoz, L. C., ... & Morris, A. S. (2008). Assessing callous–unemotional traits in adolescent offenders: Validation of the Inventory of Callous–Unemotional Traits. *International journal of law and psychiatry*, 31(3), 241–252.
- McLeod, B. D., Jensen-Doss, A. E., & Ollendick, T. H. (2013). Overview of diagnostic and behavioral assessment.
- Primi, C., & Chiesi, F. (2008). Introduzione alla psicometria: Caterina Primi, Francesca Chiesi. Laterza.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., Zechmeister, J. S., Lanz, M., Amoretti, G., & Tagliabue, S. (2016). Metodologia della ricerca in psicologia. Mc Graw Hill.
- Wertz, J., Agnew-Blais, J., Caspi, A., Danese, A., Fisher, H. L., Goldman-Mellor, S., ... & Arseneault, L. (2018). From childhood conduct problems to poor functioning at age 18 years: examining explanations in a longitudinal cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(1), 54–60.
- World Health Organization (2018). International Classification of Diseases, 11th Revision (ICD-11). Retrieved from <https://www.who.int/classification/ied/en>.

---

## DEBORA DADDI

---

**Mukesh H.V., Pillai, K.R., Mamman, J. (2020). Action-embedded pedagogy in entrepreneurship education: an experimental enquiry. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1679-1693.**

Il tema dell'imprenditorialità risulta di centrale importanza nel dibattito sociale e politico internazionale e sta acquisendo sempre più rilevanza all'interno del contesto formativo ed educativo (Bacigalupo *et al.*, 2016; McCallum *et at.*, 2018). È proprio in linea con tale prospettiva che gli autori Mukesh, Pillai e Mamman, propongono uno studio sperimentale volto ad approfondire aspetti essenziali delle loro attività di ricerca universitaria quali l'*entrepreneurship ecosystem*, l'*entrepreneurship education*, e ancor più in particolare, la connessione esistente tra gli approcci metodologici e lo sviluppo di *student's entrepreneurship and skills*.

La Commissione Europea, negli ultimi dieci anni (2011; 2014), ha rivolto particolare attenzione all'imprenditorialità, intesa come competenza trasversale necessaria al fine di stimolare le persone a essere più creative, innovative e proattive.

L'attività imprenditoriale non rappresenta solo un indicatore relativo alla crescita e allo sviluppo economico, ma ha acquisito nuove dimensioni, diventando un potente strumento sociale (Rasmussen, Sorheim, 2006). In tal senso, quindi, l'educazione all'imprenditorialità rappresenta un tema fortemente dibattuto poiché si apre a tutti gli ambiti del lavoro, della formazione, della società e della cittadinanza, ma più in generale della vita intera (Terzaroli, 2018). Nonostante essa, all'interno del mondo universitario sia ancora molto circoscritta alla formazione manageriale, Mukesh, Pillai e Mamman offrono un panorama di spunti di riflessione volti a comprendere l'efficacia (o meno) degli approcci pedagogici proposti e quanto essi influenzino alcuni dei predittori che caratterizzano il "comportamento imprenditoriale" come l'intenzione imprenditoriale e l'autoefficacia imprenditoriale dei giovani studenti afferenti al Dipartimento di *Management e Commercio* del *Manipal Academy of Higher Education* in India.

Nello specifico, si tratta di indagare l'impatto (in termini di positività o negatività) di due tipologie di approcci pedagogici differenti, ovvero l'*action learning* e la pedagogia tradizionale per "insegnare" l'educazione all'imprenditorialità in un contesto pressoché formalizzato.

Tale riflessione risulta interessante soprattutto in relazione al concetto di *entrepreneurial learning* già diffuso nel Nord Europa, con il quale si afferma fortemente una dimensione di apprendimento e di sviluppo di imprenditorialità all'interno del processo formativo (Lackéus, 2015), ma non solo. Tali direzioni metodologiche portano con sé fondamenta pedagogiche molto solide che fanno riferimento alla pedagogia del *learning by doing* di John Dewey (1949a; 1949b; 1951) e da lì a tutta la sfera dell'*experiential learning* (Kolb, 1984), del *situated learning* (Lave e Wenger, 1991) e dell'*embedded learning* (Federighi, 2009) (Terzaroli, 2018). Perché gli autori scelgono di avviare una prima sperimentazione proprio partendo dall'*action learning*? Perché si evidenzia una forte necessità di ripensare l'approccio pedagogico all'*entrepreneurship*

*education* e *l'action learning* fornisce il giusto equilibrio tra azione e apprendimento, affronta i problemi del mondo reale sviluppando collaborazione, *team building* e *leadership* tra gli studenti (Hamilton, 2011; Higgins *et al.*, 2013; Park *et al.*, 2013; Pittaway, Cope, 2007). Molti studiosi sostengono, infatti, che un apprendimento attivo (e non passivo) rappresenti sempre la soluzione migliore per sviluppare un apprendimento imprenditoriale (Järvi, 2015; Pittaway, Cope 2007; Rae, 2005; Revans, 1982).

La valutazione dell'impatto dell'intervento pedagogico (in questo caso sia *dell'action learning* sia della pedagogia tradizionale) rappresenta una parte essenziale per comprendere *l'entrepreneurship education*. Molte delle ricerche precedentemente effettuate sul tema non hanno restituito un quadro completo in merito all'impatto perché risultate carenti di una metodologia sofisticata e di indicatori specifici (Kamovich, Foss, 2017).

Il presente studio, quindi, rappresenta una delle prime ricerche sperimentali con l'utilizzo di un campione randomizzato di 158 studenti – suddivisi in gruppo di controllo (75 studenti di 19,84 anni) e gruppo di trattamento (83 studenti di 19,84 anni) – e con la raccolta di un pre-test (misurazione T1 svolta nella prima settimana di febbraio) e di un post-test (misurazione T2 alla fine del corso, ultima settimana di aprile).

I risultati dello studio evidenziano, in linea generale, come *l'entrepreneurship education* influenzi positivamente sia l'autoefficacia imprenditoriale che l'intenzione imprenditoriale degli studenti indipendentemente dall'approccio pedagogico utilizzato. Gli autori sottolineano, però, che coloro esposti alla pedagogia dell'*action learning* (gruppo di trattamento) avrebbero raggiunto un livello significativamente elevato di autoefficacia imprenditoriale e di intenzione imprenditoriale rispetto a coloro esposti alla pedagogia tradizionale (gruppo di controllo).

Alla luce dell'analisi della letteratura e della ricerca sperimentale qui proposta, è possibile affermare che la promozione di una cultura volta all'educazione all'imprenditorialità apre lo scenario all'utilizzo di metodologie di ricerca interdisciplinari e all'implementazione di approcci pedagogici capaci di cogliere la pragmaticità e la peculiarità dell'apprendimento imprenditoriale.

### **Riferimenti Bibliografici**

- Bacigalupo M., Kamylyis P., Punie Y., Van den Brande G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Dewey J. (1949a). *Scuola e società*. Firenze, La Nuova Italia (1899).
- Dewey J. (1949b). *Esperienza e educazione*. Firenze, La Nuova Italia (1938).
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (1929).
- European Commission (2011). *Small Business Act Review*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- European Commission (2014). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Federighi, P. (2018). L'educazione incorporata nel lavoro. *Studi sulla Formazione*, (I-II), 133-151.
- Hamilton E. (2011). Entrepreneurial learning in family business: A situated learning perspective. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 18 (1), 8-26.
- Higgins D., Smith K., Mirza M. (2013). Entrepreneurial education: Reflexive approaches to entrepreneurial learning in practice. *The Journal of Entrepreneurship* 22 (2), 135-160.
- Järvi T. (2015). Production of entrepreneurship in small business activities of students. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 22 (1), 180-191.
- Kamovich U., Foss L. (2017). In search of alignment: a review of impact studies in entrepreneurship education. *Education Research International* (1), 1-15.

- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lackéus M. (2015). *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How*. Paris: OECD.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCallum E., Weicht R., McMullan L, Price A. (2018). *EntreComp into Action: Get Inspired, Make it Happen. A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Park S., Cho Y., Yoon S.W., Han H. (2013). Comparing team learning approaches through the lens of activity theory. *European Journal of Training and Development*, 37 (9), 788-810.
- Pittaway L., Cope J. (2007) Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning* 38 (2), 211-233.
- Rae D. (2005). Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 12 (3), 323-335.
- Rasmussen E.A., Sørheim R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26 (2), 185-194.
- Revans R. (1982). *The Origins and Growth of Action Learning*, Chartwell-Bratt: London.
- Terzaroli C. (2018). Sviluppare entrepreneurship attraverso il Design Thinking: una frontiera per l'educazione in età adulta In V. Boffo, M. Palumbo (a cura di), *Imprenditorialità ed educazione degli adulti: un nuovo senso di innovazione, creatività e pensiero critico*. *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education* (3), 35-46.

**Imperio A., Staarman J.K., Basso D. (2020). Relevance of the socio-cultural perspective in the discussion about critical thinking. *Journal of Theories and Research in Education*, 15(1), 1-19.<sup>13</sup>**

Il pensiero critico rappresenta una delle abilità chiave per il successo nel XXI secolo, ma anche una tra le più dibattute in ambito educativo. Al fine di sostenere la promozione del pensiero critico, ricercatori di diverse aree disciplinari hanno intrapreso studi per individuarne una possibile definizione comune, ma soprattutto indagare il modo in cui esso dovrebbe essere insegnato e come valutarne l'apprendimento.

Grazie alle prospettive di ricerca multidisciplinari degli autori<sup>14</sup>, il presente lavoro di rassegna aggiunge un tassello importante all'ampia letteratura in merito al pensiero critico al fine di supportare professionisti del contesto della formazione, (con particolare attenzione alla scuola primaria), nello sviluppo di metodi efficaci riguardo il suo insegnamento.

Già nel 1993, la *World Health Organization* (WHO) descriveva dieci abilità psicosociali fondamentali per il benessere fisico, mentale e sociale delle persone (WHO, 1994). Tra esse troviamo anche la capacità di pensare in modo critico, fortemente

---

<sup>13</sup> La traduzione delle citazioni presenti nel testo è a cura dell'autore.

<sup>14</sup> Alessandra Imperio è insegnante di scuola primaria, tutor coordinatore alla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Udine e dottoranda di ricerca presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. I suoi interessi di ricerca riguardano la promozione del pensiero critico nelle scuole primarie.

Judith Kleine Staarman lavora presso il *College of Social Sciences and International Studies*, University of Exeter. I suoi interessi di ricerca riguardano la valutazione dei processi chiave per lo sviluppo della creatività collaborativa con le TIC nell'istruzione secondaria.

Demis Basso è Professore associato di Psicologia Generale e Cognitiva presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi cognitivi nella scuola, le *Life Skills* per la promozione del benessere individuale e la valutazione tramite metodi sperimentali.



connessa ad altre abilità come la risoluzione dei problemi, il processo decisionale e la creatività.

Non solo la WHO, ma successivamente anche la *Partnership for 21st Century Learning* (P21) ha definito un *framework* composto da quattro abilità chiave denominate le “4C per il successo”, ossia la comunicazione, la collaborazione, la creatività e, appunto, il pensiero critico (P21, 2016).

Nonostante il diffuso interesse per il pensiero critico trovi le sue radici alla fine degli anni Settanta, soprattutto negli Stati Uniti e in Gran Bretagna, è solo dall’ultimo decennio del secolo scorso che si vede aumentare l’attenzione sul come poter insegnare alle persone, soprattutto ai bambini, ad «analizzare informazioni ed esperienze in un modo oggettivo» (WHO, p.2), o ancor più in generale, ad «insegnare a pensare» (Ennis, 2018, p.165). Tale definizione comporta un allargamento della prospettiva che non si riduce al solo pensiero critico, ma coglie le connessioni prima citate dalla WHO (1993) e che comprendono così l’insegnare anche tanti altri tipi di pensiero strettamente correlati e interdipendenti, come il pensiero creativo, il pensiero computazionale e il pensiero metacognitivo (Wegerif, Li, Kaufman, 2015).

Su questa scia, Imperio, Staarman e Basso individuano quattro prospettive – filosofia, psicologica, educativa e socio-culturale – al fine di comprendere i diversi e i migliori modi per educare al pensiero critico, nonché definire strumenti validi per la valutazione di tale apprendimento. Tutti e tre i primi approcci (filosofico, psicologico ed educativo) coinvolgono la creatività e la metacognizione come condizioni estremamente importanti da includere nelle metodologie di insegnamento, anche se in misura differente.

A tal proposito, infatti, Paul e Elder (2006) affermano che «nel processo del pensiero attuale esse sono una cosa sola e sono meglio intese come due facce della stessa medaglia, che si sviluppano simultaneamente, una migliorando l’altra e viceversa» (Paul, Elder, 2006, p.35). L’approccio psicologico si pone come estremamente legato all’indagine dell’attività cognitiva (giudizio e ragionamento, consapevolezza di sé e dell’ambiente, rapporto tra metacognizione e pensiero riflessivo) allo scopo di suggerire delle linee guida ai professionisti, (in particolare gli educatori e gli insegnanti), per aiutarli a comprendere il legame tra sviluppo psico-fisico del bambino e sollecitazione del pensiero critico (Fischer, Spiker, 2000; Mayer, 1992).

Il contributo educativo si pone invece ad un livello più pratico rispetto alla filosofia e alla psicologia, occupandosi principalmente di indirizzare tutti i concetti trattati fino a questo momento verso l’implementazione di interventi e di sistemi di valutazione degli apprendimenti degli studenti. Infine, la quarta prospettiva, quella socio-culturale, differisce in maniera significativa dalle altre, ponendosi come un approccio che viene definito «dialogico» (Alexander, 2018, p.562), comprendendo il panorama di ricerche che hanno dato rilevanza all’interscambio linguistico (Wertsch, 1993), al processo interattivo insegnamento-apprendimento (Mercer, Littleton, 2007) e all’influenza della cultura nei processi mentali (Vygotskij, 1966).

La prospettiva socio-culturale, infatti, mette in luce l’importanza delle persone e della loro interazione al fine dell’apprendimento, incoraggiando ciò che Vygotskij definisce come «[...] “intermentale” e “intramentale” poiché quando le persone si trovano insieme non solo interagiscono, ma “interpensano”, combinando i loro intelletti in modi creativi [...]» (Mercer, Littleton, 2007, p.4).

In linea con quest’ultimo approccio, gli autori propongono il programma *Thinking Together*, sviluppato e implementato dagli studiosi Mercer, Dawes, Wegerif e Littleton (2011). Esso si propone di offrire una metodologia efficace per migliorare il linguaggio, l’ascolto e la dimensione del pensiero del bambino. Il ruolo dell’insegnante



è attivo, propone discussioni e approfondimenti coinvolgendo gli studenti, incoraggiandoli e spronandoli nella collaborazione con gli altri (Mercer, 2011; Mercer, Littleton, 2007).

È attraverso il dialogo *con e tra* gli alunni che essi possono formarsi all'apertura, alla disponibilità ad accogliere altri punti di vista, riflettere su idee comuni e diversificate e fare buone argomentazioni attraverso un processo di vera ricerca condivisa (Mercer, 2011; Mercer, Littleton, 2007). Lo strumento di valutazione dell'apprendimento prevede di indagare la capacità di pensiero critico attraverso le produzioni linguistiche dei bambini, misurando la loro qualità dei discorsi e dell'interazione con gli altri.

In conclusione, quindi, alla luce dell'analisi degli approcci qui proposti, la pedagogia socio-culturale sembra rappresentare la prospettiva di ricerca e di sperimentazione più attuale, in grado di cogliere la complessità delle dinamiche che compongono il pensiero critico. Gli stessi autori, Imperio, Staarman e Basso, definiscono tale pedagogia «un metodo olistico in grado di favorire lo sviluppo di ogni tipo di pensiero – creativo, metacognitivo e critico – rendendoli parte dello stesso processo» (p.13). Il grande interesse da parte delle attuali politiche educative nazionali e internazionali sprona il mondo dell'educazione verso l'affermarsi di approcci sempre più contingenti, dove la prospettiva socio-culturale emerge come uno dei cammini di ricerca e di implementazione più importanti da perseguire nel prossimo futuro.

#### **Riferimenti Bibliografici**

- Alexander R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598.
- Ennis R.H. (2018). *Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision*. *Topoi*, 37(1), 165 – 184.  
«Testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>» (02/2021).
- Fischer S.C., Spiker V.A. (2000). *A framework for critical thinking research and training*. (Report Prepared for the U. S. Army Research Institute, Alexandria, VA)
- Mayer R.E. (1992). *A series of books in psychology. Thinking, problem solving, cognition* (2nd ed.). New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Mercer N. (2011). *Thinking Together. School of Education*, University of Cambridge, Cambridge.  
«Testo disponibile al sito: <http://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Professional%20Development/Documents/NQ234.pdf>» (02/2021).
- Mercer N., Littleton K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Partnership for 21st Century Learning [P21] (2016). *Framework for 21st Century Learning*. «Testo disponibile al sito: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>» (02/2021).
- Paul R., Elder, L. (2006). Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34-35.
- Paul R., Elder, L. (2009). Critical Thinking: Ethical Reasoning and Fairminded Thinking, Part I. *Journal of Developmental Education*, 33(1), 36-37.
- Vygotskij L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*, trad. A. F. Costa, M. P. Gatti, M. S. Veggetti, Firenze, Giunti-Barbera (1934).
- Wegerif R., Li L., Kaufman J.C. (eds.) (2015). *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*. London: Routledge.
- Wertsch J. V. (1993). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- World Health Organization. Division of Mental Health. [WHO] (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*, 2nd rev. World Health Organization. «Testo disponibile al sito: <http://www.who.int/iris/handle/10665/63552>» (02/2021).

---

## Monica Dati

---

### Martinelli, C. (2019). *Fare i lavoratori? Le scuole industriali e artistico-industriali italiane in età liberale*. Roma: Aracne.

La storiografia italiana sull'istruzione professionale ha conosciuto uno sviluppo incerto con molti lavori su istituti locali e resoconti regionali ma poche ricerche di sintesi e stesura di una storia nazionale. Tra le opere pioneristiche si può ricordare il fondamentale lavoro di Aldo Tonelli del 1964 che traccia una storia istituzionale e legislativa delle scuole professionali dall'Unità fino agli anni Sessanta del secolo scorso. Risale invece al 1991 il lavoro di Filippo Hazon che analizza l'organizzazione dell'apprendistato e dell'istruzione professionale italiana dal Medioevo agli anni '80. Tra i lavori più recenti vanno menzionati gli studi di Maurilia Morcaldi sulle scuole industriali dal 1880 al 1930 (2004) e il corposo volume di Nicola D'Amico, *Storia della formazione professionale in Italia* (2015), un testo unico per ampiezza, contenuti ed organicità, che ripercorre il lungo cammino dell'istruzione e formazione professionale iniziando dall'analisi dell'economia curtense per giungere fino ai giorni nostri. Ciò nonostante gli studi esistenti continuano ad essere esigui e limitati impedendo di comprendere il reale impatto di queste scuole sul sistema scolastico e sulla crescita economica del paese. Mancanza che si è ripercossa nei volumi di sintesi sulla storia dell'istruzione in Italia: salvo qualche eccezione rappresentata per esempio dal *Manuale di Storia della scuola italiana* (2019) curato da Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio e Fabio Pruneri, le monografie sull'argomento si sono concentrate maggiormente su scuole elementari, classiche e tecniche.

Muovendo da questo contesto il volume di Chiara Martinelli, sulla base di documentazione raccolta a livello centrale e locale, cerca di ricostruire la storia istituzionale, sociale e quantitativa delle scuole industriali e di arte applicata dall'Unità d'Italia alla Grande Guerra, tentando di colmare i *gap* della storiografia nazionale e di approfondire l'indagine storica sulle scuole professionali in età liberale. I motivi di tali lacune sono indicati dalla stessa autrice nell'introduzione: trascurata dalla legge Casati e introdotta solo in maniera ancillare dalla circolare Cairoli del 1878, l'istruzione professionale fino alla riforma Belluzzo del 1928 non fu fondata e gestita dallo Stato ma da enti locali e privati marcando la differenza con la preparazione classica, tecnica e normale. La gestione decentralizzata, oltre al minor prestigio, ha disperso così gli archivi e ha reso difficile per lo Stato censire gli istituti con gravi ricadute sulle attività di ricerca. Il lavoro di Martinelli, avvalendosi in maniera molto precisa sia di fonti di tipo quantitativo (come annuari e statistiche) che di tipo qualitativo (atti parlamentari, opuscoli di scuole, relazioni di ispettori) si propone pertanto tre scopi: fornire un quadro nazionale sui dibattiti e sull'evoluzione dell'istruzione industriale in Italia tra il 1861 e il 1914, ricostruire le dimensioni quantitative della presenza delle scuole industriali e artistico-industriali, analizzare nei limiti delle fonti disponibili quanto l'impiego ottenuto dagli ex studenti rispecchiasse la qualifica conseguita. Nell'indagine non sono prese in considerazione le scuole agrarie, femminili e commerciali più lontane dalle problematiche dell'industrializzazione e della crescita economica.

Il volume si apre con un primo capitolo di carattere comparativo che tratta la storia istituzionale delle scuole industriali e di arte applicata all'industria. Viene fornito

un inquadramento generale dell'istruzione professionale in Europa tra la fine del XIX ed inizio del XX sec., concentrandosi in particolare sulla storia delle scuole professionali in Prussia -Germania, in Francia e in Inghilterra. Successivamente l'attenzione viene posta nel ricostruire il dibattito e le vicende legislative dell'istruzione professionale italiana dalla legge Casati ai regolamenti Nitti del 1913 con un'attenzione particolare alla politica centralizzatrice promossa dalla Legge Cocco- Ortu del 1908. Il capitolo si conclude con un confronto tra le scuole laiche e quelle cattoliche, analizzandole sia da un punto di vista quantitativo sia da quello dei dibattiti e delle iniziative dell'Opera dei Congressi e dei cattolici sociali.

Il secondo capitolo fornisce e discute i *dataset* sull'istruzione professionale e post-elementare nazionali e provinciali. Vengono comparate le serie storiche sulle scuole industriali e di arte applicata con quelle sulle scuole classiche, tecniche e normali analizzandone la loro importanza per l'istruzione post-elementare italiana. Successivamente l'autrice passa a discutere le serie storiche sul finanziamento pubblico e privato alle scuole industriali e artistico industriali e lo compara con i dati sull'istruzione classica e tecnica. La sezione si conclude presentando le serie storiche regionali e provinciali sugli iscritti alle scuole industriali e artistico- industriali discutendo inoltre la presenza di un *regional gap* nell'istruzione professionale e l'ampliarsi di uno squilibrio territoriale a causa del debole coinvolgimento statale.

Il terzo capitolo prende in esame le scuole del Ministero dell'agricoltura, industria e del commercio del Regno d'Italia (in seguito Maic) studiandole da una prospettiva interna. Il primo paragrafo esplora e compara le serie storiche degli iscritti ai diversi indirizzi - scuole industriali, di arte applica, diurne e serali. La seconda sezione analizza l'effetto del decentramento amministrativo sui criteri di ammissione e i programmi di studio adottati dai vari istituti. Il capitolo prosegue presentando per anni-*benchmark* i risultati sulla distribuzione territoriale e diacronica degli enti fondatori, studiando la diffusione dell'istruzione industriale nelle singole regioni. L'ultimo paragrafo, il quarto, cerca di affrontare il problema del collocamento degli alunni analizzando *report* inviati al Maic nel 1881, oggi conservati nel relativo fondo dell'Archivio Centrale di Stato.

L'ultimo capitolo prende in esame dieci *case studies* nel tentativo di indagare in un'ottica di microstoria problemi difficilmente analizzabili a livello nazionale comparando i singoli istituti industriali e artistico- industriali. Ne emerge, tra le cose, un interessante dato: fu l'emigrazione, soprattutto stagionale, ad indurre i lavoratori a frequentare i corsi professionali stimolandone la diffusione, migliorando le competenze tecnico-pratiche della popolazione e fungendo da volano per il progresso.

Il lavoro di Martinelli ha sicuramente molti pregi. Dal suo accurato scavo archivistico emerge infatti un quadro complesso e articolato che aiuta a capire alcuni aspetti della storia socio- economica italiana, il percorso di legittimazione e le innumerevoli difficoltà delle scuole industriali: dalla mancanza di un regolamento statale alla concorrenza dell'istituto dell'apprendistato, dagli scarsi fondi per l'acquisto di macchinari e materiali alle significative differenze regionali in un contesto di continuo cambio di rotta della politica scolastica e di incertezza della classe dirigente italiana incapace di dare risposte di fronte alle incognite poste dal nuovo indirizzo scolastico. Di quest'ultimo, attraverso una pluralità di fonti diverse, vengono esposte le vicende legislative, politiche e sociali, sono ricostruite serie storiche nazionali, regionali e locali che hanno permesso all'autrice di contestualizzare il ruolo delle scuole industriali nel sistema scolastico italiano e di confrontare l'andamento con i cicli economici e l'industrializzazione nazionale; sono state studiate e comparate vicende locali e questioni nazionali cercando di integrare le due prospettive. Il rigore metodologico e

L'accurato utilizzo di fonti e documenti sono pertanto tra i punti di forza del volume che, come già sottolineato, ha il valore aggiuntivo di colmare la letteratura sulle scuole professionali in età liberale al momento non comparabile a quella che ha esaminato scuole elementari, normali e tecniche. Il contributo più significativo consiste però nell'adottare un approccio interdisciplinare e nel tentativo di considerare i risultati dei dibattiti avvenuti in due settori, quello storico-educativo e quello economico. Due ambiti che comunicano con molta difficoltà come sottolineato dalla stessa Martinelli nell'iniziale rassegna storiografica che contempla anche ricerche di storici della pedagogia e dell'educazione, tra questi per la stretta affinità tematica merita di essere ricordato il saggio *Scuola e sviluppo economico nell'Italia giolittiana* di Redi Sante Di Pol pubblicato nel 1990. Opere e contributi a cui l'autrice attinge e ai quali, per dare ulteriore pregio alla ricca bibliografia finale, avrebbe potuto riservare una maggiore rilevanza dedicando loro un preciso spazio così come accade per gli studi storico-sociali, storico-economici e microstorici, elencati in specifiche sezioni.

Concludendo, il volume viene a collocarsi entro un repertorio bibliografico specialistico ed è indicato allo studioso che abbia interesse di approfondire la storia dell'istruzione e formazione professionale con il merito di presentarci uno spaccato storico di non semplice ricostruzione e di introdurci con sguardo critico e puntuale in uno scenario variegato, complesso e poco indagato: quello delle scuole industriali ed artistico-industriali nell'Italia liberale.

#### **Riferimenti Bibliografici**

- Causarano, P. & Bonafede, P. (2019). *Istruzione tecnica e formazione professionale*, in Giorgi, D., Angelo, G. & Fabio, P. (Eds.). *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* (pp.219-254). Brescia: Scholé-Morcelliana.
- D'Amico, N. (2015). *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Milano: FrancoAngeli.
- Di Pol, R. S. (1990). *Scuola e sviluppo economico nell'Italia giolittiana 1900-1915*. Torino: Sintagma.
- Hazon, F. (1991). *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*. Roma: Armando.
- Lacaita, C. G. & Fugazza, M. (Eds.) (2013). *L'istruzione secondaria nell'Italia unita. 1861-1901*. Milano: FrancoAngeli.
- Morandi, M. (2014). *Istruzione e formazione professionale in Italia: evoluzione dell'ordinamento e prospettive culturali*, in *Historia de la educación*, 33, 95-107.
- Morcaldi, M. (2004). *Le scuole industriali: 1880-1930, formazione e capitale umano*. Milano: Franco Angeli.
- Tognon, G. (2002). *L'industria e le politiche per la formazione. Storia, problemi e prospettive della formazione professionale in Italia*. *L'industria*, 23(4), 719-744.
- Tonelli, A. (1964). *L'istruzione tecnica e professionale di stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*. Milano: Giuffrè.

---

## Elena Gabbi

---

**Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. FrancoAngeli.**

Il rapporto tra economia ed educazione è oggi in primo piano da diversi punti di vista. Se da un lato l'interazione dei due ambiti è resa necessaria dalla finalità comune di individuare azioni di miglioramento e sviluppo della società, dall'altro l'interpretazione delle esigenze e dei bisogni rilevati difficilmente sono collocabili in un progetto che concilia istanze molto differenti per presupposti e metodi di intervento. Ad esempio, il quadro di nuove competenze richieste nel paradigma di Industria 4.0 conduce ad un modello implicito di società e di lavoro, in cui tuttavia non sempre la narrazione di rinnovamento e di umanizzazione proposta rispecchia le effettive richieste avanzate alla società e, in particolare, al mondo della formazione e della scuola (Ellerani, 2020). Questa tensione irrisolta è particolarmente evidente in campo politico, laddove le priorità e le decisioni che riguardano i sistemi educativi modellano il senso comune dell'idea di scuola e di formazione che ne deriva. Come conseguenza dei cambiamenti sistemici a cui assistiamo, la pedagogia può assumersi la responsabilità di ampliare l'orizzonte di significato degli interventi strutturali, rileggendo teorie e prassi a favore di una dimensione di *agency* e di sviluppo umano (Costa, 2012).

La premessa per la lettura del volume *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* di Massimo Baldacci è l'esortazione a non perdere di vista l'aspetto politico delle problematiche educative. Professore ordinario di pedagogia generale presso l'Università Carlo Bo di Urbino, Massimo Baldacci è una voce autorevole della pedagogia italiana e conta all'attivo numerosi libri, saggi e articoli. In questo ultimo volume, Baldacci muove i passi in un'ottica di pedagogia militante dall'idea di scuola già tratteggiata in precedenza, concentrandosi in particolare sul dialogo tra sistema politico e sistema educativo. L'interpretazione del ruolo e dell'importanza della scuola infatti era stata già discussa nel 2014 in *Un'idea di scuola*, in relazione ai principi educativi che questa promuove in qualità di "comunità democratica che è fattore e condizione della crescita umana di tutti i suoi membri" (Baldacci, 2014, p. 127). Il testo del 2019 è organizzato in tre parti, in cui l'autore esamina il rapporto tra educazione e politica, con l'intento di esplorare le "condizioni di una relativa autonomia pedagogica" (p. 18) della scuola rispetto al sistema politico-economico. Nel volume si delineano due direzioni opposte e incompatibili: da un lato il mercato, che sollecita la formazione di produttori allineati alle esigenze economiche dell'ideologia neoliberista, e dall'altro la democrazia, che richiede la formazione di cittadini attivi e riflessivi. Sebbene la tensione tra l'esigenza di una formazione generale e disinteressata e quella orientata allo sviluppo professionale non sia nuova al dibattito pedagogico, Baldacci sottolinea come la pressione generata dai recenti cambiamenti sociali (tra cui la finanziarizzazione dell'economia globale e la rivoluzione tecnologica) abbia reso subalterno il ruolo della democrazia rispetto al principio unico del mercato, elevato a criterio di riorganizzazione prioritario e normativo rispetto agli altri ambiti della società.

La prima sezione tratteggia un quadro di riferimento teorico della relazione tra scuola, politica e pedagogia, da un punto di vista epistemologico e sistemico, in cui i diversi piani si confrontano e si condizionano reciprocamente. L'approccio pedagogico



alle politiche educative ha seguito principalmente due indirizzi: uno teorico di stampo utopico e l'altro in senso storico, mentre hanno ricevuto una attenzione limitata i modelli analitici della relazione tra educazione e politica. Avvertendo dunque l'esigenza di delineare un rapporto complementare tra gli studi in educazione e gli studi politici, Baldacci affronta da una prospettiva teorica il nesso esistente tra il contesto sociale e le forme della pedagogia, per interpretare le pressioni tra dinamiche interne della disciplina stessa e le dinamiche esterne - sociali e politiche - con la finalità di conferire una maggiore consapevolezza all'attività e alla ricerca pedagogica. In particolare, si sottolinea come le tendenze didattiche e di ricerca, connotate da finalità e strumenti propri, non possano essere concepite come neutre rispetto al contesto in cui avvengono e che la consapevolezza di tale condizione risulti cruciale per non cadere nell'accettazione acritica dei modelli dominanti. In questo contesto, la scuola rappresenta quindi un nodo problematizzante, in cui le concezioni politiche e pedagogiche si confrontano e si scontrano, sia sul piano epistemologico che culturale. Quando infatti un sistema politico-ideologico intende orientare la funzione formativa della scuola, che è parte fondante del progetto culturale di riferimento, non agisce coercitivamente, ma ideando una "formula pedagogica" che dia senso e legittimi la sua prospettiva. Tuttavia, questo non impedisce ad altre correnti di esprimere e diffondere le proprie concezioni in opposizione alla formula dominante, determinando un conflitto tra attori, in cui l'"ultimo ma decisivo anello è costituito dal singolo docente" (p. 78), portatore di abitudini e convinzioni che permeano la sua prassi professionale.

La parte centrale del volume è dedicata a due modelli teorici paradigmatici, quelli di John Dewey e di Antonio Gramsci, particolarmente sensibili al rapporto tra pedagogia e politica e accomunati dall'analisi delle contraddizioni del proprio contesto sociale, per l'elaborazione di un progetto educativo esteso democraticamente a tutti i cittadini. Nel primo caso, il pensiero e le opere di Dewey sono presentate in stretta correlazione agli avvenimenti culturali e storici del periodo. Si sottolinea un progressivo impegno politico nel portare avanti l'idea di liberalismo democratico, in cui "la democrazia ha la priorità, in quanto ideale etico e modo di vita associata capace di assicurare a tutti la piena crescita umana" (p. 131), contrapposto al nascente - e successivamente predominante - liberismo americano. Secondo Dewey, il ruolo dell'educazione è strettamente interconnesso con il concetto di democrazia: è infatti l'uso del "metodo dell'intelligenza", l'approccio di logica sperimentalista per l'indagine scientifica acquisito tramite le pratiche educative, a guidare l'analisi e la risoluzione dei problemi anche di natura sociale. Il pensiero di Gramsci, invece, viene proposto con l'intento di evidenziare la natura critica e dialettica del suo modello. In particolare, è lo "spirito popolare creativo" connotato da una "intrinseca dinamica di auto-trasformazione" (p. 146) a rappresentare una leva per il cambiamento per superare la distinzione classista tra dirigenti e subalterni in chiave contro-culturale, ma anche una dimostrazione di tale possibilità di emancipazione collettiva, rappresentando quindi al tempo stesso sia il soggetto da educare sia la conferma della sua educabilità. Il ruolo dell'educazione - in antitesi al senso comune dominante - è ascritto in questo senso alla "reciprocità di un rapporto dialettico tra masse e intellettuali" (p.150), che può avvenire nel rapporto pedagogico all'interno della scuola, favorendo la conquista di una mentalità critica verso i condizionamenti sociali. Entrambi i modelli teorici offrono, dunque, per l'autore alcuni "strumenti intellettuali" per l'interpretazione dei problemi odierni. In particolare, nella transizione a cavallo tra il XIX e il XX secolo, si sottolineano le occasioni colte o mancate di resistenza all'egemonia del neoliberalismo, nel cui progetto formativo la mentalità concorrenziale e competitiva è favorita rispetto agli ideali di collaborazione e solidarietà dell'educazione alla cittadinanza. Si sottolinea infine come per Dewey e Gramsci l'educazione sia soprattutto

un fattore sociale di sviluppo della società in direzione democratica, contrapponendosi alla visione individualista promossa dall'ideologia neoliberista.

Nella terza sezione del volume, l'autore illustra il succedersi di fasi storiche che hanno influenzato la ricerca e le pratiche educative in Italia. Nel dopoguerra, una prima fase si caratterizza, da un lato, da una forte espansione della scolarità per tutta la popolazione e, dall'altro, dal dibattito sulla democratizzazione della scuola e dei servizi educativi. L'impegno per un'auspicata uguaglianza formativa e delle opportunità porta a riforme di struttura, nel tentativo di superare modelli di indirizzo differenziato per le classi dirigente e subalterna. A partire dai primi anni Settanta, nel periodo della crisi petrolifera, una seconda fase storica succede alla precedente. Durante questo periodo, la cultura dominante richiede una ristrutturazione della scuola all'insegna della globalizzazione, della rivoluzione informatica e digitale. Il dibattito sociale e pedagogico si sposta sulla qualità dell'istruzione e, contemporaneamente, si osserva un graduale affievolirsi delle riforme di struttura. Tale ristrutturazione per Baldacci pone le basi per il successivo avvento ideologico del neoliberismo nel mondo educativo che avviene a partire dalla seconda metà degli anni Novanta. Nell'ultima fase attualmente in corso, si mantiene alta l'attenzione alla riorganizzazione in "ottica prettamente funzionalista, come subordinata al sistema economico-aziendale" (p. 177), che Baldacci sottolinea nel succedersi delle recenti legislazioni sulla scuola.

A seguito di un affondo sul rapporto scuola-lavoro e sul profilo formativo delle competenze, concetti contesi dal dibattito e non immuni da alterazioni ideologiche, nelle conclusioni Baldacci auspica un rapporto organico tra la pedagogia e la politica, ma anche un'alleanza tra le diverse correnti che connotano la disciplina. Tale "alleanza pedagogica" sarebbe cruciale per contrapporre all'ideologia neoliberista una comune idea di *pedagogia democratica*, che riconnetta idee e approcci anche contrastanti - come la storico-politica contrapposizione tra pedagogisti laici e cattolici - per convergere verso la centralità del progetto umano, scopo della democrazia, alternativa alle pressioni esterne delle logiche di mercato, in cui l'uomo è declassato a mero strumento del ciclo produttivo.

Attraverso il volume, l'autore stressa la metafora del bivio contrapponendo due visioni inconciliabili e reclamando uno schieramento in tal senso, in linea con una prospettiva critica rispetto all'egemonia del pensiero neoliberale e alle sue ingerenze sulla società (Maltese, 2018). Nel volume tale contrapposizione si avvale di categorie teoriche, ampiamente e chiaramente concatenate tra loro, per le quali tuttavia non si illustrano esempi situati e valutazioni empiriche ad avvalorare le tesi proposte. Tra gli esempi riscontrabili in letteratura, ad esempio, Wilkins (2012) attraverso l'analisi etnografica ha tracciato l'impatto dei discorsi e delle pratiche neoliberali sulla cultura scolastica britannica. Oltre a questo, il rinvio alle due direzioni contrapposte può risultare di difficile conciliazione con altre prospettive pedagogiche, si pensi ad esempio all'evidence-based education (Calvani, 2012) e all'indirizzo in ottica capacitante della pedagogia del lavoro. Le diverse prospettive tuttavia non sono screditate, con l'intento di mantenere una visione d'insieme che tenta di ripristinare un quadro pluralistico in cui diverse correnti pedagogiche si intersecano. L'autore non si limita infatti a tratteggiare i danni e le problematiche che una cultura dominante, permeata da interessi di natura economica, reca alla società, ma propone piuttosto, attraverso riflessioni e modelli teorici, il tema democratico di educazione al pensiero critico che "rappresenta un esito complessivo e di lungo termine dell'impostazione formativa della scuola" (p. 228).

L'indubbio pregio del contributo è fornire una sintesi efficace e argomentata delle relazioni che intercorrono tra la pedagogia e la politica, nei differenti piani su cui i due

sistemi sono strettamente interconnessi, per sostenere in chi opera nella scuola un approccio critico e consapevole ai modelli implicitamente proposti dagli interventi strutturali. La scuola, se vuole mantenere l'autonomia necessaria a formare cittadini e non ingranaggi del sistema produttivo, deve quindi rispecchiarsi nelle diverse tensioni che caratterizzano il dibattito, cogliendo l'occasione per perseguire e mettere in pratica quella stessa riflessività che promuove.

**Riferimenti Bibliografici**

- Baldacci, M. (2014). Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia: Istruzione, lavoro e democrazia. FrancoAngeli.
- Calvani, A. (2012). Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive. Edizioni Erickson.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 10(2), 83-108.
- Ellerani, P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggerzioni*, 10(2), 129-145.
- Maltese, P. (2018). Precarietà, flessibilità e teoria del capitale umano. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 193-217.
- Wilkins, A. (2012). The spectre of neoliberalism: Pedagogy, gender and the construction of learner identities. *Critical Studies in Education*, 53(2), 197-210.

---

## Taiti Maria Chiara

---

**Visintin, E. P., Berent, J., Green, E. G., & Falomir-Pichastor, J. M. (2019). The interplay between social dominance orientation and intergroup contact in explaining support for multiculturalism. *Journal of Applied Social Psychology, 49(5)*, 319-327.**

Molte società contemporanee sono, o stanno rapidamente diventando, etnicamente e culturalmente variegate. Questo rapido cambiamento ha portato alla necessità di descrivere le realtà multiculturali ridefinendo il concetto di diversità. In generale, i classici approcci che vedono la multiculturalità come una risorsa, determinano la promozione della conoscenza altrui e la comprensione delle differenze culturali, in un'ottica di apprezzamento delle stesse, riconoscendo e rispettandone le identità, le culture e i diritti dei gruppi minoritari (Fower & Richardson, 1996). Tuttavia, questa concezione è stata spesso criticata da filosofi (Barry, 2001; Joppke, 2004), oltre che da psicologi sociali, i quali hanno sottolineato come questo costrutto determini inevitabili distinzioni intergruppi che vanno a promuovere lo sviluppo di stereotipi e atteggiamenti negativi verso gli out-group, per poi in ultima analisi, razionalizzare e giustificare episodi di segregazione etnica (Brewer, 1997; Haidt, Rosenberg, & Hom, 2003). È stato infine riportato come il multiculturalismo possa di fatto aggravare l'unità e la coesione sociale, oltre a confutare idee liberali in merito ai concetti di individualismo e meritocrazia (Verkuyten & Martinovic, 2006). Pertanto, ciò che risulta dalla letteratura sul tema, è che il multiculturalismo viene sia inteso come soluzione nella gestione delle diversità culturali (Parekh, 2000), sia come la causa stessa dell'esacerbazione del conflitto interetnico (Bissonath, 1994; Schlesinger, 1992).

Il seguente articolo è uno dei prodotti scientifici nati dalla partecipazione al Progetto "The Interplay of Social Norms and Intergroup Contact in Understanding Immigration Attitudes in Multicultural Societies", finanziato da Swiss National Science Foundation, i cui *project leaders* sono Eva G.T. Green e Juan Manuel Falomir Pichastor, entrambi ricercatori e professori rispettivamente presso l'Università di Losanna e l'Università di Ginevra in Svizzera. Il primo autore dell'articolo è Emilio Paolo Vitistin, ricercatore presso il Dipartimento di Studi Umanistici di Ferrara, il quale ha partecipato al Progetto in qualità di ricercatore postdoc presso l'Università di Losanna da Luglio 2015 ad Agosto 2017; i suoi principali interessi riguardano la psicologia sociale delle relazioni intergruppi, la riduzione del pregiudizio, il contatto intergruppi e le diversità etniche e culturali. Jacques Berent è il secondo autore, anch'esso ricercatore postdoc presso l'Università di Ginevra, i cui contributi riguardano principalmente ambiti afferenti alla psicologia sociale con interesse particolare verso le relazioni intergruppi e le influenze sociali nel contesto delle norme ed uguaglianza di genere. L'articolo è stato pubblicato nel 2019 nel *Journal of Applied Social Psychology*, una rivista scientifica dedicata alle applicazioni delle scienze comportamentali nella ricerca sperimentale su problematiche sociali.

Gli autori del presente articolo si sono posti l'arduo compito di analizzare i fattori che possono supportare un concetto positivo di multiculturalismo da parte della cultura ospitante; in questo senso il costrutto è stato operazionalizzato in termini di apertura

verso gruppi minoritari, i quali sono incoraggiati a mantenere la propria cultura d'origine, e nel quale i diritti civili, sociali e politici siano gli stessi sia per gli ospiti che per gli ospitanti (Breugelmans & van de Vijver, 2004; Green & Staerklé, 2013; Verkuyten, 2006).

L'articolo si suddivide in sei sezioni, ognuna delle quali è stata minuziosamente sviluppata nell'ottica di una produzione scientifica logica e lineare.

In particolare, gli autori, dopo aver fornito una breve introduzione per fare chiarezza sul *background* teorico in merito ai costrutti della teoria della dominanza sociale (SDO, Sidanius & Pratto, 1999) e la teoria che supporta il contatto intergruppi (Pettigrew & Tropp, 2006), con la seconda sezione sono andati ad ipotizzare il loro impatto congiunto nel predire il multiculturalismo. L'idea di fondo è stata quella di spostare l'attenzione dagli atteggiamenti intergruppi, al concetto latente che sottende il multiculturalismo, in quanto quelle società che supportano politiche di questo tipo si adoperano per il raggiungimento di eguali ideali tra nativi e immigrati. Al contrario, individui con alti livelli di SDO tendenzialmente respingono l'idea di uguaglianza tra gruppi.

Nella terza parte dell'articolo è stata illustrata una panoramica di quelli che saranno i due studi principali, presentati nelle sezioni successive. Viene misurata la relazione che intercorre tra la teoria della dominanza sociale e il contatto tra gruppi in un contesto in cui sono frequenti le occasioni di contatto con immigrati; la Svizzera, infatti, oltre ad essere un paese benestante economicamente, stando ad una recente indagine (SFSO, 2007) si compone di circa il 24.6% di immigrati. La popolazione immigrante risulta essere eterogenea per quanto riguarda il livello di istruzione medio, di occupazione e di *status* socioeconomico; tuttavia, la stessa indagine ha riportato come numerose industrie farmaceutiche, organizzazioni non governative e corporazioni multinazionali, facciano affidamento proprio su impiegati stranieri altamente istruiti e qualificati. Nonostante la popolazione media di immigrati abbia a tutti gli effetti uno *status* più basso rispetto alla maggioranza dei nativi svizzeri, questa situazione può essere cruciale nella definizione della gerarchia sociale nel quale l'in-group nazionale ha uno *status* più alto rispetto a quello della minoranza etnica. Alla luce delle seguenti premesse, non sorprende come uno studio di pochi anni fa portato avanti da Guimond, de la Sablonnière e Nugier (2014), abbia evidenziato una tendenza alla ideologia assimilazionista, nel quale i nativi svizzeri preferiscano che gli immigrati si adeguino alla cultura predominante, ai suoi usi e costumi, contrariamente con quanto previsto dal multiculturalismo. In un contesto tale, pertanto, l'SDO risulta essere un importante predittore del rifiuto del concetto alla base del multiculturalismo ai fini del mantenimento di uno *status* elevato nella maggioranza nazionale dei nativi svizzeri. Uno studio in un contesto multietnico come quello Svizzero rappresenta pertanto un importante contributo per la ricerca sul tema della dominanza sociale e del contatto intergruppi.

In particolare, il presente articolo ha testato mediante due studi, i correlati al supporto del multiculturalismo, operazionalizzato in termini di una società culturalmente diversa in cui i gruppi minoritari che la compongono sono autorizzati ed incoraggiati a preservare la propria cultura, nel quale quindi le maggioranze e le minoranze etniche convivano e abbiano eguali diritti.

Lo studio 1 (quarta sezione dell'articolo) presenta una analisi di correlazione tra l'SDO, il contatto intergruppi e il supporto al multiculturalismo, sfruttando un campione di 89 studenti con una età media di 17.87 anni (DS=.83) appartenenti alla zona italiana della Svizzera (Cantone Ticino), frequentanti scuole secondarie di secondo grado (58 di questi con nazionalità svizzera, mentre 31 con una doppia nazionalità - svizzera e altro).



I questionari hanno fatto riferimento alle scale di Sidanius e Pratto (SDO6 scale; 1999) per quanto riguarda la valutazione dell'orientamento alla dominanza sociale (item quali "Gruppi inferiori dovrebbero rimanere al loro posto"), l'adattamento della scala di Islam e Hewstone (1993) per il contatto intergruppi e 13 item nel quale i partecipanti sono chiamati ad indicare il loro grado di accordo in merito al supporto del multiculturalismo. I risultati della analisi di regressione hanno evidenziato come l'SDO e le esperienze personali che i ragazzi hanno fatto in merito al contatto tra gruppi, interagiscono nella definizione del multiculturalismo. In particolar modo, il contatto intergruppi sembra essere di particolare beneficio nel supportare il multiculturalismo tra coloro che promuovono le gerarchie tra gruppi; situazione che risulta essere ridotta tra coloro che hanno contatti frequenti con gli immigrati.

Con il secondo studio gli autori si sono riproposti di estendere i risultati del primo mediante la manipolazione sperimentale del contatto intergruppi con il paradigma del contatto immaginario (Crisp & Turner, 2012), i quali hanno dimostrato come la mera immaginazione di un incontro connotato positivamente con un membro di un out-group possa avere il potenziale di ridurre il pregiudizio, in particolar modo tra coloro che inizialmente presentano atteggiamenti negativi verso l'out-group. I partecipanti sono stati reclutati in un campus universitario situato nella zona francese della nazione, andando a comporre un campione complessivo di 76 studenti universitari svizzeri con età media di 22.75 anni (SD=3.68). Gli strumenti utilizzati per la rilevazione dell'Orientamento alla Dominanza Sociale e quello per il supporto al multiculturalismo sono gli stessi dello Studio 1, mentre per quanto riguarda la valutazione del contatto intergruppi immaginativo, parte del campione è stato randomizzato in una condizione sperimentale (n=34) e in una di controllo (n=42). Anche in questo caso è stata effettuata una analisi di regressione i cui risultati hanno riportato come l'immaginazione un incontro intergruppi sembra essere favorevole in termini di un aumento del supporto al multiculturalismo, solo tra coloro che hanno alti livelli di SDO.

La sesta ed ultima sezione dell'articolo fornisce una discussione dei risultati, dal quale emerge come, in accordo con la teoria della dominanza sociale, l'Orientamento alla Dominanza Sociale e la sua associazione con altre variabili, siano in qualche modo modellate dal contesto e dalle esperienze personali (Pratto et al., 2006), quali ad esempio il fatto di avere o meno contatti con membri di out-group differenti. Sono molteplici le ricerche che in questo senso hanno confermato la teoria del contatto intergruppi come potente componente atta alla riduzione di atteggiamenti negativi verso l'out-group e le diversità interetniche (Allport, Clark, & Pettigrew, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006).

Questo articolo fornisce un importante contributo a favore dell'inclusione intergruppi e del supporto al multiculturalismo. È stato riportato come in Svizzera, ma così anche in gran parte d'Europa, a seguito del recente flusso migratorio, le norme che caratterizzano la società, talvolta silenziosamente dettate dalle legislazioni, dalle politiche interne, il clima scolastico e il potente impatto dei social media, vanno a definire gli atteggiamenti e la qualità delle interazioni che gli individui instaurano con membri dell'out-group. Gli autori hanno assunto una posizione netta in merito al valore che la diversità culturale possa assumere all'interno di un contesto di multiculturalità; con uno stile chiaro, critico e coerente con la precedente letteratura, hanno evidenziato come il contatto intergruppi, sia esso realmente esperito sia come concetto semplicemente immaginato, risulti essere un fattore in grado di contenere e limitare l'associazione negativa tra l'SDO e il supporto al multiculturalismo.

**Riferimenti Bibliografici**

- Allport, G. W., Clark, K., & Pettigrew, T. (1954). The nature of prejudice.
- Barry, B. (2001) Culture and equality. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bissoondath, N. (1994). Selling illusions: The cult of multiculturalism in Canada. Toronto, Canada: Penguin.
- Brewer, M. B. (2001). Ingroup identification and intergroup conflict: When does ingroup love becomes outgroup hate? In R.D. Ashmore, L. Jussim, & D. Wilder (Eds.), Social identity, intergroup conflict and conflict reduction (pp. 17 – 41). New York: Oxford University Press.
- Breugelmans, S. M., & van de Vijver, F. J. R. (2004). Antecedents and components of majority attitudes toward multiculturalism in the Netherlands. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 400–422. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00177.x>
- Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2012). The imagined contact hypothesis. *Advances in Experimental Social Psychology*, 46, 125–182. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394281-4.00003-9>
- Green, E. G. T., & Staerkle, C. (2013). Migration and multiculturalism. In L. Huddy, D. O. Sears, & J. Levy (Eds.), *Oxford handbook of political psychology* (pp. 852–889). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fowers, B. J., & Richardson, F. C. (1996). Why is multiculturalism good?. *American psychologist*, 51(6), 609. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.6.609>
- Guimond, S., de la Sablonnière, R., & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25, 142–188. <https://doi.org/10.1080/10463283.2014.957578>
- Haidt, J., Rosenberg, E., & Hom, H. (2003). Differentiating Diversities: Moral Diversity Is Not Like Other Kinds 1. *Journal of applied social psychology*, 33(1), 1-36. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb02071.x>
- Islam, M. R., & Hewstone, M. (1993). Dimensions of contact as predictors of intergroup anxiety, perceived out-group variability, and out-group attitude: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 700–710. <https://doi.org/10.1177/0146167293196005>
- Joppke, C. (2004). The retreat of multiculturalism in the liberal state: theory and policy 1. *The British journal of sociology*, 55(2), 237-257. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2004.00017.x>
- Parekh, B. (2000). Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory Macmillan.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Schlesinger, A. M. Jr. (1992). The disuniting of America. New York: Norton.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (2001). Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. Cambridge University Press.
- Verkuyten, M. (2006). Multicultural recognition and ethnic minority rights: A social identity perspective. *European Review of Social Psychology*, 17, 148–184. <https://doi.org/10.1080/10463280600937418>
- Verkuyten, M., & Martinovic, B. (2006). Understanding multicultural attitudes: The role of group status, identification, friendships, and justifying ideologies. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(1), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.05.015>

---

## LUCREZIA TOMBERLI

---

### Andrea Smorti, Paolo Donzelli, *La medicina narrativa in pediatria: come le storie ci aiutano a capire la malattia*, SEID, Firenze 2015



*La medicina narrativa in pediatria: come le storie ci aiutano a capire la malattia* è un'opera a cura di Andrea Smorti e Gianpaolo Donzelli, che al suo interno raccoglie scritti di altri autori. Il lavoro di Smorti e Donzelli è stato tra i primi contributi manualistici ad aver affrontato il tema della Medicina Narrativa a scopo divulgativo e non esclusivamente scientifico. Nel 2015, anno di pubblicazione del libro, esistevano solamente pochi altri contributi italiani sull'argomento, come per esempio *“Medicina Narrativa: storie e parole nella relazione di cura”* (Bert, 2007), *“Medical Humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione del professionista della cura”* (Zannini, 2008), *“Medicina narrativa in terapia intensiva. Storie di malattie e di cura”* (Sarti & Polvani, 2013). Dal 2015 ad oggi, invece, sono state fatte diverse pubblicazioni sull'argomento, visto che la Sanità Pubblica sta sempre più investendo, anche attraverso finanziamenti dedicati, sulla ricerca condotta attraverso metodologie di Medicina Narrativa e questo ha incrementato l'interesse teorico e manualistico sull'argomento (Amorese, 2020; De Angelis & Trenta, 2018; Larghero, Lombardi Ricci, 2019; Marinelli, 2016; Marini, 2019).

Il libro è organizzato in due parti: una prima parte dedicata all'assetto teorico e disciplinare della Medicina Narrativa ed una seconda parte dedicata ad alcune esperienze di ricerca condotte presso reparti ospedalieri toscani. L'opera si apre con un'ampia riflessione relativa alla scelta della narrazione come metodo per condurre le ricerche sulle malattie. Gli autori riflettono sull'utilizzo del metodo qualitativo come mezzo per elicitar punti di vista, riflessioni, vissuti dei partecipanti, mettendo a confronto in particolar modo la *Narrative Based Medicine* (NBM) con l'*Evidence Based Medicine* (EBM). Se da un lato l'EBM ha permesso nel tempo di “misurare” e “confrontare” in maniera psicometrica e quantitativa l'esperienza di malattia dei pazienti dall'altro non ha permesso l'emergere di elementi qualitativi profondi. Come evidenziato da Smorti e Donzelli (2015), a partire da Kleinman (1988), comprendere la malattia richiede confrontarsi con l'*illness* (il vissuto), il *disease* (la malattia organica) e la *sickness* (la malattia in termini sociali); solo tenendo in considerazione tutti e tre questi livelli è possibile comprendere l'esperienza di malattia. Gli autori ripercorrono i pionieri della psicologia narrativa, che nel tempo hanno contribuito alla disciplina della NBM. Tra questi, Jerome Bruner (1990) che ha messo in luce l'importanza della “narrazione” nella formulazione di memorie e vissuti emotivi; McAdams (2011) che ha evidenziato come il narrare la propria esperienza aiuti a riorganizzare il materiale mnestico; Labov (1972) che ha tentato di definire la struttura di una “narrazione”; Conway e Pleydell-Pearce (2001) che hanno rilevato come le persone tendano a leggere la propria esperienza in base ai propri schemi di pensiero; Pennebaker (1997) che ha teorizzato e dimostrato come l'esperienza narrativa (anche in forma scritta) permetta una rielaborazione dei vissuti emotivi correlati. Infine, gli autori arrivano a parlare anche di Rita Charon (2000; 2006), a cui si deve il contributo di aver portato la NBM laddove fino a quel momento esisteva solamente l'EBM, ovvero all'interno del contesto ospedaliero. La NBM si è andata ad introdurre gradualmente nei reparti, arrivando ad affiancare il metodo

quantitativo e psicometrico tipico dell'EBM e promuovendo una nuova "cultura emotiva" in corsia. Smorti e Donzelli ripercorrono la storia della Medicina Narrativa non solo attraverso lo studio e l'approfondimento dei maggiori autori che hanno contribuito alla sua teorizzazione, ma anche analizzando in maniera sistematica come siano evolute le pubblicazioni sul tema: su quali diversi aspetti della NBM si sono concentrati gli studiosi nel tempo? L'interesse scientifico sulla NBM è mutato o è rimasto immutato negli anni? È emerso in questo modo come l'interesse scientifico per l'NBM sia gradualmente aumentato dagli anni '70 del Novecento ad oggi, andando ad interessare dapprima la teoria alla base della NBM per poi giungere alla sua applicazione in ambito di comunicazione medico-paziente (medicina narrativa applicata o medicina narrativa traslazionale).

Il volume approfondisce sia il concetto di "narrazione" che quello di "memoria autobiografica": se da un lato il richiamo alla NMB permette agli autori di discutere e confrontarsi sul ruolo assunto dalle storie nella riorganizzazione dell'esperienza di ciascun individuo, dall'altro l'approfondimento sul concetto di memoria autobiografica permette di evidenziare come la nostra identità sia impegnata in una continua trasformazione grazie all'uso della narrazione.

Al termine della prima parte viene accennato al modello RE.NA.ME (*Relazione, Narrazione, Memoria*), che ha guidato la metodologia di ricerca di alcuni studi presentati successivamente nella parte seconda del testo. Il modello RE.NA.ME, tuttavia, non è esplicitato all'interno del volume; Smorti e Donzelli (2015) suggeriscono al lettore di approfondire il modello RE.NA.ME attraverso la lettura di alcuni articoli indicati in bibliografia (Fioretti & Smorti, 2015; Smorti & Fioretti, 2016). Come indicato da Fioretti e Smorti (2015), premessa teorica del modello è che il ricordo dell'esperienza si modifichi con la ripetizione della narrazione: più l'individuo racconta la propria esperienza, più questa si trasforma a livello di simboli, metafore, significati, vocabolario. "Quando raccontiamo agli altri i nostri ricordi, li trasformiamo in funzione delle esigenze comunicative (motivazioni, scopi, reazioni dell'interlocutore, contesto). La storia che ne deriva, una volta raccontata, diventa poi un ricordo e viene integrata con altri ricordi già raccontati o meno" (pag. 13). L'aspetto innovativo di questa prospettiva è che il focus viene posto non solamente sulla rielaborazione individuale del ricordo, ma anche sulla rielaborazione conversazionale. Il ricordo muta non solo in funzione di "schemi" individuali della persona che fa esperienza, ma anche in funzione dello scambio comunicativo con l'altro.

La prima parte si chiude con una presentazione del metodo di analisi che verrà utilizzato nelle ricerche presentate nella seconda parte del testo. In particolare viene specificato che si procederà prima ad una analisi linguistica e poi successivamente ad una più approfondita analisi tematica e di contenuto.

Nella seconda parte del volume vengono presentate nove ricerche che hanno utilizzato la narrazione come metodo di esplorazione dell'esperienza malattia propria o di un familiare o di un paziente. La metodologia delle ricerche risulta variegata per alcuni aspetti: alcune hanno previsto narrazioni ripetute dell'esperienza di malattia da parte del narratore; altre, invece, hanno previsto una singola narrazione. La maggior parte delle ricerche ha raccolto le storie di malattia dei figli raccontate dai genitori (*parental illness*), qualche studio ha raccolto la narrazione di malattia da parte degli operatori sanitari o direttamente da parte di adolescenti con patologia a carico. In tutte e nove le ricerche presentate le narrazioni venivano audio-registrate e successivamente trascritte, in modo che i ricercatori potessero procedere con le analisi.

Ad ogni ricerca è dedicato un capitolo; ciascun capitolo si avvia con una breve introduzione che spiega la patologia da un punto di vista medico (ad esempio:

gravidanza dopo trapianto di organo solido, cosa dice la letteratura medica in merito?). Successivamente vengono riportate alcune riflessioni utili a comprendere lo sviluppo della narrazione, riportando a titolo di esempio alcune trascrizioni delle narrazioni raccolte, per aiutare il lettore nella comprensione delle riflessioni

Leggere questo libro rappresenta un'occasione di crescita personale e professionale. Il testo presenta alcuni elementi particolarmente innovativi. Innanzitutto, è uno dei rari contributi italiani ad interessarsi della NBM applicata all'ambito pediatrico, seppur in maniera indiretta (punto di vista di genitori e sanitari), dal momento che solo una delle esperienze di ricerca presentate vede intervistati adolescenti con patologia a carico.

Gli autori riescono ad esprimere in parole semplici e divulgative argomenti complessi come quelli della NBM tantoché attraverso la "Medicina Narrativa in pediatria" sono in grado di favorire l'avvicinamento di tutta la popolazione al tema; il linguaggio utilizzato, infatti, è accessibile anche a tutti coloro che non sono formati in medicina o psicologia e non abbiano esperienza di NBM. Anche la parte di ricerca viene presentata in maniera semplice, snella e sintetica. Nonostante la varietà delle ricerche e patologie prese in esame, ritengo che l'obiettivo prefisso dagli autori sia stato raggiunto. Il testo, infatti, riesce a valorizzare il ruolo della narrazione nella comprensione dell'esperienza di malattia, tantoché la variabilità di metodi e popolazioni di studio non rappresenta un limite, quanto uno spunto di riflessione. "Ascoltare" le esperienze di malattia di narratori così diversi nel loro ruolo permette infatti di assumere diversi punti di vista ed osservare la malattia a tutto tondo.

Riflettendo su questo aspetti ritengo che *"La medicina narrativa in pediatria:*

*come le storie ci aiutano a capire la malattia"* rappresenti un ottimo esempio di come poter rendere accessibili contenuti scientifici e teorici ad una popolazione più ampia, pur mantenendo l'attenzione sul metodo e la ricerca scientifica.

### **Riferimenti Bibliografici**

- Amorese, S. (2020). Prendersi cura di sé con le parole. Diario di medicina narrativa. Milano: Gribaudo.
- Bert, G. (2007). Medicina narrativa: storie e parole nella relazione di cura. Roma: Il pensiero scientifico editore.
- Ciucci, E., Fioretti, C., & Smorti, A. (2014). Ti racconto ancora la storia di mio figlio, così posso parlarti di me. Ti racconto ancora la storia di mio figlio, così posso parlarti di me., FrancoAngeli 663-679.
- De Angelis M., Trenta P. (2018). In modo giusto. Medicina narrativa nelle cure di fine vita. Firenze: Maria Margherita Bulgarini.
- Larghero E., Lombardi Ricci M. (2019). La medicina narrativa. I presupposti, le applicazioni, le prospettive. Cantalupa: Effatà Editrice.
- Marinelli M. (2016). Trattare le malattie, curare le persone. Idee per una medicina narrativa. Milano: FrancoAngeli.
- Marini M.G. (2019). Medicina narrativa. Colmare il divario tra cure basate sulle evidenze e humanitas scientifica. Vercelli: Edizioni Effedì.
- Sarti, A., & Polvani, S. (2013). Medicina narrativa in Terapia Intensiva: storie di malattia e di cura. Milano: Franco Angeli,
- Smorti, A., & Fioretti, C. (2016). Why narrating changes memory: a contribution to an integrative model of memory and narrative processes. Integrative Psychological and Behavioral Science, 50(2), 296319.
- Zannini, L. (2008). Medical humanities e medicina narrativa: nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura. Cortina: Raffaello Cortina Editore.



---

## Giovanni Vespoli

---

**Charles Dorn, «A New Global Ethic»: A History of the United Nations International Environmental Education Program, 1975-1995, *Foro de Educación*, 18(2), 83-108. doi: [http:// dx.doi.org/10.14516/fde.808](http://dx.doi.org/10.14516/fde.808)**

Charles Dorn è professore associato di Pedagogia al Bowdoin College. La sua attività principale di ricerca è incentrata sulla storia dell'educazione con un particolare focus sulle funzioni civiche attribuite a (e adottate da) centri di educazione della prima infanzia, scuole elementari e secondarie pubbliche, college e università negli Stati Uniti. Oltre allo studio preso in esame da questa recensione, sono presenti altri due importanti saggi relativi alla costituzione e al funzionamento dell'UNESCO, relativi però a tematiche differenti. Il primo, Dorn, C. (2006). «*The World's Schoolmaster*»: *Educational Reconstruction, Grayson Kefauver, and the Founding of UNESCO. History of Education*, 35(3), 297-320, in cui l'autore analizza l'intervento degli Stati Uniti nella ricostruzione dei sistemi educativi europei a seguito della Seconda guerra mondiale, attraverso la creazione dell'UNESCO. Il secondo, Dorn, C., & Ghodsee, K. (2012). *The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank. Diplomatic History*, 36(2), 373-398, in cui lo scrittore offre una rivalutazione critica del ruolo e del rapporto tra la Banca mondiale e l'UNESCO nel promuovere programmi di educazione ed alfabetizzazione nel periodo della guerra fredda tra Unione sovietica e Stati Uniti.

Nel 2020 ha pubblicato lo studio «*A New Global Ethic*»: *A History of the United Nations International Environmental Education Program, 1975-1995*, in cui prende in esame lo sviluppo dell'*International Environmental Education Program* (IEEP). Gli obiettivi principali dell'IEEP sono: promuovere la consapevolezza e l'attenzione relativamente all'interdipendenza economica, sociale, politica ed ecologica tra le varie nazioni; fornire l'opportunità di acquisire le conoscenze necessarie per proteggere e migliorare l'ambiente; creare nuovi modelli di comportamento personali e collettivi; promuovere lo sviluppo dell'educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile.

L'Autore, previo un inquadramento dell'IEEP in una prospettiva cronologica, individua quattro fasi storiche decorrenti dal 1946 fino al 1995, mettendo in evidenza la rilevanza assunta da un processo globale interattivo di definizione ed interpretazione del concetto di "ambiente", in seno al quale assumono rilevanza non solo sforzi educativi finalizzati alla salvaguardia del pianeta, ma anche una più olistica comprensione della relazione degli esseri umani con il mondo naturale.

Con la ratifica della sua costituzione il 4 novembre 1946, l'UNESCO è nata con lo scopo di contribuire alla pace e sicurezza, promuovendo la collaborazione tra le nazioni attraverso l'educazione, la scienza e la cultura. Secondo l'autore, non sarebbe immediatamente chiaro il motivo per cui questa particolare agenzia delle Nazioni Unite avrebbe dovuto occuparsi anche dell'ambiente. L'autore, infatti, osserva che la parola «conservazione» compare nella costituzione dell'UNESCO solo in riferimento a «libri, opere d'arte e monumenti di storia e scienza» (John McCormick, 1989) ma non si riferisce alle risorse naturali. La motivazione non va ricercata, quindi, nei documenti della

costituzione dell'UNESCO, quanto piuttosto, nell'indicazione del suo primo segretario generale, il biologo evoluzionista britannico, ex segretario della Zoological Society of London, Julian Huxley. L'autore evidenzia come il Segretario portò il tema della conservazione delle risorse naturali nella competenza dell'organizzazione già durante la seconda conferenza generale dell'organizzazione, tenutasi in Messico nel 1947. Huxley (1947), infatti, sollecitò l'inclusione della protezione della natura nel portafoglio di responsabilità dell'UNESCO. La risoluzione, tuttavia, è apparsa nella sezione Scienze naturali della conferenza senza fare alcun riferimento all'istruzione/educazione. Per l'autore quindi nei primi anni della costituzione dell'UNESCO, la protezione della natura era, una questione "scientifica piuttosto che educativa". Il tema dell'educazione di adulti e bambini fu introdotto, successivamente, grazie alla costituzione di un'organizzazione affiliata, l'Unione internazionale per la protezione della natura (IUPN). Grazie alla collaborazione dell'IUPN con l'UNESCO, Huxley (1947) riuscì a mettere al centro dell'attenzione internazionale l'educazione in materia di protezione della natura e conservazione delle risorse.

L'Autore riconosce, poi, alla Conferenza intergovernativa di esperti, nota come "Conferenza sulla biosfera" (Valderrama, 1995), tenutasi a Parigi nel 1968, il merito di avere individuato, quale priorità, il compito di creare tra scienziati, leader politici e nel pubblico in generale una corrente di "pensiero ecologico", al fine di promuovere una comprensione più profonda dei rapporti tra uomo e natura.

Ad avviso dell'Autore la rilevanza accordata dalla suddetta Conferenza sulla biosfera è stata determinante per le basi concettuali della Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente, tenutasi a distanza di quattro anni a Stoccolma. In tale sede, infatti, furono ratificate le 109 raccomandazioni che portarono poi alla creazione del Programma delle Nazioni Unite per l'ambiente (UNEP), istitutive, a sua volta, di tre macro-azioni, quali il Management, la Valutazione e il Supporto.

In seno a tale cornice normativa l'UNEP e l'UNESCO inserirono, quindi, la loro collaborazione per istituire il Programma internazionale di educazione ambientale (IEEP).

Dalla sua istituzione, sempre secondo quanto riferito dall'Autore, l'IEEP ha promosso un'etica ambientale attraverso uno approccio interdisciplinare per affrontare temi di sviluppo economico alla base di quel concetto ampio di "ambiente", come descritto da Warde, Robin e Sörlin (2018) nei termini di "un modo di immaginare la rete di interconnessione e conseguenza di cui è fatto il mondo naturale", affermatosi a partire dalla Seconda guerra mondiale.

Lo studioso utilizza Connect, la *newsletter* di educazione ambientale dell'UNESCO-UNEP, per tracciare i cambiamenti a livello teorico e contenutistico dell'educazione ambientale a livello planetario.

Quale primo mezzo di comunicazione dell'*International Environmental Education Program* (IEEP) per la "diffusione delle informazioni" attraverso il "sistema di comunicazione dell'educazione ambientale", Connect funge per l'Autore da fonte determinante per reperire informazioni sia sull'IEEP in particolare, che sull'evoluzione e le tipologie di educazione ambientale implementate nel tempo.

Nel corso di due decenni, dell'educazione ambientale è possibile registrare, ad avviso dell'Autore, una transizione dal piano della somministrazione di istruzioni sulla protezione della natura e sulla conservazione delle risorse naturali a quello della promozione di una vera e propria etica ambientale, evolutasi in una branca interdisciplinare incentrata sui problemi dell'ecologia e dell'ambiente, nonché sull'adozione del concetto di sviluppo sostenibile.

Il Programma internazionale di educazione ambientale (IEEP), per quanto abbia avuto successo altalenante, rimane il principale programma implementato delle Nazioni Unite al fine di introdurre e attuare un'educazione ambientale a livello globale, assicurando, pertanto, ad osservatorio privilegiato per l'analisi dei cambiamenti nella comprensione del concetto di "ambiente" da parte della comunità internazionale.

In ultimo, l'Autore non manca di evidenziare come per tutta la seconda metà del ventesimo secolo, le agenzie delle Nazioni Unite abbiano sviluppato un'ampia gamma di misure per proteggere l'ambiente. Tra queste vengono, non a caso, annoverate l'UNESCO e l'UNEP quali istituzioni preposte anche alla formazione di studenti, giovani e cittadini in generale, nella salvaguardia dell'ambiente e nei rischi legati allo sviluppo non sostenibile.

Per il tramite di programmi, come l'UNEP, si rendono evidenti i cambiamenti relativi al concetto di ambiente, nonché alle teorie sulla salvaguardia dello stesso, oltre alle strategie programmatiche internazionali di educazione ambientale. Il programma IEEP, poi, si è evoluto dalla promozione della protezione della natura e della conservazione delle risorse naturali ad una più ampia promozione di un'etica ambientale che colloca lo sviluppo sostenibile quale cifra di una "nuova etica globale" dell'educazione ambientale.

Un' accurata analisi delle newsletter Connect consente all'Autore, infine, di raccogliere indicazioni sui risultati relativi al programma di educazione ambientale internazionale dell'UNESCO-UNEP. In particolare, l'educazione ambientale - di cui si prospetta una accezione più ampia, quale quella integrata dal concetto di sviluppo sostenibile - "deve essere riorientata per includere sistematicamente altri temi globali, poiché ora è abbondantemente chiaro che le soluzioni ai problemi ambientali non possono essere né praticabili né durevoli se non considerano allo stesso tempo i problemi correlati della popolazione e dello sviluppo" (Dorn, 2020)

Lo studio non manca di evidenziare nelle conclusioni come conferenze, dichiarazioni, accordi, workshop, seminari e progetti dell'IEEP siano tutti elementi che hanno favorito il raggiungimento dell'obiettivo, comune sia all' UNESCO che all'UNEP, di incoraggiare la comunità internazionale a impegnarsi nell'educazione ambientale, sia a livello nazionale che globale.

Dall'analisi degli ultimi anni presi in rassegna dallo studioso, si registrano ulteriori sforzi assunti a livello internazionale a favore di un'educazione per la salvaguardia dell'ambiente.

Trattasi, invero, di sforzi che non possono ritenersi sufficienti per superare le più tradizionali pratiche, atteggiamenti e approcci all'insegnamento e all'apprendimento, ancora radicati nei contesti locali, se non ci si può ancora discostare dalle conclusioni di McCormick (1989), secondo cui "l'istruzione era in definitiva una questione nazionale, e il lavoro delle agenzie specializzate delle Nazioni Unite doveva essere meno produttivo in questo settore rispetto al lavoro delle ONG nazionali".

Appaiono, dunque, quanto mai urgenti e attuali, come sottolineato da Dorn (2020), le richieste dell'IEEP per un piano d'azione coerente nello sviluppo e nell'attuazione dell'educazione ambientale internazionale.

In tutto il mondo ancora oggi continuano a persistere minacce pervasive per l'ambiente, compreso il cambiamento climatico. Appaiono, quindi, coerenti con il tema esaminato, le conclusioni dell'Autore quando manifesta la preoccupazione relativa alla poca attenzione dell'amministrazione degli Stati Uniti, nonché condivisibili le sfide educative che lancia da un lato, relativamente all'urgenza di convincere i cittadini sull'effettività delle dette minacce, dall'altro lato, sull'opportunità di determinare azioni più costruttive da intraprendere per fronteggiare le stesse.

In ultimo, si potrebbe considerare un utile follow-up del presente studio, una ulteriore ricerca con l'obiettivo di indagare l'impatto che lo svolgimento di attività didattiche inserite in programmi innovativi di educazione ambientale, possono avere anche sul benessere psicologico degli studenti a scuola.

#### Riferimenti Bibliografici

Dorn, C. (2006). «The World's Schoolmaster»: Educational Reconstruction, Grayson Kefauver, and the Founding of UNESCO. *History of Education*, 35(3), 297-320.

Dorn, C., & Ghodsee, K. (2012). The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank. *Diplomatic History*, 36(2), 373-398.

McCormick, J. (1989). *Reclaiming Paradise: The Global Environmental Movement*. London: Belhaven Press.

Valderrama, F. (1995). *A History of UNESCO*. Paris: UNESCO.

Warde, P., Robin, L., & Sörlin, S. (2018). *The Environment: A History of the Idea*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.





[phdforspi@forlilpsi.unifi.it](mailto:phdforspi@forlilpsi.unifi.it)  
[www.dottoratoforpsi.unifi.it](http://www.dottoratoforpsi.unifi.it)

**PhD Programme in Educational Sciences and  
Psychology**

Coordinator: Prof. Vanna Boffo