



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i
Ciències de l'Educació

Migraciones, género, culturas visuales y co-participación

Desafíos para la
investigación en
Ciencias Sociales

Coordinadores

Donatella Donato

M. Isabel Pardo Baldoví

Ángel San Martín Alonso

José Eliseo Valle Aparicio

Joan María Senent Sánchez

Universitat de València

Universitat
de València

—

Università
Roma Tre



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i
Ciències de l'Educació

Migrazione, genere, culture visive e co-partecipazione

Sfide per la ricerca
nell'ambito delle
Scienze Sociali

Coordinatori

Donatella Donato

M. Isabel Pardo Baldoví

Ángel San Martín Alonso

José Eliseo Valle Aparicio

Joan María Senent Sánchez

Universitat de València

Universitat
de València

—

Università
Roma Tre

© De esta edición: los autores y autoras 2020

Corrección: Donatella Donato y M. Isabel Pardo Baldoví

Maquetación: M. Isabel Pardo Baldoví

Diseño de la cubierta: M. Isabel Pardo Baldoví

ISBN: 978-84-942301-5-8

Depósito Legal: V-1413-2020

Edición e Impresión: Palmero Ediciones - Valencia

AGRADECIMIENTOS

La publicación de este libro y la realización de la “I Mesa Redonda Valencia - Roma” han sido posibles gracias al trabajo conjunto del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación y del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València; y del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Roma Tre.

Los autores y autoras de cada una de las publicaciones incluidas en este volumen son los únicos responsables de su contenido.

RINGRAZIAMENTI

La pubblicazione e celebrazione della I Tavola Rotonda València - Roma è stata possibile grazie alla collaborazione del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación y del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València; e del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Roma Tre.

Gli autori e le autrici delle singole pubblicazioni incluse in questo volume sono le uniche persone responsabili del contenuto delle stesse.

ÍNDICE – INDICE

PRESENTACIÓN - J. Eliseo Valle Aparicio	12
PONENCIAS	18
La sociologia alla ricerca della qualità - <i>Claudio Tognonato</i>	20
Por una investigación participativa y situada - <i>Donatella Donato & Ángel San Martín</i>	32
SECCIÓN 1ª: MIGRACIONES - BLOCCO 1º: MIGRAZIONI..	40
Introduzione Blocco Migrazione - <i>Lavinia Bianchi & Danilo Palmisano</i>	42
Il metodo biografico-narrativo nei percorsi di emersione delle competenze dei lavoratori immigrati. Il caso dei senegalesi murid di Ladispoli - <i>Brigida Angeloni</i>	44
Una premessa epistemologica allo studio dei fenomeni migratori - <i>Lavinia Bianchi</i>	56
Percorsi e strategie imprenditoriali degli immigrati. Due studi di caso: Napoli-Manchester - <i>Maria Camilla Fraudatario</i>	66
Il governo delle migrazioni nell'Europa della crisi - <i>Danilo Palmisano</i>	78
L'astensione del <i>Badan</i> che sazia il <i>Jadan</i> . Il ramadan come luogo sociale tra "autenticità" ed "estraneità" - <i>Mario Pesce & Christian Mastrillo</i>	88
Le politiche di asilo nell'UE. Analisi sulla convergenza nei tassi di riconoscimento tra gli stati membri - <i>Antonio Russo</i>	96
Ripensare il globale. Il ruolo dell'acqua e del cibo nelle migrazioni climatiche - <i>Eleonora Sparano</i>	106
La comunità italiana a Valencia. Una esplorazione etnografica - <i>Lavinia Stornaiuolo</i>	118
Migranti, sicurezza e transnazionalità. Il sentimento di chi lucra e di chi sbarca: la rotta afro-mediterranea, tra retorica dell'alterità, speranza e rabbia - <i>Gianluca Tirozzi</i>	130
Scegliere l'ospitalità. Storie di vita nei progetti di accoglienza in casa in Italia - <i>Benedetta Turco</i>	146

SECCIÓN 2ª: GÉNERO – BLOCCO 2º: GENERE.....158

Introduzione Blocco Genere - <i>Chiara Carbone & Barbara Morsello</i>	159
Dove la condivisione è un obbligo: azioni e pratiche intellettuali in Nuova Zelanda, l'incontro con le accademiche Māori - <i>Chiara Carbone</i>	168
Gender segregation e precarietà. Il caso delle assistenti sociali dei municipi romani - <i>Carmela Corleto</i>	180
Le <i>abuelas de Plaza De Mayo</i> e la lotta per il ritrovamento dei loro nipoti - <i>Cecilia de Baggis</i>	188
Molestie sessuali nella ricerca: non è un lavoro di scambio! - <i>Ilaria Di Tullio</i>	196
Corpo e performances di genere nella società che cambia - <i>Barbara Morsello</i>	204

SECCIÓN 3ª: CULTURAS VISUALES – BLOCCO 3º: CULTURE VISIVE 216

Introducción Sección Culturas Visuales - <i>Donatella Donato & M. Isabel Pardo Baldoví</i> ...	218
Inclusión, diversidad y visibilidad en los materiales de Educaixa. Análisis de recursos para educación infantil - <i>Miriam Elizabeth Aguasanta Regalado & Isabel María Gallardo Fernández</i>	226
Dal <i>ritratto di tipi</i> alla foto etnografica di fine ottocento: verso un'analisi semiotica - <i>Annalisa Cervone</i>	234
Un programma di intervento pedagogico di arte e creatività nella scuola primaria della regione Sicilia - <i>Maria Di Domenico</i>	246
Technology addiction: una ricerca sul rischio di dipendenze da tecnologie digitali - <i>Dario Germani</i>	258
Promuovere la cultura della sicurezza sul lavoro attraverso i media: un'esperienza dell'Università Roma Tre - <i>Fiorenza Misale</i>	272
L'immaginario della rivolta nell'era digimediale - <i>Karen Nuvoli</i>	280
Uso de plataformas y aplicaciones digitales en la Educación Primaria: hacia la transformación del trabajo docente - <i>M. Isabel Pardo Baldoví</i>	290
Sicurezza informatica per la didattica. Indagine nella scuola secondaria di secondo grado - <i>Tiziana Occhipinti</i>	298
Sintonizados en la hipertelevisión: la televisión multimedial y participativa en España - <i>Grazia Quercia</i>	312
Diseño de estrategias organizativas y didácticas de gamificación para la inclusión en Primaria de alumnado TEA. Un proyecto de tesis doctoral - <i>Mª Isabel Vidal Esteve</i>	324

SECCIÓN 4ª: CO-PARTICIPACIÓN – BLOCCO 4º: CO-PARTECIPAZIONE..... 332

Introducción sección co-participación: la investigación desde la co-participación - <i>Joan María Senent Sánchez</i>.....	334
Musicoterapia e Sindrome di Down: disegno di un programma di intervento per il sostegno come ponte verso l'inclusione educativa nella scuola secondaria in Italia - <i>Giuseppa Alessi</i>.....	342
Stili educativi familiari in una scuola secondaria della Regione Sicilia - <i>Giuseppina Consoli</i>	350
Análisis de la normativa sobre dificultades específicas de aprendizaje en Italia en el marco de una perspectiva internacional - <i>Licia Curreri</i>	362
L'istruzione parentale come pratica: saperi, narrazioni, pluralità - <i>Giorgio Giovanelli & Leonardo Piromalli</i>.....	378
Partecipazione degli agricoltori nei corsi di formazione in ambito agricolo e di sviluppo rurale - <i>Alda Miftari</i>	394
Le politiche inclusive nelle istituzioni scolastiche tra agentività e copartecipazione - <i>Milena Pomponi</i>	402
Inclusión educativa de alumnos con deficit auditivo en Catania. Diseño de un plan de intervención en la escuela - <i>Letizia Scalia</i>.....	412
Il peer tutoring: laboratorio di potenziamento di capacità socio-emotive, relazionali e pro- sociali - <i>Francesca Schir</i>	426

PRESENTACIÓN



PRESENTAZIONE

PRESENTACIÓN

A cargo de: J. Eliseo Valle Aparicio

Universitat de València

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

La Universitat de València y la Universidad italiana Roma Tre suscribieron hace algunos años un Convenio que ha dado interesantes y sugerentes frutos desde el punto de vista académico. Entre ellos, y en el ámbito del postgrado, se ha creado un importante espacio de Intercambio Internacional e Interdisciplinar de investigaciones doctorales y de Trabajos de fin de Máster en elaboración, entre estudiantes de ambas universidades.

En desarrollo de tales estrategias académicas, se han llevado a cabo y están ya programados futuros encuentros entre profesorado, alumnado y estudiosos de materias bien diversas, siendo el balance de los ya realizados altamente provechoso desde el punto de vista académico. Entre estas jornadas, vale la pena destacar y describir en detalle las celebradas en mayo de este mismo año 2019, bajo el título de Mesa Redonda València-Roma, a partir de las cuales nace la presente publicación, que recoge y documenta los resultados y aportaciones más interesantes habidas a lo largo de las mismas.

La Mesa Redonda València-Roma se concibió como un espacio de reflexión, debate y discusión sobre un elenco numeroso y variado de materias, encuadrables en diferentes disciplinas, entre las cuales, sin ánimo agotador, destacan la sociología, la antropología, las ciencias políticas y la pedagogía. Un amplio número de investigadores e investigadoras que trabajan en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación, se dieron cita en este encuentro, y desfilaron participando en las diversas actividades programadas, focalizadas en torno temas que fueron abordados desde perspectivas bien diferentes, ya puramente teóricas, empíricas, o estrictamente metodológicas.

Las expectativas de las personas que concebimos y organizamos la Mesa Redonda, un encuentro de amplio espectro participativo, fueron satisfactoriamente superadas por los resultados de las mismas, con casi noventa participantes y sesenta comunicaciones presentadas. A partir de la invitación a investigadores e investigadoras de diversas disciplinas a exponer sus trabajos, el encuentro se convirtió en un rico foro de intercambio de experiencias y difusión de ideas y planteamientos innovadores en el campo de la educación y la investigación social, en un ambiente académico que fue al tiempo riguroso y animado, sugerente, constructivo y muy motivador. Un ambiente positivo y altamente productivo, capaz de crear, a partir de las ricas experiencias compartidas, vocaciones investigadoras, ideas metodológicas originales, así como planteamientos novedosos e interesantes para el análisis y para el estudio de los fenómenos sociales y educativos.

A partir de presentaciones de proyectos concebidos o en desarrollo, de comunicaciones, de mesas y sesiones de trabajo, se desgranaron metodologías de análisis e investigación activas, se abordaron nuevos campos de estudio y se trataron

en detalle habilidades y métodos de investigación. Las sesiones de trabajo hicieron posible el que los y las asistentes, todos y todas participantes activos, desarrollaran y ampliaran sus capacidades para concebir, diseñar o crear, poner en práctica y adoptar procesos sustanciales de investigación o creación, realizando en relación con los temas y materias propuestas, análisis críticos, así como actividades de evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas. En definitiva, docentes y estudiantes compartimos una experiencia fructífera, académicamente reconfortante como pocas, y con unos estándares de calidad en el ámbito investigador que raramente tienen lugar con tal grado de interés y de excelencia.

La Mesa Redonda València-Roma concibe la investigación social de un modo amplio y ambicioso, entendiendo que la misma puede abarcar, para todos los actores sociales implicados, el análisis de los procesos, de los comportamientos, de las acciones y de sus consecuencias, así como la interpretación de los significados personales, sociales y culturales, en todos los espacios y contextos, tanto individuales, como grupales, organizacionales e institucionales en que las personas nos movemos. A partir de tal concepción, las aportaciones investigadoras han girado en torno a las siguientes áreas temáticas:

1. Género

El género es una variable fundamental y transversal, un eje que posibilita sugerentes análisis, hoy en día en plena eclosión y en proceso de desarrollo, en los diversos ámbitos de las ciencias sociales, y no solo en estas últimas. Es por ello que se invitó a los estudiosos/as a presentar sus aportaciones centradas en investigaciones de género y/o feministas, así como cualquier otro trabajo que analizara la realidad social con una óptica o perspectiva de género. Entre las temáticas trabajadas en estas jornadas, destacan, por citar solo algunas en este campo, las siguientes:

- Las mujeres, la ciencia y el mundo del trabajo
- Desigualdades de género y exclusión
- Activismo y políticas de género.
- Cuerpo, género e identidad
- Género e imaginario
- Género y transformaciones histórico-culturales

2. Culturas Visuales

A partir del concepto y la idea de la imagen como patrimonio simbólico y como instrumento de comunicación de la realidad, cuyo papel es cada vez más relevante en nuestra cultura, en estas jornadas hemos tratado de ahondar, mediante un enfoque interdisciplinar, en diversos fenómenos relacionados con lo visual vinculados con el imaginario colectivo. Nuestra cultura visual está constituida por imágenes producidas y manipuladas por el ser humano, provistas de un significado y de una intención, constituyendo una realidad que en nuestros días se ve especialmente potenciada gracias a las nuevas tecnologías. Desde múltiples ámbitos, encuadrables no solo en la actividad creativa, sino también en la de distribución, se crean cada día referentes, así como nuevas áreas de desarrollo.

En la sesión dedicada a las Culturas Visuales quisimos, por ello, reflexionar sobre la situación actual de la investigación científica en relación a las categorías de representación de la realidad social, profundizando en estudios y análisis en torno a realidades como los contextos de la imagen, los medios que la producen –en particular, las redes sociales- y sus formas de emisión y de recepción, individual y colectiva, que permiten el surgimiento de temas novedosos, como los nuevos modelos de narración o el protagonismo del público. Varias temáticas centraron nuestro trabajo en este campo, entre ellas:

- La imagen del cuerpo y el cuerpo como imagen
- La centralidad del dispositivo visual en contextos sociales y de comunicación
- La articulación de lo icónico en la industria cultural, mediática y artística
- La transformación de los espacios físicos conectados a la producción de la imagen, los efectos de la difusión y de la multiplicación de las pantallas y en general los procesos expansivos de la experiencia de la visión.

3. Co-participación

La reflexión sobre procesos de coparticipación social y cultural, ha centrado también parte del trabajo realizado por los y las participantes de este interesante encuentro, donde se han analizado el estado del arte sobre la cuestión, estudiando y debatiendo sobre los instrumentos se han utilizado para su desarrollo, así como sobre los resultados de tal fenómeno y sus consecuencias sobre diversos grupos y colectivos. En particular, en la Mesa Redonda se trataron aspectos concretos como:

- Coparticipación y compromiso político y/o cultural
- Procesos de aprendizaje a través de la coparticipación social o cultural
- Experiencias de procesos de coparticipación social o cultural: análisis y resultados
- Instrumentos y canales de comunicación favorecedores de procesos coparticipativos
- Incidencia de la coparticipación sobre colectivos o territorios

4. Migración

El fenómeno migratorio, con todos los subtemas parciales que el mismo engloba, es una materia cuya investigación es tan apasionante como necesaria, en una sociedad tan compleja como la actual. No en vano esta cuestión constituyó un eje temático clave en esta Mesa València-Roma, donde se abordaron los actuales procesos de movilidad humana desde diversos puntos de vista y enfoques –económico, sociológico, micro y macro...-, analizando los diferentes perfiles temáticos y metodológicos generados por cuestiones como la presencia de migrantes internos y transnacionales, refugiados, solicitantes de asilo, la ciudadanía constitutiva de una segunda generación, etc. Pobreza, desarrollo, cambios culturales, leyes, inserción social..., son solo algunos temas que han articulado las presentaciones habidas, que han girado, entre otros planteamientos, en torno a:

- Las políticas migratorias y fronterizas, ya estatales, europeas, etc.
- Migraciones y mercado laboral.

- Trayectorias, diáspora y trans-nacionalismo
- Racismo, discriminación e identidad
- Sociedad civil y solidaridad

Junto al importante número de participantes que contribuyó e hizo posible su desarrollo y el positivo balance de la misma, es necesario subrayar que la Mesa Redonda congregó a representantes de numerosas e importantes universidades e instituciones académicas y científicas, como son no solo la Universidad de Valencia, anfitriona del evento, sino también de la Università di Roma Tre, la Università La Sapienza di Roma, la Università degli Studi DiNapoli "Federico II", la Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, la Università degli Studi di Palermo, la Libera Università di Bolzano, Università di Cagliari y del CNR-IRPPS, Consiglio Nazionale delle Ricerche.

En definitiva, la Mesa Redonda València-Roma ha constituido un encuentro de trabajo centrado en la investigación de calidad, en la que docentes y estudiantes hemos puesto en común nuestro esfuerzo, conocimientos, planes, proyectos y avances, trabajando de manera intensiva en un ambiente constructivo, tanto en equipo como de manera autónoma, en un contexto internacional y multidisciplinar. Nos hemos implicado personalmente en dicha actividad desde su planificación, en su desarrollo y en cada uno de sus detalles, y lo cierto es que podemos decir, modestamente, que estas jornadas han constituido un éxito por la riqueza de sus resultados y sobre todo por el potencial que este encuentro encierra, de cara a futuras actividades, proyectos y logros. Ha sido por ello una experiencia académica extraordinaria, que ahora culminamos mediante la publicación de las aportaciones realizadas en el presente libro, que esperamos sea útil para avanzar en el análisis social y en el conocimiento científico.

J. Eliseo Valle Aparicio

PONENCIAS



CONFERENZE

LA SOCIOLOGIA ALLA RICERCA DELLA QUALITÀ

Claudio Tognonato

Università degli Studi Roma Tre

Riassunto

La sfida metodologica per la sociologia è quella di portare la molteplicità all'univocità senza alterare la sua interezza. Le storie di vita consentono questo percorso. Il fenomeno studiato non è costruito raggruppando un insieme di elementi sconnessi, la sua unità deriva dall'unità intrinseca di una vita. È un fenomeno in sé autonomo ed *esiste* al di là delle nostre ricerche. Il tentativo dell'approccio qualitativo è quello di superare il numero, di non accettare aliquote e misurazioni, di considerare che ogni persona è una esperienza unica, mai anonima, che non può essere ridotta a schede o contrassegnata in una cifra.

La sociologia vuole conoscere la società e per fare ciò osserva ed ascolta la vita che essa racchiude. Osservare ed ascoltare sono il primo passo della conoscenza, e sono le prime qualità di un sociologo. La percezione è una funzione di cui facciamo un uso quotidiano, ma la sua familiare "naturalità" è solo illusoria. Non è così ovvio percepire, vi è una lente culturale che filtra, ordina, organizza, classifica e dà forma e direzione al percepito. Quindi conoscere implica un'inevitabile attività intenzionata a capire, interpretare e comprendere. Da un punto di vista grammaticale conoscere è un verbo e quindi indica che vi è un agire, ma designa anche la conoscenza di qualche cosa: è sapere acquisito, quindi sostantivo. Due diversi atteggiamenti che cercano di dare risposta alla curiosità umana: da una parte è movimento, dall'altra un insieme cristallizzato e inerte. Si tratta di forme differenti interrelate che hanno bisogno di essere studiate da una prospettiva dialettica. La sociologia è ricerca sociale. È nata nella crisi e di essa si nutre. Il suo oggetto di studio è in continuo mutamento, quindi è più vicina al verbo che al sostantivo. Senza l'inerzia del già conosciuto non sarebbe possibile l'azione di conoscere e senza di questa non sarebbe possibile apprendere nuove conoscenze.

Parole chiave: Metodo; Scelta; Diversità.

Si parla di ricerca qualitativa, di metodologia o di approccio qualitativo, di metodologie partecipative, di storie di vita e anche di storia orale o storia dal basso per fare riferimento a un campo comune, un ambito che è una predisposizione e un atteggiamento di fronte all'oggetto (soggetto) di studio nelle scienze umane.

Un approccio di apertura a diverse possibilità, disponibile a plasmarsi in differenti forme, modelli, strutture, tecniche, strumenti, dispositivi e congegni che dalla loro *inerte passività* indicano percorsi e prevedono protocolli, passaggi e incroci creati per agevolare la conoscenza del fenomeno umano. Il principio etico che guida l'approccio qualitativo colloca l'individuo in primo piano che, da un punto di vista procedurale, significa che il metodo non è una tecnica a priori, ma uno strumento che si deve piegare, cedere e modellare sul profilo del soggetto.

Ribadiamo che scegliere il qualitativo non comporta fare un'arbitraria autovalutazione di merito, non si sostiene che lo strumento sia "migliore", ma solo si indica una collocazione epistemologica che privilegia la diversità all'analogia, si vuole mettere in risalto l'originalità che contraddistingue ogni essere umano in società.

Proprio perché il genere umano è uno si può parlare di diversità. Le differenze non sono di partenza ma create. Siamo immersi nel mondo, condizionati e regolati

dalla società e in questo contesto ognuno cerca, non senza difficoltà, di essere se stesso. Tutti siamo accomunati dal dubbio di come interpretare l'essere umano che siamo nell'epoca che ci è toccato di vivere. In breve, la ricerca qualitativa desidera trovare il modo di ascoltare ed osservare l'originalità che contraddistingue ogni soggetto e ripartire dall'unità verso la molteplicità per capire attraverso quali mediazioni l'individuo rivela la società di cui è parte, cioè in che modo costruisce la storia mentre è costituito da essa.

Quantità e qualità

L'approccio qualitativo inizia dalla singolare realtà che si plasma nella scelta di sé nel mondo. La scelta è l'oggetto di studio della sociologia perché scegliere è mettere in atto quella strategia di salvezza che inventa ogni individuo in risposta alle vicissitudini che lo imprigionano alla propria epoca. Nella scelta la specificità dell'individuo si fonde con la situazione e si fa storia.

Le somiglianze, le comparazioni e le analogie sono invece il primo passo per quantificare, per sommare è indispensabile trovare un denominatore comune e trascurare le differenze. Il *quantitativismo* si è sviluppato a partire dalla fine del XIX secolo quando "la quantificazione assume la sua funzione moderna nell'ambito della sociologia: quella di tradurre le idee in operazioni empiriche" (Lazarsfeld, 1967, p. 108). Con l'adozione di precisi strumenti matematici si pretende di essere arrivati ad una soluzione metodologica assoluta e astratta che esclude l'imprevedibilità umana. Omologare è esaminare il nuovo con lo sguardo esperto e consumato del già visto. Invece, l'approccio qualitativo vuole reagire di fronte al dilagare della quantificazione e opporsi all'eccessivo avanzare della matematizzazione dei fatti umani.

Di solito si contrappone quantitativo e qualitativo, ma si potrebbe evitare l'antagonismo e scindere i percorsi attraverso una impostazione in cui prevale l'analogia o la differenza. Il reale non dà indicazioni, non ha un ordine né un disordine, semplicemente è. L'essere umano ha però bisogno di dare ordine, di produrre significati, vuole ogni volta capire il perché. Trascende le cose che percepisce verso un'idea complessiva che assegna un orientamento, va oltre il reale attribuendo continuità o discontinuità, ciclicità, frequenze, intervalli o conclusioni. Costruisce così la realtà umana, ma queste unità di senso non sono proprie della materia del reale e arrivano ad essa dopo, tramite l'ordine con cui sono organizzate e sottoposte le cose. La realtà è quindi un comporre ordinato di elementi altrimenti dispersi, una composizione che si materializza, si irrigidisce e si fa inerte. Cristallizzata, rimane in attesa di essere accettata e legittimata dal consenso degli altri.

L'approccio qualitativo osserva l'essere umano nel suo farsi, lo strumento deve ripercorrere e rimontare questo percorso indagando le scelte che sono alla base della sua costituzione. Si tratta di un oggetto di studio che è materia viva che si compone e si scompone in sempre nuove forme, prima impreviste, e si proietta verso un futuro anche esso imprevedibile. È una totalizzazione perché in ogni momento si tratta di una vita che si sviluppa come un progetto pieno di essere, che riprende il suo passato nel presente per proiettarlo verso il futuro. Un movimento che supera conservando e conserva superando attraverso una conversione, un *dépasser* che lo trasforma e crea il domani. Le scelte sono difficili, si presentano come vuoto davanti a sé, come l'attesa

che separa l'essere che sono da quello che sarò. Un essere da fare, singolare e uguale agli altri, sempre diverso e sempre se stesso.

Il filosofo tedesco Wilhelm Windelband divide le scienze in nomotetiche e ideografiche, le prime riguardano la natura, quelle ideografiche invece hanno per oggetto fatti umani (Windelband, 1894). Da una parte le scienze della natura osservano fenomeni che si ripetono e consentono la previsione, dall'altra, quelle umane, studiano fatti irripetibili, sempre diversi, che rimangono essenzialmente imprevedibili. Questa classica differenza è ridefinita dalla filosofia della scienza che oggi sfida le proprie certezze, consapevole che nemmeno quelle scienze che si dicono esatte possono escludere le variabili contingenti di tempo e spazio proprie della condizione umana. Per un sociologo la scelta metodologica è particolarmente impegnativa perché riprendere l'universo d'appartenenza e renderlo vivo contribuisce a dare esistenza reale al mondo. In questo senso, la nostra società, che tende all'omologazione in ogni ambito, trova nel qualitativo una via di uscita alla standardizzazione. Non crede che tutto possa essere oggetto di misurazione e calcolo, non crede che ogni esperienza sia passibile di essere descritta attraverso la riduzione formale che offre la rigidità dei numeri. La matematica consente una veloce riduzione del sociale perché semplificando e uniformando le diversità rende più facile la gestione dei fenomeni, costretti a rientrare nei parametri previsti. Il problema di applicare alle scienze umane i paradigmi delle scienze cosiddette dure è che chi cerca la regolarità non sa materialmente cosa farsene dell'imprevedibilità dell'essere umano. Mentre la sociologia, in quanto scienza sociale, dovrebbe trovare la via più adeguata per ridurre senza appiattare la ricchezza del proprio universo.

Bisogna riconoscere che le scienze umane hanno per oggetto una complessità, l'individuo è un essere che cerca la solidità dell'essere che gli manca, desidera *essere ciò che è*. Questo paradosso descrive l'avvilupparsi della sua condizione perché l'essere umano è colui che non riesce mai a catturarsi. L'esistenza si configura come lo sforzo per afferrare le possibilità che egli stesso fa apparire come tali. Ogni agire è segnato da questa ricerca, Sartre lo esplicita dicendo: "corriamo verso di noi, e per questo siamo l'essere che non può mai raggiungersi" (Sartre, 1943, p. 262). Corriamo verso ciò che siamo e questa *sola moltitudine* realizza e si dissolve nella *performance* dell'istante. Diciamo che l'oggetto delle scienze umane è un soggetto, uno che come noi osserva ed è sa di essere anche lui osservato, un Altro con l'A maiuscola. Il vero ricercatore è consapevole di essere sempre in gioco, di essere alla ricerca di sé come altro da sé.

Questa semplice constatazione suscita un cambio radicale: la materia di studio in fisica o chimica è fuori, estranea e indifferente dall'agire dell'osservatore, non ha pretese, non ha emozioni che la facciano reagire. È passiva, indifferente e inoperosa come tutta la materia. Invece la materia-umana non è percepita mai come estranea perché inevitabilmente mi riconosco in ogni sua espressione. La vita dell'Altro non è separata dalla nostra, devo sforzarmi per allontanarmi se voglio non essere travolto dal mondo. Le emozioni, le paure, la vergogna degli altri mi colpiscono. Con Wilfred Dilthey e poi con Max Weber parliamo di *comprensione* del fenomeno, di scienze in cui la soggettività da ostacolo diventa un valore in più che arricchisce la conoscenza. È però necessario ammettere che, da un punto di vista gnoseologico, questo arricchimento è problematico. Accettare la complessità significa per l'approccio qualitativo evitare le scorciatoie che portano a semplificare il fenomeno umano, perché semplificare è rendere più semplice e chi riduce e limita rischia di impoverire, cioè, *impoverirsi*.

Quantitativo e qualitativo si radicano su due diverse visioni del mondo che vanno oltre la mera questione metodologica. Ogni tecnica, ogni strumento implica un diverso punto di vista, una *Weltanschauung* che riunisce in una prospettiva filosofica il progetto che contiene e sviluppa. Entrambe le prospettive creano il loro ordine. Il qualitativo vuole raccogliere senza smembrare la ricchezza del fenomeno umano come una totalizzazione sempre in divenire, si potrebbe dire che è un *ordine dinamico*. Dall'altra parte il quantitativo ordina in modo seriale per rendere possibile le graduatorie, le sequenze, le progressioni che vadano dall'alto al basso. Si può dire che qualcosa è superiore, che prevale, che è maggiore, dominante, preponderante e a partire da questo affermare che è meglio di quello inferiore. Siamo abituati, anche nella quotidianità, a fare questo semplice ragionamento. Per comparare usiamo l'analogia, predisponendo su uno stesso piano elementi che sono in realtà diversi.

L'approccio qualitativo invece può essere rappresentato su un piano dove i diversi elementi si collocano uno affianco l'altro, appaiati in una situazione di parità dove prevalgono le equipollenze. Questo consente di osservare i fenomeni come diversi, differenti e quindi da questa prospettiva non è possibile dire chi è meglio, superiore o più importante perché tutti con le loro particolarità sono in partenza validi. Le singolarità si esprimono nella loro originalità, mantenendo la possibilità di non essere omologate e aprendo nuovi possibili orizzonti.

Oggi tutto è diventato quantificabile perché la regola del mondo globalizzato è dettata dalla ragione economica che si fonda sulla logica del *più è meglio*. Le nostre società si sono disciplinate schierandosi dietro l'ordine economico. Ormai ci sembra ovvio e scontato vivere in una società che si definisce come "capitalista", talmente scontato che sono pochi oggi a definirla in questo modo. Dal capitalismo non se ne esce, al massimo si parla al plurale di capitalismo, declinando il modello in diverse forme d'interpretare lo stesso. Non ci stupisce parlare di società capitalista come destino inevitabile, come ordine dovuto e naturale che regola dalla produzione industriale all'etica. Una causalità lineare e indiscussa che va dalla quantità alla qualità *più è meglio*.

La legittimità di questa prospettiva si è sedimentata nei secoli seguendo il martellare cieco delle macchine, che dalla rivoluzione tecnologica si è diffusa su ogni ordine sociale fino a diventare visione cognitivo strumentale del mondo (Habermas,1981). La razionalità che *funziona* diventa logica utile a risolvere ogni problema: *più con meno*, meno tempo, meno sforzo, meno problemi, meno spesa. Ogni cosa dev'essere indirizzata verso il di più: abbondanza, ricchezza e crescita della produzione, mentre la velocità si propone come valore supremo. Alla fine il metro di valutazione, il tribunale supremo segue la legge della quantificazione, ogni espressione umana può essere espressa in denaro. (Simmel,1998).

La quantità però non è solo il paradigma della produzione perché il moltiplicarsi dei prodotti necessita rispecchiarsi in un moltiplicarsi dei consumi. L'inerzia che fa girare la ruota non può essere fermata, deve continuare il suo giro per cui è indispensabile comprare, accumulare, spendere. La macchina deve lavorare a ritmo, deve produrre, altrimenti si rischia una diminuzione dell'offerta di lavoro, un incremento della disoccupazione e infine di nuovo la solita crisi. Ma fino a quando può reggere questa logica, si può continuare a crescere, a spendere, ad accumulare senza limiti? In quale momento si dirà basta? Quale sarà la goccia che provocherà la saturazione? Quando si arriverà al punto senza ritorno dell'esaurimento delle

millenarie risorse naturali? La perentorietà di queste domande impone la necessità di pensare ad un altro mondo. Cambiare l'ordine delle cose, rompere con la razionalità economica e dare priorità alla vita umana.

Di fronte a tutto ciò la scelta metodologica qualitativa si colloca su un'altra sponda, ma non si chiude su se stessa, quantificare è anche necessario. Il qualitativo quando studia la singolarità di un fenomeno nella sua specificità ha bisogno del quantitativo, ha bisogno di capire il contesto, lo sfondo, ha bisogno di includere nella sua ricerca il dato quantitativo perché il singolo, senza il suo universo d'appartenenza può diventare "insignificante".

Sta di fatto che il tentativo di applicare strumenti di misurazione precisa ai fatti sociali ha un suo prezzo. Questo prezzo comporta essenzialmente una riduzione di tali fatti ad items [...] quindi ordinati e, per così dire, levigati nel senso di una relativa omogeneità standardizzata (Ferrarotti, 1968, 325).

L'analogia è anche necessaria per pensare alla differenza, senza un denominatore che accomuna non possono essere capite le differenze. Una storia di vita deve continuamente emergere dalla situazione che la contiene, è indispensabile che sia collocata nello spazio e nel tempo. Detto ciò forse è necessario ripetere che l'ordine sociale in cui viviamo e le conseguenze che derivano in ogni ambito, perfino nella forma e lo sviluppo delle nostre ricerche, nasce nell'omologazione che rende equiparabile situazioni per legittimare l'ordine gerarchico del potere. La quantificazione come metodo di valutazione e guida negli individui porta alla crescita illimitata in ogni ambito e al riproporsi della richiesta di un *ancora di più* senza confini.

L'inerzia dello strumento

Metodi e tecniche, nelle scienze umane, non possono essere scelti *a priori*, devono nascere dall'ascolto e dall'osservazione del fenomeno. Spesso però accade il contrario, alcune procedure si considerano di per sé scientifiche e legittime d'essere applicate ad ogni realtà. Anzi, la validità di una ricerca spesso è data dalla corretta applicazione del metodo. Si ripropone allora la domanda: chi ha la priorità, gli strumenti scientifici o il soggetto?

La sociologia, in quanto scienza della società, emerge come "scienza dell'osservazione, ossia come analisi empirica concettualmente orientata" (Ferrarotti, 1968, p. 269) quando strumenti e procedure siano sistemati seguendo le esigenze dell'oggetto (soggetto) di studio. Quindi si può dire che la tecnica deve creare forme su misura che riescano a rendere il soggetto. Da un punto di vista epistemologico si tratta del rapporto tra teoria e prassi e di chi deve adattarsi a chi. Per noi è chiaro che la teoria deve servire e non essere asservita, altrimenti le scienze umane rischiano di rimanere intrappolate nella ragnatela dell'inerzia delle proprie cristallizzazioni. Se la sociologia in quanto critica sociale è la scienza dei perché, quante volte nel corso di una ricerca ci chiediamo il perché delle nostre procedure? Questa domanda iniziale dovrebbe invece accompagnare ogni passo in modo di ricollocare ogni volta il metodo nel suo ruolo sussidiario, di aiuto e sostegno alla conoscenza. Qual è il mio obiettivo? Con quale finalità? Come sarà utilizzato il materiale umano che mi è stato offerto? Domande che dovrebbero guidare l'intero processo della ricerca chiedendosi ogni volta in quale misura la tecnica rispetta la dignità umana. Invece spesso si fa il contrario, quando si sceglie come intraprendere una ricerca è tutto predisposto in anticipo, si prepara un progetto con obiettivi, ipotesi, tesi, metodologie e perfino risultati attesi.

Gli strumenti di ricerca funzionano come ogni congegno, hanno una finalità, sono stati costruiti per realizzare un processo, un lavoro e arrivare ad un risultato. Non sono colpevoli ma nemmeno *innocenti*. Ogni strumento serve a fare il suo lavoro e non altro. Negli strumenti si condensa un progetto, l'utensile serve a qualcosa, è stato creato per realizzare il suo compito, la sua finalità funzionale è assorbita dalla materia. Il mezzo porta con sé il fine ed è la sua ragione di essere. Si presenta come un oggetto passivo, docile, accondiscendente, disponibile, simile a qualsiasi altro oggetto, ma è un oggetto *stregato*, un oggetto umano che racchiude in sé una praxis, con indicazioni e procedure che dovrò seguire accettando le istruzioni dell'oggetto. Noi diciamo che è un pratico-inerte¹, un oggetto che non parla ma trattiene in sé una prassi umana pronta a realizzare le sue esigenze.

Consapevole che l'individuo non è mai un atomo isolato ma un essere sociale che abita il mondo, l'approccio qualitativo accoglie la sfida d'immergersi nel vissuto del fenomeno. Ciò che contraddistingue l'essere umano è proprio il suo rapporto con l'altro, con l'altro se stesso e con lo sguardo dell'Altro che l'osserva. La prospettiva sociologica rompe l'isolamento e colloca l'individuo dentro la società. Ed è proprio in questo momento storico in cui sembrerebbe possibile astrarsi dal contesto, dove gli strumenti elettronici consentono di fare ogni cosa senza uscire da casa, dove è possibile inventarsi una vita, un profilo e un contesto virtuale senza necessità di esporsi né rischiare d'incontrare l'Altro, in questo momento la sociologia diventa sempre più necessaria. Perché la vita reale è fuori e si sviluppa senza la protezione dello schermo. Sulla rete, nella *vita online* si possono assumere identità diverse, si può facilmente creare una nuova versione di sé, fare e dire ciò che nella *vita offline* sarebbe improponibile. Dal mondo invece non possiamo scollegarci, siamo costretti a scegliere e ogni azione è un rischio, si rischia la vita e non si può tornare indietro. La realtà virtuale propone l'illusione di un mondo fuori dal mondo e lo fa esistere, solo che le fantastiche possibilità che apre non sono reali.

Nella vita reale trovo una distanza che mi separa e inevitabilmente mi unisce, scopro che quell'altro sono io. Anzi so di essere uno e mi ritrovo che in quel rapporto con l'Altro, esisto, mi realizzo e verifico che nell'istante del fare sono tutt'uno con me stesso. Il tempo che si fa luce tra me e me mi consente di percepire quell'altro che sono. Mi osservo e scopro che l'individuo può vedersi solo da fuori, attraverso l'agire, rispecchiandosi nelle sue opere, le sue parole e i suoi silenzi. Tutta la complessità umana è qui, perché in un attimo l'essere che sono esce da sé per raggiungersi e ritornare a sé. Esiste, è. Non è facile capire perché osservare ed ascoltare vuol dire riflettere e comprendere. Atto e gesto si fanno oggetto d'interpretazione.

La sociologia vuole cogliere questa complessità nel farsi, nel momento in cui si realizza e prende forma il fenomeno. L'inerzia insita nel metodo e le procedure, fanno il loro mestiere, conducono la ricerca verso forme prestabilite. Per l'approccio qualitativo conoscere è agire, apprendere che si dovrà attraversare il proprio universo culturale, la storia e tutto quanto fa parte del mio punto di vista, attraversare il campo pratico-inerte che precede e annuncia la forma del percepito ed infine raggiungere la consapevolezza della propria lente. L'oggetto di studio della sociologia non sono i fatti sociali, come voleva Durkheim, ma la totalizzazione che si realizza in ogni scelta umana nella misura in cui racchiude, nell'atto di scegliere, passato, presente e futuro.

¹ Per questa categoria e altre della sociologia esistenziale rinvio al mio *Teoria sociale dell'agire inerte. L'individuo nella morsa delle costruzioni sociali*, Liguori Editore, Napoli 2018.

Le storie di vita

Tra le diverse forme in cui può essere articolato l'approccio qualitativo prevalgono le storie di vita. Si dà la parola a un individuo che non è un atomo sociale, ma sintesi complessa del gruppo primario della sfera sociale di appartenenza. "Una vita è una prassi che si appropria dei rapporti sociali (*le strutture sociali*), le interiorizza e le ritrasforma in strutture psicologiche per la sua attività di destrutturazione-ristrutturazione" (Ferrarotti, 1981, p. 41). La grande Storia si esprime al singolare, *esiste*, si fa carne e ossa attraverso i vissuti singolari. Non si tratta però di una mera biografia, il tentativo è quello di rendere l'epoca attraverso l'interpretazione di un singolo attore. Se la storia, la società i fatti sociali non parlano da soli, per *esistere* devono superare l'indifferenza e trovare una voce che gli renda percettibili. Le astratte contraddizioni del secolo si materializzano nelle scelte che i singoli sono costretti a fare e sono poi riprese nella cronaca di una vita. Ma come trovare la grande storia nel singolo vissuto? Come rendere l'epoca nella biografia? Come fare in modo che l'individuo esprima la totalità di cui è parte? È veramente possibile percepire e descrivere l'universale nel singolare?

Per tentare di dare risposta a queste domande proponiamo il metodo progressivo-regressivo presentato da Jean-Paul Sartre nella *Critica della ragione dialettica*². I due volumi del primo tomo della *Critique* sono preceduti da un'introduzione dedicata alle *Questioni di metodo* dove l'autore dichiara che in realtà, come spesso accade, più che introduttive queste pagine sono conclusive. Confessa Sartre "ho avuto paura che una tal montagna di pagine avesse l'aria di partorire un topolino: è proprio necessario darsi tanto da fare, servirsi tanto di penna e riempire tanta carta per approdare a qualche considerazione metodologica" (Sartre, 1960, p. 11).

Il metodo progressivo-regressivo vuole integrare la sociologia alla storia nella prospettiva della dialettica materialista. La prima preoccupazione di questo duplice movimento di progressione e di regressione è quello di ricollocare l'essere umano nel suo ambito, dentro le strutture della società, dentro i suoi conflitti e contraddizioni. Questa prima conoscenza totalizzante rimane ancora una conoscenza astratta. "All'interno di tale processo il nostro oggetto *figura già* ed è condizionato da tali fattori, nella misura stessa in cui li condiziona" (Sartre, 1960, p. 102). Si tratta di un rispecchiamento che tende alla confluenza mantenendo separati i due momenti, cercando di determinare nell'epoca il campo concreto dei possibili, degli strumenti, delle risorse, un andirivieni che "determinerà progressivamente la biografia (ad esempio) approfondendo l'epoca e l'epoca approfondendo la biografia" (Sartre, 1960, p. 102).

Se la filosofia o la sociologia vogliono *esistere* dovranno studiare la società attraverso le persone concrete e i loro vissuti. In linea con questo pensiero, e sempre alla ricerca di un metodo adeguato per dare intelligibilità alla storia, Sartre scriverà nel corso degli anni studi biografici dedicati a Baudelaire, Mallarmé, Tintoretto, Freud,

² J.-P. Sartre, *Critique de la raison dialectique*, Tomo I, Gallimard, Parigi 1960; trad. it. di Paolo Caruso, *Critica della ragione dialettica*, Tomo 1, Il Saggiatore, Milano 1982. Il secondo tomo della *Critica della ragione dialettica* è rimasto incompiuto ed è stato pubblicato da Gallimard postumo nel 1985. Anche di quest'ultimo esiste un'edizione italiana *Critica della ragione dialettica*, Tomo II. *L'intelligibilità della Storia*, Christian Marinotti Edizioni, Milano 2006.

Genet e finalmente la monumentale opera su Flaubert³, ma solo in quest'ultima verrà applicato il metodo progressivo-regressivo. La messa alla prova della proposta si concentra sulla *scelta* di Flaubert, cerca di capire la tensione che porta al piccolo Gustave a diventare lo scrittore che sarà.

Il procedimento richiede una dialettica senza sosta tra il soggetto e la sua epoca. La vera finalità non è approdare al risultato, alla conclusione, ma proseguire nella consapevolezza che, euristicamente, cogliere un fenomeno è arrestarlo, isolarlo e quindi rompere il flusso che lo lega alla situazione ed interrompere i suoi possibili sviluppi. "E' proprio di ogni ricerca essere indefinita. Definirla e nominarla significa considerarla conclusa" (Sartre, 1960, p. 11). Per la sociologia esistenziale bisogna tentare di cogliere la vita, la società, la storia nel suo farsi. Quando invece si giunge a risultato, spesso si ha l'illusione di aver risolto il problema e si conclude credendo di essere arrivati al traguardo. Finisce la ricerca mentre la realtà continua a riproporsi in un continuo divenire.

La storia di vita non riguarda l'individuo in quanto tale, ma la totalità che egli esprime attraverso il suo vissuto. La biografia si costituisce nella quotidianità, passo a passo nel trascorso della vita. La frammentazione sociale riproduce individui seriali, separati, monadi decontestualizzati. Invece l'essere umano è immerso nel mondo e dovrà essere studiato in quanto tale.

La molla di ogni dialettica è l'idea di totalità: i fenomeni non compaiono mai come apparizioni isolate; quando si producono insieme, ciò avviene sempre nell'unità superiore di un tutto, ed essi sono sempre legati tra loro da rapporti interni, cioè la presenza dell'uno modifica l'altro nella sua natura profonda. Ma l'universo della scienza è quantitativo, e la quantità è proprio il contrario dell'unità dialettica (Sartre, 1949, p. 61).

Non basta accumulare dati, oggi possiamo immagazzinare molta informazione, i *big data* sono a disposizione, si sommano e si stipano, ma occorre trovare l'unità di senso perché la serialità è alla base di ogni quantificazione. Come è stato detto, il *di più* non garantisce la superiorità. Si tratta invece, di trovare e dispiegare la complessità tramite i movimenti dialettici in cui si articolano e si susseguono le scelte. L'aggregazione di diversi è il tentativo di ridurre il fenomeno misurando alcuni connotati che si considerano rilevanti e rappresentativi, in grado di spiegare l'universo rappresentato.

Le diverse operazioni matematiche, statistiche, proiezioni o sondaggi hanno bisogno per *misurare* il fenomeno umano, di considerare che la vita, le credenze, le argomentazioni, i giudizi e più in generale le razionalità degli individui sono riconducibili ad una sommatoria. Le aggregazioni consentono di arrivare alla certezza del numero che nella sua astrazione li considera identici, interscambiabili e anonimi. I metodi quantitativi hanno bisogno di ridurre la diversità reale degli individui ad una analogia astratta che dice che anche nelle scienze umane uno vale l'altro, non abbiamo un valore in-sé ma solo per-sé, cioè *uno è uguale a uno*. Invece la proposta qualitativa rimanda l'addizione e privilegia la diversità perché la considera una ricchezza. Il

³ Jean-Paul Sartre, *L'Idiot de la famille. Gustave Flaubert de 1821 à 1857*, Parigi, Gallimard; t. I e II, 1971; t. III, 1972; parziale trad. it. di Corrado Pavolini, *L'idiota della famiglia. Gustave Flaubert dal 1821 al 1857*, Milano, Il Saggiatore 1974.

valore non è nella sommatoria ma proprio nell'impossibile riduzione perché *uno non è uguale a uno*.

È evidente che ogni individuo ha un modo particolare d'interiorizzare le possibilità che gli offre la vita, la propria condizione, la situazione, la società, l'epoca, la cultura. I grandi contenitori astratti, le categorie che aggregano e rendono uguale il diverso sono costrutti umani di comodo. Arrivano per soddisfare la necessità umana di attribuire senso, di capire, di dare un ordine e di semplificare la complessità. Anche la logica e la razionalità lo sono, sono il prodotto di una convenzione sulla quale si fonda l'ordine sociale. La sociologia in quanto scienza empirica evita le teorie astratte. Ogni logica universale che si pretenda valida in ogni contesto ed epoca è una logica presuntuosa. Quando si evita il confronto con il reale si rischia di diventare dogmatico e prepotente. La storia lo ha dimostrato in più occasioni.

Se la logica astratta vuole *esistere* dovrà cedere alle sue pretese e rendersi consapevole della situazione concreta, dovrà calarsi a terra. Senza contesto il testo si fa pre-testo, dà priorità all'inerzia sulla praxis umana e quando qualcosa si colloca al di sopra dell'umano si finisce facilmente nell'inumano. La contingenza è inevitabile perché nulla può restare fuori dal tempo e lo spazio. È proprio il contesto a dare senso. La logica è l'ordine di senso che noi diamo alla materia per poi erroneamente sbagliare e credere che *sia il suo ordine*. I percorsi imprevedibili delle singole forme logiche non sono irrazionali né illogici ma espressioni di altre razionalità e altre logiche. Ricchezza umana perché la logica è plurale.

Il metodo progressivo-regressivo, è ripreso anche da Franco Ferrarotti che nella sua *Storia e storie di vita*, propone di osservare la complessità sociale attraverso la moltitudine che si realizza singolarmente nell'agire:

L'atto come sintesi attiva d'un sistema sociale, la storia individuale come storia sociale totalizzata da una prassi: queste due proposizioni implicano un cammino euristico che vede l'universale attraverso il singolare, che cerca l'obiettivo facendo perno sul soggettivo, che scopre il generale attraverso il particolare (Ferrarotti, 1981, p. 47).

Ogni individuo è un universo-singolare, rende la sua epoca, la storia, la società, interpreta e ricrea la cultura di appartenenza. Questa unità molteplice è una totalizzazione sempre in corso e dovrà essere studiata in due momenti: progressione storica e regressione individuale. Un movimento *diacronico* in un asse che incontra e attraversa quello orizzontale *sincronico*, due coordinate che designano una singola esistenza nel suo momento di farsi. Le due linee si incrociano nel punto vissuto dal personaggio che incarna, nella fusione di progetto ed epoca, la complessità storica che lo costituisce e che egli stesso ricrea. Il movimento regressivo cerca di ripercorrere e descrivere come si arriva al presente, il peso del passato, dell'infanzia, della famiglia, dei primi momenti di socializzazione, di come si colgono le condizioni dell'epoca, mentre quello progressivo procede inversamente rovesciando il movimento, approfondendo il mondo, la società, il campo dei possibili, degli strumenti che trova a disposizione e la situazione specifica che cerca di determinarlo. Due movimenti che si mantengono separati finché non si ritrovino in momenti di assimilazione reciproca.

Così il soggettivo conserva in sé l'oggettivo che nega e che supera verso un'oggettività nuova; e questa nuova oggettività nella sua qualità di *oggettivazione* esteriorizza l'interiorità del progetto come soggettività

oggettivata. Il che vuol dire *in pari tempo* che il vissuto, in quanto tale, trova il suo posto nel risultato e che il senso progettato dell'azione appare nella realtà del mondo (Sartre, 1960, p. 81).

Il metodo richiede la confluenza di diverse discipline, le scienze devono superare la loro separazione e convergere sull'oggetto di studio per rendere la moltitudine compresa in un singolo individuo. Le due principali discipline intorno alle quali si struttura la ricerca sono, da una parte la psicologia, che si svilupperà nella fase regressiva per comprendere le motivazioni che sono alla base dell'agire e sono presenti nella costituzione primaria da cui deriva la propria visione del mondo; dall'altra la storia generale, la fase progressiva, il campo sul quale dovrà misurarsi per portare a termine il proprio progetto.

Questa convergenza tra le scienze coincide con la convinzione che non esista una verità scientifica pura obiettiva e astratta da una parte ed un'altra verità esistenziale, soggettiva e parziale dall'altra. Oggi, anche se prevalentemente si sostiene che le due verità si arricchiscono a vicenda, molti studiosi hanno paura della moltitudine che esprime l'umano e tendono a incasellarlo, limitarlo e amministrarlo in modo di renderlo inoffensivo e gestibile. La proposta dell'approccio qualitativo riprende la nozione di idea vissuta (*idée vécue*) come superamento del pensiero che rivendica la superiorità dell'astrazione. Non già un pensiero intangibile e meramente teorico, ma atti concreti che danno esistenza alle idee.

Nello studio su Gustave Flaubert la dialettica del metodo progressivo-regressivo si articola in due grandi sezioni: costituzione e personalizzazione. Non sono due momenti separati ma uniti e interdipendenti, per cui non può esistere una costituzione senza personalizzazione perché l'essere umano riceve, interiorizza, interpreta e riesteriorizza tutto quanto gli arriva dall'esterno. Le condizioni di partenza che costituiscono un individuo sono materialmente reali ed inevitabilmente personalizzate. Quindi si parte dalle aspettative, dei valori della famiglia, dell'educazione ricevuta, delle condizioni materiali dell'epoca, ecc. non come determinazioni costitutive che rimangono esterne e staccate, ma nel loro diventare vissuto personale di chi le fa sue. Si descrive un individuo che non è mai il risultato prodotto e finito delle circostanze, mai una conseguenza delle pressioni sociali, perché l'individuo rimane sempre soggetto, attore e agente.

Pratico-inerte, universale-singolare, progressione-regressione, costituzione-personalizzazione, reale-realtà, sono alcune delle categorie che propongo per l'applicazione di un approccio qualitativo che non si esaurisce nel metodo ma si estende a visione del mondo. Categorie non categoriche, che esprimono una contraddizione tra termini opposti e a sua volta legati da una tensione interna che si risolve e si ripropone con modalità sempre diversa. Categorie che vogliono descrivere un movimento, una dialettica senza sosta che vorrebbe andare oltre le certezze e le rigidità.

Riferimenti bibliografici

- Dilthey, W. (2007). *Introduzione alle scienze dello spirito*. Vol. I. Milano: Bompiani.
- Ferrarotti, F. (1968). *Trattato di sociologia*. Torino: Utet.

- Ferrarotti, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Bari: Laterza.
- Habermas, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*, 2 voll. Bologna: Il Mulino.
- Lazarsfeld, P. F. (1967). *Metodologia e ricerca sociologica*, (a cura di V. Capecchi). Bologna: Il Mulino.
- Sartre, J.-P. (1977). *L'idiota della famiglia. Gustave Flaubert dal 1821 al 1857*. Milano: Il Saggiatore.
- Sartre, J.-P. (1977). *Materialismo e rivoluzione*. Milano: Il Saggiatore.
- Sartre, J.-P. (1982). *Critica della ragione dialettica*, Tomo 1, Milano: Il Saggiatore.
- Sartre, J.-P. (2006). *Critica della ragione dialettica*, Tomo II. L'intelligibilità della Storia. Milano: Christian Marinotti Edizioni.
- Simmel, G. (1998). *Filosofia del denaro*. Bologna: Il Mulino.
- Tognonato, C. (2018). *Teoria sociale dell'agire inerte. L'individuo nella morsa delle costruzioni sociali*. Napoli: Liguori Editore.
- Weber, M. (2001). *Saggi sul metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Windelband, W. "Storia e scienza della natura", in (1977). *Lo storicismo tedesco*, a cura di Pietro Rossi. Torino: Utet.

POR UNA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA Y SITUADA

Donatella Donato

Ángel San Martín Alonso

Universitat de València

El control de las acciones individuales es afectado por la situación total en que se hallan los individuos, en la que participan y de la que son parte cooperadora o integrante.
John Dewey

La ideología neoliberal tiene potencial suficiente como para imponer sus postulados en las esferas de la vida social, económica y política, sometiéndolas al dictamen del mercado. En este sentido, nos detendremos sobre las transformaciones operadas en los diferentes espacios e instituciones sociales. Podremos así analizar cómo “el neoliberalismo no es solo destructor de reglas, de instituciones, de derechos; sino también productor de cierto tipo de relaciones sociales, de ciertas maneras de vivir, de ciertas subjetividades” (Laval y Dardot, 2013, p. 13). Por supuesto, estas lógicas consecuentemente acaban legitimando determinados procedimientos de producir y difundir los resultados de la investigación en los ámbitos escolares. Además es preciso reconocer que en las ciencias sociales cada vez suscita mayor disenso las fórmulas institucionalizadas de generar el conocimiento de ahí que se apueste por enfoques alternativos tanto en el plano epistemológico como en el metodológico.

En los cuatro epígrafes que constituyen este trabajo, aportamos algunos argumentos que consideramos relevantes para fundamentar la apuesta por las metodologías participativas y situadas del conocimiento escolar. Entendemos que las metodologías de producción de conocimiento, basadas en la participación de los agentes sociales, tienden a generar resultados menos dogmáticos además de fomentar la emancipación de quienes participan en el mismo. En el primer bloque abordamos las implicaciones de orden epistemológico de la perspectiva participativa y situada, en el segundo nos ocupamos de identificar las estrategias que articulan metodológicamente este modo de hacer la investigación, en el tercero se revisan algunas de las implicaciones de esta modalidad de producción de conocimiento, mientras que en el cuarto, último de este recorrido, proponemos una reflexión crítica sobre el itinerario y consecuencias del modelo planteado.

I

La tesis central de este primer epígrafe gira en torno al valor epistémico de las metodologías participativas para estudiar realidades tan complejas como las sociopolíticas que rodean al individuo contemporáneo. Planteamiento que consideramos se refleja con bastante precisión en lo que Santos (2010: 49) recoge bajo la expresión “ecología de los saberes” como opuesta a la “monocultura de la ciencia moderna”. Sustenta este postulado admitiendo la pluralidad y heterogeneidad de los

conocimientos, entre los cuales se establecen interconexiones continuas y dinámicas de revisión constante sobre la construcción de los mismos.

En el fondo de este planteamiento hay un cambio epistemológico muy relevante y que cuestiona algunas asunciones del conocimiento destilado a partir de las metodologías de corte positivista. Cuestiona la diferenciación nítida entre objeto y sujeto de investigación, pues de cómo se conciben así se inclinará por un conocimiento más objetivista o más subjetivista sobre los hechos sociales, sobre su materialidad o su significado (Tognonato, 2018: 96). Además hemos de contemplar la separación entre teoría y práctica, entre las regularidades y lo circunstancial, el que solo sea válido el conocimiento empíricamente contrastado mediante procedimientos estandarizados y ajustado a categorías jerarquizadas frente a un conocimiento tamizado por las subjetividades de quienes participan en el proceso restándole capacidad coercitiva a lo instituido. Al asumir como parte del proceso de investigación y producción de conocimiento, a la pluralidad de puntos de vista, aspecto en el que las teorías feministas han jugado un papel fundamental, se pone en cuestión el proclamado objetivismo del conocimiento (Harding, 1993; Santos, 2010).

En este itinerario de trabajo colaborativo es necesario abrir los espacios para la toma de decisiones, activando dinámicas basadas en las sinergias, superando la autorreferencialidad, mejorando con ello la producción colectiva de conocimientos, basada en el vínculo entre las personas, reflexionando y cuestionando las relaciones y las estructuras de poder (Gramsci, 1948). De manera que se impulsa y desarrolla la capacidad de elaborar, pensar, auto-determinarse a través del conocimiento, en una espiral que permite repensar las mismas relaciones sociales. El conocimiento en este sentido se convierte en un bien común en el que una pluralidad de sujetos reclama su presencia y acceso como parte activa de todo el proceso, basado en un modelo horizontal, consensuado, interactuado y conectado (Piazzini Suárez, 2014). En virtud de estas peculiaridades, muchos autores insisten en la dimensión procesual de estas metodologías, se han de planificar las acciones en el corto, medio y largo plazo pero, y, desde luego, sin que la clausura pueda fijarse de antemano (Basagoiti y Bru, 2012: 377).

El conocimiento en este enfoque no tiene valor en sí mismo, ni tampoco se legitima a partir del rigor metodológico con el que es generado a partir de la aprobación o rechazo de hipótesis. El valor del mismo depende en gran medida de su potencial para orientar el actuar de los agentes participantes. Actuación que siempre estará orientada por una serie de objetivos comprometidos con la transformación del entorno estudiado, tal como señalan quienes estudian estos modelos epistemológicos (Montañés, Rodríguez y Martín, 2001). Destilar el conocimiento a partir de investigar a partir de la propia acción, no solo empodera a los agentes intervinientes al permitirles dirigir el proceso, sino que además les confiere un amplio margen de autonomía respecto a las reglamentaciones instituidas, siendo uno de las principales aportaciones de la investigación en la acción formulada por J. Elliott en los años setenta (Rué, 2003).

Los conocimientos previos de todas las personas involucradas y las experiencias de vida se integran y reinterpretan, convirtiéndose en fuente de legitimidad para diferentes valores, así como para experimentar nuevos métodos de integración científica y social. Una coproducción de conocimiento colectivo con una inversión de perspectiva, una experiencia de transformación personal, social y académica que permite a todas las personas que participan en la investigación beneficiarse

directamente del saber co-generado. Además de otras consideraciones como las relativas al género, estas son algunas de las implicaciones que se derivan de lo que desde hace tiempo se viene denominando “conocimiento situado”, tanto en lo que se refiere al espacio, al tiempo y especialmente a las subjetividades involucradas (Haraway, 1988).

En definitiva, este enfoque nos aboca a lo que numerosos autores, tal como resalta Rivas (2019) en su revisión de la literatura, consideran como re-instituir un tipo de investigación centrado en lo humano, las circunstancias que la constituyen y los sujetos que la encarnan. Desde el plano epistemológico representa superar el monopolio del conocimiento aportado por la ciencia moderna y bajo los supuestos de la filosofía occidental. Así es como se descoloniza el conocimiento y, sobre todo, se valoriza a los grupos sociales que los generan (Santos, 2016: 203).

I I

Frente al imperialismo del mercado y la homologación inducida por los procesos de globalización, se plantea la necesidad de una re-conceptualización y una descolonización del conocimiento, partiendo de las experiencias concretas y de las necesidades locales, como herramientas para la creación de una transformación radical del imaginario social, en el que las demandas de justicia social se entrelazan con las perspectivas antirracistas y antidiscriminatorias. Lo cual exige, por un lado, poner en valor las nuevas formas de conocimiento y, por otro, ensayar con estrategias metodológicas alternativas que lo hagan posible. Tal es el caso, a nuestro entender, de los procedimientos de investigación basados en la participación, tal como expondremos a continuación.

Desde esta perspectiva aludimos a la investigación como producto de las relaciones entre las diferencias, que buscan el reconocimiento mutuo, haciendo que los procesos de participación evolucionen desde las formas de mera adhesión hasta proyectos de autopromoción de diseños capaces de mejorar las capacidades expresivas de todas las comunidades. Considerar la reconstrucción social en términos políticos y culturales significa empezar un proceso tendencial de revalorización de los recursos humanos, redefinir nuevas formas de pacto social entre la esfera de la academia y la población, problematizar los mecanismos de producción de conocimiento dentro del contexto del capitalismo, redescubriendo el valor del concepto de *intelecto social* desarrollado por Karl Marx.

Sobre la base de la participación estas metodologías se consideran una herramienta poderosa de coproducción de conocimiento entre instituciones académicas y comunidades locales (Fals-Borda, 2006). Es un proceso en el que todos los actores sociales están implicados y comprometidos, en un escenario de confianza mutua y producción ética de un saber compartido. Circunstancia en la que fundamenta su valor explicativo y razón de ser un conocimiento orientado a cambiar las prácticas más afianzadas. La participación horizontal supone, por tanto, activar distintas estrategias de intercambio y diálogo continuo entre los agentes implicados generando un conocimiento “junto a” la comunidad y no “sobre” la comunidad; investigar “con” los actores del entorno. Entendemos que el modo de producir el conocimiento implica y afecta a quienes lo producen porque son dos procesos simultáneos. (Francisco, Lozano y Traver, 2015). Lo cual supone superar los planteamientos epistémicos de la racionalidad técnica e instrumental que se apoyan en la prevalencia del conocimiento

positivista en el que se sustentan las descripciones causales.

La investigación científica, por su propia naturaleza, se convierte en un proceso político. Pero es, al mismo tiempo, también pedagógico por cuanto contribuye a la capacitación para la ciudadanía activa y de superación. Lo cual le permite a la gente encontrar en el vínculo social la forma de acceder a la creación compartida de significados, manteniendo siempre un renovado compromiso a nivel comunitario. Hay un consenso generalizado entre los defensores de estos enfoques metodológicos, que la comunicación entre quienes participan en la investigación debe basarse en la honestidad y la sinceridad. El diálogo deviene en la estrategia fundamental y se encamina prioritariamente a facilitar el entendimiento colectivo, se orienta a compartir significados entre el conjunto de participantes (Wells, 2001).

De esta manera, la investigación se convierte en un espacio en el que fomentar la praxis para fortalecer el ejercicio de la democracia, un laboratorio activo para el análisis crítico y la transformación de la sociedad actual. La academia se alía con la sociedad civil, se ocupa de intereses comunes reales, practica la "ciudadanía activa" que no legitima ninguna delegación. Una nueva concepción de la democracia directa pasa por una transformación radical del estado de cosas y del modo de proceder en la producción del conocimiento. Procedimientos menos preocupados por la objetivación del asunto en estudio o del rigor en la obtención de los datos en virtud del rígido protocolo que establece el proceso e instrumentos a manejar. Se flexibiliza en estos ámbitos para dar cabida a las voces y saberes de los actores del entorno estudiado.

El hecho de no apostar por los procedimientos establecidos por las ciencias positivistas, no significa que se deba renunciar a todo tipo de protocolos a seguir. También en la perspectiva que nos ocupa se deben respetar una serie de condiciones y proceder en un determinado orden. Se ha de disponer la presencia de las distintas voces, no ya únicamente la de los expertos, a fin de ponderar y articular tanto en el momento preliminar de explorar el contexto para delimitar el problema relevante a estudiar, como en la evaluación inicial para identificar lo más significativo como en la final para valorar las consecuencias generadas a partir de la implementación del proyecto. Por lo que la evaluación continua ha de ser parte fundamental de la metodología desplegada en estos procesos ya que ha de ocuparse tanto de las decisiones sobre los "informantes clave" como de las técnicas empleadas en la recogida de información, así como las fases en las que se ha procedido.

La definición y el establecimiento de nuevas estructuras económicas realmente administradas por la comunidad con autoproducción y autogestión de los procesos de producción y trabajo, el vínculo sólido, vivo y recíproco entre la sociedad y el respeto por los recursos naturales, el control de los medios de información, el establecimiento de nuevas estructuras para el bienestar colectivo, el control de los medios de comunicación, la posibilidad de desarrollar los potenciales y las manifestaciones expresivas de todas las personas, se interconectan por lo tanto, con la colaboración efectiva en las formas de producción, uso y difusión del conocimiento. Es una manera de entender el cambio social en un sentido amplio, superando la división entre las personas que saben y las que no saben, entre las personas que producen conocimiento y las que lo asumen pasivamente. Se derriba con ello la barrera de la discriminación de una sociedad, incluida la académica, dedicada a la protección de determinados privilegios.

III

Una de las características fundamentales de este modelo, tal como se desprende de lo anteriormente expuesto, es que se trata de una metodología que trasciende la transferencia horizontal de resultados. Apuesta por la circularidad del conocimiento, abriendo así la perspectiva a una nueva y renovada relación entre academia y sociedad civil, integrando saberes, habilidades, recursos y necesidades. Los objetivos convergentes impulsan a una actitud crítica y a una acción social conjunta, constituyendo una experiencia del crear y hacer en común. Todo lo cual ofrece diferentes horizontes para la investigación científica, al menos en el ámbito de las ciencias sociales.

El conocimiento se produce y se aplica para impulsar el cambio, informar, diseñar y justificar una determinada acción. En este contexto, la cuestión de quién produce conocimiento y cómo se usa es fundamental para comprender las relaciones hegemónicas entre las partes, cómo se crean y cómo se mantienen a lo largo del tiempo. Ser partícipe del mecanismo de producción de conocimiento y de su difusión es inevitablemente un camino de empoderamiento (Kirby, Greaves y Reid, 2017), que impulsa el desarrollo de una conciencia crítica, para permitir a las personas reflexionar sobre su situación y vivir activamente el proceso de liberación (Freire, 1973) a nivel cognitivo, cultural y social.

Como nos sugiere Morin (1999) se trata de armar todas las mentes en la lucha por la lucidez, permitiendo así comprender las relaciones y las influencias mutuas entre las partes y el todo, en un mundo complejo, en el que es importante elaborar las estrategias que nos permitan enfrentar los riesgos, lo inesperado y lo incierto. La investigación social se reestructura como una comunidad de co-educación, estrechamente relacionada con un contexto específico, con las necesidades locales, sujeta a múltiples responsabilidades y orientada hacia la aplicación concreta de las teorías (Nowotny, Scott y Gibbons, 2013). La investigación científica como oportunidad para desentrañar las relaciones entre el conocimiento y el poder y los procesos de conformidad, es un proyecto conjunto y compartido que apunta al empoderamiento y al cambio social multidimensional.

Las formas de cooperación e intercambio auténtico entre las personas investigadoras y co-investigadoras, de difusión conjunta de resultados y coautoría en las publicaciones, es una forma de autogestión social del conocimiento, promueve y difunde la educación permanente, la educación cívica y finalmente el reconocimiento del valor del intelecto colectivo. De todos modos esta idea de tamizar la producción del conocimiento a través de la participación, que hace posible el intercambio, el diálogo y la reflexión, aparece ya en los años 70 tal como señalan Elliott (1990) o Latorre (2003). Perspectiva histórica que conviene no perder de vista por lo que ofrece de contexto para interpretar las propuestas más recientes en este campo. Por otro lado, es un recurso resistente a las posiciones esencialistas e incluso a las de naturalización, frente a ello hay otras que apuestan por lo compartido y por lo consensuado entre los agentes de la comunidad estudiada.

Una de las cuestiones más críticas o al menos de las que más se citan, sobre estos modelos y metodologías de investigación es, sin duda, el escaso potencial de generalización que tienen los resultados. Como si esta fuera la principal característica del estudio de los fenómenos sociales, como sí sucede con los modelos más positivistas.

Una vez más hemos de insistir que en el enfoque que nos ocupa hay otros principios como la honestidad, la exhaustividad o el diálogo sincero entre los agentes contribuyen de modo fundamental a conocer e interpretar lo que sucede en un determinado entorno social particular. Por lo que la circunstancia de tener que trascender el objeto estudiado para extrapolar los resultados no parece que sea algo relevante para la investigación participativa, sino más bien que todos agentes se comprometan con el proceso de indagación para aportar lo que esté a su alcance (Basagoiti y Bru, 2012).

IV

A modo de consideración final, mantenemos que las investigaciones de esta naturaleza tienen una serie de requerimientos socioepistemológicos que le confieren fundamento y alcance tanto en el plano teórico como en el práctico. En este sentido mencionamos que su mayor valor se asienta en asumir que las características de la población estudiada, de alguna manera forman parte del conocimiento generado (Farfán y Simón, 2016). Desde este enfoque el conocimiento alcanzado no se exhibe como un logro inventariable, como sucede cuando se hace desde una lógica de lo que algunos analistas han denominado “capitalismo académico” (Rivas, 2019). Antes bien, la perspectiva aquí defendida se conceptualiza como parte de un proceso en el que al tiempo que se genera el conocimiento se van transformando las subjetividades de quienes intervienen en el proceso.

En definitiva, la convergencia entre la perspectiva científica y práctica, entre el conocimiento académico y el popular, constituye un camino de diálogo co-generativo, que puede ser una oportunidad para comprender la complejidad de la situación actual y abordarla con enfoques integrados y trans-disciplinarios. La participación racional, emocional, motivacional, experiencial de las personas como un componente activo en el pensamiento intuitivo y analítico es parte integrante de una investigación que apunta a la interconexión entre objeto, sujetos y contexto de estudio.

No se nos oculta que quienes se sumergen en estas metodologías a conocer y transformar un determinado entorno social, mediante la investigación acción y la participación, asumen importantes riesgos. Algunos de orden epistemológico, puesto que la falta de distancia entre el sujeto y el objeto de estudio puede orientar el proceso indagatorio en una dirección inesperada. Destino imprevisto al que se encamina tanto el proyecto de transformación como el de los sujetos implicados en la investigación, incluyendo a sus responsables que no pueden permanecer impermeables a los cambios generados en lo que estudian.

Referencias bibliográficas

- Basagoiti, M. y Bru, P. (2012). Apuntes para una intervención participativa y comunitaria en contextos de diversidad cultural. *Cuadernos de trabajo social*, 25(2), 371-381.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fals-Borda, O. (2006). Participatory (action) research in social theory: origins and challenges. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research*:

- Participative Inquiry and Practice* (pp. 27-37). London: Sage.
- Farfán, R.M. & Simón, M.G. (2016). *La construcción social del conocimiento. El caso del género y matemáticas*. Barcelona: Gedisa.
- Francisco, A.; Lozano, M. & Traver, J. (2015). Paradojas epistemológicas de una investigación participativa feminista. *Revista Asparkia*, 26, 155-169.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness* (Vol.1). London: Bloomsbury Publishing.
- Gramsci, A. (1948). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino: Einaudi.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599.
- Harding, S. (1993). Rethinking standpoint epistemology: What is "Strong Objectivity"? 49-82. In Alkoff, L & Potter, E. (Eds). *Feminist epistemologies*. New York: Routledge.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Laval, C. & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Editorial Gedisa, 2013.
- Montañés, M.; Rodríguez, T. y Martín, P. (Coords.) (2001). *Prácticas locales de creatividad social*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París. *Francia: Unesco*, 42-43.
- Nowotny, H., Scott, P. B., & Gibbons, M. T. (2013). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. New York: John Wiley & Sons.
- Piazzini Suárez, C. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolíticas*, 5(1), 11-33.
- Reid, C., Greaves, L., & Kirby, S. (2017). *Experience Research Social Change: Critical Methods*. Toronto: University of Toronto Press.
- Rivas, I. (2019). Re-Instituyendo la investigación como transformadora. Descolonizar la investigación educativa, 23 - 60. En De Melo, A. et al. (Coords.). *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. Málaga: Umaeditorial.
- Rué, J. (2003). El pensamiento de John Elliott. Un reto para la tercera modernidad en educación. *Cuadernos de pedagogía*, 328, 76-81.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- (2016). *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Madrid: Akal.
- Tognonato, C. (2018). *Teoría sociale dell'agire inerte*. Napoli: Liguori Editore.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

**MESA DE TRABAJO
MIGRACIONES**



**TAVOLO DI LAVORO
MIGRAZIONE**

INTRODUZIONE TAVOLA MIGRAZIONE

A cura di: **Lavinia Bianchi & Danilo Palmisano**

Università degli Studi Roma Tre. Dipartimento di Scienze della Formazione

L'analisi dei processi migratori è diventata un'area di studio fondamentale nelle scienze sociali ed un laboratorio di ricerca privilegiato per comprendere la complessità dei fenomeni contemporanei e dei cambiamenti sociali. Le questioni relative alla mobilità umana evidenziano come la presenza di migranti interni e transnazionali, rifugiati, richiedenti asilo e le cosiddette "seconde generazioni" abbiano profondamente rimodellato la fisionomia delle società europee odierne. Una diffusione e differenziazione delle forme di mobilità che è avvenuta nel corso di un periodo di tempo piuttosto ampio, ma che tuttavia è stato spesso percepito, da una parte della popolazione, come una trasformazione istantanea, all'interno di un processo accelerato di trasformazione della società, che ha reso le strutture sociali e i modelli di azione e di orientamento instabili ed effimeri (Rosa, 2015). Uno degli obiettivi del presente volume è provare a restituire complessità ad una tematica ampia che tiene insieme le diverse e articolate forme di mobilità che abitano la contemporaneità.

I numerosi contributi condivisi si presentano come elaborazioni ricche e articolate e valorizzano l'idea di fondo della tavola rotonda - così come pensata, immaginata, progettata e realizzata dagli organizzatori - cioè di scambio onesto e reciproco, alla luce di una interpretazione complessa del fenomeno migratorio. Gli approfondimenti presentati in questo lavoro sono relativi ad ambiti diversi e affini: dallo studio di caso di piccole comunità (come quella cingalese e quella *Murid*), alla questione religiosa, alle politiche internazionali e la tutela dei diritti, alle questioni economiche e di sfruttamento, fino alle migrazioni interne e "decentrate", come quella italiana a Valencia.

Dar conto di una interpretazione complessa del fenomeno migratorio, inteso come universo per sua natura spaesante e sfidante, richiede un'assunzione di responsabilità metodologica; questa proposta ha infatti l'ambizione di ricercare una collocazione interdisciplinare o che, per meglio dire, vada oltre i tradizionali ambiti disciplinari: quando l'interesse precipuo è la reciproca comprensione interculturale, i confini e i limiti disciplinari, più che ostrusivi, sono decisamente fuorvianti (Geertz, 2000).

Il saggista e scrittore indiano Salman Rushdie (1999) suggerisce che le contaminazioni, gli arricchimenti e il nomadismo che sono alla base dei nuovi modelli culturali e di relazione educativa potranno contribuire in futuro ad allontanare le tante "patrie immaginate" e idealizzate e, forse, ad allontanare, anche e soprattutto, i lager, i gulag e le pulizie etniche ...

Secondo Mezzadra e Neilson (2014), i migranti sono tra i principali attori dei conflitti sociali in atto in vaste aree del pianeta. La loro visibilità ed esplosività sociale supera la storica e consolidata problematica dell'integrazione nei paesi d'approdo e riguarda la crescente difficoltà nella costruzione di spazi di vita e la sostanziale impossibilità di essere inclusi nel sistema economico globale vissute da una parte sempre più ampia degli abitanti del pianeta: uno status di esclusione endemico.

Un altro aspetto da considerare è relativo alle narrazioni tossiche, alle distorsioni sistematiche e alla particolare forma che hanno assunto i 'discorsi' sulla migrazione e le

conseguenti retoriche. Si tratta di retoriche giocate sulla scena pubblica che hanno operato in modo performativo, banalizzante e semplificante, limitando l'analisi a pochissime variabili disconnesse (devianza, etnicità, religione, concorrenza sociale, predazione lavorativa) e agendo la costruzione delle categorie della minaccia, della predazione lavorativa e dell'assedio; in una parola, la retorica dell'invasione e, all'estremo opposto, quella della *bambinizzazione* e della vittimizzazione.

Questa percezione distorta (l'Italia è il paese in cui è maggiore la distanza tra dato storico e immaginario secondo i politologi Nando Pagnoncelli e Ilvo Diamanti, 'Dare i numeri. Le percezioni sbagliate sulla realtà sociale' Dehoniane, 2016) viene messa in evidenza dai risultati delle ricerche presentate nella tavola rotonda che è all'origine di questo testo.

Il lavoro che presentiamo ha inoltre l'obiettivo di restituire, il più possibile, una visione plurispettiva e accurata dei vissuti migratori, sostenendo la possibilità che le soggettività marginali e periferiche - segnate da tradizioni molteplici - possano essere pensate come potenzialità alternative per costruire le economie, per trattare i bisogni fondamentali, per formare gruppi sociali, per partecipare alla riscrittura del territorio, per contribuire all'organizzazione della diversità attraverso una interconnessione crescente di culture-locali-differenti, culture che si sviluppano anche senza un netto ancoraggio in un determinato territorio.

La lettura di questo testo si caratterizza per un approccio de-strutturante, critico, denso di rimandi, e si propone di sollecitare il superamento di facili riduzionismi, di universalismi approssimativi e di preoccupanti naturalizzazioni.

Riferimenti bibliografici

Hartmut, R. (2015). *Accelerazione e alienazione*. Einaudi, Torino.

Mezzadra S. (2001). *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*. Ombre Corte, Verona.

Mezzadra S., Nielsen B. (2014). *Confini e frontiera. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*. Il Mulino, Bologna.

Ambrosini M. (2017). *L'immigrazione oltre Lampedusa. I dati e il senso comune* in «La rivista del clero italiano», 2 febbraio 2017.

Geertz C. (2000). *Gli usi della diversità*, in R. Borofsky (a cura di), *L'antropologia culturale oggi*, Meltemi, Roma.

Bianchi L., (2019). *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, Roma Tre Press, Roma.

IL METODO BIOGRAFICO-NARRATIVO NEI PERCORSI DI EMERSIONE DELLE COMPETENZE DEI LAVORATORI IMMIGRATI. IL CASO DEI SENEGALESI MURID DI LADISPOLI

Brigida Angeloni

(brigida.angeloni@uniroma3.it)

Università degli Studi Roma Tre- Dipartimento di Scienze della Formazione

Abstract

Il fenomeno della immigrazione ci interroga su quale percorso di accoglienza e integrazione sia il più adeguato a dare una risposta ai diritti fondamentali di migliaia di persone in cerca di una vita migliore. Tra questi, il lavoro e l'accesso all'educazione, dovrebbero passare attraverso la valorizzazione del patrimonio di esperienze e conoscenze di ciascun essere umano.

L'obiettivo di questo project work è stato quello di realizzare uno studio di caso nella comunità senegalese dei Murid presenti nel Lazio, utilizzando un approccio di ricerca di tipo qualitativo, con la realizzazione di interviste biografiche all'Imam e a quattro lavoratori, con le quali ripercorrere le fasi della loro storia di vita, al fine di far emergere le risorse, di tipo scolastico e professionali, con le quali hanno lasciato il Senegal, le esperienze che hanno realizzato durante la vita di migranti, il loro modo di affrontare i momenti di "transizione", il ruolo svolto dall'educazione Murid nelle diverse fasi della loro vita. Dall'analisi delle interviste emergono tre elementi comuni: la clandestinità, l'attività lavorativa irregolare, la mancanza della conoscenza della lingua italiana, che creano un circolo vizioso che si autoalimenta, nonostante i titoli di studio e le competenze professionali posseduti. Ma l'educazione ricevuta nella confraternita religiosa è portatrice di alcuni elementi di originalità che mette i propri membri in un'attitudine particolarmente positiva e proattiva verso percorsi di valorizzazione professionale e formativa. L'identità religiosa rappresenta uno spaccato all'interno di una più ampia identità etnica, che permette di attraversare la migrazione con determinazione e consapevolezza: è il riferimento che permette di non scivolare nell'anonimato, di non diventare invisibili.

La narrazione biografica ha permesso di far emergere le attitudini, le conoscenze e le competenze acquisite dagli intervistati nel proprio Paese di origine e nella migrazione, contestualizzandole nella loro identità culturale, etnica e religiosa.

Parole chiave: Educazione degli adulti; Riconoscimento delle competenze; Studio di caso; Interviste biografiche; Immigrazione.

Introduzione

Il fenomeno dell'immigrazione, soprattutto nell'ultimo biennio, rende sempre più urgente mettere in campo una maggiore capacità di valorizzazione del capitale umano rappresentato dalle diverse nazionalità, culture, etnie che, temporaneamente o in maniera più stabile, entrano a far parte del tessuto sociale italiano.

I dati forniti sulla condizione degli immigrati presenti in Italia segnalano che per due terzi svolgono professioni non qualificate o operaie (appena il 6,7% svolge professioni qualificate). Allo stesso tempo però, sono spesso sovra istruiti rispetto alle

mansioni svolte (lo è il 37, 4% contro il 22,2% degli italiani), mentre 1 su 10 è sottoccupato. La loro retribuzione (in media 999 euro netti mensili) è inferiore del 27,2% rispetto a quella degli italiani e l'anzianità di servizio attenua poco questo divario (Centro studi e ricerche Idos, 2017).

Uno degli ostacoli all'inserimento lavorativo degli stranieri in posizioni qualificate è la difficoltà di far valere in Italia titoli di studio e qualifiche professionali acquisite all'estero. È possibile, per chi intende lavorare in Italia, chiedere il riconoscimento del proprio titolo, ma i percorsi appaiono spesso confusi o troppo complessi a chi desidera intraprenderli.

È necessario attivare strategie e processi che diano le stesse opportunità a cittadini italiani e non, accogliendo la diversità come un elemento di confronto ed arricchimento, riconoscendo uguale valore a tutte le culture, imparando ad affrontare e gestire le diversità e tradurle in risorse (Bonetti, Fiorucci 2006).

Un percorso valido di integrazione (civile, sociale, culturale) passa anche attraverso una giusta valorizzazione nel mercato del lavoro, senza escludere l'importanza della possibilità di rientrare nel circuito scolastico e formativo, ma in entrambi i casi è necessario attivare un percorso conoscitivo più puntuale e approfondito della storia personale degli immigrati, che vada oltre soluzioni emergenziali o meccanicistiche che non tengano assolutamente in conto delle caratteristiche individuali dei soggetti, ma si orienti piuttosto verso un modello di relazione di aiuto di tipo pedagogico, che preveda un approccio umanistico-esistenziale (Rogers 1970), centrato sulla persona. Solo attraverso un'analisi personalizzata è possibile far emergere il bagaglio di competenze di cui ciascuno è portatore, spesso caratterizzato da professionalità specifiche, non dimostrabili attraverso certificazioni spesso irrecuperabili nel Paese d'origine o non riconosciute in maniera automatica nel nostro Paese. A queste si aggiungono le competenze acquisite nel percorso della migrazione, attraverso i diversi lavori, spesso irregolari, intrapresi per la sopravvivenza.

I percorsi migratori rappresentano sicuramente uno degli esempi di cambiamento e di transizione individuale e collettiva tipici della contemporaneità. Soprattutto per chi emigra in età adulta, la storia scolastica, l'esperienza personale e quella professionale rappresentano una risorsa spesso inespressa e tacita, ma che può essere il pilastro su cui ancorare il percorso di integrazione, valorizzando il capitale umano in una logica di sviluppo e di apprendimento permanente (Alberici, Di Rienzo 2011).

Per ipotizzare un percorso di questa natura, che mira a recuperare il filo conduttore di un'esistenza ricca di cambiamenti e transizioni, è necessario un approccio di ricerca di tipo qualitativo, che permetta di acquisire una conoscenza approfondita della realtà in cui si inseriscono le storie delle persone, affinché si possa cogliere il soggetto nella sua complessità e completezza (Corbetta 2014). L'approccio biografico-narrativo risulta essere una valida modalità di conoscenza e comprensione della realtà attraverso lo studio dei percorsi individuali di alcuni degli attori coinvolti, coerente con questo tipo di finalità e diventa un canale privilegiato di comunicazione e ricostruzione del percorso di vita in tutte le sue sfaccettature (Lichtner 2008) attivando un processo di recupero e riflessione nel soggetto narrante, che attribuisce nuovi significati al proprio vissuto (Lichtner 2008), permettendo al ricercatore di accompagnarlo nell'emersione e nella valorizzazione del proprio bagaglio

esperienziale. Anche quando la ricostruzione autobiografica riporti in superficie un passato doloroso, di occasioni perdute, di scelte inadatte, il racconto permette una spiegazione, una riconciliazione, una nuova tessitura della propria storia (Demetrio 1995).

In questo ambito il racconto di vita mediante intervista permette di arricchire il risultato di ciascun percorso di conoscenza di una prospettiva etnosociologica, molto importante quando si affronta l'ambito dell'immigrazione, perché permette di ricostruire una "subcultura" all'interno del fenomeno (Bertaux 1999), fornendo informazioni di contesto che possono diventare la premessa all'approccio della ricostruzione e dell'eventuale riconoscimento delle competenze con un approccio personalizzato, che ne facilita la riuscita del processo.

Allo stesso modo è determinante la creazione di un rapporto di fiducia e rispetto tra ricercatore e comunità coinvolta, soprattutto nel caso di contesti il cui elemento distintivo è di tipo religioso. È necessario testimoniare un interesse scientifico autentico e non giudicante, creare una relazione di fiducia reciproca, dimostrando empatia e disponibilità (Brown, Danaher 2019).

L'obiettivo di questo project work è stato quello di realizzare uno studio di caso all'interno della comunità senegalese dei Murid presente nel territorio del Lazio, e ha previsto la realizzazione di interviste biografiche proposte all'Imam e a quattro lavoratori appartenenti alla comunità, con le quali approfondire la conoscenza della confraternita Murid, e ripercorrere le fasi della storia di vita degli intervistati, al fine di far emergere le risorse, di tipo scolastico e professionali, con le quali hanno lasciato il loro paese d'origine, le esperienze che hanno realizzato durante la vita di migranti, il loro modo di affrontare i momenti di "transizione" tra una fase e l'altra, l'eventuale presenza di un progetto di ritorno nel paese di origine, il ruolo svolto dall'educazione Murid nelle diverse fasi della loro vita. Quest'ultimo è l'elemento che va a delineare la "subcultura", che mette in luce la strategia dei soggetti intervistati, che li accomuna nelle modalità strategiche cognitive, permettendo il riconoscimento di alcune attitudini e competenze trasversali comuni.

L'ambito circoscritto dell'identità Murid ha permesso di affrontare la comprensione delle modalità di costruzione della vita degli individui, tenendo conto sia delle caratteristiche personali, che della struttura sociale nella quale sono inseriti, la comunità Murid appunto (Alheit, Bergamini 1996).

Il contesto

La Confraternita Murid viene fondata in Senegal da Cheikh Ahmadou Bamba M'Baché, nel 1883, in Senegal, all'interno dell'etnia Wolof. È una delle confraternite della costellazione del sufismo islamico e prevede un insieme di pratiche di culto e regole di condotta, basate sull'amore e sulla non violenza dove l'educazione è centrale, perché deve liberare le persone e le deve aiutare a vedere e a dividere tutto ciò che è positivo da tutto quello che è negativo, perché nel loro credo di base, l'Islam non deve giudicare mai (Schmidt 1994). La peculiarità del Muridismo è che accanto alla preghiera, colloca il lavoro come percorso di avvicinamento a Dio. Questo caratterizza quindi, sia l'educazione che viene impartita all'interno della comunità, sia lo stile di vita, fortemente orientato al lavoro, che viene affrontato con perseveranza e spiritualità (Casella Paltrinieri A. 2006).

I Murid che affrontano l'emigrazione, ritrovano nelle loro destinazioni in Europa e negli altri continenti di destinazione, la loro comunità, la loro associazione, la loro Dahira, che viene costituita dove si concentra la presenza dei confratelli e che può far parte dell'associazione. Nascono comunità organizzate quindi, una rete di Murid e un luogo, la loro moschea, che è anche centro di aggregazione e accoglienza (Schmidt 1994).

Le interviste

La prima intervista è stata rivolta all'Imam della comunità di Ladispoli, con l'obiettivo di ricostruire le caratteristiche del Muridismo attraverso il racconto di una guida religiosa. Gli elementi che emergono confermano quanto rintracciabile nella letteratura a disposizione:

- La centralità del lavoro e di comportamenti onesti che sono fondamento valoriale della confraternita;
- la conservazione dell'identità etnografica e culturale senegalese e in particolare dell'etnia wolof;
- la pratica di un Islam moderato e laico (la valorizzazione del lavoro porta i Murid ad essere molto integrati nel contesto socio economico e anche molto ben accolti nei luoghi in cui vivono);
- l'importanza dello studio come elevazione religiosa e culturale;
- la *dahira* come luogo di apprendimento e di autosufficienza, anche professionale, dove i Murid si organizzano affinché al loro interno siano presenti i mestieri più comuni e necessari alla vita della comunità e al mantenimento della *dahira* stessa;
- la costituzione di una forma associativa ben definita e riconosciuta dalla normativa del luogo di accoglienza;
- lo scopo anche mutualistico dell'appartenenza alla comunità, particolarmente rilevante nella vita di immigrato.

Le successive interviste sono state realizzate con M. 41 anni, con M.2, 52 anni, con O. 37 anni, con P. 55 anni, sono state registrate con il loro consenso, garantendo l'anonimato. L'intervista semi strutturata è stata costruita tenendo conto della cornice di informazioni fornite dall'incontro con l'Imam e mirava a una ricostruzione con logica cronologica del percorso di vita, dalla condizione presente prima della partenza per l'Europa, con un approfondimento maggiore degli anni trascorsi in Italia ed una conclusione eventuale sul progetto di rientro in Patria. Lo schema di intervista semi strutturata prevedeva di toccare alcuni temi, al fine di poter favorire l'emersione della competenze professionali e trasversali dei soggetti coinvolti: dati anagrafici, studi e lavoro in Senegal, motivi della migrazione, studi e lavoro svolti in Europa, ruolo dell'educazione religiosa, progetto di rientro in patria. Durante lo svolgimento delle interviste, il conduttore ha lasciato che ogni intervistato seguisse il proprio flusso di narrazione, così che sono emersi anche altri elementi non previsti nello schema, ma che hanno fornito informazioni utili all'analisi del caso.

Le interviste sono state trascritte fedelmente e analizzate riga per riga, procedendo a diverse riletture, evidenziando i temi ricorrenti tra le singole interviste. Sono stati evidenziate delle *categorie* tra le quali sono state individuate le categorie centrali (Le origini, Il vento dell'emigrazione, L'arrivo in Europa, Essere Murid) ai fini

della descrizione, della interpretazione e comprensione delle storie, per giungere alla conclusione dello studio di caso (Bergamini 2000).

Le origini

Dei quattro intervistati M. e O. sono nati a Dakar, P. e M2 a Thies (città a 70 km da Dakar). Le famiglie di origine, sono famiglie in cui c'è almeno un reddito, quello paterno, tranne per M2 che perde il padre a 7 anni e cresce con la mamma e i fratelli.

In tutti i casi c'è un percorso di studi completato almeno fino al diploma di maturità, i due più giovani O. e M., attualmente 37 e 41 anni, hanno un titolo di studio universitario di primo livello, O. in materie scientifiche, M. come geometra e informatico, la loro esperienza lavorativa si svolge praticamente tutta in Europa, M. ha frequentato l'Università in Senegal, dove suo fratello è ricercatore, dopo aver studiato al politecnico di Bordeaux e fatto uno stage a Baden Baden.

Mentre nel caso di P. e M2 la partenza è preceduta da una lunga esperienza professionale, interessante è che sia P. che M2 abbiano svolto un ruolo di natura dirigenziale in due importanti aziende (postale ed elettrica nazionali), che gli aveva anche garantito un certo reddito e ruolo sociale.

Complessivamente i quattro intervistati si presentano come persone con un bagaglio professionale o scolastico abbastanza importante, due al momento della partenza hanno già una famiglia costituita da moglie e figli.

Il vento dell'emigrazione

Come arriva quindi la scelta di emigrare, nonostante una condizione di lavoro stabile per due di loro, e una preparazione universitaria per gli altri due?

La scelta è sempre dettata da due motivazioni: una di crescita culturale e una di miglioramento economico.

O. nonostante una laurea di primo livello in fisica e chimica, sogna di partire già da studente, sente una spinta verso una meta che genera cambiamento, che apra a nuove opportunità, una destinazione idealizzata e poco conosciuta: *"l'Europa per noi era in mito in quel momento"* dice M., che lascia il suo Paese anche perché suo fratello, che aveva studiato in Francia, gli ha messo in testa di andare a studiare anche lui lì. Mentre per P. e M2, già sposati e con figli e con un'esperienza di lavoro alle spalle la motivazione a partire si arricchisce di altri elementi: P. spiega la sua scelta di lasciare tutto e partire, mossa da due obiettivi ben chiari: un obiettivo sociale e familiare di miglioramento economico, e quello di migliorare le competenze nel proprio settore, quello postale, soprattutto in campo tecnologico. Nel progetto di P. c'è un grande investimento in aspettative: aiutare la famiglia di origine di cui è il figlio maggiore, spendere e rafforzare le competenze acquisite nell'azienda postale senegalese, per tornare e assumere una posizione ancora migliore di quella lasciata.

M2. che lavora in Gambia, parte come alternativa al non poter rientrare a lavorare in Senegal per l'impossibilità di vedere riconosciute le sue competenze nel paese di nascita.

Anche nel suo caso, il percorso professionale realizzato crea una forte aspettativa di miglioramento.

Nessuno di loro definisce la partenza esclusivamente come una necessità economica o come un'emergenza pratica, ma la connota con un forte progetto di realizzazione culturale, professionale e certo anche economico.

L'arrivo in Europa

L'arrivo in Europa appare più semplice per i due più giovani che entrano con un visto per motivi di studio in Francia, e ottengono un permesso di soggiorno legato all'iscrizione all'università. O. frequenta e conclude l'*Institut universitaire professionnel*, e allo stesso tempo lavora. O. inizia anche un master, ma lo lascia inconcluso, dopo 3 anni in Francia entra in Italia per venire a fare visita a un amico che vive a Napoli e non riparte più, dopo qualche mese i suoi documenti francesi scadono.

M. però non porta a termine il percorso di studi, preso dalla necessità di lavorare per mandare soldi alla famiglia. Per lui l'interruzione degli studi vuol dire la perdita del permesso di soggiorno, inizia il percorso nella clandestinità.

P. arriva direttamente in Italia, con un visto turistico, ma scopre di non poter accedere a un percorso studi perché scaduto il visto si trova senza documenti in regola.

Per tutti e quattro l'approdo finale è l'Italia, chi per caso chi per scelta, senza conoscere la lingua e senza un'apparente prospettiva. Come dice O. che vede scadere i suoi documenti francesi: "*Ho reiniziato tutto da capo*", da Napoli si sposta ad Aversa, lavora in una azienda di coltivazione di tabacco, ma è un lavoro stagionale, ecco che compare l'attività del commercio, prima ancora mai considerata nell'orizzonte di O. Ma il lavoro di *vu cumprà* a Napoli ha un margine di guadagno troppo basso e O. si sposta a Roma e approda a Ladispoli, dove resta ospite della Dahirah per tre giorni, trova un posto letto nella cittadina e cerca di ambientarsi affiancandosi a un *vu cumprà* più esperto. Ma l'obiettivo di O. è un altro, andare in Canada e utilizzare il titolo di studio francese, come tecnico ingegnere civile. Ma l'ambasciata canadese non gli concede il visto per partire, O. prova la carta del visto di studio, la sua prescrizione viene accettata da 7 Università canadesi, ma questo non basta per ottenere il visto. Poco dopo O. lascia il lavoro con il suo amico perché scopre che vendere merce contraffatta è un reato, acquista della sua merce, ma il lavoro di vendita non prende veramente piede, da Roma si sposta ad Albinia per la stagione marittima, dove trova invece un lavoro come lavapiatti in modo del tutto inaspettato. Mentre prende un panino al bar e parla con una ragazza di chimica, il proprietario del locale lo nota, gli chiede quante lingue conosce e lo assume per le settimane estive. La stagione ad Albinia gli permette di mettere insieme un piccolo budget per acquistare un computer e ricominciare ad esercitarsi sulle materie di studio che lo appassionavano. Perché in O. è sempre vivo il desiderio di continuare a studiare, il lavoro di *vu cumprà* non lo sente suo, sente che deve fare altro. Nel percorso di O. ci sono due incontri casuali determinanti per dare una svolta definitiva alla sua presenza in Italia, il primo quando si offre di fare ripetizioni di matematica alla figlia della vicina che è stata rimandata a settembre, la seconda quando incontra una ragazza nel bar ad Albinia che ha paura di non superare l'esame di chimica. La regolarizzazione arriva quando la mamma della ragazza delle ripetizioni, gli offre di accudire suo padre disabile e O. ottiene il permesso di soggiorno, ma si consolida anche la possibilità di riprendere gli studi.

Per M. invece l'Italia è la strada per la regolarizzazione, lascia la Francia, passa per la Germania dove fa il *vu cumprà*, arriva qui perché ci sono persone che conosce, zii

e amici, e continua con il commercio ambulante lasciando l'obiettivo dello studio, anche perché nel frattempo, rientra in Senegal per una vacanza, si sposa e dal matrimonio nascono due figli. Non riesce a valorizzare il suo titolo di geometra per motivi burocratici e perché nel frattempo la sua condizione familiare cambia e quindi anche gli obiettivi si riconvertono: alterna l'attività di commercio ad altro, lavora prima a Genova in Fincantieri come controsoffittatore, ma la crisi porta al termine del contratto, successivamente come receptionist notturno in un hotel a Roma. Il *vu cumpra* è un'attività ponte, tra un lavoro e un altro, alla ricerca di qualcosa di meglio.

Nella storia di P. invece il commercio segna tutta la sua presenza in Italia, una volta chiaro che senza documenti non può accedere alla formazione, si avvia pure lui su questa strada, per la prima volta nella sua vita, a 39 anni, è una scelta obbligata. P. inizia a fare il *vu cumpra* nel 2001, dopo poco l'effetto dell'euro si fa sentire e le vendite calano, quindi l'obiettivo di migliorare la condizione economica per aiutare la famiglia allargata non viene raggiunto. Nonostante questo non la considera una esperienza del tutto negativa: il contatto con la gente gli insegna molto sul mondo e la società che lo circondano. Nel 2010 finalmente, in possesso del permesso di soggiorno, realizza un altro obiettivo, messo da parte al suo arrivo in Italia. Riesce a partecipare ad un corso della Regione Lazio per over 40 e acquisisce la qualifica di operatore fotovoltaico. In questa fase non può lavorare, né sostenere la sua famiglia, perché il corso prevede la frequenza giornaliera, ma lo sostengono i suoi fratelli più giovani restati in Senegal e diventati autonomi economicamente anche grazie al suo aiuto degli anni precedenti.

Per M2 l'Italia non era l'obiettivo finale, pensava di poter andare a Londra, ma non riuscendo ad ottenere il visto per la Gran Bretagna si mette a lavorare sulle spiagge come *vu cumpra*, anche lui per la prima volta a circa 40 anni. Successivamente lavora per un italiano per un anno e mezzo come traslocatore e muratore, lascia questa occupazione e torna brevemente a fare il *vu cumpra*, lavora ancora tre anni in un lavaggio auto, quando capisce che il titolare non lo regolarizza e quindi non può ottenere il permesso di soggiorno, torna ancora alla vendita ambulante, fino a che non trova il lavoro che lui considera l'esperienza più importante di lavoro realizzata qui: assistere un ragazzo autistico. Questo lavoro nel 2009 gli permette la regolarizzazione, ma anche una dimensione di migliore realizzazione personale, dopo 5 anni però un problema di salute gli impedisce di continuare questa attività e M2 torna in una condizione di forte indigenza economica. Non si arrende: ha l'opportunità di partecipare a un corso per mediatore culturale e dopo poco tempo inizia a lavorare nei Centri di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati.

Benché in maniera diversa, l'esperienza col lavoro realizzata dai quattro intervistati, si accomuna per delle forti aspettative di partenza, in termini di obiettivi di crescita e di possibilità occupazionale, che impattano con la realtà, che li mette ai margini per i limiti imposti dalla clandestinità, dall'esigenza di mantenersi economicamente e sostenere la famiglia in Senegal, dalla strada obbligata del *vu cumpra*, imposta anche per la scarsa conoscenza dell'italiano. Ma questo non impedisce a nessuno di loro di perseverare nell'intento di migliorare la propria condizione, attraverso il lavoro o attraverso lo studio, come investimento di crescita qui, ma anche come costruzione di progetto da realizzare al rientro in Senegal, che per tutti è fuori di dubbio.

O. dopo diversi tentativi di inserimento nel lavoro, sceglie di seguire ciò che veramente ama e viene ammesso alla Facoltà di Ingegneria Civile a Roma, adesso il suo obiettivo principale è laurearsi, mantenendosi con la borsa di studio e il lavoro

occasionale nella sicurezza con un contratto a chiamata. Non solo O. pensa di tornare in Senegal a fare il lavoro che veramente ama, ma vuole dire ai giovani che sognano di partire cosa troveranno in Europa, che sognare si deve, ma conoscendo la realtà.

M. sta avviando lentamente una società di import/export in Senegal, attualmente alterna la sua presenza in Italia dove lavora per accumulare risorse e quella nel suo Paese di origine, ma con un obiettivo più ambizioso: se il commercio è la sua strada definitiva, deve diventare un'attività più importante, da imprenditore.

P. invece è già rientrato diverse volte nel suo Paese e ha avviato una piccola società di installazione di pannelli solari, che sta crescendo gradualmente.

Infine, M2 al suo rientro sogna un'impresa sociale, che possa aiutare i giovani, un'attività nel settore agropastorale, dove coinvolgere i giovani, per evitare che debbano emigrare. Il suo attuale lavoro di mediatore culturale in 2 centri di accoglienza gli mettono sotto gli occhi la delusione delle aspettative infrante dei tanti giovani che arrivano qui e non trovano la strada per realizzarsi.

Per tutti e quattro il percorso migratorio è la scoperta di una realtà molto diversa da quella immaginata prima della partenza, nessuno di loro realizza veramente ciò che aveva pensato lasciando il proprio Paese, anche a causa della lunga permanenza in stato di clandestinità, ma tutti rielaborano e riconvertono gli obiettivi in corso d'opera. C'è sempre una forte adesione al presente, ai bisogni contingenti della famiglia, ma anche un progetto da realizzare in Senegal, frutto delle esperienze accumulate in Europa, che ha cambiato i loro schemi di significato e di prospettiva, rendendoli più consapevoli anche nei confronti dei giovani del loro Paese, ai quali, sia O. che M2, in modo diverso, hanno qualcosa da dire.

Essere Murid

I Murid immigrati fanno percorsi molto simili agli altri che arrivano dalle stesse terre, ma sono e, soprattutto sanno, di essere diversi dagli altri. Ma che vuol dire essere diverso dagli altri? L'identità comunitaria del Muridismo fa sì che la vita fuori dal Senegal conservi molti aspetti della vita svolta nel proprio paese di origine. La costituzione delle dahira nelle aree di maggiore concentrazione di Murid all'estero, tiene saldi i rapporti con le proprie origini, culturali, religiose, etniche (Casella Paltrinieri A. 2006). Le iniziative, gli incontri periodici, la costituzione della moschea a proprie spese, la presenza delle guide spirituali, la possibilità di trovare aiuto nei momenti di estrema difficoltà, crea una rete a legami solidi, con continue interazioni tra i membri della comunità (Schmidt 1994).

Dice P. che una delle peculiarità della sua comunità è la capacità di organizzarsi, di essere punto di riferimento per discutere, confrontarsi, aiutarsi. C'è sempre un luogo di incontro e questo evita il rischio di perdere il legame con le proprie radici. La presenza della comunità dunque è una certezza, un pilastro nella vita di immigrato, un riferimento per la vita quotidiana e per la vita spirituale. E' quindi evidente che un Murid che percorre la strada della migrazione resti legato alla comunità, andandone a cercare i riferimenti nel luogo in cui si stabilisce. Dice M. che il Muridismo è un maestro virtuale che ti segue ovunque, ti rende riconoscibile. La vicinanza della comunità determina anche il mantenimento dei comportamenti previsti dall'educazione Murid, ma non è una forma di mero controllo sociale questa, assume una dimensione di immagine collettiva che va preservata. In questa educazione al

rispetto, al giusto comportamento, all'appartenenza e all'aiuto reciproco, il lavoro svolge un ruolo importantissimo, centrale, al pari della preghiera, nel percorso per avvicinarsi a Dio.

Il lavoro non è solo uno strumento economico, ma è un percorso spirituale, un mezzo per applicare gli insegnamenti del Muridismo. Allo stesso tempo il lavoro è anche uno strumento della vita terrena, rende indipendenti, permette di essere soggetti attivi nella comunità: l'autonomia e l'indipendenza sono valori fondamentali che si apprendono nell'educazione Murid. Il frutto del tuo lavoro ti permette di vivere, con dignità, un termine che ricorre spesso nelle loro parole, ma questa indipendenza si costruisce sul rispetto, anche il rispetto verso gli altri che ti stanno aiutando. Emerge forte in tutte le interviste il concetto di legalità e onestà del lavoro, la fonte del guadagno deve essere sana, giusta, quindi non importa se il lavoro che fai non è quello per cui hai studiato o che hai potuto fare in passato, quello che conta è "che ti alzi" e lavori nel rispetto e nell'onestà.

Un altro tema interessante, è l'atteggiamento dei quattro intervistati verso le transizioni, quelle fasi di cambiamento volute o costrette dalla fine o dal fallimento di un percorso, che sia l'ennesimo rifiuto da parte dell'ambasciata canadese di concedere il visto a O., oppure la fine di un lavoro amato per motivi di salute per M2, oppure il non aver raggiunto l'obiettivo di crescita economica per la famiglia di P., il "ricominciare tutto da capo" non è mai descritto con toni drammatici, ma la frase scivola via nel discorso semplicemente come un fatto.

P., che arriva in Italia pensando che la sua esperienza manageriale alle poste senegalesi possa permettergli di lavorare e crescere nella sua professione e invece inizierà per la prima volta a 40 anni a fare il *vu cumpra*, non si blocca, accetta un lavoro che non conosce e non sente suo, ma affronta questa nuova fase della sua vita sapendo che prima o poi raggiungerà i suoi obiettivi. Quindi l'educazione Murid ha strutturato i fedeli a superare prove, insuccessi, difficoltà, che vengono affrontati con perseveranza, certi che arriveranno momenti migliori, basati proprio sull'"alzati e vai", sull'iniziativa personale, dove spesso la fase di transizione è affrontata proprio con il commercio ambulante, ma con uno sguardo verso qualcosa di migliore. Se il lavoro è considerato come un'opportunità di apprendimento, anche allo studio viene attribuito un valore importantissimo, necessario.

Quindi il lavoro è centrale, rappresenta indipendenza, autonomia, aiuto alla comunità, apprendimento, ma il viaggio verso Dio è prima di tutto diffondere la parola di Bamba, per cui, come spiega P. quando c'è un evento, qualcosa da fare, il lavoro si ferma, passa in secondo piano, quello che determina la vita di un Murid è la preghiera, l'adorazione, la diffusione della spiritualità Murid, che è fatta di non violenza, rispetto, accoglienza.

Anche la vita associativa, che tanto spazio prende nella vita di un Murid, è una vita di vera condivisione: la gestione della dahira e delle attività che vi ruotano intorno infatti sono un lavoro collettivo, dove ognuno dà il proprio contributo, pratico ed intellettuale. La dahira funziona come un villaggio, dentro sono attribuiti compiti, ruoli e professionalità che ne permettono la sopravvivenza, è un patrimonio comune di cui ci si sente parte, rappresentando anche una delle più forti cure alla lontananza dalla famiglia di origine (Schmidt 1994). Ma nella dahira si può anche tornare ad essere chi si era prima, ci si tolgono i panni del *vu cumpra*, si torna ad essere chi si è veramente, oltre quello che chi è fuori dalla comunità si limita a vedere.

Essere Murid è prima di tutto una dimensione spirituale, ma è talmente caratterizzata dalla valenza dell'azione quotidiana, che risulta essere non solo una base educativa determinante nei percorsi degli immigrati, orientando verso obiettivi di crescita e auto affermazione, ma rappresenta anche e soprattutto un habitat sicuro e conosciuto per chi arriva dal Paese di origine, dove da una parte "mantenere salde le proprie radici" come dice P. e dall'altra adattare il proprio vivere e il proprio essere alla realtà in cui si arriva, con la mediazione comunitaria, che indirizza, orienta, tutela anche verso i rischi delle tentazioni del facile guadagno o di comportamenti non condivisibili per il Muridismo.

Conclusioni

L'analisi delle interviste fornisce degli elementi comuni e trasversali nelle vite dei quattro lavoratori, come anche peculiarità del tutto personali.

Questi lavoratori, che lasciano il Senegal e arrivano in Europa, con un progetto di miglioramento economico, sociale, professionale, formativo, arrivano nei luoghi di destinazione della migrazione con una buona base di percorso scolastico e per i più maturi di età, anche professionale.

Dalle interviste emerge la difficoltà, in pratica l'impossibilità, ad utilizzare il bagaglio culturale acquisito nel proprio Paese di origine, per diverse motivazioni: la clandestinità di fatto impedisce la ricerca di un lavoro che non sia autonomo (come il venditore ambulante) o non contrattualizzato in settori professionali fortemente deregolarizzati (ristorazione, agricoltura, piccoli cantieri edili, ecc.).

Elemento importante è anche la non conoscenza della lingua italiana, che rafforza il ricorso ad occupazioni dove l'aspetto linguistico è meno rilevante.

Questi tre elementi: la clandestinità, l'attività lavorativa irregolare, la mancanza della conoscenza della lingua italiana, creano un circolo vizioso che si autoalimenta, gli stessi intervistati raccontano che i datori di lavoro non li regolarizzano, pur potendo, privandoli dell'opportunità di ottenere il permesso di soggiorno e quindi di entrare in un percorso di crescita professionale e/o di apprendimento.

Il percorso di regolarizzazione è sempre molto lungo, questo porta sicuramente alla depauperazione e all'obsolescenza delle competenze di cui queste persone sono in possesso all'entrata nel nostro Paese.

La scelta "forzata" per molti di dedicarsi al lavoro di commercio ambulante, come riempitivo tra un lavoro stagionale e un altro, o per l'impossibilità a occuparsi diversamente, può diventare una gabbia identitaria, dalla quale, dopo anni di attesa di un permesso di soggiorno o di un'opportunità formativa, non è più facile uscire, perché con lo scorrere del tempo subentrano elementi di tipo familiare (la creazione di una famiglia propria che necessita di risorse, il decesso del capofamiglia e una maggiore esigenza di sostegno economico nella grande famiglia di origine), come pure comincia a costruirsi l'ipotesi di un progetto di rientro in patria, quindi le risorse economiche, di tempo e anche intellettive, vengono indirizzate verso tale obiettivo.

Il cerchio della non valorizzazione delle risorse professionali e di apprendimento di queste persone si chiude proprio nel momento del rientro nel Paese di origine, quando tutto quello che si è appreso nel percorso di migrazione, dal punto di vista

professionale, linguistico, culturale, non viene ricondotto ad una certificazione che possa essere anche un importante punto di partenza per la vita al rientro in patria.

Questa attività di studio di caso, seppur limitato nel numero delle persone coinvolte, dimostra che l'utilizzo della narrazione biografica può essere uno strumento particolarmente efficace per avviare percorsi di emersione e riconoscimento delle competenze degli immigrati adulti, al fine di valorizzare il patrimonio personale degli individui, canalizzandoli verso percorsi di aggiornamento professionale, di validazione delle competenze, di riconoscimento di titoli di studio pregressi, ma soprattutto per rendere la loro occupazione professionale in Italia più significativa, più rispondente ai bisogni del mercato del lavoro locale, per un arricchimento reciproco.

La possibilità di approfondire il background educativo, professionale e culturale di provenienza, permette di comprendere meglio e contestualizzare le esperienze realizzate nel Paese di origine e durante la vita in Europa, di visualizzare la traiettoria del progetto migratorio, cogliendo aspirazioni e aspettative che altrimenti resterebbero nascoste.

Il coinvolgimento delle comunità di riferimento (etniche e/o religiose) è un elemento molto utile per conoscere il contesto sociale e culturale entro cui si svolge il progetto migratorio ed ha un ruolo importante nella fase di selezione ed indirizzo delle persone da coinvolgere in un percorso di emersione del patrimonio di esperienze e competenze. È proprio da questi luoghi di riconoscimento identitario che potrebbe essere avviato un approccio diverso delle politiche di inserimento professionale e di inclusione sociale dei migranti, a partire dal loro essere etnico, culturale, religioso e professionale, dalla ricostruzione del "prima", dell'attuale e della prospettiva di rientro in Patria, che può anche essere la chiave di occupabilità di una parte dei lavoratori nel nostro Paese.

E' importante che i diretti interessati comprendano la potenzialità di percorsi di questa natura, affinché possano accedere a opportunità professionali e formative che valorizzino le loro potenzialità e i propri progetti di vita e la comunità di riferimento può giocare un ruolo di mediazione e garanzia determinate.

Si ritiene dunque che questa esperienza possa essere replicabile in altri contesti dove sia necessario inserire adulti immigrati in percorsi rientro nel circuito sistema educativo, di aggiornamento e riconversione professionale e di avvio al lavoro, utilizzando la metodologia della narrazione biografica soprattutto nella fase iniziale della relazione di aiuto, al fine di permettere la definizione di un dossier degli apprendimenti e delle competenze che inseriscano il soggetto nelle attività e nelle procedure più adatte alle proprie caratteristiche, valorizzando la propria identità e le proprie aspettative.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. e Di Rienzo, P. (2011). *I saperi dell'esperienza. Secondo rapporto di ricerca Prin*. Roma: Anicia.
- Alheit, P. e Bergamini, S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini Studio.
- Bergamini, S. (2000). La ricerca con il metodo biografico. In A. Alberici (a cura di), *Educazione in età adulta* (pp. 51-64). Roma: Armando Editore.

- Bertaux, D. (1999). *Racconti di vita*. Milano: Franco Angeli.
- Bonetti, S. e Fiorucci, M. (2006). *Uomini senza qualità*, Milano: Guerini Studio.
- Brown, A. e Danaher, P.A. (2019). CHE Principles: facilitating authentic and dialogical semi-structured interviews in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 42 (1), 76-90.
- Casella Paltrinieri, A. (2006). *Un futuro in gioco: tra Muridi senegalesi e comunità italiana*. Milano: Franco Angeli.
- Centro studi e ricerche Idos (2017). *Dossier Statistico Immigrazione 2017*. Roma: Idos.
- Corbetta, C. (2014). *Metodologia della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lichtner, M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere*. Milano: Franco Angeli.
- Rogers, C. R. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Roma: Castelvechi.
- Schmidt, O.(1994). *Islam, solidarietà e lavoro. I Muridi senegalesi in Italia*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.

UNA PREMESSA EPISTEMOLOGICA ALLO STUDIO DEI FENOMENI MIGRATORI

Lavinia Bianchi

(lavinia.bianchi@uniroma3.it)

Università degli Studi Roma Tre- Dipartimento di Scienze della Formazione.

L'emigrazione nasce dal bisogno di respirare
R.S. Matta Echaurren

La migrazione è «un fatto sociale totale» (Mauss, 1965, Sayad, 1999) è un fatto complesso, interrelato e connesso a dinamiche che afferiscono a molteplici ambiti di senso.

Avvicinarsi allo studio dei fenomeni migratori richiede prudenza sistemica, capacità di stare in mondi di mezzo, disposizione alla frustrazione della 'non comprensione', spaesamento, vertigine e destrutturazione delle proprie certezze culturali.

In questo contributo si vogliono esplorare alcune caratteristiche dell'epistemologia della complessità con riferimento alla scelta di una metodologia qualitativa per lo studio e l'indagine dei fenomeni migratori⁴, valorizzando i paradigmi tra loro complementari e interagenti del costruttivismo e della complessità; tali paradigmi interpretativi, diffidano delle spiegazioni univoche e lineari e prendono le distanze da modelli meccanicistici che assumono l'esistenza di una realtà esterna, neutrale, misurabile, oggettiva.

La scelta metodologica è basilare e da essa dipende tutto l'impianto della ricerca: ogni strumento e ogni tecnica d'analisi contribuiscono infatti a determinare una specifica visione del mondo, ogni metodo indica una metafisica (Tognonato, 2006).

Le migrazioni e i 'migranti' non possono essere concettualizzate a partire dall'osservazione di un fenomeno empirico oggettivamente misurabile. I fenomeni sociali in generale, e le migrazioni in particolare, sono il frutto di processi di costruzione sociale multidimensionali e complessi. Assumendo la complessità come dato di partenza, le migrazioni si inseriscono in una rete dinamica e contraddittoria: è in questa prospettiva che la scelta di una metodologia qualitativa, rappresenta una buona scelta", coerente con la processualità e ricorsività del fenomeno indagato (Bianchi, 2019).

⁴ All'origine di questo contributo ci sono riflessioni che nascono dalla Ricerca Dottorale sull'accoglienza dei Msna in Italia *Imparando a stare nel disordine* (2019, RomaTre Press)

Perchè la scelta qualitativa per lo studio dei fenomeni migratori?

La scelta di un metodo e di una metodologia rigorosi non possono assurgere a garanzia di oggettività-neutralità: la ricerca è sempre un processo e *l'ethos dell'incertezza* (Cipriani, 2006) appartiene sia alla metodologia quantitativa che a quella qualitativa.

Studiosi come Bertaux (1976), Besozzi e Colombo (1998) e Cipriani (2006), proponendo riflessioni sugli insegnamenti di Simmel, Parsons e Merton, hanno sostenuto l'opportunità di emanciparsi dalla tradizionale antinomia tra metodi qualitativi e quantitativi, valorizzando la complementarità e il più profondo ed efficace potenziale di indagine che consegue da un loro utilizzo integrato.

In questo lavoro l'approccio prevalentemente qualitativo è proposto come una scelta *opportuna* per lo studio di fenomeni complessi e di rilevanza etica: in un momento storico in cui narrazioni tossiche e populismi manifestano rinnovato vigore, l'essere 'spostati e posizionati' in un universo creaturale suggerisce di scegliere una epistemologia e una metodologia che risultino coerenti tra loro e con il contesto multi-problematico preso in esame.

La scelta di posizionarsi tra i ricercatori qualitativi assume anche una sfumatura etica, forse mai come ora necessaria e opportuna: rinunciare alla sensazione rassicurante di "certezza" connessa alla scelta di una metodologia prevalentemente quantitativa, rinunciare cioè a una sorta di *mantello dell'oggettività*, sollecita ancor di più il ricercatore ad agire consapevolmente anche un'azione politica.

Scrivo in proposito Charmaz (2006, p. 126): «Le teorie positiviste [neo-positiviste] cercano le cause, privilegiano le spiegazioni deterministe e hanno l'obiettivo di spiegare e prevedere i fenomeni indagati»; e ancora, in anni più recenti:

[...] sebbene gli studiosi cerchino di indossare un mantello di oggettività, l'attività di ricerca è intrinsecamente ideologica. L'analisi della letteratura e la struttura teorica sono 'luoghi' ideologici nei quali si afferma, localizza, valuta e difende la propria posizione (Charmaz, 2015, p. 305).

Come ci ha aiutato a capire Glaser (1978), assumere su di sé la responsabilità interpretativa e darne conto in modo onesto e sistematico è una scelta necessaria per una ricerca sociale che sia calzante, utile, rilevante e modificabile (*fit, work, relevance, modificability*); sento di dover aggiungere che la ricerca deve essere anche (soprattutto) etica.

Chi conduce ricerche qualitative sa di poter aspirare a una descrizione dei contesti in cui si è immersi soltanto parziale e necessariamente approssimativa, attraverso la costruzione di una conoscenza contestualizzata, situata in specifiche circostanze storiche, culturali, sociali e situazionali (Bianchi, 2019).

Le teorie della complessità, si presentano come una "buona scelta epistemologica" perché sostengono il ricercatore a posizionarsi in maniera meta-riflessiva e interdisciplinare, a considerarsi come parte co-partecipante del contesto e ad amplificare il suo impegno etico.

Scrivo Bateson (1960, p. 269, in Deriu, 2000): «Noi scienziati sociali dovremmo stare molto attenti a tenere a bada la nostra smania di controllare quel mondo che comprendiamo in modo così imperfetto. Non si dovrebbe permettere a questa

comprensione imperfetta di alimentare la nostra ansia e il nostro bisogno di controllo. I nostri studi si dovrebbero piuttosto ispirare a un più antico, sebbene oggi poco seguito, principio: la curiosità per il mondo di cui siamo parte». L'epistemologia sistemico-costruttivista - il pensiero della complessità - orienta la ricerca in direzione esplorativa e, in coerenza con l'universo metodologico di tipo qualitativo, sollecita lo studioso a coltivare nel senso più ampio possibile le domande che lo guidano, le sue meta-riflessioni e le costruzioni di senso.

È opportuno allora avere un metodo di ricerca non monolitico, un pensiero non rigidamente disciplinare, valorizzando l'“indisciplinarietà” cara a Gregory Bateson ed Edgar Morin.

«Per la natura stessa delle cose, un esploratore non può mai sapere che cosa stia esplorando finché l'esplorazione non sia stata compiuta. [...] Non c'è dubbio che livelli più profondi della mente guidino lo scienziato o l'artista verso esperienze e pensieri attinenti ai problemi che in qualche modo sono suoi, e sembra che quest'azione di guida si espliciti assai prima che lo scienziato acquisti una qualunque nozione conscia dei suoi fini. Ma come ciò accada, non lo sappiamo.» (Bateson, 2000, p. 79).

L'epistemologia della complessità è un orientamento interpretativo secondo il quale la realtà non può essere considerata come qualcosa di oggettivo e di indipendente dal soggetto che ne fa esperienza, perché è il soggetto stesso che costruisce, inventa ciò che crede che esista: ogni soggetto interpreta il mondo attraverso le sue azioni conoscitive e tali azioni, 'costruzioni', vengono poi convalidate attraverso l'idioma, nell'interazione sociale tra persone che appartengono a una stessa cultura o, per meglio dire, a uno stesso gruppo sociale. «Quando il ricercatore comincia a sondare zone sconosciute dell'universo, l'altro capo della sonda è sempre immerso nelle sue parti vitali» (Bateson, 1997, p. 376).

Come definire il pensiero della complessità che, tra gli assunti di base, disconosce l'utilità di dare definizioni esperte e rigide? A questo primo paradosso al quale è possibile rispondere facendo riferimento all'efficace riflessione di Telfener & Casadio (2003, p. 49): «[...] la complessità abbandona l'illusione di una possibile generalizzazione, e considera ogni teoria una 'teoria locale' capace di rendere conto della molteplicità dei punti di vista e delle tante possibili definizioni del medesimo oggetto. In questa ottica ogni ipotesi è definita dal modello di riferimento scelto, dalla griglia di codifica e decodifica utilizzata e dal contesto storico e sociale in cui gli eventi vengono letti. Ciascun punto di vista è considerato parziale, solo una parte della verità. Si teorizza la complementarità delle descrizioni e la composizione delle conoscenze come possibile metodo per “avvicinarsi” alla complessità del reale. C'è più di un unico universo da conoscere: si introducono infatti i concetti di 'multiverso' e 'pluriverso', di polifonia di descrizioni, e ci si distacca da versioni semplificate e univoche degli eventi».

Secondo Manghi (2009, p. 41), inoltre:

« [...] la parola-maestra complessità indica innanzitutto un bisogno di connessione: complessità è sapere che ogni nostra idea prende significato da un'opposizione complementare con un'altra idea. E' sapere che ogni altra distinzione rimanda a una più ampia reciprocità tra i distinti. Che ogni nostro indispensabile aut aut rimanda a qualche ineludibile et et - e viceversa».

Ai concetti di “separare”, “distinguere”, “prendere da parte” Heinz von Foerster sostituisce i termini complementari di “mettere insieme”, “unificare”, “identificare”.

von Foerster propose di utilizzare il termine "sistemico" come una struttura di pensiero complementare al pensiero scientifico che, attraverso il mettere insieme, attraverso la sincronizzazione di differenti punti di vista, apre un nuovo orizzonte non raggiungibile dal riduzionismo.

Un sistema è un insieme di riflessioni che noi mettiamo insieme, qualcosa che riguarda lo 'sconfinamento' di ambiti disciplinari, paradigmi, confinamenti accademici.

Ogni osservazione viene determinata dalle lenti interpretative adottate (ciò che si osserva attraverso una cornice concettuale è diverso da ciò che si osserverebbe utilizzandone un'altra o delle altre ...) e dalle scelte linguistiche del soggetto (la conoscenza del mondo dipende dai processi di costruzione linguistica: il linguaggio costruisce l'esperienza);

Come scrivono Telfener & Casadio (2003, p. 49):

[...] la complessità abbandona l'illusione di una possibile generalizzazione, e considera ogni teoria una 'teoria locale' capace di rendere conto della molteplicità dei punti di vista e delle tante possibili definizioni del medesimo oggetto. In questa ottica ogni ipotesi è definita dal modello di riferimento scelto, dalla griglia di codifica e decodifica utilizzata e dal contesto storico e sociale in cui gli eventi vengono letti. Ciascun punto di vista è considerato parziale, solo una parte della verità. Si teorizza la complementarità delle descrizioni, e la composizione delle conoscenze come possibile metodo per "avvicinarsi" alla complessità del reale. C'è più di un unico universo da conoscere: si introducono infatti i concetti di 'multiverso' e 'pluriverso', di polifonia di descrizioni, e ci si distacca da versioni semplificate e univoche degli eventi.

Seguendo le suggestioni frutto di questo universo epistemologico, emerge come sia l'osservatore a determinare in larga parte la complessità della situazione problematica che sta studiando; è cioè il ricercatore, partendo dalle sue conoscenze e dalle sue non conoscenze, in base alla sua consapevolezza, che stabilisce se la realtà che lo circonda sia più o meno complessa.

Scrivo in proposito von Foerster (1987, p 153):

[...] in antitesi al problema classico dell'indagine scientifica, che innanzitutto postula un 'mondo oggettivo' invariante rispetto alle descrizioni (come se una cosa simile potesse esistere) e quindi tenta di formulare una descrizione, ci troviamo di fronte al compito di creare un 'mondo soggettivo' invariante rispetto alle descrizioni, ossia un mondo che comprenda l'osservatore: questo è il problema.

Siamo immersi - osservatori osservanti e osservati - in un'infinità di sistemi; scrive Miller (1986, p. 48):

Il termine sistema ha molti significati. Vi sono sistemi di numeri e di equazioni, sistemi di valori o di pensiero, sistemi di leggi, sistemi solari, sistemi organici, sistemi economici, sistemi di comando e di controllo, sistemi elettronici [...]. I significati del termine «sistema» vengono spesso confusi. Il più generale, tuttavia, è il seguente: un sistema è un insieme di unità interagenti che sono in relazione tra loro. La parola «insieme» implica che le unità che lo compongono hanno proprietà comuni, il che è essenziale ai fini della interazione e relazione tra esse. Lo stato di ciascuna unità è vincolato, coordinato, o dipendente dallo stato delle altre unità. Inoltre vi è almeno un'operazione che si può applicare alla somma di

queste unità che dà un valore che è maggiore del valore che si ottiene applicando quell'operazione alla somma di quelle unità prese singolarmente.

Un sistema è, secondo Edgar Morin (1983, p. 131), una «unità globale organizzata di interrelazioni fra elementi, azioni o individui». Si tratta quindi di elementi che interagiscono e sono governati da un principio di organizzazione che stabilisce alcune «regole di comportamento» per gli stessi.

Morin ha consacrato alla nozione di 'complessità' le sue riflessioni più vaste e articolate, presentate nel monumentale lavoro del 'Metodo.

L'approccio dell'epistemologia sistemico-costruttivista alla ricerca nelle scienze umane valorizza la comprensione profonda e consapevole che tutte le analisi di una situazione problematica sono costruite e inevitabilmente influenzate dalla nostra storicità e autobiografia (Lather, 1991). Ad esempio, una delle possibili scelte metodologiche, quella della Grounded Theory costruttivista (Charmaz, 2006, 2014) considera necessario per il ricercatore approfondire e rendere esplicita la sua posizione in relazione allo studio (Mills et al., 2006; Strauss, 1987): il ricercatore deve abituarsi progressivamente a considerarsi come un sé-relazionale, a riconoscere e prestare attenzione a delicate e complesse relazioni di potere, a individuare le formazioni identitarie attraverso insiemi di differenze intersecanti e incarnate e a mantenere sempre vigile il suo impegno etico (Bianchi, 2019).

La migrazione è un fatto sociale totale; presupposti teorici.

In coerenza con la scelta epistemologica della complessità, vengono proposti alcuni riferimenti teorici ecologicamente correlati ai temi della migrazione e della giustizia sociale: se l'epistemologia della complessità sfida la sensibilità del ricercatore a operare un necessario cambiamento di paradigma, le teorie postcoloniali si presentano analogamente rivoluzionarie e sfidanti, perché mirano a superare radicalmente la logica etnocentrica dominante (Bianchi, 2019).

Le prospettive proposte dagli studi postcoloniali, che sono per antonomasia intersezionali, si sviluppano nel crocevia tra sociologia, antropologia, etnopsichiatria, pedagogia e letteratura, non includono solo le modalità di emersione e recupero della parola degli oppressi, ma vogliono trasformare profondamente le stesse "prospettive di conoscenza dell'uomo bianco" (Corradi, 2014): il primato della razionalità sostenuto dall'illuminismo, il pensiero dicotomico e cartesiano sul quale è stato costruito il pensiero occidentale, patriarcale ed etnocentrico.

La produzione postcoloniale può risultare dunque preminente sul piano epistemologico sia per decostruire le rappresentazioni sociali prodotte dagli studiosi "bianchi", sia per dare centralità alle idee di pensatori "neri"⁵ che si sono sviluppate nell'attività anticoloniale e hanno il merito di mettere in discussione le tradizionali strutture teoriche ed empiriche del sapere (Bianchi, 2019).

⁵ I termini 'bianchi' e 'neri' fanno riferimento, rispettivamente: agli studiosi che alimentano l'approccio culturale etnocentrico, patriarcale ed eurocentrico e agli studiosi che scelgono di dar forza al processo di decolonizzazione della cultura.

In proposito, vengono presentate alcune riflessioni di Sayad, Spivak e bell hooks che spingono in direzione di una narrazione decentrante, capace di includere la vulnerabilità, la fragilità, la traumaticità e la fatica dell'essere subalterni, tenendo a mente quanto scrive Brown (2016, p. 258): «la cosa principale di cui i traumi ci privano è la disponibilità, ma anche la capacità, di essere vulnerabili [...] essere vulnerabili è una rivendicazione che va fatta». Scegliere una prospettiva spaesante, ancora una volta, ci permette un posizionamento diverso, più profondo, capace di sostenere una comprensione forse più densa, come ben esplicita Adorno (1954, p. 35): «La forma più alta di moralità è non sentirsi mai a casa, nemmeno a casa propria. È la rivendicazione del disagio come dimensione morale».

In particolare, Sayad ci mette in guardia dall'errore sistemico di considerare la migrazione solo dalla prospettiva del Paese di accoglienza; disponendo lui per primo di uno sguardo 'diverso' sul fenomeno - di una modalità del tutto nuovo di guardare ai processi migratori e ai soggetti - ci aiuta a capire che l'immigrato si posiziona nello spazio dell'impensato sociale e ci obbliga a ridefinire il modo in cui pensiamo ai concetti di cittadinanza, stato, nazione, confine.

Scrive Sayad che «pensare l'immigrazione significa pensare lo stato», dal momento che «lo stato pensa se stesso pensando l'immigrazione» (2002, p. 368): non è quindi ipotizzabile pensare di ricostituire il passato di uno Stato senza includere la questione coloniale; in altre parole, non può esistere una scienza sociale non coloniale nei suoi assunti.

Può però cominciare a esistere una decolonizzata, che assolvano anche al ruolo storico di sapere di opposizione.

Nel lavoro trentennale di Sayad, la riflessione intorno allo Stato dirompe per effetto di una questione biografica, ossia la liberazione dell'Algeria e la struttura coloniale francese (Avallone, Torre, 2013), Sayad vive e attraversa il processo di decolonizzazione e assume su di sé la consapevolezza che "pensare lo Stato" significa pensare "attraverso lo Stato", attraverso cioè la cultura dello Stato, le categorie concettuali proposte (imposte), le classificazioni, il linguaggio e le strategie controllo - repressione agite attraverso le agenzie di socializzazione (Avallone, Torre, 2013, p. 21).

I migranti portano alla luce la permanenza di elementi dissonanti e conflittuali che convivono nella nostra epistemologia di riferimento, elementi di un'eredità coloniale che si manifesta nella struttura stessa delle domande proposte e pensate dalle scienze sociali. Il migrante è spesso oggetto (soggetto) della vessazione sociale e della stigmatizzazione; come non-persona (nel senso di doppiamente assente e non esistente legalmente) rientra facilmente nel ruolo di 'nemico collettivo' (Dal Lago, 2012), colui che viola la norma e il confine, che agita le acque e che, già secondo Durkheim (1967), aveva il compito di portare innovazione.

Il pensiero postcoloniale, come insieme di studi critici e di pratiche di resistenza, nasce dalla consapevolezza del portato ideologico dei diffusi sistemi di disuguaglianza e delle pratiche della dominazione coloniale che hanno costituito il riferimento epistemologico prevalente della modernità.

È dalla presa di coscienza di quanto il colonialismo sia ancora vivo nel presente che nasce la contestazione dell'eredità coloniale stessa: l'attuale corrente di studi in divenire deve essere intesa, prima di tutto, come forma di soggettività che si oppone alle diffuse manifestazioni di intolleranza razzista dilaganti in numerosi paesi

occidentali attraverso la messa in discussione delle categorie, delle narrazioni e delle istituzioni che, di fatto, stanno ricostituendo il colonialismo nel nostro presente.

Viene elaborata una rottura esplicita con ciò che è rappresentato come il metamodello culturale posto a fondamento della storiografia moderna: un universalismo astratto di matrice borghese, consumistico e liberale (Lanternari, 1976) che ha di fatto circoscritto, relativizzato e ridotto all'ordine le forme di insurrezione e di resistenza messe in atto dai gruppi subalterni ogni volta che si sono contrapposti al potere egemonico; forme che, definite irrazionali, religiose o comunitarie nel linguaggio dei dominanti, costituiscono la modalità di espressione della coscienza dei dominati, di quei "dannati della terra" che Fanon (1961) descrive con lucida incisività.

In questo senso dobbiamo parlare, secondo una pluralità di autori e di prospettive di analisi, di pensieri e teorie post-coloniali che si raccordano tra loro per accompagnare lo studioso verso un approccio epistemologico coerente con la teoria della complessità.

In merito alla denuncia della subalternità sono importanti, tra gli altri, i lavori di due donne; Gayatri Spivak e bell hooks.

Gayatri Spivak critica la cultura etnocentrica ed elabora il concetto secondo cui il soggetto è condizionato dal sistema egemonico, tanto da sentirsi inesorabilmente appartenente (pensandosi tale) alla classe subalterna. Il costrutto di "subalterno" prende vita nel suo famoso saggio *Can the subaltern speak?*, testo che si conclude con la riflessione su ciò che rimane indicibile, sulla sensazione tipicamente postcoloniale della perdita e sulla condizione delle donne, sul loro silenzio di fronte alla violenza imperialista e alla dominanza maschile. Nel contesto coloniale, la donna subalterna non possiede né una storia né una voce, e viene discriminata e stigmatizzata in maniera ancor più traumatica: «If, in the context of colonial production, the subaltern has no history and cannot speak, the subaltern as female is even more deeply in shadow ... »⁶ (1988, p. 28).

Anche il migrante, come la donna, non ha voce.

Non c'è bisogno di sentire la tua voce se posso parlare di te meglio di quanto possa farlo tu [...]. Non c'è bisogno di sentire la tua voce, raccontami solo del tuo dolore. Voglio sapere la tua storia, poi te la ri-racconterò in una nuova versione. Ti ri-racconterò la tua storia come se fosse diventata la mia! (hooks, 1998, p. 71).

Il rischio per i "subalterni" è ben esplicitato nelle parole che seguono (ibidem, p. 67):

[...] ovunque andiamo, subiamo pressioni da parte di chi vorrebbe ridurci al silenzio, cooptarci o toglierci la terra sotto i piedi [...].

Una volta tornati agli spazi da cui veniamo, ci facciamo fuori con le nostre stesse mani per la disperazione, annegando nel nichilismo, preda della povertà, della dipendenza e di tutti i postmoderni modi di morire che si possono immaginare.

⁶ «Se, nel contesto della produzione coloniale, il subalterno non ha storia e non può parlare, il subalterno come donna è ancora più profondamente nell'ombra ... ».

Eppure, proprio partendo da questa condizione, diventa vitale agire pratiche di resistenza identitaria; diventa vitale attribuire un valore positivo e generativo alla *marginalità* e al processo culturale a essa strettamente connesso della *contaminazione*, viste entrambe (marginalità e contaminazione) sia come luoghi di esclusione sociale e di deprivazione, sia come occasioni di resistenza agli standard culturali e alle norme coercitive e disciplinari imposte dalla cultura dominante.

Scrive ancora hooks (ibidem, p. 67): «Le nostre vite dipendono dalla nostra capacità di concettualizzare alternative, spesso improvvisando. È compito di una pratica culturale radicale teorizzare su questa esperienza in una prospettiva estetica e critica».

Si fa strada la consapevolezza che l'approccio postcoloniale possa rappresentare un efficace strumento di denuncia per favorire un cambiamento sociale, economico e culturale e per restituire la voce a chi resta in silenzio, a chi subisce l'imposizione del silenzio, al 'subalterno', declinato in maniera specifica come migrante, straniero, donna-migrante e straniera.

Ricerca come ricerca di giustizia sociale.

Il quadro epistemologico e teorico delineato in questo contributo non ha la pretesa di avere un valore di modello, ne vuole aspirare a una oggettività - che in senso batesoniano appare una superstizione- si propone di essere una guida flessibile e rispettosa, una cornice possibile per indagare il complesso universo delle migrazioni globali.

Consapevole dell'essere "di parte" e, dunque "partigiana" e di far risuonare l'insegnamento di Gramsci *Odio gli indifferenti*, (Bocci, 2018), il tentativo è di agire un'etica della ricerca che abbia chiaro l'obiettivo sovraordinato della giustizia sociale. La ricerca è motore di libertà, sollecita rivoluzioni, favorisce il dubbio e l'interrogazione, tende alla decostruzione del potere egemonico; molte volte nel gruppo di ricerca che ha progettato la Mesa Retunda (ringrazio con consapevolezza gioia il Prof. Claudio Tognonato e i colleghi Danilo Palmisano, Barbara Morsello e Chiara Carbone di Roma Tre) le riflessioni sono state orientate profondamente allo scopo ontologico della ricerca: voler cambiare il mondo, in meglio.

Riferimenti bibliografici

Adler P. A., Adler P. (1987), *Membership Roles in Field Research*. Newbury Park, CA: Sage.

Avallone G., Torre S. (2013) (a cura di), *Abdelmalek Sayad: per una teoria postcoloniale delle migrazioni*, Catania: Il carrubo.

Bateson G. (1936), *Naven. Un rituale di travestimento in Nuova Guinea*. Torino: Einaudi, 1958.

Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi 2006.

Bateson G. (1979), *Mente e Natura*, Milano: Adelphi 2008.

- Bateson G. (1991), *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi 1997.
- Bateson G., Bateson M. C. (1985), *Con occhi di figlia. Ritratto di Margaret Mead e Gregory Bateson*, Milano: Feltrinelli.
- Bateson G., Bateson M. C. (1987), *Dove gli angeli esitano*, Milano: Adelphi 1989.
- Bianchi L., (2019), *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza dei Msna in Italia*, Roma Tre Press.
- Bianchi L., *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa in intercultura. Epistemologia della complessità e Grounded theory costruttivista*. La melagrana, Franco Angeli (in corso di stampa).
- Cipriani R. (2006), (a cura di), *L'approccio qualitativo. Dai dati alla teoria nell'analisi sociologica*, Milano: Guerini.
- Cipriani R. (2007), *Compendio di sociologia*, Roma: Monolite Editrice.
- Cipriani R. (2008) (a cura), *L'analisi qualitativa. Teorie, metodi, applicazioni*, Roma: Armando Editore.
- Connel R., Corradi L. (2014), *Il silenzio della terra. Sociologia postcoloniale, realtà aborigene e l'importanza del luogo*, Milano: Mimesis.
- Dal Lago A. (2005), *Non persone*, Milano: Feltrinelli.
- Deriu M., (2000) a cura di, *Gregory Bateson*, Milano: Mondadori.
- Fanon F. (1961), *I dannati della terra*, Torino: Einaudi, 2000.
- hooks b. (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milano: Feltrinelli.
- Manghi S. (2009), *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo*, Gardolo (TN): Erickson.
- Sayad A. (1999), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano: Cortina Editore, 2002.
- Spivak G. C. (1988), *Can the Subaltern Speak?*, in C. Nelson, L. Grossberg, (a cura di), *Marxism and The Interpretation of Culture*, London: Macmillan.
- Telfener U., Casadio L. (2003), *Sistemica*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Tognonato C., (2006), *I presupposti teorici dell'approccio qualitativo*, pp. 13-26 in R. in R. Cipriani, *L'approccio qualitativo. Dai dati alla teoria nell'analisi sociologica*, Milano: Guerini.
- von Foerster H. (1981), *Sistemi che osservano*, Roma: Astrolabio 1987.
- von Foerster H. (1992), *Introduzione*, in Ceruti M., *Il vincolo e la possibilità*, Milano: Feltrinelli 2000.
- von Foerster H., Bernhard P. (1998), *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*, Roma: Meltemi.

PERCORSI E STRATEGIE IMPRENDITORIALI DEGLI IMMIGRATI. DUE STUDI DI CASO: NAPOLI-MANCHESTER

Maria Camilla Fraudatario

(mariacamilla.fraudatario@unina.it)

Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Abstract

Le immigrazioni sono un fenomeno di rilievo e oggetto di continui approfondimenti nelle scienze sociali, poiché presentano un *potenziale trasformativo* per le società di destinazione (Zanfrini L., 2016; 2018).

Basti pensare a come la stabilizzazione di una consistente quota di presenze straniere, nel tempo ha trasformato i contesti urbani in veri e propri luoghi di *diversità*, in cui si sviluppano nuove forme di identità, di economie e di espressioni culturali (Sassen S., 2002). Uno degli aspetti più maturi di questo processo rimanda al rapporto tra lavoratori stranieri ed economie sviluppate; più nello specifico si fa qui riferimento al fenomeno dell'imprenditorialità immigrata.

La spinta imprenditoriale è sicuramente interpretabile come una chiara volontà degli immigrati di voler fuoriuscire da situazioni di subalternità e accelerare il processo di inserimento nel sistema economico delle società riceventi, mettendo in campo risorse umane, finanziarie e relazionali (Ambrosini M., Boccagni P., 2004).

L'obiettivo della ricerca – tutt'ora in corso – è quello di analizzare le strategie adottate dagli immigrati per intraprendere una attività di impresa e a partire da un confronto tra aree urbane di due diverse città europee, il Rione Sanità di Napoli e il distretto Rusholme di Manchester, delineare i percorsi imprenditoriali realizzati su connotazioni sia etniche che territoriali. Pertanto, risulterà importante impiegare la tecnica dell'intervista in profondità per ricostruire le biografie delle carriere e delineare il profilo dell'imprenditore straniero, tenendo conto delle aspirazioni individuali e delle competenze messe in gioco per la realizzazione e la continuazione del proprio progetto.

Parole chiave: Immigrazione; Strategie imprenditoriali; Integrazione; Innovazione socio-economica.

I contributi teorici sul tema dell'imprenditorialità immigrata

Intorno agli anni Settanta del secolo scorso iniziarono i primi flussi migratori verso l'Italia, ma soltanto a partire dagli anni Novanta si è assistito ad un lento e graduale processo di penetrazione nel nostro sistema economico nazionale, come esito di creazione di imprese con titolari di origine straniera.

Il ritardo italiano rispetto a paesi quali gli Stati Uniti, l'Inghilterra, la Germania e la Francia, caratterizzati da storiche ondate migratorie, si riscontra anche nella produzione scientifica e nella letteratura sociologica sul tema, motivo per cui saranno di seguito passati in rassegna le maggiori teorie di respiro internazionale.

Alla luce dei diversi contributi il fenomeno dell'imprenditorialità immigrata può trovare svariate declinazioni e orientamenti. Molti studi si concentrano sulle motivazioni che spingono l'immigrato ad intraprendere una attività di impresa, includendo nelle analisi i fattori individuali e socio-culturali dell'imprenditore (Light I. 1972; Bonacich E., 1973; Arrighetti A. *et al.*, 2014); altri invece analizzano i condizionamenti generati dalle variabili ambientali sulla struttura di opportunità e gli effetti dell'imprenditoria sull'economia dei paesi ospitanti (Boissevain J., 1992; Kloosterman R., 2000; Kloosterman R., Rath J., 2001).

Comunque una opinione condivisa fra gli studiosi è che gli stranieri subiscono nei mercati del lavoro dei paesi di destinazione un sistemico svantaggio rispetto ai nativi.

Riprendendo la *Teoria dello svantaggio*, il mancato accesso al lavoro dipendente qualificato e ben retribuito genererebbe una risposta reattiva degli immigrati, in cui l'iniziativa imprenditoriale rappresenta una fuoriuscita dalla disoccupazione o dal lavoro precario (Newcomer 1961; Collins 1964; Jones T. e McEvoy D., 1992). Tuttavia, molto spesso le imprese create presentano un basso profilo e strutture organizzative molto deboli, andando così a collocarsi in settori marginali dell'economia, o in quei vuoti di offerta (*vacancy chain*) lasciati liberi dagli imprenditori autoctoni, in una forma di "*successione ecologica*" (Aldrich H., 1976; Ambrosini M., 2004). In questo senso, la transizione al lavoro autonomo indurrebbe al rischio di segregazione professionale e nuove forme di discriminazione nel tessuto societario.

Una interpretazione alternativa ci viene fornita dalla *Teoria della mobilità bloccata* (Rajman R., Tienda M., 2000), secondo cui l'iniziativa imprenditoriale sarebbe più una risposta alle discriminazioni incontrate non tanto nell'accesso al mercato del lavoro dipendente, quanto nella possibilità di mobilità occupazionale e sociale (Giaccone S., 2014). Accade infatti che anche quando gli immigrati portano con sé delle competenze, nel nostro contesto non sono facilmente trasferibili (si pensi al riconoscimento del titolo di studio), e la collocazione in lavori dequalificati determinerebbe soprattutto nel lungo periodo, un "*azzeramento*" di saperi precedentemente acquisiti: uno spreco insomma di capitale umano (Pugliese E., 1990; Avola M., e Cortese A., 2012).

Come è stato osservato:

«posti di fronte a uno svantaggio, gli immigrati come gruppo sociologico lo convertono in un vantaggio; la mobilità bloccata ironicamente apre ad essi delle opportunità alternative. Impediti di entrare nel mainstream dell'economia capitalistica, rispondono creando il proprio capitalismo. Più grande lo svantaggio, maggiore la frustrazione, più grande diviene anche la motivazione e l'incentivo a cambiare» (Kwok Bun e Jin Hui, 1995, p. 523).

In altri casi la scelta di lavoro autonomo è strumentale alla volontà stessa degli immigrati di non volersi integrare pienamente nella società di ricezione, ma di voler far presto ritorno in patria, una volta raggiunta una adeguata stabilità economica. Si tratta delle *middleman minorities*: minoranze etniche che operano in determinati interstizi occupazionali, come il commercio, perché sono attività molto più flessibili e meno vincolanti al contesto di ricezione, ma che al contempo permettono di avere a disposizione una maggiore liquidità di capitale da accumulare, o da inviare in patria attraverso le rimesse (Bonacich E., 1973). In questo caso sia il progetto migratorio che la scelta imprenditoriale si rivestono di un carattere temporaneo.

Il secondo filone di studi ha cercato di superare le teorie di cui sopra, perché troppo incardinate sul versante dell'offerta imprenditoriale (*supply side*). L'idea di fondo è che il fenomeno dell'imprenditorialità immigrata non si manifesti in modo uguale, ma cambia in base ai mutamenti che investono le economie occidentali. Si tratta di approcci che prediligono il versante della domanda (*demand side*) e che considerano nelle loro analisi anche quei fattori economici e istituzionali che potrebbero incoraggiare, o limitare l'avvio e la gestione di una attività di impresa.

Assumendo questa prospettiva, il sistema economico di riferimento che esprime bisogni di consumo e di produzione, così come le variabili istituzionali (ad esempio la politica fiscale e la regolamentazione sulle licenze), possono sensibilmente incidere sulla offerta di imprenditoria immigrata. Rispetto ai fattori istituzionali, il rischio è che dinanzi ai vincoli prodotti da una eccessiva burocrazia, gli immigrati ripiegherebbero verso attività più flessibili (Boissevan J., 1992), o ricorrerebbero a diversi espedienti per aggirare la legislazione. Uno di questi ad esempio, è quello di dichiarare ai pubblici registri un tipo di attività per poi realizzarne una altra, o far risultare titolare/socio dell'impresa un *prestanome* dotato di attestato. Va da sé che la struttura normativa può altresì incidere sui comportamenti illeciti adottati dai singoli (Palidda S., 1992).

Una terza via sembra essere tracciata da quelli che sono stati definiti *approcci intermedi*, poiché tentano una conciliazione tra le teorie *supply* e *demand side*. Si tratta di veri e propri modelli che mirano ad analizzare il fenomeno dell'imprenditorialità straniera in tutta la sua complessità.

Il primo contributo è stato quello di Waldinger (1990) che attraverso la delineazione del "*modello interattivo*", spiega come l'imprenditorialità immigrata sia l'esito della combinazione di variabili di contesto (dinamicità di mercato, quadro normativo e struttura produttiva) e di risorse individuali (capitale umano, finanziario e relazionale). L'interazione fra la struttura politico-economica e l'agency dei gruppi determinerebbe il successo dell'impresa. Inoltre, Waldinger individua due fasi dell'espansione imprenditoriale. Se nella fase iniziale gli immigrati direzionerebbero la propria attività nell'ambito della comunità di appartenenza, soltanto a partire da una fase più matura si verificherebbe una apertura verso una clientela differenziata che include anche gli autoctoni, per accrescere i propri profitti ed evitare di concorrere in mercati sovraffollati e poco redditizi.

Il *modello interattivo*, pur essendo riconosciuto dagli studiosi come un lavoro pionieristico nell'intento di combinare dialogicamente il versante dell'offerta imprenditoriale e della domanda di mercato, non è stato esente da alcune valutazioni critiche⁷.

A partire dall'intuizione di Waldinger, il modello della *mixed embeddedness*⁸ di Kloosterman e Rath (2001), si presenta come un approccio più elaborato che analizza il

⁷ Tra i limiti del *modello interattivo*, molti autori evidenziano la scarsa attenzione riposta sui fattori di contesto che, restando marginali nell'analisi, non spiegano in maniera esaustiva il fenomeno dell'imprenditorialità immigrata. La *struttura di opportunità* viene scarsamente approfondita, a fronte di uno sbilanciamento verso spiegazione culturaliste, approccio tipico delle teorie *supply side*. Al contempo, risulta difficile poter osservare la relazione che intercorre fra i due versanti presi in considerazione e dunque, come taluni fattori si influenzano vicendevolmente, assumendo per certa l'esistenza di una interazione reciproca (Ambrosini M., 2005; Chiesi A.M., e Zucchetti E., 2005; Barberis E., 2008).

⁸ *Embeddedness* (incorporazione) è un concetto che nasce nell'ambito della *New Economic Sociology* e non ha una precisa traduzione in italiano. Secondo gli autori il concetto di *embeddedness* fa riferimento al grado in

fenomeno dell'imprenditorialità immigrata su tre livelli territoriali: nazionale, regionale/urbano e vicinato.

Questa tripla distinzione consente di valutare i fattori che di volta in volta impattano sulla struttura di opportunità e dettano le condizioni di *accessibilità* ai mercati per gli aspiranti imprenditori.

Un primo aspetto da tenere in considerazione rimanda al quadro normativo e istituzionale del paese di riferimento che può creare strutture di opportunità diverse, rispetto alla tipologia e la dimensione dei settori economici entro cui si concorre. Ne consegue che vincoli eccessivi potrebbero scoraggiare ogni intraprendenza al lavoro indipendente. Al livello regionale/urbano le strutture di opportunità non sempre rispecchiano l'andamento nazionale; infatti, contesti regionali e aree urbane presentano un proprio dinamismo economico. Infine l'accesso ai mercati può differire anche tra quartiere e quartiere di una stessa città, generando ugualmente opportunità o vincoli.

Il modello della *mixed embeddedness* è un approccio indubbiamente valido per lo studio dell'imprenditorialità immigrata, poiché consente di analizzare le traiettorie occupazionali sia in modo diacronico (comparando differenti paesi) che in modo sincronico (tracciando i cambiamenti nel tempo in un paese). (Kloosterman R., 2006).

Il contesto della ricerca: Napoli - Manchester

In questo progetto di ricerca l'obiettivo generale è quello di analizzare le *strategie imprenditoriali* degli immigrati e a partire da un *confronto* fra due diversi contesti urbani - Napoli e Manchester - indagare come le implicazioni di contesto, dunque implicazioni economiche, culturali e sociali, possono ostacolare o stimolare i progetti di impresa. L'attenzione sarà rivolta a due precisi gruppi etnici, quello srilankese e pakistano, che rappresentano rispettivamente le prime comunità straniere nei contesti territoriali di riferimento⁹.

La scelta di confrontare Napoli e Manchester è strettamente connessa alla volontà di cogliere aspetti contrastanti e al contempo simili, fra due aree urbane che per connotazione afferiscono a due modelli diversi di sviluppo politico e socio-economico: il modello liberale dei paesi anglosassoni e il modello europeo mediterraneo.

Una ulteriore distinzione, che sarà approfondita di seguito, va sicuramente rintracciata sulla storia dei flussi migratori verso questi due contesti urbani, poiché la variabile temporale concorre alla pari di altri fattori a spiegare gli esiti dei percorsi di integrazione nella società di ricezione e più nello specifico, di penetrazione nei sistemi economici locali.

cui le azioni economiche degli immigrati siano "incorporate" nel contesto politico-economico e nel proprio network personale (Kloosterman R., Rath J., 2001).

⁹ Gli srilankesi residenti a Napoli sono 14.831 (Fonte dati: Statistiche demografiche 2016, Comune di Napoli <http://www.comune.napoli.it>), mentre a Manchester si contano 42.904 pakistani (fonte dati: Censimento della popolazione al 2011 <http://worldpopulationreview.com>).

Napoli

I primi arrivi a Napoli dallo Sri-Lanka si registrarono tra la fine degli anni Ottanta e gli inizi degli anni Novanta del secolo scorso. Inizialmente si è trattato di numeri esigui da non raggiungere neppure le centinaia di unità, anche perché Napoli, così come il resto dell'Italia, era considerata da molti migranti una zona di transito per poi raggiungere i paesi dell'Europa centrale e settentrionale (Grassi V., Pascali M., 2019).

Nell'arco di un trentennio però, la popolazione srilankese è cresciuta al punto da divenire oggi la prima comunità per numero di presenze non solo in città, ma anche nel contesto regionale campano. Questo primo aspetto è indicativo del funzionamento dei flussi migratori del secolo scorso. Infatti i nuovi arrivati, in prevalenza uomini, una volta trovato un primo inserimento lavorativo e abitativo, richiamarono a sé intere famiglie e connazionali, desiderosi di migliorare le proprie condizioni sociali ed economiche. In questo senso all'interno delle reti migratorie è stato centrale il ruolo ricoperto dagli *scout*, intesi come i pionieri verso una data destinazione, capaci di creare e alimentare vere e proprie *catene migratorie* (Ambrosini M., 2006).

Seguendo tale impostazione, si concorda nel dire che «*gli individui non emigrano, i networks sì*» (Tilly, 1990, p.84), infatti: «*the effective units of migration were (and are) neither individuals nor households but sets of people linked by acquaintance, kinship, and work experience*» (ibidem: 84).

Nello specifico caso partenopeo, inizialmente gli srilankesi trovarono uno sbocco occupazionale nel settore della ristorazione, particolarmente diffuso nell'area del centro storico, e nel settore domestico, come colf e badanti al servizio di molte famiglie napoletane benestanti.

Al contempo, la bassa qualità del patrimonio edilizio esistente diede impulso ad una consistente offerta abitativa. L'immediata disponibilità di bassi - piccoli locali situati a pian terreno - e appartamenti vetusti in molti quartieri popolari (Rione Sanità, Quartieri Spagnoli, il Cavone o Forcella), innescò fin da subito un mercato dell'affitto non regolare, trovando acquirenti proprio tra gli immigrati (Zaccaria A.M., 2019).

La più alta concentrazione di srilankesi si registrò prevalentemente nel Rione Sanità, che alla stregua di altre aree urbane, veniva percepita come una vera e propria *periferia* del centro storico. Abitato da famiglie di estrazione sottoproletaria e caratterizzato dalla presenza di una economia informale/illegale e da fenomeni microcriminali molto più ricorrenti (Anselmo M., 2019), questo luogo da sempre è stato considerato una *città dentro la città*.

Soltanto a partire dagli inizi del Nuovo Millennio gli srilankesi presenti in questa area urbana diedero vita a nuove forme di micro-imprese¹⁰, oggi sempre più numerose.

Percorrendo le strade e i vicoli che compongono il vasto Rione Sanità, ci si imbatte in diversi esercizi commerciali: minimarket in cui è possibile trovare prodotti di ogni tipo provenienti dallo Sri-Lanka; le insegne accanto ai piccoli bassi indicano sale da parrucchieri e da barbieri; in altri locali trovano posto agenzie di viaggio e uffici

¹⁰ Napoli è la prima delle cinque province italiane per numero di imprese a titolarità di cittadini nati in Sri-Lanka (29,5%). Seguono Milano (14,5%), Palermo (10,6%), Verona (9,7%) e Roma (7,3%). In *La comunità Srilankese in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, anno 2018.

di consulenza; ma molti sono i ristoranti e fast food che soprattutto nella giornata della domenica, dopo il consueto rito religioso svolto in lingua nella Chiesa di Santa Maria dei Vergini, accoglie numerose famiglie e numerosi giovani per le colazioni e gli spuntini.

Alla luce delle prime osservazioni, è possibile affermare che la distribuzione della piccola imprenditoria srilankese, operante prevalentemente nel settore del commercio, della ristorazione e dei servizi, trova analogia con la distribuzione residenziale della comunità su questa porzione di territorio.

Manchester

Nel tempo la Greater Manchester è divenuta un melting-pot di culture e stili differenti, espressione della coesistenza di svariati gruppi etnici nello stesso spazio urbano.

Gli asiatici e in particolar modo i pakistani, sono le presenze straniere più numerose in città e nel resto della nazione, soprattutto per effetto delle relazioni che intercorrevano tra il Regno Unito e i paesi dell'Asia meridionale¹¹. I flussi migratori verso Manchester, a differenza di quanto si è visto per Napoli, risalgono molto più indietro nel tempo. Nonostante alcune presenze asiatiche erano già presenti sul territorio nazionale verso la fine del XIX secolo¹², fu comunque nell'immediato dopoguerra che le ondate migratorie divennero più consistenti.

Infatti, con la crescente espansione industriale era altresì maturato il bisogno di manovalanza per lavori pesanti e mal retribuiti. In questo modo le ex-colonie inglesi, come appunto il Pakistan o altri paesi asiatici, sono state un importante bacino di reclutamento di manodopera.

I primi ad arrivare furono giovani uomini intenzionati a lavorare per sostenere economicamente le proprie famiglie a distanza, o accumulare somme di denaro e poi far presto ritorno in patria.

Tuttavia a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, iniziò lo stanziamento a lungo termine di un numero sempre più crescente di pakistani che, attratti dalle opportunità di lavoro presso i poli industriali di Manchester, continuarono a partire ma questa volta con intere famiglie al seguito.

La seconda coorte di arrivi segna, dunque, il passaggio da una immigrazione stagionale ad un'immigrazione permanente. Inoltre, la scelta di risiedere stabilmente nella cittadina inglese, indusse questo popolo ad organizzarsi per rispondere ai più svariati bisogni dei connazionali: furono aperte associazioni etniche, attività commerciali e di servizi, furono costruite Moschee. Tutto questo se da un lato imprimeva un importante cambiamento nella morfologia urbana, dall'altro era segno ineludibile di un graduale processo di inserimento sociale, culturale ed economico.

È all'interno di questi eventi storici che può essere analizzato il fenomeno dell'imprenditorialità pakistana a Manchester. I più autorevoli contributi sul tema fanno riferimento alle ricerche empiriche dell'antropologa Pnina Werbner, di cui di

¹¹ India, Pakistan e il Bangladesh erano i paesi dell'Asia meridionale del Commonwealth.

¹² L'Inghilterra, storica rotta commerciale, aveva attratto marinai asiatici nelle sue principali città portuali.

seguito verranno presi in considerazione alcuni aspetti per inquadrare la nascita e l'evoluzione di molte attività imprenditoriali.

Come stato osservato, il sistema industriale rappresentò per molti pakistani della prima generazione una fondamentale opportunità di mobilità occupazionale. Il lavoro operaio aveva permesso di accumulare alcuni fondi da destinare all'avvio delle attività di impresa; a ciò si aggiungeva un sistema di prestito a lungo termine nel circuito etnico di appartenenza (Werbner P., 2001).

I settori produttivi in cui si installarono le prime imprese furono quelli del commercio, della ristorazione, dei trasporti e dei servizi (agenzie di viaggio), e soltanto in fase più avanzata il tessile e l'abbigliamento sono divenuti tipici settori di produzione etnica. Il rapido espansionismo imprenditoriale fu adeguatamente supportato dalle cosiddette *catene imprenditoriali* (Werbner P., 1990a, 1990b). Tale meccanismo permetteva alle aziende più affermate di poter passare ad un livello superiore di fornitura o di subappalto, grazie all'appoggio delle imprese etniche più giovani e meno strutturate.

Verso la fine degli anni Novanta la concatenazione di più fattori - politiche di liberalizzazione e concorrenze di multinazionali sui mercati da un lato, debolezze strutturali interne alle imprese etniche e scarso intervento statale dall'altro - segnarono il declino di un periodo che fino a quel momento era stato foriero di grandi guadagni, soprattutto per l'abbigliamento e il tessile.

Se numerose fabbriche chiusero, molte altre riuscirono ad affrontare meglio la crisi grazie alla lungimiranza di alcuni imprenditori che capirono per tempo di dover puntare su una produzione di qualità, di dotarsi di un personale altamente qualificato e specializzato e di direzionare l'offerta verso una clientela più mista (Werbner P., 2001).

In definitiva il successo espansionistico dell'imprenditoria pakistana a Manchester è stato determinato sia dall'allargamento dei confini verso nuovi settori produttivi sia dallo svincolamento dal proprio enclave economico etnico. Oggi numerosi British Pakistanis di terza generazione sono importanti uomini di affari nel settore siderurgico e nelle industrie farmaceutiche.

Quali strategie?

Quanto esposto in questo contributo se da un lato non ci consente di delineare conclusioni nette, dall'altro ci fornisce alcuni spunti su cui ragionare e che meglio possono orientare la ricerca (ancora in corso) sul complesso tema dell'imprenditorialità straniera.

Una prima riflessione ci spinge a considerare la stretta connessione esistente fra i tempi migratori e l'incipit imprenditoriale. Come si è visto, Napoli e Manchester per quanto siano contesti urbani afferenti a sistemi politico-istituzionali diversi e a spazi di mercato che seguono un proprio dinamismo, presentano analogie rispetto ai processi insediativi e imprenditoriali di alcuni gruppi etnici. Più nello specifico, lo stanziamento delle comunità srilankese e pakistana ha seguito la comune logica della concentrazione occupazionale in determinati interstizi del mercato del lavoro locale, e della concentrazione residenziale in una stessa area urbana.

In un secondo momento, la crescita sul territorio del gruppo etnico di riferimento spingerebbe molti attori stranieri a creare la propria economia, *capitalizzando* la

consistente domanda di mercato espressa dalla comunità di appartenenza. Non è un caso che le prime forme di impresa siano relative al commercio, la ristorazione o i servizi, insomma verso tutti quei *prodotti* che rispecchiano gusti e costumi etnici. A ciò si lega anche l'alta permeabilità dei settori produttivi sopracitati, che rispetto ad altri sono soggetti a regolamentazioni sulle licenze meno stringenti e richiedono una disposizione ridotta di risorse finanziarie per l'avvio delle attività.

Queste *strategie imprenditoriali* trovano conferma nell'esperienza di una donna srilankese, una tra i primi ad aprire una agenzia di viaggio a Napoli, captando le esigenze di molti suoi connazionali.

«Io con il diploma in economia e commercio preso al mio paese, facevo la domestica prima per una famiglia, poi anche per due e tre e certe volte anche la babysitter. Perché mio marito partito prima ha trovato questo lavoro per me [...]. È stato lui [indica il figlio, ndr] che mi chiedeva di fare un lavoro differente perché lui vedeva i suoi amici che i genitori facevano i lavori diversi [...]. Quindi ho pensato e ho deciso di fare agenzia di viaggio, anche perché molti srilankesi che volevano tornare a casa per qualche mese, o volevano spedire regali e pacchi non sapevano come fare... non si fidano di altri! Allora ho pensato di aprire questa agenzia di viaggi per fare qualcosa di buono per la mia comunità [...] E sono riuscita ad aprire questa agenzia con i risparmi conservati in tutti questi anni di lavoro» (S., srilankese, donna, 37 anni)

Soffermandoci ancora su questa storia, si può notare come il riscatto occupazionale e in particolar modo quello sociale, passa anche attraverso la spinta motivazionale del figlio per poi realizzarsi effettivamente grazie ad i risparmi economi familiari. Il capitale sociale che qui si mobilita è un capitale ristretto al raggio della famiglia. Dunque il successo della *micro-impresa* è l'esito della combinazione di risorse e materiali e immateriali.

«quando sono arrivato io, eravamo in pochi. All'inizio ho lavorato come badante, poi ho trovato lavoro a Roma per una TV satellitare che trasmetteva programmi e notizie in Sri Lanka [...] Sono sempre stato bravo con le riprese e i montaggi e allora ho deciso di aprire il mio canale [...] Prima non era come ora, internet costava e anche mantenere il blog, quindi ho speso tanti soldi, ma oggi faccio tutto sui social che sono free.. che cosa bella la tecnologia! [ride, ndr]. Sono dieci anni che lavoro al canale ma non so come fare per registrarmi alla Camera di Commercio perché non ho una sede e quindi il lavoro lo faccio a casa.. però ho bisogno di crescere anche perché tutti apprezzano questa cosa! Se tu chiedi agli srilankesi, mi conoscono tutti [...] guadagno sui servizi che faccio a Napoli e possono vedere in Sri-Lanka, sulle feste di compleanno, per sponsorizzare il ristorante che apre [...] Però voglio crescere!» (P., srilankese, uomo, 42 anni)

Nel caso di P., invece, le barriere burocratiche così come la difficoltà di trovare ampi finanziamenti hanno indubbiamente posto un limite alla possibilità e alla volontà di strutturarsi.

Benché la sua non possa ancora definirsi impresa, il suo stimolo imprenditoriale non può essere tralasciato. Il capitale umano di partenza unitamente alla forte carica motivazionale hanno permesso di dare vita ad una attività economica di *transnazionalismo connettivo* (Ambrosini M., 2012), in grado di creare relazioni e scambi tra paese di destinazione e paese di provenienza.

Tuttavia, a questi casi di successo fanno da contraltare alcune forme di imprenditoria che si muovono in sordina. Come emerso da alcune testimonianze raccolte, esistono “imprenditori invisibili” difficilmente intercettabili, ma che occuperebbero una nicchia di business al limite della legalità. Si tratta di “impresari” che traggono ingenti profitti dal mercato immobiliare e da quello dei matrimoni combinati. Per il mercato delle case alcuni avrebbero acquistato vecchi bassi e/o vecchi depositi abusivi nel Rione Sanità, a prezzi stracciati e secondo modalità poco legalizzate, per poi affittarli ai connazionali arrivati più di recente, generando un mercato etnico e parallelo a quello autoctono. Ancora più curioso è il business dei matrimoni: si tratta di veri e propri procacciatori di consorti che combinano matrimoni con ragazze napoletane, per tutti quei connazionali che hanno bisogno di acquisire i documenti e regolarizzare la propria presenza sul territorio. Con simili pratiche economiche si riuscirebbe ad incassare fino a 10.000 euro per ogni matrimonio contrattualizzato.

Già da questi primi risultati di ricerca, il contesto napoletano presenta una realtà estremamente fluida, all’interno della quale prendono forma fenomeni imprenditoriali compositi e sfaccettati, operanti in opposizione costante tra visibile e invisibile, tra legale e illegale.

Riferimenti bibliografici

- Aldrich, H., Reiss A.J. (1976). Continuities in study of Ecological Succession: Changes in the race composition of neighborhoods and their businesses. *American Journal of Sociology*, Vol.81, n.4, pp.846-866.
- Ambrosini, M. (2012). Migrants' entrepreneurship in transnational social fields: research in the Italian context. *International Review of Sociology*, 22(2), 273-292.
- Ambrosini, M. (2004). Protagonisti inattesi. Lavoro autonomo e piccole imprese tra i lavoratori stranieri in Trentino. *InfoSociali*, vol.9.
- Ambrosini, M. (2006). Dalle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni. In Decimo, F., Sciortino, G. (cur.), *Reti migranti*. Bologna: Il Mulino.
- Arrighetti, A., Bolzani, D., Lasagni, A. (2012). Motivazioni imprenditoriali e percorsi evolutiva dell'impresa tecnica. In Pilotti, L., De Noni, I., Garzaroli, A. (cur.), *Il cammino infinito. Imprenditorialità multiculturale tra varietà, innovazione e territori* (pp. 126-160). Milano: Franco Angeli.
- Avola, M., Cortese, A. (2012). Mobilità e carriere di immigrati imprenditori. *Quaderni di sociologia*. Vol 58, pp. 7-40.
- Barberis, E. (2008). Imprenditori immigrati, tra inserimento sociale e partecipazione allo sviluppo, Roma: Ediesse.
- Boissevain, J., Hodeir, C., Ma Mung, E., Body-Gendrot, S. (1992). Les entreprises ethniques aux Pays-Bas. *Revue européenne de migrations internationales*. Vol.8, n.1, pp. 97-106.
- Bonacich, E. (1973). A theory of middleman minorities. *American Sociological Review*. Vol.38, n.5, pp.583-594.
- Chiesi, A.M., Zucchetti, E. (2005). *Immigrati imprenditori – Il contributo degli extracomunitari allo sviluppo della piccola impresa in Lombardia*, Milano: Egea.

- Collins, O. (1964). *The enterprising man*. East Lansing: Michigan State University Press.
- De Santis, G., Strozza, S., Di Pasquale, E., Ambrosini, M., De Felice G., Rosignoli, S. (2015) L'integrazione delle comunità immigrate e l'imprenditoria straniera, Associazione Neodemos. Disponibile da <http://www.neodemos.info/wp-content/uploads/2015/10/Lintegrazione-delle-comunita-straniere.pdf>
- Fondazione Leone Moressa. (2016). L'impatto fiscal dell'immigrazione. Rapporto annuale 2016 sull'economia dell'immigrazione. Disponibile da http://www.fondazioneleonemoressa.org/newsite/wp-content/uploads/2016/10/Atti-convegno_Rapporto-2016.pdf
- Giaccone, S. (2014). Sviluppo dell'imprenditorialità immigrate e relazioni con il territorio ospitante: il caso italiano. *Rivista Piccola Impresa/Small Business*. N.1.
- Grassi, V., Pascali, M. (2019). *Napoli e le migrazioni nel Mediterraneo. Verso un modello mediterraneo di integrazione?*. Milano: Franco Angeli.
- Jones, T., McEvoy, D. (1992). Ressources ethniques et égalité des chances: les entreprises indopakistanaises en Grande Bretagne et au Canada. *Revue européenne des migrations internationales*. Vol. 8, n. 1, pp. 107-12.
- Kloosterman, R., Rath, J. (2001). Immigrant entrepreneurs in advanced economies: mixed embeddedness further explored. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol.27, n.2, pp. 189-202.
- Kloosterman, R. (2000). Immigrant Entrepreneurship and the Institutional Context: A theoretical Exploration. In Rath, J. (cur.). *Immigrant Business London*. pp.90-106.
- Kloostrman, R. (2006). Mixed Embeddedness as a Conceptual Framework for Exploring Immigrant Entrepreneurship. *Eurex Lecture nr. 8*. pp.1-18.
- Kwok Bun, C., Jin Hui, O. (1995). The many faces of immigrant entrepreneurship. In Cohen R. (cur.). *The Cambridge Survey of World Migration* (pp. 523-531). Cambridge: Cambridge University Press.
- Light, I. (1972). *Ethnic enterprise in America*. Berkeley: University of California Press.
- Marcello, A. (2019). Quartieri Spagnoli. In Amatore, E., Zaccaria, A.M. (cur.). *Napoli*. Soveria Mannelli: Rubettino Editore.
- Newcomer, M. (1961). The little businessman: A study of business proprietors in Poughkeepsie. *Business History Review*. Vol. 35.
- Pugliese, E. (1990). Gli immigrati nel mercato del lavoro. *Polis*. N.1.
- Raijman, R., Tienda, M. (2000). Immigrants' pathways to business ownership: a comparative ethnic perspective. *International Migration Review*. Vol.34, n.3. pag.23.
- Ramella, F. (2017). Joseph Schumpeter. Dall'imprenditore innovatore allo stato imprenditoriale. In Barbera, F., Pais, I. (cur.). *Fondamenti di Sociologia Economica*. Milano: Egea.
- Reyneri, E., Minardi, E., Scidà, G. (1997). *Immigrati e lavoro in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Sassen, S. (2002). *Globalizzati e scontenti. Il destino delle minoranze nel nuovo ordine mondiale*. Milano: Il Saggiatore.

- Tilly, C. (1990). Transplanted networks. In YansMacLoughlin, V. (Ed.). *Immigration Reconsidered*. New York: Oxford University Press.
- Werbner, P. (2001). Metaphors of Spatiality and Networks in the PluralCity: A Critique of the Ethnic Enclave Economy Debate. In *Sociology*. Vol.35, No.3, pp.671-693.
- Werbner, P. (1990b). Renewing an Industrial Past:British Pakistani Entrepreneurship in Manchester. *Migration*. 8:7-41.
- Werbner, P. (1990a). *The Migration Process: Capital, Gifts and Offerings among British Pakistanis*. Oxford: Berg.
- Zaccaria, A.M. (2019). Centro antico. Il risveglio dei decumani. In Amaturò, E., Zaccaria, A.M. (cur.). *Napoli*. Soveria Mannelli: Rubettino Editore.
- Zanfrini, L. (2016). *Introduzione alla sociologia delle migrazioni*. Bari: Editori Laterza.

IL GOVERNO DELLE MIGRAZIONI NELL'EUROPA DELLA CRISI

Danilo Palmisano

(danilo.palmisano@uniroma3.it)

Università degli Studi Roma Tre- Dipartimento di Scienze della Formazione.

Abstract

L'articolo si pone come obiettivo quello di leggere in chiave critica i nessi e le influenze fra le dinamiche migratorie e gli urti conflittuali che hanno prodotto all'interno delle nostre società. Negli ultimi decenni abbiamo assistito a una generale riconfigurazione delle dinamiche migratorie, influenzate, tra varie componenti, anche dalle politiche europee. La gestione europea della migrazione è stata ispirata fundamentalmente dall'obiettivo di confinare quanto più possibile i richiedenti asilo ai margini d'Europa, limitando la loro possibilità di raggiungere lo spazio europeo. Sempre più assistiamo alla diffusione della «forma-campo», il principale dispositivo per disciplinare la mobilità di una parte della popolazione globale.

In uno scenario europeo sempre più in sofferenza a causa della depressione economica, il discorso e la violenza razzista si stanno imponendo come una delle risposte politiche più potenti per governare la crisi. La crisi permanente, frutto di decenni di politiche neoliberiste, sembra aver alimentato le pulsioni 'barbare', 'autoritarie' e 'razziste' delle democrazie moderne, incapaci di elevarsi all'altezza dei principi fondanti la loro stessa esistenza.

Parole chiave: Migrazione; Neoliberismo; Campo; Razzismo; Colonialismo.

Come osservato da un attento studioso delle migrazioni mondiali, nell'ultimo secolo, la migrazione internazionale è stata un aspetto centrale degli eventi che hanno ridisegnato lo scenario globale. Il XX secolo è iniziato con la grande migrazione transatlantica e si è chiuso con la migrazione dai paesi del Sud verso i paesi del Nord, dai paesi del blocco orientale verso quelli occidentali (Zlotnik, 2001).

Negli ultimi decenni la mobilità umana è divenuta centrale nelle dinamiche internazionali e nell'attualità, spesso monopolizzando in Europa il dibattito pubblico e politico. Assistiamo su scala globale ad un incremento delle migrazioni. Uno fra i tanti "processi surriscaldati" (Eriksen, 2017) in cui siamo coinvolti, che si dispiega in parallelo a trasformazioni profonde, in cui fattori sociali, economici, demografici e climatici concorrono a ridisegnare il mondo per come lo conosciamo e pongono nuove sfide al vivere sociale. Ad aggiungere complessità alla lettura di questo fenomeno si aggiunge un elemento ulteriore. I processi con i quali ci confrontiamo ci appaiono connotati sempre più da una accelerazione straordinaria se messi a confronto con un passato anche recente (Rosa, 2015).

Se restringiamo lo sguardo agli ultimi anni, a partire dal 2015, inizio di quella che mediaticamente è stata definita 'crisi dei rifugiati', abbiamo assistito ad una parziale riconfigurazione delle dinamiche migratorie che riguardano l'Europa. Dalla rilevanza della rotta balcanica e del Mediterraneo centrale, si è passati ad un nuovo protagonismo della rotta occidentale, con l'aumento dei migranti diretti in Spagna. Si è momentaneamente attenuato il flusso migratorio dall'Africa e dal Medio Oriente verso

l'Europa, come esito degli accordi, molto discussi, con la Turchia e a quelli, ancor più problematici, con la Libia. Nel 2018 gli attraversamenti delle frontiere europee hanno raggiunto il livello più basso degli ultimi cinque anni, registrando una diminuzione del 92% rispetto al picco migratorio del 2015¹³. Dati che sono confermati per il 2019. Tuttavia la pressione migratoria è rimasta relativamente elevata alle frontiere esterne dell'Ue. A questo si aggiunge l'elemento probabilmente più problematico: quasi uno su cinque di tutti i migranti rilevati nel 2018 in Europa ha affermato di avere meno di 18 anni¹⁴. Le rotte del Mediterraneo orientale, occidentale e centrale hanno rappresentato i principali punti di ingresso per questi minori in arrivo, i cui profili di vulnerabilità accrescono vertiginosamente i rischi di sfruttamento e esposizione alla violenza durante e dopo il lungo viaggio necessario per raggiungere l'Europa.

L'esternalizzazione delle frontiere europee, al fine di controllare, filtrare o respingere i movimenti migratori, sembra concretizzarsi in modo sempre più marcato, attraverso accordi con i Paesi di confine. Accordi economici, militari e politici per la gestione in conto terzi di una massa indefinita di "indesiderabili" (Agier, 2010). Un progetto perseguito con molta determinazione e che ha comportato l'aggravarsi della violenza istituzionale impiegata al fine di ostacolare alcune forme di mobilità. Crescono i muri e i dispositivi utili a contenere gli spostamenti. Crescono le misure giuridiche utili a gerarchizzare la popolazione. Assistiamo alla riduzione delle frontiere a forme primitive utili a tenere a distanza i nemici, gli stranieri, l'alterità. Non più luoghi che si attraversano, ma spazi di separazione militarizzati, dove si vorrebbe che tutto restasse immobile (Mbembe, 2019). E ancora, continua il lento e inesorabile stillicidio delle persone morte nel Mediterraneo.

In un mondo sempre più caratterizzato da una distribuzione ineguale sia delle risorse che della capacità di movimento, i migranti, nell'attraversare i confini, affrontano una violenza che rischia di diventare invisibile, non perché censurata, ma al contrario perché è entrata a far parte del sonnambulismo quotidiano (Tognonato, 2018); è normalizzata e legittimata al punto da non essere più riconosciuta come tale. Il tragico bilancio di decine di migliaia di morti nel Mar Mediterraneo, è ormai da considerare come l'esito di una strategia, come il residuo tossico di un sogno allucinatorio di una «comunità senza stranieri» (Mbembe, 2019). Migliaia di morti di cui nessuno avverte un qualche senso di responsabilità o l'obbligo di fornire una risposta. Il dispiegarsi di una *necropolitica* in cui si opera una inversione fra la vita e la morte (Mbembe, 2016).

Il nostro tempo sembra essere connotato dall'ossessione della sicurezza: controllo dei flussi, brutalità contro gli esuli, repressione degli attori umanitari. Non solo le organizzazioni che aiutano gli esuli nel Mediterraneo, ma anche i cittadini che si sono mobilitati in favore degli stranieri sono spesso oggetto di stigmatizzazione. Se nei decenni appena passati si è potuta osservare una ciclica e ripetuta tendenza a criminalizzare i migranti, negli ultimi anni si è assistito ad un passaggio ulteriore. Ad essere delegittimato è l'intero campo di interventi in solidarietà con i soggetti che migrano. Salvare vite umane rischia di diventare illegittimo e riprovevole.

Assistiamo allo scontro senza mediazioni fra due principi, ciascuno con i propri sostenitori: sovranismo immunitario e universalismo umanitario. Il primo connotato

¹³ FRONTEX, Frontex Risk Analysis Unit, *Risk Analysis for 2019*, www.frontex.europa.eu.

¹⁴ Ibidem

dalla difesa dei confini, innalzati a elemento sacro; il secondo dalla protezione dei diritti degli esseri umani, in quanto tali. Il nostro tempo sembra essere in bilico fra l'accettazione inerte della condizione tragica a cui esponiamo parte della popolazione globale e la rivendicazione dei diritti sanciti a livello internazionale, che tuttavia non hanno forza di legge, capacità attuativa.

Un mondo di campi

Da più parti si è fatto notare quanto quella che è stata definita come 'crisi dei migranti' o 'crisi dei rifugiati' non sia in realtà da considerare piuttosto come una crisi delle politiche migratorie europee. Il sistema d'asilo europeo, e le dinamiche politiche fra i vari Paesi membri, non è stato all'altezza della sfida, facendo emergere tutte le contraddizioni e i limiti di un sistema concepito per limitare la mobilità di una parte della popolazione più che rispondere alle esigenze di protezione e di accoglienza (Lindley, 2014; New Keywords Collective, 2016; Pallister-Wilkins, 2016). Il sistema europeo d'asilo è l'esito di una politica migratoria restrittiva, ispirata fondamentalmente dall'obiettivo di confinare quanto più possibile i richiedenti asilo ai margini d'Europa, nei paesi terzi o al limite nei paesi di primo arrivo, limitando la loro possibilità di raggiungere lo spazio europeo o muoversi al suo interno in cerca di protezione (Campesi, 2017).

Le parole di Hannah Arendt, viste con gli occhi dell'oggi, risultano drammaticamente profetiche. Nell'ultimo capitolo del suo studio sull'imperialismo anticipa chiaramente come la situazione dei rifugiati sia da considerare come la questione più seria dei nostri tempi; un banco di prova per lo stato-nazione così come per i diritti umani:

Nessun paradosso della politica contemporanea è più pervaso di amara ironia del divario fra gli sforzi di sinceri idealisti, che insistono tenacemente a considerare «inalienabili» diritti umani in realtà goduti soltanto dai cittadini dei paesi più prosperi e civili, e la situazione degli individui privi di diritti, che è costantemente peggiorata, sino a fare del campo d'internamento la soluzione corrente del problema della residenza delle «displaced persons» (Arendt, 2009, p.388).

Nella critica di Arendt il rifiuto degli indesiderabili, di quella che definisce la «schiuma della terra», è una connotazione intrinseca allo Stato-nazione, che mira a normalizzare quella devianza e là dove non riesce, consegna questa parte di umanità alle zone di transito e ai campi di internamento, l'unico «surrogato di patria» che il mondo ha ancora da offrire a una parte della popolazione.

Campi profughi, campi per rifugiati, aree di sosta, zone di transito, centri di identificazione e detenzione, centri per il rimpatrio, centri di accoglienza per richiedenti asilo, centri accoglienza straordinari, ghetti, giungle: la lista si allunga senza sosta (Agier, 2014). Il dilagare della «forma-campo» segnala come questi luoghi siano diventati il principale dispositivo nella gestione di un certo tipo di mobilità, una delle forme di governo del mondo¹⁵. I campi, da questo punto di vista, appaiono soprattutto come l'unico luogo possibile in cui ricondurre e confinare l'umanità in movimento tra frontiere e appartenenze univoche. Seguendo Liisa Malkki, il complesso istituzionale

¹⁵ Nello studio di Michelle Agier (Agier, 2014) la forma-campo è connotata da tre caratteristiche costitutive: l'extra-territorialità, l'eccezione e l'esclusione. La parte di popolazione che abita questi luoghi è, con gradazione diverse, sottoposta a questi vincoli, che dovrà affrontare o eludere.

che ritroviamo 'qui', non è che il corrispettivo della logica che governa i campi profughi dei vari Sud del Mondo¹⁶: tecnologie sociali che gestiscono "problemi di organizzazione globale", disciplinando la mobilità delle persone¹⁷.

Ma è possibile spingersi oltre: il dilagare della forma-campo non descrive solo la condizione di esclusione a cui sono costretti alcuni soggetti. Piuttosto riflette uno stato del mondo, un aspetto strutturale dell'"ordine globale". È, in effetti, il vicolo cieco in cui si ritrovano le democrazie contemporanee, incapaci di elevarsi all'altezza dei principi fondanti la loro stessa esistenza (Fassin, 2018). In questo movimento le democrazie liberali si spingono fino «a indossare i panni dell'eccezione» e, potremmo aggiungere, fino a indossare i panni «della sospensione, della limitazione, o dell'abolizione - della Costituzione, della legge, dei diritti, delle libertà civili, di tutti i tipi di tutele e garanzie che fino a poco tempo fa si consideravano acquisite» (Mbembe, 2019).

Può essere utile ricordare come la forma-campo sia tutt'altro che una novità dello scenario globale. La genealogia di questi luoghi dell'eccezione, ci rimanda direttamente al XIX secolo, ed è una storia che nasce lontano dall'Occidente, ma per mano dell'Occidente. I primi esperimenti di internamento e detenzione amministrativa di civili avvennero, infatti, in quel particolare "laboratorio" che sono state le colonie. A Cuba, per mano degli spagnoli, nel 1894; sei anni dopo in Sud Africa per mano degli inglesi; nell'Africa del Sud-Ovest allora controllata dalla Germania.

Sono questi i primi esperimenti che segnano la vera inaugurazione del «secolo dei campi» (Rahola, 2007), anticipando la barbarie nazifascista¹⁸ (Césaire, 2014). Ecco quindi che parlare dei campi contemporanei sarebbe imprudente senza interrogare le epoche di violenza e le politiche del terrore che l'hanno preceduta: quelle dei dispositivi razziali e coloniali. Detto altrimenti: continuiamo a eludere la necessità di affrontare un serio discorso sul razzismo e sul colonialismo come fenomeni costitutivi della nostra storia e del nostro immaginario politico-culturale (Mellino, 2015). Questa eredità di estrema violenza continua a risorgere e a infestare la nostra coscienza (Beneduce, 2016), ripresentandosi nei nuovi dispositivi istituzionali, attraverso una delle caratteristiche peculiari del colonialismo: la *cosificazione* dell'Altro, una situazione di "totale reificazione" (Césaire, 2014) in cui troviamo dei corpi-oggetto e delle persone-cose, in cui è eliminato il contatto umano, lo scambio reciproco, la cooperazione fra i soggetti e le culture.

¹⁶ Se si guarda la localizzazione dei più grandi campi profughi al mondo risulta evidente come e quanto gli sconvolgimenti politici degli ultimi decenni abbiano prodotto una massa di sfollati che ripara principalmente nella stessa area regionale del conflitto, quasi sempre lontano dai nostri confini. La maggioranza dei profughi rimane nei paesi poveri, molto spesso in "situazioni di esilio protratto", così come viene definito dall'UNHCR. Nel 2003, la stessa agenzia ONU stimava, in questa condizione, un numero di profughi di 6,2 milioni; delle 38 situazioni di "esilio protratto" individuate, 22 si trovavano nell'Africa sub-sahariana. A distanza di quasi venti anni lo scenario resta lo stesso, ma con un aumento drammatico di profughi.

¹⁷Liisa Malkki, "News from nowhere. Mass displacement and globalized 'problems of organization', *Etnography*, 3 (3), 2002, pp. 351-360.

¹⁸ Aime Césaire nel *Discorso sul colonialismo* anticipa le tesi di Hannah Arendt sul rapporto tra nazismo e colonialismo, mostrando come il nazifascismo rappresenti uno dei più autentici prodotti culturali dell'esperienza coloniale europea.

Il ripresentarsi, in termini più generali, di una delle contraddizioni che hanno connotato il secolo scorso: «il vero problema del Novecento – scrive Alain Badiou – è l'accoppiamento tra le 'democrazie' e ciò che, a cose fatte, esse definiscono come Altro da sé, la barbarie di cui sono innocenti. È questa procedura discorsiva di *assoluzione* l'obiettivo da smantellare. Solo così sarà possibile costruire una qualche verità in proposito» (Badiou, 2005, 14).

Governare la crisi

La trasformazione delle configurazioni migratorie, e delle risposte politiche che sono state messe in campo, è da collocare tuttavia in un quadro di cambiamento ampio, che riguarda aspetti economici, politici e sociali degli ultimi decenni. La progressiva disarticolazione dell'organizzazione produttiva nei territori europei, le cicliche crisi a livello economico-finanziario, l'egemonia sempre più marcata di orientamenti economici neoliberisti, hanno messo in crisi l'impalcatura dello stato sociale. Per meglio dire, l'imporsi del neoliberismo ha comportato una trasformazione radicale non solo di strutture e poteri istituzionali preesistenti, ma anche nell'ambito della divisione del lavoro, delle relazioni sociali, del welfare, degli stili di vita e di pensiero (Harvey, 2007).

I decenni successivi al secondo conflitto mondiale sono stati connotati in gran parte dall'espansione e da una relativa prosperità dei lavoratori e del ceto medio, anzitutto nel Nord Globale ma con gradualità differenti anche in America Latina e in alcuni Paesi africani. Un sistema connotato certamente da marcate contraddizioni, in cui razzismo e diseguaglianze innervavano il tessuto sociale. Tuttavia si trattava di un sistema capace di far nascere e crescere, generazione dopo generazione, un ceto medio, grazie agli effetti redistributivi della ricchezza (Sassen, 2015). Questa impalcatura organizzatrice della società è venuta meno, con l'imporsi di un sistema economico in crisi permanente, caratterizzato sempre più da dinamiche predatorie, che rivelano la debolezza intrinseca di un modello che non riesce a «creare società», e che sempre più marginalizza il ceto medio e le classi popolari (Guilluy, 2019).

A questo si aggiunge la grave recessione del 2008, che ha innescato una nuova fase di finanziarizzazione dell'economia, continuando a impoverire larghe fasce della popolazione e concentrando la ricchezza nelle mani di pochi. Se questa crisi viene ormai descritta come terminata, i segnali di una nuova fase recessiva, le cui cause sono le medesime che hanno prodotto la precedente¹⁹, non fa che confermare un sistema dove la crisi diventa lo strumento indispensabile per consentire una nuova stretta regressiva nella distribuzione delle ricchezze globali (Lemaire, Plihon, 2019).

¹⁹ Il forte rallentamento della crescita economica a livello globale ha portato molti commentatori a parlare di uno scenario di «stagnazione secolare», concetto che risale agli Anni Trenta, e più precisamente alla penna dell'economista Alvin Hansen. Indica una situazione in cui le economie industriali soffrono di squilibri legati all'aumento della propensione al risparmio e alla diminuzione di quella a investire. Il che frena risparmio, crescita e inflazione schiacciando a terra i tassi d'interesse reali. La stagnazione secolare si accompagna a bassa crescita e insatabilità finanziaria. Ma soprattutto rischia di schiacciare la classe media, con serie conseguenze economiche e politiche. Si veda in proposito Lawrence H. Summers (2016), *The Age Of Secular Stagnation. What It Is And What To Do About It*, *Foreign Affair*, Marzo/Aprile 2016; *The Economist*, "The next recession. Another economic downturn is just a matter of time", 13 Ott. 2018; *Il Sole 24 ore*, "I venti di recessione incalzano, ma l'Fmi raccomanda austerità a livello globale", 5 agosto 2019.

Questa *frana*, per riprendere l'espressione di Eric J.Hobsbawm (2014), che si è prodotta negli ultimi decenni ha generato trasformazioni sociali molto profonde, che riguardano da vicino le politiche migratorie, le reazioni al fenomeno da parte del tessuto sociale, l'investimento politico attraverso cui è possibile assicurarsi un alto rendimento nel marketing elettorale, con un utilizzo propagandistico del tema. Non è questo il primo momento storico in cui la mobilità dei lavoratori e dei profughi è accompagnata da attriti e conflittualità. Ignorare questa componente conflittuale della mobilità umana significherebbe eludere la complessità del confronto e della convivenza tra culture diverse.

Tuttavia quello a cui assistiamo è probabilmente connotato da una dinamica differente. In questo scenario di un'Europa sempre più in sofferenza a causa della depressione economica, il discorso e la violenza razzista si stanno imponendo come una delle risposte politiche più potenti per governare la crisi. La stagnazione cronica a cui ci hanno portato decenni di politiche neoliberiste non ha fatto altro che alimentare le pulsioni "barbare", "autoritarie" e "razziste" delle democrazie moderne.

Basti pensare non solo al "razzismo popolare", che in modo sempre più pervasivo attraversa le società europee, e al consenso crescente di partiti apertamente xenofobi, ma anche al "razzismo istituzionale" che, con altro linguaggio, ispira le politiche di controllo delle migrazioni promosse dall'Unione Europea: micro e macro dispositivi giuridico-burocratici e istituzionali che producono irregolarità (Mbembe, 2019; De Genova, 2002), soggettività *fuori-luogo*.

Negli ultimi anni questa tendenza, che vede le migrazioni caricarsi di un *surplus* di attenzione e che le pone come un tema politicamente centrale, non ha fatto altro che aumentare, nonostante l'assenza di dinamiche che potessero davvero essere considerate pragmaticamente e politicamente ingestibili. La centralità riservata all'immigrazione ha oscurato il ben più consistente flusso migratorio di italiani che non trovano opportunità nel nostro paese e scelgono di emigrare (Gjergji, 2015). Solo negli ultimi anni sono aumentati in modo netto, raggiungendo, secondo alcune stime, quasi i livelli del dopoguerra²⁰. Così come ha oscurato problemi ben più pressanti, che riguardano le condizioni lavorative e salariali delle classi popolari, la mancata redistribuzione della ricchezza e la crescita delle diseguaglianze. Una delle urgenze, fra le molte presenti, che si pongono dinanzi a noi, quantomeno in senso culturale e politico, sta probabilmente nel riuscire a comprendere la complessità dei movimenti

²⁰ Dal 2003 l'emigrazione di italiani all'estero aumenta, restando fra le 50 e le 75mila persone l'anno circa. Il vero balzo in avanti, fra chi è andato via dall'Italia, arriva invece intorno al 2013, anno a partire da cui prima si supera quota 100mila, e poi oltre 150mila dal 2014 in avanti (Dati Istat). Tuttavia questi dati riflettono la percezione "burocratica" della mobilità migratoria, in quanto costruiti a partire dalle anagrafi dei singoli paesi. È del tutto probabile che i numeri reali siano più elevati, in quanto chi si sposta in cerca di lavoro all'interno dei confini europei non comunica il proprio movimento, o comunque non sposta la propria residenza. Nella stessa Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero il numero dei nuovi registrati nel 2016 (225.663) è più alto rispetto ai dati Istat. E questo dato cresce ulteriormente nel 2017. Secondo l'Ocse, la Penisola è ottava nella graduatoria mondiale dei Paesi di provenienza di nuovi immigrati. Al primo posto c'è la Cina, davanti a Siria, Romania, Polonia e India. L'Italia è subito dopo il Messico e davanti a Vietnam e Afghanistan, con un aumento degli emigrati dalla media di 87mila nel decennio 2005-14 a 154mila nel 2014 e a 171mila nel 2015, pari al 2,5% degli afflussi nell'Ocse. In 10 anni l'Italia è "salita" di 5 posti nel ranking di quanti lasciano il proprio Paese per andare all'estero. Nell'immediato dopoguerra la media di trasferimenti dall'Italia verso l'estero era di circa 300 mila presenze l'anno.

migratori in un mondo globalizzato, nel riuscire a interpretare gli urti conflittuali che produce.

A quanto fino ad ora detto si aggiunge come ultimo e fondamentale elemento di analisi, la crescita in diversi paesi europei di movimenti politici con una marcata connotazione xenofoba. La cosiddetta ondata populista è ormai diventata un fenomeno generalizzato in Europa e negli Stati Uniti. Nuovi e vecchi soggetti politici accomunati da una estrema semplificazione del linguaggio e delle tematiche affrontate, capaci di eludere la progressiva complessità di una realtà in rapida trasformazione. In questa fase storica, razzismo e xenofobia sembrano trovare legittimazione nelle parole di alti esponenti delle istituzioni, che hanno investito il proprio capitale propagandistico principalmente sulle tematiche migratorie.

Fare a meno della realtà

Ed è proprio il tema delle migrazioni a ritrovarsi schiacciato tra semplificazioni demagogiche e imperativi securitari, tra propaganda xenofoba e crescenti distorsioni della realtà sociale. Hannah Arendt in alcune intense pagine de *Le origini del totalitarismo* (Arendt, 2009) parla delle 'leggende', del ruolo che alcuni discorsi hanno potuto avere nel diffondersi dell'antisemitismo e più in generale della diffusione di un atteggiamento nei confronti dell'alterità, a partire dalla metà dell'Ottocento fino ad arrivare agli esiti tragici del Novecento. Nelle parole di Arendt, le 'leggende' hanno la capacità di indicare sempre «l'autentico significato dei fatti, pur senza riferirli fedelmente», e in questo offrono una verità che trascende la realtà (Arendt, 2009, p. 290).

Uno degli elementi critici dell'attuale fase è relativo a qualcosa di simile: la diffusione di teorie, idee e notizie prive di alcuna aderenza al reale, ma capaci di diffondersi in modo virale grazie alla potenza dei social media. Se fino a non molto tempo fa tali argomenti erano per lo più relegati ai discorsi di frange marginali di estrema destra, nella fase attuale troviamo alti esponenti delle istituzioni di più Paesi europei, che utilizzano nella propria propaganda riferimenti alla "grande sostituzione", al "piano Kalergi"²¹, a teorie senza alcuna validità storica, ma capaci di contagiare e contaminare ogni discorso sul tema migratorio.

Beninteso, si tratta di discorsi che forse non ambiscono ad essere ideologia, non mirano ad offrire una spiegazione universale. Piuttosto si presentano come scorie del dibattito pubblico, come residui frammentari e contraddittori, capaci di alimentare questo desiderio di apartheid che si profila al nostro orizzonte. Attraverso una estrema

²¹ Secondo questa tesi, completamente infondata, l'arrivo di centinaia di migliaia di persone in Europa sarebbe parte di un piano segreto architettato dalle élite politiche ed economiche del continente per importare milioni di potenziali lavoratori a basso costo, mischiarli con le "razze europee" e creare così un meticcio debole e facilmente manipolabile. A ideare questo piano sarebbe stato un eccentrico filosofo aristocratico austro-giapponese del primo Novecento: Richard Nikolaus Eijiro. Più di dieci anni fa uno scrittore complottista e negazionista ne usò il titolo nobiliare (conte di Coudenhove-Kalergi) per battezzare il complotto che prevederebbe la sostituzione etnica dei bianchi europei. Kalergi non ha mai fatto alcun cenno alle migrazioni extra-europee che alla sua epoca, sostanzialmente, non esistevano: erano semmai gli europei a migrare all'interno del continente o verso gli Stati Uniti. L'aggiunta dell'immigrazione alle idee di Kalergi si deve a Gerd Honsik, il neonazista e negazionista austriaco che con il suo libro del 2005 ha sostanzialmente inventato il "Piano Kalergi".

semplificazione della realtà sociale e dei processi storici, sono capaci di diventare virali e virulenti, di imporsi come lettura della realtà, di diventare “senso comune”. Nella lettura di Gramsci il “senso comune” è appunto da intendere come qualcosa di «occasionale e disgregato», che contiene tracce e «depositi stratificati» di sistemi filosofici più coerenti. È quel terreno già costituito e «dato per scontato» che si autorappresenta come la «verità dei tempi», un elemento quasi naturalizzato, ma che in realtà è un prodotto profondamente storico, è «parte del processo storico» (Gramsci, 1975).

Nella loro propagazione tali idee di “senso comune” riescono a compiere una curiosa fusione tra la ragione algoritmica, che connota i media grazie ai quali si diffondono in modo sempre più capillare, e l’adesione fideistica, che per sua natura è impermeabile alla confutazione da parte della realtà. Per scongiurare il pericolo che deriverebbe dall’irruzione del reale, questo insieme frammentario di idee e teorie, ordinano i fatti in un meccanismo che «parte da una premessa accettata in modo assiomatico, deducendone ogni altra cosa; procedendo così con una coerenza che non esiste affatto nel regno della realtà» (Arendt, 2009, p. 650). In questa loro diffusione rischiano di diventare “fenomeno di costume”, capace di identificarsi con una «psicologia barbarica e antisociale» (Gramsci, 1921), che come un fenomeno carsico serpeggia e riemerge in alcune fasce della popolazione di una Europa in crisi²².

Da questo punto di vista appare sempre più urgente la necessità di affrontare una discussione sulla giustizia economica (e sulle alternative ad un modello che continua a generare sperequazioni), forse unico disinnescato di una conflittualità tra ultimi mascherata da guerra identitaria e culturale. La necessità, quindi, di leggere i conflitti sociali che attraversano le nostre società a partire dalle radici socio-economiche da cui sono generati, evitando la trappola di una etnicizzazione dei rapporti sociali che in realtà maschera le differenze in termini di classe, risorse e potere (Rivera, 2003).

Riferimenti bibliografici

Agier, Michel (2010) *Gérer les indésirables. Des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*. Flammarion, Paris.

Agier, Michel (2014), (a cura di) *Un monde de camps*, La Découverte, Paris.

Arendt, Hannah (2009) *Le origini del totalitarismo*, Einaudi, Torino.

²² Non si vuole, qui, incorrere nel rischio di utilizzare il meccanismo inceppato dell’evocazione del fascismo per descrivere il presente. Tuttavia alcune analisi teoriche se opportunamente “tradotte” possono consentirci forse di indirizzare lo sguardo verso il presente, di “diagonalizzare” il passato sul presente. In una analisi che Antonio Gramsci fa del fascismo nel 1921, sulle pagine de *L’Ordine Nuovo* utilizza le seguenti parole: «Il fascismo si è presentato come l’anti-partito, ha aperto le porte a tutti i candidati, ha dato modo, con la sua promessa di impunità, a una moltitudine incomposta di coprire con una vernice di idealità politiche vaghe e nebulose, lo straripare selvaggio delle passioni, degli odi, dei desideri. Il fascismo è divenuto così un fatto di costume, si è identificato con la psicologia barbarica e antisociale di alcuni strati del popolo italiano, non modificati ancora da una tradizione nuova, dalla scuola, dalla convivenza in uno Stato bene ordinato e bene amministrato». Quest’analisi amplifica l’analisi del fascismo come semplice fenomeno di classe e colloca lo squadristo fascista come qualcosa che «è divenuto uno scatenamento di forze elementari irrefrenabili nel sistema borghese di governo economico e politico»; è presente un’analisi sociale del popolo italiano per cui c’è una diretta connessione tra la violenza squadrista e la crudeltà peculiare negli italiani «che sfocia in fredda contemplazione del male altrui». Analogie.

- Badiou, Alain (2006), *Il secolo*, Feltrinelli, Milano.
- Beneduce, Roberto (2016) "Rovine postcoloniali e poteri di morte", in Mbembe, Achille (2016), *Necropolitica*, ombrecorte, Verona.
- Campesi, Giuseppe "Chiedere asilo in tempo di crisi. Accoglienza, confinamento e detenzione ai margini d'Europa", in Chiara Marchetti e Barbara Pinelli, *Confini d'Europa. Modelli di controllo e inclusioni informali*, Raffaello Cortina, Milano, 2017.
- Césaire, Aime (2014), *Discorso sul colonialismo*, ombrecorte, Verona.
- De Genova, Nicholas (2002) Migrant "illegality" and Deportability in Everyday Life, in *Annual review of anthropology*, 31.1, pp. 419-447.
- Eriksen Thomas Hylland (2017), *Fuori controllo. Un'antropologia del cambiamento accelerato*, Einaudi, Torino.
- Fassin, Didier (2018) *La vie. Mode d'emploi critique*, Edition du Seuil, Paris.
- Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*. UNICEF, UNHCR e OIM, Roma.
- FRONTEX, Frontex Risk Analysis Unit, *Risk Analysis for 2019*, www.frontex.europa.eu.
- Gjergji, Iside, a cura di, (2015) *La nuova emigrazione italiana. Cause, mete e figure sociali*, Edizioni Cà Foscari, Venezia.
- Gramsci, Antonio (1921) *L'ordine nuovo* Torino, Gennaio-Luglio 1921.
- Gramsci, Antonio (1975) *Quaderni dal carcere*, Einaudi, Torino.
- Guilluy, Christophe (2019), *La società non esiste. La fine della classe media occidentale*, LUISS University Press, Roma.
- Hall, Stuart (2016) *Cultura, razza, potere*, ombrecorte, Verona.
- Hania Zlotnik, *Past Trend in international migration and their implication for future prospects* in Siddique, M.A.B. (a cura di), *International Migration into the Twenty-first Century: Essays in Honour of Reginald Appleyard*, Edward Elgar, Boston, 2001
- Harvey, David (2007), *Breve storia del Neoliberismo*, il Saggiatore, Milano.
- Hobsbawm, Eric John (2014) *Il secolo breve*, Bur.
- Lemaire, Frédéric e Plihon, Dominique (2019), Un'eredità poco conosciuta della crisi dei 'Subprime'. La velenosità dei tassi d'interesse negativo, *Le Monde Diplomatique*, n. 11, anno XXVI, Novembre 2019.
- Lindley Anna (2014), "Exploring crisis and Migration: Concepts and Issues", in Lindley Anna (a cura di), *Crisis and migration: Critical perspectives*, London: Routledge.
- Mbembe, Achille (2016) *Necropolitica*, ombrecorte, Verona.
- Mbembe, Achille (2019), *Nanorazzismo. Il corpo notturno della democrazia*, Laterza, Bari.
- Mellino, Miguel (2015), Per una teoria complessa del razzismo e delle società razzialmente strutturate: cultura, razza e potere secondo Stuart Hall, in Hall, Stuart (2016) *Cultura, razza, potere*, ombrecorte, Verona.
- New Keywords Collective (2016), *Europe/Crisis: New Keywords of "the Crisis" in and of "Europe"*, Zone Book, Near Future On Line.

- Pallister-Wilkins, Polly (2016), *Interrogating the Mediterranean 'Migration Crisis'*, *Mediterranean Politics*, (1), 1-5.
- Rahola, Federico (2007), *La forme-camp. Pour une généalogie des lieux de transit et d'internement du présent*, in *Cultures&Conflicts*, n.68, pp. 31-50.
- Rivera, Anna Maria (2003) *Etnia-etnicità*, in Latouche, Serge (a cura di) *Mauss #1. Il ritorno dell'etnocentrismo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Rosa, Hartmut (2015), *Accelerazione e alienazione*, Einaudi, Torino.
- Sassen, Saskia (2015) *Espulsioni: brutalità e complessità nell'economia globale*, il Mulino, Bologna, 2015.
- Summers, Lawrence H. (2016), *The Age Of Secular Stagnation. What It Is And What To Do About It*, *Foreign Affair*, Marzo/Aprile 2016.
- Tognonato, Claudio (2018) *Teoria sociale dell'agire inerte. L'individuo nella morsa delle costruzioni sociali*, Liguori, Napoli.

L'ASTENSIONE DEL *BADAN* CHE SAZIA IL *JADAN*. IL RAMADAN COME LUOGO SOCIALE TRA "AUTENTICITÀ" ED "ESTRANEITÀ"

Mario Pesce e Christian Mastrillo²³

Abstract

L'approccio culturale al sacro (Van Gennep, 2012; Brelich, 1969) è una lente interpretativa per comprendere l'attualizzazione della realtà (Brelich, 1966) agita come dialogo intimo con il divino e, in ultima istanza, come esercizio introspettivo diretto al benessere psico-fisico: questa costruzione della realtà influisce nella "trama" delle relazioni sociali e del vissuto personale che si "stampa" sul corpo (La Cecla, 2009: 7).

Le pratiche religiose, attraverso riti e precetti, rappresentano il dialogo intimo con il *Divino* e allo stesso tempo un esercizio introspettivo che agisce sul benessere psico-fisico e sulle relazioni sociali.

L'idea di fondo del paper è sollecitare riflessioni su uno dei pilastri fondamentali dell'Islam nella sua trasposizione: il Ramadan nella diaspora migratoria (Cohen, 2005), valorizzando la comprensione di quanto i corpi siano "autentici" ovvero "una maniera immediata, senza ripensamenti, di imporsi nella vita." (La Cecla, 2009:8)

La categoria che guida il disegno di ricerca si riferisce a come è cambiata la percezione individuale nel qui e ora nelle relazioni con persone sia di religione e nazionalità diversa ma anche con persone di religione musulmana. La narrazione di Mohamed, ragazzo di origine marocchina, è il punto di partenza per una riflessione sociale e culturale per esplorare le connessioni tra corpo e religione, tra "autenticità" ed "estranità".

La metodologia dell'intervista biografica (Bichi, 2007), adottata per questo caso di studio prevede la compresenza delle note etnografiche e delle interviste in profondità, con un canovaccio flessibile che consente all'interlocutore privilegiato una co-costruzione di senso continua, permettendogli di esplorare le connessioni di quello che sta argomentando e valorizzando una riflessione sulle differenze della pratica nel Paese di origine e in quello in cui sta vivendo.

In seconda istanza si presenta al ricercatore la possibilità di una analisi riflessiva e auto-riflessiva sulle differenze della pratica religiosa nel paese di origine e in quello in cui sta vivendo. Il digiuno parziale effettuato dal fedele per circa un mese, prevede l'astensione dall'alba al tramonto da cibi, bevande, fumo, alcool e attività sessuale. Inoltre il fedele, durante questo periodo è chiamato a porre maggiore attenzione alla gestione dei 'cattivi pensieri', delle 'cattive azioni' e della rabbia.

A tal proposito il paper, infine, ha come obiettivo quello di proporre una riflessione su delle possibili "best practices" utili agli operatori del settore dell'accoglienza, in modo da poter interpretare ed agire in modo efficace con i propri utenti durante il periodo in questione e non.

Parole Chiave: Migrazione; Religiosità Musulmana; Ramadan.

23

Mario Pesce dottore di ricerca in Servizio Sociale e insegna a contratto antropologia culturale all'Università Ecampus. mario.pesce@uniroma3.it.

Christian Mastrillo è laureando in Scienze dell'educazione, operatore sociale e mediatore culturale nello Sprar, attore e filmmaker. christian.mastrillo@gmail.com.

Sono redatti da Mario Pesce i paragrafi: Saperi fare e autenticità; Etnografia sul campo. Sono redatti da Christian Mastrillo i paragrafi: Reinventare categorie oppostive; Riflessioni conclusive e ipotesi di best practice.

Come grano è il cuore, e noi siamo le macine del mugnaio:
che può sapere la macina di questo suo eterno girare?
Il corpo è come il sasso e l'acqua ne sono i pensieri e le pene;
dice il sasso: "L'acqua sa quel che avviene..."
E dice l'acqua: "Chiedi al mugnaio, piuttosto,
ch'è lui che ha scavato il canale per far scendere l'acqua."
E il mugnaio ti dice: "O tu che mangi e ti nutri,
se non girasse la ruota come nascerebbe il pane?"
Ma molte sono le cose che qui si potrebbero dire:
taci, dunque, e chiedile, che te le dica, a Dio!

Gialal ad-Din Rumi
(poeta musulmano XIII sec.)

1. Saperci fare e autenticità

L'idea di questo paper nasce da un'esperienza diretta vissuta in Marocco nel 2013. Si vuole ragionare sulle complesso sistema della religiosità, in particolare della religiosità degli uomini e delle donne che seguono i dettami musulmani, partendo da un dialogo con Mohamed, portiere di un *riad* di Marrakesh. In particolare a far nascere la suggestione, di questo studio preliminare, è una frase di *Mohamed*: «Io non sono un musulmano praticante. L'unica cosa che faccio è il *Ramadan*, perché mi dà la forza di affrontare tutto l'anno. Anzi ti dò un consiglio, provaci anche tu».

L'ipotesi che diventa un concetto sensibilizzante in antropologia non usiamo concetti sensibilizzanti ma categorie quindi sarà meglio scrivere così: L'idea di questo studio preliminare è la suggestione di *Mohammed* ed in particolare la considerazione che l'energia di cui ci parla *Mohammed* sia legata alla pratica dell'astensione che, come esercizio spirituale, permette al fedele di poter depurare il proprio corpo attraverso il digiuno alimentare e la propria psiche trattenendosi da comportamenti abituali. Questa "pratica", ovvero la capacità di un musulmano di produrre senso per mezzo di un detame religioso ed attraverso il corpo, è la nostra ipotesi. Ovvero quanto il corpo fisico, *badan*, sia influenzato dal corpo spirituale, *jadan*, e come questa influenza sia dovuta ad un *saperci fare* (La Cecla, 2009) e, ancora, questo *saperci fare* influenzi geografie e eventi. Saper fare non è, come sostiene Franco La Cecla, una cosa semplice da attuare. È, casomai, una lunga sequela di errori e successi, di imitazioni e apprendimenti, di *savoir-faire* e autenticità. Va ancora detto, in forma preliminare, che l'autenticità si apprende ed è, per colui o colei che la pratica, un modo di recuperare codici e metodi di comportamento forse sopiti.

Oggi più che mai in Italia appare chiara la necessità di comprendere una pratica religiosa che troppo spesso viene demonizzata, come quella del *Ramadan*. È paradossale, infatti, notare come nel mondo Occidentale siano sempre più frequenti le pratiche di digiuno parziali alle quali le persone si avvicinano in maniera laica. Le questioni alimentari, frutto di una riflessione su cosa è puro o impuro (Douglas, 2014), o su cosa è culturalmente accettato o no sono rappresentazioni della costruzione cosmogonica del mondo di un gruppo umano che si riconosce in particolari tratti culturali. E quindi, in senso analogico, anche i dettami che producono riti diretti all'astensione dai cibi.

La metodologia biografica (Bichi, 2004) è, proprio per la fase iniziale del progetto, stata sviluppata con il metodo della palla di neve. Questo ha permesso ai ricercatori di

entrare in contatto con un mondo culturale eterogeneo e, in seguito, permetterà di sviluppare una più ampia numerosità (Corbetta, 2003). Infine, come espresso da Clifford Geertz (1987: 448-9) «dall'analisi delle interviste etnografiche raccolte, le motivazioni potrebbero essere addotte da una parte a un limite culturale della civiltà occidentale, dall'altra a un limite culturale di alcuni fedeli musulmani. La cultura di un popolo è un insieme di testi, anch'essi degli insiemi, che l'antropologo si sforza di leggere sopra le spalle di quelli a cui appartengono di diritto.»

2. Etnografia sul campo

Il *Ramadan* è un mese di purificazione, il nono nel calendario islamico, reso doppiamente sacro dal fatto che «è nel mese di Ramadân che abbiamo fatto scendere il Corano, guida per gli uomini e prova di retta direzione e distinzione. Chi inizia il digiuno è testimone di un atto di fede. E chiunque è malato o in viaggio assolve, in seguito, altrettanti giorni. Allah vi vuole facilitare e non procurarvi disagio, affinché completiate il numero dei giorni e proclamiate la grandezza di Allah che li ha guidati.»(Sura II, vv. 185).

Il rito di purificazione ha il suo inizio dopo la prima notte della nuova luna del nono mese. All'alba è previsto un piccolo pasto - la tradizione vuole che sia composto da un dattero (come faceva il Profeta) - per affrontare il digiuno fino al tramonto. L'astensione da cibo, alcool, fumo, pratiche sessuali, ma anche emozioni forti, diremmo quelle prodotte dalla pancia e non dalla mente come rabbia e cattivi pensieri consentono di immergersi in uno stato spirituale. In questo momento si divide ciò che è dentro, la comunità, e ciò che è fuori, la comunità (Douglas, 2014). Non solo: il copro è il luogo delle negoziazioni e della costruzione di cosa è dentro e di cosa è fuori.

I dettami del Corano prevedono l'esonero dal digiuno rituale i malati cronici, chi assume farmaci, i viaggiatori, le donne in gravidanza o nel periodo mestruale e i minori in età prepuberale. È possibile, sempre per la legge musulmana, recuperare questi giorni.

Tuttavia le narrazioni, delle interviste autobiografiche raccolte, iniziano spesso con il ricordo della prima esperienza a un'età che va dagli otto ai tredici anni, con una leggera difficoltà iniziale e un accompagnamento da parte delle figure parentali che aiutano a immergersi gradualmente, senza nessuna costrizione, nella pratica.

«Prova, piano piano. Comincia dalla mattina e poi a pranzo ti fermi. Mi diceva mia madre» racconta ancora M.D. «[...] ma io mi nascondevo per mangiare qualcosa, perché all'inizio era veramente difficile».

È il concetto di mimesi, o imitazione, che dalla figura di un «officiante» immette il novizio a «cavalcare con *nonchalance*» (La Celca, 2009: 8) l'esperienza religiosa. In questo senso il corpo fisico, diviene luogo di memoria di una pratica religiosa.

La memoria, forma di rappresentazione di geografie mentali e memoriali aiutano, in questo caso, a rappresentare un concetto forse lontano per l'intervistatore, ma fortemente e culturalmente vicino per l'intervistato.

Dalle narrazioni biografiche raccolte emerge una interpretazione del Ramadan, da tutti gli interlocutori di fede islamica, come pratica religiosa che permette al proprio stato psicofisico di rigenerarsi. È «un percorso sotterraneo e terrestre che permette di autodisciplinarti» così lo definisce M.D. - attore e formatore teatrale senegalese - e

«[...] permette di mescolarti in tutto ciò che ti riguarda, evitare tutto ciò che ti distrugge. Perché in quel periodo tu hai una lucidità. Impari a raddrizzarti». In una chiave di lettura propriamente biologica questa autodisciplina consente di raggiungere un equilibrio psicofisico tale da apportare dei benefici organici. È quello che ha raccolto anche O.A. - studente di *nursing*, nata in Italia, figlia di genitori egiziani. Lei racconta che «Il Ramadan serve per l'equilibrio interiore e anche quello fisico. Serve per purificare sia l'anima, da un punto di vista religioso chiaramente, che anche il fisico da un punto di vista biologico. In molti punti, mi sono accorta che la mia religione approda su un terreno scientifico ed è una delle cose che mi ha convinta sempre più a praticarla»

Questa narrazione si ripete per la maggior parte delle interviste. Il saperci fare, però, ha bisogno di prove di errori e fatica, fatica fisica e fatica culturale tanto da identificare la prima esperienza definita «dura» per tutti. racconta S.S., un ragazzo senegalese di 20 anni ospite di un CAS di Latina che «quando ero piccolo, non resistevo e spesso mi nascondevo dagli altri per mangiare, ma poi a diciassette anni ho iniziato a farlo sul serio. Perché devo farlo. La mia religione dice che devo farlo. Mio padre mi diceva devi farlo, perché tutti gli altri lo fanno, se non sei malato devi farlo. Perché quando non ci sarò più io Dio ti aiuterà a camminare con le tue gambe».

Appare chiara la differenza di interpretazione da parte di S.S., figlio di agricoltori e abitante di un piccolo villaggio del Senegal: la religione per lui è una tradizione di famiglia e il *Ramadan* è un'imposizione del dogma. È una forma di *savoir-faire* che diviene automatica, nel senso del nostro discorso «autentica» (La Cecla, 2009).

Qui entra in gioco l'aspetto culturale dell'individuo, come tiene a precisare M.S. - mediatrice culturale egiziana, in Italia dalla fine degli anni '90, dove ha raggiunto il marito - la figura della donna durante il Ramadan è fondamentale. Infatti «la donna per conquistare il Paradiso e per il rispetto del marito deve cercare di mantenere il suo corpo più coperto possibile, l'uomo da parte sua non deve guardare la donna con pensieri libidinosi. Non è presente nelle scritture che uomo e donna non possano parlare o che l'uomo non possa guardare la donna». Questa affermazione di M.S. ci permette di affrontare una delle possibili criticità relazionali che si innescano nel settore accoglienza durante il periodo in questione. Dall'intervista con T.G.I. - educatrice professionale per cinque anni presso un centro di accoglienza con prevalenza di utenti musulmani - emerge che le problematiche relazionali sono quelle maggiormente legate al rapporto tra sessi differenti «mi veniva esplicitamente richiesto di coprirmi il più possibile in modo da non destare cattivi pensieri. [...] spesso era difficile anche avere un contatto fisico».

È chiaro che, come già accennato prima, questa sia una percezione da parte del fedele del tutto legata al fattore culturale, che prescinde dall'insegnamento religioso. È la tradizione, alcune volte, reinterpretata, che diviene prassi.

Uno dei concetti principali dell'Islam, come del resto del Cristianesimo, è proprio l'invito alla conoscenza, in particolar modo quella delle scritture. In realtà quello che spesso accade è che la convinzione culturale avvalorata dal senso comune rischia di contraddire la dottrina religiosa.

Ne è chiara testimonianza l'intervista realizzata con M.B., ventottenne di nazionalità maliana, figlio di insegnanti, che viene da un'educazione liberale e democratica - ha frequentato la *madrassa*, scuola coranica, da bambino - «per noi il

Ramadan, non era obbligatorio. [...] io non sono come gli altri musulmani che devono andare per forza in Moschea il venerdì. Quando ho voglia di pregare lo faccio [...] quando sono stato in Mauritania, lì ho imparato a mangiare una volta al giorno, come durante il Ramadan e lo faccio sempre, il lunedì e il giovedì e non mi stanca» e aggiunge «per me la religione islamica è la pace, saper vivere insieme, saper amare gli altri, la comprensione, la condivisione, questo è il mio punto di vista».

3. Reiventare categorie oppostive

Il materiale etnografico raccolto permette di analizzare, e decostruire, anche il rapporto tra *Ramadan* e migrazione. Materiale che ha una «natura estremamente localizzata della descrizione etnografica - questo etnografo, in questo periodo, in questo posto, con questi informatori, questi incarichi, e queste esperienze, un rappresentante di una cultura particolare, un membro di una certa classe - fa sì che la maggior parte di ciò che viene detto indichi una scelta: prendere o lasciare» (Geertz, 1990:12).

Riportiamo alcuni «brandelli di vita» dell'intervista a M.D. che, in Europa da quando aveva diciotto anni, rivela di non aver mai avuto problemi a fare il *Ramadan*, anche durante le *tournées* teatrali: il regista Peter Brook, infatti, gli faceva preparare dei piatti che potevano mangiare dietro le quinte e ricavava sempre un angolo per la preghiera dedicato alla preghiera. «[...] lui (Il regista) una volta mi ha chiesto "posso provare a farlo?" [...] Così lui ha iniziato anche in modo molto drastico, la prima settimana beveva solo acqua, per il resto delle settimane faceva il Ramadan». Questo ci permette di comprendere come atti culturalmente corretti, come "inventare" un luogo di preghiera, permetta una costruzione di una geografia religiosa quando, in alcuni casi, le geografie personali sono in dissenso con i luoghi.

In altri casi per molti fedeli appare difficile poter affrontare questo mese avendo intorno varie distrazioni, è quello che ci racconta S.S.: «Il problema è che qui in Italia non ci sono molto musulmani, anche i miei amici, alcuni non lo fanno più. È difficile per me. Perché quando sei lì puoi andare con i tuoi amici e ascoltare alcune preghiere. Qui non puoi uscire e andare da un'altra parte, perché ci sono alcune cose che non devi vedere, alcune cose che non devi ascoltare. Se esci e vedi una donna con tutto il suo corpo scoperto...».

Seguire il pilastro del *Ramadan*, in Italia, è anche un problema che si pone M.S., preoccupata per i suoi figli: «Quando da piccoli andavano a scuola, durante questo periodo pensavo che si trovassero di fronte ad un enorme ostacolo da superare. Perché c'era la ricreazione e la mensa e loro magari avevano difficoltà a vedere gli altri mangiare». In sua difesa interviene O.A., la figlia, nata in Italia - che ha chiesto espressamente di essere intervistata insieme alla madre: «io non ho mai avuto nessun problema, anche perché mia madre ci ha sempre lasciato libera scelta, non ci ha mai costretti». O.A. aggiunge: «ho fatto il *Ramadan* anche in Egitto, lì lo fanno tutti, le scuole chiudono, l'orario di lavoro diminuisce. Da parte mia preferisco farlo qui perché anche se faccio il *Ramadan* le mie abitudini quotidiane non cambiano. In Egitto il tempo non passa mai perché non hai niente da fare durante il giorno, qui invece il quotidiano mi aiuta a superare più facilmente le difficoltà del digiuno».

Dello stesso avviso non è T.G.I. (educatrice, da anni opera in accoglienza) che ci racconta che «durante questo mese le attività educative e scolastiche nel centro di

accoglienza erano sospese. Anche le pulizie giornaliere venivano rimandate alla sera e questo portava a dover ricominciare con grande difficoltà le attività dopo un mese».

Il punto di vista europeo dell'educatrice agisce come lente da un punto focale diverso: come proporre attività ad hoc e non interrompere una progettazione che, di fatto, comprende anche altri utenti-beneficiari di religione diversa?

Come valorizzare e rispettare il tempo, senza imporre o fermare (estremi di un continuum non-negoziato) la vita comunitaria? Come far dialogare le esigenze diverse degli attori sociali coinvolti?

4. Riflessioni conclusive e ipotesi di *best practice*

La disomogeneità degli approcci, esigenze e delle sensibilità, in modo diverso, che coesistono in un paese di approdo con ritmi e tempi diversi, ci descrivono come *badan* e *jadan*, si intersecano e, in alcuni momenti, siano sovrapponibili e indistinguibili. Il sapersi comportare (La Celcla, 2009), socialmente nel dispositivo culturale del *Ramadan*, è un momento centrale per una negoziazione con l'esterno, una comprensione delle marginalità, una comprensione dei luoghi e delle geografie umane e spaziali del fedele (Douglas, 2014; La Cecla, 2009)

Se da una parte il Ramadan «migra» con la persona l'esperienze del fedele, come quella di M.B e della giovane O.A., rassicurano sulla capacità del mondo europeo-occidentale di rispettare la pratica e di portare noi ricercatori e professionisti del sociale a interrogarci su quali azioni possano essere «buone» in accoglienza.

Questi primi dati ci permettono di farci alcune domande-guida da analizzare in *équipe* multidisciplinare. Ad esempio: come non stravolgere la tradizione e proporre attività rispettose nel mese sacro? come porsi nella relazione educativa considerando anche la differenza di genere?

In questa sede non si ha la presunzione di trovare «soluzioni», ma di sollecitare uno sforzo intellettuale che si traduca in strategia di intervento.

Una buona prassi è quella di allestire luoghi di culto nelle strutture di accoglienza, ad esempio in alcuni centri della provincia di Latina questo accade: tappeti e rigore spaziale in un angolo della struttura. Un altro esempio può essere quello di produrre percorsi di educazione alla religiosità *altra* con esperti antropologi, etnopsicologi ed educatori. Ancora pensare un percorso educativo di genere e affettività e incontri tematici con visite ai maggiori luoghi di culto.

Oppure incontri di scambi interreligiosi come nel fortunato caso del frate siriano Jihad di Mar Musa (Cori) che ogni venerdì incontra i Msna musulmani accolti nello stesso territorio con il semplice intento di «parlare di pace».

L'idea di un'educazione alla spiritualità potrebbe essere una buona pratica da poter applicare in qualsiasi contesto educativo, in un momento storico in cui un dialogo fra religioni è necessariamente auspicabile, contrastando le convinzioni legate ad un senso comune che alimenta una divisione tra individui.

Riferimenti bibliografici

Appadurai, A. (2001). *Modernità in polvere*, Roma: Meltemi.

- Augé, M. (1996). *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della supermodernità*, Milano: Eleuthera.
- Bichi, R. (2007). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano: Vita e pensiero.
- Brelich, A. (1966). *Introduzione alla storia delle religioni*, Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Brelich, A. (1969). *Paidés e Parthenoi*, Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Clifford, J. Marcus, George E. (1997). *Scrivere le culture. Poetiche e politiche in etnografia*, Roma: Meltemi.
- Cohen, R. (2005). *Global diaspora. An introduction*, London: UCL Press.
- Corbetta, P. (2003). *Social Research: Theory Methods and Techniques*, London: SAGE Publications Ltd.
- Douglas, M. (2014). *Purezza e pericolo, Un'analisi dei concetti di contaminazione e tabù*, Bologna: Il Mulino.
- Freud, S. (1991). *Il perturbante*, in *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Geertz, C. (1987). *Interpretazione di culture*, Bologna: Il Mulino.
- Geertz, C. (1990). *Opere e vite*, Bologna: Il Mulino.
- La Cecla, F. (2009). *Saperci fare*, Milano: Eleuthera.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography, *Annual Review of Anthropology*, 24, 1, pp. 95- 117.
- Moro, M. R. (2005). *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Milano: FrancoAngeli.
- Ong, W. J. (1989). *La presenza della parola*, Bologna: Il Mulino.
- Ong, W. J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna: Il Mulino.
- Piasere, L. (2002). *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*, Roma-Bari: Laterza.
- Van Gennep, A. (2012) *I riti di passaggio*, Torino: Bollati Boringhieri.

LE POLITICHE DI ASILO NELL'UE. ANALISI SULLA CONVERGENZA NEI TASSI DI RICONOSCIMENTO TRA GLI STATI MEMBRI

Antonio Russo

Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Abstract

Il *Common European Asylum System* (CEAS) introdotto dal Consiglio di Tampere nel 1999 è il *framework* europeo di asilo con il quale si è provato a raggiungere una armonizzazione delle politiche di asilo nei paesi membri dell'Unione Europea. Tale armonizzazione nelle *policies* avrebbe dovuto portare come conseguenza ad una convergenza nel tasso di riconoscimento di asilo dei paesi dell'UE. L'obiettivo di questo lavoro è quello di capire se, nel decennio 2008-2017 c'è stata convergenza tra gli Stati Membri in questo tasso o se, invece, i paesi hanno fatto registrare tassi di riconoscimento di asilo non convergenti con gli altri paesi durante il lasso di tempo analizzato. Si cercherà inoltre, analizzando gli studi precedenti, di capire se il *non-binding framework* del CEAS, dal 1999 in poi, ha comportato una convergenza tra Stati in questi tassi e se i paesi hanno adottato i principi guida delineati.

L'analisi quantitativa dei tassi sarà effettuata utilizzando l'indice di dispersione in modo da avere una idea chiara di come si muovono i tassi di riconoscimento di asilo per ogni paese e per ogni anno analizzato. Dalla nostra analisi empirica si desume che non c'è convergenza tra gli Stati Membri dell'Unione Europea nei tassi di riconoscimento di asilo nel periodo analizzato e che i nostri *findings* risultano essere diversi da quelli analizzati nello studio precedente di Toshkov e De Haan (2013) i quali trovano, invece, prove di convergenza in tali tassi nel primo decennio del XXI secolo e invece in linea con quelli di Neumayer (2005a) che invece non hanno rilevato convergenza.

Saranno successivamente accennate le determinanti di convergenza o non convergenza facendo riferimento a motivi di ordine economico, politico, storico e sociale dei paesi di origine e di destinazione e constatando che un ruolo centrale lo hanno avuto i principali eventi accaduti durante il decennio analizzato: la crisi economica globale, le Primavere Arabe e la cosiddetta "crisi" dei rifugiati.

Parole chiave: CEAS; Tasso di riconoscimento di asilo; Convergenza; Unione Europea.

Introduzione

Il presente lavoro prende spunto dall'idea di esplorare un fenomeno che, da molti giornali, è stato definito come uno dei più grandi problemi di questo inizio di secolo: l'aumento nel numero di richieste di asilo e di migranti irregolari che superano le frontiere dell'UE. Le *applications* sono aumentate esponenzialmente in ogni paese dell'Unione Europea nell'estate del 2015 che ha dato inizio alla cosiddetta "crisi" dei rifugiati. I paesi, dal canto loro, hanno risposto a tale incremento inasprendo le loro procedure di ammissione e in alcuni casi chiudendo i loro confini (Vergari 2016).

La domanda di ricerca è partita da queste preliminari considerazioni cioè di quali fossero i motivi per i quali i paesi membri dell'UE si fossero mossi in maniera

diacronica rispetto al fenomeno in questione nonostante tutti avessero preso parte ai trattati internazionali, europei ed al *framework* legislativo del *Common European Asylum System* che prevede una legislazione comune in materia di asilo.

La RQ ha quindi avuto lo scopo di verificare se ci fosse armonizzazione delle politiche di asilo all'interno dei paesi membri dell'Unione Europea nel decennio che va dal 2008 al 2017 analizzando quello che è considerato dalla letteratura uno dei più importanti *outcomes* delle politiche di asilo: il tasso di riconoscimento. Esso è stato calcolato come la percentuale annuale delle decisioni accettate di un determinato paese in rapporto a tutte le decisioni prese in quell'anno. I numeri di decisioni totali e decisioni positive sono stati rilevati dall'Eurostat. Allo scopo di capire quindi se ci fosse convergenza nei tassi di riconoscimento di asilo all'interno dei paesi membri dell'Unione, è stato utilizzato l'indice di dispersione in modo da tenere conto di ogni paese e di ogni anno analizzato.

Questo lavoro indaga un periodo di tempo che è rimasto scoperto nello studio dei tassi di riconoscimento di asilo nell'UE (2008-2017) in quanto solo studi antecedenti possono essere trovati in letteratura (Neumayer 2005a ad esempio copre il ventennio 1980-1999, Toskhov e De Haan invece coprono il periodo 2000-2010). Quindi uno dei principali scopi di questo lavoro è quello di aggiornare questi dati fino ai più recenti anni e di capire se, rispetto agli anni precedenti analizzati, si è verificato qualche cambiamento.

Quindi, la domanda di ricerca a cui cerchiamo di dare risposta in questo articolo è:

c'è convergenza nei tassi di riconoscimento di asilo all'interno dei paesi membri dell'Unione Europea nel decennio 2008-2017?

L'articolo si strutturerà come segue: in prima analisi si discuterà delle politiche di asilo nell'Unione Europea facendo principalmente cenno al CEAS ed ai suoi principali obiettivi; successivamente si tratterà del concetto di convergenza nei tassi di riconoscimento di asilo e di come è stato analizzato in passato. Sarà poi analizzata la convergenza nel decennio 2008-2017 utilizzando l'indice di dispersione e saranno quindi discussi i risultati.

Le politiche di asilo. Dalla Convenzione di Ginevra al *Common European Asylum System*

Le politiche di asilo hanno fatto la loro comparsa nei trattati internazionali nel 1951 a Ginevra per mezzo dell'omonima Convenzione. Essa (insieme al Protocollo di New York del 1967) enuncia il principio di non respingimento in cui è stabilito che chiunque abbia un timore fondato di ritornare nel proprio paese di origine perché potrebbe essere sottoposto a torture o ucciso per motivi relativi alla propria professione politica, religiosa, sessuale deve essere obbligatoriamente ospitato dai paesi firmatari l'accordo.

Per passare a politiche di asilo proprie dell'UE bisogna attendere gli anni '90 con la ratifica della implementazione della Convenzione di Schengen e della Convenzione di Dublino che avevano rispettivamente l'obiettivo di abolire i confini interni tra gli Stati membri e di capire quale paese dovesse avere la responsabilità di esaminare le richieste di asilo.

L'obiettivo dichiarato dell'Unione Europea era quello della comune legislazione in materia di immigrazione e asilo. A tal scopo, il Consiglio di Tampere del 1999 ha introdotto il *Common European Asylum System* (CEAS). Esso è il *framework* legislativo di asilo attualmente vigente nell'UE. Tale sistema avrebbe permesso una armonizzazione delle politiche di asilo all'interno dei paesi dell'Unione (Kaunert, 2009). In accordo con la Convenzione di Ginevra del 1951 e con il Protocollo di New York del 1967, il CEAS istituisce standard comuni nel campo della protezione internazionale con l'obiettivo di sviluppare stessi criteri in questo campo allo scopo di armonizzare l'interpretazione e l'applicazione delle leggi sull'asilo tra gli Stati membri dell'Unione Europea (EASO, 2016).

Il CEAS è uno strumento legislativo non vincolante. Gli Stati, quindi, possono decidere se conformarsi o meno con tali regole. Nonostante ciò, seguendo Gammeltoft-Hansen (2018) – il quale afferma che strumenti di *soft law* possono aiutare ad introdurre strumenti legislativi vincolanti – il CEAS, dalla sua introduzione nel 1999 ha elaborato una serie di regole vincolanti e non per la realizzazione dei suoi obiettivi. Uno degli strumenti legislativi più criticati da studiosi ed esperti di Relazioni Internazionali è il Regolamento di Dublino III del 2013. Con esso, l'Unione Europea ha introdotto un nuovo criterio per la determinazione del paese membro che ha l'onere di esaminare la domanda di asilo. Quest'ultimo è rappresentato dal primo paese su cui il richiedente asilo ha messo piede (Campomori, 2016).

Tale sistema crea inevitabilmente una serie di problemi. Da un lato crea coercizione per i richiedenti asilo nel fare domanda in un determinato posto, dall'altro implica comportamenti disubbidienti da parte degli stessi se desiderosi di effettuare la domanda in un paese diverso da quello in cui sono arrivati. Infatti, è stato dimostrato che questi ultimi cercano di evitare le registrazioni e tendono a mentire sulla rotta utilizzata per arrivare nell'Unione allo scopo di fare domanda nel paese che preferiscono (Den Heijer, Rijpma and Spijkerboer, 2016). Questo sistema inoltre, sembra essere inefficace in tempi di crisi. Ad esempio, il numero di migranti irregolari entrati nell'UE nel 2015 (che sono solo lo 0,3% dei 508 milioni di abitanti dell'Unione Europea) ha fatto collassare il sistema (ibidem).

Vale la pena di sottolineare che il Regolamento stabilisce il criterio da utilizzare e non le procedure. Queste ultime sono stabilite dalla Direttiva dell'UE 2013/32/EU. Essendo la direttiva non direttamente applicabile nei paesi membri, ogni Stato può decidere autonomamente come attuare il Regolamento di cui sopra. Questo può incidere profondamente sull'obiettivo dichiarato del CEAS della legislazione comune in materia di asilo.

Alcuni tentativi per il superamento di questo sistema sono stati effettuati subito dopo l'estate del 2015 che ha visto un aumento esponenziale delle richieste di asilo presentate alle autorità competenti dei paesi dell'Unione Europea. Uno dei principali proposti è stato quello del *resettlement* che avrebbe dovuto redistribuire in modo equo (sulla base di fattori demografici, politici, economici e geografici) i richiedenti asilo ed i rifugiati nei vari paesi membri ma alcuni Stati – su tutti il gruppo Viségrad²⁴ – hanno rifiutato tale accordo.

²⁴ Il gruppo Viségrad è una alleanza politica e culturale formata da Polonia, Repubblica Ceca, Slovacchia e Ungheria.

Convergenza nei tassi di riconoscimento asilo

Come accennato, la domanda di ricerca che guida il lavoro di questo capitolo ha come obiettivo quello di capire se c'è convergenza nei tassi di riconoscimento di asilo tra i paesi membri dell'Unione Europea nel decennio 2008-2017.

Gli studi precedenti in questo campo hanno portato a risultati contrastanti. L'idea alla base del concetto di convergenza è che l'uso di una legislazione comune in materia di asilo – come nel caso del CEAS – possa portare ad una armonizzazione delle politiche di asilo e, di conseguenza, una convergenza nei suoi principali *outcomes*. L'Unione Europea, pur avendo preso parte ad una serie di atti legislativi comuni in questo campo come la Convenzione di Ginevra, la Convenzione Europea sui Diritti Umani e la Convenzione delle Nazioni Unite contro la tortura, nelle precedenti ricerche sono state mostrate notevoli variazioni nella variabile che andiamo ad analizzare (Neumayer 2005a) – che, ricordiamolo, è il tasso di riconoscimento di asilo.

Ci sono stati molti tentativi di rilevazione (diretti od anche indiretti) della convergenza nei tassi di riconoscimento di asilo in letteratura che, come abbiamo accennato, hanno condotto a risultati diversi. Due studi che hanno constatato la convergenza in questi tassi sono quelli di Holzer e Schneider (2001) e Toshkov e De Haan (2013). Il primo studio menzionato ha rilevato indirettamente la convergenza nei tassi di riconoscimento in quanto l'obiettivo principale era quello di studiare le sue cause. Gli autori hanno provato a rintracciare, infatti, le determinanti nella convergenza nei tassi di riconoscimento di asilo in 15 paesi dell'Organizzazione per la Sicurezza e Cooperazione in Europa (OCSE), nei paesi europei dell'Ovest e nell'UE nel periodo che va dal 1983 al 1995. In particolare, il loro scopo è stato quello di verificare se i tassi di riconoscimento di asilo sono stati influenzati da fattori economici e politici dei paesi di destinazione. In tale analisi hanno indirettamente provato la convergenza in questi tassi nei paesi considerati.

In linea con quest'ultima analisi, Toshkov e de Haan (2013) hanno applicato il coefficiente di variazione per testare l'ipotesi della convergenza in 29 paesi (gli allora 27 paesi membri dell'UE più Norvegia e Svizzera) nella decade che va dal 2000 al 2010 e hanno trovato prove di convergenza nei tassi di riconoscimento di asilo.

In contrasto con gli studi appena menzionati, Neumayer (2005a) ha effettuato una analisi nei tassi di riconoscimento di asilo allo scopo di capire se c'è convergenza in 16 paesi europei dell'ovest nel periodo 1980-1999 e per capire le sue determinanti. Come lo studio precedente condotto da Toshkov e de Haan (2013), l'autore ha stimato una sostanziale variazione in questi tassi nei paesi analizzati. Per questo motivo non è stata provata convergenza nel lasso di tempo analizzato.

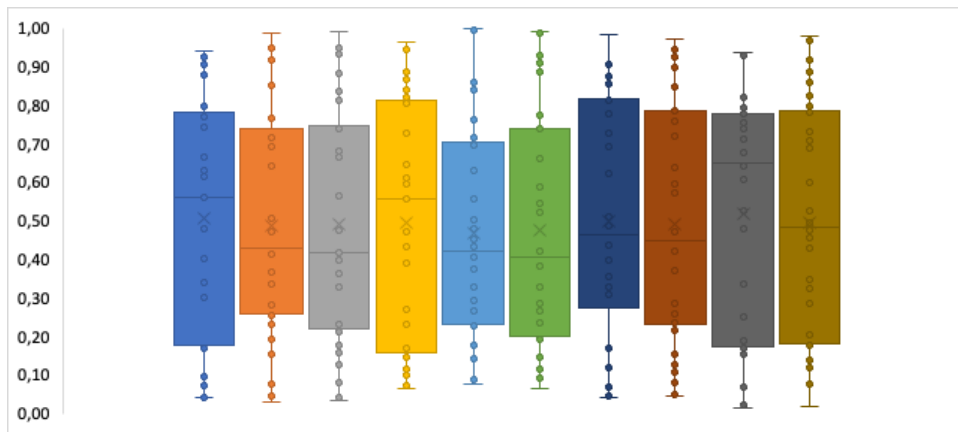
Lo studio oggetto di questo capitolo ha lo scopo di colmare il *gap* lasciato dalla letteratura in quanto sarà testata l'ipotesi della convergenza nei tassi di riconoscimento di asilo nell'Unione Europea in un periodo mai analizzato prima (il decennio che va dal 2008 al 2017) e utilizzando un indice diverso da quelli utilizzati dagli studi precedenti: l'indice di dispersione. Tale indice è stato ritenuto più utile nel testare la convergenza tra i paesi dell'UE in quanti mostra ogni coefficiente per anno e per paese: Esso prende in considerazione la media e la deviazione standard. Il coefficiente di variazione, invece, restituisce solo il coefficiente di un anno tra tutti i paesi o di tutti gli anni ma di solo un paese. La formula utilizzata per calcolare gli indici di dispersione è la seguente:

$$Z = \frac{(x - M)}{St.Dev.}$$

“Z” è il valore dell’indice di dispersione, “x” è il valore di ogni paese nell’anno considerato, “M” è la media dell’intero anno tra tutti i paesi e “St.Dev.” è la deviazione standard di ogni anno tra tutti i paesi. L’indice varia tra 0 in caso di minima dispersione (questo è il caso in cui tutte le frequenze sono nello stesso punto) e 1 per massima dispersione (in questo caso invece non c’è alcun *trend* di concentrazione).

Allo scopo di rendere visivamente più chiaro possibile i risultati a cui siamo pervenuti in figura 1 saranno presentati 10 *boxplots*.

Figura 1. Posizione nella distribuzione normale dei tassi di riconoscimento di asilo per paese e per anno 2008-2017 (i punti rappresentano l’indice di dispersione di ogni paese e le scatole rappresentano i diversi anni).



Fonte: elaborazione propria su dati Eurostat

La figura 1 mostra 10 *boxplots*. Ogni *boxplot* rappresenta un anno e vanno dal 2008 (la scatola blu) fino al 2017 (l’ultima scatola marrone). I punti invece rappresentano l’indice di dispersione (Z) di ogni paese. Per cui abbiamo l’indice di dispersione di ogni paese per ogni anno. Come abbiamo già accennato, la minima dispersione, e quindi massima convergenza di tassi di riconoscimento di asilo, si ha nel caso in cui i nostri indici, si approssimano allo 0. Come possiamo vedere dalla figura, solo pochi paesi sono vicini al punto di minima dispersione. Essi, invece, si posizionano lungo tutta la distribuzione e, in molti casi, sono ben lontani dallo 0. Quindi, a differenza di Toshkov e de Haan (2013) e di Holzer e Schneider (2001) ma sulla stessa linea di Neumayer (2005a), non abbiamo sufficienti prove di convergenza nei tassi di riconoscimento di asilo nei paesi dell’Unione Europea nel periodo considerato, anzi, è abbastanza chiaro che c’è una forte non convergenza in questi tassi.

Possiamo quindi rispondere alla domanda di ricerca di cui sopra dicendo che il decennio 2008-2017 non ha portato ad una convergenza nei tassi di riconoscimento di asilo tra i paesi dell’Unione Europea.

Le determinanti di tale non convergenza sono state studiate altrove (Russo, 2018) utilizzando una analisi di regressione multipla in cui si è cercato di valutare come

fattori economici, politici, storici e sociali dei paesi di destinazione e di origine influenzassero i tassi di riconoscimento. Da tale analisi si è notato che le motivazioni per le quali i paesi accettano o rifiutano le richieste di asilo dipendono da numerosi fattori ma in particolare, gli eventi succedutisi nel decennio analizzato hanno influenzato molto gli Stati analizzati. Tali eventi fanno riferimento alla crisi globale economica scoppiata nel 2008, alle Primavere Arabe del dicembre 2010 ed alla cosiddetta “crisi” dei rifugiati dell’estate 2015. Nel primo caso si è assistito ad un decremento dei tassi di asilo dovuto principalmente a ragioni di tipo economico; nel secondo caso, sono state invece le condizioni sociali dei paesi di origine che hanno molto influito date le guerre civili scatenate dalle Primavere Arabe; nell’ultimo caso invece, ragioni economiche e politiche dei paesi di destinazione sembrano aver influenzato maggiormente la forte decrescita dei tassi in un mondo in cui il tasso di disoccupazione è in costante crescita e i partiti populistici creano forti consensi.

Stando ai risultati a cui siamo arrivati, possiamo quindi affermare che nel periodo 2008-2017 non c’è convergenza nei tassi di riconoscimento di asilo tra i paesi membri dell’Unione Europea.

Conclusioni

Le conclusioni di Tampere del 1999 (che hanno introdotto il Common European Asylum System) indicavano la comune legislazione in materia di asilo come obiettivo dichiarato. Il *framework* legislativo ha dato il via ad una serie di strumenti vincolanti e non, allo scopo di arrivare ad una convergenza in questo campo. Tra gli strumenti utilizzati c’è quello del Regolamento di Dublino III del 2013 che sancisce il criterio di quale paese debba avere l’onere di esaminare la domanda di asilo di un richiedente. Esso è rappresentato dal primo paese su cui quest’ultimo ha messo piede. Questo Regolamento indica solamente il criterio mentre per le procedure bisogna rifarsi alla Direttiva dell’UE 2013/32/EU. Le direttive, essendo non direttamente applicabili all’interno degli Stati Membri, danno una certa libertà ai paesi su come conformarsi alla norma. Questo inevitabilmente può incidere sui tassi di riconoscimento di asilo in quanto i paesi che si trovano al confine dell’UE (sia via mare che via terra) sono i maggiori destinatari di richieste di asilo essendo – soprattutto nel periodo della “crisi” dei rifugiati – la rotta Balcanica e la rotta Mediterranea quelle prescelte per fare domanda di protezione internazionale nell’Unione. Essendo quindi questi paesi esposti ad una maggiore “pressione” nei numeri delle richieste di asilo, e rifacendosi alla libertà data dalla Direttiva 2013/32/EU, possono essere conformi al Regolamento di Dublino III pur non accettando una parte di rifugiati che hanno il diritto di essere ospitati nell’UE.

Lo studio oggetto di questo lavoro ha avuto lo scopo di verificare se ci fosse o meno convergenza nei tassi di riconoscimento di asilo nei paesi dell’Unione Europea nel decennio 2008-2017. Come visto, è stato dimostrato – attraverso uno studio quantitativo che tenesse conto dell’indice di dispersione di ogni paese dell’UE per ogni anno – che c’è una forte non convergenza in questi tassi e quindi paesi che accettano un numero più alto di richiedenti asilo rispetto ad altri che ne accettano molti di meno. Questi risultati sono in linea con i precedenti analizzati da Neumayer (2005a) che ha fatto riferimento al periodo 1980-1999. Nonostante ciò sembrano invece non essere congruenti a quelli analizzati da Toshkov e de Haan (2013) nel primo decennio del nuovo millennio. Tale incongruenza può essere dovuta a fattori di ordine contestuale.

Infatti, nel periodo analizzato dai due autori, non ci sono stati particolari eventi che hanno inciso sulla nostra variabile. Come invece dimostrato in uno studio precedente da Russo (2018), nel decennio qui analizzato, ci sono stati una serie di avvenimenti che hanno profondamente influenzato i tassi di riconoscimento di asilo. Questi episodi fanno principalmente riferimento alla crisi economica iniziata nel 2008, all'inizio delle Primavere Arabe di fine 2010 ed alla cosiddetta "crisi" dei rifugiati dell'estate del 2015. Questi eventi hanno quindi portato a mutamenti nella struttura economica, politica, sociale e storica dei paesi sia di origine che di destinazione i quali hanno profondamente influenzato gli Stati nel tasso di accettazione delle domande di asilo (ibidem).

In conclusione, questo lavoro ha dimostrato che non c'è alcun tipo di convergenza nei tassi di accettazione tra i paesi dell'Unione Europea. Alcuni autori fanno risalire questa disparità agli errori commessi dagli strumenti legislativi implementati sotto il *framework* del CEAS ed in particolare al Regolamento di Dublino III che non ha fatto altro che aumentare le disuguaglianze tra i paesi.

Riferimenti bibliografici

- Antoniello C. (2008) *Le politiche sull'immigrazione e l'asilo nell'Unione Europea: recenti sviluppi*, Federalismi.it 5, 1-16.
- Attinà F. e Natalicchi G. (2010) *L'Unione Europea. Governo, Istituzioni, Politiche*, Il Mulino.
- Borjas G. (1994) *The Economics of Immigration*, Journal of Economic Literature, 32(4) 1667-1717.
- Börzel T. *The domestic impact of Europe: Institutional adaptation in Germany and Spain*, European University Institute, Florence.
- Boyle A. (2006) *Soft law in international law-making*, International Law, 2, 141-158.
- Brekke J. e Brochmann G. (2014) *Stuck in Transit: Secondary Migration of Asylum Seekers in Europe, National Differences, and the Dublin Regulation*, Journal of Refugee Studies 28(2), 145-162.
- Campomori F. (2016) *Le politiche per i rifugiati in Italia: dall'accoglienza all'integrazione*, Social Cohesion Papers OCIS 2, 1-30.
- Cantalini S. e Panichella N. (2018) *Lo studio quantitativo dei fenomeni migratori. Dati, prospettive e strategie per studiare le migrazioni*, Polis, 3, 401-410.
- Caruso I. and Venditto B. (2009) *Migration flows: immigration in Europe, analysis of the legislation*, Munich Personal RePEc Archive 38204, 39-59.
- Castelli Gattinara P. (2017) *The refugee crisis in Italy as a crisis of legitimacy*, Contemporary Italian Politics 9(3) 318-331.
- Costello C., Garlick M., Guild E. e Moreno-Lax V. (2015) *Enhancing the Common European Asylum System and Alternatives to Dublin*, CEPS Paper in Liberty and Security in Europe.

- Den Heijer M., Rijpma J. e Spijkerboer T. (2016) *Coercion, Prohibition, and Great Expectations: The Continuing Failure of the Common European Asylum System*, *Common Market Law Review*, 53, 607-642.
- European Asylum Support Office (EASO) (2016) *An Introduction to the Common European Asylum System for Courts and Tribunals. A Judicial Analysis*, Publication Office.
- European Commission (2014) *A Common European Asylum System*, European Commission Home Affairs.
- European Commission (2016) *Towards a Reform on the Common European Asylum System and Enhancing Legal Avenues in Europe*, COM 197 final.
- European Commission (2017) *Relocation: Commission refers the Czech Republic, Hungary and Poland to the Court of Justice*, Press Release available at http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-5002_en.htm.
- European Council (1999) *Tampere European Council. Presidency Conclusions*.
- European Regulation 604 (2013) *Establishing the criteria and mechanisms for determining the Member State responsible for examining an application for international protection lodged in one of the Member States by a third-country national or a stateless person (recast)*. Official Journal of the European Union L 180/31.
- Field A. (2005) Second edition *Discovering Statistics using SPSS*, Sage Publication, University of Sussex.
- Gammeltoft-Hansen T., Guild E., Moreno-Lax V., Panizzon M. e Roele I. (2017) *What is a Compact? Migrant's Rights and State Responsibilities Regarding the Design of the UN Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration*, Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law, Radboud University Nijmegen.
- Gammeltoft-Hansen T. (2018) *The Normative Impact of the Global Compact on Refugees*, *International Journal of Refugee Law*, 30(4) 605-610.
- General Assembly A/71/L.1 (2018) *New York Declaration for Refugees and Migrants*, *International Journal of Refugee Law*, 30(4), 715-743.
- Goodwin-Gill G. S. (2013) *The Dynamic of International Refugee Law*, *International Journal of Refugee Law*, 25(4), 651-666.
- Grahl-Madsen (1965) *Further development of International Refugee Law*, *Nordic Journal of International Law* 35(3-4), 159-180.
- Grilli L. and Rampichini C. (2002) *Scomposizione della dispersione per variabili statistiche ordinali*, *Statistica*, 111-116.
- Guarneri A. (2005) *Le politiche migratorie dei paesi mediterranei dell'Unione Europea nell'ultimo quindicennio: dimensione comunitaria e peculiarità nazionali*, Istituto di Ricerca sulla Popolazione e le Politiche Sociali - CNR, Roma, 1-30.

- Guzman A. T. e Meyer T. L. (2010) *International Soft law*, *Journal of Legal Analysis*, 2(1), 171-225.
- Hansen R. (1999) *Asylum policy in the European Union*, *Geo. Immigr. LJ*, *HeinOnline*, 14, 779-800.
- Holzer T., Schneider G. and Widmer T. (2000) *The impact of legislative deterrence measures on the number of asylum applicants in Switzerland (1986-1995)* *The International Migration Review*, 34(4) 1182-1216, SAGE.
- Holzer T. and Schneider G. (2001) *Asylpolitik auf Abwegen-Nationalstaatliche und Europäiische Reaktionen auf die Globalisierung der Fliichtlingsstroime*, Opladen, Germany: Leske.
- Kaunert C. (2009) *Liberty versus security? EU asylum policy and the European Commission*, *Journal of contemporary European research* 5(2), 148-170.
- Kaunert C. and Leonard S. (2012) *The European Union Asylum Policy after the Treaty of Lisbon and Stockholm Programme: Towards Supranational Governance in a Common Area of Protection?* *Refugee Survey Quarterly*, 31(4), 1-20.
- Kaldor M. (1999) *New and old wars: Organized violence in a global era*, Cambridge, Polity Press.
- Langford L. M. (2013) *The Other Euro Crisis: Rights Violations Under the Common European Asylum System and the Unraveling of EU Solidarity*, *Harvard Human Rights Journal*, 26, 217-264.
- Lavanex S. (2001) *The Europeanization of Refugee Policies: Normative Challenges and Institutional Legacies*, *Journal of Common Market Studies*, 39(5), 851-874.
- Longo F. (2017) *La politica di immigrazione nell'Unione Europea tra vecchie e nuove sfide in Sulle onde del mediterraneo. Cambiamenti globali e risposte alle crisi migratorie*, Egea spa, Milano.
- Licastro G. (2004) *L'immigrazione nell'Unione Europea. Un cammino difficile*, *Diritto e Diritti*, 1-11.
- Nascimbene B. (2008) *Il futuro della politica europea di asilo*, *Istituto per gli Studi di Politica Internazionale ISPI*, 25, 1-22.
- Neumayer E. (2004) *Asylum destination choice. What makes some West European Countries more attractive than others?* *European Union Politics*, SAGE, 5(2), 155-180.
- Neumayer E. (2005a) *Asylum recognition rates in Western Europe: their determinants, variation, and lack of convergence*, *Conflict Resolution*, SAGE, 49(1), 43-6.
- Neumayer E. (2005b) *Bogus Refugees? The Determinants of Asylum Migration to Western Europe*, *International Studies Quarterly*, 49(3), 389-409.
- Panebianco S. (2017) *Sulle onde del Mediterraneo. Cambiamenti globali e risposte alle crisi migratorie*, Egea s.p.a. Milano.

- Rizzo A. (2018) *La duplice dimensione delle politiche di asilo dell'Unione Europea. Riallocazione "interna", accordi di riammissione e inclusion socio-lavorativa di richiedenti protezione internazionale e asilo*, INAPP Public Policy Innovation, Roma, 1-65.
- Russo A. (2018) *Un-convergent European Union – An analysis in asylum recognition rates*, unpublished paper presented to the SISP 2018 Conference, Torino.
- Sciortino G. (2016) *Politiche dell'asilo: una prospettiva storica*, *Il Mulino*, 65(4), 659-666.
- Toskhov D. and De Haan L. (2013) *The Europeanization of asylum policy: an assessment of the EU impact on asylum applications and recognitions rates*, *Journal of European Public Policy*, 20(5), 661-683.
- Trevisanut S. (2014) *International law and practice. The principle of non-refoulment and the de-territorialization of border control at sea*, *Leiden Journal of International Law*, 27, 661-675.
- UNHCR (2011) *Convention relating to the Status of Refugees*, United Nations High Commissioner for Refugees.
- Van der Klaauw J. (2001) *Towards a Common Asylum Procedure*, in Guild & Harlow *Implementing Amsterdam: Immigration and Asylum Rights in EC Law*, Oxford, 165-193.
- Vergari U. (2016) *Migrazioni e cittadinanza: dinamiche di esclusione e possibilità di integrazione*, *Eunomia. Rivista semestrale di Storia e Politica Internazionali* 2, 457-472 .
- Weil P. (1983) *Towards Relative Normativity in International Law?* *American Journal of International Law*, 77, 413-442.

RIPENSARE IL GLOBALE. IL RUOLO DELL'ACQUA E DEL CIBO NELLE MIGRAZIONI CLIMATICHE

Eleonora Sparano

(eleonora.sparano@uniroma3.it)

Università degli Studi di Roma Tre

Abstract

Obiettivo del presente studio è avviare una riflessione sugli effetti che il cambiamento climatico globale ha sui flussi migratori, sottolineando l'importanza di risorse cruciali quali l'acqua, il cibo e i servizi igienici di base, in veste di *push and pull factors*. I risultati ottenuti dai principali istituti di ricerca internazionali mostrano le difficoltà incontrate nel tentativo di definire, classificare e quantificare un fenomeno tanto complesso quanto quello in oggetto. Dalla letteratura sul tema emerge la necessità di rivedere gli ambiti disciplinari e rimodellare i confini tra le discipline, lavorando in sinergia sulla costruzione partecipata del bene comune. L'idea è che, abbracciando un'ottica transdisciplinare, si possano rivalutare i metodi che la sociologia mette a disposizione, sì da trasformare le sfide globali in opportunità per lo sviluppo e per il cambiamento. Ciò equivale a fare dialogare il locale e il globale raccogliendo, dal punto di vista operativo, le memorie, i saperi e le tradizioni dei migranti con lo *storytelling*, e proponendo in tal modo i flussi migratori come ponti tra gli aspetti macro e micro-culturali nel più ampio quadro del cosmopolitismo planetario diffuso.

Parole chiave: Migrazioni; Sviluppo; Mutamento; Cultura; Cittadinanza globale.

Introduzione

Il presente lavoro nasce dal desiderio di mettere in luce le relazioni esistenti tra la crisi ambientale e i flussi migratori, con l'intento di sottolineare il ruolo delle risorse naturali e dei beni di prima necessità quali *push and pull factors*. L'ipotesi che si intende seguire per avviare la riflessione è che il numero di persone costrette a spostarsi per uscire dalla malnutrizione e dal sottosviluppo sia destinato, in un futuro non troppo lontano, a crescere vertiginosamente. Ciò a cui assistiamo oggi è solo la punta dell'iceberg: presto saremo chiamati a ragionare sulla necessità di 'vivere insieme', perché messi di fronte all'evidenza dei fatti. Per questo è bene aprire un percorso conoscitivo teorico, metodologico, epistemologico e dai risvolti empirici, sì da riflettere sui modelli praticabili.

Come mostrano i dati della Fao (2017), lo spettro della fame è tutt'altro che rimosso. Aumenta in ogni parte del mondo la percentuale dei soggetti esposti al rischio della povertà e della malnutrizione per l'assenza di acqua, cibo e servizi igienici di base. Secondo il Rapporto sullo stato di sicurezza del 'sistema alimentare mondiale', le cause principali sono da ricercarsi nell'emergenza climatica e ambientale, alla quale si legano i conflitti, le carestie e le epidemie. Ne sono un esempio le crisi esplose in Sudan tra la fine del 2016 e l'inizio del 2017; come pure la siccità e le inondazioni che hanno flagellato i paesi colpiti da *el Niño*. Le stime parlano, per il periodo considerato, di 815 milioni di poveri: una cifra pari all'11% della popolazione mondiale, con un incremento di 38 milioni nel passare da un anno all'altro. A questo insieme appartengono 155 milioni di bambini di età inferiore ai cinque anni in condizioni di

sottosviluppo, ovvero troppo bassi per la loro età; mentre sono 52 milioni i minori che patiscono il deperimento cronico, ossia un peso non adeguato all'altezza (Sparano, 2018a, pp. 9-10). Nell'Africa sub-sahariana – sempre secondo la Fao – la maggior parte delle persone non dispone di 50 litri di acqua procapite, il quantitativo minimo indicato dall'Oms come indispensabile alla sussistenza (Sparano, 2013 p. 390, 2016 p. 60).

C'è da aspettarsi, quindi, che il fenomeno dei flussi migratori per ragioni ambientali sia destinato a crescere ulteriormente, data la copresenza di concause che incidono pesantemente sulle condizioni di cui si è detto. Se da una parte si assiste al costante incremento demografico, dall'altra incalza l'allarme dei climatologi, i quali mostrano come l'aumento della temperatura globale, lo scioglimento dei ghiacciai, l'estinzione di intere specie viventi, oltre all'inquinamento atmosferico, dei mari e degli oceani, del suolo e del sottosuolo, viaggino a ritmi incrementali (Cheng *et al.* 2019a, 2019b; Trusel *et al.*, 2018). La crisi sembra incontrovertibile e il futuro verso il quale l'umanità procede diventa preoccupante: urge la necessità di aprire il dialogo, anche perché i possibili margini di intervento si assottigliano sempre più.

È doveroso chiedersi che tipo di vita intendiamo vivere e quale pianeta desideriamo lasciare alle prossime generazioni. Ciò che si pone è, dunque, un problema di "sostenibilità" ambientale, ecologica, culturale e sociale. Appare chiaro che siamo tutti chiamati a intervenire, in qualità di scienziati sociali, per affrontare la gestione delle problematiche suddette, poiché interessati e coinvolti nel *comune* obiettivo di realizzare gli scopi per i quali è stata creata la vita sul pianeta, rendendo possibile l'esistenza dell'essere umano e delle altre specie viventi. Occorre ridisegnare il profilo degli *spazi comuni* dei quali fanno parte i 'viventi', riposizionando l'essere umano rispetto agli scenari globali e alle possibilità di dominare la natura e le risorse.

Il loro carattere "finito", i limiti dello sviluppo e la crisi del modello economico basato sulla crescita lineare erano stati già discussi dal Club di Roma (Meadows, Meadows, Randers, Behrens, 1972), senza trovare un adeguato riscontro all'interno della comunità scientifica. È chiaro che ad oggi siamo dinnanzi a un panorama evidente, contraddistinto da "complessità" (Morin, 2005) e "tensioni contraddittoriali" (Durand, 1960) che impongono un'apertura degli orizzonti conoscitivi sotto il versante gnoseologico e applicativo. Non si può restare a guardare. Occorre un confronto interdisciplinare aperto da un punto di vista contenutistico, oltre che metodologico, per capire 'come' affrontare *le sfide del nostro tempo*, rispetto alle quali la sociologia deve porsi l'*orizzonte comune* di provvedere a fornire risposte, lanciare ipotesi innovative, cimentandosi laddove possibile nel compito arduo di fare previsioni sul divenire sociale, rispetto al quale troppo spesso mostra di arrancare: anticipare i fatti, anziché inseguirli, elaborando proposte capaci di *unire* le scienze nell'*obiettivo comune* di rendere la Terra un posto in cui è possibile 'vivere insieme pacificamente'.

Le migrazioni climatiche

Mentre cresce l'allarme lanciato dai climatologi a proposito degli effetti del surriscaldamento climatico, aumenta il numero delle persone che migrano a causa di 'fattori ambientali'. Secondo le stime del Norwegian Refugee Council diventa ogni giorno più evidente il fenomeno dell'*Environmentally Induced Displacement*, relativo al trasferimento rapido e imprevisto di masse di individui a seguito di un evento calamitoso. Nel 2008 sono state circa 36 milioni le persone fuggite dal territorio di

appartenenza per un disastro ambientale; e questo numero è cresciuto fino a toccare i 42 milioni di individui nel 2010 (Yenotani, 2011). Nell'ultima decade, almeno dieci catastrofi hanno avuto impatto sulle dinamiche migratorie del lungo periodo. Tra gli avvenimenti tragici si segnalano: l'uragano Katrina, che ha colpito il Golfo del Messico nel 2005; lo tsunami asiatico dell'anno precedente; i violenti terremoti che si sono abbattuti sul Cile, su Haiti e sul Giappone tra il 2010 e il 2011. Le Nazioni Unite stimano che, solo in quel periodo, siano sfollate all'incirca 590 mila persone, composte da più di 100 mila minori (Terminski, 2012).

Il 2011 è stato un anno contrassegnato da immani sciagure in ogni parte del mondo che hanno ferito, tra gli altri paesi, la Thailandia, la Cambogia, il Bangladesh, per quanto riguarda il continente asiatico; gli Stati Uniti, il Messico, la Colombia e il Brasile, per quanto concerne quello americano (Gubbiotti *et al.*, 2012). L'Africa non è immune da tutto questo, gravata - oltre che da violenti temporali e inondazioni - da un clima siccitoso che incide pesantemente sulla penuria pressoché totale di risorse fondamentali come l'acqua e il cibo. Negli ultimi sessant'anni, i due paesi più poveri del pianeta, la Somalia e il Corno d'Africa, sono stati flagellati dalla forma più terribile di siccità.

Le 'migrazioni climatiche' dipendono da molteplici fattori di difficile individuazione, poiché non è sempre possibile risalire alle motivazioni che si celano dietro il viaggio. Se da una parte la comunità scientifica concorda sul nesso tra le 'sfide ambientali' e i processi migratori, dall'altra non vi è ancora un'intesa sulle definizioni del fenomeno e sulla maniera di classificarlo (Piguet, Laczko, 2014). Ciò che è oggetto di un accordo ruota intorno alla tipologia duplice indicata attraverso gli esempi appena fatti, ascrivibili alla differenza rilevata dall'Istituto universitario delle Nazioni Unite per l'Ambiente e la Sicurezza umana (Unu-Ehs) tra *environmental emergency migrants* (coloro che si spostano in modo repentino per sfuggire alle conseguenze di una calamità improvvisa) e *environmentally motivated migrants*, (quanti deliberatamente scelgono di abbandonare i luoghi nati perché soggetti a un costante deterioramento ambientale, cui corrisponde nella maggior parte dei casi la mancanza dei mezzi di sussistenza).

L'Europa e l'Italia non sono esenti dal fenomeno, innanzitutto perché sono meta dei percorsi migratori intrapresi per andare alla ricerca dei territori ricchi di risorse indispensabili alla sopravvivenza. Inoltre, perché sono oggetto degli spostamenti dovuti alle calamità naturali, come evidenzia il Rapporto Apat-Who (2007), in cui si ricostruiscono i disastri che hanno coinvolto l'Italia dal dopoguerra in poi. È il caso del *displacement* verificatosi in seguito al terremoto dell'Aquila del 2009 (Ambrosetti, Petrillo, 2014).

Ora, nonostante le difficoltà di delineare un fenomeno complesso quale è quello delle migrazioni climatiche, resta l'urgenza di affrontare un tema destinato a divenire cruciale in futuro per gli effetti che le masse sempre più consistenti di persone in movimento avranno in termini di 'coesistenza pacifica tra i popoli'. Infatti, secondo un'ipotesi prudenziale accreditata, entro il 2050 si toccheranno punte di 200/250 milioni di rifugiati ambientali, con una media di sei milioni di soggetti costretti a abbandonare le proprie terre ogni anno per l'emergenza ambientale e per il continuo degrado delle risorse (Gubbiotti *et al.*, 2012).

In particolare, ciò che si desidera fare con il presente lavoro è contribuire all'ampliamento della discussione tematica, sebbene vi siano difficoltà oggettive nella

misurazione di un fenomeno di ampio spettro e dalla portata globale, ma che, proprio per questo, merita di essere indagato attraverso un approccio sistemico globale, che ponga in relazione i 'viventi' e che metta in risalto il ruolo di primo piano giocato da *push and pull factors* come l'acqua e il cibo.

Le sfide globali

Le motivazioni per cui si prende in esame il caso dell'acqua sono molteplici. Innanzitutto c'è da dire che il futuro sarà caratterizzato dalle crisi prodotte dallo sfruttamento indiscriminato delle risorse naturali, finora date per scontate perché poste a fondamento dell'esistenza. Si tratta dei 'beni indisponibili', che non dovrebbero andare soggetti a logiche mercificatrici e espropriatrici, poiché basilari per la vita. Si pensi all'acqua come costituente principale del pianeta e liquido primario per il funzionamento dei meccanismi fisiologici del corpo umano, imbevuto non a caso di questa sostanza per una porzione pari al 70% circa.

Nonostante questo, l'elemento diventa *enjeu*, posta in gioco, nelle mani dei potenti, delle corporations e degli stati, che ne fanno un "oro blu", fluido destinato a sottrarre lo scettro al petrolio nella qualità di ago della bilancia geopolitica. Il possesso delle risorse idriche, riserve auree del futuro, è fondamentale per la crucialità che l'acqua avrà nello scacchiere mondiale e nella programmazione dell'agenda internazionale.

Da ogni parte giungono notizie inerenti alle 'crisi idriche', urgenza conclamata sulla quale riflettere attentamente per i risvolti che le "guerre dell'acqua" (Shiva, 2003) potrebbero avere un domani. L'acqua è fonte di energia mediante il lavoro, ed è per questo soggetta a opere idrauliche e a sbarramenti artificiali che creano bacini di raccolta aventi la finalità di stoccare la risorsa. I grandi invasi, però, danneggiano le popolazioni a valle, private dell'acqua presente sul territorio.

Un altro aspetto contraddittorio concerne il *water grabbing*, l'espropriazione giuridica del bene tramite l'acquisto di intere porzioni di terra da parte degli stati che non dispongono di risorse naturali sufficienti (Allan, Lant, Merret, 1993).

A gravare ulteriormente sulla biodisponibilità della risorsa, già compromessa dalla desertificazione e dall'inquinamento delle falde acquifere (Sparano, 2013, 2016), si aggiunge la commercializzazione del bene alla quale partecipano le multinazionali del *food and beverage*, tra cui figura il marchio più noto al mondo, che ricava guadagni stellari dalla vendita di un bene irrinunciabile come l'acqua.²⁵ Da tale prassi si nota che la 'mercificazione' segue le linee della povertà e del sottosviluppo perché, anziché provvedere alla costruzione di impianti municipalizzati di distribuzione, si persevera nella vendita "su strada" di acqua e bevande analcoliche zuccherate attraverso una distribuzione capillare in quei paesi di recente industrializzazione che risultano già condizionati da penuria d'acqua a causa delle condizioni climatiche e della natura del sottosuolo (Ivi).

Pertanto, ciò che si intende mettere in risalto con questo contributo è il ruolo dell'acqua come fattore di spinta e di attrazione nei processi migratori, sia all'interno

²⁵ Per quanto riguarda i temi della desertificazione, dell'inquinamento e della mercificazione, con riferimento particolare alle cause e alle ripercussioni di tali fenomeni sulla salute dei minori e delle donne, nei paesi di recente industrializzazione, si veda Sparano 2013, 2015 e 2016.

del territorio di appartenenza, sia attraverso le rotte che conducono ai paesi ricchi di risorse idropotabili e cibo. In Africa la mancanza di acqua ha costi sociali molto elevati, soprattutto in termini di ore sottratte ai percorsi formativi formali e al gioco. Le «carovane dell'acqua» (Sparano, 2013 p. 390, 2016 p. 67) impegnano donne e bambini per un totale medio di quaranta milioni di ore all'anno. Per approvvigionarsi di acqua occorre recarsi presso i pozzi artesiani o i camion cisterna, allontanandosi anche per chilometri dal villaggio, dove si fa ritorno per portare in famiglia quanto raccolto con le taniche. È chiaro che anche questi viaggi si trasformano in momenti di socializzazione: resta il fatto che la ricerca richiede ore di lavoro che potrebbero essere dedicate allo studio e ad altre attività remunerative.

Veniamo così a un aspetto troppo spesso trascurato, che lega l'acqua al cibo, sia per la presenza della sostanza negli alimenti, sia perché richiesta in tutto ciò che ha a che fare con i processi produttivi e con l'industria alimentare.

Come dimostrano gli studi del *Water Footprint Network*, il 90% dell'acqua consumata è incorporata nel cibo che mangiamo, poiché richiesta dalla coltivazione e dall'allevamento. Per fare qualche esempio, si consideri che l'impronta idrica contenuta in una mela è pari a 70 litri di acqua, per un pacco di pasta da mezzo chilo ci vogliono 780 litri, per una pizza ne occorrono 1150, per una fetta di formaggio 2550 e per una bistecca di manzo ben 4650 (Chapagain, Hoekstra, 2003, 2004). Ciò significa che il legame tra l'acqua e il seme (Shiva, 2005, 2009, 2013, 2015a, 2015b) è imprescindibile: senza l'acqua non vi è *chance* di produrre le derrate alimentari necessarie a sfamare la popolazione mondiale, oltre che gli animali da allevamento. Per tale ragione l'acqua va considerata come 'cibo'.

Costruire il cambiamento a partire dall'acqua come fattore culturale

L'urgenza delle problematiche rilevate pone la necessità di avviare il confronto tra studiosi per formulare ipotesi di lavoro volte all'individuazione di modelli praticabili dell'azione sociale con la finalità di capire in che modo contribuire alla 'costruzione' di uno sviluppo solidaristico della 'società civile', partecipato e condiviso, fondato sull'applicazione delle conoscenze dal basso, secondo una logica *bottom up*, in cui confluiscono le memorie dei soggetti, le tradizioni e i saperi finalizzati all'uso ragionato e sostenibile del bene.

Finora abbiamo parlato dell'acqua come risorsa economica, mentre ciò che si desidera evidenziare è che si tratta di un 'fattore culturale' accanto al quale si è sviluppata la vita sul pianeta e grazie al quale sono sorte le civiltà. L'acqua è alla base del 'legame sociale', è fonte di 'integrazione' (Cipriani, 2004, 2017) anche perché, mediante i rituali religiosi e tramite la partecipazione collettiva agli usi ricreativi, consente l'interiorizzazione di norme e valori dominanti (Sparano, 2012 pp. 193-196, 2015 pp. 472-478). Si pensi alla funzione dell'*hammām* quale occasione di socializzazione ai generi nel mondo islamico (Sparano, 2015, pp. 473-474).

L'acqua è *staple* (Hirschman, 1987), risorsa simbolica comune, dalla valenza culturale, di carattere religioso e magico-sacrale, che serve alle comunità per scopi identitari. Nella costruzione degli spazi comuni, gli *staples* hanno carattere orientativo e

fungono da punti di riferimento per definire sé stessi, la propria posizione e la collocazione della comunità nel mondo.²⁶

Come sostiene Eliade (1954, p. 169), l'acqua è il più potente simbolo arcaico poiché parla all'uomo nella sua interezza; costituisce la somma delle virtualità, il serbatoio di ogni possibilità esistenziale, il simbolo religioso della morte e della resurrezione, in quanto è al contempo fonte di vita, di rinascita e di purificazione. È simbolo universale delle strutture antropologiche generali, con la duplice valenza – secondo Durand (1960, p. 109) – di vita e di morte, archetipo cui aderiscono l'immaginazione materiale e gli strati profondi della psiche (Bachelard, 1942; Jung, 1997).

Per concludere: alcune proposte tematiche

Da tali considerazioni discendono alcune domande conoscitive, che concernono il carattere *etico* dell'acqua come 'bene comune' (Sparano, 2013, 2015). Ci si chiede se possa essere considerata come collante all'interno di un Programma umanitario condiviso, fondato sui concetti di 'fiducia' e 'reciprocità', oltre che sulla costruzione partecipata degli spazi sociali.²⁷ L'acqua è in grado di fare leva sul sentimento di comunione reciproca tra essere umano e Creato? Può essere alla base di un progetto ispirato all'Eco-umanesimo planetario in cui ogni 'vivente' sia parte integrante di un sistema fondato sulla mutua responsabilità (Memoli, Sannella, 2017)?

Per rispondere a tali interrogativi occorre ragionare in primo luogo sugli ambiti tematici e sulla necessità di introdurre in sociologia le nozioni poco note di 'capitale naturale' e di 'sistema naturale' (Aa. Vv., 2018; Giovannini, 2018), ovvero riconsiderare la divisione degli spazi, che vanno ben oltre l'antroposfera, includendo le dimensioni del 'sopra' e del 'sotto' finora tralasciate. Ciò vale tanto per il suolo, quanto per gli oceani, nell'ottica di una 'Teoria sistemica del vivente' ispirata alla 'sacra unità' tra esseri umani, animali, vegetali e minerali (Bateson, 1977). Ognuno di questi rappresenta un'entità della 'casa comune',²⁸ all'interno della quale vive

²⁶ Per approfondimenti sul ruolo dell'acqua nella costruzione ierofanica degli spazi si rimanda a Mircea Eliade (1954, 1966, 1986), al simbolismo del centro e alla teoria dell'*axis mundi*, oltre al saggio pubblicato sull'argomento (Sparano, 2018b).

²⁷ Le nozioni di fiducia e reciprocità sono intese come basi dello sviluppo sociale condiviso e sostenibile, poiché lanciato verso il globale a partire da una *vision* fondata sull'acquisizione delle memorie, dei saperi e delle tradizioni degli attori sociali, impegnati a vario titolo nel progetto di costruzione della società civile volontaristica e solidaristica. In tale senso anche la ricerca qualitativa assume un valore specifico, adatto alla complessità attuale, perché diventa il ponte tra il locale e il globale, entro una prospettiva circolare che rimanda dall'una all'altra sfera in maniera continuativa. Ciò significa raccogliere con i metodi qualitativi le conoscenze locali per rileggere i fenomeni globali alla luce di quanto rilevato, sì da tornare al locale per realizzare le condizioni da cui fare partire lo sviluppo. Fiducia e reciprocità devono essere intese, quindi, come le premesse irrinunciabili per lo sviluppo sostenibile futuro, per superare la dicotomia che le vede contrapposte a 'competizione' e 'conflittualità', in modo da passare dalla logica che conduce dall'economia alla società all'ottica che porta dalla società all'economia. In sintesi, fiducia e reciprocità come quadri visionali e fattori generativi di uno sviluppo globale che è sì culturale, ma anche economico; e che partendo dal sociale approda alla dimensione economica mondiale già prevedendo un ritorno ai 'mondi vitali', ovvero al locale vissuto come luogo in cui si tesse l'esperienza e in cui si realizzano le aspirazioni personali.

²⁸ Il concetto si riferisce alla casa comune dell'umanità di cui parla Morin (2002) quando spiega che siamo parte di un'unica comunità di destino, la Terra-Patria, fondata sulla fraternità tra cittadini che non sono affatto consanguinei. Prendersi cura della casa comune equivale a dare luogo a un progetto partecipativo

nell'interdipendenza reciproca,²⁹ interagendo con gli altri 'viventi' in maniera inavvertita, ma non per questo trascurabile.

Ciò equivale a un ripensamento della sfera globale, intesa come opportunità per 'vivere insieme', partecipando alla costruzione della 'cittadinanza terrestre' mediante un 'agire agapico'³⁰ per approdare a un 'cosmopolitismo planetario' diffuso. Del resto l'atteggiamento cosmopolita fa parte dell'esperienza umana da sempre: andrebbe però rivalutato il ruolo dell'essere umano, dal momento che non può più essere considerato come l'unico 'vivente' al centro dell'universo.

Per perseguire tali obiettivi occorre:

(a) lavorare sull'educazione alla sostenibilità (Morin, 2015, 2016), attivando le competenze e conoscenze scientifiche richieste dai *Sustainable Development Goals* - SDGs per il 2030 (Aa. vv., 2018);

(b) rivedere le politiche sociali, inadeguate e carenti sotto molti punti di vista, perché soggette al controllo statale, per passare dalla logica del *welfare* a quella del *wellbeing* (Bortoletto, 2016).

Epistemologia e confini disciplinari

Ragionare sul 'globale' come opportunità sotto il profilo epistemologico comporta una revisione degli ambiti disciplinari e un rimodellamento dei confini delle scienze sociali, per capire in che modo affrontare tematiche tanto urgenti quanto complesse, come quella presa in esame. Significa lavorare secondo una prospettiva 'transdisciplinare', assumendo tale concezione come il superamento di una visione multi e interdisciplinare, ovvero di mero affiancamento tra le discipline, che invece devono essere attraversate e tagliate trasversalmente (Barbieri Masini, 2017), per

finalizzato alla costruzione della cittadinanza planetaria, considerando quest'ultima come l'occasione per fronteggiare la crisi sistemica adoperandosi in un rovesciamento di paradigma. L'adesione ai valori dell'Ecumanesimo globale comporta l'apertura a processi di costruzione del cambiamento a partire dall'integrazione delle scienze. Il principale dilemma dell'umanità, che diventa al contempo anche il primo ostacolo da sormontare, sembra ruotare intorno alla necessità di unificare le conoscenze, mettendo definitivamente da parte la scomposizione dei vari campi dello scibile umano prodotta dalla modernità e dalle concezioni dello sviluppo lineare. Quindi, prendersi cura della casa comune significa assumere una prospettiva locale e planetaria insieme, per promuovere un mutamento che abbia effetti sul globale e le cui ricadute siano avvertite nei contesti di vita locale. Ciò vuol dire, in sintesi, che la crisi non può essere superata senza una teoria generale e complessa della conoscenza e del cambiamento.

²⁹ Ci si riferisce al concetto di *Wechselwirkung* simmeliana (Simmel, 1908), intendendo con questa nozione la 'relazione biunivoca' tra *ego* e *alter*, in cui le azioni dell'uno hanno effetti sull'agire dell'altro e viceversa. Secondo tale interpretazione, possono essere letti i rapporti tra uomo e natura, racchiusi come sono in una cornice che vede legati gli esseri umani alle risorse naturali e ai viventi.

³⁰ Il carattere "finito" della natura e delle risorse, insieme ai "limiti dello Sviluppo" e al declino del paradigma economicista classico, impongono lo sforzo di provvedere alla costruzione di un percorso comune basato sulla ricerca della felicità e del benessere collettivo. In questa sede si propone la valutazione dell'agire agapico come risposta possibile alla crisi emergente a più livelli della società. L'agape va inteso come un amore agito collettivamente nella sfera pubblica, facendo a meno del calcolo dei costi-benefici derivanti da un rapporto e dell'agire razionale orientato allo scopo. L'*homo agapicus* rinuncia alla messa in equivalenza della relazione, ossia non contabilizza in attesa di un corrispettivo da ricevere in cambio di quanto è stato dato; non ragiona sulla base del passato e del futuro del legame, perché l'azione si esaurisce nel presente; sospende il giudizio sull'interlocutore, poiché agisce senza tenere conto della contropartita; si dona gratuitamente senza ragionare sui comportamenti altrui; e non cerca ispirazione nei sentimenti, ma il suo moto è pura azione, mera realizzazione pratica dell'esperienza (Colasanto, Iorio, 2008; Sparano, 2019).

abbattere gli steccati che dividono e scompongono i campi del sapere sulla base di esigenze arbitrarie e convenzionali, relative alla necessità di controllare la gerarchia dei rapporti tra le branche scientifiche (Bateson, 1977), augurandosi che i confronti tra scienziati siano sempre più aperti e numerosi (Gagliasso, Memoli, Pontecorvo, 2011).

A tale finalità di carattere generale corrisponde la necessità di ragionare operativamente sulla spendibilità del metodo, individuando gli spazi per applicarlo, dopo averne testato i vantaggi e i limiti. Riformulare i rapporti con la sfera globale da un punto di vista operativo vuol dire considerare gli indicatori non solo come numeri, ma come relazioni tra soggetti.³¹ Vuol dire elaborare un metodo che, avvalendosi dell'approccio biografico per la raccolta delle testimonianze e delle storie di vita dei migranti, produca mutamento mediante lo *storytelling*.³² Il racconto di sé è sempre un'esperienza performativa della realtà, con la quale intervenire sulla biografia per dar luogo al cambiamento (Ferrarotti, 1981).³³ Un'ipotesi di lavoro utile in tal senso potrebbe essere mettere alla prova la GT costruttivista (Charmaz, 2006), come metodo che parte dal *ground*, dalla base dati, per produrre una teoria sociologica in assenza di un corpus consolidato di conoscenze teoriche, come nel caso del fenomeno emergente delle migrazioni climatiche.

Rileggere il globale entro una cornice sistemica e secondo l'ottica del 'vivente', guardando ai flussi migratori come a ponti tra gli aspetti macro e microculturali, relativi tanto ai luoghi di origine quanto a quelli di arrivo, corrisponde alla necessità epistemica di rivedere i percorsi conoscitivi per invalidarli (Popper, 1934),³⁴ sì da superare gli strumenti che la sociologia ha finora messo a disposizione, sul versante qualitativo e quantitativo: non per andare dalla quantità alla qualità, ma per adoperarsi in un percorso che vada dalla quantità all'esperienza vissuta, all'*Erlebnis* di cui parla Weber (1904, 1917) o per dire ancora meglio, riprendendo la lezione fenomenologica

³¹ Per approfondimenti tematici sulla *Evaluative Research* e sugli indicatori si rimanda ai testi seguenti: Bezzi (2010); Bezzi C., Cannavò L., Palumbo M. (2010). In maniera molto sintetica si possono specificare in questa sede alcuni aspetti essenziali della Ricerca valutativa, precisando che tale particolare tipo di ricerca sociale risponde alla necessità di fornire un giudizio di efficacia e di efficienza sulle politiche pubbliche, oppure sui programmi e progetti non pubblici, operati da Ong che lavorano per il settore pubblico. In sostanza la Rv differisce dalla più ampia ricerca sociale per alcuni aspetti concreti, che possono essere così sintetizzati: nella ricerca tradizionale il problema resta sullo sfondo e può non essere la causa dell'elaborazione successiva; per cui la retroazione dei risultati riguarda le ipotesi poste in essere e la teoria usata per interpretare il problema sociale. Nella Rv si parte da un problema concreto (politico, organizzativo, gestionale), per dare il mandato valutativo, che prende il posto delle ipotesi nel disegno della ricerca del primo tipo. I risultati, ottenuti tramite inferenze e abduzioni, retroagiscono sul contesto e sui meccanismi sociali dai quali è scaturita la richiesta di valutazione.

³² Il riferimento metodologico va al paradigma della *Action Research*, intesa come modalità per entrare nel merito dei fenomeni studiati con lo scopo di promuovere, incentivare e potenziare lo sviluppo dall'interno, mediante la narrazione, lo *storytelling*, senza dimenticare i nessi tra le dimensioni micro e macro dell'agire sociale (Minardi, Bortoletto, 2015).

³³ Come spiega Ferrarotti (1981), il racconto di sé non è un'esperienza indifferente all'identità di chi racconta, alle motivazioni con cui lo fa e al contesto nel quale si svolge l'interazione, dalla quale la realtà risulta modificata. L'intervista biografica può essere intesa, pertanto, come un rapporto di interpenetrazione reciproca in senso simmeliano, in cui le forme e i contenuti del racconto, derivando dall'interazione tra gli interlocutori, creano un campo sociale della comunicazione che non può prescindere dalla presenza dell'intervistatore, perché costui non è mai assente anche se gioca all'assenza.

³⁴ Secondo Popper (1934), il procedimento scientifico, anziché porsi come scopo la 'verificazione', sì come intesa dal circolo di Vienna, deve puntare alla riproposizione di un circolo confutativo delle ipotesi iniziali, in cui il fulcro sia il rapporto critico tra problemi e teorie.

husserliana introdotta da Schütz in sociologia, al *Lebenswelt*, altrimenti inteso come il 'mondo vitale' (Ardigò, 1980).

Riferimenti bibliografici

- Aa. Vv. (2018). *Rapporto Asvis 2018. L'Italia e gli obiettivi di Sviluppo sostenibile*. Roma: Editron, 151 pp.
- Allan, T., Lant, C. and Merret, S. (Eds.) (2003). Virtual Water. The water, food, and trade nexus useful concept or misleading metaphor? *Water International*, 28 (1), London: United Kingdom, International Water Resources Association.
- Ambrosetti, E. and Petrillo, R. (Eds.) (2014). Environmental Change, Migration and Displacement. Insights and developments from L'Aquila. Cagliari: Atti della Riunione Scientifica della SIS.
- Apat-Agenzia per la Protezione dell'Ambiente e per i servizi Tecnici, Who-Europe (2007). *Cambiamenti climatici ed eventi estremi: rischi per la salute in Italia*. Roma.
- Ardigò, A. (1980). *Crisi di governabilità e mondi vitali*. Bologna: Cappelli.
- Bachelard, G. (1942). *L'Eau et les Rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. Paris: José Corti.
- Barbieri Masini, E. (2017). Ecologia umana: luci ed ombre. Uno sguardo sul futuro. *Futuribili. Rivista di studi sul futuro e di previsione sociale*, XXII (1), 113-124, disponibile su <http://hdl.handle.net/10077/15733>.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, Biblioteca Scientifica.
- Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bezzi, C., Cannavò, L. e Palumbo, M. (a cura di) (2010). *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bortoletto, N. (2016). Dal welfare al wellbeing e ritorno. In E. Minardi e N. Bortoletto (a cura di), *Laboratori per il benessere e lo sviluppo locale* (9-32). Faenza (Ra): Homeless Book.
- Brown, M. E. and Funk, C. C. (2008). Food security under climate change. *Science*, 319: 580-581.
- Cagiano de Azevedo, R., Cecchi, C., Magistro, A., Milanetti, G., Sancetta, G. e Strangio, D. (a cura di) (2014). *Oltre i confini, studi in onore di Giuseppe Burgio*. Roma: Sapienza Università Editrice, Collana Convegni, 340 pp.
- Chapagain, A. K. and Hoekstra, A. Y. (2003). Virtual Water flows between Nations in relation to Trade in Livestock and Livestock Products. *Value of Water Research Report Series n. 13*, Institute for Water Education, Unesco-Ihe, 202 pp.
- Chapagain, A. K. and Hoekstra, A. Y. (2004). Water Footprints of Nations. Volume 1: Main Report. *Value of Water Research Report Series n. 16*, Institute for Water Education, Unesco-Ihe, 80 pp.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications, 224 pp.
- Cheng, L., Abraham, J., Hausfather, Z. and Trenberth, K. E. (2019a). How fast are the oceans warming? *Science*, 363 (6423), 128-129.

- Cheng, L., Zhu, J., Abraham, J., Trenberth, K. E., Fasullo, J. T., Zhang, B., Yu, F., Wan, L., Chen, X. and Song, X. (2019b). Continues Record Global Ocean Warming. *Advances in Atmospheric Sciences*, 36 (3), 249-252.
- Cipriani, R. (2004). L'acqua e la religione. Dell'acqua e della vita. In Atti del Convegno (97-110). Reggio Emilia: Ciso.
- Cipriani, R. (2017). L'acqua e la religione come fattori di integrazione. *Futuribili. Rivista di studi sul futuro e di previsione sociale*, XXII (1), 151-170, disponibile su <http://hdl.handle.net/10077/15733>.
- Colasanto, M. e Iorio, G. (2008). Sette proposizioni sull'Homo Agapicus. Un progetto di ricerca per le scienze sociali. In Atti del Convegno Agire Agapico e Scienze Sociali, Castelgandolfo.
- De Rose, A. e Testa, M. R. (2014). Cambiamento climatico ed impatti sulla popolazione. In R. Cagianò de Azevedo, C. Cecchi, A. Magistro, G. Milanetti, G. Sancetta e D. Strangio (a cura di), *Oltre i confini, studi in onore di Giuseppe Burgio* (45-56). Roma: Sapienza Università Editrice, Collana Convegni.
- Durand, G. (1960). *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*. Grenoble: Allier; trad. it. 1991, *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale*. Bari: Dedalo.
- Eliade, M. (1954). Lo spazio sacro: tempio, palazzo, centro del mondo. In *Trattato di storia delle religioni*. Torino: Einaudi.
- Eliade, M. (1966). Archetipi e ripetizione. In *Il mito dell'eterno ritorno*. Torino: Borla.
- Eliade, M. (1986). Il simbolismo del centro. In *Immagini e simboli*. Milano: Jaca Book.
- Fao (2017). *The State of Food security and Nutrition in the World 2017. Building resilience for peace and food security*. Roma: Food and Agriculture Organization of the United Nations, 132 pp.
- Ferrarotti, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Bari: Laterza.
- Gagliasso, E., Memoli, R. e Pontecorvo, M. E. (2011). *Scienza e scienziati: colloqui interdisciplinari*. Milano: Franco Angeli.
- Giovannini, E. (2018⁵). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza, 172 pp.
- Giudici, C. e Wihtol de Wenden, C. (2016). *I nuovi movimenti migratori. Il diritto alla mobilità e le politiche di accoglienza*. Milano: Franco Angeli.
- Gubbiotti, M., Finelli, T. e Peruzzi, E. (2012). *Profughi Ambientali: Cambiamento climatico e migrazioni forzate*. Roma: Legambiente.
- Hirschman, A. O. (1987). *L'economia politica come scienza morale e sociale*. Napoli: Liguori.
- Ippc-Intergovernmental Panel on Climate Change (2007). *Climate change 2007. Impacts, adaptation, and vulnerability. Contribution of working group II to the fourth assessment report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Parry, M. L., Canziani, O. F., Palutikof, J. P. and van der Linden, P. J. (eds.). Cambridge.
- Ippc-Intergovernmental Panel on Climate Change (2014). *Climate change 2014. Mitigation of climate change*. Geneva.

- Jung, C. G. (1997). *Opere, volume 9/1. Gli archetipi e l'Inconscio collettivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. and Behrens, W. W. (1972). *The limits to Growth. A Report for the Club of Rome's Project on the predicament of mankind*. New York: Massachusetts Institute of Technology, Universe Books, 211 pp.
- Memoli, R. and Sannella, A. (2017). Inclusion: The Principle of Responsibility and Relational Reciprocity, *Italian Journal of Sociology of Education*, 9 (2), available on <http://ijse.padovauniversitypress.it/2017/2/8>, data dell'ultima visita: 17/04/2019.
- Minardi, E. e Bortoletto, N. (a cura di) (2015). *Ricercazione, innovazione sociale, sviluppo locale*. Milano: Franco Angeli.
- Minardi, E. e Bortoletto, N. (a cura di) (2016). *Laboratori per il benessere e lo sviluppo locale*. Faenza (Ra): Homeless Book.
- Morin, E. (2002). *L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Piguet, E. and Laczko, M. (Eds.) (2014). *People on the Move in a Changing Climate*. New York: Springer.
- Popper, K. R. (1934). *Logik der Forschung*. Ed. or.; trad. it. *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*. Torino: Einaudi, 550 pp.
- Shiva, V. (2003). *Le guerre dell'acqua*. Milano: Feltrinelli, 158 pp.
- Shiva, V. (2005). *Il bene comune della Terra*. Milano: Feltrinelli, 212 pp.
- Shiva, V. (2009). *Ritorno alla terra. La fine dell'ecoimperialismo*. Roma: Fazi, 256 pp.
- Shiva, V. (2013). *Storia dei semi*. Milano: Feltrinelli, 107 pp.
- Shiva, V. (2015a). *Il mondo del cibo sotto brevetto. Controllare le sementi per governare i popoli*. Milano: Feltrinelli, 139 pp.
- Shiva, V. (2015b). *Chi nutrirà il mondo? Manifesto per il cibo del terzo millennio*. Milano: Feltrinelli, 206 pp.
- Simmel, G. (1908). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Berlin: Duncker & Humblot. Trad. it. *Sociologia*. Torino: Edizioni di Comunità, 1998.
- Sparano, E. (2012). L'acqua come benessere sociale. In A. M. Favorini (a cura di), *Spiritualità, benessere e qualità di vita. Percorsi di formazione per un nuovo umanesimo (188-196)*. Milano: Franco Angeli.
- Sparano, E. (2013). Acqua e bene comune. Un'utopia? In C. Quarta (a cura di), *Per un Manifesto della nuova utopia (389-402)*. Sesto San Giovanni (Mi): Mimesis.
- Sparano, E. (2015). Acqua e bene comune. In G. Schiavone, D. Martina (a cura di), *L'utopia: alla ricerca del senso della storia. Scritti in onore di Cosimo Quarta (465-480)*. Sesto San Giovanni (Mi): Mimesis.

- Sparano, E. (2016). Acque inquinate, acque mercificate. I danni sulla salute dei minori e i programmi internazionali. In I. Farnetani e V. R. Spica (a cura di), *Acqua e salute per la popolazione. Riflessioni dalla Water Decade 2005-2015 e Giornate Mondiali dell'Acqua* (59-69). Roma: Gruppo di lavoro Scienze Motorie per la Salute.
- Sparano, E. (2018a). *L'Appetito sociale. Il cibo come desiderio di riscatto nel linguaggio cinematografico di Pier Paolo Pasolini. Il caso di Mamma Roma*. Faenza (Ra): Homeless Book, Collana Social Sciences, 310 pp.
- Sparano, E. (2018b). Le acque minerali alla luce del mito. *La Critica Sociologica*, sezione Interventi, LII (205), Pisa-Roma: Fabrizio Serra Editore, 65-82.
- Sparano, E. (2019). Da agape a philia. La vita erotica come trascendenza. *Isha Magazine*, 10, disponibile su <https://www.ishamagazine.it/archivio>.
- Terminski, B. (2012). Environmentally induced displacement. Theoretical frameworks and current challenges. Liège: available on <http://www.cedem.ulg.ac.be/wp-content/uploads/2012/09/Environmentally-Induced-Displacement-Terminski-1.pdf>
- Trusel, L. D., Das, S. B., Osman, M. B., Evans, M. J., Smith, B. E., Fettweis, X., McConnell, J. R., Noël, B. P. Y. and van den Broeke, M. R. (2018). Nonlinear rise in Greenland runoff in response to post-industrial Arctic warming, *Nature*, 564, 104-108.
- Weber, M. (1904). *Oggettività conoscitiva della scienza sociale e della politica sociale*. Torino: Einaudi, in M. Weber 1958.
- Weber, M. (1917). *Il significato della «avalutatività» delle scienze sociologiche ed economiche*. Torino: Einaudi, in M. Weber 1958.
- Weber, M. (1958). *Il metodo delle scienze storico-sociali* (a cura di P. Rossi). Torino: Einaudi. Trad. it.; ed. or. 1922.
- Yenotani, M. (2011). *Displacement due to Natural Hazard-Induced Disasters. Global Estimates for 2009 and 2010*. Oslo: Idmc & Nrc.

LA COMUNITÀ ITALIANA A VALENCIA. UNA ESPLORAZIONE ETNOGRAFICA

Lavinia Stornaiuolo

(stornaiu@alumni.uv.es)

Universitat de València

Abstract

I movimenti migratori hanno assunto, nell'epoca attuale, dimensioni di portata planetaria. Le traiettorie e le modalità di spostamento si sono modificate e moltiplicate, facendo assumere al fenomeno una complessità senza precedenti.

Fra le nuove forme di migrazione indagate dagli studiosi delle scienze sociali, quella intraeuropea, conseguente all'abbattimento delle frontiere interne allo spazio dell'UE, rappresenta un campo relativamente poco indagato.

Il presente studio vuole contribuire alla comprensione della migrazione intraeuropea attraverso una indagine etnografica della comunità di immigrati italiani residenti a Valencia. La ricerca si è servita dell'osservazione partecipante in contesti associativi, oltre che delle interviste in profondità. L'obiettivo è stato quello di definire i potenziali tratti caratterizzanti il fenomeno - in crescente aumento - della migrazione italiana in Spagna e a Valencia, con particolare riferimento alle ragioni della migrazione, della scelta della città e dello stanziamento definitivo, le traiettorie professionali degli intervistati e il grado di integrazione degli stessi nel tessuto socioeconomico e culturale del paese ospitante.

I dati analizzati confermano l'urgenza di un rinnovamento dell'impianto teorico e metodologico per l'osservazione e la comprensione dei nuovi flussi (King, 2002), evidenziano il potenziale sussistere di 'barriere invisibili' all'integrazione presso la società di accoglienza (Favell, 2007) e avallano l'ipotesi di uno studio del fenomeno dalla prospettiva propria degli studi facenti riferimento al quadro teorico e metodologico della *Lifestyle Migration*.

Parole chiave: *Lifestyle Migration*; Metodologia qualitativa; Migrazione intraeuropea; Migrazione italiana.

La mobilità intraeuropea nel quadro delle migrazioni internazionali: inquadramento teorico

La letteratura più attuale legata al campo di studi delle migrazioni contemporanee riflette ampiamente il rinnovato interesse teorico rispetto a un tema - quello delle mobilità - che si rivela estremamente avvincente per le nuove fisionomie oggi assunte dal fenomeno migratorio. Il moltiplicarsi delle traiettorie, la differenziazione crescente delle forme e delle modalità assunte dalle migrazioni, la composizione dei flussi, il crescente impatto sulle sfere non solo politica e economica, ma anche sociale e culturale tanto delle società di origine quanto di quelle di accoglienza (de Wenden, 2007) costituiscono alcune delle componenti sulle quali gli esperti si stanno confrontando, e consentono di definire l'attuale momento storico

come “una nueva era en la historia de las migraciones internacionales” (Vila-Belda,2007,p.11). Favorite dal processo di globalizzazione, dalle tecnologie delle comunicazioni, dalle nuove opportunità di spostamento date dai mezzi di trasporto, le migrazioni contemporanee si sviluppano anzitutto, e indubbiamente, in uno scenario molto più ampio e complesso rispetto al passato (Riccio,2008a), “privo di spazi definiti”, ed in cui ci si trova costantemente “a contatto con tutto e con tutti” (Perrone,2006, p.25). La mappa dei flussi è quindi oggi molto più composita e vasta rispetto al passato (Vila-Belda, 2007). I nuovi flussi, “globalizzati, frammentati e organizzati dal basso” (Ceschi, Riccio,2006, p.3) concorrono alla creazione di uno spazio nel quale circolano liberamente “informazioni, oggetti, idee, capitali e immagini, oltre che persone” (Riccio, 2008:X), con effetti visibili non soltanto nella sfera economica ma anche in quella culturale e simbolica. Il concetto di ‘confine’ assume dunque una valenza di difficile definizione, perché non più completamente associabile alla originaria funzione geopolitica e identitaria (Mezzadra, 2010).

La mobilità intraeuropea costituisce, in questo senso, un interessante campo di osservazione. L’Unione Europea rappresenta, di fatto, l’unico progetto di organizzazione regionale a carattere sovranazionale, basata sul diritto alla mobilità (Favell, Recchi, 2009) non soltanto di capitali, beni, servizi, ma anche di persone. L’insieme di misure legislative adottate dall’Unione consentono ai cittadini dei vari stati membri di risiedere e lavorare in qualsiasi altro paese all’interno dello spazio comunitario, vedendo assicurati i propri diritti dalla società di accoglienza. L’eliminazione dei confini nazionali ha alimentato una significativa migrazione interna all’Europa. Le indagini sociologiche dedicate al tema stanno progressivamente svelando un quadro d’insieme molto articolato, rendendo evidente la necessità di svincolare lo studio delle nuove mobilità dagli impianti teorici tradizionalmente utilizzati per lo studio dei fenomeni migratori. L’urgenza di un rinnovamento teorico e metodologico necessita anzitutto, come segnalato da King (2002), l’abbandono delle dicotomie tradizionalmente utilizzate dagli studi sulle migrazioni umane (migrazione interna/esterna, volontaria/forzata, temporanea/permanente) e l’adozione di un’ottica necessariamente post nazionale.

La semplificazione operata dalle categorizzazioni non si adatta alla complessità di un sistema le cui parti non sono definibili né per giustapposizione, né in termini assoluti. La crisi delle categorie analitiche riguarda anche la definizione dei protagonisti delle migrazioni. I cittadini dello spazio comunitario possono rientrare nella categoria di ‘migrante’? La risposta implica, ancora, una complessa riflessione sul confine e sull’identità. Per Favell (2007) le tradizionali denominazioni non possono inglobare le differenti sfumature che caratterizzano i movimenti attuali; propone quindi il termine di *free movers*, capace di abbracciare la complessità delle cause della migrazione, non rintracciabile più soltanto -o non unicamente- in nei fattori economici e lavorativi. Nelle forme delle attuali mobilità, ogni tentativo di definizione sembra essere costantemente messo in discussione: “In moving across societies, spatially mobile Europeans might also be rendering ambiguous the clear units of migrants, natives, residents, workers and classes by which other comparative assessments are made: mobility may lead to categories changing, emerging or disappearing” (Favell, Recchi,2011, p.58).

Una ulteriore urgenza evidenziata dagli studiosi rispetto allo studio degli attuali fenomeni migratori consiste nella necessità di un approccio analitico di tipo interdisciplinare (King, 2002). Oggi più che in passato i fenomeni migratori sono infatti

il risultato di una varietà di fattori che partecipano a delle dinamiche di causa ed effetto, convergendo in una rete intricata i cui fili risultano interconnessi e difficilmente isolabili del tutto l'uno dall'altro, con uno slittamento costante tra la dimensione micro e la macro, fra la individuale e la collettiva, fra quella locale e quella globale, in un rapporto dialogico continuo. Un nuovo approccio teorico e metodologico dovrebbe dunque mirare a cogliere con organicità le molteplici componenti e sfaccettature che concorrono alla sua definizione, nel tentativo di restituirne una visione chiara e completa. Potremmo qui ricorrere alla ormai nota osservazione di Sayad (2002), il quale definisce la migrazione come un "fatto sociale totale" il cui sviluppo avviene dentro uno spazio "connotato (...) socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente..." (p.14). Un approccio olistico al tema risulta altresì essenziale per una esplorazione degli effetti determinati dalla nuova libertà di movimento anche sulla sfera sociale e culturale, aspetto fino ad oggi tendenzialmente trascurato dagli studi sul fenomeno migratorio (Pécoud, de Guchteneire, 2005).

All'interno della discussione riguardante le nuove mobilità che interessano lo spazio comunitario, anche il confronto sul concetto di integrazione ha assunto particolare rilevanza:

The emergence of a European society built largely on legal and institutional structures that facilitate free movement – that is, the spatial mobility of capital, goods, services and people – poses an interesting question for a sociology of the European Union (...) can people now move out of their own country in order to move up socially in relation to where they come from, and if so, who is moving and where are they moving to?(...) there is not much social mobility associated with the building of a borderless Europe (Favell et al., 2011, p.51)

Il perdurare di barriere formali e informali che ostacolano l'integrazione dell'immigrato nella società ospitante limitano le possibilità di creazione di uno spazio realmente sovranazionale (Favell, 2008). Le scelte politiche e amministrative compiute in seno alle realtà nazionali rappresentano, infatti, una affermazione delle identità regionali che collide con il progetto - ben più ambizioso - di una unica identità europea in cui riconoscersi.

Quale approccio per lo studio della migrazione italiana verso la Spagna?

Per quanto concerne più concretamente l'oggetto di studio della presente ricerca, è necessario anzitutto soffermarsi su alcuni elementi. Tanto la Spagna quanto l'Italia possiedono una lunga memoria storica legata alle migrazioni. I due paesi registrano in questo senso andamenti e vicende simili, specie in relazione ai momenti cruciali che, nel corso del tempo, hanno determinato un cambiamento radicale del ruolo rispettivamente assunto all'interno del panorama globale delle migrazioni. La crisi economica internazionale del 2008 segna un aumento dei flussi migratori verso l'esterno per entrambi i paesi.

L'Italia si ritrova ad affrontare la recessione in un momento in cui la crescita economica si caratterizza per una forte instabilità, e in cui il debito pubblico assume proporzioni importanti; la Spagna, invece, deve fronteggiare le conseguenze delle grandi speculazioni bancarie e del mercato immobiliare. Le conseguenze della crisi per entrambi i paesi sono gravissime in termini di tassi di disoccupazione e di incapacità

dei rispettivi mercati di assorbire nuovi lavoratori. Tuttavia, le statistiche riferite agli anni della recessione rivelano già una certa mobilità verso la Spagna da parte dei cittadini italiani, tendenza che registrerà una progressiva intensificazione negli anni successivi. Secondo i dati forniti dall'*Instituto Nacional de Estadísticas*, nell'anno 2018, sono 206.524 gli immigrati di cittadinanza italiana residenti in Spagna. Per quanto riguarda, nello specifico, la Comunità Valenciana, quelli attualmente registrati sarebbero 22.647, rispetto ai 20.871 del 2017³⁵. È importante evidenziare che esistono alcune criticità che ostacolano la possibilità di disporre di dati statistici inequivocabili: il carattere irregolare dell'entrata e della permanenza nel territorio da parte degli immigrati italiani, conseguente alla mancata iscrizione al Registro Anagrafico degli Italiani all'Estero (A.I.R.E.); la presenza, nel totale riportato dalle statistiche sulla presenza degli italiani in Spagna, di cittadini argentini in possesso della nazionalità italiana; infine, l'uso di parametri statistici differenti da parte delle Istituzioni e organi competenti, con conseguente incongruenza tra le cifre riportate.

L'impossibilità di applicare al fenomeno della immigrazione italiana in Spagna le tradizionali teorie economiche e del capitale umano - basata su quanto brevemente esposto - consente di formulare l'ipotesi del possibile studio del fenomeno della mobilità italiana verso la Spagna attraverso il quadro teorico e gli approcci analitici propri degli studi sulla *Lifestyle Migration*, di cui si fornisce di seguito una definizione che possa riassumerne brevemente l'orientamento dominante:

Whilst the lifestyle orientations and motivations of these migrants may differ, perhaps the one unifying factor of this group is their belief that a change of residential place will lead not simply to better opportunities in life, but rather to something which might be described as a better lifestyle and/or a more fulfilling way of life (Torkington,2010, p.102)

Obiettivo della ricerca

Lo studio ha avuto come obiettivo quello di partecipare alla conoscenza della migrazione intraeuropea, facendo riferimento, in particolare, alla comunità degli italiani che risiedono a Valencia.

L'indagine, svolta nel 2017, si è concentrata specialmente su tre aspetti del progetto migratorio: le motivazioni che inducono a emigrare e il perché gli informatori abbiano scelto la città di Valencia come meta della migrazione; i fattori che inducono a optare per il successivo stanziamento a lungo termine; le traiettorie professionali dei soggetti protagonisti della ricerca; la valutazione del grado di inserimento nella società di accoglienza e i fattori percepiti come ostacolo alla stessa.

Metodologia

La ricerca è stata condotta secondo i metodi e gli strumenti propri della ricerca etnografica, quali l'intervista in profondità e l'osservazione diretta in contesto associativo.

³⁵ Fonte: Instituto Nacional de Estadísticas. www.ine.es

A partire dalle narrazioni biografiche dei partecipanti, si è potuto ricavare uno sguardo d'insieme sul segmento sociale oggetto dello studio. I testimoni che hanno partecipato alla ricerca sono stati 14³⁶, dai 30 ai 55 anni. La quasi totalità degli intervistati ha dichiarato di essere in possesso di un titolo accademico.

Il criterio per la selezione degli intervistati è stato costituito dalla durata del trasferimento a Valencia, fissando come termine minimo un periodo di permanenza di due anni, arco temporale considerato ragionevole rispetto alla possibilità di rielaborare gli aspetti dell'esperienza migratoria inclusi nell'indagine condotta. I tempi riferiti dagli intervistati sono compresi fra i 2 e i 25 anni. La differente provenienza degli intervistati è stato un interessante elemento di riflessione rispetto alla forma, percezione dell'esperienza migratoria, aspettative derivanti dalla stessa.

L'opportunità aggiuntiva di incontri successivi (causali, non strutturati e informali) ha creato l'opportunità di un arricchimento della ricerca grazie a osservazioni aggiuntive non rilevabili in forma soddisfacente attraverso i soli colloqui.

L'osservazione partecipante nel contesto dell'Associazione ESPAI ITALIA è stata per vari aspetti particolarmente significativa. L'associazione viene costituita nel 2013 da alcuni immigrati italiani con la finalità di promuovere attività dirette tanto alla diffusione della lingua e della cultura italiane, quanto all'incontro fra la cultura di origine e quella autoctona, nel tentativo di sviluppare uno scambio e creare vincoli di solidarietà all'interno della società e della cultura di accoglienza. Oltre ad assistere alle riunioni della Giunta Direttiva, si è avuto accesso alle giornate dedicate al servizio informativo agli immigrati (Infopoint). Attraverso tale sportello, i volontari offrono il proprio aiuto nella risoluzione di molti aspetti problematici dell'inserimento nella società di accoglienza. Nello spazio e nei tempi dell'INFOPOINT sono emersi temi di particolare interesse, specie in riferimento ad aspetti giuridici e burocratici relativi alla prima fase dell'inserimento dell'immigrato.

L'osservazione partecipante ha confermato, peraltro, la funzione dell'associazionismo come mezzo attraverso cui una minoranza, nel caso specifico la comunità di immigrati italiani, può rendersi visibile alle Istituzioni locali, con conseguente maggiore possibilità di essere riconosciuta dal contesto di accoglienza, oltre che offrirsi come luogo in cui attuare forme di aiuto reciproco (Blanch, 2005; Mantovan, 2007; Pizzolati, 2007).

Risultati della ricerca e conclusioni

A partire da un confronto fra il quadro teorico di riferimento e l'analisi del materiale a nostra disposizione, sono state elaborate delle conclusioni in merito all'oggetto di studio che, ci si augura, possano rappresentare un piccolo tassello di un mosaico estremamente complesso.

In linea generale è stato possibile confermare che il progetto migratorio dei soggetti intervistati non è unicamente riconducibile alla ricerca di migliori opportunità economiche e lavorative. Emerge piuttosto un sentimento di generale insoddisfazione rispetto alla qualità della propria vita in Italia, sicuramente determinata in parte da una serie di fattori legati alle caratteristiche del mercato lavorativo italiano (tra tutte, difficoltà di inserimento, frammentazione, assenza di garanzie contrattuali, basse

³⁶ Il numero di testimonianze è stato ritenuto sufficiente per il raggiungimento del livello di saturazione.

retribuzioni e alto costo della vita, rapporti lavorativi fortemente gerarchici, immobilismo, corruzione e, non ultimo, un sistema burocratico soffocante), ma anche da fattori di carattere sociale e culturale (qualità dei rapporti interpersonali, condizionamenti derivanti dalla società e dalle relazioni familiari, assenza di pluralismo e libertà di espressione, accentuato moralismo, gerarchizzazione dei rapporti etc.), oltre che personale. In realtà, vi è spesso, nelle biografie individuali, un denso intreccio di fattori che determinano la decisione di andar via dall'Italia.

Se la Spagna viene scelta da molti cittadini italiani come paese in cui emigrare per le affinità riguardanti la lingua e alcuni aspetti culturali, tuttavia gli intervistati attribuiscono grande valore - in una prima fase - ad alcuni fattori specifici, come il clima, la vicinanza al mare, le dimensioni della città, il fatto di godere di una rete di contatti che facilitano le dinamiche connesse all'integrazione. Valencia viene considerata a primo impatto molto più vivibile rispetto alle città spagnole che fungono da mete privilegiate dei migranti italiani, quali Barcellona o Madrid. Fra gli intervistati, vari hanno preso la decisione di trasferirsi per amore: coppie miste, che valutano come vantaggioso, in termini di qualità della vita e di opportunità per i propri figli, il fatto di scegliere Valencia come luogo in cui vivere con la propria famiglia, piuttosto che la città d'origine in Italia.³⁷

Rispetto alla decisione di stabilirsi permanentemente, le motivazioni convergono: vengono evidenziati dagli intervistati soprattutto aspetti quali l'accoglienza della città, determinata dalla qualità dei servizi, dalla quantità e qualità degli spazi verdi urbani destinati agli adulti e anche ai bambini, la presenza di infrastrutture per la mobilità sostenibile, l'efficienza dei servizi e della sanità pubblica.

Le osservazioni riportate ci portano a concordare con la idea secondo la quale:

Lifestyles following migration thus involve the (re)negotiation of the work-life balance, the pursuit of a good quality of life and freedom from prior constraints. It is through these strategies of reorientation that the migrants seek the greater good in life; Lifestyle Migration is thus a search, a project, which continues long after the initial act of migration (O'Reilly, Benson, 2016, p.2)

Un'ultima riflessione riguarda il concetto di integrazione e degli ostacoli formali e informali che possono impedire il pieno inserimento del migrante nella società di accoglienza. Vale qui la pena soffermarsi su due questioni che meriterebbero un approfondimento, e sulle quali non è dato, sulla sola base dei dati disponibili, trarre delle conclusioni definitive: la prima riguarda la mancata corrispondenza tra la formazione accademica degli intervistati e l'attività lavorativa intrapresa nella città di immigrazione, aspetto che potrebbe denotare una certa difficoltà di inserimento in determinati settori del mercato del lavoro valenciano.

Inoltre, è possibile evidenziare che nessuno, fra gli intervistati, ha avuto accesso al settore dell'impiego pubblico. Si tratta di un aspetto rilevante, che meriterebbe indagini più approfondite. Ci limitiamo qui a supporre che, tra i possibili fattori condizionanti l'inserimento lavorativo, potrebbero figurare le politiche linguistiche e le scelte amministrative adottate a livello regionale. Il valenciano, riconosciuto come lingua ufficiale di tutta la comunità accanto al castigliano, è stato negli ultimi tempi

³⁷ Si tratta di un aspetto anch'esso interessante, considerato che le interviste suggeriscono che lo spostamento avviene raramente dalla periferia al centro. Molti degli intervistati provengono, infatti, da alcune delle più grandi città italiane.

oggetto di grande dibattito. Attualmente, costituisce un requisito fondamentale per l'accesso agli incarichi e alle professioni legate alla Pubblica Amministrazione. Gli intervistati ritengono spesso che la questione della lingua sia fortemente politicizzata, e individuano in essa un elemento di potenziale discriminazione nei confronti degli immigrati. Si tratta evidentemente di un tema complesso ma che mette in evidenza come sia difficile il gioco di equilibri fra interessi regionali e sovranazionali e come, di fatto, la vera integrazione culturale debba partire dalle Istituzioni. Come sottolineato da Favell (2007), la migrazione è un fenomeno che ha un forte impatto tanto sull'immigrato quanto sulla comunità di accoglienza e che può realizzarsi pienamente solo nel caso in cui l'immigrato, in una società di accoglienza, non percepisca ostacoli al suo cammino di inserimento.

Concludendo, le caratteristiche dell'immigrazione italiana in Spagna confermano per molti aspetti le difficoltà legate a un'analisi del fenomeno secondo le tradizionali prospettive teoriche e i sistemi di categorizzazione binari (King, 2002), orientando verso nuove prospettive di indagine.

Proposte di ricerca

Il tema della mobilità italiana verso la Spagna costituisce un oggetto di studio che racchiude molti significati, offrendosi come campo di indagine estremamente stimolante per le scienze sociali.

Oltre a un approfondimento ulteriore degli aspetti emersi dalla ricerca, attraverso il necessario ampliamento della stessa, si ritiene interessante un'indagine che coinvolga anche esperienze di ritorno e di fallimento del progetto migratorio. In ottica comparativa, l'accostamento delle diverse esperienze biografiche potrebbe fornire nuovi e significativi spunti di riflessione.

Si ritiene altresì interessante una osservazione del fenomeno condotta attraverso gli schemi interpretativi propri degli studi sulla *Lifestyle Migration*.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini, M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. il Mulino.
- Ambrosini, M. (2006). Delle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni. Decimo F. e Sciortino G. (a cura di), *Stranieri in Italia. Reti migranti*, Bologna, Il Mulino, 21-58.
- Arango, J. (2003). Inmigración y diversidad humana. *Revista de Occidente*, 268, 5-21.
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Migración y desarrollo*, (1).
- Behar, J. P. (2008). Consideraciones epistemológicas y teóricas para una nueva comprensión de las identidades. In *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales* (pp. 17-30). Anthropos.
- Benson, M. (2011). The movement beyond (lifestyle) migration: mobile practices and the constitution of a better way of life. *Mobilities*, 6(2), 221-235.
- Benson, M., & O'reilly, K. (2009). Migration and the search for a better way of life: a critical exploration of lifestyle migration. *The sociological review*, 57(4), 608-625.

- Bermejo, R. (2008). Idioma e inmigración: un análisis de la evolución de los requisitos idiomáticos en las políticas de inmigración. *Documento de Trabajo*, 16, 04.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.
- Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione*. Carocci, Roma.
- Blanch, A. M. (2005). El papel de las asociaciones de inmigrantes en la sociedad de acogida: cuestiones teóricas y evidencia empírica. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (17), 111-142.
- Bosque, R. L. (1997). Reestructuración económica y turismo: la nueva versión de los movimientos migratorios en los países de la Unión Europea. *Geographicalia*, (35), 149-176.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología* (No. 166). Ediciones AKAL.
- Burgueño, J. (2002). El mapa escondido: las lenguas de España. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 2002, núm. 34, p. 171-192.
- Caneva, E. (2016). La nuova emigrazione italiana: cosa ne sappiamo, come ne parliamo. *Cambio. Rivista sulle Trasformazioni Sociali*, 6(11), 195-208.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128.
- Cappelletto, F. (2009). *Vivere l'etnografia*. Firenze: SEID Ed.
- Castro Neira, Y. (2005). Teoría transnacional: revisitando la comunidad de los antropólogos. *Política y cultura*, (23), 181-194.
- Ceschi, S., & Riccio, B. (2006). 4.5 "Transnacionalismo" e "Diaspora". Dalla ricerca sociale alle politiche globali?
- Cucchiariato, C. (2012). *Vivo altrove. Giovani e senza radici: gli emigranti italiani di oggi*. Bruno Mondadori.
- Olivier de Sardan, J. P. (2009). La politica del campo. Sulla produzione di dati in antropologia. *Cappelletto F. (a cura di), Vivere l'etnografia, Firenze: SEID*, 27-63.
- de Valderrama, C. B. F. (2007). Transnacionalismo. Emergencia y fundamentos de una nueva perspectiva migratoria. *Papers. Revista de Sociología*, 85, 13-29.
- de Wenden, C. W. (2007). The frontiers of mobility. *Migration without Borders*, 51-64.
- Doppelbauer, M. (Ed.). (2008). *La España multilingüe: lenguas y políticas lingüísticas de España*. Praesens-Verlag.
- Favell, A. (2001). Migration, mobility and globaloney: metaphors and rhetoric in the sociology of globalization. *Global networks*, 1(4), 389-398.
- Favell, A. (2003). Eurostars and Eurocities: towards a sociology of free moving professionals in Western Europe.
- Favell, A. (2005). Europe's identity problem. *West European Politics*, 28(5), 1109-1116.
- Favell, A. (2007). Rebooting migration theory: Interdisciplinarity, globality and postdisciplinarity in migration studies. Brettell Caroline, Hollifield James. *Migration Theory: Talking Across*.

- Favell, A. (2009). Immigration, migration and free movement in the making of Europe. *European identity*, 167-189.
- Favell, A. (2011). *Eurostars and Eurocities: Free movement and mobility in an integrating Europe* (Vol. 56). John Wiley & Sons.
- Favell, A., & Recchi, E. (2009). Pioneers of European integration: an introduction. *Pioneers of European integration: Citizenship and mobility in the EU*, 1-25.
- Favell, A., & Recchi, E. (2011). Social mobility and spatial mobility. *Sociology of the European Union*, 50-75.
- Favell, A. (2017). *The human face of global mobility*. Routledge.
- Favell, A., Recchi, E., Kuhn, T., Jensen, J. S., & Klein, J. (2011). The Europeanisation of Everyday Life: Cross-Border Practices and Transnational Identifications Among EU and Third-Country Citizens. *State of the Art Report*.
- García, D. R. (2004). Inmigración y mestizaje hoy. Formación de matrimonios mixtos y familias transnacionales de inmigrantes en Cataluña. *Migraciones*, (16), 77-120.
- Gaspar, S. (2009). Integración y satisfacción social en parejas mixtas intraeuropeas. *Sociedad y Discurso*, (16).
- Ghosh, B. (2007). Managing migration: towards the missing regime? *Migration without borders: Essays on the free movement of people*, 97-118.
- Hurtado, J. C. T. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- King, R. (2002). Towards a new map of European migration. *International journal of population geography*, 8(2), 89-106.
- Kunz, J., & Leinonen, M. (2007). Europe without borders: rhetoric, reality or Utopia? *Migration without Borders: essays on the free movement of people*, 137-160.
- Kymlicka, W. (2006). *Fronteras territoriales: Una perspectiva liberal igualitarista*. Editorial Trotta.
- Mantovan, C. (2007). *Immigrazione e cittadinanza: auto-organizzazione e partecipazione dei migranti in Italia* (Vol. 36). FrancoAngeli.
- Margulis, M. (1997). Cultura y discriminación social en la época de la globalización. *Nueva sociedad*, 152, 37-51.
- Mezzadra, S. (2010). Confini, migrazioni, cittadinanza. *Scienza & Politica. Per una storia delle dottrine*, 16(30).
- Migrantes, F. (2016). *Rapporto italiani nel mondo*. Roma, Edizioni Idos.
- Mion, R. (2016). La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani. Disponibile da <http://www.cnos-fap.it>
- Naredo, J. M. (2009). La cara oculta de la crisis. El fin del boom inmobiliario y sus consecuencias. *Revista de economía crítica*, 7, 118-133.
- O'Reilly, K., & Benson, M. (2016). Lifestyle migration: escaping to the good life? *Lifestyle Migration* (pp. 11-24). Routledge.

- Pécoud, A., & Guchteneire, P. F. (Eds.). (2007). *Migration without borders: essays on the free movement of people*. Berghahn Books.
- Pérez, A. M. (2004). Las asociaciones de inmigrantes en el debate sobre las nuevas formas de participación política y de ciudadanía: reflexiones sobre algunas experiencias en España. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (15), 113-143.
- Perrone, L. (2005). *Da straniero a clandestino: Lo straniero nel pensiero sociologico occidentale* (Vol. 20). Liguori.
- Piasere, L. (1997). Etnografia Romanì ovvero l'etnografia come esperienza. *Cultura interculturale*, 35-80.
- Pich, P. L. (2007). La política de integración de la Unión Europea. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (22), 221-256.
- Pizzolati, M. (2007). *Associarsi in terra straniera. Come partecipano gli immigrati* (Vol. 44, pp. 1-120). L'Harmattan Italia.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual review of sociology*, 24(1), 1-24.
- Portes, A. (2000). Globalization from below: the rise of transnational communities. *The ends of globalization: Bringing society back in*, 253-70.
- Portes, A. (2000, March). The two meanings of social capital. In *Sociological forum* (Vol. 15, No. 1, pp. 1-12). Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers.
- Portes, A. (2005). Convergencias teóricas y evidencias empíricas en el estudio del transnacionalismo de los inmigrantes. *Migración y desarrollo*, (4), 2-19.
- Pugliese, E. (2006). *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne* (Vol. 434). Bologna: Il mulino.
- Sanfilippo, M. (2017). La nuova emigrazione italiana (2000-2017): il quadro storico e storiografico. *Studi Emigrazione*, 54(207).
- Recchi, E. (2005). Migrants and Europeans: An outline of the free movement of persons in the EU.
- Recchi, E. (2008). Cross-state mobility in the EU: Trends, puzzles and consequences. *European Societies*, 10(2), 197-224.
- Recchi, E., & Favell, A. (Eds.). (2009). *Pioneers of European integration: Citizenship and mobility in the EU*. Edward Elgar Publishing.
- Recchi, E., Nebe, T. M. (2003). Migration and political identity in the European Union: Research issues and theoretical premises. *State of the Art Report, Pioneer Working Paper*, (1).
- Riccio, B. (2008a). *Migrazioni transnazionali dall'Africa: etnografie multilocali a confronto*. Utet Università.
- Riccio, B. (2008b). *Politiche, associazioni e interazioni urbane: percorsi di ricerca antropologica sulle migrazioni contemporanee*. Guaraldi.
- Rodríguez, L. C. (2002). La formación de la "España inmigrante": mercado y ciudadanía. *Reis*, 95-126.

- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Raffaello Cortina Ed..
- Sayad, A. (2008). *L'immigrazione, o i paradossi dell'alterità. L'illusione del provvisorio*, Ombre corte, Verona.
- Scott, S. (2006). The social morphology of skilled migration: The case of the British middle class in Paris. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(7), 1105-1129.
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna. Il Mulino.
- Solé, C., Alcalde, R., Pont, J., Lurbe, K., & Parella, S. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (12), 9-41.
- Torkington, K. (2010). Defining Lifestyle Migration. *Dos Algarves*, (19), 99-111
- Valisena, D. (2016). From Migrations to New Mobilities in the European Union: Italians in Berlin Between Anomie and Multi-situated Identity. *AEMI Journal*, 1(13-14), 174-181.
- Vila-Belda, J. A. (2004). Inmigración, cambio demográfico y cambio social. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, (815), 31-44.
- Vila-Belda, J. A. (2007). Las migraciones internacionales en un mundo globalizado. In *Inmigración en Canarias: contexto, tendencias y retos* (pp. 11-22). Fundación Pedro García Cabrera.
- Williams, A. M., King, R., & Warnes, T. (1997). A place in the sun: International retirement migration from northern to southern Europe. *European urban and regional studies*, 4(2), 115-134.
- Zanfrini, L. (2004). *Sociologia della convivenza interetnica*. Bari. Laterza.
- Zygmunt, B., Leccardi, C. (2008). *Individualmente insieme*. Reggio Emilia, Diabasis Editore

MIGRANTI, SICUREZZA E TRANSNAZIONALITÀ. IL SENTIMENTO DI CHI LUCRA E DI CHI SBARCA: LA ROTTA AFRO-MEDITERRANEA, TRA RETORICA DELL'ALTERITÀ, SPERANZA E RABBIA

Gianluca Tirozzi

(gianluca.tirozzi@uniroma1.it)

Università Sapienza di Roma – Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche

Abstract

Questo studio è una ricerca qualitativo/interpretativa che parte da un lavoro di autoetnografia fatto dal ricercatore grazie al suo passato di operatore d'Intelligence applicato nel contrasto del terrorismo. La tecnica prescelta è quella della content analysis orientata a rilevare il sentiment di una serie di conversazioni intercettate, rispettivamente nell'ambito di un procedimento penale sul traffico di esseri umani ed un procedimento penale su una cellula di terroristi islamisti. Scopo della ricerca è, attraverso la comparazione dei sentiment emersi, stabilire, attraverso un approccio assolutamente non intrusivo, se e in che misura vi possa essere una correlazione tra le migrazioni di massa e il terrorismo islamista.

Parole chiave: Migranti; Machine Learning; Sentiment; Terrorismo.

Introduzione

Tra il 2005 e il 2007 ho seguito l'attività d'indagine denominata "ad-dhib", iscritta al nr. 17681/07 R.G.N.R. della Procura della Repubblica di Bari, D.D.A. Quel procedimento penale nasceva nell'ambito di una più ampia manovra di contrasto al terrorismo islamista, introdotta dall'apparato d'intelligence e di polizia nazionale. Proprio in quel contesto si acquisivano gli elementi che portavano, con quell'operazione, a sgominare un traffico transnazionale di migranti che dalla "african belt" attraverso Sudan e Libia giungevano sulle coste italiane. Dalle attività tecniche (intercettazioni telefoniche), oltre a numerosi indizi di reità ed importanti indicazioni utili allo sviluppo investigativo si acquisivano una copiosa mole di altri dati, certamente non spendibili in ambito processuale, che stimolavano nello scrivente la riflessione all'origine del presente lavoro.

L'indagine come detto era partita proprio per individuare eventuali connivenze tra trafficanti di esseri umani e organizzazioni terroristiche. Di fatto la specifica attività non evidenziava alcun collegamento diretto sebbene permettesse di dare il via ad una serie di colpi giudiziari importanti verso un asset criminale di portata impensabile fino a quel momento.

Erano gli anni di Al Qaeda, della sua trasformazione da organizzazione criminale a minaccia globale e proprio in quegli anni il dibattito sociologico accompagnava quello politico con studi che talvolta avvaloravano e tal altra smentivano gli assunti strategici che individuavano nell'aumento delle popolazioni pan-Islamiche in

Occidente un incremento esponenziale della minaccia terroristica (Huntington, 2001; Faist, 2002, Guild, 2003; Maertin e Martin, 2003; Pickering, 2004; Faist, 2005). In quegli anni la platea tecnica, ma non scientifica, con politici e stampa in prima fila, appariva sempre più propensa ad accogliere l'equazione migranti=terrorismo (Baker-Beall, 2009). Lungi da me, in questa sede, negare come i viatici dell'immigrazione clandestina possano rappresentare un canale per la movimentazione in entrata ma anche in uscita di terroristi³⁸. Questo lo dice la mia esperienza diretta³⁹ così come numerosi studi sul tema (Adamson, 2006; Ferreira, 2019a; 2019b; 2019c;; Mencinger, 2019; Cruz, D'Alessio, Stolzenberg, 2019). Infatti, è certamente innegabile che le rotte dei migranti siano servite come piste privilegiate per viaggi in "clandestinità" da e soprattutto verso i teatri di Jihad (Mullis, 2019) ma data l'incidenza numerica dei terroristi censiti come giunti in Europa attraverso le rotte dei migranti (decine), rispetto al numero di migranti giunti nello stesso arco temporale considerato (milioni), il dato non appare avere alcun significato statistico (Ozbek, 2018). Ci si trova anche spesso dinanzi ad una narrativa accademica che fa eco a forme europee di neoconservatori (chiamate dai media populisti ma che niente hanno a che vedere col populismo) e che corrobora posizioni anti-immigrazione (Bleich 2009; Schmuck and Matthes 2015; Postelnicescu 2016) rifacendosi al dibattito del passato, comprensibilmente sconvolto dalla tragedia dell'11 Settembre 2001.

Ciò che però è bene ribadire, come da anni fanno le Scienze Sociali, è il fatto che chi parte è portatore sano di un sogno e spinto nel suo nuovo quotidiano da immigrato a raffrontare la sua condizione del momento con quella passata di cittadino "terzomondista" (Adams and Page, 2003; Angunias and Newland, 2012; Espinosa, 2015, Battistelli, 2016, Ragunana e Smit, 2018; Clark, 2018; Banchelet, 2018).

Nonostante l'oramai consolidata serie di riscontri tesi a respingere l'associazione automatica dei due fenomeni che principalmente preoccupano oggi i cittadini occidentali per la loro sicurezza, dunque migrazioni e terrorismo, non mancano comunque lavori scientifici, spesso eseguiti con tecniche prevalentemente qualitative (Thornton, McNamara, Farbotko, Dun, Ransan-Cooper, Chevalier, Lkhagvasuren, 2019), che la ripropongono e la attualizzano (Schmuck and Matthes 2015; Postelnicescu 2016; Mullis, 2019). La mia lettura della stragrande maggioranza dei lavori che ho

³⁸ In questo senso sono emblematiche le vicende della Katiba al Battar di Daesh tra il 2015 e il 2016. La Katiba al Batar era il reggimento per le operazioni clandestine di Daesh in Europa, così come voluto da Al Baghdadi e Al Adnani i due leader di Daesh già sul finire del 2014, anno in cui la neonata organizzazione terroristica, autoproclamatasi Stato Islamico, si presentava al mondo da Mosul (Iraq). A capo di tale Katiba era stato messo il cittadino belga Aboud Abdelhamid, il quale aveva fatto ritorno da Siraq dove aveva combattuto con l'Isis a Bruxelles, sua città natale dove era ricercato dall'antiterrorismo. Proprio tale ritorno, in funzione della preparazione dell'attentato di Parigi del 13 novembre 2015, era avvenuto attraverso le rotte dell'immigrazione clandestina che dalla Turchia e poi la Grecia portavano i migranti mediorientali nel cuore d'Europa. Lo stesso Abdelhamid avrebbe fatto più volte viaggi andata e ritorno da Raqqa (Siria) a Bruxelles utilizzato tale canale. Lo stesso avrebbero fatto alcuni degli attentari che ai suoi ordini avrebbero colpito il Bataclan, lo Stadio di Francia e i caffè parigini.

³⁹ Dal 2008 e fino allo scoppio delle primavere arabe, grazie agli accordi presi tra il governo italiano e quello libico del Colonnello Gheddafi, era stato dato un considerevole giro di vite alle partenze dal nord Africa verso l'Italia tanto che anche gli aspiranti martiri in partenza per il Jihad in Afghanistan come in Iraq, esprimevano la frustrazione per le difficoltà riscontrate nelle partenze clandestine verso l'Africa e da lì, dalla Somalia verso il Medio Oriente attraverso il Golfo di Aden. Cioè lo ascoltavamo quotidianamente dire a chi gestiva tali attività nel corso delle numerose intercettazioni telefoniche e ambientali attive presso gli uffici antiterrorismo e d'intelligence nazionali.

analizzato e che presentavano quest'ultima prospettiva, però, rileva una dialettica interpretativa dei dati raccolti sul fenomeno delle migrazioni, così come su quello ad esso qui comparato del terrorismo, sempre più politicamente (Chermus, 2006; Badie, 2019; Turaev, 2019) anziché sociologicamente orientata, mossa dalla stessa insicurezza ontologica che muove i populismi (Steele, 2019). Ecco che nell'equilibrio multidisciplinare, solitamente espresso nel trattare simili fenomeni, ritengo decisamente trascurato il ruolo di esplorazione della società, proprio della Sociologia (Berger, 2002).

Nel cercare di promuovere un approfondimento fenomenico secondo le sue dinamiche e i suoi moventi sociali, così come tentare di capire se e in che misura vi sia una relazione diretta tra l'aumento dei migranti e l'incipienza della minaccia terroristica, ho inteso inquadrare questo studio nell'ambito del framework teorico della sociologia dell'esperienza. Da questa prospettiva, è possibile leggere il soggetto non semplicemente come sociale ma soprattutto inquadrandolo come una relazione evolutiva permanente tra l'individuo e i suoi desideri (Toureine, 1965). L'attore sociale e dunque anche il migrante e il terrorista, appare costantemente in cerca dell'affermazione del proprio io, il soggetto diviene forza etica, culturale. Siamo in piena crisi della metafora evolutiva (Farro, 2012), dove la modernità dopo aver condotto all'olocausto ci sta guidando, anche attraverso le grandi migrazioni di massa, verso la guerra ibrida di cui il terrorismo ne rappresenta la somma e più minacciosa delle espressioni (Torpey e Jacobson, 2016). Il migrante come il terrorista viene dunque inteso come un individuo il cui *Jihad* (sforzo)⁴⁰ personale deve essere visto come la ricerca del raggiungimento dell'equilibrio di tre logiche fondanti l'azione sociale: appartenenza; integrazione; soggettivazione (Dubet, 2014).

Ed è da qui, dall'affrontare il fenomeno, delle migrazioni come del terrorismo, partendo dal piano individuale, attraverso la relazione del soggetto coi suoi desideri, per poi giungere al piano collettivo, che parte la presente ricerca, mossa da un'opera auto-etnografica che ha permesso di individuare agevolmente le fonti e la metodologia con cui svolgere il lavoro. Infatti, il ricordo di quell'attività d'indagine e di quelle intercettazioni telefoniche da me ascoltate più e più volte mi hanno spinto a lavorare sui loro contenuti, oramai pubblici, per evidenziare quel sogno anzidetto e che emergeva proprio dalle parole dei soggetti trafficati, pronti a viaggi estenuanti pur di trovare un futuro migliore per sé e per i propri cari. Attraverso l'ascolto di quelle conversazioni sarebbe possibile isolare le aspettative dei singoli, dai discorsi con amici, affetti e riferimenti al di fuori dei ranghi dell'organizzazione a cui avevano aderito (strumentalmente per affrontare la migrazione o ideologicamente per compiere un atto rivoluzionario). Da quelle conversazioni e dal confronto tra quanto esternato invece coi sodali organici delle organizzazioni investigate, in altre conversazioni intercettate, sarebbe possibile cogliere quel doppio piano di lettura dei moventi ma non solo, altrimenti difficilmente riscontrabile in altro modo. Di qui l'uso della Content Analysis, per adempiere metodologicamente a quanto già fatto da me empiricamente a suo

⁴⁰ Jihad è un sostantivo verbale arabo che discende dal verbo trilittero (si considerano solo le vocali) jaHaDa, che significa sforzarsi. Quindi può essere tradotto letteralmente come lo "Sforzo". Nella religione Islamica il concetto esprime una dicotomia di significati: a) il Grande Jihad ovvero lo sforzo individuale, personale di ciascun musulmano di vivere ogni giorno in modo migliore del precedente, crescendo culturalmente e spiritualmente; b) Il Piccolo Jihad cioè il dovere in capo a ciascun musulmano di proteggere la propria terra e la propria gente dall'invasore, quello che noi definiamo erroneamente come "guerra santa" e a cui fanno appello da sempre gli Islamisti.

tempo, sfruttando in questo caso gli ausili tecnologici specifici e la consapevolezza del percorso accademico oggi intrapreso.

Da tale considerazione sorgeva l'idea di misurare in qualche modo il sentiment dei migranti e di chi li trafficava comparandolo con quello dei terroristi. Tale comparazione era possibile e di semplice realizzazione sfruttando la *Sentiment Analysis*, appunto un particolare tipo di analisi dei contenuti (Azizan, Abdul Aziz, 2017) che sta diventando uno degli argomenti più attraenti, insieme al *machine learning*, per chi si occupa di computer sciences (Feldaman, 2013) e su cui sempre più alte sono le aspettative di tipo predittivo, a mio avviso più concrete per i processi di governance basati su letture dei fatti a posteriori, nell'ambito dell'antiterrorismo.

Metodologia

Il presente lavoro ha una forte base etnografica, poiché il ricercatore, con un lungo passato da operatore d'intelligence, è stato direttamente coinvolto in operazioni, *boots on the ground*, volte al contrasto dei fenomeni citati, quindi l'immigrazione clandestina (tratta di esseri umani) e il terrorismo islamista.

La base da cui sono state tratte le informazioni analizzate non è altro che le Ordinanze di Custodia Cautelare (OCC) dai giudici italiani a seguito di due indagini seguite direttamente dal ricercatore all'epoca addetto presso il Raggruppamento Operativo Speciale dell'Arma dei Carabinieri.

La ricerca è stata ispirata anche dall'articolo di Paolo Campana, intitolato " *Out of Africa: The organization of migrant smuggling across the Mediterranean*" (2017), sebbene miri, in questo caso, a uno scopo comparativo piuttosto che ricostruttivo come la *network analysis* condotta da Campana.

Detta comparazione è stata effettuata, appunto, tra i due ordini d'arresto da cui è stata estrapolata la base dati analizzata attraverso, in questo caso, la *Sentiment Analysis*. Le due indagini, inoltre, pur perseguendo reati differenti avevano una serie di punti in comune che ne agevolavano il raffronto:

- a) erano cronologicamente svolte nell'ambito di un medesimo quadriennio (2006/2009);
- b) avevano come protagonisti soggetti di culto e cultura pan-Islamica afferenti il bacino del Mediterraneo;
- c) erano state svolte secondo un metodo investigativo speculare (quello adottato dal ROS dei Carabinieri).

Nei provvedimenti dell'autorità giudiziaria esaminati erano presenti numerose trascrizioni d'intercettazione telefonica tra membri di organizzazioni criminali e soggetti che ad esse si avvicinavano in quel momento o si erano recentemente avvicinati. Due attività investigative, quelle prese in esame, le cui sentenze sono oramai passate in giudicato, dunque pienamente utilizzabili per il pubblico dibattito. Un'attività volta ad indentificare e smantellare un'organizzazione dedita al traffico di esseri umani ed un'altra dedita ad individuare e disarticolare l'ultima cellula terroristica di Al Qaeda in Europa.

Mi sono allora concentrato sulle sole trascrizioni di intercettazioni telefoniche e ambientali utilizzate dagli inquirenti per la contestazione degli addebiti, ovvero le fonti di prova. I testi venivano divisi per ciascuna attività in testi dei "carnefici" e testi delle

“vittime” ottenendo quattro insiemi speculari, appunto due per ciascuna delle indagini analizzate. Nell’insieme denominato dei “carnefici” relativo all’indagine sul traffico di esseri umani ho ricondotto tutte le conversazioni ove erano presenti solo interlocutori direttamente coinvolti in quell’associazione a delinquere mentre nell’insieme delle “vittime”, relativo alla medesima indagine, ho collocato solo le conversazioni dove vi erano i migranti trafficati che dialogavano con il loro familiari e/o amici. Allo stesso modo per quanto riguarda invece le trascrizioni estrapolate dall’indagine per terrorismo, ho ricondotto quelle relative alle conversazioni tra i soggetti di lunga militanza nell’organizzazione (ovvero la specifica cellula ma anche appartenenti ad altre cellule all’estero), molti dei quali veri e propri radicalizzatori, nell’insieme dei “carnefici”, mentre quelle tra nuovi adepti, ovvero radicalizzandi o neoradicalizzati, le ho ricondotte nell’insieme delle “vittime”. Per entrambe le attività ho omesso di analizzare il sentiment inerente quelle conversazioni dove gli interlocutori erano uno afferente i “carnefici” e l’altro le “vittime” escludendole di fatto dall’analisi.

Le trascrizioni prese in esame per quanto attiene l’indagine sulla tratta consistevano in 508 dialoghi (di cui 306 ricomprese nell’insieme dei “carnefici e 202 in quello delle “vittime”); mentre per quanto riguarda l’indagine sul terrorismo in 521 dialoghi (di cui 138 ricomprese nell’insieme dei “carnefici e 383 in quello delle “vittime”). Le trascrizioni erano state originariamente tradotte dall’arabo, lingua utilizzata dai soggetti protagonisti di quei fatti per conversare, all’italiano sfruttando interpreti qualificati nominati a suo tempo dalla Polizia Giudiziaria operante.

I contenuti delle trascrizioni ricomprese nei due insiemi per l’analisi venivano poi epurati di tutte le parole a servizio del discorso ma prive di significato semantico proprio (articoli, congiunzioni, ecc.), rimanendo perciò un totale di 100.159 parole (con una media di 197 per dialogo) per quanto riguarda l’indagine sul traffico di esseri umani mentre 78.994 parole (con una media di 152 per dialogo) in quella sul terrorismo. Alle parole rimaste veniva applicata una “libreria di R”⁴¹, denominata *Textwiller* (Solari, Sciandra, Rinaldo, Radaelli, Finos, 2016) che permetteva, grazie ad un dizionario italiano appositamente implementato dall’autore in cui ad ogni parola era dato un valore in termini di sentiment (positivo, negativo, neutro), di stabilire il sentiment semanticamente espresso in quei dialoghi.

Parallelamente al procedimento sopra descritto si procedeva ad una categorizzazione emozionale delle conversazioni selezionate applicando un approccio semantico che riconducesse le parole rimaste dalla pulizia dei testi ad una categoria esplicativa del sentiment di cui ciascuna di esse è portatrice (secondo un modello di classificazione ternario “positivo, negativo e neutro”). Per fare ciò si è deciso di utilizzare un componente applicativo (script Phyton - in appendice), sviluppato dall’Ing. Gabriele Edmondo Pegoraro insieme a Paolo Isella, in grado prima di valutare quale algoritmo di intelligenza artificiale fosse il più idoneo a caratterizzare lo strumento attraverso cui condurre il presente studio e successivamente capace di

⁴¹ R è un software gratuito per il calcolo statistico e la grafica. Gira su una vasta gamma di piattaforme UNIX, Windows e MacOS. R è strutturato in pacchetti che sono una raccolta di funzioni R, codici conformi e dati esemplificativi. Sono memorizzati in una directory chiamata "libreria di R". Per impostazione predefinita, R installa una serie di pacchetti durante l'installazione. Altri pacchetti vengono aggiunti in seguito, quando sono necessari per uno scopo specifico. Quando avviamo la console R, per impostazione predefinita sono disponibili solo i pacchetti predefiniti. Altri pacchetti che sono già installati devono essere caricati esplicitamente per essere usati dal programma R che li utilizzerà. Textwiller è una libreria implementata con pacchetti specifici per l'analisi del testo di lingua italiana e la sentiment analysis.

vagliare ciascuna parola e ricondurla a delle categorie prestabilite. Lo strumento individuato per tale scopo è, come detto, un sistema esperto, pertanto il componente applicativo allestito doveva, in prima battuta, selezionare un algoritmo di intelligenza artificiale che permettesse l'apprendimento del sistema (machine learning), facendolo divenire col tempo e l'esercizio delle sue funzioni, appunto, esperto. Proprio in base a tale esperienza il Sistema era quindi in grado di generare un filtro semantico che applicava automaticamente a tutte le migliaia di parole raccolte dalla pulizia dei testi analizzati, riconducendole sensatamente in una delle sottocategorie prestabilite in cui si era declinato il modello di classificazione di partenza, 4 categorie per il sentiment positivo (sotto-classificazione quaternaria: "azione, speranza, compassione, amicizia"), 4 categorie per quello negativo (sotto-classificazione quaternaria: "rabbia, rifiuto, abbandono, disprezzo") e una per il sentiment neutro (sotto-classificazione singola: appunto la sottocategoria "altro", nel caso specifico tutti quei termini non riconducibili alle altre sottocategorie).

Le 9 categorie come sopra citate, individuate dal ricercatore previa lettura di tutte le conversazioni analizzate, venivano perciò alimentate una seconda volta coi medesimi lemmi, attraverso un secondo esercizio fatto sfruttando nel dettaglio il modello dell'apprendimento supervisionato⁴², il quale si è rivelato il metodo di *machine learning* più efficace, in modo da ottenere un sistema esperto capace di utilizzare un algoritmo di classificazione discreto che dopo la sua prima applicazione sulle singole parole, come sopra descritta, veniva messo a lavorare una seconda volta sulle medesime conversazioni, stavolta senza che fossero state eliminate dai testi le parole a servizio, cioè non più sul valore associato alle singole parole ma sulle strutture più articolate a livello di intere frasi, riuscendo a cogliere le più probabili interazioni di contesto che permettevano più propriamente di riclassificare i lemmi con maggior precisione "semantica" all'interno delle 8 categorie semantico/emozionali attribuite ai sentiment positivo e negativo e circoscrivere le relazioni contesto/lemma più "dubbe" nel terzo raggruppamento. Era il risultato di quest'ultima classificazione che veniva preso in considerazione nel presente studio così come riassunto in tabella nr. 1.

Risultati

Primo importante risultato ottenuto dal presente lavoro era la fotografia di due fenomeni sociali che attualmente rappresentano la sfida per le politiche della Sicurezza UE ma non solo ed incarnano la minaccia per eccellenza essendo retoricamente spessimo correlati l'un l'altro, da un lato il traffico di esseri umani e l'immigrazione clandestina dall'Africa verso l'Europa e dall'altro il terrorismo Islamista, in particolare il declino di Al Qaeda in Occidente all'alba delle Primavere Arabe.

⁴² Modello dell'apprendimento supervisionato, è una tecnica di apprendimento automatico che mira a istruire un sistema informatico in modo da consentirgli di elaborare automaticamente previsioni sui valori di uscita di un sistema rispetto ad un *input* sulla base di una serie di esempi ideali, costituiti da coppie di *input* e di *output*, che gli vengono inizialmente forniti (Russel, Norving, 2010). Nel caso specifico, il software applicato veniva alimentato con un "modello di base" frutto dell'interpretazione del ricercatore che si è letto tutte le conversazioni intercettate qui analizzate, potendone cogliere il portato emozionale di ciascuna ed in questo modo potendo stabilire le categorie emozionali come declinate, ovvero il "modello di base". In questo modo il sistema non solo è capace di ricondurre ad una di queste categorie i lemmi selezionati ma in futuro, avendo appreso le caratteristiche dei lemmi associati a ciascuna categoria, sarà in grado di individuarla spontaneamente all'interno di un nuovo testo afferente a una nuova conversazione.

In tal senso, si andrà di seguito a sintetizzare le informazioni estrapolate dall'intero contenuto dei documenti giudiziari da cui si è tratto le intercettazioni telefoniche, così come descritto nel precedente capitolo, utilizzate per la content analysis orientata a far emergere il sentiment di trafficanti di esseri umani e migranti da un lato e di terroristi ed aspiranti tali dall'altro per poi promuoverne un'analisi comparata utile a rispondere alla presente domanda di ricerca. Proprio tale sintesi sarà utili per l'esecuzione della fase interpretativa delle risultanze emerse, così da poter presentare delle ipotesi in ordine ai moventi ed ai significati che investono determinati risultati acquisiti.

Descrizione attività denominata in codice Addhib – traffico di esseri umani

L'organizzazione smantellata gestiva un traffico di esseri umani dal Sudan, attraverso la Libia fino in Italia. I primi punti di raccolta dell'organizzazione erano appunto in Sudan mentre altri nel Fezzan Libico e poi al nord sulla costa mediterranea. Il business era gestito dalla mafia libica facente capo alla tribù araba degli Zuwhara, localizzata nell'omonima cittadina libica costiera nel nord-ovest del Paese che rappresentava la tappa finale del viaggio africano e il punto di partenza alla volta dell'Italia. In Sudan venivano raccolti i migranti provenienti da tutto il continente africano ad eccezione del Maghreb, prevalentemente dall'*African Belt*. I migranti si affidavano ad agenti che l'organizzazione aveva sparsi in quasi tutti i paesi interessati: Senegal, Mauritania, Niger, Nigeria, Sudan, Eritrea, Etiopia, Somalia, Uganda. Mentre per quanto riguardava i paesi del Nord Africa, gli agenti locali (in Algeria, Marocco, Tunisia, Egitto) indirizzavano i migranti direttamente in Libia sfruttando il deserto come viatico di ingresso nel paese. Con gli agenti dell'organizzazione veniva pattuito il prezzo per il viaggio dalla Nazione d'origine fino in Italia, da lì avrebbero dovuto muoversi in proprio. Il costo pattuito all'inizio con gli "amichevoli" agenti dell'organizzazione dislocati nei vari paesi africani non veniva rilevato con la presente indagine, sebbene veniva chiaramente evidenziato come questo costo lievitasse rispetto alla cifra stabilita non appena i migranti finivano nelle grinfie dei clan. Una volta raggiunto il primo punto di raccolta i migranti perdevano la possibilità di abbandonare l'impresa e divenivano veri e propri prigionieri obbligati ad estenuanti tradotte, con mezzi di fortuna o a piedi per tutte le tappe del viaggio sotto il controllo e la supervisione di carcerieri dell'organizzazione.

I migranti venivano fatti poi partire su barconi fatiscenti al solo fine di sfruttare il sistema di ricerca e soccorso messo in campo dall'Unione Europea nel Mar Mediterraneo, circostanza quest'ultima scientificamente prevista dall'organizzazione ma non partecipata ai migranti. Quindi, una volta messi in salvo, per esempio, dalla Guardia Costiera Italiana, la Guardia di Finanza o le navi delle ONG, i migranti venivano trasferiti in centri di prima accoglienza, prevalentemente a Lampedusa e poi trasferiti a Catania, Crotone, Bari, come previsto dal sistema di accoglienza nazionale. Dentro questi centri di accoglienza erano presenti altri agenti dell'organizzazione che agevolavano la fuga da questi centri e davano istruzioni affinché i migranti si recassero in punti di *rendez vous* da dove altri membri dell'organizzazione li avrebbero raccolti per portarli in ricoveri sicuri, di fatto delle carceri simili a quelle lasciate in Libia ma stavolta in territorio italiano, prevalentemente Calabria e Sicilia. Qui i migranti, sempre in un vero e proprio stato di prigionia, venivano messi in condizione di contattare, con telefoni cellulari dell'organizzazione parenti e amici residenti in Europa a cui veniva richiesto il pagamento del servizio supplementare di fuga, non compreso

nell'originario pagamento del viaggio che avrebbe coperto fino allo sbarco in Italia. La cifra richiesta era variabile tra i 450 e i 2000 euro (per una richiesta media di 600 euro) e se veniva pagata senza problemi il migrante veniva accompagnato nella prima stazione ferroviaria, con indicazioni su come prendere il treno, senza biglietto, verso la città meta del migrante. Altrimenti iniziavano delle vere e proprie telefonate minatorie sino a paventare l'uccisione del migrante stesso.

Dall'analisi degli atti giudiziari emergeva come le attività di traffico dei migranti, pur segmentate e portate avanti da gerarchie localizzate e tribali (Jacobson and Deckard 2016), fossero dirette da organizzazioni di stampo mafioso prevalentemente attive sul litorale libico. Esse si avvalevano della mano d'opera di assetti terzi su base nazionale quando non regionale, che operavano in varie fasi lungo le rotte dei migranti che di fatto venivano definite proprio dalle geografie tribali più che dalla bontà dei percorsi. Un coordinamento verticale assicurato attraverso la brutalità, tenendo a bada eventuali aspirazioni di indipendenza dei clan affiliati e gerarchicamente subordinati.

Protagonisti delle intercettazioni

42 indagati da un punto di vista squisitamente giudiziario, di cui 28 considerati ai fini della presente ricerca "Carnefici" in quanto afferenti al sodalizio criminale implicato nel traffico di esseri umani e 14 considerati "Vittime" in quanto parenti o amici dei migranti trafficati che hanno collaborato in modo attivo con l'organizzazione al solo fine di perfezionare il viaggio del proprio congiunto e faverondo quindi quell'associazione nella commisione dei suoi reati.

Analisi delle conversazioni relative all'indagine inerente il traffico di esseri umani

Le rilevazioni compiute sui due insiemi di conversazioni selezionate, quello dei "Carnefici" e quello delle "Vittime", dalla mole di risultanze raccolte dagli inquirenti ha condotto a rilevare un sentiment complessivamente negativo.

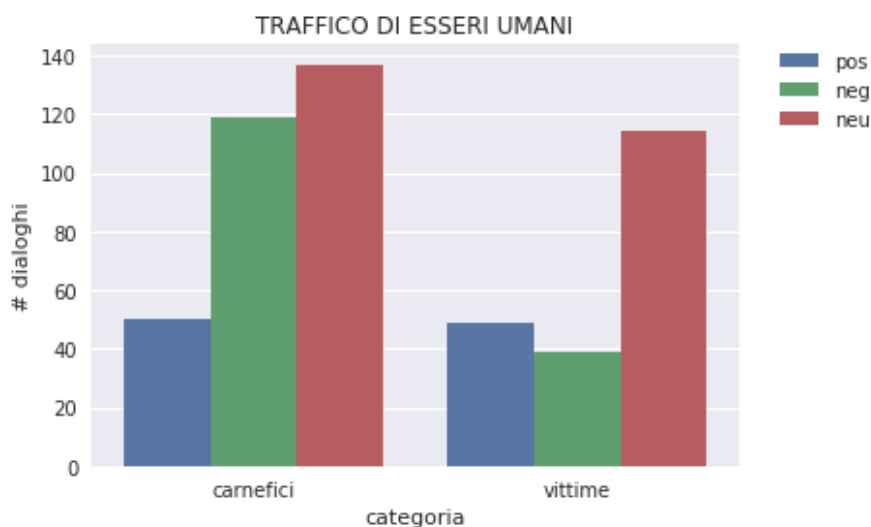
Il numero di conversazioni analizzate si distribuisce quasi alla pari tra "Carnefici" e "Vittime". C'è da dire che i trafficanti utilizzavano l'apparecchio telefonico quale mezzo essenziale per dirigere, eseguire e coordinare il loro business così come incentivavano i migranti, di fatto trasformati, da utenti, in prigionieri di quella organizzazione nel corso della tratta, a chiamare parenti e amici per poter sollecitare il pagamento di sovracosti se non proprio di riscatti per la liberazione dei congiunti. Per tale ragione la stragrande maggioranza delle conversazioni in capo ai c.d. "Carnefici" sono caratterizzate da sentiment negativo (esprimendo sovente minacce e sprezzo per il proprio carico). A ciò si contrappone un esiguo numero di conversazioni con sentiment positivo (circa il 16% del totale) ed un numero addirittura più elevato delle conversazioni negative di conversazioni neutre. Queste ultime evidentemente rappresentano tutta la mole di comunicazioni di servizio o strettamente operative dove non c'era spazio per commenti o giudizi di valore.

Per quanto riguarda le "Vittime", invece, il rapporto tra negative e positive si ribalta rispetto ai carnefici sebbene i due dati siano quasi equivalenti. Chiaramente la positività è in questo caso legata alla speranza che ancora quei migranti ripongono in un futuro migliore mentre la negatività nelle sofferenze e nei timori del momento. Anche in questo caso vi sono numerose conversazioni di valore neutro, molte delle

quali afferenti a quelle telefonate dove il migrante parlava con i propri interlocutori alla presenza di un trafficante o con questi in sua prossimità.

Istogramma dei sentiment rilevati

Sentiment Carnefici (306 conversazioni) NEG	Sentiment Vittime (202 conversazioni) POS
Sentiment Positivo 50	Sentiment Positivo 49
Sentiment Negativo 119	Sentiment Negativo 39
Sentiment Neutro 137	Sentiment Neutro 114



Descrizione attività denominata in codice Massrah – terrorismo

L'indagine permetteva di ricostruire il modo in cui Al Qaeda promuoveva la radicalizzazione dei futuri combattenti, ovvero utilizzando suoi organici particolarmente carismatici che riuscivano ad imporsi come guide presso centri culturali islamici sparsi nel territorio nazionale. Una volta divenuti riferimento per le comunità immigrate locali compivano un'attenta ricerca tra i frequentatori di quei centri ed individuati i soggetti più idonei a sposare la loro ideologia li invitavano a frequentare riunioni riservate dove questa veniva condivisa lontano da orecchie indiscrete. I "reclutatori" che agivano al tempo in Europa, si rammenta siamo dopo l'11 settembre e prima delle primavere arabe, diventavano perciò catalizzatori di giovani scontenti, trasformando la loro vaga ispirazione al jihad in una precisa linea d'azione. Tali figure erano sovente di età compresa tra i 40 ed i 50 anni, veterani di guerra (Afghanistan e Bosnia), che si erano trasferiti in Occidente, spesso ottenendo asilo politico per sfuggire alla repressione operata sui movimenti islamici nei paesi d'origine (Algeria, Egitto etc.) negli anni '90.

Nello specifico il reclutatore arrestato nella presente indagine era sfuggito alle indagini di Polizia e Carabinieri che avevano smantellato la cellula di Al Qaeda a Milano, tra il 2002 e il 2004, e si era trasferito asseritamente per "ripulirsi" nella cittadina pugliese di Andria (BAT). Qui aveva sposato una donna italiana col solo fine di ottenere la cittadinanza. In pochi anni era riuscito a ricostruire localmente, sebbene in proporzioni ridotte rispetto alla realtà milanese del Centro Culturale Islamico di V.le Jenner, una realtà che riproponeva quella meneghina sia in termini ideologici che di chiara affiliazione qaedista.

Ciò, come detto, a cui mirava il “carnefice” era di ricreare delle condizioni al tempo non più restaurabili a causa del quasi totale annichilimento della struttura qaedista, sia in Europa che altrove, che privava l’indagato dei riferimenti e delle connivenze del passato. Anche le modalità di radicalizzazione stavano cambiando in quegli anni, con sempre meno materiale didattico clandestino e sempre più l’uso di internet e di siti e canali mediatici allestiti ad hoc per la radicalizzazione e l’autoradicalizzazione. Si era nella fase del c.d. terrorismo *homegrown* e pertanto il vecchio modello risultava ormai obsoleto anche perché la tendenza era sempre più quella di consumare gli attacchi la dove i martiri si erano radicalizzati piuttosto che di prepararli per poi farli partire alla volta dei teatri di Jihad. In quegli anni, infatti, tali partenze risultava sempre più difficili e complesse, salvo riprendere copiose con le Primavere Arabe ed in particolare con l’aprirsi del fronte siriano.

Protagonisti delle intercettazioni

13 indagati da un punto di vista squisitamente giudiziario, di cui 1 considerato ai fini della presente ricerca “Carnefice” in quanto organico di lungo corso di Al Qaeda e precisamente già operativo nella cellula milanese prima dell’11 settembre, una cellula logistica di primo piano direttamente coinvolta nel piano complessivo in cui s’inserivano anche gli attacchi al World Trade Center e al Pentagono. Costui era direttamente in contatto con personaggi di vertice dell’organizzazione dislocati tra il Belgio e la Tunisia. Mentre 12 erano quei sodali considerati ai soli fini della ricerca come “Vittime” in quanto radicalizzati da poco o ancora in fase di radicalizzazione. Giova rilevare come tra il “carnefice”, il radicalizzatore, e le sue “vittime”, i radicalizzati, vi fosse un considerevole scarto generazionale, egli infatti era classe 1967 mentre i suoi accolti erano, ad eccezione di uno nato nel 1964, tutti di classi comprese tra il 1977 e il 1989. C’è altresì da dire che solo due dei 12 radicalizzati erano senza documenti e presenti in Italia da meno di 5 anni mentre gli altri erano tutti titolari di Carta di Soggiorno, con casa e lavoro e due addirittura italiani figli di immigrati tunisini (dunque di seconda generazione).

Analisi delle conversazioni relative all’indagine inerente il terrorismo islamista

Le rilevazioni compiute sui due insiemi di conversazioni selezionate, quello dei “Carnefici” e quello delle “Vittime”, dalla mole di risultanze raccolte dagli inquirenti ha condotto a rilevare un sentiment complessivamente positivo.

Le conversazioni analizzate in capo al “Carnefice” sono decisamente inferiori rispetto a quelle delle “Vittime”, questo a causa di una maggiore cautela nell’uso telefono da parte del primo rispetto ai secondi. La presenza di un bassissimo numero di conversazioni con sentiment neutro indica come l’impegno a tempo pieno dei militanti di lungo corso nell’organizzazione non lasci spazio a conversazioni convenevoli, di lavoro o con soggetti estranei all’organizzazione. Ecco che i valori relativi ai due sentiment di segno opposto, negativo e positivo, risultano quasi equivalenti, con una leggera preponderanza del sentiment negativo rispetto a quello positivo.

Colpisce come siano decisamente superiori le conversazioni intercettate in capo alle “Vittime”, ovvero i soggetti neo-arruolati, ancora in fase di radicalizzazione o appena radicalizzati, alcuni addirittura pronti a partire per i teatri di Jihad. Questo a

causa di una loro maggiore vulnerabilità agli strumenti investigativi ed anche perché più propensi all'uso dell'apparecchio telefonico, per due ragioni principali:

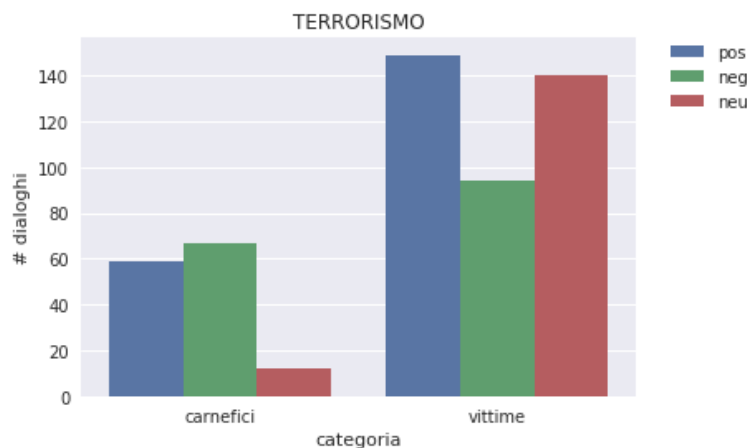
- appena allontanatisi da casa, sono in una fase di transizione tra la loro precente esistenza di comuni cittadini e la nuova dimensione di militanti aspiranti martiri;
- più giovani e quindi più propensi alla mediaticità.

Nelle conversazioni svolte da costoro è decisamente elevata la presenza di conversazioni con sentiment neutro, spesso intrattenute con familiari, colleghi di lavoro o soggetti comunque estranei alle loro progettualità, conversazioni svolte frettolosamente e con disinteresse per lo più.

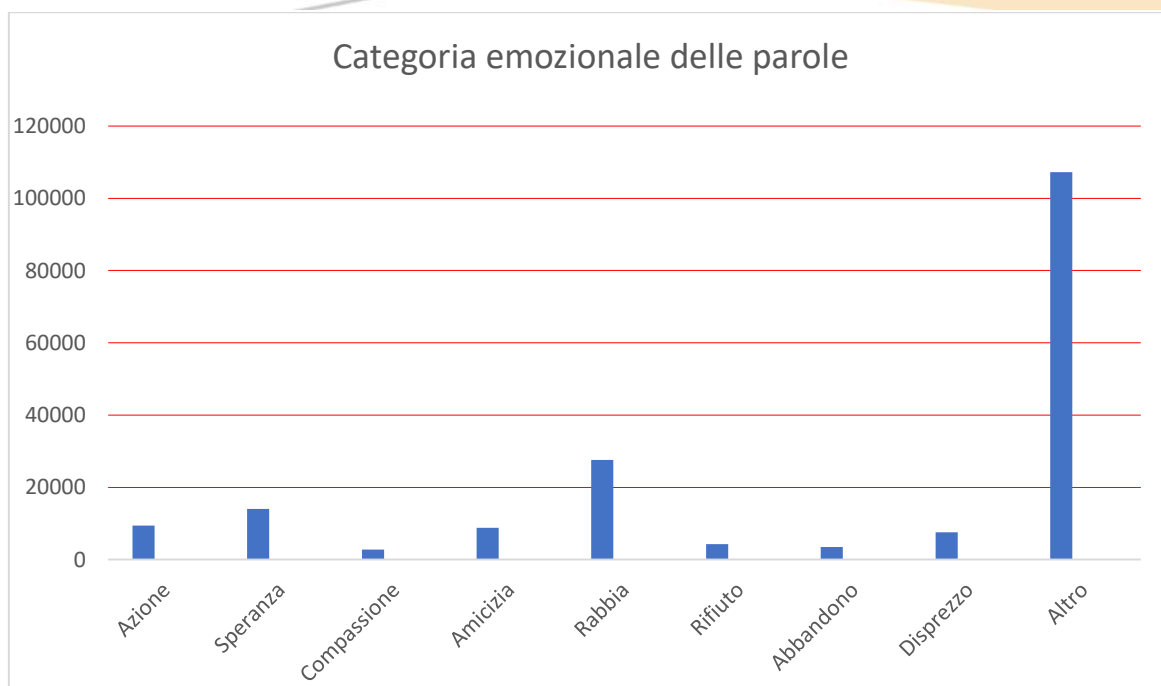
Invece per quanto riguarda il rapporto tra i due sentiment di segno opposto, negativo e positivo, il secondo è espresso prevalentemente in quasi il doppio delle conversazioni analizzate, a conferma di quanto detto in via generale. Tale preponderanza del sentiment positivo rispetto a quello negativo è da ricondurre al maggiore entusiasmo del giovane militante (non inteso in senso anagrafico ma di militanza, anche se spesso le due cose coincidono) rispetto al progetto eversivo perseguito e ad una stima cieca nell'organizzazione che li accoglie.

Istogramma dei sentiment rilevati

Sentiment Carnefici (138 conversazioni) NEG	Sentiment Vittime (383 conversazioni) POS
Sentiment Positivo 59	Sentiment Positivo 149
Sentiment Negativo 67	Sentiment Negativo 94
Sentiment Neutro 12	Sentiment Neutro 140



Infine, il risultato ottenuto associando i termini al valore emozionale attribuiti ai sentiment indicava una tendenza preponderante, per quanto concerne il sentiment positivo, di parole riconducibili al concetto di "speranza", mentre per quello negativo di parole riconducibili allo stato di frustrazione e al sentimento di "rabbia" che scaturiscono dall'impulso volitivo che segue il rancore o il risentimento e che spesso conduce verso il desiderio di vendetta, emozioni evidentemente comuni sia in chi fugge da una vita che non lo soddisfa e sia in chi decide di evertire un'ordine costituito che non lo soddisfa.



Discussione e conclusioni

Nonostante la semplicità metodologica applicata, la comparazione dei risultati acquisiti permette di dare una prima, certamente parziale, risposta alla domanda di ricerca qui formulata. Infatti, i sentiment rilevati dalle conversazioni telefoniche intercettate nell'ambito dei due procedimenti penali sono apparsi di segno opposto. Per quanto riguarda l'indagine che coinvolgeva i migranti e la mafia libica, il sentiment complessivo, sommando i dati di entrambi gli insiemi, è di segno negativo. Al contrario il sentiment emerso dall'indagine sui terroristi è stato di segno positivo. Tale rilevazione ci è certamente utile ad evidenziare come le due "minacce", intese dal punto di vista individuale di chi vi aderisce dal basso, non siano in alcun modo connesse, se non accidentalmente. Come detto, infatti, la prevalenza di sentiment negativo, associato al concetto di rabbia, in capo all'indagine che coinvolgeva i trafficanti di esseri umani lascia intendere come questi siano tutto fuorché orientati ad un impegno altruistico quale è, pare paradossale a dirsi, quello assunto da un terrorista, che superata la fase della rabbia con la scelta della violenza politica (Postel, 2013; Kruglanski, Gelfand, Bélanger, Sheveland, Hetiarachchi e Gunaratna, 2014; Goerzig e al-Hashimi, 2015) inizia un percorso dove la speranza, della vittoria, di un futuro migliore, del Paradiso, la fa da padrona, di qui un sentiment prevalentemente positivo emerso proprio dalle conversazioni tratte dall'indagine sul terrorismo. A tal proposito è anche evidente come la categoria emozionale denominata "azione", tra quelle associate al sentiment positivo rivesta la quarta posizione in termini percentuali generali, quindi tra tutte le categorie afferenti i tre sentiment (negativo, positivo e neutro) e la seconda per quanto riguarda le categorie associate al solo sentiment positivo, pari al 5,3% di tutte le parole, dopo il 7,8% della "Speranza", il 15,4% della "rabbia" e il 56,5% della categoria "altro", quella cioè associata al valore "neutro" del sentiment.

Categorie Emozionali			
Emozione richiamata semanticamente	Nr. di parole correlate all'emozione	Percentuale sul totale delle parole analizzate	Sentiment associato
<i>Azione</i>	9.433	5,3%	Positivo
<i>Speranza</i>	14.002	7,8%	Positivo
<i>Compassione</i>	2.760	1,5%	Positivo
<i>Amicizia</i>	8.783	4,9%	Positivo
<i>Rabbia</i>	27.616	15,4%	Negativo
<i>Rifiuto</i>	4.310	2,4%	Negativo
<i>Abbandono</i>	3456	1,9%	Negativo
<i>Disprezzo</i>	7.578	4,2%	Negativo
<i>Altro</i>	101.215	56,5%	Neutro

Inoltre, dalla indagine sui migranti non è mai emerso alcun riferimento ai circuiti del terrorismo islamista da parte dei membri dell'organizzazione criminale perseguita.

Un dato importante da evidenziare è come né i trafficanti né comprensibilmente i migranti fossero integrati nel contesto ospite, neppure gli agenti dell'organizzazione stanziali in territorio italiano, alcuni residenti da oltre 10 anni, risultavano in alcun modo integrati, neppure socialmente, rimanendo assolutamente ai margini della società. Invece dalla lettura dell'indagine sulla cellula terroristica era evidente che quasi tutti i radicalizzati fossero già in una fase di avanzata integrazione, se non culturale almeno sociale, in Italia, quasi tutti con un impiego fisso, quasi tutti presenti in Italia da oltre 10 anni, due addirittura cittadini italiani.

A conferma di quanto appena detto c'è anche l'ulteriore dato dell'analisi disgiunta dei sentiment emersi in ciascuna delle indagini esaminate e comparate, relativi ai due insiemi "Carnefici" / "Vittime" individuati.

Come si è visto nell'indagine sul traffico di esseri umani è emerso per quanto concerne i "Carnefici" un sentiment marcatamente negativo mentre per le "Vittime" un sentiment prevalentemente positivo ma di poco superiore a quelle negativo. Anche in questo caso le due categorie di "Rabbia" e "Speranza" sono particolarmente indicative del valore assunto. Se infatti la rabbia è preponderante in chi lucra in perfetto sprezzo per l'alterità, trattando gli esseri umani come merce (spesso sono anche chiamati letteralmente così nel corso delle conversazioni tra trafficanti), di qui la preponderanza assoluta di negatività. La speranza è risultata invece prevalere di poco tra le vittime, intente a sognare per sé un futuro migliore dopo quella terribile esperienza, che non mancano di manifestare in alcune circostanze rabbia dovuta appunto alla condizione di disagio, ecco il perché di una quasi equivalenza tra valore positivo e quello negativo.

Al contrario nell'indagine sui terroristi si è rilevato un sentiment di rabbia, negativo, in capo alle conversazioni ricondotte nell'insieme "Carnefici". Le conversazioni da costui intrattenute sono infatti intrise di discorsi politici che richiamano lo scontro, la guerra e il dovere di annientamento del nemico da cui

discende il citato sentiment negativo. Al contempo però vi sono richiami al Paradiso, alla fratellanza, all'amore per la propria gente che mitigano il sentiment negativo con un sentiment positivo che è quasi equivalente.

Al contrario i radicalizzati hanno espresso nel corso delle conversazioni un sentiment di speranza, dunque positivo, prevalente rispetto alla rabbia decisamente residuale.

In questo caso la speranza è preponderante avendo, alcuni, appena terminato la fase preparatoria all'azione, mentre altri ne erano ancora nel pieno. In entrambi i casi vi è grande entusiasmo e speranza anche per l'azione, anelata dai più. Di qui una copiosa semantica anche riferita al concetto/categoria "Azione" anch'essa ricondotta nell'alveo del sentiment positivo insieme a quello di "Speranza". Insomma, gli aspiranti *shahid* sono quindi decisamente appassionati in quello che fanno, come è tipico essere ad ogni cambio di corso dell'esistenza umana (Barum, 2011; Cottee, 2011; Bowman-Grieve, 2013; Berger, 2016) e dunque pieni di speranza per il loro futuro, come lo sono i migranti, essendo dunque questo, l'unico punto in comune tra le due categorie di soggetti, migranti e terroristi, punto in comune con tutte le persone che si sentono ancora vive.

Riferimenti bibliografici

- Bachelet, Sébastienne 2018. "Fighting against Clandestine Migration": Sub-Saharan Migrants' Political Agency and Uncertainty in Morocco. *PoLAR: Political and Legal Anthropology Review*, Vol.41, n.2, 201-215.
- Badie, Bertrand. 2019. Neoconservatism, Neoliberalism, Neonationalism. In *New Perspectives on the International Order* (pp. 89-104). Palgrave Pivot, Cham.
- Baker Beall, Christopher 2009. "The Discursive Construction of EU Counter-Terrorism Policy: Writing the 'Migrant Other', Securitisation and Control". *Journal of Contemporary European Research*, Vol.5 n.2, Special Issue.
- Barum, Randy 2011. "Radicalization into Violent Extremism I: A Review of Social Science Theories". *Journal of Strategic Security*. Vol. 4, Issue 4, pp. 7-35.
- Berger, J. M. 2016. "Making CVE work: A focused approach based on process disruption". *The International Centre for Counter-Terrorism: The Hague*. Vol. 7, Issue 5, 1-40.
- Bleich, Erik 2009. "State Responses to 'Muslim' Violence: A Comparison of Six West European Countries". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol.35, n.3, 361-79.
- Bowman-Grieve, Lorraine 2013. "A psychological perspective on virtual communities supporting terrorist & extremist ideologies as a tool for recruitment". *Security Informatics*. Vol. 2, Issue 9, 1-5.
- Chernus, Ira 2006. *Monsters To Destroy: The Neoconservative War on Terror and Sin*. Boulder: Paradigm.
- Clark, Jocalin 2018. "World leaders adopt first global pact on migration". *The Lancet*, n.17.

- Cottee, Simon and Hayward, Keith 2011. "Terrorist (E)motives: The Existential Attractions of Terrorism". *Studies in Conflict & Terrorism*. Vol. 34, 963-986.
- Cruz, Erik, D'Alessio, Steward J., and Stolzenberg, Lisa 2019. "Decisions made in terror: Testing the relationship between terrorism and immigration". *Migration Studies*, n. 4, 1-16.
- Dubet, Françoise 2014. *La préférence pour l'inégalité – comprendre la crise des solidarités*, Parigi, Ed. du Seuil.
- Dubet, Françoise 2007. *L'expérience sociologique*, Parigi, Ed. La Découverte.
- Faist, Thomas 2002. "Extension du domaine de la lutte": International Migration and Security Before and After September 11, 2001. *International Migration Review*, Vol. 36, n.1, 7-14.
- Faist, Thomas 2005. "The migration-security nexus: International migration and security before and after 9/11". *Center of Migration, Citizenship and Development – Working Paper*, n. 9.
- Ferreira, Susana 2019. "Challenges to Transnational Migration". In *Human Security and Migration in Europe's Southern Borders*. Palgrave Macmillan, Cham, 31-49.
- Ferreira, Susana 2019. "Narratives on Migration: From Words to Perceptions". In *Human Security and Migration in Europe's Southern Borders*. Palgrave Macmillan, Cham, 131-144.
- Ferreira, Susana 2019. "A Southern Mediterranean Migration Model". In *Human Security and Migration in Europe's Southern Borders*. Palgrave Macmillan, Cham, 145-178.
- Fiske, Susan T. 2013. "A millennial challenge: Extremism in uncertain times". *Journal of Social Issues*. n. 69, 605-613.
- Goerzig, Caroline and al-Hashimi, Khaled 2015. *Radicalization in Western Europe: Integration, Public Discourse, and Loss of Identity Among Muslim Communities*, New York, Routledge.
- Guild, Elspeth 2003. "International terrorism and EU immigration, asylum and borders policy: The unexpected victims of 11 September 2001". *European Foreign Affairs Review*, Vol.8, n.3, 331-346.
- Jacobson, David and Deckard, Natalie 2012. "The Tribalism Index: Unlocking the relationship between Tribal Patriarchy and Islamist Militants". *New Global Studies*. n. 6.
- Huntington, Samuel P. (2001). "Migration flows are the central issue of our time". *International Herald Tribune*.
- Kruglanski, Ariel, Gelfand, Michele J., Bélanger, Jocelyn, Sheveland, Anna, Hetiarachchi, Malkanthi, Gunaratna, Rohan 2014. "The Psychology of Radicalization and Deradicalization: How Significance Quest Impacts Violent Extremism". *Advances in Political Psychology*. Vol.35, Issue S1, 69-93.
- Martin, Susan, and Martin, Philip 2003. "International migration and terrorism: Prevention, prosecution and protection". *Institute for Studing of International Migration, Georgetown University, LJ*, n.18, 329.

- Mencinger, Jozé 2019. "Refugees and Thousandths Demographic and Economic Effects". Chapter Ten of *The Disaster of European Refugee Policy: Perspectives from the "Balkan Route"* Edited by Igor Z. Zagar.
- Özbek, Nimet 2018. "Refugees as scapegoat for terrorism". *Journal of Human Sciences*, Vol 15, n. 4.
- Postel, Thérèse 2013. "The young and the normless: Al Qaeda's ideological recruitment of Western extremists". *The Quarterly Journal*. Vol. 12, Issue 4, 99-117.
- Postelnicescu, Claudia 2016. "Europe's New Identity: The Refugee Crisis and the Rise of Nationalism". *Europe's Journal of Psychology*, Vol.12 n.2, 203.
- Pickering, Sharon 2004. "Border terror: Policing, forced migration and terrorism". *Global Change, Peace & Security*, Vol.16, n. 3, 211-226.
- Rugunanan, Pragna, and Smit, Ria 201). "Migration, Mobilities and Families: Comparative Views Amongst Congolese, Burundian and Zimbabwean Female Refugees". In *Gender and Mobility in Africa*. Palgrave Macmillan, Cham, 75-96.
- Schmuck, Desiree, and Matthes, Jorg 2015 "How Anti-Immigrant Right-Wing Populist Advertisements Affect Young Voters: Symbolic Threats, Economic Threats and the Moderating Role of Education". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol.41 n.10, 1577- 99.
- Solari, Dario, Sciandra, Antoine, Rinaldo, Marco, Redaelli, Matteo, Finos, Livio 2016. "TextWiller: Collection of functions for text mining, specially devoted to the italian language". URL: <https://github.com/livioivil/TextWiller>.
- Steele, Brant J., & Homolar, Alexandra 2019. "Ontological insecurities and the politics of contemporary populism". *Cambridge Review of International Affairs*, n. 4.
- Thornton, Fanny, McNamara, Karen E., Farbotko, Carol, Dun, Olivia, Ransan-Cooper, Hedda, Chevalier, Emilie, and Lkhagvasuren, Parevdulam 2019. "Human mobility and environmental change: a survey of perceptions and policy direction". *Population and Environment*, Vol. 40, n.3, 239-256.
- Torpey, John C., Jacobson, David 2016. *Transformation of warfare in the contemporary world*, Philadelphia, Temple University Press.
- Touraine, Alain 1965. *Sociologie de l'actone*, Parigi: Les Éditions du Seuil.
- Touraine, Alain 2007. "Sociology after Sociology". *European Journal of Social Theory*. Vol.10, Issue 2, pp. 184-193.
- Turaev, Abrar 2019. Islamic factor in neoconservative foreign policy of the USA in the Middle East. *Theoretical & Applied Science*, (2), 175-178.
- Procedimento Penale nr. 17681/07 R.G.N.R. della Procura della Repubblica di Bari, D.D.A, OCC Ufficio GIP, convenzionalmente denominato "indagine Ad-dhib".
- Pocedimento Penale 19561/07 R.G.N.R., della Procura della Repubblica di Bari, D.D.A, OCC Ufficio GIP convenzionalmente denominato "indagine Masrah".

SCEGLIERE L'OSPITALITÀ. STORIE DI VITA NEI PROGETTI DI ACCOGLIENZA IN CASA IN ITALIA

Benedetta Turco

(benedetta.turco@uniroma3.it)

Università degli studi di Roma Tre – Dipartimento di Scienze della Formazione

Abstract

Nell'ultimo decennio del Nuovo Millennio i conflitti civili ed etnici, nel Continente Africano e nel Medio Oriente, hanno incrementato i flussi migratori portando molti esseri umani a scegliere un "viaggio di fortuna" nel tentativo di raggiungere una propria stabilità lontani dalla guerra e dalla violenza. Questi flussi sono stati percepiti dai governi europei con un vivo allarmismo, come se si trattasse di un'invasione territoriale che potrebbe accrescere il rischio di una perdita identitaria. Ciò ha alimentato la paura e una crescente chiusura nei governi e nelle popolazioni. Alcuni comuni cittadini, però, non hanno accettato di sottomettersi a tali scelte, non volendo assecondare processi di accoglienza e di espulsione in modo passivo, restando inerti. Essi hanno sentito il bisogno di reagire mettendo in atto una contestazione sociale tramite progetti di accoglienza in casa. L'Altro non è il nemico da dover tener fuori dai propri confini. Per analizzare adeguatamente questa nuova forma di accoglienza, in questa indagine ancora in corso, ho ritenuto più indicato l'utilizzo di un'analisi qualitativa attraverso la raccolta di storie di vita (ospitante e ospitato) affiancate da alcune interviste libere (operatori sociali e volontari) che permettono una maggiore contestualizzazione. Tale approccio è a me congeniale poiché l'attenzione è incentrata sull'importanza che il singolo caso esprime, e non sulla rappresentatività, i testimoni privilegiati hanno un ruolo attivo che anima tutta la ricerca e, inoltre, vi è una natura soggettiva dei dati. La storia di vita di questi esseri umani può essere letta attraverso un metodo progressivo-regressivo, un metodo attraverso il quale la singolarità dell'individuo e l'universalità della Storia si incontrano in un processo dialettico.

Parole chiave: Accoglienza; Immigrazione; Storie di vita; Esistenzialismo; Identità-alterità.

Riflettere sui flussi migratori del XXI secolo

Porsi delle domande è il primo passo per un ricercatore poiché i suoi interrogativi aprono molteplici strade per comprendere un fenomeno sociale: perché si fa quello che si fa? Perché si fa una determinata scelta? Perché proprio quei soggetti hanno agito in quel determinato modo?

Attraverso la ricerca sociale è possibile far emergere i dubbi, le perplessità, i problemi che sono presenti nella realtà circostante e che danno origine ad ulteriori interrogativi in una modalità ciclica in quanto non vi è una risposta finale. Raymond Boudon, nella sua opera *Il posto del disordine*, sostiene che "contrariamente a un'idea molto diffusa, la finalità dell'attività scientifica non è spiegare il reale – che in quanto tale è inconoscibile, o almeno conoscibile solo secondo modalità metafisiche – ma rispondere a *interrogativi sul reale*" (1985, p.238).

Scegliere quale comportamento assumere, quale azione mettere in atto tra le tante possibilità permette all'essere umano di interpretare la propria singolarità con la consapevolezza che di fronte a sé non si ha un destino già scritto ma un vuoto da riempire continuamente.

Il fenomeno migratorio è un fatto sociale antico come la storia. Da sempre l'essere umano ha scelto di fronteggiare vie sconosciute per raggiungere una stabilità e una condizione ottimale per la propria sopravvivenza. A tale proposito è interessante chiedersi: quali sono le motivazioni che spingono un individuo a lasciare il proprio paese, la propria famiglia, le proprie certezze per intraprendere un viaggio verso l'ignoto? Nel XXI secolo, perché i cittadini di alcune nazioni dell'Africa e del Medio Oriente attraversano terre e deserti, salgono su imbarcazioni di fortuna per ritrovarsi nell'immensità del Mar Mediterraneo? Perché imboccare strade sconosciute fa meno paura che restare nella propria casa?

“Nessuno lascia la propria casa a meno che casa sua non siano le mandibole di uno squalo” spiega la scrittrice anglo-africana Warsan Shire⁴³ che attraverso i suoi versi intitolati *Casa* sottolinea come “non avresti mai pensato di farlo fin quando la lama non ti marchia di minacce incandescenti il collo e nonostante tutto continui a portare l'inno nazionale sotto il respiro”.

Non è possibile attribuire le ragioni di questi forti flussi migratori ad una sola causa ma è necessario avere uno sguardo più attento e più ampio per cercare di avvicinarsi concretamente alla realtà. In alcuni dei 54 paesi del continente nero regna la stabilità come, ad esempio, in Sierra Leone dove non ci sono né particolari problematiche religiose né massacri tra etnie rivali ma tutti coesistono pacificamente, in Rwanda dove non c'è una crisi climatica e ambientale che ha provocato gravi disagi alimentari o in Botswana dove una solidità governativa e una dinamicità economica ha prodotto un maggiore stato di benessere (Furlanetto, *IlSole24ORE*, 9 settembre 2019). Difatti, non sono questi i paesi di provenienza dei migranti che negli ultimi decenni sono approdati sulle coste europee bagnate dal Mediterraneo.

Dal Medio Oriente flussi di afgani e pakistani arrivano in occidente per sfuggire alle crudeltà dei talebani e dei gruppi terroristici come Al Qaida e Isis. Anche i bangladesi lasciano la loro terra e la loro famiglia ma principalmente a causa della povertà, sono per lo più “vittime inconsapevoli del nostro benessere”.

Dall'Africa, invece, le migrazioni hanno ulteriori cause. La Nigeria, ad esempio, è un paese ricco di giacimenti petroliferi e per questo è sfruttato dalle grandi potenze provocando disastrose conseguenze per l'ambiente, per gli equilibri dell'ecosistema e anche per gli abitanti che vivono dei prodotti di queste terre. La Somalia e il Gambia sono stati devastati da guerre civili, dittature, estremismi e oppressioni di libertà che hanno portato ad una vera e propria diaspora. Il Mali è uno dei paesi più poveri al mondo afflitto ulteriormente da una crisi sia politica che ambientale e, inoltre, sotto l'assedio del terrorismo islamico (*ibidem*).

⁴³ Warsan Shire è una poetessa britannica di origine somala, nata in Kenya nel 1988. Vive a Londra dove i suoi genitori si sono rifugiati per scappare alla guerra civile in Somalia negli anni Ottanta. È considerata una *spoken word artist*, una artista che recita. Fa parte del movimento letterario dei *Black British Poets*, immigrati di diverse nazionalità e paesi che usano la poesia come espressione identitaria per non dimenticare la propria lingua e le proprie origini. <https://www.internazionale.it/festival/protagonisti/warsan-shire>

I paesi del Nord Africa in passato erano considerati appartenenti ad un'area strategica per le relazioni con il resto del mondo, un sistema che collegava Europa, Africa e Asia nei rapporti commerciali e negli scambi culturali. L'Ottocento ha portato con sé un soffio di progresso nel Vecchio Continente, con l'industrializzazione e le macchine a vapore, spingendo i paesi europei verso una positiva scalata nel mercato mondiale. La posizione strategica del Nord Africa si è così indebolita fino ad entrare in una forte crisi, collocandosi in una condizione di dipendenza nei confronti dell'Europa, come a sua volta anche il Medio Oriente (Medici, Pallotti, Zamponi, 2017).

In questo modo, il Continente Nero è diventato ulteriormente protagonista degli interessi economici delle potenze europee all'interno di "giochi di potere" definiti attraverso i processi di colonizzazione, e successivamente di neocolonizzazione.

Questo scenario si è inserito nell'ampio dibattito sul *sistema-mondo*, ovvero un sistema in cui il "centro", identificato come le aree più sviluppate, si impone e sfrutta le "periferie", identificate come le aree meno sviluppate (Wallerstein, 2013). Questo cambiamento aveva prodotto nel tempo malcontenti e una rilevante destabilizzazione politica tanto da indurre una parte della popolazione africana all'elaborazione di nuove risposte istituzionali e ideologiche come ad esempio l'Islam. Questo pezzo di storia così importante e ricco di eventi racchiude alcune delle motivazioni per cui i cittadini di molti di quei 54 paesi africani hanno scelto di intraprendere un viaggio senza certezze per cercare di raggiungere la possibilità di una vita sicura.

"Non pensavo di venire qui in Italia! Intorno al 2009 o 2010 se qualcuno mi avesse chiesto dove sarei voluto andare io avrei risposto che mai sarei andato via dal mio paese, non era tra le mie possibili scelte! Ad un certo punto però ho sentito il bisogno di trovare la mia stabilità, il mio posto nel mondo dove vivere in tranquillità. E così è iniziato il mio viaggio... sulla strada per Burkina ho ritrovato un amico che stava andando in Libia, aveva saputo che lì si stava bene e allora ci siamo incamminati"

(Storia di vita di Tomas, 25 anni, Costa d'Avorio)

L'accoglienza in casa: progetti di ospitalità e socializzazione

A partire dagli anni Ottanta il mondo della politica del Vecchio Continente ha sentito l'esigenza di controllare e gestire il fenomeno migratorio tramite leggi nazionali e regolamenti europei. Con l'intento di creare un'unità concreta in Europa, gli Stati membri hanno cercato di attuare un approccio globale anche per le questioni sociali su ampia scala, proponendo un quadro intersettoriale per gestire la migrazione in modo coerente attraverso il dialogo politico e una stretta pratica di cooperazione con i paesi di origine e di transito.

Un rilevante incremento di questi flussi negli ultimi anni del Nuovo Millennio, secondo l'UNHCR, ha contribuito alla scelta di alcuni paesi europei di modificare le linee guida degli accordi precedenti. Le continue dichiarazioni dei politici su questo fenomeno definito come "emergenza" ha prodotto un sovradimensionato allarmismo sulle possibilità di una reale "invasione".

Ma quanto di ciò che è stato affermato da chi governa i Paesi ricchi del mondo su questi flussi migratori si basa su verità? Perché si è creato questo "gioco di chiusura" dato dalla paura di una situazione classificata come "emergenza-urgenza"? Perché molti cittadini si sono lasciati trasportare dalla comodità di poter puntare il dito contro

un nuovo capro espiatorio, un Altro da considerare responsabile delle difficoltà del proprio Paese?

Qualcuno, invece, ha scelto di allontanarsi da questa idea di “invasione” e ha scelto di porsi delle domande, di cercare delle risposte e soprattutto ha scelto di agire perché ha percepito una mancanza da parte delle istituzioni. Conseguenza di questa nuova consapevolezza è una contestazione sociale silenziosa che si resa concreta attraverso progetti di accoglienza in casa.

“Inizialmente io non ero molto convinto di fare questa scelta, invece mia moglie, che lavora in uno Sprar, dopo un paio d’anni ha manifestato il desiderio di voler aiutare questi ragazzi in un modo che la cooperativa non poteva fare! Si è resa conto che è importante accoglierli agevolandoli nella costruzione di una rete sociale solida e valida per un continuo supporto. Poi per quanto mi riguarda, l’evoluzione di un pensiero governante volto alla chiusura e alla distorsione dell’immagine dello straniero mi ha fatto riflettere. Cosa voglio insegnare ai miei figli?”

(Famiglia accogliente, Padova)

I progetti di accoglienza in casa, attivi dal biennio 2014-2015, nascono non solo da una contestazione politica o da un forte sentimento di cristianità ma anche dalle mancanze che l’accoglienza statale ha dimostrato nel tempo. In questi contesti molti migranti si ritrovano in uno stato di passività, di inerzia, che rende difficoltoso il processo di inserimento in una rete sociale positiva (Duccio, *AltrEconomia*, 2018). La mancanza di questo sistema fondamentale per l’autonomia, soprattutto nel momento in cui il soggetto è in fase di uscita dal centro di accoglienza, ha spinto alcuni cittadini a non accettare passivamente le decisioni dei loro governanti.

Nella vita spesso ci si ritrova davanti ad un bivio in cui è inevitabile compiere una scelta. In questo caso il mondo della politica ha scelto di identificare l’Altro, lo straniero, come il nemico da dover tenere lontano dai propri confini e, in caso di presenza sul territorio, da escludere. Al contrario, con la socializzazione dell’accoglienza emerge un nuovo modo di agire fatto di apertura, di incontri e di scontri quotidiani. Chi accoglie è consapevole che non è possibile negare l’esistenza dell’Altro, negare l’alterità che è in noi e intorno a noi, negare una realtà globalizzata che ha già scavalcato i muri immaginari delle nazioni.

Di fronte alle difficoltà dell’Altro alcuni cittadini hanno smosso questa inerzia attraverso una risposta sociale che si è concretizzata in questi progetti nati per un’accoglienza più familiare, *ad personam*, un’accoglienza che potesse aiutare i soggetti nella propria singolarità ad entrare nella nuova realtà sociale, comprendendone i segni, i linguaggi, i significati e le regole scritte e non.

In Italia vi sono diversi progetti di accoglienza in casa, ad esempio, la Caritas con il progetto “Rifugiato a casa mia”, *Refugees Welcome Italia*, il consorzio Farsi Prossimo di Milano con il progetto “Fra noi”, il comune di Bologna con il progetto “Vesta” e quello di Modena con il progetto “WelcHome”. Anche se le origini sociali di queste realtà possono essere diversificate il loro intento principale non è quello di dare una soluzione permanente al fenomeno ma è quello di porsi come uno stimolo per i cittadini, un percorso di crescita che possa incidere anche sul territorio, ed è anche uno strumento per i migranti per guadagnare autonomia e costruire il proprio progetto di vita.

“quando senti di «appartenere» in quanto presenza, conoscenza, coesistenza in un contesto fatto di socialità, di politiche - nel senso di *polis* e non di politica partitica - è naturale proteggerlo e lottare per questo! Non si va a ledere i diritti di qualcuno ma si abbattono i privilegi perché comprendi che i tuoi diritti appartengono anche all'Altro. È, a mio avviso, una visione un po' romantica dell'anarchia, si cerca di scardinare i privilegi per confrontarsi sui propri diritti e su quelli universali dell'essere umano, ti riconosci in quanto appartenente alla categoria umana! Ripenso a Foucault e allo Stato Sovrano, oggi viviamo una spettacolarizzazione della morte dei migranti nel Mar Mediterraneo e siamo sempre più orientati verso una devastante prospettiva supportata dai decreti sicurezza, dal reato di solidarietà... allora ci si chiede: qual è la popolazione che si può sacrificare?”

(Referente Refugees Welcome)

L'obiettivo di questi progetti è univoco in quanto si occupano di quei migranti che, dopo essere stati accolti nei grandi centri di accoglienza e dopo aver terminato il possibile tempo di permanenza, non sono ancora indipendenti e rischiano di trovarsi in uno stato di forte marginalità nella società.

I più vulnerabili sono gli ex minori stranieri non accompagnati e quelli che sono sulla soglia per la maggiore età. Essi difatti iniziano un percorso di inserimento adeguato ma, non appena raggiungono i diciotto anni, sono costretti ad abbandonare i centri d'accoglienza a loro idonei per inserirsi in quelli per adulti. Per questo motivo l'intento dei progetti di accoglienza in casa non è esclusivamente quello di dare ospitalità ma di porsi come una base solida per trovare la propria autonomia partendo da un ambiente protetto. Questa pratica potrebbe ridurre la dimensione di vulnerabilità, disagio, isolamento e passività - vissuto nei grandi centri della Prefettura isolati dalle città - a vantaggio del potenziamento delle capacità individuali e personali, creando le condizioni per conoscere il territorio, la cultura, i significati impliciti delle relazioni e sviluppare così nuove opportunità di incontro-scontro. È una socializzazione dell'ospitalità.

Un quadro teorico: Io e Altro nella complessità del sociale

Uno dei primi elementi che definiscono una società è lo spazio, uno spazio non inteso solo su un piano geografico ma anche in quanto luogo di relazioni sociali. I soggetti di una società sono da sempre in relazione con il proprio territorio ma con la globalizzazione le distanze e i confini hanno assunto nuove forme. Oltre a questo, nel concetto di spazio risulta molto importante la distanza sociale, un elemento basato sul rapporto tra vicinanza e lontananza che può esistere tra i soggetti in un determinato contesto (Santambrogio, 2009, p.114). Partendo da questi aspetti, George Simmel aveva individuato nella forma sociale dello straniero il quale non è una persona semplicemente estranea alla società, ma una figura che si concretizza nelle interazioni tra i soggetti nel momento in cui il singolo instaura una relazione con lui. Infatti, per Simmel lo straniero non “è il viandante che oggi viene e domani va [...] [ma è] colui che oggi viene e domani rimane” (1989, p.580). È un soggetto che è, al tempo stesso, vicino e lontano poiché potrebbe essere “un elemento del gruppo stesso, non diversamente dai poveri e dai molteplici nemici interni - un elemento la cui posizione immanente e di membro implica contemporaneamente un di fuori e un di fronte” (*Ibidem*). In questa dialettica la vicinanza emerge con la consapevolezza di elementi più generici che sono in comune tra gli esseri umani, elementi che anche lo straniero ha con il soggetto. Ma al contempo Simmel sottolinea come questa percezione possa indurre

l'individuo ad accentuare ciò che, invece, non è in comune, le differenze. Questo può incrementare la lontananza poiché "gli stranieri non vengono neppure sentiti propriamente come individui, ma come stranieri di un determinato tipo" (Ivi, p.583).

Secondo Alfred Schutz lo straniero, però, è anche colui "che cerca di essere accettato o per lo meno tollerato dal gruppo in cui entra" (1979, p.375). È un soggetto che arriva portando con sé storie, memorie, problemi, sistemi di riferimento, identità, un senso di appartenenza e ancora tutto un bagaglio socio-culturale che non possono essere ignorati anche perché è attraverso questi elementi che interpreta la società nella quale si muove. Pertanto, per Schutz sembra essere inevitabile la possibilità di un'incomprensione tra lo straniero e i membri di un gruppo in quanto si percepisce maggiormente l'assenza di quei legami sociali che ogni individuo, appartenente ad un determinato contesto, riconosce. Questo scontro fa emergere una forte soggettività dello straniero che i soggetti individuano come fonte di una rottura della propria quotidianità vivendo un presumibile senso di minaccia per il mantenimento dell'ordine sociale (Scalia, 2005, pp.25-29).

La nascita di progetti per stranieri, come quelli di accoglienza in casa, aprono la strada allo studio di altri tipi di azioni e reazioni all'incontro. Il punto focale dei progetti di accoglienza in casa è la relazione che si instaura tra chi decide di ospitare e chi è ospitato, una relazione non immediata ma graduale, una relazione che ha bisogno di tempi e spazi, una relazione costituita da momenti di incontro ma anche di scontri. In questo scambio quotidiano l'Io e l'Altro vivono una reciprocità che spinge ad una riflessione sulla propria identità ma anche sulla propria alterità.

Attraverso i fenomeni sociali presenti nella realtà in cui un individuo vive si ha la possibilità di problematizzare se stessi, di mettersi in discussione, di attuare una auto-critica che permetta al singolo di entrare in un rapporto di costruzione e decostruzione. L'essere umano può costruire la propria identità basandosi sull'apertura verso la realtà sociale circostante, incontrandosi e scontrandosi con l'Altro. Così l'Io è in una costante trasformazione, non è assoluto. Al contrario, la costruzione dell'identità può delinarsi attraverso forme rigide, limitando le relazioni con il mondo e chiudendosi all'alterità, alla reciprocità, alla comunicazione (Romano, 2010, pp.5-6). Travolto da questo senso di "invasione" l'individuo si aggrappa alla purezza della propria identità considerando l'Altro come un nemico il quale, contrariamente a questa visione, non vuole creare destabilizzazione arrivando in Europa ma vuole riappropriarsi di una stabilità che gli permetta di riprendere in mano la propria vita.

"Per noi la vera casa è in Africa! L'Italia è un bel posto dove vivere, si sta bene ma non ti senti come a casa tua! Io vengo dalla Somalia e lì c'è la guerra dal 1991... non è ancora finita ma se domani mattina il mio paese ritornasse ad essere in pace io tornerei a casa all'istante"

(Storia di vita di Andreas, 22 anni, Somalia)

L'idea che l'Altro possa essere un nemico per la società europea nasce dalla logica della razionalità economica nella quale vi è una viva concorrenza tra i soggetti guidati dall'*homo oeconomicus* di Adam Smith. Questo può generare un forte senso di mancanze tra i singoli individui e all'interno dei loro rapporti sociali.

Con un approccio ermeneutico Paul Ricoeur, nel suo scritto *Sé come un altro*, afferma che l'alterità costituisce l'*ipseità* poiché Io e Altro non possono essere pensati separatamente e non possono essere semplicemente comparati: il Sé non è somigliante

all'Altro ma concepisce il Sé in quanto Altro (1993, p.42). Ma questa relazione, invece, per Emmanuel Lévinas ha un orientamento etico in quanto l'Altro pur restando al di fuori dell'Io, che egli definisce Medesimo, ne entra in contatto attraverso il concetto di responsabilità. Per Lévinas "tra Medesimo e Altro c'è uno spazio che segna l'impossibilità del Medesimo di stare in sé: la responsabilità, appunto, che lo spinge ad espiare per l'Altro. [...] Il soggetto non è più Medesimo, ma si definisce in quel movimento di uscita da sé che lo rende «l'uno-per-l'altro» (Pinzolo in Eco, Fedriga, 2015, p.393).

Un ulteriore aspetto importante è che il rapporto tra identità e alterità dipende anche dal contesto, dagli stereotipi, dai pregiudizi che sono presenti all'interno di una realtà sociale. Essi sono trasmessi dalla cultura di appartenenza e possono essere definiti come forme di conoscenza e di identificazione che si muovono tra ciò che è risaputo e ciò che è qualcos'altro (Bhabha, 2001, p.97). Il contesto, afferma Hans-Georg Gadamer, ha una grande importanza in quanto, per poter comprendere ogni aspetto di qualcosa, è fondamentale la comprensione del tutto. La modalità con cui il soggetto agisce deriva dalla conoscenza, dall'interpretazione e dal modo in cui rappresenta la realtà: infatti, ciò è dato dalle esperienze pregresse, dalle conoscenze e anche dagli schemi mentali che danno forma ai pregiudizi. Quest'ultimi ci permettono di effettuare una prima conoscenza di ciò che ci circonda ma, in un secondo momento, pregiudizi e pre-supposizioni devono essere sostituiti da concetti molto più adatti. Secondo Gadamer però ciò che permette di avvicinarci all'Altro e di conoscerlo non sono i pregiudizi in sé ma i pregiudizi dei quali non siamo consapevoli (1960, p.317).

Una ricerca empirica: storie di vita di accolti e accoglienti

Il focus di questa ricerca è quello di andare ad indagare la complessità delle relazioni che si instaurano durante un percorso di accoglienza in casa. Qui emergono difficoltà, malintesi, riflessioni in una quotidianità che si trasforma attraverso l'incontro-scontro tra chi sceglie di ospitare e chi sceglie di inserirsi in una nuova realtà. L'incontro / scontro globale si fa locale, il mondo entra nella propria casa.

Il punto di partenza di questa indagine nasce dalla consapevolezza che le statistiche e i numeri sull'immigrazione non sempre ci danno le risposte che cerchiamo. Dietro ad ognuno di questi numeri c'è un essere umano con la propria storia, con le proprie scelte, con le proprie paure e i propri successi, c'è un essere umano con un viaggio che sembra interminabile tra deserto e Mar Mediterraneo.

Come si può descrivere questo fenomeno umano solo attraverso le statistiche? Come si può comprendere un fenomeno così intriso di vissuto senza rispettare la soggettività del singolo?

È bene sottolineare che la modalità in cui si studia un fenomeno sociale, la scelta degli strumenti per osservare l'Altro e anche il modo di considerarlo può influenzare la percezione che si ha di quest'ultimo.

La chiave di lettura utilizzata per accedere alla complessità racchiusa nei progetti di accoglienza in casa è quella di un approccio qualitativo e nello specifico l'utilizzo di storie di vita. In tal modo si vuole dare voce ai testimoni privilegiati con l'intento di poter comprendere e spiegare quello che gli stessi attori sociali vivono sia nella dimensione storica, sociale, culturale delle migrazioni e sia nei processi di socializzazione dell'ospitalità.

Ogni soggetto, come afferma Sartre, è un universale-singolare, di fatto una singolarità che conserva gli aspetti della totalità.

“La persona interiorizza la propria epoca in un percorso di socializzazione che si avvia nella famiglia di origine. La costituzione del sé è un processo che assorbe, accoglie, indaga e si forma, ma non è mai passivo. Ogni volta mette in atto le sue risposte, elabora strategie e si fa persona. In questa prospettiva la totalizzazione sociale è studiata attraverso la singolarità di ogni vissuto” (Tognonato in Cipriani, 2006, p.14).

Utilizzare le storie di vita è una scelta consapevolmente rischiosa in quanto non si considerano dei fatti omogenei ma il comportamento dell'individuo sociale, le sue sensazioni ed impressioni, le esperienze significative, il suo vissuto. Pertanto, in questa indagine l'oggetto di studio e il soggetto non possono essere separati ma entrano all'interno di una dialettica. Il momento di incontro che si instaura tra le due parti è caratterizzato dalla partecipazione, dal coinvolgimento, dall'osservazione e dall'ascolto. Considerando alcune riflessioni di Wilhelm Dilthey quindi è possibile indagare i fenomeni sociali attraverso la pre-conoscenza che si ha di sé e che è data dalle esperienze pregresse. In questo dialogo, che emerge con le storie di vita, “non si ha la pretesa d'essere distante, ma si accetta consapevolmente il coinvolgimento, l'empatia” (Ivi, p.21). È in questo tempo di ascolto che il ricercatore vede nel soggetto di fronte a sé la realtà sociale della quale entrambi fanno parte (universale-singolare).

“Avevo la possibilità di passare del tempo con questa famiglia accogliente e con Denny. Lui aveva ancora delle difficoltà con la lingua italiana e si nascondeva dietro una parlantina frenetica miscelata al francese. Questo avrebbe potuto rendere difficoltoso il nostro incontro e io volevo assolutamente comprendere ogni sua parola. Mi sono un po' immedesimata in lui, ho pensato a me e alle mie difficoltà con la lingua inglese, capivo questo ostacolo linguistico e l'imbarazzo emotivo che può generare. Allora ho scelto di rassicurarlo, dicendogli con voce pacata e ad un ritmo disteso che io ero lì per lui, ero interessata alla sua storia, volevo ascoltarlo e capire il suo punto di vista, che avevamo tutto il tempo che lui voleva dedicarmi, senza fretta. Il risultato è stato un lungo e piacevole incontro in un italiano decisamente ferrato”

(diario di bordo di B.T.)

Ogni essere umano esiste e per questo agisce, non può rimanere passivo e non è in balia delle scelte altrui. Egli è un *essere-nel-mondo*, per usare le parole di Martin Heidegger e riprese da Sartre, perché è un *essere-in-situazione* in quanto non può essere separato dall'epoca e dal contesto territoriale e sociale in cui vive. Lo studio della biografia di un soggetto connessa con la storia e la società sono gli elementi principali che, secondo Charles Wright Mills, permettono alle scienze sociali di analizzare i fenomeni umani (1959, p.151).

In tempi più recenti, invece, alcuni concetti qui considerati sono stati affrontati anche da Franco Ferrarotti il quale nel suo scritto *Storia e storie di vita* ha considerato “la storia individuale come storia sociale totalizzata da una prassi: queste due proposizioni implicano un cammino euristico che vede l'universale attraverso il singolare, che cerca l'obiettivo facendo perno sul soggettivo, che scopre il generale attraverso il particolare” (1997, p.47).

Nella sua opera, *Questioni di Metodo*, Sartre descrive, in un approccio qualitativo, il metodo progressivo-regressivo come una valida possibilità di analisi di un fenomeno

umano senza ridurlo a misurazioni statistiche. La scelta del suo utilizzo in questa ricerca permette di mantenere l'essere umano al centro dell'indagine descrivendo senza limitarlo e oggettivarlo, senza privarlo della sua libertà e di ciò che caratterizza la sua condizione umana (Tognonato, 2006, pp.161-162). Questo metodo richiede l'utilizzo di diverse discipline che accompagnano la fase regressiva e quella progressiva che permettono una lettura combinata della complessità sociale e del sapere storico.

Prime considerazioni

La presenza di un vivo allarmismo politico, le dichiarazioni di invasione e i vari tentativi di chiusura dei propri confini e dei propri pensieri sembrano indirizzare le società europee verso una profonda rigidità e inerzia.

Ci si ritrova accanto a chi, usando le parole di Emile Durkheim, "non avendo un'individualità propria, si confonde con i suoi simili nel seno allo stesso tipo collettivo" (1977, p.235) si appropriano quindi di quella collettiva determinando il proprio agire.

Se questo tentativo di esclusione dell'Altro raggiungesse una conformità nei comportamenti, negli atteggiamenti e nelle scelte nazionali e internazionali potrebbero presentarsi considerevoli difficoltà nel raggiungimento di un cambiamento sociale. Secondo Durkheim,

"occorre che l'originalità individuale abbia la possibilità di emergere [...]. La libertà di pensiero della quale godiamo attualmente non avrebbe mai potuto venir proclamata se le regole che la vietavano non fossero state violate prima di venir solennemente abrogate" (1996a, pp.76-77).

La vita sociale guidata dai rapporti economici ha rinchiuso gli esseri umani in quella che Max Weber definisce, con una terminologia molto incisiva, *gabbia d'acciaio*, ovvero in una realtà sociale guidata più dai valori relativi al dovere e alla convenienza piuttosto che ai valori legati ad un agire etico, morale e solidale (S. Kalberg, 2005, p.20). In contrapposizione a questo atteggiamento sociale emerge la figura weberiana dell'*uomo maturo* il quale sente la responsabilità delle conseguenze e per questo decide di agire (Santambrogio, 2009, pp.97-98).

Ma si può non agire? Sarebbe possibile rimanere fuori, passivi? Il non fare nulla, non è forse una forma di fare?

Da un punto di vista esistenziale scegliere di accogliere in casa un migrante, come al contrario scegliere di entrare in una micro realtà già costituita e della quale non si ha conoscenza, crea non poche destabilizzazioni. La consapevolezza che una volta scelto "non ci sono vie d'uscita e dovrò farmi carico delle conseguenze" (Tognonato, 2018, p.122) può indurre il singolo a credere che potrebbe non scegliere, potrebbe assecondare passivamente le decisioni dei governi in modo tale da non essere responsabile delle situazioni di disagio e delle mancate possibilità che i migranti vivono sul territorio. Ma in realtà ogni individuo è responsabile di ogni suo passo, fatto o non fatto, come di ogni sua parola, è responsabile delle azioni altrui semplicemente perché le accetta e le sostiene, è responsabile anche di ciò che subisce dagli altri. L'essere umano scegliendo il modo in cui stare nel mondo è responsabile della realtà sociale perché la costituisce (*Ibidem*). Difatti, "questa responsabilità assoluta non è

accettazione: è semplice rivendicazione logica delle conseguenze della nostra libertà” (Sartre, 1980, p.665).

Riferimenti bibliografici

- Bhabha, H.K., (2001), *I luoghi della cultura*, Milano, Meltemi Editore.
- Boudon R., (1985), *Il posto del disordine*, Bologna, Il Mulino.
- Duccio, F., (11 dicembre 2018), *Migranti: le conseguenze del decreto Salvini e il nuovo “sistema parcheggio”*, *Altreconomia*, recuperato da <https://altreconomia.it/conseguenze-decreto-salvini/>
- Durkheim, E., (1996a), *Le regole del mondo sociologico*, in Id., *Le regole del mondo sociologico. Sociologia e filosofia*, Milano, Edizioni di Comunità, pp.1-133.
- Durkheim, E., (1997), *La divisione del lavoro sociale*, Milano, Edizioni di Comunità.
- Ferrarotti, F., (1977), *Storia e storie di vita*, Bari, Editori Laterza.
- Furlanetto, V., (9 settembre 2019), *Perché i migranti scappano da casa loro*, *IlSole24ORE*.
- Gadamer, H.G., (1960, ed.it.1972), *Verità e metodo*, Milano, Fabbri.
- Kalberg, S., (2005), *Il mondo moderno come una monolitica gabbia d'acciaio? Usare Max Weber per definire le dinamiche interne della cultura politica Americana di oggi*, *Studi di Sociologia*, Anno 43, Fasc. 1, pp.19-34.
- Medici A.M., Pallotti A., Zamponi M. (a cura di), (2017), *L’Africa contemporanea*, Firenze, Le Monnier Università.
- Mills, C.W., (1959, ed. it. 1962), *L’immaginazione sociologica*, Milano, Il Saggiatore.
- Montesperelli, P., *Introduzione alla ricerca sociale in una società multi-culturale*, pp.1-51.
- Pinzolo, L., (2015), *Emmanuel Lévinas: etica dell’altro uomo* in U. Eco e R. Fedriga (a cura di), *La filosofia e le sue storie*, pp.391-393, Bari, Gius. Laterza & Figli.
- Ricoeur, P., (1993), *Sé come un altro*, Milano, Editoriale Jaca Book.
- Romano, R.G., (2010), *Identità e alterità nella società postmoderna: quale dialogo?*, *Quaderni di Intercultura* Anno II/2010.
- Santambrogio, A., (2009), *Introduzione alla sociologia. Le teorie, i concetti, gli autori*, Editori Laterza.
- Sartre, J.P., (1980), *L’essere e il nulla*, Milano, Il Saggiatore.
- Scalia, V., (2005), *Migranti, devianti e cittadini. Uno studio sui processi di esclusione*, Milano, Franco Angeli.
- Schutz, A., (1979), *Lo straniero. Saggio di psicologia sociale* in Id. saggi sociologici (a.c. di A. Izzo), Torino, Utet.
- Simmel, G., (1989), *Sociologia*, Milano, Edizioni di Comunità.
- Tognonato, C., (2006) *Il corpo del sociale. Appunti per una sociologia esistenziale*, Napoli, Liguori Editore.
- Tognonato, C., (2018), *Teoria sociale dell’agire inerte. L’individuo nella morsa delle costruzioni sociali*, Napoli, Liguori Editore.

Tognonato, C., (2006), *I presupposti teorici dell'approccio qualitativo*, pp. 13-26 in R. Cipriani, *L'approccio qualitativo. Dai dati alla teoria nell'analisi sociologica*, Milano, Guerini.

Wallerstein, I., (2013), *Comprendere il mondo. Introduzione all'analisi dei sistemi-mondo*, Trieste, Asterios.



**MESA DE TRABAJO
GÉNERO**



**TAVOLO DI LAVORO
GENERE**

INTRODUZIONE TAVOLA GENERE

A cura di: Chiara Carbone⁴⁴ & Barbara Morsello⁴⁵

Riassunto

In questo lavoro sono introdotti gli argomenti del panel Genere/Género e i lavori presentati durante la Tavola Rotonda Roma Valencia. Dopo aver illustrato la tematica centrale della sessione di discussione, attraverso un filo rosso che ripercorre alcune fasi e nodi cruciali della disciplina degli studi di genere in un'ottica che privilegia l'aspetto relazionale e situato del concetto di genere e il suo stretto legame con il mutamento sociale, le autrici propongono una breve panoramica delle ricerche presentate durante la Tavola Rotonda.

Parole chiave: Studi di genere; Mutamento sociale; Relazioni sociali; Corpo.

1. Genere, società e mutamento: connessioni e riflessioni⁴⁶

Il panorama odierno sugli studi di genere è un ambito caratterizzato da una riflessione sociologica vivace e originale. L'utilizzo della categoria del genere come unità di analisi sociologica e come strumento interpretativo del mondo sociale ci permette di allargare lo sguardo sulla società in un'ottica inclusiva che facilita la genesi di studi che superano l'eteronormatività e le dicotomie che si basano sulle differenze sessuali, sociali e culturali.

Se da un lato si incontrano ancora resistenze accademiche rispetto alla diffusione degli studi di genere, tant'è che in Italia non sono stati ancora istituiti dipartimenti *di Gender o LGBTQIA Studies* (Consiglio Scientifico della Sezione Studi di Genere dell'Associazione Italiana di Sociologia, 2018), dall'altro lato le spinte dal basso e gli interessi scientifici delle giovani generazioni di ricercatori e ricercatrici dimostrano di fatto una proliferazione di studi, sguardi e nuove articolazioni che approfondiscono aspetti e temi sempre legati alle mutevoli soggettività che abitano gli spazi della vita quotidiana.

Dagli anni Settanta, periodo dell'esegesi del concetto di genere e del suo successivo affermarsi a livello disciplinare nei paesi anglosassoni e scandinavi, la lente

⁴⁴ Chiara Carbone Ph.D. Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre, chiara.carbone@uniroma3.it

⁴⁵Barbara Morsello Ph.D Researcher. Center for Information and Communication Technology, Fondazione Bruno Kessler, Trento (IT) bmorsello@fbk.eu

⁴⁶ Il primo paragrafo di questo lavoro *Genere, società e mutamento: connessioni e riflessioni* è scritto da Chiara Carbone, il secondo *Che genere di ricerca? Nuove direzioni e proposte per la ricerca sociale*, è opera di Barbara Morsello.

sociologica è stata ripositionata più volte, perché è impossibile cristallizzare 'il genere', ma al contrario è indispensabile ricalibrare la chiave interpretativa di volta in volta nel rispetto del fenomeno studiato nel suo spazio e nel suo tempo, circa una specifica realtà situata (Haraway 1988).

Le analisi che privilegiano un approccio di genere devono confrontarsi con le trasformazioni sociali, politiche ed economiche, partendo dal presupposto che almeno all'inizio di un progetto di studio e di ricerca non si deve abbandonare la questione politica del genere, ovvero l'individuazione dei dispositivi di potere che fanno da sfondo a diseguaglianze e differenze, già individuate in passato leggendo la realtà sociale attraverso la divisione tra sfera pubblica e privata.

Da queste macro categorie del 'pubblico' e del 'privato' (sfera domestica) derivano le altre distinzioni in cui è possibile notare che la variabile del genere assume una valenza considerevole, ad esempio nel mondo del lavoro, nella sfera riproduttiva e di cura, nei processi educativi e di formazione, e nelle relazioni sociali.

La categoria sociologica del genere si è individuata (Rubin, 1975), costruita (Saraceno, Piccone Stella 1996), decostruita e 'disfatta' (Butler 2004), con posizioni, modelli e teorie diverse ma che condividevano un aspetto intrinseco della categoria di per sé: l'aspetto cangiante e poliedrico, che muta forma e significato a seconda dei contesti e delle epoche di riferimento.

Negli anni Settanta l'antropologa statunitense Gayle Rubin (1975) ha individuato due categorie fondamentali per improntare un discorso sul genere, nel suo noto lavoro *The traffic in women: Notes on the 'political economy' of sex*, attraverso un'approfondita riflessione sulla coppia sesso-genere, ha specificato la differenza sostanziale tra il 'sesso', che sta ad indicare le caratteristiche anatomiche dell'uomo e della donna, e il genere, collocato invece all'interno di un'analisi del ruolo sociale delle donne e degli uomini nella storia. In questo quadro, secondo Rubin si articolano le differenze dei rapporti sociali tra donne e uomini, il frangente in cui si annidano le speculazioni teoriche e pratiche sull'appartenenza di genere, differenze al negativo che creano subordinazione e marginalità e che pertanto devono essere combattute ed eliminate (Cavarero, Restaino, 2002).

La storicizzazione di questa fase degli studi di genere è da ricondurre alla battaglia per la liberazione sessuale della donna e ai movimenti femministi di seconda generazione, che si battevano per dire 'basta' al ruolo subordinato e secondario attribuito alle donne, non solo nella società ma anche nei partiti, nei collettivi e nei movimenti politici stessi.

Il femminismo di seconda ondata poneva al centro delle rivendicazioni il dominio maschile in tutti gli ambiti della società, compreso il contesto familiare, per questo Rubin e le altre studiose femministe (Millet 1970, Firestone 1971, Chodorow 1978) analizzavano i meccanismi e i dispositivi di potere e di controllo che hanno sostenuto la struttura patriarcale delle società, riflettendo su come il sesso e il genere siano stati strumentalizzati e cristallizzati al fine di riprodurre le logiche del dominio maschile.

Fino a tutti gli anni Ottanta in ambito accademico questi studi erano collocati nel filone dei *women's studies*, occorre attendere gli anni Novanta e i primi anni Duemila per il passaggio e la trasformazione in *gender studies* (Connell 2011). All'inizio la trasformazione inglobò anche le ricerche su tematiche gay, lesbiche e transgender che

confluirono successivamente nel filone della *queer theory*; corrente stimolata dalle nuove generazioni della fine degli anni Novanta che criticavano le costruzioni culturali, gli approcci binari al genere, rivendicando invece un'identità che non è mai statica.

Il libro *Gender Troubles* (1990) della Butler assunse un ruolo fondamentale nell'elaborazione *queer*, nel quale la filosofa sosteneva che «il radicalismo di genere non consisteva nella mobilitazione intorno ad una data identità, (come quella di “donne”) ma in azioni che sovvertissero l'identità stessa, infrangendo la dicotomia di genere e turbandone le norme» (Connell 2011, p. 90).

Per Butler le categorie di genere non avevano fondamenti stabili, il genere è fluido ma si concretizza con le azioni e quindi è performativo e la sua dimensione resta fortemente politica.

Accanto agli studi sulla femminilità, agli studi *queer* si vanno a delineare nei paesi anglosassoni, come Stati Uniti, Australia e Canada, le riflessioni sulla maschilità e le ricerche sulla sua costruzione sociale del ruolo assunto dagli uomini, riflessioni che successivamente giungono anche in Europa e in Italia.

Il concetto di genere nelle sue varie accezioni in qualche modo è l'altra faccia del mutamento sociale e delle relazioni tra gli/le attori/attrici che abitano un medesimo spazio, e da un punto di vista sociologico il nesso non è disgiungibile poiché, attraverso le diverse modalità in cui la soggettività viene agita, performata, costruita e decostruita nella società, il suo impatto nel mondo sociale innesta un processo trasformativo.

Un altro aspetto fondamentale è il carattere relazionale della dimensione dell'analisi di genere, perché solo indagando i rapporti sociali, si comprendono le dinamiche e si individuano i dispositivi di potere così da leggere le differenze in termini di discriminazioni e disuguaglianze oppure secondo accezioni che ne restituiscono valore e unicità.

Utilizzare il genere come categoria interpretativa implica, a livello teorico, il confronto con 'l'altro/gli altri e l'altra/le altre da me', disegnando tante relazioni possibili di dialogo, di attrito o di conflitto. Fin ora in effetti abbiamo utilizzato il concetto di genere seguendo le sue varianti teoriche nel panorama degli studi di genere elaborati da voci esperte situate in Occidente.

Per un'analisi più esaustiva degli studi di genere è da sottolineare che la riflessione sulle condizioni e sul ruolo delle donne nella società è stata elaborata in maniera etnocentrica, dal punto di vista (inizialmente almeno) delle donne bianche, da un punto di vista omogeneo che non restituiva l'esperienza situata delle donne in altre parti del mondo o semplicemente con altre storie; quelle donne che avevano vissuto una doppia oppressione e un tipo di subordinazione date dall'incrocio di alcune strutture della società: il patriarcato, il capitalismo e il colonialismo. Così in questa cornice si inseriscono le elaborazioni intellettuali di Mohanty (1991) o piuttosto i lavori di Spivack (1999), o dell'intellettuale indigena neozelandese Tuhiwai Smith (1999) che richiamano l'attenzione sulle categorie interpretative occidentali (tra cui anche il genere) e su come queste siano state complici del colonialismo e dell'imperialismo, suggerendo invece di adoperarsi per una reinterpretazione secondo i propri termini culturali, dopo averle decostruite e disvelate.

Appare evidente che dalle origini della concezione del concetto di genere alle teorie più attuali, le prospettive e le particolarità indagate si sono moltiplicate e gli scienziati e le scienziate sociali hanno raffinato tematiche e strumenti al fine di produrre ricerche sempre più adeguate ad una realtà in continuo mutamento.

Cogliere la dinamicità e il carattere relazionale del concetto del genere è un aspetto comune agli interventi che hanno arricchito la riflessione del panel. Sebbene con focus e strumenti diversi la condivisione dei lavori ha esaltato l'inclinazione dinamica al mutamento negli studi presentati e la varietà delle declinazioni possibili del 'fare ricerca'.

Soprattutto lo spessore scientifico degli approfondimenti teorici e delle indagini empiriche ha dimostrato, come nella stessa disciplina si possono applicare sguardi e narrazioni diverse rispettando il carattere situato delle realtà investigate.

2. Che genere di ricerca? Nuove direzioni e proposte per la ricerca sociale

I lavori delle giovani ricercatrici e ricercatori, presentati in occasione della tavola rotonda proposta dalla congiunzione d'intenti delle università di Valencia e di Roma Tre, hanno delineato un percorso verso una fruttuosa riflessione che interseca sia la prospettiva di genere che le questioni puramente legate agli studi sulle donne. La varietà di lavori presentati spaziano dalle questioni concernenti il lavoro, le nuove tecnologie, l'immaginario e il ruolo delle donne nell'azione politica odierna disegnando un *fil rouge* che connette ed attualizza tematiche tipiche delle prospettive femministe. Tali prospettive si esprimono attraverso una chiave di lettura contemporanea e multidisciplinare, entro territori di ricerca nei quali prosperano forme di dominio plastiche (Bourdieu 2009) dove evidenziano limiti ed opportunità per l'azione del soggetto che sovente resta impigliato in una fitta rete di costrizioni o che talvolta riesce a sfruttare a proprio vantaggio.

Trattare il tema del lavoro attraverso una lente di genere ha significato riproporre la riflessione sulle strutture di dominio classiche entro cornici storico culturali mutate, come nel caso del lavoro intellettuale.

L'ingresso delle donne nella sfera pubblica, le diverse opportunità di carriera notoriamente attribuite al maschile, delineano nuovi ostacoli e forme di subordinazione, come appare evidente per le discipline STEM dove sono gli stessi attori a stabilire i limiti e le opportunità di accesso alle risorse del campo, come nel caso dei centri di ricerca e gli ambienti accademici. In questo *eterno ritorno dell'identico* le donne appaiono vittime delle stesse discriminazioni che possono essere manifeste, esplicite e latenti (Di Tullio 2019) e che ostacolano, di fatto, la progressione di carriera provocando immobilità professionale o addirittura l'abbandono e l'allontanamento della posizione acquisita. Diversi studi hanno mostrato che le molestie sessuali nel mondo della ricerca sono molto diffuse e che, tra le donne che dichiarano di aver subito abusi sessuali, molte sono state vittime di episodi sconvenienti a ridosso di promozioni, avanzamenti di carriera o assunzioni (NASEM, 2018).

Di Tullio (2019) dimostra nella sua indagine come le professioniste incorporino tali atti discriminatori ripesando sia la propria capacità di agire entro i contesti lavorativi che le proprie abilità professionali.

Il “soffitto di cristallo” a cui è generalmente imputata la difficoltà per le donne a raggiungere le posizioni apicali favorendo una segregazione, sia orizzontale sia verticale, si dimostra ancora come potente determinante di discriminazione di genere in ambito occupazionale, soprattutto in ambienti considerati ad appannaggio unicamente maschile.

La discriminazione lavorativa non riguarda soltanto l'avanzamento di carriera, ma si infila in tutti i livelli e gli ambiti all'interno delle organizzazioni, che genera un vero e proprio labirinto di vetro, una sorta di groviglio di snodi e curve, visibili o meno, che impediscono percorsi lineari di carriera (Eagly, Carli, 2007). Inoltre, anche quando le donne raggiungono le posizioni di rilievo, si assiste al fenomeno definito *precipizio di vetro* (Ryan, Haslam, 2005). Benché talvolta le donne ricoprano più frequentemente ruoli di prestigio rispetto agli uomini, sovente si verifica soltanto per un periodo limitato di tempo e non è destinato a perdurare. Altre forme di discriminazioni affrontate sono quelle che riguardano le professioni di cura che, da sempre, interessano gli studiosi in termini di vera e propria *gender segregation* (Feldberg, Glenn, 1979). Lo studio di Corleto riguarda principalmente la professione delle assistenti sociali dove individua una speciale correlazione tra crescente precarizzazione della professione e genderizzazione della stessa. Secondo la studiosa emerge, infatti, un significativo “corto circuito” identitario favorito dalla impossibilità di trovare soluzioni ai dilemmi biografici dei singoli immersi in una precarietà sociale ed esistenziale legittimata dalle istituzioni. L'impossibilità di progettare il proprio futuro spazio-temporalmente, i propri obiettivi, nega di fatto alle donne, che costituiscono la fetta più ampia di professioniste del settore, la possibilità di costruire la propria identità professionale e personale attraverso delle scelte concrete sul presente.

Carbone (2018), invece, nelle sue ricerche, pone l'accento sul ruolo delle donne intellettuali della Nuova Zelanda e sulle pratiche di resistenza culturale che si esplicita nei lavori di ricerca.

Le donne intellettuali Māori, infatti, hanno un ruolo cruciale nella costruzione di una nuova epistemologia capace di esaminare criticamente teorie e metodologie di ricerca occidentali, contribuendo così alla crescita del contesto accademico neozelandese.

Il protagonismo delle intellettuali e la loro azione collettiva evidenzia la capacità di sviluppare reti collaborative entro le quali passano e si cristallizzano nuove conoscenze. Questo studio rileva l'ambivalenza dei luoghi della conoscenza dove talvolta si riproducono sia dispositivi di potere e di subordinazione, ma dove al contempo è possibile incidere, come nel caso delle donne Māori, sui processi di produzione di una conoscenza “altra” e dunque sull'azione democratica (Connell 2017).

Pratiche di resistenza che si esplicano attraverso l'azione collettiva vengono individuate anche da De Baggis che evidenzia il ruolo primario delle donne nella società argentina in seguito ai gravi dissesti politici provocati dalla dittatura a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta e della scomparsa di una fetta importante di attivisti politici del tessuto sociale argentino. La questione politica dei *desaparecidos* è da più di un ventennio appannaggio delle donne, le *abuelas*, che attraverso pratiche di resistenza collettiva provano a restituire senso ad una ferita storico-sociale di immensa portata attraverso un'azione politica radicale e durevole.

La fluidità delle questioni di genere che questa sessione ripercorre in particolare facendo riferimento ai temi legati alle donne, raccoglie nuovi spunti di riflessione offerti dall'emergere di nuove pratiche sociali. Questo è il caso delle App e dei dispositivi digitali per il monitoraggio di attività biologiche che, come ha fatto notare da Zampino nel caso del ciclo mestruale, trasformano sintomi fisici e stati d'animo in dati, alimentando uno stereotipo, come nel caso della sindrome premestruale, che appiattisce la soggettività bio-psico-sociale delle donne. È noto, infatti, come le tecnologie del sé (Foucault 1992) costruiscano modelli semplificati che concorrono a formare specifiche soggettività. Al contempo però la Zampino evidenzia nella sua ricerca il valore imprescindibile dell'*agency* individuale quale risorsa fondamentale nella riappropriazione, da parte delle donne, di tali tecnologie non subendo passivamente l'azione sociotecnica, ma partecipano attivamente alla riconfigurazione dei contenuti, unendo conoscenza medica ed esperienza individuale.

A differenza del passato in cui gli studi riflettevano principalmente sul genere in termini di diseguaglianze sociali, i lavori presentati, invece, pongono l'attenzione sulla capacità di sfuggire alle forme, sociologicamente intese, e sul tentativo delle attrici sociali di riappropriarsi di spazi, ruoli, significati e pratiche conoscitive aggirando le tradizionali, seppur mutate, forme di disciplinamento.

Riferimenti bibliografici

- Barazzetti, D., Leccardi C., (2001). *Genere e mutamento sociale. Le donne tra soggettività politica e istituzioni*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.
- Butler, J., (1990). *Gender troubles and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Carbone, C. (2016). Il sistema educativo maori come pratica di resistenza: l'agency nativa e le politiche educative tribali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. IV n.2.
- Cavarero, A., Restaino, F., (2002). *Le filosofie femministe*. Milano: Bruno Modadori.
- Connell, R., (2011). *Questioni di genere*. Bologna: Il Mulino.
- Connell, R. (2017). Toward a global sociology of Knowledge: post-colonial realities and intellectual practices. *International Sociology*, Vol (32)1, pp 21-37.
- Chodorow, N., (1978). *The reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley: University of California Press.
- Di Tullio, I. (2019) Gender Equality in STEM: Exploring Self-Efficacy Through Gender Awareness, *Italian Journal of Education*, 10, 226-245.
- Feldberg, R., & Glenn, E. (1979). Male and Female: Job versus Gender Models in the Sociology of Work. *Social Problems*, 26(5) 524-538.
- Firestone, S., (1971). *La dialettica tra i sessi. Autoritarismo maschile e società tardo-capitalistica*, Milano: Guaraldi.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Bollati Boringhieri: Torino.
- Eagly, A. Carli, L. (2007). Women and the labyrinth of leadership. *Harvard Business Review*, 85(9):62-71, 146.

- Haraway, D., (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *In Feminist Review*, 14 (3), 575-599.
- Millet, K., (1970). *Sexual Politics*. Garden City, New York: Doubleday.
- Mohanty, C.T. (1991). Under the western eyes. Feminist scholarship and colonial discourses. In Russo, A., Torres, L., Mohanty, C.T. *Third World women and the politics of feminism* (pp.51-80). Bloomington: Indiana University Press.
- Piccone Stella S., Saraceno, C., (1996) *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*. Bologna: Il Mulino.
- Ryan, K. Haslam, A. S. (2005). The Glass Cliff: Evidence that Women are Over-Represented in Precarious Leadership Positions, *British Journal of Management*, Vol. 16, 81-90.
- Rubin, G., (1975). The traffic in women: Notes on the political economy of sex. In R.R. Reiter, *Toward an Anthropology of woman* (pp. 157-210). New York: Monthly Review.
- Spivack, G.C. (1999). *A critique of Postcolonial Reason: toward a History of the Vanishing present*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tuhiwai Smith, L., (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and indigenous people*. London: Zed Books.

DOVE LA CONDIVISIONE È UN OBBLIGO: AZIONI E PRATICHE INTELLETTUALI IN NUOVA ZELANDA, L'INCONTRO CON LE ACCADEMICHE MĀORI

Chiara Carbone Ph.D

(chiara.carbone@uniroma3.it)

Università degli Studi di Roma Tre- Dipartimento di Scienze della Formazione.

Riassunto

Nel contesto postcoloniale della Nuova Zelanda le donne Māori hanno un ruolo cruciale nella costruzione di una nuova epistemologia indigena, chiamata *Te Kaupapa Māori*: una riflessione teorica volta ad esaminare ed a criticare le categorie di pensiero e le metodologie di ricerca occidentali. Le donne sono impegnate in un processo di trasformazione delle scienze sociali, decostruiscono le categorie di ricerca sociali diffuse dall' Occidente (Tuhiwai, 1999), rivendicano il loro prestigio, potere, ruolo (*mana wahine*) e contribuiscono alla trasformazione del contesto accademico neozelandese.

Costruire uno scambio intellettuale collaborativo con alcune delle intellettuali Māori è stata una sfida sin dall'inizio del mio progetto di dottorato, poiché tracciare i confini tra un approccio volto alla condivisione dei saperi e un confronto conflittuale dato dalle nostre reciproche appartenenze, si è presentato come problema da negoziare e da sviscerare. In questo contributo vorrei presentare questo aspetto conflittuale della mia ricerca di dottorato e la soluzione trovata per poter lavorare con le intellettuali indigene Māori, connettendo pratiche intellettuali diverse.

Parole chiave: Donne Māori; Pratiche intellettuali; Epistemologia indigena; Etnografia collaborativa.

Introduzione

Questo contributo è il risultato di un'elaborazione delle difficoltà che ho incontrato nel mio lavoro di ricerca sul campo ed esprime la necessità di porsi nei confronti della propria ricerca in modo riflessivo, considerando contesti e soggettività che si incontrano nella ricerca empirica e con i quali si condivide l'esperienza del *setting*.

Cercherò di illustrare le strategie che ho dovuto adottare nell'organizzazione della ricerca empirica sulle pratiche intellettuali delle donne Māori in Nuova Zelanda, uno spazio sociale complesso che necessita di un approfondimento e di una lettura che pone in evidenza alcuni aspetti centrali e sui quali si sono palesate le difficoltà legate alla ricerca stessa.

Fare ricerca in un contesto in cui il poter coloniale si è espresso in tutta la sua forza, è un elemento che influenza il lavoro del ricercatore e la storia delle relazioni tra gli indigeni (i Māori) e i colonizzatori bianchi hanno avuto un impatto anche nella

costruzione dello spazio scientifico delle accademie, nel modo in cui fare ricerca e produrre conoscenza.

Nello studio delle pratiche intellettuali delle donne Māori, intese come le modalità attraverso le quali le donne si autodeterminano, si organizzano e generano un certo tipo di sapere che produce mutamento nella società, è stato quasi inevitabile l'incontro con le epistemologie native (*Kaupapa* Māori) e con tutta una serie di intellettuali che cercano di decostruire le categorie di ricerca dell'Occidente, mettendo in discussione i modi con cui l'Occidente ha prodotto narrazioni e dati sulle culture e le società indigene.

Appartenendo ad una tradizione di ricerca occidentale, come donna 'bianca' e ricercatrice ho dovuto più volte negoziare gli obiettivi del mio progetto, trovando delle strategie di relazione che mi permettessero di costruire dialogo e ponti di collaborazione con le mie testimoni privilegiate e le donne intellettuali che ho incontrato in Nuova Zelanda.

La ricerca in Nuova Zelanda

Il mio percorso di ricerca in Nuova Zelanda inizia nel 2005, quando per la laurea V.O. in Sociologia⁴⁷, decido di condurre uno studio empirico sul ruolo delle donne Māori nei processi di rivitalizzazione della cultura indigena, analizzando alcuni ambiti della società neozelandese in cui la loro agency produce dei fenomeni di mutamento culturale⁴⁸.

Durante questa esperienza durata tre mesi, ho avuto l'opportunità di conoscere delle donne Māori, impegnate nella vita pubblica neozelandese, costruendo delle salde relazioni amicali che si sono rivelate utili nel tempo. Infatti proprio per continuare alcuni studi ho organizzato la seconda esperienza di ricerca⁴⁹ nel 2015, questa volta il progetto di studio aveva per oggetto il *mana wahine* (il prestigio e il riconoscimento sociale delle donne Māori), un argomento fortemente politicizzato e imbrigliato nelle complessità della postcolonialità in Nuova Zelanda; nel corso del lavoro di campo ho incontrato diverse intellettuali indigene, stringendo con loro dei rapporti professionali e di reciproco rispetto.

In seguito per il mio progetto di dottorato sulle pratiche intellettuali delle donne e del loro impatto nella società di riferimento ho inserito una parte di ricerca che riguardasse le donne intellettuali Māori, per non disperdere il lavoro che avevo svolto nel corso dei miei studi, ritrovandomi nuovamente sul campo da agosto ad ottobre 2018.

Da questo breve racconto ciò che sostengo con forza è la necessità per un ricercatore di costruire e tessere relazioni nel mondo sociale nel quale si immerge e lavora, conquistando «la fiducia dei guardiani» (Cardano 2005, p. 125) e dedicando

⁴⁷ Ho conseguito la laurea in Sociologia V.O. con la votazione di 110/110 indirizzo socio-antropologico e dello sviluppo presso l'Università di Roma La Sapienza nel 2006.

⁴⁸ In particolare ho indagato su come l'agency delle donne Māori ridefinisce e rinnova le pratiche culturali in tre ambiti della società neozelandese: l'arte, la gestione delle *Marae* (complessi religiosi e cerimoniali) e la partecipazione politica.

⁴⁹ Nel 2015 ero iscritta al corso di Laurea Magistrale in discipline demo-etno-antropologiche presso l'Università di Roma 'La Sapienza'.

«tempo ed energie per ottenere il consenso e la fiducia degli interlocutori» (Gobo 2016, p.91).

Nel contesto sociale e culturale della Nuova Zelanda sviluppare delle competenze relazionali è di vitale importanza per la buona riuscita della ricerca e per la 'sopravvivenza scientifica' del ricercatore. Immergersi nella densità di uno spazio ancora segnato dall'esperienza coloniale e dalle lotte per l'autodeterminazione è un processo faticoso, che presenta diverse difficoltà.

In particolare occorre negoziare la propria presenza, mettendosi in gioco, sperimentando diverse forme di collaborazione.

Approcciarsi al campo con uno spirito riflessivo è solo l'inizio:

Reflexivity, in the sense of making explicit the play of power relations in your research process, and in identifying your relationship to the researched, is particularly important given the interrelation of politics, ethics and epistemology in feminist research. It is also particularly tricky because of the difficulty of knowing in advance exactly what effects different aspects of social locations and identities will have in practice, and what expectations, understandings and relationships will develop during your project. Taking reflexivity personally means reflecting critically on the consequences of your presence in the research process (Ramazanoglu & Holland 2002, p. 152).

Nell'incontro, le soggettività che entrano in contatto nel *setting*, sono coinvolte in un processo conoscitivo, lo stesso ricercatore non è esente da questa dinamica, la sua presenza non è neutrale perché la sua persona e il suo corpo si inseriscono come elementi che producono frizioni e conflitti.

L'accesso al campo in Nuova Zelanda è stato un percorso che via via diventava più semplice con l'esperienza e la conoscenza del territorio, ma soprattutto l'elemento che ha influenzato in maniera positiva lo svolgimento dell'indagine empirica, è l'insieme delle relazioni di fiducia che con il passare del tempo ho tessuto e nutrito con le mie *gatekeepers* (Cardano 2005). Questo si è verificato soprattutto nell'organizzazione dell'indagine empirica sulle pratiche intellettuali delle donne Māori per la mia ricerca di dottorato.

Ad esempio tramite la collaborazione con la professoressa Huia Jahnke (incontrata nell'esperienza di ricerca nel 2015), nota pedagoga e intellettuale indigena, garante e intermediaria della mia ricerca, ho inserito nel progetto di dottorato un accordo con il dipartimento di *Māori Studies della Massey University of New Zealand*. Questa intesa ha facilitato enormemente il mio soggiorno in Nuova Zelanda, così come la guida e la collaborazione con la studiosa Māori.

A seguito dell'accordo, per chiarire le mie intenzioni rispetto allo svolgimento e agli obiettivi della ricerca, ho compilato un formulario etico molto dettagliato: di questo modello è importante sottolineare il valore etico e politico (Marzano 2006).

Dal mio punto di vista il modulo oltre ad evidenziare i doveri del ricercatore che si propone di lavorare insieme ad altri individui, è un documento che riflette perfettamente lo squilibrio scientifico sulla produzione della conoscenza 'tra i Nord e i Sud' di cui parla Connell:

The role of the periphery is first to supply data, and later to apply knowledge in the form of technology and method. The role of the metropole, as well as producing data, is to

collocate and process data, producing theory (including methodology) and developing application that are later exported to the periphery...

[...] Academics from the global north travel the other way: to give keynote lectures, to conduct fieldwork, to coordinate the data collection project they have design and won funding for. (Connell 2017, p. 6-7).

L'*ethic form* che ho compilato cerca di tutelare la produzione scientifica nei Sud del mondo, ma allo stesso tempo mette a dura prova il ricercatore, perché evidenzia la differenza della sua eredità scientifico/accademica.

La struttura stessa del *form* è una modalità intellettuale con cui supervisionare le forme di conoscenza e l'impatto delle ricerche scientifiche sui gruppi coinvolti nella ricerca stessa.

Tuttavia la dichiarazione dei doveri e dei diritti del ricercatore e dei partecipanti è di fatto ciò che legittima il lavoro di ricerca, è il 'contratto sociale' che tutela entrambe le parti.

Con questo ultimo passaggio, il mio accesso al campo sociale⁵⁰ è stato formalizzato a tutti gli effetti, la prassi burocratica seguita ha validato come legittimi gli obiettivi della ricerca, suggerendo le linee di condotta, i reciproci obblighi e aspettative (Goffman 1969). A seguito di questa procedura, insieme ai consigli e ai suggerimenti della supervisor Māori, ho iniziato a contattare delle potenziali interlocutrici, selezionando così le donne da incontrare una volta in Nuova Zelanda; la permanenza sul campo nell'isola del Nord⁵¹ dell'arcipelago è stata di due mesi continui da agosto 2018 a ad ottobre 2018, di cui un mese a cavallo tra i due, trascorso come *visiting* presso il dipartimento di Māori Studies al campus della Massey University di Palmerston North.

Relazioni, posizioni e metodologia di ricerca

La questione del posizionamento del ricercatore non è mio avviso scontata o implicita alla decisione di adottare una metodologia qualitativa, perché in un contesto postcoloniale, le forme di neocolonialismo influiscono sulle modalità di relazione tra i Māori e i ricercatori non Māori.

Per costruire delle relazioni di fiducia è necessario dichiarare le proprie posizioni scientifiche, perché il 'fantasma' del colonialismo e i dispositivi di potere che hanno regolato i rapporti tra ricercatori occidentali e nativi sono ancora vivi ed influenti nelle dinamiche di respingimento, negoziazione o accettazione di progetti di ricerca che provengono dall' 'Occidente'. Più volte le donne che ho contattato mi hanno posto la domanda: "ma tu come ti posizioni all'interno della tua ricerca scientifica?", e di conseguenza altrettante volte ho dovuto rispondere⁵² per accordarmi sull'intervista⁵³.

⁵⁰ Per Cassell l'accesso al campo si distingue in due fasi: *gettin in* l'accesso al luogo fisico e il *gettin on* ovvero l'accesso sociale (Cassell 1988, pp 93-95 in Gobo 2016, p.91).

⁵¹ Ho deciso di svolgere la ricerca nel territorio dell'isola del Nord per diverse ragioni, tutte collegate alle possibilità di accesso al campo e ai luoghi di residenza delle donne che poi ho intervistato.

⁵² Queste richieste mi sono sembrate legittime e attraverso delle risposte esaustive ho guadagnato la fiducia delle mie interlocutrici e una volta in Nuova Zelanda ho potuto confrontarmi, allacciando delle

Le reazioni alle mie email sono state diverse, così come le relazioni che poi ho instaurato con queste donne. Nelle loro risposte le intellettuali della *Kaupapa Māori* (l'epistemologia indigena) hanno seguito le linee suggerite da Linda Smith (1999) e da Graham Smith (1997) nella risoluzione dei rapporti con i ricercatori non-Māori.

Linda Smith nel suo noto lavoro *Decolonizing methodology. Research and indigenous people* (1999) identifica dei possibili modelli di relazione che stabiliscono delle regole da adottare per manifestare un atteggiamento "culturally sensitive" (Smith 1999, Pihama 2001).

Il primo modello, il più radicale, stabilisce che i *Māori Studies* (l'insieme degli studi sugli aspetti culturali e sociali dei Māori) sono un ambito di ricerca da evitare per i ricercatori *Pākehā* e non-Māori, i quali non devono occuparsi di questioni che riguardano la loro cultura.

Nel secondo modello invece si profila una possibilità di collaborazione, ma ad una condizione: abbracciare un percorso di 'personal development' attraverso il quale il ricercatore inizia a familiarizzare con la lingua Māori, partecipa agli *hui* (assemblee, incontri, confronti pubblici) e accresce in generale il suo bagaglio di conoscenze del mondo indigeno.

La terza strategia consigliata si basa sul consenso: per sostenere una ricerca sulla cultura Māori, il ricercatore non-Māori o *Pākehā* deve consultarsi con i Māori cercando di fare degli sforzi intellettuali per comprendere posizioni e negoziazioni ed eventualmente posizionarsi politicamente a favore delle loro battaglie (una sorta di *advocacy*).

Di fatto questi modelli illustrati stabiliscono dei protocolli di relazione-collaborazione, edificando delle distanze e delle differenze: il confronto non può prescindere dal rafforzamento di posizioni dispari e da punti di vista stressati dalle appartenenze e dalle eredità delle diverse tradizioni di ricerca.

Nel mio percorso di ricerca in Nuova Zelanda è interessante notare come ci sia stato un cambiamento nell'atteggiamento delle intellettuali dal 2015 al 2018 nei miei riguardi, poiché la mediazione della mia supervisor ha cambiato gli equilibri tra noi.

Alcune intellettuali contattate nel 2015⁵⁴ avevano assunto nei miei confronti un atteggiamento di chiusura, adottando un atteggiamento radicale, suggerendomi che sarebbe stato più appropriato per me fare ricerca su qualcosa di conforme alla mia visione del mondo; ad esempio su come il femminismo occidentale ha influito

relazioni solide che si basano su uno scambio intellettuale reciproco. Ho notato che la chiusura totale o l'apertura ad un dialogo possibile dipendono dalla storia biografica di ogni donna, dalla generazione a cui appartiene e dalle esperienze di relazione maturate con i ricercatori *Pākehā* e non-Māori.

⁵³ Per la mia ricerca di dottorato ho realizzato da agosto 2018 a dicembre 2018 14 interviste biografiche a donne Māori circa le loro pratiche e azioni intellettuali e il loro impatto sul mutamento sociale e culturale.

⁵⁴ Nel 2015 ho condotto una ricerca sul campo di un mese per approfondire un argomento molto intricato, il *mana wahine*, ovvero il prestigio e il potere sociale delle donne Māori. Questa dimensione, rivendicata dalle donne indigene come un loro spazio privilegiato di elaborazione intellettuale e di rivendicazione di un'identità di genere, non è facile da comprendere, perché è caratterizzata dalle molteplici appartenenze femminili al mondo sociale indigeno e dalla relazione tra le donne intellettuali e il passato coloniale. Infatti rispetto a questo ultimo elemento le intellettuali ancora si confrontano animatamente sul tema.

sull'oppressione delle donne Māori e dei popoli indigeni, dichiarando la sua complicità nell'impresa coloniale. E mi è stato ribadito più volte che non avendo una *whakapapa* (genealogia) non potevo fare ricerca perché non avevo il legame, la connessione, non rappresentavo il noi, non avevo antenati che mi proteggevano.

Questa situazione non si è verificata invece durante la mia ricerca di dottorato, perché la firma dell'*ethic form*, precedentemente menzionato, e la supervisione di un'intellettuale riconosciuta all'interno della comunità scientifica hanno reso il terreno meno ostile.

Nella formulazione del piano di ricerca, considerando le caratteristiche del contesto appena descritto, ho riflettuto sull'aspetto metodologico: quale metodologia proporre per fare ricerca in uno spazio così complicato?

L'approccio proposto dall'etnografia collaborativa⁵⁵, mi sembrava il paradigma più calzante per spiegare la mia posizione e per chiarire in termini scientifici che tipo di collaborazione volevo costruire.

To collaborate means, literally, to work together, especially in an intellectual effort. While collaboration is central to the practice of ethnography, realizing a more deliberate and explicit collaborative ethnography implies resituating collaborative practice at every stage of the ethnographic process, from fieldwork to writing and back again (Lassiter 2005a, p.15).

Collaborare significa 'entrare in relazione' e costruire dei legami nel *setting*, rapporti che consentono di mantenere posizioni simmetriche nel confronto e che aiutano a gestire le reciproche appartenenze nel dialogo; questo approccio riconosce l'agency e la parità intellettuale tra ricercatore e soggetti coinvolti nel processo di ricerca.

Lassiter avverte comunque che non è possibile, tuttavia realizzare un'etnografia perfettamente collaborativa (ibidem, p.145) perché le soggettività che si confrontano nella relazione dell'incontro si 'portano dietro' il loro vissuto e il loro mondi sociali.

Progettando una forma di partecipazione condivisa alla ricerca, la scelta permette di costruire degli spazi per la restituzione di feedback, che possono rivelarsi preziosi:

cioè di momenti decisionali e di spazi negoziati in cui attori e ricercatori possono ri-contrattare i loro rapporti e quindi ri-appropriarsi del significato dei loro ruoli e della loro posizione, degli obiettivi della ricerca e dell'eventuale impatto costitutivo delle pratiche partecipate (Navarini 2001, pp. 298-299).

Ad esempio questa forma di esperienza partecipata del processo di ricerca è una modalità già sperimentata dalle studiose della *Feminist Theory* e della *Feminist Ethnography*.

Many women's studies scholars contended that feminism, when applied to conventional social science research methods, could yield more humane and dialogic accounts that would more fully and more collaboratively represent the women's experiences. Rather

⁵⁵ Il metodo suggerito dall'etnografia collaborativa si sviluppa alla fine degli anni Novanta a seguito di un dibattito critico sulla 'colpevolezza' dell'osservazione partecipante come strumento del potere coloniale e delle classi egemoni in un determinato contesto; soggetti politici che hanno utilizzato i risultati delle etnografie per assoggettare e controllare i gruppi osservati, in una posizione marginale e subordinata.

then founding a research methodology on presumed objective grounds, feminist approaches were rooted in the intersubjective relationships between the researcher and the researched that were uniquely suited to feminist theory (Lassiter 2005, p.56).

Focalizzarsi sulle relazioni intersoggettive nella ricerca etnografica, collegare le esperienze reciproche tramite la relazione è una pratica che può diventare strumento da applicare sul campo.

Nonostante la volontà di sperimentare forme di dialogo e di scambio intellettuale condivise e negoziate con le donne, per me era importante non abbandonare la scientificità del mio progetto a favore di una completa e schierata *advocacy*, che tuttavia si è rivelata un'alternativa non praticabile, poiché la mia posizione da ricercatrice mi obbligava a compiere delle attività cognitive volte a raggiungere l'obiettivo della ricerca, quali ad esempio riflettere, fare domande pertinenti, prendere appunti, presentare la ricerca e i moduli di consenso e ricordarsi di registrare le conversazioni (controllando più volte gli apparecchi elettronici); come sostiene Alessandro Duranti: «una totale immedesimazione è professionalmente e praticamente impossibile» (Duranti 1992, p. 20)

La scelta di prediligere un approccio etnografico che si focalizza sulla relazione e la collaborazione tra donne in un'ottica femminista ha facilitato *in primis* l'accesso al campo e ha chiarito alle mie interlocutrici le mie posizioni metodologiche. In effetti attraverso l'esplicitazione del punto di vista teorico e metodologico, si negozia la propria posizione all'interno della relazione di ricerca.

Ad esempio nel mio lavoro, ragionare riflessivamente e criticamente sulla mia condizione di outsider rispetto alle donne Māori o di *insider* rispetto al mio ruolo di ricercatrice e dottoranda in scienze sociali, e quindi accettare l'oscillazione continua tra queste due posizioni, mi ha motivato ancora di più a riflettere sul processo stesso della ricerca nella dimensione della relazione.

What does it mean to be an insider or an outsider to a particular group under study? Can women understand men's experience? Can Whites study Blacks? Straights study gays? The colonized study the colonizer? Early discussions in anthropology and sociology of insider/outsider status assumed that the researcher was either an insider or an outsider and that each status carried with it certain advantages and disadvantages (Sharan & al. 2001, p.405).

All'interno di questa intricata dinamica è fondamentale che il ricercatore sia in grado di gestire le sue appartenenze da *insider* e da *outsider*, considerando i vantaggi e gli svantaggi di una posizione 'situata' (Haraway 1988), condizione ad esempio già sperimentata da Becker (1987) nella sua ricerca etnografica sui *Musicisti da Ballo* e dinamica ormai considerata intestina all'esperienza della ricerca empirica.

Questo però non esclude che assumere una posizione dentro la ricerca necessita di alcune misure:

To acknowledge particular and personal locations is to admit the limits of one's purview from these positions. It is also to undermine the notion of objectivity, because from particular locations all understanding becomes subjectively based and forged through interactions within fields of power relations (Narayan 1993, p. 679).

Nella costruzione del mio progetto di ricerca la condivisione e la collaborazione con le donne Māori sono state centrali, e forse si sono configurate come modalità di relazione quasi obbligate dal contesto e dagli obiettivi dello studio.

Se la ricerca si struttura in un *continuum* di azioni caratterizzate dal 'dare, ricevere e contraccambiare', intese come pratiche intellettuali, queste di volta in volta sono determinate dalle posizioni, dalle esperienze e dai mondi sociali del ricercatore e dei soggetti coinvolti nel processo di ricerca.

Descrivere le dinamiche delle politiche delle relazioni che ho gestito e negoziato per accedere al campo, mi pareva un punto o quasi un dovere da esplicitare ai fini metodologici, per motivare la scelta della tecnica e degli strumenti (l'osservazione partecipante e la raccolta di interviste biografiche) e l'adozione dell'approccio etnografico collaborativo alla ricerca.

Conclusioni Aperte

To create a culturally diverse academy we must commit ourselves fully. Learning from other movements for social change, from civil rights and feminist liberation efforts, we must accept the protracted nature of our struggle and be willing to remain both patient and vigilant. To commit ourselves to the work of transforming the academy so that it will be a place where cultural diversity informs every aspect of our learning, we must embrace struggle and sacrifice. We cannot be easily discouraged. We cannot despair when there is conflict. Our solidarity must be affirmed by shared belief in a spirit of intellectual openness that celebrates diversity, welcomes dissent, and rejoices in collective dedication to truth (hooks 2000, p. 33).

Il confronto intellettuale è un continuo processo di negoziazione, di posizionamento e di resilienza. Questo accade perché come direbbe Connell (2016) le intellettuali dei Sud del Mondo costruiscono un sapere che si fonda su nuove epistemologie, pertanto la negoziazione di visioni e posizioni è al centro della ricerca e nel mio caso dell'analisi sociologica e antropologica; se scegliamo di collaborare al fine di costruire un progetto condiviso questa alternanza di contrattazioni, tensioni e incontri diventa una dimensione necessariamente da abitare.

Soprattutto nel caso delle studiose Māori, il loro lavoro intellettuale si concentra nell'elaborazione di un'epistemologia indigena volta a decostruire le rappresentazioni prodotte dall'Occidente.

Ad esempio Linda Smith (1999) critica il modo in cui la 'Storia' sul popolo Māori è stata prodotta dai primi missionari ed etnologi bianchi, sostenendo che:

- la storia è un discorso totalizzante;
- la storia è universale;
- la storia segue un grande ordine cronologico;
- la storia è progresso;
- la storia riguarda lo sviluppo dell'essere umano come soggetto che da un livello primitivo si evolve in un soggetto morale;
- la storia può essere raccontata in una narrazione coerente che restituisce verità;
- la storia come disciplina è innocente;

- la storia è costruita intorno a categorie binarie;
- la storia è patriarcale (Smith 1999, pp 28-31).

Questa particolarità delle riformulazioni teoriche del contesto Māori chiarisce forse l'esigenza di negoziare per condividere la ricerca ed aver accesso soprattutto nel mio caso alla loro esperienza come intellettuali e donne Māori per definirne le pratiche caratterizzanti.

Soprattutto se ci confrontiamo con un gruppo il cui processo di autodeterminazione rispetto al passato è ancora in corso, e la cui ricostruzione dell'identità di genere si sta ridefinendo come strategia per rivendicare il prestigio sociale è chiaro che l'analisi di genere nella relazione etnografica non può essere esclusa dal processo di ricerca.

Questa dimensione sebbene molto densa e ricca, poiché permette la costruzione di un progetto condiviso, ha inevitabilmente dei vincoli, infatti nella negoziazione e poi nella restituzione ci si deve porre in un certo modo, facendo attenzione ad equilibri molto delicati.

Rispetto a questo difficile rapporto, non ho conclusioni o un modello da seguire, ma solo delle possibili strategie che disegnano traiettorie di ricerca impegnative e che richiedono dedizione e tempo.

Senz'altro tra queste, l'approccio della etnografia collaborativa è una metodologia che può aiutare il ricercatore, perché pone in un certo senso, il processo della ricerca nella dimensione del dono: dare, ricevere e contraccambiare (intese come azioni intellettuali) sono di volta in volta determinate dalle posizioni, dalle esperienze e dalle intenzioni dei soggetti coinvolti nel processo. La collaborazione diventa un obbligo nella misura in cui vogliamo fare ricerca in questi contesti così articolati, utilizzando un approccio volto al dialogo e al confronto.

Nonostante tutto, credo ci siano dei vantaggi nella costruzione di progetti di ricerca realizzati attraverso l'etnografia sociale e collaborativa, poiché in questo modo si riesce a gettare dei ponti, alimentando la costruzione di un sapere relazionale e condiviso tra donne 'bianche' e 'donne indigene'; che si apre a nuove possibilità e non rimane isolato nella sua sfera locale e situata. Superare le dicotomie oppostive tra centro e periferia, o tra i Nord e i Sud del Mondo è possibile se si adotta una prospettiva di genere relazionale nella ricerca sociologica di lungo termine.

Riferimenti bibliografici

- Cardano, M. (2005). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci Editore.
- (2001). Etnografia e riflessività. Le pratiche riflessive costrette nei binari del discorso scientifico. In *Rassegna Italiana di Sociologia* n. 2, 173-204.
- Connell, R. (2007). *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Sydney, Australia: A&U Academic.
- (2011). *Questioni di Genere*. Bologna: Il Mulino.
 - (2014). Rethinking gender from the South. In *Feminist Studies*, 40 (3), 518-542.

- (2014). Using southern theory: Decolonizing social thought in theory, research and application. In *Planning Theory*, 13 (2), 210-223.
 - (2017). Toward a global sociology of knowledge: Post-colonial realities and intellectual practices. In *International Sociology*, 32 (1), 21-37.
 - (2018). Intellectuals and the global South. In *Social Affairs: A Journal for the Social Sciences*, 1 (9), 1-13.
 - (2018). Decolonizing sociology. In *Contemporary Sociology*, 47 (4), 399-407.
 - (2019). New maps of struggle for gender justice: Rethinking feminist research on organizations and work. *Gender Work and Organization*, 26, 54-63.
- Connell R., Roberts, C. (2016). Feminist Theory and the Global South. *Feminist Theory*, 17 (2), 135-140.
- Connell, R., Pearse R., Collyer F., Maia J., & Morrell R. (2018). Re-making the global economy of knowledge: do new fields of research change the structure of North South relations? In *British Journal of Sociology*, 69 (3), 738-757.
- Connell, R., Pearse, R., Collyer, F., Maia, J. M., & Morrell, R. (2018). Negotiating with the North: How Southern-tier intellectual workers deal with the global economy of knowledge. In *The Sociological Review*, 66 (1), 41-57.
- Corradi, L., Connell, R. 2014. *Il silenzio della terra. Sociologia Postcoloniale, realtà aborigene e l'importanza del luogo*. Milano-Udine: Mimesis.
- Duranti, A. (1992). *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma: La Nuova Scientifica.
- Gobo, G., (2016). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*. Roma: Carocci Editore.
- Goffman E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599.
- hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody*, Cambridge MA: South End Press.
- (1998). *Elogio del Margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Hoskins, C. T. K. (1997). Reclamation of cultural identity for Māori women. In *Women's Studies Journal*, 13 (2), 25-44.
- Hoskins, T. K., & Jones, A. (2017). *Critical conversations in Kaupapa Māori*. Wellington: Huia Publishers.
- Jahnke, H. (1997). Towards a theory of mana wahine. In *He Pukenga Korero, Journal of Māori Studies*, 3 (1), 27- 37.
- (2006). "The Development of Cultural Standards in Education. What are the Issues?". Paper presented at the conference Te Uru Maraurau School of Māori and Multicultural Education Massey University 23 August 2006, pp. 1-17.
- Jahnke, H., Styres, S., Lilley, S., Zinga, D., a cura di (2019) *Indigenous Education: New Directions in Theory and Practice*. Alberta: University of Alberta Press.
- Lassiter, L. (2005a). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago and London: The university of Chicago Press.
- (2005b). "Collaborative Ethnography and Public Anthropology". In *Current Anthropology*, 46 (1), 83-106.
- Marzano, M., (2006). *Etnografia e ricerca sociale*. Bari: Editori Laterza.
- Mikaere, A. (2003). *The balance destroyed: Consequences for Māori women of the Colonisation of Tikanga Māori*. Auckland: The International Research Institute for Māori and Indigenous Education.
- Narayan, K. (1993). "How Native Is a "Native" Anthropologist?". In *American Anthropologist*, 95 (3), new series, 671-686.

- Navarini, G., (2001). Etnografia dei confini: dilemma clinico e polisemia. In *Rassegna Italiana di Sociologia* n. 2, pp. 283-308.
- Pihama, L. (2001). *Tihei mauri ora: honouring our voices*, unpublished thesis, University of Auckland.
- Ramazanoglu, C., Holland, J. (2002). *Feminist Methodology Challenges and Choices*. London: Sage.
- Said, W.E. (2013). *Orientalismo*. Milano: Universale Economica Saggi Feltrinelli.
- (2014), *Dire la verità. Gli intellettuali ed il potere*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.
- Sharan B. M., Johnson-Bailey, J., Lee, M., Kee, Y., Ntseane, G., & Muhamad, M. (2001). Power and positionality: negotiating insider/outsider status within and across cultures. In *International Journal of Lifelong Education*, 20 (5), 405-416.
- Smith, G.H. (1997). *Development of Kaupapa Māori Theory and Praxis*, Phd Thesis, Auckland University.
- (2003). Kaupapa Māori Theory: Theorizing Indigenous Transformation of Education & Schooling, paper presented at 'Kaupapa Māori Symposium' NZARE / AARE Joint Conference Hyatt Hotel, Auckland, N.Z.
- (2017). Kaupapa Māori Theory: Indigenous Transforming of Education, in Hoskins, T. K., & Jones, A. *Critical conversations in kaupapa Māori*. Wellington: Huia Publishers.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Dunedin: University of Otago Press.

GENDER SEGREGATION E PRECARIETÀ. IL CASO DELLE ASSISTENTI SOCIALI DEI MUNICIPI ROMANI

Carmela Corleto

(carmela.corleto@uniroma3.it)

Università degli Studi di Roma Tre

Abstract

I mutamenti del mondo del lavoro conseguenti al fenomeno della globalizzazione hanno delineato uno scenario complesso, caratterizzato da incertezza e precarietà. Tra gli altri, a pagare il caro prezzo di questa situazione vi sono gli assistenti sociali del Terzo Settore, che partecipano alla realizzazione dei servizi alla persona esternalizzati dall'ente pubblico - partnership consolidatasi a seguito dell'emanazione della Legge 328/2000 - che negli ultimi anni vedono la professione interessata da sfide collegate al passaggio dal *welfare state* al *welfare mix*.

Questi ultimi, nella maggior parte dei casi donne, dipendono formalmente dall'ente privato, ma esercitano i propri mandati all'interno dell'ente pubblico. Tale situazione, ormai diffusasi nel nostro Paese, mette in evidenza una serie di problematiche che, oltre a riguardare la precarietà puramente lavorativa, coinvolgono l'identità professionale del soggetto e la sua vita privata. Interessante ed emblematico è il caso degli operatori sociali che svolgono la propria professione presso i Municipi romani, oggetto di questo studio.

Il lavoro di ricerca in itinere ha l'obiettivo di ascoltare le voci, i racconti di queste professioniste utilizzando un approccio qualitativo, per capire quali sono gli effetti che un lavoro intermittente può creare sulle vite delle stesse e sulla definizione delle identità professionali. Inoltre, ci si interroga su come un professionista precario possa occuparsi di situazioni e bisogni ancora più precari, fornendo un supporto inevitabilmente precario.

Parole chiave: Precarietà; Gender segregation; Donne; Assistenti sociali.

Introduzione

La locuzione oraziana "*hic et nunc*" è quella che, più di ogni altra, riesce a rappresentare la nuova società, mutata profondamente dal fenomeno della globalizzazione; è quella che Sennet (1999) definisce "società del capitalismo flessibile".

Lo spazio ed il tempo sono due categorie concettuali che da sempre hanno fatto da perno intorno al quale si è costruita la vita degli uomini e la storia delle società. La loro percezione e la loro rappresentazione hanno subito nel tempo profonde variazioni, a seconda della prospettiva assunta e dei cambiamenti prodotti dall'attività umana (Luzi, 2015).

Nello specifico, caratteristica principale della globalizzazione sembra essere una compressione del tempo e dello spazio, che determina l'avvento di un nuovo tipo di

lavoro, che porta con sé atipicità e flessibilità, preconizzando precarietà e disoccupazione: il lavoro liquido (Bauman, 2002).

Il riferimento al concetto di liquidità rimanda alla caratteristica specifica dei liquidi, informi, che tendono ad adattarsi all'ambiente circostante, modificandosi continuamente e muovendosi con estrema facilità e fluidità. Lo stesso Bauman (2002, p. 17) spiega che "i liquidi, a differenza dei corpi solidi, non mantengono di norma una forma propria. I fluidi, per così dire, non fissano lo spazio e non legano il tempo".

Il neoliberismo ha naturalizzato un ideale, la libertà del mercato, che è penetrato in tutte le sfere della vita: la società intera è stata travolta da questo principio, che sembra ormai essere l'unica guida per la sopravvivenza della società. La flessibilità del capitale, incluso quello umano, diventa uno strumento per raggiungere l'obiettivo della libera concorrenza al quale aspira il mercato, cieco di fronte agli effetti che tale fine ha prodotto sulla società stessa. La deregolamentazione del mercato del lavoro ha posto milioni di persone nella condizione di doversi confrontare con rapporti di lavoro atipici, dalla durata incerta e per lo più esigua. Atipicità, flessibilità, precarietà, costituiscono ormai lo *slang* della nuova generazione.

L'insicurezza e lo stato di incertezza generale entrano a far parte della normalità. Viviamo in quella che Beck (2013) denomina "società dei rischi": una società in cui l'unica certezza è l'incertezza stessa.

La perdita della centralità del lavoro nella società contemporanea ha compromesso il processo di costruzione dell'identità personale e professionale. Da sempre infatti, la professione svolta ha definito l'identità dei soggetti nella misura in cui stabilisce il loro ruolo all'interno della società (Iorio, 2017).

La scelta professionale è sicuramente un aspetto centrale della costruzione di sé di un individuo; è una scelta in cui il piano razionale si intreccia fortemente a quello più inconsapevole dei sentimenti di identità, delle rappresentazioni immaginarie del futuro lavoro e delle relative intime aspettative personali (Erickson, 1964). La rappresentazione di sé infatti può essere disaggregata nelle sue due componenti, personale e sociale. La prima, attiene a quell'insieme di caratteristiche che l'individuo pensa di possedere ed è costruita sulla base del vissuto personale. La seconda, gli deriva dalla consapevolezza di appartenere a un determinato gruppo sociale e al peso valoriale che ad esso attribuisce all'interno di una struttura sociale complessa; l'identità professionale ne è quindi una sua significativa componente (Castelli e Venini, 1998).

Non si tratta pertanto di una precarietà puramente lavorativa, ma identitaria, sociale; per dirla alla Bourdieu (1998), la precarietà è dappertutto.

L'instabilità occupazionale, che contraddistingue la fase attuale del capitalismo, arriva così a precarizzare la vita in un circolo vizioso, in cui i confini tra l'ambito lavorativo e la vita privata tendono a confondersi, rendendo impossibile una qualsivoglia separazione.

È utile sottolineare come in quest'epoca di "non-più-lavoro", la precarietà sconfini in ogni aspetto dell'essere, eliminando la tradizionale divisione tra tempo dedicato al lavoro e quello per tutto il resto (Pasquino, 2014).

Dalla precarietà lavorativa alla precarietà di vita: una ricerca empirica

Svariate sono le condizioni oggettive che accomunano i tanti giovani professionisti che navigano nel mare della precarietà, avendo quasi abbandonato l'idea della stabilità all'orizzonte, ma particolari e soggettivi sono i modi di reagire al senso di insicurezza lavorativo ed esistenziale che da essa derivano.

La riflessione intorno al suddetto tema diventa ancora più ardua se si delimita ad una specifica fetta di attori del mondo del lavoro: le donne.

Infatti, un ultimo aspetto delle trasformazioni del lavoro contemporaneo, legato in particolare al processo di terziarizzazione, riguarda la cosiddetta "femminilizzazione del mercato del lavoro" (Lasch, 1999). La ridefinizione dell'assetto economico, e più in generale del mondo del lavoro e dell'organizzazione sociale, è stata caratterizzata da forti connotati di genere, per quanto riguarda sia la realtà del lavoro, sia le sue rappresentazioni. Questo passaggio da una società moderna ad una postmoderna viene infatti frequentemente descritto come uno spostamento della domanda di lavoro da lavori a tempo pieno, "maschili", "manifatturieri", a lavori part-time, "femminili" e nei servizi (Fontana, 2000).

L'ambito dei servizi, infatti, si è globalmente femminilizzato; lo sviluppo del settore terziario nella società occidentale si è intrecciato strettamente all'aumento dell'occupazione femminile. Inoltre, la crescita occupazionale nel settore dei servizi non è stata solo quantitativa, ma anche qualitativa, in sintonia con il processo di scolarizzazione che risulta essere uno degli aspetti più significativi del mutamento dell'offerta di lavoro femminile (D'Ambrosio, Donati, 1994).

La letteratura economica ha messo però in evidenza nel tempo come le donne non si distribuiscano uniformemente nei vari settori di attività e nelle varie professioni, ma prediligano poche occupazioni, spesso legate a stereotipi sociali e ricalcate su ruoli tradizionali di lavoro domestico e di cura, rintracciabili nella macro-area delle professioni sociali. Sono occupazioni caratterizzate da retribuzioni poco elevate, con scarsa prospettiva di stabilità e di carriera. Si è soliti parlare in questi casi infatti di segregazione occupazionale di genere (Rosti, 2006).

A tal proposito, in Italia, appare interessante la condizione degli assistenti sociali, che tra le professioni di cura sembra essere uno dei casi più evidenti di *gender segregation* (Bartholini, 2016).

L'evidenza di una correlazione tra l'appartenenza al genere femminile e la scelta professionale del servizio sociale è da lungo tempo presente nella letteratura di settore, se non altro come constatazione del fatto che le assistenti sociali sono da sempre quasi tutte donne. Le origini del servizio sociale sono ravvisabili, infatti, nell'iniziativa di donne singole o più spesso operanti in gruppi, impegnate nelle attività filantropiche e caritative (Benvenuti, 1998).

Particolare e degno di studio e approfondimento è il caso degli assistenti sociali del Terzo Settore, coinvolti nel processo di esternalizzazione dei servizi alla persona della Pubblica Amministrazione, per i quali è sempre più forte la dicotomia precarietà occupazionale/precarietà identitaria: si tratta, infatti, di operatori precari, che operano in servizi sottorganico, che si reggono su modalità organizzative mutevoli, che si rivolgono ad utenti che vivono situazioni di forte vulnerabilità.

E' noto che in Italia l'assistente sociale occupato nel Terzo Settore sconta spesso una condizione occupazionale precaria e che questo rappresenta un aspetto da cui possono scaturire riflessi negativi sul contenuto delle sue prestazioni professionali (Fazzi, 2012). Nel caso dell'assistente sociale che opera nei servizi pubblici esternalizzati, tuttavia, la situazione appare per certi versi ancora più complessa, perché alla precarietà e ai rischi connessi si aggiunge la condizione del trovarsi "servitore di due padroni"; infatti, il professionista vive una situazione di doppia appartenenza - dal soggetto pubblico titolare del servizio ma anche dal soggetto di Terzo Settore che produce il servizio - che comporta anche la possibilità di vedere in conflitto tra loro i mandati di cui è portatore.

In tema di assistenti sociali che lavorano nel Terzo Settore, la ricerca si è finora dedicata principalmente allo studio degli aspetti favorevoli di tale collocazione: una maggiore motivazione, più soddisfazioni professionali, ecc. (Fazzi, 2016).

Invece, il versante degli aspetti sfavorevoli - tra cui rientra la precarietà e il potenziale cortocircuito identitario di coloro che operano nei servizi pubblici esternalizzati - rimane come uno spazio ancora da esplorare. Tali aspetti, connessi ad un'evidente segregazione occupazionale di genere e a ciò che da essa deriva, meritano di essere approfonditi e meglio inquadrati.

Del macro e complesso scenario del nostro Paese, si intende analizzare una porzione di realtà più piccola, ma esemplificativa, quella dei Municipi romani. Nel dettaglio, su un totale di 387 assistenti sociali municipali -impegnati a vario titolo e con diverso inquadramento contrattuale sul territorio dell'amministrazione capitolina- solo 24 sono di genere maschile (il 6,2 %). (Figura 1)

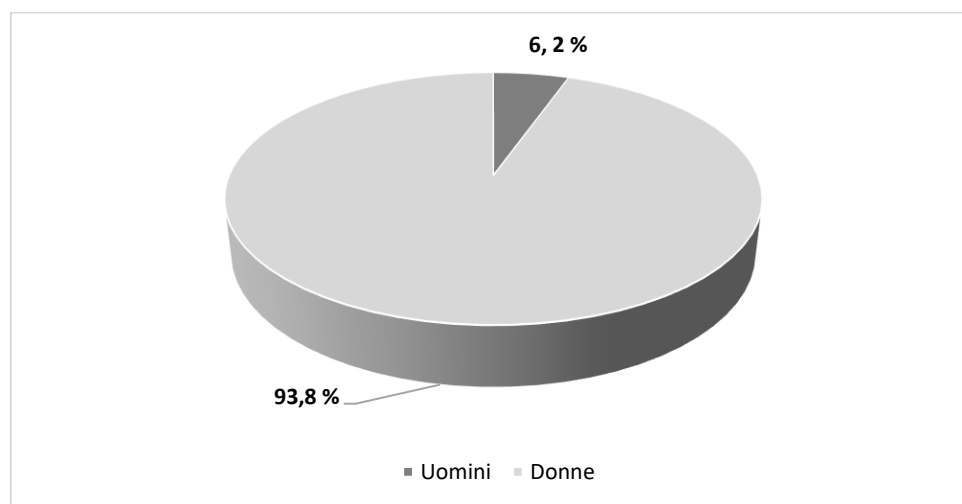


Figura 1. Assistenti sociali Municipi Roma – dati aggiornati a Maggio 2019

Tra questi, vi è una grande fetta di operatori precari, i cosiddetti "esterni".

Naturalmente, anche in questo segmento, è numericamente evidente la femminilizzazione del problema; tra i 105 assistenti sociali precari, soltanto 5 sono di genere maschile (il 4,8 %). (Figura. 2)

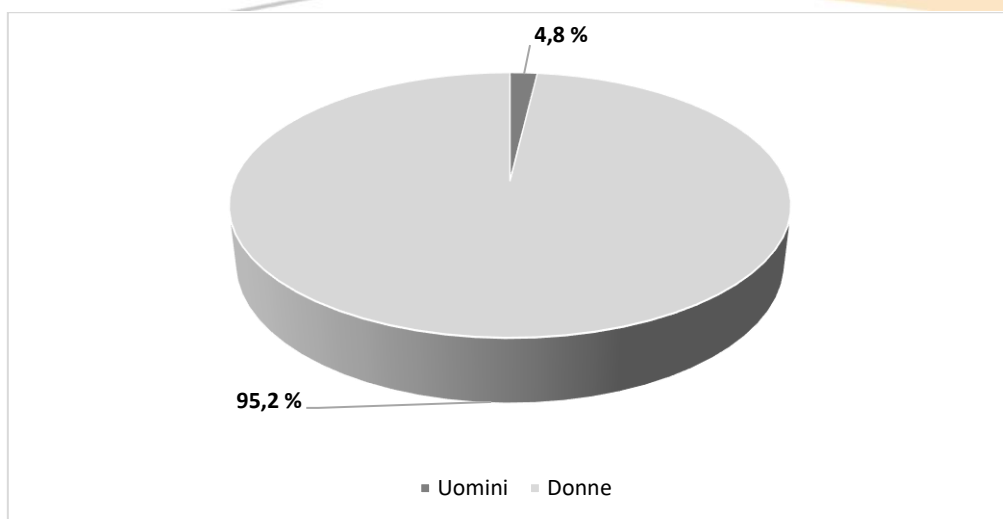


Figura 2. Assistenti sociali precari Municipi Roma - dati aggiornati a Maggio 2019

Nel dettaglio, la situazione che caratterizza il territorio romano per singolo Municipio è la seguente (Tabella 1):

MUNICIPIO	TOTALE ASSISTENTI SOCIALI	ASSISTENTI SOCIALI INTERNI	ASSISTENTI SOCIALI ESTERNI
I	34	19	15
II	22	19	3
III	24	18	6
IV	22	16	6
V	37	35	2
VI	34	23	11
VII	39	31	8
VIII	21	19	2
IX	23	13	10
X	22	16	6
XI	22	16	6
XII	19	14	5
XIII	24	14	10
XIV	26	18	8
XV	18	11	7
	387	282	105

Tabella 1 - Assistenti Sociali Municipi di Roma- Fonte: Dipartimento delle Politiche Sociali di Roma

La condizione lavorativa che accomuna questa consistente fetta di professionisti, è completamente diversa dal resto degli operatori, dipendenti della Pubblica Amministrazione. Si tratta di operatori del Terzo Settore, coinvolti nel processo di esternalizzazione dei servizi alla persona, modalità che individua nella partnership pubblico/terzo settore uno dei tratti distintivi del modello italiano di sviluppo dei servizi sociali.

Gli assistenti sociali che operano nei servizi pubblici esternalizzati, vivono una situazione anomala. Si trovano ogni giorno a condividere il proprio impegno di lavoro

con colleghi che dipendono dalla Pubblica Amministrazione e che hanno pertanto una stabilità lavorativa e di vita diversa (Fazzi, 2016).

La figura dell'assistente sociale in Italia è stata tradizionalmente collocata nel sistema dei servizi pubblici, una circostanza che ha contribuito a segnare l'impianto etico e metodologico su cui essa si fonda e che quindi risulta incoerente con la situazione attuale.

Inoltre, la crescente enfasi su procedure manageriali, finalizzate alla razionalizzazione e al controllo dei costi, rischiano di incidere sull'autonomia del professionista, che si trova costretto ad operare utilizzando pratiche e modalità standardizzate, che spostano il centro dell'attenzione dal singolo e che pertanto inficiano il rapporto di empatia e di fiducia che da sempre ha dominato il mondo del servizio sociale.

L'esiguità della durata dei contratti, inoltre, produce differenti effetti; sia in rapporto all'utenza, con cui non è possibile lavorare programmando azioni a lungo termine e pertanto efficaci e sostenibili, sia sulle possibilità progettuali future di vita dell'operatore.

Il lavoro di ricerca in itinere ha l'obiettivo di ascoltare le voci, i racconti di queste donne, di queste professioniste, per capire quali sono gli effetti che un lavoro intermittente può creare sulla vita delle stesse e sulla definizione delle identità personali e professionali, ma soprattutto come un professionista che vive una situazione lavorativa dominata dall'incertezza possa occuparsi di situazioni di vulnerabilità e innumerevoli bisogni, fornendo un supporto inevitabilmente precario.

Per la realizzazione della ricerca ci si è avvalsi di un approccio di tipo qualitativo, basato sulla somministrazione di un'intervista semi-strutturata. Nel dettaglio, la Grounded Theory fa da pilastro metodologico all'intero studio, consentendo di essere svincolati il più possibile da presupposti teorici di partenza e di generare un'enunciazione teorica partendo dai dati (Tarozzi, 2008).

L'unità di analisi individuata è composta dalle assistenti sociali del Terzo Settore che lavorano presso i Municipi di Roma Capitale.

L'intervista è stata costruita e articolata in quattro aree tematiche:

1. Profilo anagrafico e generalità
2. Situazione contrattuale
3. Le due organizzazioni di lavoro
4. Precarietà lavorativa e identitaria

Quali conseguenze per i professionisti?

Il tema della condizione occupazionale dell'assistente sociale che dipende da una realtà di Terzo Settore ma lavora per conto di un soggetto pubblico, sperimentando così la difficile condizione dell'essere "servitore di due padroni", mette in evidenza un triplice tratto di problematicità.

In primo luogo, vi è la questione della precarietà lavorativa, conseguenza di una collocazione occupazionale legata ad affidamenti della Pubblica Amministrazione che periodicamente vanno a scadenza e il cui rinnovo non è di certo scontato. La condizione contrattuale è infatti legata all'espletamento di gare che dipendono dalle

disponibilità di risorse della Pubblica Amministrazione, che stabilisce di volta in volta i requisiti richiesti ai concorrenti. Accade spesso infatti che l'ente privato erogatore del servizio non viene riconfermato determinando la fine del rapporto di lavoro per l'operatore.

In secondo luogo, vi è la questione della platea su cui la precarietà lavorativa ricade, una platea fatta prevalentemente di donne che si trovano a subire contratti di durata esigua, con scarse retribuzioni e scarsissime possibilità di fare carriera e di uscire dagli schemi della segregazione occupazionale. Una condizione del genere rende assai difficilmente realizzabile la possibilità di programmare il proprio futuro, di costruire una famiglia e di assecondare l'eventuale desiderio di maternità.

In terzo luogo, vi è la questione di una identità professionale messa sotto pressione dalla morsa delle spinte contrapposte di domanda sociale crescente e risorse insufficienti che segnano la precarietà dell'odierno sistema di welfare e dalla necessità di essere nello stesso momento portatore di mandati diversi e potenzialmente contrapposti e conflittuali. Quest'ultimo aspetto porta con sé il rischio di un cortocircuito identitario che può impattare sulla qualità e l'appropriatezza dell'agire quotidiano e sulle dinamiche che regolano il rapporto con l'utenza in termini di individualizzazione e continuità degli interventi, fiducia ed empatia.

Le problematiche finora espresse e analizzate sono oggetto della riflessione teorica e della ricerca sul campo tutt'ora in corso. L'auspicio di tale ricerca empirica è quello di esplorare in profondità il complesso e articolato scenario che contraddistingue in nostro attuale sistema di welfare, dando voce alle professioniste del sociale, la cui unica certezza è l'insostenibile amarezza dell'essere precari.

Riferimenti bibliografici

- Bartholini, I., Di Rosa, R. T., Gucciardo, G., Rizzuto, F. (2016). *Genere e servizio sociale. Habitus Professionale, dinamiche di relazione, rappresentazioni*, Torre del Greco: Edizioni Scientifiche e Artistiche.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*, Bari: Editore.
- Beck, U. (2013). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Benvenuti, P., Gristina, D. A. (1998). *La donna e il servizio sociale. Identità sessuale e professionale dell'assistente sociale*, Milano: Franco Angeli.
- Bourdieu, P. (1998). *La précarité est aujourd'hui partout*, in *Contre-feux: propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*, Liber raison d'agir Paris, pp. 95-101, trad. it Controfuochi. Argomenti per resistere all'invasione neolibera, Reser Milano 1999.
- Burgalassi, M., a cura di, (2012). *Promuovere il benessere in tempo di crisi. Una ricerca sugli assistenti sociali del Lazio*, Roma: Carocci;
- Castelli, C., Venini, L. (1998). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*. Milano: Franco Angeli.
- D'Ambrosio, C., Donati, E. (1994). *Le donne nei servizi sociosanitari*, in *Prospettive Sociali e Sanitarie* n.14.
- Erikson, E. H. (1964). *Introspezione e responsabilità*. Roma: Carocci.

- Fazzi, L. (2012). *Social work in the public and non-profit sectors in Italy: what are the differences*, in *European Journal of Social Work*, 5, pp. 629-644.
- Fazzi, L. (2016). *Il servizio sociale nel terzo settore*, Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli.
- Fontana, R. (2000). *I lavori delle donne. Segregazione occupazionale o nuove opportunità di partecipazione?*, in *Sociologia del lavoro*, n. 80, pp. 129-140.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter: Chicago- New York.
- Guidi, R. (2016). *Terzo settore e Social work(ers). Opportunità, rischi, prospettive*, in Salvini A., a cura di, *Dinamiche di Comunità e servizio sociale*, Pisa University Press, pp.83-95.
- Iorio, R. (2017). *L'insostenibile amarezza dell'essere precari. Vita e lavoro delle donne negli anni della crisi globale*. *Diacronie. Studi di storia contemporanea*, 32, 4/2017.
- Lash, S. (1999). *La riflessività e i suoi doppi: struttura, estetica, comunità*, in U. Beck, A. Giddens, S. Lash (a cura di) *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios, pp. 161-227.
- Luzi, M. (2015). *Dimensioni sociologiche dello spazio e del tempo*, *Metabasis.it*, novembre 2015, anno X, n. 20.
- Pasquino, M. M. (2014). *Otium e negotium. Capitalismo finanziario, precarietà e disparità di genere*, in Dini T. e Tarantino S. (a cura di). *Femminismo e Neoliberalismo. Libertà femminile versus imprenditoria di sé e precarietà*. Roma: Natan, pp. 177-189.
- Rosti, L. (2006). *La segregazione occupazionale in Italia*, in Simonazzi A. (a cura di) *Questioni di genere, questioni di politica. Trasformazioni economiche e sociali in una prospettiva di genere*, Milano: Carocci.
- Sennet R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. traduzione di Tavoisanis M., Milano: Feltrinelli.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tousijn W., Dellavalle M. (2017). *Logica professionale e logica manageriale. Una ricerca sulle professioni sociali*, Bologna: Il Mulino.
- Zamaro N., D'Autilia M. L., a cura di, (2005). *Le esternalizzazioni nelle amministrazioni pubbliche*, Dipartimento della Funzione Pubblica, Roma: Edizioni Scientifiche Italiane.

LE ABUELAS DE PLAZA DE MAYO E LA LOTTA PER IL RITROVAMENTO DEI LORO NIPOTI

Cecilia de Baggis

(cecilia.debaggis@uniroma3.it)

Università degli Studi di Roma Tre

Abstract

Tra il 1976 e il 1983 in Argentina 30.000 individui sono stati rapiti, imprigionati ed uccisi dalle forze armate del regime dittatoriale. Tra loro vi erano donne in gravidanza che furono sequestrate e fatte partorire in cattività. I loro figli furono sottratti alle famiglie biologiche e dati illegalmente in adozione a persone legate al regime militare. Il loro ritrovamento è stato favorito dalle loro nonne che fondarono nel 1977 l'associazione *Abuelas de Plaza de Mayo*, nota per la ricerca dei *desaparecidos* e dei loro figli scomparsi. Attraverso un'analisi della letteratura sul tema ci si è proposti di esaminare la peculiarità del ruolo assunto dalle donne in questa vicenda storica, da sempre portatrici della memoria storica e familiare. Le partorienti hanno lottato per dare la vita ai loro bambini, le madri per il ritrovamento dei loro figli e successivamente le nonne per la restituzione dell'identità ai loro nipoti, recuperando una continuità familiare e culturale di una generazione *desaparecida*.

Parole chiave: Abuelas de Plaza de Mayo; Desaparecidos; Nietos restituidos; Continuità culturale e familiare.

Introduzione

La dittatura militare tra il 1976 e il 1983 in Argentina è stata una tra le più cruente vicende storiche del secondo dopoguerra in Sudamerica, per l'estensione e la crudeltà della repressione, per la violazione dei diritti umani e anche per la profondità del cambiamento sociale e del sistema economico (Arditti, 1999). In nome del "*Proceso de Reorganización Nacional*" il regime mirava all'apparente ripresa economica del paese attraverso l'eliminazione sistematica degli oppositori. In particolare i militari volevano uccidere i guerriglieri, strutturati in due principali organizzazioni, l'*Ejército Revolucionario del Pueblo* e i *montoneros*, i quali si opposero con le armi alla dittatura (Califano, 2005). Tale violenza da ambo le parti si fece negli anni sempre più aspra fino a toccare il culmine durante la fine degli anni Settanta. Moltissime persone vennero sequestrate anche solo per avere familiari o conoscenti coinvolti nelle varie organizzazioni di ribelli; venivano torturate per la ricerca di informazioni al fine di identificare i sovversivi da uccidere e far sparire (Novaro, 2005). I "sovversivi" erano anche quelli che alfabetizzavano i quartieri più poveri o che si mobilitavano per aiutare le persone più umili attraverso cure mediche o per garantire loro risorse primarie. Per questo motivo molti militanti, ma anche intellettuali, giornalisti, scrittori e artisti, decisero di emigrare o vivere in esilio all'estero, per salvarsi o anche per scappare da una così forte oppressione politica (Vicat, 2007; Arriagada, 2014).

I *desaparecidos*

Il “processo” di pulizia nazionale avveniva in quattro fasi: (1) sequestro dei sovversivi, (2) tortura, (3) uccisione, (4) sparizione dei corpi. Le persone venivano catturate maggiormente di notte a casa, ma anche nei luoghi di lavoro o per strada, attraverso auto non riconoscibili da persone con il volto coperto. Venivano trasportati nei centri di detenzione clandestina presenti in maniera capillare in tutto il territorio nazionale (Canneddu, 1994). Erano generalmente bendate per non vedere i propri sequestratori e torturate per estorcere loro informazioni. La violenza usata era atroce, ma soprattutto studiata ed eseguita in maniera da non lasciare traccia. Un sopravvissuto di Mendoza⁵⁶ racconta che le persone sequestrate venivano a turno portate in delle stanze dedicate alla tortura, dove vi erano delle lastre di metallo su cui le facevano stendere e successivamente iniziavano le domande. Se il prigioniero non rispondeva iniziavano le scosse elettriche su tutto il corpo, prevalentemente sulle parti più sensibili del corpo, come i genitali, che venivano rese umide per aumentare il dolore, attraverso la stessa urina dei torturatori. Una volta ottenute le informazioni necessarie, anche dei nomi accennati o pronunciati per far terminare quella sofferenza, le persone erano spostate in altre stanze e successivamente uccise. Molto spesso i corpi venivano occultati in fosse comuni o gettati in mare attraverso i cosiddetti “voli della morte”. Altre volte le persone venivano gettate in mare ancora vive, dopo il sequestro e la tortura venivano narcotizzate e fatte salire su degli aerei. In mezzo all’oceano venivano obbligati a tuffarsi per andare incontro alla morte (Verbitsky & Tognonato, 2001). I militari fecero sparire anche tutti i documenti appartenenti a queste persone, cancellando gli atti di nascita dai registri di stato civile (Avery, 2004). La Commissione Nazionale sulla Scomparsa di Persone in Argentina (CONADEP, 1986) stima che siano scomparse circa 30.000 persone durante i sette anni della dittatura e soprattutto tra il 1976 e il 1978, anni di atrocità, paura e silenzi per la società argentina.

Secondo Gatti (2012) la sparizione forzata intaccò almeno tre variabili costitutive del soggetto moderno occidentale: il nome, il tempo e lo spazio. Si crea una frattura nel nome, in quanto si rompe il vincolo logico tra corpo e identità, si “rompe” il tempo in quanto si modifica bruscamente la quotidianità dei singoli e si rompe lo spazio quando il soggetto è violentemente espulso dalla società dallo Stato stesso del quale è membro.

Il “bottino di guerra”

Molte donne in stato di gravidanza vennero sequestrate e si stima che circa cinquecento bambini furono sottratti alle loro madri dopo la nascita e successivamente “consegnati” per la maggior parte a famiglie simpatizzanti del regime militare (Quintana, 2014). L’assurdo rapimento di questi bambini può essere definito come un vero e proprio “bottino di guerra” che i militari programmarono nel dettaglio (Nosiglia, 1985).

Si può parlare di genocidio in quanto vigeva un Piano sistematico per l’appropriazione illecita dei bambini, vittime della sparizione forzata. Inoltre avviene in qualche modo una terza morte per i *desaparecidos*, oltre a quella fisica e identitaria, anche quella generazionale, in cui si interrompe una storia familiare, di tradizioni e di ricordi (Kletichni, 2006).

⁵⁶ Testimonianza di un sopravvissuto di Mendoza (Argentina), raccolta personalmente il 01/06/2019

Il processo di “pulizia” nazionale, quindi affine a un regime totalitario, era quello di ripulire l’Argentina dai sovversivi. D’altro canto, però, l’agire militare era permeato da una forte morale cattolica che, paradossalmente, non ammetteva di uccidere delle gestanti, in quanto portatrici di vita. I militari ipotizzavano che, facendo crescere ed educare questi bambini da famiglie filo-governative, potevano estirpare il seme della ribellione sul nascere e di conseguenza della crisi socio-economica Argentina (Vignola, 2016). Questi bambini vennero quindi privati della possibilità di crescere con i loro familiari, di conoscere la loro storia, il loro passato, le loro tradizioni. Vennero privati quindi della loro reale identità familiare e culturale, ciò che permette alle persone quella capacità di *agency* necessaria e indispensabile per la consapevolezza di sé e per la propria autorealizzazione (Gandsman, 2009).

La prospettiva di genere sul dramma dei *desaparecidos*

Uno degli obiettivi della dittatura militare era lo sradicare la ribellione, non soltanto eliminando gli oppositori, ma soprattutto la loro eredità culturale e la loro discendenza biologica, interrompendo la trasmissione intergenerazionale. In particolare, nei bambini cresciuti nelle famiglie aderenti al pensiero del regime dittatoriale si interrompeva la trasmissione intergenerazionale culturale ed identitaria dei *desaparecidos*.

Rispetto a tale azione è stato straordinario il ruolo giocato dalle donne per ripristinare tale continuità. Si possono identificare tre gruppi di donne protagoniste in questa vicenda: le donne rapite in gravidanza, *Las Madres de Plaza de Mayo* (Le madri di Plaza de Mayo), sopravvissute ai loro figli *desaparecidos* e *Las Abuelas de Plaza de Mayo* (Le nonne di Plaza de Mayo) che dedicheranno la loro esistenza alla ricerca dei loro nipoti scomparsi. Ognuno di questi gruppi di donne ha contribuito a recuperare e a mantenere una continuità alla loro identità familiare e culturale, che il regime si era adoperato per distruggere. In questo senso, la differenziazione di genere sembrerebbe rappresentare un valore aggiunto in cui l’universo femminile si esprime in termini quasi biologici nella salvaguardia delle generazioni. Si potrebbe speculare che tale lotta per la riconquista dell’identità generazionale rispondesse ad un più ampio e generale impulso declinato al femminile di una proiezione di sé nel futuro attraverso la generatività, che nascerebbe biologicamente dalla capacità riproduttiva della donna.

La lotta delle donne per il ritrovamento dei loro cari, prima in silenzio e a piccoli passi, ottenne sempre più consensi, fino ad avviare delle vere e proprie trasformazioni sociali. Analizzare le loro storie costituisce un importante contributo per lo studio dei cambiamenti culturali e storici dell’universo femminile in contingenze così estreme.

Le donne rapite in gravidanza

Le donne in gravidanza che partorirono nei Centri di detenzione clandestina diedero alla luce i loro bambini sapendo di dover morire subito dopo, dimostrando tutta la loro forza e il loro coraggio. Spesso venivano rinchiuso in celle comuni, sottoposte a violenze fisiche e sessuali indicibili ed inenarrabili (Kordon, 1991). I bambini venivano strappati dalle braccia delle loro madri, le quali venivano illuse che i

loro piccoli sarebbero stati consegnati ai loro familiari. Spesso facevano scrivere loro delle lettere che non vennero mai recapitate ai loro parenti in cui scrivevano che stavano bene e che dopo la loro liberazione sarebbero tornate.

Las Madres de Plaza de Mayo

Il 30 aprile del 1977 nacque l'Associazione delle *Madres de Plaza de Mayo*, che aveva come scopo la ricerca dei propri figli scomparsi, fondata da casalinghe e operaie, unite tra loro dalla sofferenza e dal dolore. L'inizio della loro avventura incontrò non poche difficoltà, visto che si trovano nel pieno della dittatura. I militari le chiamavano *las locas* (le pazze), perché avevano osato sfidare la potenza del governo di quell'epoca (Vignola, 2014).

“Ci chiamavano le pazze, e qualcuno pensava che fosse un'offesa. Ci mettevano dentro tutti i giovedì, e noi ritornavamo. Ci dicevano, eccole lì, le pazze. Le arrestiamo e loro ritornano. Ma noi sapevamo di essere pazze d'amore, pazze dal desiderio di ritrovare i nostri figli... e poi, perché no? Un po' di pazzia è importante per lottare. Abbiamo rovesciato il significato dell'insulto di quegli assassini.” (*Madres de Plaza de Mayo*, 1997)

Si incontravano inizialmente di nascosto a casa di qualcuna o in luoghi pubblici, fingendo che fosse il compleanno di una di loro, poiché vigeva il divieto di aggregazione nelle piazze e il coprifuoco notturno. Sfilavano in una delle piazze principali della città di Buenos Aires, *Plaza de Mayo*, con dei fazzoletti bianchi in testa, simbolo di maternità primordiale, per manifestare contro la scomparsa dei loro cari (Taylor, 2002). La determinazione di queste donne portò una sorta di riscatto dall'oblio e dal silenzio che regnava negli anni della dittatura in Argentina. Si dava voce a qualcosa di indicibile ed inspiegabile che stava avvenendo nei terribili anni della *guerra sucia* (guerra sporca), di cui non si parlava per la paura e l'angoscia di non sopravvivere (Gatti, 2012). Seppero trasformare la loro disperazione in forza propulsiva che diede vita a dei veri e propri cambiamenti culturali. Il loro dolore privato diventò pubblico, condiviso. Ciò le aiutò e le aiuta ancora oggi a convivere con la sofferenza e ad elaborare la loro perdita, lottando per rendere giustizia ai loro figli defunti (Calandra, 2006). Dopo più di quaranta anni si possono ancora vedere manifestare nella *Plaza de Mayo* tutti i giovedì pomeriggio per gridare la loro rabbia e per ricordare i loro figli scomparsi. La lotta dei loro figli è stata riaccesa e mantenuta viva dalle loro madri, ormai novantenni, e trasmessa alle generazioni più giovani.

Las Abuelas de Plaza de Mayo

Dall'associazione de *Las Madres* trae origine quella delle *Abuelas de Plaza de Mayo*, un gruppo di nonne, che oltre ai loro figli, avevano perso anche i loro nipoti e fondano il 22 ottobre 1977 l'associazione. Le nonne si organizzarono in modo tale da iniziare la ricerca dei loro piccoli nipoti, chiedendo il supporto delle istituzioni internazionali. Istituirono una Banca dati del DNA dei familiari dei *desaparecidos* per poter riconoscere ed identificare con certezza i loro nipoti. Inoltre le *Abuelas* cominciarono a reperire in maniera sempre più sistematica documentazione e testimonianze delle persone scomparse fino a creare un vero e proprio Archivio biografico in cui sono raccolte le storie familiari di ogni nipote scomparso (Medina, 2013).

Il 19 marzo 1980, quando ancora vigeva la dittatura, le *Abuelas* localizzarono le prime due nipoti che erano state abbandonate in una piazza di Buenos Aires in seguito

al sequestro- scomparsa della madre e finirono con l'essere adottate legittimamente da una coppia. Fortunatamente i loro genitori adottivi giocarono un ruolo importante nel recupero dell'identità delle bambine, un atteggiamento non abituale nella maggioranza dei casi. Da allora questa ricerca non si è più interrotta, per la loro *busqueda* in Argentina è stato formato un organismo legato al ministero della giustizia, il Conadi, che si occupa delle pratiche di riconoscimento. Ad oggi sono stati ritrovati 130 nipoti, oggi giovani adulti tra i 35 e i 45 anni, anche grazie alle campagne di sensibilizzazione diffuse in tutto il territorio, in cui le nonne promuovono il dubbio sull'identità e garantiscono il supporto necessario per l'accettazione di tale difficile percorso. Ogni *nieto restituido* (nipote restituito) alla verità è un momento di gioia e condivisione per l'associazione che ha una risonanza a livello nazionale ed anche internazionale. L'azione esercitata dalle *Abuelas* con costanza nei quaranta anni trascorsi, è ciò che Rita Aditti (1999) ha definito «a methodology of hope» (una metodologia della speranza). Nel 2008 le *Abuelas* ed Estela Carlotto sono state candidate al Nobel per la Pace.

Un importante cambiamento promosso dalle *Abuelas* avvenne a livello giuridico, in quanto il loro ruolo risultò essere determinante nella ricerca di procedure standardizzate e di tutele legali per il ritrovamento dei loro nipoti, inizialmente minorenni, quindi sotto la tutela degli *apropriadores*. L'ordinamento giuridico argentino acquisì la normativa internazionale, la "Convenzione sui diritti del fanciullo" firmata a New York il 1989, in cui, agli articoli 7 e 8, si parla di diritto al nome e all'identità del minore, considerandolo come un vero e proprio soggetto di diritto. Lo Stato ebbe pertanto l'obbligo di proteggere il minore e preservarne la sua vera identità. Secondo aspetto fu la modifica del Codice penale in cui si inasprì la pena per chi commette reati di sottrazione illecita di minori sotto i dieci anni e falsa la loro identità. Un terzo cambiamento riguardò la legge sull'adozione, in cui si introdusse un aspetto fondante di tale istituto, l'obbligatorietà e la responsabilità da parte dei genitori adottivi di informare il minore sin da subito, o da quando ne abbia facoltà, in merito alla sua reale identità biologica (Ambrosino, 2012; Rotabi, 2014).

Conclusione

È interessante notare come in questo capitolo della storia argentina si sia creata una concatenazione di eventi che abbia coinvolto varie generazioni di donne. In primo luogo le donne in gravidanza che hanno subito un'atroce violenza nel momento della loro vita di maggiore fragilità e intimità, usate solo per ottenere un "bottino di guerra", dei bambini innocenti privati della loro vera identità. Sono state uccise delle puerpere e rapiti i loro bambini per sradicare la sovversione e la ribellione, creduta insita nelle loro famiglie. È stata compiuta, quindi, una frattura nella continuità generazionale, andando ad intaccare l'identità storica e culturale del singolo e di un'intera comunità. Il loro riscatto, la loro rivalsa è affidata ad altre donne, le Madri e le Nonne, che hanno contribuito così a ripristinare la memoria storica e culturale dei loro figli e dei loro nipoti scomparsi. Le donne come portatrici e affidatarie dei ricordi, ma anche e soprattutto capaci di tessere legami così forti e semplici allo stesso tempo, da sfidare un regime e urlare giustizia.

Come scrive Vignola (2016) ciò che connota queste donne è essenzialmente l'istinto, l'intuizione e la creatività, oltre la disperazione e la rabbia. Queste peculiarità caratterizzarono il loro percorso inizialmente in una decostruzione degli stereotipi di genere, e poi in una ricostruzione genealogica ed epistemologica della propria storia

come espressione di un'identità individuale e insieme politica. La capacità delle donne argentine di resistere ai governi attraverso pratiche del ricordo ha rappresentato e continua a rappresentare, un capitale di legittimazione enorme sia per il crollo dell'apparato di terrore statale di fronte alla mobilitazione di questi soggetti collettivi, sia per l'appropriazione e la trasmissione delle loro forme di lotta alle future generazioni. Ciò che segnò una rottura profonda tra lo Stato e questi attori sociali, portatori di assenze fisiche e simboliche, furono i legami biologici e lo spazio familiare e sociale, distrutti dal terrorismo. Iniziò un processo di delegittimazione di quasi tutte le istituzioni politiche e giuridiche a causa dell'espulsione violenta di una intera generazione in disaccordo con l'ideologia governativa. La *lucha* (lotta) di questi movimenti di donne iniziò a denunciare l'illegittimità e l'illegalità di uno Stato che, attraverso il terrore uccise migliaia di persone. La loro resistenza, iniziata dalla scomparsa dei loro figli e nipoti, ha trasformato i vincoli biologici in vincoli politici, costruendo un'identità dapprima familiare e poi nazionale. Le istanze di memoria, verità e giustizia delle *Madres de Plaza de Mayo* e delle *Abuelas* continuano ad assumere, in questo senso, una sfida politica nei confronti di tutte le istituzioni, insieme alla battaglia iniziata nel 1993 dagli *HIJOS*, figli dei *desaparecidos* uniti nella speranza che le battaglie iniziate dai loro genitori non vengano dimenticate. Tutti questi movimenti sociali esprimono, quindi, una richiesta a nome di una discendenza familiare in cui la dimensione privata del dolore è stata permeata da quella sociale, storica e politica.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosino, M., Chena, M., Degiorgi, G., Ferreyra, Y., Frola, M., Jaime Bacile, E., Nuñez, V., Visintini, C. & Gómez M., (2012). Sustracción de Identidad, Trauma y Consecuencias Subjetivas. *Fundamentos teóricos y perspectivas éticas. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1(1), 341-357.*
- Arditti, R. (1999). *Searching for life: The grandmothers of the Plaza de Mayo and the disappeared children of Argentina.* Berkeley: University of California Press.
- Arriagada, M. (2014). I Desaparecidos della Dittatura argentina (1976-1983). *Antrocom: Online Journal of Anthropology, 10(1), 127- 130.*
- Avery, L. (2004). A Return to Life: The Right to Identity and the Right to Identify Argentina's Living Disappeared. *Harv. Women's LJ, 27, 235-272.*
- Calandra, B. (2006). Le nonne di Plaza de Mayo. *Storia delle donne, 2(1), 231-242.* Califano (2005) DOI: 10.1473/stor294.
- Califano, M. E. (2005). Escrache, resistenza non violenta nell'Argentina del dopo terrorismo di Stato. *Storicamente, 1.*
- Canneddu, P. (1994). *30.000 desaparecidos : reportage di fatti realmente accaduti durante la dittatura militare argentina,* Sassari: Stampacolor.
- C.O.N.A.D.E.P., (1986). *Nunca Más. Rapporto della Commissione Nazionale sulla Scomparsa di Persone in Argentina,* Bologna, EMI.
- de Mayo, A. M. D. P. (1997). *Historia de las Madres de Plaza de Mayo, Colección 20 años de lucha.* Madres de Plaza de Mayo.
- Gandsman, A. (2009). "Do You Know Who You Are?" Radical Existential Doubt and Scientific Certainty in the Search for the Kidnapped Children of the

- Disappeared in Argentina. *Ethos*, 37(4), 441-465. doi:10.1111/j.1548-1352.2009.01068.x
- Gatti, G. (2012). Imposing identity against social catastrophes. The strategies of (Re) generation of meaning of the Abuelas de Plaza de Mayo (Argentina). *Bulletin of Latin American Research*, 31(3), 352-365.
- Kletnicki, A. (2006). Disappeared children in Argentina: genocidal logic and illegal appropriation. *Journal of Genocide Research*, 8, 181-190. doi: 10.1080/14623520600703073
- Kordon, D. R. (1991). Impunity's psychological effects: its ethical consequences. *Journal of medical ethics*, 17(Suppl), 29-32.
- Medina, H. (2013). Memoria, restitución y prácticas de la transmisión: El Archivo Biográfico Familiar de Abuelas de Plaza de Mayo. *Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani*, 5, 204-217.
- Nosiglia, J. E. (1985). Botín de guerra. Cooperativa Tierra Fértil.
- Novaro, M. (2005). La dittatura argentina (1976-1983), Carocci editore.
- Quintana, M. M. (2014). Configuraciones discursivas de Abuelas de Plaza de Mayo: enunciación y mecanismos retóricos en 'Botín de guerra'. *Kamchatka. Revista de análisis cultural.*, (3), 11-25.
- Rotabi Smith, K. K. (2014). Force, fraud, and coercion: Bridging from knowledge of intercountry adoption to global surrogacy. *ISS Working Paper Series/General Series*, 600, 1-30.
- Rotabi, K. S. (2014). Child adoption and war: 'Living disappeared' children and the social worker's post-conflict role in El Salvador and Argentina. *International Social Work*, 57(2), 169-180.
- Taylor, D. (2002). "You are here": The DNA of Performance The Drama Review, 46(1), 149-169.
- Verbitsky, H., & Tognonato, C. (2001). Il volo: le rivelazioni di un militare pentito sulla fine dei desaparecidos. Feltrinelli.
- Vicat, M., (2007). Historia argentina. Ediciones libertador.
- Vignola, M. (2014). [Dolore privato, richiesta di giustizia e memoria politica] Madri e Nonne di Plaza de Mayo in Argentina/Private Sorrow, Request for Justice and Political Memory: Mothers and Grandmothers of Plaza de Mayo in Argentina. *Cambio*, 4(7), 209-22.

MOLESTIE SESSUALI NELLA RICERCA: NON È UN LAVORO DI SCAMBIO!

Ilaria Di Tullio⁵⁷

(Ilaria.ditullio@irpps.cnr.it)

Consiglio Nazionale delle Ricerche

Abstract

I luoghi in cui si produce scienza, nonostante dovrebbero fondarsi sul principio dell'oggettività scientifica, riproducono indirettamente modelli culturali fortemente discriminatori a scapito delle donne. Copiosa letteratura di riferimento individua tra le cause: la scarsa trasparenza nelle procedure di reclutamento; la forte presenza degli *old boys networks*; la mancanza di efficaci strumenti di supporto e di valorizzazione dell'eccellenza femminile, la carenza di efficaci programmi di mentorship, e tante altre di cui solo da pochi anni se ne sta iniziando a parlare, tra queste, le molestie sessuali. Come dimostrano i recenti movimenti #metoo e #metoo in science, il tema è di grande attualità e, nonostante studi dimostrino che sia un fenomeno molto comune e diffuso a livello accademico e scientifico, risulta essere ancora poco attenzionato dalla comunità scientifica.

In questo contributo, attraverso un'analisi qualitativa rivolta a donne scienziate, si presentano le varianti discriminatorie e pregiudizievoli, di matrice sessista, emerse dai racconti delle intervistate.

I risultati dello studio supportano l'ipotesi per cui le discriminazioni di genere si configurano come risultato di un uso improprio e squilibrato da parte di chi detiene il potere, l'autorità e il prestigio all'interno delle istituzioni accademiche e scientifiche. La paura di ritorsioni o di essere attenzionate per la propria sessualità suscita nelle donne forti sentimenti di disagio e di colpevolizzazione che possono inficiare nel profondo la personalità e la propria *self-efficacy*.

Parole chiave: Sexual harassment; Gender equality; Women in science, Case study.

Introduzione

Tradizioni sociologiche costruttiviste sostengono che le differenze di genere nella scienza siano il risultato del processo di socializzazione dei ruoli, risultato delle influenze del contesto culturale, scolastico e sociale (Adler and Pierce, 1993; Burns, 1992; Butler, 2011). Le istituzioni di ricerca si configurano come luoghi in cui si produce scienza e, sebbene si fondino sul principio dell'oggettività scientifica, indirettamente, contribuiscono alla riproduzione della tradizionale struttura organizzativa sociale. Quest'ultima si riverbera anche nell'ambiente lavorativo, fortemente centrato su una

⁵⁷ Ricercatrice IRPPS - CNR, Via Palestro 32, 00185

Dottoressa di Ricerca in Metodologia della Ricerca Sociale per il corso di Comunicazione, Ricerca e Innovazione della SAPIENZA, Università di Roma.

email: ilariaditullio@gmail.com; ilaria.ditullio@irpps.cnr.it

cultura *male-oriented*; le istituzioni di ricerca, dunque, non sono da considerarsi *gender neutral* (Acker,1990).

Gli ultimi dati della Commissione Europea evidenziano, nell'ultimo decennio, un incremento delle donne nella ricerca, pari a circa il 4% ma, nonostante ciò, le scienziate sono ancora solo il 33% sul totale del personale di ricerca (EC, 2016). La situazione peggiora se si guarda alle progressioni di carriera, nel corso delle quali le donne gocciolano via dal sistema e sono fortemente sottorappresentate ai livelli più alti; basti pensare che solo il 13% di esse riesce a diventare professoressa ordinaria (EC, 2016). Questo fenomeno, meglio conosciuto in letteratura come *leaky pipeline* è solo una delle ragioni che inficiano negativamente sul rapporto donne e scienza. Diversi studi hanno mostrato che le molestie sessuali nel mondo della ricerca sono molto più diffuse di quanto appare e che, tra le donne che dichiarano di aver subito abusi di tipo sessuali, molte sono state vittime di episodi sconvenienti a ridosso di promozioni, avanzamenti di carriera o assunzioni infatti (Vassallo et al., 2017; NASEM, 2018). Molte donne, riportano inoltre, che il rifiuto nell'accondiscendere alle *avances* viene spesso ricambiato con trasferimenti e allontanamenti dal luogo usuale di lavoro generando conseguenze fortemente penalizzanti (EC, 2012).

La commissione europea rivolge da anni attenzione al tema ponendo al centro della questione la dignità della persona e definendo il *sexual harassment* come: "qualsiasi disattesa condotta, sia essa verbale, non verbale o fisica messa in atto con l'intento o l'effetto di violare la dignità della persona; in particolar modo quando si prefigura un clima di intimidazione, ostilità, degrado, umiliazione e offesa". Si tratta di tutte quelle forme di discriminazione basate su differenze di sesso da considerarsi come una violazione del principio di parità di trattamento uomo - donna che vanno dalle prevaricazioni nell'ambiente lavorativo, gli apprezzamenti verbali inappropriati, le micro aggressioni, fino alla violenza sessuale.

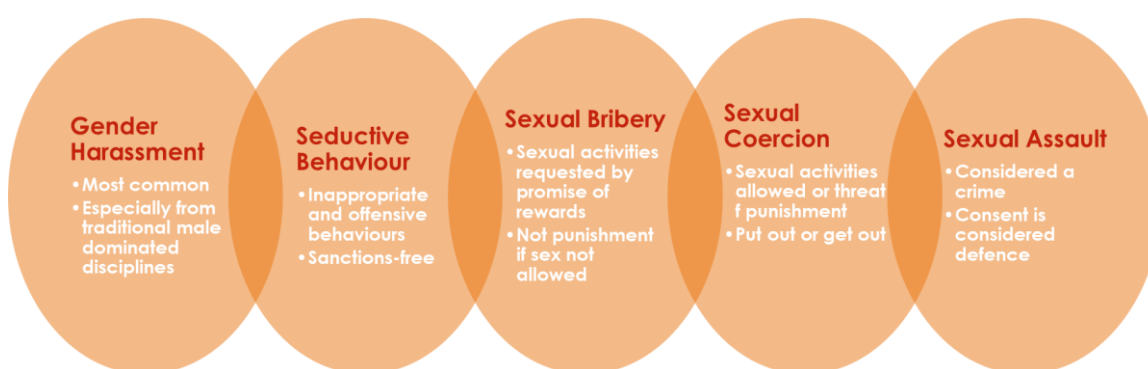
Il reiterarsi di episodi sessisti può produrre conseguenze strutturali, che incidono direttamente e pragmaticamente nella vita delle donne (mancato rinnovo del contratto, isolamento del team di ricerca ecc.), e conseguenze psicologiche, che possono colpire la personalità e generare degli effetti inaspettati. All'interno di un framework costruttivista, la teoria della *Self-efficacy* di Albert Bandura (1977) fornisce una prospettiva che avvicina psicologia e sociologia. Attraverso il suo modello egli illustra come, a seconda degli stimoli ai quali si è sottoposti, si accendano dei cambiamenti di atteggiamento o si radicalizzino opinioni e modi di pensare ed essere.

La *self-efficacy*, o auto-efficacia, viene descritta come quella consapevolezza che si ha di sé stessi rispetto al raggiungimento di uno scopo o alla capacità di perseguire un determinato risultato. Nel modello proposto da Bandura, la consapevolezza di se stessi è il risultato di quattro fonti principali di informazioni alle quali veniamo quotidianamente sottoposti: le *master experiences* (rappresentano le esperienze che il soggetto ha vissuto e sulla base delle quali può elaborare euristiche di pensiero e di azione, fungono da indicatori di capacità perché si basano su esperienze di successo e di insuccesso); le *vicarious experiences o modeling* (rappresentano le esperienze vissute dagli altri e delle quali si viene a conoscenza); la *verbal persuasion* (è l'influenza che viene esercitata su di noi da persone esterne, eventi, accadimenti); l'*emotional arousal* (rappresenta lo stato di eccitazione o di depressione psicologica attraverso il quale le persone giudicano sé stesse sulla base del sentirsi o meno all'altezza di ricoprire una determinata mansione o ruolo). Queste fonti esperienziali sono strettamente connesse

tra loro e maggiore saranno i cambiamenti apportati sull'individuo da una di queste fonti, maggiori saranno le alterazioni subite (positivamente o negativamente) anche dalle restanti fonti esperienziali. Questo è strettamente correlato alla natura degli eventi di cui si fa esperienza. Non è sempre immediato riconoscere gli eventi di cui si fa esperienza e classificarli come molestia, per questo, nell'ambito della letteratura rivolta all'oggetto dello studio proposto, il professor Till (1980), ha proposto una classificazione delle tipologie discriminatorie a base sessiste, evidenziando come, non siano da considerarsi molestie sessuali solo quelle che sono legislativamente disciplinate o che presuppongono che l'atto sessuale venga consumato, ma anche tutti quegli episodi che riguardano atteggiamenti più subdoli da cogliere: attenzioni non desiderate, richiesta di prestazioni sessuali in cambio di lavori, ricatti.

L'immagine sottostante sintetizza la teoria di Till.

Fig.1 I 5 livelli di Till (1980)



Metodologia

Attraverso un'analisi qualitativa rivolta a ricercatrici del Consiglio Nazionale delle Ricerche si propone di mettere in luce alcuni degli aspetti delle molestie sessuali nella ricerca, dalle più subdole alle più evidenti (Di Tullio, 2018). Lo studio è da intendersi come un *case study* in quanto è rivolto a realtà umane che, sviluppando caratteristiche sociali complesse, non possono essere ricostruite univocamente con la raccolta di dati distintivi (Sturman, 1998).

L'approccio metodologico si basa sulla logica della *grounded theory* che prevede che osservazione ed elaborazione concettuale procedano interagendo continuamente.

Lo strumento scelto è quello dell'intervista semi-strutturata provocata dall'intervistatore e con finalità conoscitive, sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di domande (Corbetta, 2014). Questo tipo di intervista permette di approfondire situazioni atipiche e meccanismi non generalizzabili senza necessariamente rimanere legati allo schema dell'intervista stessa. Infatti, come afferma Silverman: "le interviste condividono con ogni tipo di conversazione il coinvolgimento in realtà morali. Offrono una ricca fonte di dati che dà accesso al modo in cui le persone descrivono le loro disgrazie e le loro fortune" (Silverman, 2011).

L'aspetto innovativo dello studio è duplice e risiede sia nella scelta di optare per uno strumento di indagine qualitativo che asseconda l'analisi in profondità del dato, sia nella modalità privilegiata di accesso ad esso in quanto l'intervista è stata condotta da una donna ricercatrice che condivide con le intervistate la conoscenza esperienziale del mondo lavorativo della ricerca. Questo ha facilitato la creazione di un clima empatico e fiduciario tra intervistatrice e intervistate. Le interviste sono state rivolte a 19 ricercatrici provenienti da diverse regioni italiane e di età compresa tra i 35 e i 64 anni. Si è prestata, altresì, attenzione al livello di inquadramento che ha compreso: assegniste di ricerca, ricercatrici a livello iniziale di carriera e prime ricercatrici.

Nel corso dell'indagine è emersa la necessità di operare una distinzione tipologica che esaltasse le differenze tra i diversi episodi discriminatori di cui le intervistate sono state oggetto. A questo proposito si sono prese a riferimento due scale di rilevazione degli atteggiamenti discriminatori di genere: la "Attitudes toward women scale" (Spence et al, 1973) e la "Modern sexism scale" (Swim et al., 1995). La prima, si basa su un sistema old-fashioned di rilevazione di atteggiamenti sessisti evidenti e intenzionali; la seconda, più androgenica, rivolta all'osservazione di forme latenti o più subdole di discriminazioni e/o pregiudizi. Sono state messe in risalto le caratteristiche riferite alle modalità di manifestazione dell'atteggiamento discriminatorio: atteggiamenti subiti direttamente da altri attraverso espressioni, verbali e non verbali, sfrontate e vessatorie (discriminazione manifesta) e *biases* rivolti a colpire maggiormente la sfera interiore e personale (discriminazione subdola) (Di Tullio, 2018).

Risultati

La classificazione riportata di seguito non sottende la mutua esclusività delle classi tipologica, altresì si configura come uno schema di classi interconnesse e altamente permeabili tra loro, da questa operazione sono emersi 6 spazi di attributi:

- **Manifesta relazionale:** questo tipo di discriminazione si palesa attraverso la messa in atto di comportamenti sfrontati ed oppressivi, di scherno e vessatori. La componente del potere e del dominio si manifesta nella sua massima espressione e può sfociare in situazioni reali e sconvenienti di vendetta e/o ricatto (mancato rinnovo del contratto lavorativo; esclusione dal gruppo di lavoro; ecc.)

Biologa, 56: "Questo personaggio è stato furbo a ha creato intorno clima di ostilità e di esclusione per cui una sola persona è venuta e mi ha detto guarda a me dispiace molto ma io sono pagata sui fondi del professore e devo fare quello che mi dice di fare lui, se mi dice di non rivolgermi a te per fare delle cose, io non posso farlo. Una su una ventina, tutti gli altri hanno semplicemente smesso di salutarmi e non parlarmi (...) Lui aveva il potere e lo ha utilizzato come tutti. Io sono stata in difficoltà perché non avevo lavoro e sono rimasta disoccupata per diversi mesi ed ero decisamente in difficoltà. Io nel frattempo avevo comprato una casa, avevo un mutuo e stare disoccupata no né stata leggera. Non avevo grossi problemi perché sapevo che qualcosa sarei riuscita fare, alla peggio potevo tornare all'estero, anche se avevo comprato casa. La cosa non è finita in tribunale ma siamo stati con gli avvocati. Vicenda vergognosa. Si è trattato di una vendetta per aver respinto le attenzioni sessuali di quello che era il capo del laboratorio. non lo posso dimostrare però la mia esperienza è questa."

- **Manifesta psicologica:** gli atteggiamenti che ricadono in questa classe tipologica sono di tipo verbali e non verbale che mirano ad indebolire la personalità. Gli episodi non sfociano nella violenza ma sono fortemente pregiudizievole e dannosi.

Fisica, 47: (...) "che non sono episodi di discriminazione, sono i loro modi standard di avere a che fare con le donne... molti uomini sono abituati a trattare le donne come bambolette oppure ... però senza diritto di parola, oppure la trattano come una virago... virago perché semplicemente dici le cose che pensi."

- **Discreta relazionale:** rientrano in questa classe tipologica quegli atteggiamenti meno palesi che soggiacciono a meccanismi strutturali culturali accettati tradizionalmente. Atteggiamenti di questo tipo possono essere non-intenzionali e veicolano disparità e pregiudizi fortemente radicati nella cultura dominante. Spesso non viene espressa verbalmente ma la si mette in atto in atteggiamenti ambigui decisamente più difficili da contrastare.

Matematica, 39: "Io addirittura quando lavoravo a linguistica dei cinque mesi che non c'ero il mio gruppo ha pubblicato quattro articoli e no ha inserito il mio nome quindi per me è stata una crisi nera. (...) io ho chiesto più volte, mi spiegate, cosa fate e più di una volta la risposta è che non avevano tempo, avevano continuamente scadenze e la risposta è stata che non ce la facevano a spigarmi come inserirmi. Non avevo un ruolo vero e proprio ma non ho mai ingranato."

- **Discreta psicologica:** gli atteggiamenti discriminatori che possono rientrare in questa classe tipologica e sono simili alla precedente. Sono problematici e complessi da isolare dal contesto culturale, risiedono in quel modo di vedere le cose a cui si viene socializzati sin dall'infanzia (es. è meglio siano gli uomini a ricoprire posti di prestigio e di potere).

Chimica, 44: "Ecco il fatto di essere donna in questo ambiente e giovane peraltro mi ha creato più reticenza a livelli più alti, tipo direttore di dipartimento, non è che mi sono sentita snobbata però ecco fai più fatica a farti prendere in considerazione, questo ho percepito"

- **Subdola relazionale:** questa tipologia di discriminazione si nasconde sotto il fatto di non percepire che esiste un problema e che anzi, lo si considera superato. Spesso, la stessa vittima non ha l'immediata consapevolezza di essere oggetto di discriminazione.

Fisica: "Me ne sono accorta dal dirigente del gruppo che aveva degli alti, dei bassi, cioè non potrei definirli in maniera così circostanziata erano atteggiamenti che non ti facevano sentire a tuo agio. Anche perché stiamo parlando degli anni 90 non è che c'era più il pregiudizio chiaro. Nessuno ti diceva in faccia sei una donna, dove pensi di andare, cosa pensi di fare? Anche se a qualche mia collega fu detto. In maniera chiara non mi è stato mai detto niente. In maniera più subdola c'erano tutta una serie di atteggiamenti che un po' osteggiavano. Quindi per esempio scegliere non scegliere se andare in un posto piuttosto che in un altro."

- **Subdola psicologica:** simile alla precedente, questa tipologia di discriminazione si nasconde dietro atteggiamenti pregiudizievole che minano nel profondo la personalità e l'identità della minoranza, tanto da ingenerare l'accettazione involontaria e inconsapevole del ricoprire un ruolo minoritario e di subordinazione.

Fisica, 35: "non lo so ecco a livello conscio non ho notato discriminazioni di genere nel percorso di studi anche se mi rendo conto che sono più uomini in generale nei posti di potere... ma questo in tutti gli ambiti."

Nella figura sottostante si propone una rappresentazione grafica – concettuale di quello che è stato definito come "il passaggio dal personale al sociale".

Fig.1 Rappresentazione grafica del passaggio dal "personale al sociale"

Non astrazione dal personale al sociale	Reazioni negative che si esternano	Strillare, ribellarsi, sabotare, domandar e, opporsi	<i>Fisica, 60: "Discriminazioni di genere io ne ho sentite, ho anche cambiato istituto per quello perché avevo un direttore che considerava le donne ricercatrici come categoria di serie b e facevano carriera solo i maschi e se c'erano da fare delle mansioni segretariali veniva sempre chiesto a noi, però io mi son sempre rifiutata di farle gli ho detto falle fare ai tuoi dipendenti maschi, non vedo perché dobbiamo esser solo noi donne a fare le mansioni da segretarie. Io sono sempre stata piuttosto tosta da questo punto di vista. Questo però mi è successo più in Italia, all'estero no."</i>
	Reazioni negative che si interiorizza	Indignazione, sconforto, rabbia, senso di colpa, insoddisfazione	<i>Fisica, 52: "Per cui anche gli incarichi di responsabilità e di potere che possono modificare lo status quo a volte possono verne rifiutati perché non ci si sente all'altezza di quel ruolo. Quando sono stata a Bologna ho attraversato un po' anche io quella sensazione di impostore."</i>
Astrazione dal personale al sociale	Reazioni positive che si esternano	Sorridere, esprimere le proprie opinioni apertamente	<i>Chimica, 44: adesso molto meno [...] con gli anni ho consolidato importanti conoscenze all'interno dell'ente andando a congressi organizzati dal nostro dipartimento perché mi sono resa conto che sono cose che hanno il loro peso e sono importanti per il gruppo in generale, [...].In questo devo dire che il direttore di adesso ci stima e mi ha spinto molto a mettermi più in mostra in questo ambiente in modo tale da farmi conoscere perché non sarebbe nella mia indole. Con tutti i suoi difetti mi è molto di supporto e su cui posso contare ed ora è al secondo mandato in un ente in cui ci sono lati che devono essere presi in considerazione se vuoi viverci dentro."</i>
	Reazioni positive che si	Confort, sicurezza, orgoglio,	<i>Fisica, 47: "Personalmente no però devo dire che già il fatto che, io ho studiato in un ambiente maschilista come quello dell'ingegneria dove su 200 iscritti</i>

		<i>interiorizza no</i>	forza, gioia	<i>eravamo 15 ragazze. Quindi diciamo che uno si fa le ossa ed è difficile essere schiacciati da questo tipo di pregiudizi, a me l'ambiente maschilista non mi ha mai creato limiti anzi su certi aspetti tutt'altro. Ma non sono una che si lascia limitare in questo senso e ne ho imparato molto tempo fa (...) A me mi ha allargato le spalle il fatto di far parte di un gruppo femminista, oltre all'educazione a casa mia nel senso che noi siamo due sorelle e un fratello e i nostri genitori ci hanno sempre detto che tutti e tre potevamo fare tutti le stesse cose, questo l'ho praticato sempre nella vita e lo dico sempre però ecco anche l'esperienza femminista, almeno degli strumenti per non rimanere ferita e per avere una certa autorevolezza, nel senso che io non mi spavento. Magari poi delle cose mi danno fastidio ma questo è un altro conto, ecco di fatto io non mi spavento".</i>
--	--	----------------------------	-----------------	---

Conclusione e discussione

In linea con la teoria proposta dal prof. Till (1980), i risultati dell'indagine confermano la presenza di una forte discriminazione di genere che si sostanzia in diverse tipologie a seconda del grado di intensità, inoltre, nella maggior parte dei casi, si presentano come il risultato di uso improprio e squilibrato da parte di chi detiene il potere. Oltre a ciò, le interpretazioni risultanti dall'analisi dei dati qualitativi supportano l'ipotesi per cui è presente una forte relazione tra l'impatto che le discriminazioni di genere suscitano nelle donne e la percezione della propria *self-efficacy* che ne viene lesa a seconda della consapevolezza che si ha rispetto all'evento.

Sulla base di questa analisi si ritiene che: chi sappia associare episodi, avvenimenti ecc., alla sfera sociale, leggendoli dunque come il risultato di una cultura tradizionalista basata sull'egemonia maschile, sappia reagire con distacco e razionalità alle disparità subite. Di converso si ritiene che chi non abbia maturato psicologicamente il "passaggio dal personale al sociale" tenda ad avviare un processo di colpevolizzazione e di messa in discussione delle proprie capacità e competenze. Inoltre la posizione di potere da parte di chi esercita le molestie inibisce ritorsioni e limita la possibilità di denunciare; le vittime si sentono in parte responsabili di quanto accaduto e hanno paura di non essere credute degli altri, oltre che di vedersi distruggere la propria carriera accademica.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A., (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change, *Psychological review*, 84, (2), 191-215.
- Butler, J., (2011) *Bodies that matter. On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge Ed.
- Burns, S.E. (1992) The title VII hostile environment claim. *Sex and power issues in the workplace conference proceedings*. Seattle, WA: Northwest women's law centre.

- Castilla, E., J., Benard, S. (2010) *The paradox of Meritocracy in Organizations*. London: Sage Publications.
- Chapman, G.R., (1981) *Harassment and discrimination of women in employment*. ERIC Document No. ED 22554.
- Corbetta, P. (2014), *Metodologia della ricerca social*. Bologna: Ed. il Mulino.
- Di Tullio, I. (2018). *Donne scienziate in STEM. Uno studio di caso sulle ricercatrici del CNR*. Doctoral dissertation, University of Rome, Sapienza.
- European Commission (2016) *Progress Report 2016*. Report from the Commission. Brussels: European Commission.
- European Commission (2016) *She Figures 2015*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2012) *Gender-based violence, stalking and fear of crime-project report* Brussels: European Commission.
- Fitzgerald, L.F.; Shullman, S.L., Bailey, N., Richards, M., Swecker, J. (1988). The incidence and dimensions of sexual harassment in academia and the workplace. *Journal of Vocational Behaviour* 32, 152-175.
- Greenhaus J.H., Beutell, N. J. (1985) Sources of conflict between work and family roles, *Academic of management review*, New York, 10, 76-88.
- Gutek, B.A., (1981) *Experiences of sexual harassment: results from a representative survey*- Los Angeles: Paper presented at the 89th Annual Convention of the American Psychological Association.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018) *Sexual Harassment of Women: Climate, Culture, and Consequences in Academic Sciences, Engineering and Medicine*. Washington, DC: The National Academic Press.
- Till, F. (1980) *Sexual Harassment: a report on the sexual harassment of students*. Washington, DC: National Advisory Council on Women's Educational Programs.
- Vassallo, T., Levy, E., Madansky, M., Mickell, H., Porter, B., Leas, M., & Oberweis, J. (2017).
- Elephant in the Valley*. Retrieved from <https://www.elephantinthevalley.com> (July, 2019).

CORPO E PERFORMANCES DI GENERE NELLA SOCIETÀ CHE CAMBIA

Barbara Morsello

(bmorsello@fbk.eu)

Fondazione Bruno Kessler

Riassunto

Il presente contributo vuole offrire una panoramica sintetica dei concetti di corpo, genere e incorporazione sotto il profilo sociologico. L'argomentazione parte dalla configurazione del corpo quale oggetto sociologico, sino a presentarne limiti e possibilità per la costruzione della propria identità sociale attraverso l'incorporazione dei vari dispositivi materiali ed immateriali e della manipolazione dello stesso per fini estetici, medici o semplicemente per sperimentarne limiti e potenzialità. Il presente contributo, di carattere eminentemente teorico, vuole porre l'attenzione sull'aspetto performativo del genere che passa attraverso la costruzione dei corpi nelle diverse stagioni storico/sociali. Tali performances mutano nel tempo ed intercettarne le direttrici diventa fondamentale al fine di comprendere, attraverso un approccio fenomenologico-ermeneutico, i meccanismi di costruzione identitaria entro un panorama sociale più che mai frammentato. Nel primo paragrafo saranno presentate le teorie e gli approcci sociologici al tema del corpo in quanto unità d'analisi, mentre nel secondo saranno mostrate le tendenze contemporanee in termini di fenomenologie legate al corpo, alla manipolazione dei suoi labili confini e dell'espansione di tale dispositivo in quanto elemento costitutivo dell'identità sociale. Infine, nell'ultimo paragrafo, sarà introdotto il concetto di genere in relazione alle prescrizioni corporee che mutano nel tempo e nello spazio sociale.

Parole chiave: Corpo; Incorporazione; Genere; Identità; Benessere.

Le sociologie del corpo: cenni teorici

Il rapporto con gli oggetti del mondo è definito dal corpo e rappresenta sia la disposizione del soggetto nella relazione con il mondo oggettivo che la possibilità e i vincoli per la costruzione della propria identità (Duret, Roussel, 2006). La cultura, così come l'insieme delle leggi morali, la società e le istituzioni si fanno enti regolatori dei piaceri, delle esigenze e delle pulsioni umane attraverso processi di disciplinamento capillari che trovano genesi e compimento nel corpo (Pirani 2013). Weber, infatti, riconosce il potere di coercizione su «l'apparato psico-fisico degli uomini (...) pienamente adattato alle richieste che ad esso pongono il mondo esterno, lo strumento, la macchina, in breve la funzione» (Weber 1995, p. 268) sino a giungere alle fabbriche alienanti di Marx dove la macchina «mortifica il suo corpo e rovina il suo spirito» (Marx 2004 p.100).

La modernità occidentale è scandita dall'evoluzione delle forme di controllo sui corpi dove si assiste ad un progressivo modificarsi di atteggiamenti, posture, gestualità, in virtù di un processo progressivo di "civilizzazione". Elias, che riprendere

e storicizza il pensiero di Freud sulla repressione degli istinti, distingue le norme e le regole di comportamento in pubblico e in privato. Ciò a cui si fa riferimento sono quelle prassi che potremmo riscoprire nel *vivere gentile* di Vico, che sono il prodotto culturale dell'incivilimento in senso storico-culturale, ossia le modalità di interazione basate su *equità*, *equidistanza* ed *equiparazione* nel rapporto tra gli individui (Bernardini 2015).

Elias però evidenzia come le prassi di disciplinamento del corpo siano opera delle trasformazioni dei costumi della società. Il comportamento a tavola, l'esclusione dei "bisogni naturali" dall'orizzonte visivo delle pratiche quotidiane umane, come lo starnutare, lo sputare, lo sbadigliare, richiede l'elaborazione di una specifica "etichetta" che si fonda sul pudore che diventa la manifestazione della più alta appartenenza sociale (Elias 1982). Elias, in sostanza, circoscrive il processo di civilizzazione come quell'orientamento alla crescente privatizzazione di tutte le funzioni corporali che si realizza attraverso lo «spostamento in avanti della soglia del pudore e della ripugnanza» (Ivi, p.10).

Per Bourdieu (1988), invece, in essi è possibile ritrovare le prassi delle classi sociali di appartenenza e le pratiche culturali di distinzione legate alla differenziazione sociale, essendo il corpo un particolare dispositivo di apprendimento permanente. L'autore, infatti, parla di "costruzione sociale dei corpi" per indicare la natura socializzata del corpo ossia il processo di acquisizione di schemi di pensiero e di azione, che s'imprimono in esso attraverso l'*habitus* e mediante quella che Bourdieu definisce "forza simbolica". Il potere simbolico agisce sui soggetti riflettendo l'ordine sociale, favorendo l'incorporazione delle disposizioni sancite della posizione del soggetto all'interno dell'ordine sociale (Bourdieu 1983). L'autore rende esplicito, infatti, l'assunto secondo il quale «il corpo è nel mondo sociale ma il mondo sociale è nel corpo» (Bourdieu 1998, p. 218). A tal proposito Le Breton afferma chiaramente che, sebbene il corpo sia esso stesso condizione di possibilità per l'essere, è inoltre fonte inesauribile di pratiche sociali, rappresentazioni e immaginari, «il corpo è un vettore di comprensione del rapporto tra mondo e individuo. Attraverso il corpo, la sua condizione sociale e culturale, la sua età, il suo sesso, la sua persona, il soggetto fa propria la sostanza del suo essere, per rimandarla incontro all'altro» (Le Breton 2007, p.XI). È possibile differenziare le società e le culture attraverso le immagini e le pratiche che definiscono i corpi, le *performances* anatomiche e le manipolazioni che la tecnica esercita su questi, in forza della nebulosa di immagini che dà vita agli interventi, terapeutici e non, più disparati.

Marcel Mauss (1965), dal quale trae esplicitamente ispirazione il lavoro di Pierre Bourdieu sul concetto di *habitus*, descrive le *tecniche del corpo* come i modi in cui gli uomini, nelle diverse tradizioni storiche, si sono serviti del corpo annoverando tra questi tutti gli atteggiamenti fisici: dalla posizione delle braccia alle gambe, ai gesti, tra quelle idiosincrasie sociali che non restano meri prodotti psichici e individuali. Per lo studioso la trasmissione dei comportamenti avviene attraverso l'educazione che si basa sulla tradizione e quanto più essa sarà radicata e stabile, tanto più sarà esperita dai soggetti come valida ed accettabile, quindi "naturale".

Il corpo è considerato come il primo "naturale oggetto tecnico" disponibile per l'uomo, il quale opera un adattamento costante per il perseguimento di vari obiettivi, fisici, meccanici, biologici, attraverso la realizzazione di atti vincolati alla sua educazione, alla società di cui fa parte e alla sua posizione in essa. Riguardo le tecniche

del corpo Foucault, con la sua prospettiva critica, pone l'accento sulle tecniche di disciplinamento e sorveglianza a cui esso è sottoposto.

Secondo Foucault, i cambiamenti nelle pratiche mediche alla fine del XVIII secolo - l'introduzione e l'adozione abituale dell'esame fisico, l'autopsia, lo stetoscopio, il microscopio, lo sviluppo di discipline come l'anatomia, la psichiatria, la radiologia e la chirurgia, l'istituzionalizzazione dell'ospedale e la chirurgia del dottore - tutto è servito a esercitare sempre più potere sul corpo. Egli vede nei corpi la sede privilegiata del controllo sociale e dell'assoggettamento volti a ridurlo a mero strumento di produzione della ricchezza, ma anche di asservimento alle logiche del potere economico. Foucault (1976) definisce i sistemi di potere sui corpi, esercitati dalle istituzioni, come microfisica del potere e le modalità di esercizio di questi condizionamenti come "tecnologia politica del corpo". Tali condizionamenti sono "impercettibili", in quanto prescritti da un sapere incorporato nelle pratiche sociali e nei sistemi di produzione del sapere esperto.

Volgendo lo sguardo agli scenari attuali è possibile rilevare sempre nuove tecniche del corpo che lo rendono sede di possibilità inedite e limiti da riscrivere nelle diverse fasi biografiche: dall'infanzia all'adolescenza, all'età adulta fino alla senescenza assistiamo al susseguirsi di tecniche del movimento, del sonno, della riproduzione, delle cure e del consumo che diventano più o meno abituali. Risulteranno pertanto "naturalisti" certi modi di mangiare, di camminare, di accoppiarsi, che rendono il corpo un vero e proprio costrutto sociale dietro il quale si cela uno specifico modello di corpo (Borgna 2014). Nel corso della storia si è passati a diverse idee del corpo in relazione all'evoluzione dei saperi tecno-scientifici e delle credenze religiose: dal corpo-macchina al corpo-docile, al binomio corpo-anima, al corpo come protesi della macchina. Nella tarda modernità il corpo diventa il luogo delle ambivalenze: ad un aumento delle forme di controllo corrisponde un ampliamento delle soglie del possibile e alla rottura con le categorizzazioni tradizionali. Al contempo questo diventa sede del benessere e dell'apparire, dell'etica e dell'estetica, determinando nuovi quesiti e interrogativi riguardo limiti e possibilità di manipolazione. Le innovazioni tecnologiche sempre più presenti in ambito biomedico, specie nel campo della riproduzione assistita, della chirurgia plastica e della terapia genica, consentono di alterare e manipolare i confini del corpo, mettendo in discussione il concetto di "naturale" in ambiti peculiari della vita come la morte, la vecchiaia, la giovinezza (Giarelli, Vennelli 2009). Nei prossimi paragrafi ci si soffermerà prevalentemente sulla concezione del corpo quale "progetto di benessere" e sul corpo femminile quale aspetto specifico dell'identità e quindi sulle pratiche d'incorporazione ad esso legate.

Le idee del corpo post-moderno tra manipolazione e benessere

Il corpo della post-modernità diventa sede di innumerevoli manipolazioni ed è suscettibile di infinite metamorfosi, transitorie e permanenti, che consentono al soggetto di stabilire gli argini della propria identità. Le possibilità di trasformazione e manipolazione del corpo facilitano l'emergere di "identità flessibili" e pertanto cambiare aspetto resta il primo atto per una ridefinizione del sé nella sua globalità. Con la modificazione degli spazi e tempi della post-modernità e la progressiva erosione delle istituzioni, Giddens intravede come compito individuale la possibilità di agire continuamente sul proprio percorso biografico e sul proprio corpo che si fa "progetto riflessivo". Per il sociologo, nella dialettica tra la trasformazione dell'identità personale

e la globalizzazione, la soluzione può emergere soltanto a livello individuale ossia nel progetto del sé riflessivo e nella scelta del proprio “stile di vita” (Giddens 1999). Eppure, sia Butler che Giddens concordano nell’affermare che le identità sono stabilite e verificate nelle interazioni sociali, in quanto prodotto delle relazioni di potere e delle aspettative reciproche. Giddens vede nelle tecnologie di modificazione del corpo la volontà di raggiungere una maggiore libertà personale, al fine di scegliere “chi” si vuole essere, sebbene le prestazioni dell’identità e il loro riconoscimento da parte degli altri e delle istituzioni siano comunque al centro di ciò che un’identità rappresenta (Hauskeller, Sturdy et al. 2013). La ricerca dell’identità è rappresentata nel corpo in quanto ricettore di sensazioni e veicolo di emozioni ed espressioni. I grandi investimenti sul corpo oggi sono sostenuti dalla cultura del benessere che passa dalla medicina al *fitness*, all’alimentazione, alla cosmesi, volta ad arginare lo spettro del decadimento corporeo, o a definire la propria apparenza sottraendosi ai vincoli del tempo, di un corpo transitorio, che si risolve in una volontà di trasformazione continua (Le Breton 2007). La cultura del benessere è stata a lungo centrata sull’alleanza tra istituzioni di carattere politico-statale e medico-sociale, in quanto la visione ideologica ha imposto, dal Novecento in poi, di rivolgersi ai professionisti della medicina e del corpo al fine di ottenere informazioni rilevanti circa la propria condotta (Caccamo 2010). La ricerca del benessere rientra, infatti, tra gli stili di vita post-moderni e registra una forte espansione che assorbe modelli di consumo e stili di vita eterogenei. Il corpo post-moderno è il segno distintivo dell’individualità, traccia del soggetto e realtà tangibile del suo divenire.

L’uomo pertanto è concepito in astratto come «il simulacro che regna su un arcipelago di organi, metodologicamente separati gli uni dagli altri» (Le Breton 2007, p. 206).

Sulla scia del post-strutturalismo e del postmodernismo, in cui viene adottata una posizione costruzionista del sociale, il corpo umano non può più essere considerato una realtà data, ma il prodotto di certi tipi di conoscenza e di discorsi che sono soggetti a cambiamenti (Haraway 1989). Per meglio esemplificare questo concetto, Le Breton utilizza la metafora del vestito di Arlecchino. Secondo l’autore in diversi settori della società occidentale l’individuo si trova a dotarsi di elementi sempre nuovi al fine di comporre una versione molteplice della propria identità, senza curarsi delle contraddizioni e disparità tra i diversi pezzi dell’abito-corpo, proprio come l’abito di Arlecchino che si risolve in una manifestazione perfetta di disordine e riconoscibilità. Nonostante l’eterogeneità delle fonti dalle quali il soggetto attinge, l’immagine appare come una rappresentazione coerente, sebbene fluida, poco definita e fluttuante, ma che richiede tuttavia una cura costante da parte degli individui che lo abitano (Bauman 1999). Il corpo post-moderno diventa quindi un progetto, ma anche un ricettore di “sensazioni” che assorbe e assimila le “esperienze” più diverse, considerato il dispositivo simbolico per eccellenza e il luogo per lo scambio di segni (Baudrillard 1976). Questo eccesso di opportunità rivela talvolta un’illusoria libertà dove il soggetto diventa consumatore di mode apparenti, di “identità provvisorie” (Esposito 2010).

Il culto del corpo diventa quindi ricerca di sé, necessità di ridefinizione continua soggetta ai ritmi del post-moderno che impongono innovazioni ricorrenti e modelli basati sulla ricchezza espressiva e la cura delle apparenze. In questo contesto l’*ethos* della “cultura terapeutica”: «nasce in fondo proprio per rispondere al senso di vuoto della società moderna, ma si tratta di una risposta illusoria, che celebra il culto del sé individuale e ripropone un’idea di *status quo* piuttosto conservatrice.» (Esposito 2010,

p. 129). Se in passato tale prassi apparteneva alle classi più agiate, oggi democratizza i propri confini rendendo accessibile a chiunque la possibilità di curarsi del proprio corpo rendendo un'imposizione "soffice" l'adesione agli imperativi estetici più disparati, a patto che ogni forma di imperfezione venga bandita. Per tale ragione, nelle società occidentali, è evidente il consumo sempre maggiore di sport, *fitness*, prodotti estetici e cure mediche volte al perseguimento dell'utopia di un corpo senza tempo in quanto «in una società di individui, dove le collettività di appartenenza non forniscono più modelli decisivi, il culto del corpo diviene un motivo sufficiente in sé e per sé» (Duret, Roussel 2006, p. 59). Il corpo quale emblema di immanenza adotta i miti del presente, la lotta ai segni del decadimento e del tempo, l'assenza di imperfezioni e difetti, quali aspetti definitori della propria identità sociale. È proprio a partire dai discorsi ufficiali e mediatici in merito alla promozione della salute e del benessere, e dalle diffuse credenze riguardanti diete ed esercizi miracolosi, che è possibile testimoniare un crescente rilievo conferito alla «ricostruzione personale grazie all'intervento sul corpo in nome di un benessere al contempo corporeo e psicologico. Esercizio, dieta, vitamine, tatuaggi, piercing, farmaci, chirurgia estetica, riassegnazione del genere, trapianto di organi: l'esistenza corporea e la vitalità del sé sono diventate luogo privilegiato degli esperimenti relativi alla nostra persona» (Rose 2008, pp. 37-38).

Questo "compito" richiede quindi un investimento e un controllo continui. Osservando il panorama nazionale si assiste a ad una costante e progressiva crescita degli italiani per ogni fascia d'età e genere che praticano attività sportiva: dal 1995 ad oggi si passa dal 15,9% al 25,5% nel 2015 (Istat 2017). Le attività sportive prevalenti sono legate al fitness e la cultura fisica nel 25,2% degli sportivi, pari a 5 milioni 97 mila persone. In questo panorama storico-culturale le attività come il *fitness* vengono associate normativamente al "riscatto personale" «mediante valori tradizionalmente borghesi come l'auto-controllo, la determinazione, il lavoro su se stessi. I partecipanti tuttavia sembrano in grado di appropriarsi di discorsi simili solo nella misura in cui hanno imparato (anche attraverso la propria esperienza fisica) a fare proprie quelle visioni del corpo, dei suoi bisogni, delle sue capacità che la palestra promuove come "naturali" e "normali"» (Sassatelli 2002, p 453). Prospera anche la vendita di dispositivi indossabili volti al tracciamento dei dati personali ed impiegati prevalentemente per la misurazione dei parametri vitali relativi al miglioramento delle abitudini, della salute e della prestanza fisica⁵⁸. Queste tecnologie fanno parte di un processo più ampio di controllo riflessivo del corpo che è stato definito come *quantified self*⁵⁹ ossia quel fenomeno socioculturale che descrive le pratiche con cui le persone monitorano la loro vita quotidiana, i loro corpi e i loro comportamenti. L'auto-quantificazione o sé quantificato (*quantified self*) si riferisce esplicitamente all'uso dei numeri come mezzo per monitorare e misurare elementi della vita quotidiana e dell'incorporazione (Lupton 2016).

Da una ricerca di Choe e colleghi (2014), emergono tre diversi profili di sé quantificati: coloro che si auto-monitorano per migliorare la propria salute; coloro che si misurano per migliorare altri aspetti della vita (es. attività produttive, *performances*);

⁵⁸ Nel 2014 sono stati circa 19 milioni i dispositivi di *wearable technology* venduti nel mondo ed oltre 600 mila in Italia. Secondo l'indagine di mercato condotta da IDC (*International Data Corporation*), si prevede un aumento che stima 112 milioni di pezzi acquistati nel 2018.

⁵⁹ Il *quantified-self* è un movimento fondato nel 2007 da Gary Wolf e Kevin Kelly, il cui scopo è quello di promuovere l'utilizzo di tecnologie per l'auto-misurazione al fine di produrre conoscenza di se stessi attraverso i numeri: Wolf G. (2010), *The Data-Driven Life*, in *The New York Times - Sunday Review*, May 2nd.

coloro che si misurano per ricercare nuove esperienze di vita. Diventa possibile quindi, e in alcuni contesti auspicabile, potersi definire attraverso una narrazione aritmetica fatta di percentuali, medie e mediane. Nella filosofia del *quantified self* il corpo viene costruito come un insieme di istogrammi, visionabili attraverso lo *smartphone* o il proprio *personal computer* (Maturò 2014). Per quanto riguarda la salute il tracciamento viene utilizzato in diverse fasi che vanno dalla prevenzione, alla diagnosi e la terapia, ma anche più in generale per l'auto-miglioramento, medicalizzando talvolta aspetti pratici della vita quotidiana che vengono inglobati nell'idea di auto-gestione della salute e del benessere attraverso l'auto-monitoraggio (Morsello, Moretti 2018). La pratica dell'auto-monitoraggio porta con sé un desiderio di miglioramento delle prestazioni fisiche e cognitive. Per miglioramento umano, infatti, si può intendere ogni attività che vada a potenziare una o più delle seguenti dimensioni: il benessere psichico; le capacità cognitive e fisiche; l'estensione della vita e ogni processo che può essere realizzato attraverso azioni mediche e non (Maturò 2012). Alle tecnologie di tracciamento si affiancano quelle di visualizzazione del corpo e delle sue funzioni e potenzialità. Di recente, infatti, è stato introdotto il primo *scanner* per il corpo in 3d chiamato *Naked* (Nudo) che combina insieme diverse tecnologie, tra questi *computer vision*, *machine learning* e algoritmi. Questo *scanner*, che si compone di un sensore molto simile ad una bilancia ed uno specchio, va molto oltre la misurazione del peso corporeo: esso è capace di implementare veri e propri progetti sul corpo, suggerendo un regime dietetico consigliato ed attività di *fitness* per il peso che si desidera raggiungere. Inoltre, *Naked* è in grado di riferire l'intera composizione corporea, percentuale di massa grassa e magra, creare grafici che tengano conto della "storia" di quel corpo e dei suoi mutamenti nel tempo in relazione agli eventi e alle attività. Il responsabile della ricerca, Sam Winter, descrive così l'utilità di *Naked* per i suoi utilizzatori:

il modello e le metriche del corpo 3D di *Naked* danno alle persone maggiore comprensione e proprietà sui loro corpi. Sia che tu voglia abbracciare il corpo che hai o apportare modifiche alla tua routine e vedere come si riflettono nel tuo corpo, il modello del corpo obiettivo di *Naked* ti dà gli strumenti per farlo (Binlot 2018, p. 15).

Il ricorso alle tecnologie quali supporti per il potenziamento delle proprie qualità riguarda sia le prestazioni cognitive che comportamentali, nonché fisiche, ed è accompagnato spesso alla ricerca di un perfezionamento di tipo estetico. Il corpo quale prodotto storico-sociale si definisce culturalmente sotto un profilo estetico. Per estetica s'intende, in linea generale, la riflessione critica sulla bellezza (Persichetti et al 2012) che trae forza etimologica dal greco *aisthesis* ossia "sensazione". La questione estetica muta nelle sue forme e si adatta alle contingenze del gusto nelle diverse stagioni storiche. Insieme con questa, la preoccupazione per l'immagine di sé. Le forme di riconoscimento istituite producono immagini stabili in vari momenti e si esplicitano attraverso l'immaginario, ponendo al centro un criterio di bellezza di tipo normativo in particolare per quanto riguarda i canoni estetici in ottica di genere. Travailhot individua tre periodi caratterizzati da modi specifici d'intendere la bellezza delle donne nella Francia dagli anni Sessanta agli anni Novanta. Individua nel Sessantotto, ad esempio, il proliferare d'immagini che propongono una bellezza femminile legata a canoni estetici fanciulleschi. Da Jane Birkin a Twiggy ritroviamo un inno alla magrezza che accantona le icone del passato in favore di un'immagine esile, fragile e al tempo stesso eternamente giovane. Verso la fine degli anni Ottanta individua un secondo mutamento che invece accoglie e propone un modello di donna più muscolosa, dalle forme toniche e che s'impegna adeguatamente per il perseguimento dell'obiettivo

estetico. Nello stesso periodo aumenta il numero delle palestre e i *media* dispensano le guide *fai da te* dove viene promosso il messaggio “no pain, no gain” spingendo verso la presa in carico totale del corpo e un’attenzione sempre maggiore al cibo. Dagli anni Novanta l’autore coglie una sostanziale svolta dei modelli di bellezza e di cura del proprio corpo. In questo senso, in concomitanza con una maggiore fiducia nelle possibilità tecniche e nell’innovazione, il massimo dell’edonismo si raggiunge quando le promesse di una perfezione facilmente perseguibile, ossia priva di “pena” e fatica, può essere raggiunta in cambio di un sacrificio finanziario e non più corporeo. Travailhot (1998) evidenzia come, infatti, la pratica chirurgica diventi consueta medicalizzando di fatto la cura di sé attraverso tecniche specialistiche, diete miracolose e *collant-lifting*. Il corpo, in questo senso, perde la sua “sacralità” per divenire manipolabile e riproducibile tecnicamente, completamente oppure in modo parziale. Il corpo quale teatro socioculturale diventa materia plastica e mutevole capace di esibire i propri codici. È possibile quindi osservare nel corpo tre dimensioni principali: quella soggettiva, quella oggettiva e infine una dimensione socio-progettuale della corporeità. Il corpo-progetto è orientato dalle pratiche sociali e diventa strumento di creazione di “spazi estetici” dove collocare sé stesso (Fiorani 2010).

L’esposizione continua del corpo offre immagini e lessici peculiari, soprattutto quando riguarda parti anatomiche anche intime, come il seno o condizioni fisiche di tipo patologico. Ponendo al centro il corpo, esso funge da testimone e da elemento di discussione e di giudizio. Così come il contesto clinico autorizza il medico a toccare il corpo del paziente, allo stesso modo questa legittimazione si estende anche alla televisione dove il medico può toccare il corpo e dove si può mostrare il corpo (Bucchi, Neresini 2001). In un’indagine sociologica sull’esposizione della scienza nella televisione italiana, Turrini evidenzia l’importanza della dimensione corporale quale elemento imprescindibile per la selezione di partecipanti dei *talk show* sul tema della salute e del benessere. Questi, infatti, venivano selezionati attraverso criteri spersonalizzanti quali i “bio-marcatore” o condizioni fisiche ugualmente misurabili come il sovrappeso o una patologia specifica. La corporeità diventa, in questi casi, parte integrante della discussione introducendo una dimensione di veridicità e robustezza ai fatti scientifici che vengono commentati. La fisicità intesa come esperienza incorporata conferisce una legittimità incontestabile e fornisce una competenza che travalica lo studio televisivo rendendosi spendibile negli ambienti non specializzati (Turrini 2011). Così anche nei *media*, i medici vengono presentati di *routine* come figure “superumane” e la medicina viene descritta come la via attraverso cui possono essere compiuti i miracoli (Lupton 1998).

I *media*, ma anche la rete, diventano luoghi entro i quali i corpi raggiungono nuove frontiere del mostrarsi e rinnovate modalità comunicative attraverso la trasposizione delle norme e dei codici situazionali, entro nuovi spazi *differentemente reali* (Castells 2009). Le possibilità tecniche di manipolazione del corpo ed intervento su di esso, fanno capo alle più recenti innovazioni scientifiche che costruiscono un’arena di negoziazione e legittimazione del tutto nuova. Clonazione, trapianto di organi, ricostruzione ed impianto spingono non soltanto a definire nuovi limiti a ciò che è lecito nella prospettiva del diritto, ma chiamano in causa il corpo riguardo la sua identità e la sua proprietà (Duret, Roussel 2006). Ogni società umana detiene, infatti, specifiche regole di condotta che investono i corpi nella loro possibilità di azione e di rappresentazione. In tema di clonazione, ad esempio, si scontra sia il diritto della scienza che quello del soggetto ad una sua identità non duplicabile. I corpi per la

biomedicina restano entità frammentate e scomponibili, distinti dalla persona, frutto di una operazione di dissociazione che ne consente la manipolazione in analogia con l'idea tradizionale di un corpo macchina, funzionante o meno. La scienza plasma i corpi e li sostiene nel loro funzionamento favorendo o manipolando i meccanismi biologici, od anche estetici al fine di colmare lo iato tra idea di sé e rappresentazioni sociali. In una prospettiva neutra le tecnologie mediche possono essere comprese come tecnologie del sé e dell'incorporazione, mentre l'uso di alcune tecnologie può neutralizzare certi tipi di identità. La questione dell'identità resta aperta quanto più ci si occupa di genere, laddove, in una prospettiva costruttivista, si percepisce come circostanza di posizionamento nel mondo sociale entro uno specifico gruppo socialmente definito.

3.1. Genere, identità ed incorporazione

Il genere è una *dimensione fondamentale* dell'identità che si realizza continuamente nei vari contesti e a seconda dell'organizzazione sociale (Ghigi, Sassatelli 2018). È ormai risaputo, nelle scienze sociali e umane, che il genere racchiude in sé un aspetto eminentemente performativo: esso deve essere agito ed interpretato per essere riconosciuto come tale. In questo senso il genere viene considerato come una componente relazionale del corpo e non meramente costitutivo di esso. Il genere è da considerare come l'insieme delle:

relazioni tra soggetti dotati di corpi che si situano in posizione differente nell'organizzazione sociale rispetto alle proprie capacità riproduttive e quindi alla classificazione sessuale, e le relazioni di questi soggetti con il proprio corpo. (...) l'insieme di queste relazioni arriva a definire un "ordine di genere" che fissa una rete di possibilità e corsi di azione (Ivi pp. 36-37)

L'essere uomini o donne contiene in sé la necessità di agire ed interpretare la propria mascolinità o femminilità veicolando i caratteri che gli interlocutori riconoscono come qualità principali, normali e naturali, associate al genere e al sesso (Sassatelli 2014). A questo proposito l'identità si alimenta in primo luogo degli attributi corporei che vengono associati ad una manifestazione "naturale" del femminile e del maschile e che viene codificata in base al genere. Butler considera il genere come un "fare in azione" che resta aperto alla re-interpretazione, laddove questo è agito costantemente e quotidianamente. In sociologia il concetto di identità si lega a quello dell'identità di genere in quanto essa risponde agli attributi di *coerenza* e *continuità*, riconosciuti, e alle norme di intelligibilità sociale (Butler 2013). Ciò che accade quando gli elementi che la compongono diventano incoerenti e discontinui resta un problema di ordine sociologico. L'identità che non risponde ai canoni sessualmente definiti non è più un'istanza descrittiva dell'esperienza, ma resta un ideale normativo che soggiace a specifiche pratiche di regolamentazione. Le differenze di genere poggiano su una categorizzazione sessuale e quindi su visioni naturalizzate del sesso che emergono da un'idea di identità dominante. La corporeità può essere quindi esaminata sia in "profondità", cioè attraverso un lavoro sulle emozioni e gli aspetti della soggettività, che in "superficie", ossia mediante un esame degli aspetti costitutivi del suo "apparire".

Il mondo sociale costruisce il corpo come realtà sessuata e come depositario di principi di visione e divisione sessuanti. Questo programma sociale di percezione incorporato si

applica a tutte le cose del mondo, e in primo luogo al *corpo stesso* nella sua realtà biologica (Bourdieu 2009, p. 18).

In questa logica diventa decisivo osservare il legame tra la cultura e il corpo che risiede nelle rappresentazioni sociali: i corpi vengono raffigurati, nel caso del genere, secondo gli aspetti ideali del femminile e del maschile. Il corpo è quindi composto da elementi simbolici, da discorsi e categorie, ma anche da elementi materiali che riguardano le dimensioni, il portamento, gli attributi fisici (Ghigi, Sassatelli 2018) associati ad un sesso invece che ad un altro. La variabilità delle norme estetiche determina differenti modalità di apparire che rivelano i caratteri e i valori intrinseci della società.

Gli *standard* di bellezza, o di aspetto, considerati normalmente accettabili, mutano insieme con le contingenze storiche e con la struttura sociale ed economica. Questo fatto determina un adeguamento della propria immagine alle evocazioni ed alle richieste di "normalità". Tali imperativi, soprattutto per quanto riguarda le donne, sebbene oggi interessino anche gli uomini, risultano particolarmente evidenti dai messaggi promozionali presenti in riviste di settore e messaggi pubblicitari rivolti ad un *target* prettamente femminile. L'importanza per l'immagine di sé e l'apparenza è stata da sempre appannaggio del pubblico femminile che storicamente ha acquisito diverse tecniche di intervento sul proprio corpo, che vanno dalla cosmesi all'intervento chirurgico all'allenamento e alla cura del corpo a mano a mano che i processi di produzione industriale, del secondo Novecento, rendevano accessibile il diritto-divere alla bellezza democratizzando merci e servizi in maniera trasversale. Essere attenti al proprio benessere e provare a prevenire la cattiva salute attraverso le modifiche dello stile di vita è considerato molto più dominante per le donne rispetto a un orientamento maschile al corpo (Lupton 1994). La preoccupazione del proprio aspetto esteriore, invece, diventa oggi una priorità per entrambi i generi sebbene le modalità di rappresentazione del femminile contengano in sé peculiarità interessanti per l'indagine in questione. In particolare, da alcune ricerche emerge che la modificazione del proprio corpo-progetto e gli interventi su di esso richiedono maggiore o minore capacità riflessiva a seconda della tipologia di modificazione che introducono nell'immagine di sé e nell'auto-rappresentazione. Interventi come il rimodellamento del corpo attraverso il *fitness*, decorazioni temporanee, aggiunte e applicazioni, colorazione dei capelli e *piercing* sono molto comuni e richiedono uno scarso livello di riflessività in quanto non necessitano di un progetto o una scelta definitiva. Le tecniche d'intervento più significative come il *body art* o la chirurgia estetica richiedono, invece, una radicale ridefinizione del proprio corpo e una maggiore consapevolezza del proprio progetto biografico (Crossley 2005). In questo senso quando intervengono fattori esterni, non prevedibili, che modificano la relazione con il corpo, irrimediabilmente bisogna fare i conti con la soggettività incarnata e con una revisione degli aspetti fondamentali dell'identità personale, come nel caso del genere. Esistono, infatti, molteplici aspetti che definiscono l'identità di genere attraverso il corpo e i significati da sempre associati ad alcune parti specifiche come il seno, il ventre, o legati ad alcuni specifici momenti e fasi della vita come le mestruazioni, la gravidanza, il partorire, la menopausa. Durante queste fasi i corpi attraversano delle modificazioni che contribuiscono a distinguere ciò che la donna è mediante un ancoraggio ad eventi "naturali".

In tal senso, se l'essere donna è definito dagli attributi corporei, la sua storia non può che essere legata alla storia del suo corpo (Chesler 1987). Ad esempio, nella cultura occidentale, il seno è considerato e vissuto come attributo simbolico fondamentale e

con diverse accezioni: simbolo di femminilità, di maternità, di fertilità, ma anche emblema di seduzione ed erotismo (Failla 2000). Pertanto, su di esso convergono valori estetici largamente enfatizzati dai mezzi di comunicazione. Attraverso il corpo i soggetti assorbono e trasmettono la conoscenza del mondo, comunicano, eseguono azioni e compiti ma al contempo vengono co-costruiti ed è proprio il genere in quanto unità d'analisi a favorire l'emergere di tali esperienze.

Conclusioni

Il genere è una costruzione concettuale di tipo relazionale che passa attraverso i corpi. Mediante i corpi si mettono in atto repertori comportamentali che mutano nelle diverse forme storiche e sociali soggiacendo a meccanismi di potere, costrizione o anche di espansione attiva dei confini del naturale, del manipolabile, costringendo gli studiosi e le istituzioni a ripensare norme, ruoli, identità e pratiche legate al genere e al corpo quale suo palcoscenico privilegiato. A tal proposito, alla luce di tali osservazioni teoriche proposte, ciò che si precisa è l'adozione di una più ampia prospettiva costruttivista per inquadrare i fenomeni legati al genere attraverso l'esplorazione della materialità incarnata nelle forme umane e sociali. Il corpo merita particolare attenzione in quanto si configura come l'oggetto tecnico attraverso il quale il genere, inteso nella sua accezione performativa e relazionale, si narra e si rappresenta sia nelle sue costrizioni entro repertori strutturati, che nella sua fluida possibilità di rinnovarsi. Le performances del corpo, attraverso le quali il genere si esplicita sono, pertanto, indicatori sociologici determinanti per cogliere il corso dei mutamenti storico sociali attuali.

Riferimenti bibliografici

- Baudrillard, J. (1976), *La società dei consumi*, Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*, Bologna: Il Mulino.
- Bernardini, S. (2015). *Lezioni di sociologia: Vico e Kant*, Roma: Armando.
- Binlot, A. (2018). Introducing Naked, the World's First 3D Body Scanner, *Forbes*, Aug. 15.
- Borgna, P. (2014). *Sociologia del corpo*, Milano: Laterza.
- Bourdieu, P. (2009). *Il dominio maschile*, Milano: Feltrinelli.
- Bourdieu, P. (1983). *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna: Il Mulino.
- Bourdieu, P. (1988). *Il corpo tra natura e cultura*, Milano: Franco Angeli.
- Bourdieu, P. (1998). *Meditazioni pascaliane*, Milano: Feltrinelli.
- Butler, J. (2013), *Questioni di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Bari: Laterza.
- Caccamo, R. (2010), *Il fascino indiscreto della moda. Sogno, comunicazione, vita quotidiana, eros*, Roma: Bulzoni.
- Castells, M. (2009), *Comunicazione e potere*, Milano: Università Bocconi.
- Chesler, P. (1987). *Le donne e la pazzia*, Torino: Einaudi.

- Choe, E. K. Lee, N. B. Bongshin, L. Pratt, W. Kientz, J. A. (2014). *Understanding Quantified-Selfers' Practices in Collecting and Exploring Personal Data*, Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Toronto, pp. 1143-1152.
- Conrad, P. (1987). The Experience of Illness: Recent and New Directions. *Research in the Sociology of Health Care*, 6, pp. 1-31.
- Crossley, N. (2005). Mapping Reflexive Body Techniques: On Body Modification and Maintenance. *Body and Society*, 11, 1, pp. 1-35.
- Duret, P. Roussel, P. (2006). *Il corpo e le sue sociologie*, Roma: Armando.
- Elias, N. (1982). *La civiltà delle buone maniere*, Bologna: Il Mulino.
- Esposito, M. (2010). L'uomo post-moderno tra deriva psicologista e 'cultura della scorciatoia' in Maturo, A. (eds). *Salute e salvezza. I confini mobili tra sfere della vita*, Milano: Franco Angeli.
- Fiorani, E. (2010). *Abitare il corpo. Il corpo di stoffa e la moda*, Milano: Lupetti.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire*, Torino: Einaudi.
- Giarelli, G. Vennelli, E. (2016). *Sociologia della salute e della medicina*, Milano: Franco Angeli.
- Giddens, A. (1999). *Identità e società moderna*, Napoli: Ipermedium Libri.
- Haraway, D. (1989). The Biopolitics of Postmodern Bodies: Determinations of Self in Immune System Discourse. *Differences*, 1, 1, pp. 3-44.
- Hauskeller, C. Sturdy, S. Tutton, R. (2013). Genetics and the Sociology of Identity. *Sociology*, Sage, 47, 5, pp. 875-886.
- Lammer, C. Titscher, A. Schrögendorfer, K. Kropf, N. Karle, B. Haslik, W. Travniczek, U. Frey, M. (2007). Sociology of Breast Tissues in *European Surgery*, 39, 4, pp. 208-215.
- Le Breton, D. (2007). *Antropologia del corpo e modernità*, Milano: Giuffrè Editore.
- Lupton, D. (1998). Doctor in the new media: lay and medical audience responses in *Journal of Sociology*, 34, 1, pp. 34-48.
- Lupton, D. (2016). *Quantified-self: a sociology of self-tracking*, Cambridge: Polity Press.
- Lupton, D. (2012). *Medicine as culture*, New York: Sage.
- Marcengo, A. Buriano, L. Geymonat, M. (2014). Specch.io: A personal QS Mirror for Life Patterns Discovery and 'Self' Reshaping, in Stephanidis C., Antona M. (eds). *Universal Access in Human-Computer Interaction. Design for all and Accessibility Practice.*, UAHCI, Lecture Notes in Computer Science, 8516, Cham: Springer.
- Marx, K. (2004). *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Torino: Einaudi.
- Maturo, A. (2012). *La società bionica. Saremo sempre più belli, felici e artificiali?*, Milano: Franco Angeli.
- Maturo, A. (2014). "Vite misurate". Il quantified self e la salute digitale in *Sociologia della comunicazione*, 48, pp. 60-67.

- Mauss, M. (1965). La nozione di tecnica del corpo, in Mauss M. (1965), *Teoria generale della magia e altri saggi*, Milano: Einaudi.
- Morsello, B. Moretti, V. (2017). Your health in numbers. A sociological analysis of two Quantified-self Communities, *Salute e Società*, 13-suppl, pp. 214-227.
- nature of the Diagnosis of Chronic Fatigue Syndrome, in *Social Science & Medicine*, 57, pp. 1387-1395.
- Persichetti, P. Russo, M. T. Tambone, V. (2012). *Cosm-etica. Chirurgia estetica, corpo e bellezza*, Milano: McGraw-Hill.
- Pirani, B. M. (2013), *Oltre la pelle. Il confine tra corpi e tecnologie negli spazi delle nuove "mobilità"*, Milano: Franco Angeli.
- Rose, N. (2008). *La politica della vita. Biomedicina, potere e soggettività nel XXI secolo*, Torino: Einaudi.
- Sassatelli, R. (2002). Corpi in pratica: «habitus», interazione e disciplina, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, XLIII, 3, p.453.
- Sassatelli, R. (2014). Introduzione. Fare genere governando le emozioni, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, 4, pp. 633-650.
- Travaillot, Y. (1998). *Sociologie des pratiques d'entretien du corps*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Turrini, M. (2011). Il corpo nella rappresentazione della medicina nei Talk Show, pp. 161- 183 in Neresini F. Magaudda P. (eds), *La scienza sullo schermo. La rappresentazione della tecnoscienza nella televisione italiana*, Bologna: Il Mulino.
- Weber, M. (1995). *Economia e Società*, vol. IV., Milano: Rizzoli.

**MESA DE TRABAJO
CULTURAS VISUALES**



**TAVOLA DI LAVORO
CULTURE VISIVE**

INTRODUCCIÓN MESA CULTURAS VISUALES

A cargo de: Donatella Donato & M. Isabel Pardo Baldoví

Universitat de València

“En una época de avanzada tecnología,
el riesgo más grande para las ideas, la cultura y el espíritu,
llegará antes de un enemigo de rostro sonriente
que de un adversario que inspire odio y terror”.
(Ramonet, 2000, p. 37)

Abordar el fenómeno de las Culturas Visuales es una tarea no exenta de complejidad, dado que antes de adentrarse en el *quid* de la cuestión, es necesario un debate y cuestionamiento profundo de su esencia y significado. Conviene clarificar y delimitar qué se entiende por Culturas Visuales e incluso qué supone en nuestra sociedad mediática actual plantear el terreno de lo visual. En la literatura académica existente las Culturas Visuales se abordan desde múltiples enfoques, razón por la cual se han convertido en un concepto polisémico sobre el que existen multiplicidad de definiciones y orientaciones. Lo que viene a evidenciar el interés suscitado por dicho fenómeno en la actualidad y la relevancia e importancia de la investigación sobre el mismo.

Las aportaciones recogidas en esta sesión evidencian esta diversidad a la que aludimos, pero presentan un núcleo común: el papel de las representaciones visuales como artefactos que se interponen en el tejido social y cultural reconfigurando la percepción de los lugares de la vida cotidiana, de las relaciones, de los lenguajes. La decisión de proponer una mesa de trabajo sobre las Culturas Visuales surge de la conciencia de la presencia cada vez más incisiva de la dimensión visual en la sociedad actual y de la importancia del análisis de las imágenes y de los productos que ofrecen los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Una sociedad a la que cada vez más se define y califica con epítetos relacionados con el citado fenómeno, como, sociedad red (Castells, 2006), sociedad teledirigida (Sartori, 1998) o incluso sociedad pantalla (Ierardo, 2017). Calificativos que denotan hasta qué grado ha logrado penetrar el discurso y la lógica visual en los cimientos y estructuras que vertebran nuestra sociedad y, con ello, nuestra forma de relacionarnos, de comunicarnos e incluso de pensar, actuar y entender el mundo.

En esta sesión se pretendía reflexionar sobre la situación actual de la investigación en relación con las categorías de representación de la realidad. Explorando el concepto de Culturas Visuales en plural, para enfatizar la multiplicidad que circunda al fenómeno, en referencia tanto a las distintas visiones y construcciones de la realidad social que se materializan en imágenes, como a las diversas opciones digitales y redes sociales que se entretajan para definir el espacio simbólico que habitamos (Corona, 2018).

El análisis contextual de la imagen, de los medios que la producen y de las formas de su recepción a nivel individual y colectivo define una investigación orientada a profundizar en los cambios que han afectado los estilos de la mirada, los dispositivos de la visión y de producción, con especial referencia a la relación entre medios, tecnologías y sociedad. Partiendo de la premisa que estos cambios han ejercido

un impacto profundo no solo en el ámbito de la comunicación entre personas, sino a un nivel mucho más global: en el terreno del tejido organizativo de nuestra sociedad e incluso en el ámbito de configuración de subjetividades e identidades personales. Enfatizando así que los artefactos digitales y visuales traen aparejados una lógica y, con ello, la propagación de un discurso con fuerte componente ideológico y dirigido a la materialización de un cambio social, que dependiendo del uso que se otorgue y de las relaciones que se establezcan con dichos artefactos y dispositivos puede tomar distinta orientación y naturaleza.

Partiendo de este complejo e interesante escenario, nos parecía esencial analizar el papel decisivo que desempeña la dimensión visual en el contexto de la cultura más amplia a la que pertenece (Mirzoeff, 1999). Considerando bajo este enfoque algunas dimensiones en particular:

- ♦ La complejidad de las miradas sobre la realidad polisémica de múltiples significados y códigos,
- ♦ la complejidad de las miradas en el encuentro instantáneo y profundo con el otro;
- ♦ la complejidad de los problemas que generan las representaciones visuales y sus repercusiones en los diferentes aspectos de la vida cotidiana;
- ♦ la complejidad de la interpretación de las imágenes en el contexto mediático actual.

En este sentido, el objetivo de la sesión era focalizar la atención hacia las implicaciones derivadas del cambio de lógica en la producción de conocimiento, desde un sistema basado en la escritura hacia un sistema en el que los medios y la lógica visual se constituyen (y cobran progresivamente relevancia) como fuente y elemento generador de conocimiento, e incluso como mecanismo de percepción y construcción de la realidad.

Partiendo de la definición de imagen como patrimonio simbólico a disposición de la comunicación, se trataba de definir un espacio de encuentro para reflexionar sobre los cambios tecnológicos en curso y cómo estos afectan a los modelos de encuentro, narración y representación, impulsando nuevos procesos de protagonismo del público a través de las redes sociales, y determinando la construcción de la identidad individual y colectiva, local y global.

Bajo el nombre de Culturas Visuales se presenta un amplio campo de estudio que desde mediados de los años noventa se ha consolidado internacionalmente, dando lugar a un punto de inflexión, diríamos icónico, en las ciencias sociales, caracterizado por una nueva epistemología de referencia. Se configura un espacio que atraviesa diferentes áreas de conocimiento (tales como la Sociología, la Pedagogía, la Antropología, la Historia o los Estudios Culturales, entre otros), y que es abordado mediante distintas perspectivas tanto ontológicas como metodológicas y epistemológicas. Y que parte de la afirmación que las tecnologías de la representación y sus medios, y las funciones cubiertas por las imágenes, orientan los estudios a analizar la complejidad de la experiencia visual más allá del sentimiento estético, reflejando la conexión con los otros sentidos a parte de la visión y la relación con las dimensiones políticas, psicológicas, culturales, económicas y sociales contemporáneas. Las culturas visuales como campo de investigación trans-disciplinar abordan representaciones que median nuevas interpretaciones de la realidad presente y pasada, interponiéndose en los procesos de hipótesis de construcción de los escenarios futuros.

Tal como sugiere Heidegger (1996) habitamos la época de la imagen del mundo, en la cual el poder de lo visual es indiscutible, dado que, en parte, nuestra construcción de la realidad es una construcción social con un significativo componente visual. La imagen como objeto de estudio con sentido e intención, fuente de información sobre la complejidad del contexto en el que se captura, está ligada a la construcción múltiple de la actualidad y a los diferentes puntos de vista del imaginario colectivo. En el contexto de la experiencia humana cada vez más visualizada, consideramos oportuno el estudio, el análisis y la reflexión sobre los mecanismos de producción y uso de la imagen y en este sentido consideramos importante el compromiso con una nueva alfabetización en materia de literatura visual. Por ello, uno de los objetivos es analizar cómo las imágenes siguen siendo un campo de relaciones de fuerza y conflicto, herramientas de homologación o, por el contrario, una oportunidad para que la gente pueda producir sus propios patrones, reflexionar sobre su propia visión y construir nuevas narrativas a partir de las experiencias personales (Wood, 2014), basadas en la imaginación, en el deseo de escapar o de impulsar un cambio en la representación impuesta. Dado que lo visual, y los mecanismos de producción y reproducción de conocimiento que en torno a ello se generan, pueden convertirse en una herramienta para perpetuar la distribución asimétrica de poder, pero también pueden desencadenar y contribuir al surgimiento de estrategias de resistencia y transformación social.

El estudio de las culturas visuales, por tanto, es mucho más que un simple cuestionamiento sobre los artefactos visuales o sobre la mirada, se ocupa de las imágenes producidas en diferentes contextos, reflexionando sobre las relaciones entre lo visual y otras áreas de la vida social, constituyendo un campo de estudio no solo sobre la representación de la realidad sino también sobre la construcción de la misma, lo que impulsa a tener una visión holística y articulada del fenómeno investigado, que concierne también al tipo de conocimiento que se crea a través de la formación en lo visual. Un conocimiento que, como dice Freedman (2003), concierne a la propia identidad, la formación en relación con el entorno y la descripción de lo que nos circunda como visión del mundo.

Nos pareció interesante examinar la reconfiguración de la relación entre la dimensión visual, su producción y utilización, con la realidad, su impacto en la forma de ver, sentir, experimentar, comprender y negociar la frontera entre lo real y lo ficticio. La sesión de trabajo Culturas Visuales ha sido concebida como una oportunidad para el análisis crítico de los lenguajes visuales, un momento de diálogo entre disciplinas e inter-dimensional, para tratar de reflexionar y discutir sobre los temas de:

- ♦ La relación de la visión con la cuestión histórica y la construcción de la subjetividad, por lo tanto con la forma diferente de ver y formarse a nivel visual;
- ♦ la centralidad del dispositivo visual en los contextos sociales y comunicativos modernos y contemporáneos;
- ♦ la articulación de lo icónico en la industria cultural, mediática y artística;
- ♦ la transformación de los espacios físicos y virtuales conectados a la fruición de la imagen, los efectos de la difusión y multiplicación de las pantallas y en general los procesos expansivos de la experiencia de la visión.

El análisis contextual de la imagen, los medios que la producen y las formas de su recepción y consumo es una investigación orientada a profundizar los cambios que han afectado a la mirada, los dispositivos de visión y producción de nuevas imágenes,

con especial referencia a la relación entre personas, medios, tecnologías y sociedad. Redefiniendo las coordenadas de lo visible, de la relación entre experiencia visual y conocimiento conceptual, entre palabras e imágenes, investigamos la comprensión, producción y fruición de las representaciones visuales y cómo se forman y estructuran las habilidades visuales dentro la sociedad contemporánea. En la era de la hiper-medialidad, reflexionar sobre la circulación cada vez más amplia de imágenes gracias al uso creciente de las tecnologías, es investigar los significados y lo que se puede observar a través de ellas. Nos referimos al estudio de las Culturas Visuales como una construcción visual de lo social y al mismo tiempo de la construcción social de lo visual (Mitchell, 2008).

La investigación en este campo es una reflexión sobre la interacción entre subjetividad e intersubjetividad y, por lo tanto, sobre el uso de la información visual como acto social, sobre el modo de percibir la experiencia visual en el campo socio-histórico-cultural de las prácticas interpretativas en la vida cotidiana y en qué medida estas son cómplices de la formación de consenso en la era de las redes sociales. Supone abordar la forma en que los diversos artefactos visuales penetran en la cultura y en las prácticas sociales dando lugar a nuevos discursos, significados y sistemas simbólicos que median en nuestra percepción de la realidad, e incluso en la forma en cómo nos percibimos a nosotros mismos y a los demás (Woodward, 1997).

Por ello, creemos que es importante, por un lado, seguir investigando los análisis textuales e ideológicos de la hegemonía de la visión en la cultura contemporánea y cómo esta influye en las representaciones e incluso en las elecciones colectivas (Moxey, 2005). Por el otro, intentar comprender cómo los cambios tecnológicos están alterando, como decía Jerome Bruner en el prefacio a la edición española de su libro *La educación puerta de la cultura*, “la propia textura de la vida humana” (p.9). Como profesionales de la educación el desafío es entender lo que rodea lo visual y también comprender sus complejidades y sus contradicciones, así como los retos que a la escuela se le plantean en el objetivo de avanzar hacia una Pedagogía Visual, caracterizada por un uso pedagógico de la imagen y de los medios digitales, que facilite que el alumnado y el profesorado encuentren un camino de conciencia crítica y reconocimiento de un mundo en el cual actúan también múltiples visualidades hegemónicas.

Los artículos presentados en esta sesión dan cuenta de la pluralidad de las Culturas Visuales y de las formas de estudiarlas, se intenta reflexionar sobre el impacto que tiene la imagen en las vidas de las personas y cómo la escuela contribuye al uso y consumo de las técnicas y de las tecnologías que median la construcción de la propia imagen y representación y construcción del entorno de forma plural. Ámbito de gran interés, puesto que, en muchas ocasiones, los medios de comunicación, las tecnologías y la imagen contribuyen a difundir y legitimar discursos de homogeneización social y cultural; pero, en otras, han emergido como herramientas de gran potencial para la reivindicación y la transformación social en contextos marcados por la desigualdad.

Para ello, resulta imprescindible analizar el fenómeno visual visibilizando tanto las presencias como las ausencias recurrentes en el lenguaje visual y, a partir de ello, poder dar voz y cabida a las personas y situaciones que frecuentemente permanecen invisibles. En esta dirección apunta el artículo *Inclusión, diversidad y visibilidad en los materiales de EduCaixa. Análisis de recursos para educación Infantil* las autoras Miriam Elizabeth Aguasanta Regalado e Isabel María Gallardo Fernández de la Universitat de València, relacionan el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

(TIC) en las aulas con la necesidad de actuar en la educación inclusiva propiciando oportunidades de aprendizaje para todas y todos y produciendo también un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de los recursos didácticos digitales. Tras el análisis realizado sobre algunos recursos digitales para la etapa de Infantil de la plataforma EduCaixa, se evidencia cómo la diversidad desde el punto de vista cultural y funcional no está presente, desentendiendo a las necesidades educativas del alumnado y su contexto.

El tema del artículo *Dal ritratto di tipi alla foto etnografica di fine Ottocento: verso un'analisi semiotica*, de Annalisa Cervone de la Università degli Studi di Palermo gira en torno a las configuraciones textuales y a las prácticas de producción, interpretación y uso de la fotografía etnográfica de finales del siglo XIX. El estudio de caso del retrato de tipos es el punto de partida de un análisis semi-descriptivo más amplio, que pretende identificar el significado de todas aquellas marcas textuales que han contribuido a la construcción del colonialismo foto-etnográfico. Este debe entenderse como un dispositivo semántico organizado iconográficamente (colonialismo representacional), dentro del cual se articula la complejidad del sentido según las modalidades enunciativas del realismo visual de carácter científico. Se reflexiona cómo el investigador darwiniano, con su gesto aparentemente aséptico, ha vertido en el acto didáctico de fotografiar antropométricamente todo un sistema de valores, cargando estos textos visuales con múltiples aspectos ideológicos y pragmáticos.

La doctoranda Maria Di Domenico de la Universitat de València, en su artículo titulado *Un programa de intervención pedagógica del arte y la creatividad en la escuela primaria de la región de Sicilia*, se presenta un método didáctico en el ámbito de la disciplina de Arte e Imagen con el objetivo de fortalecer el pensamiento creativo del alumnado de Educación Primaria, promover la expresión natural y espontánea y finalmente perfeccionar la capacidad de observar y percibir el patrimonio artístico. El método desarrollado se basa en la consideración que el estudio del arte y la adquisición de las técnicas artísticas, constituyen herramientas de expresión de las potencialidades de las niñas y de los niños y fundamentales para el conocimiento de la realidad circundante. Por lo que la autora apunta que la disciplina del Arte y la Imagen debería ser reconocida de fundamental importancia para el desarrollo del pensamiento crítico.

En el artículo *Technology Addiction: una ricerca sul rischio di dipendenze da tecnologie digitali*, de Dario Germani de la Università La Sapienza di Roma, se investigan los diversos factores que se asocian característicamente con un uso compulsivo y disfuncional de los dispositivos digitales entre los adolescentes de algunas escuelas secundarias de la ciudad de Roma. A través de un enfoque cuantitativo y utilizando un cuestionario en línea con 42 preguntas como herramienta de recogida de información, se llevó a cabo la construcción de índices de dependencia en diversas plataformas (Internet, smartphones, redes sociales, videojuegos, streaming).

La doctoranda Fiorenza Misale en su artículo *Promuovere la cultura della sicurezza sul lavoro attraverso i media: un'esperienza dell'Università Roma Tre*, considera el arte del cine y del teatro como herramientas privilegiadas para la difusión de la cultura de la seguridad en el lugar de trabajo. La formación sobre la percepción del riesgo laboral a través del mensaje visual y narrativo puede llegar directamente al corazón de las personas, rompiendo las barreras lingüísticas y culturales. Esta formación, esencial dado el elevado número de accidentes en los lugares de trabajo, debería poder comenzar ya en la escuela secundaria, impulsando a comprender mejor los derechos y deberes de las personas que trabajan.

El objetivo de la investigación *L'immaginario della rivolta nell'era digimediale* de Karen Nuvoli de la Università La Sapienza di Roma, es reconstruir en clave semiótica la revuelta imaginaria producida por el movimiento de los chalecos *jaunes*. Se considera la observación de estos movimientos de fundamental importancia para captar la tendencia de un cambio social que se está produciendo en toda Europa. El objetivo es arrojar luz sobre el marco interpretativo en el que se determina la relación entre imagen, violencia y revuelta, a partir de un análisis del reciente contexto "revolucionario", y subrayando la presencia de representaciones típicas de los movimientos sociales.

En el artículo *Sicurezza informatica per la didattica. Indagine nella Scuola secondaria di secondo grado*, la doctoranda Tiziana Occhipinti de la Universitat de València se interroga sobre la digitalización de la Escuela en relación al controvertido tema de la seguridad en línea para los nativos y nativas digitales. El trabajo de investigación tiene como objetivo analizar el entorno escolar con el fin de reflexionar sobre las acciones de alfabetización llevadas a cabo por muchas instituciones educativas y evaluar las habilidades y el nivel adecuado de competencia, en el campo de la seguridad de la información del alumnado y planificar cualquier intervención para apoyar las brechas identificadas.

La investigadora M. Isabel Pardo Baldoví de la Universitat de València en su artículo *Uso de plataformas y aplicaciones digitales en la Educación Primaria: hacia la transformación del trabajo docente*, plantea como la introducción de tecnologías, y más concretamente de las plataformas y de las aplicaciones digitales, está provocando importantes transformaciones en el panorama educativo actual y, consecuentemente, en las instituciones escolares y en las tareas y pautas de trabajo. Entre los principales agentes escolares que están experimentando el influjo del trabajo con tecnologías destaca el colectivo del profesorado, que ha asistido, a raíz de ello, a la reconversión de su rol docente. La investigación, que se encuentra actualmente en curso, visibiliza que el trabajo con plataformas y aplicaciones digitales es un fenómeno complejo y poliédrico, en el que se vislumbran luces y sombras. De ahí la importancia de seguir profundizando en el tema con el objetivo de obtener un conocimiento más profundo sobre la situación actual y sobre los retos que al profesorado se le presentan.

Grazia Quercia de la Università La Sapienza di Roma en su artículo *Sintonizados en la Hipertelevisión: La televisión multimedial y participativa en España* analiza cómo el panorama audiovisual está cambiando y cómo Internet está convergiendo con la televisión, ayudándola a ser más participativa, interactiva y digital. Esa nueva era televisiva es definida por Carlos Scolari como hipertelevisión. La convergencia con internet consigue añadir personalización, interacción con las audiencias que se convierten en usuarios activos transformando la televisión en un servicio multiplataforma colonizando otros dispositivos y ampliando su éxito.

El artículo *Diseño de estrategias organizativas y didácticas de gamificación para la inclusión en primaria de alumnado TEA. Un proyecto de tesis doctoral* de M^a Isabel Vidal Esteve se centra en la valoración de la situación actual de inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo que asiste a los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria a través de una muestra de cuatro centros ordinarios inclusivos de la *Comunitat Valenciana*. Para ello se han diseñado una serie de instrumentos de recogida de datos (tales como entrevistas individuales y grupales o registros de observación) con los que, a través de una metodología cualitativa basada en la

observación participante y en el estudio de casos múltiple permitan identificar el nivel de inclusión de dichos centros, según el *Index for Inclusion*, y, posteriormente, desarrollar una intervención gamificada en los centros y elaborar un protocolo de prácticas inclusivas que puedan contribuir a mejorarlo.

En definitiva, en los distintos artículos presentados en la sesión de Culturas Visuales, se ofrece un interesante análisis de las principales cuestiones y retos relacionados con la temática sobre los que versa la investigación científica actual. Como hemos esbozado al inicio del presente artículo, el ámbito de las Culturas Visuales es un fenómeno complejo y polisémico, lo que ha quedado reflejado en las distintas aportaciones aquí presentadas en las cuales los autores y autoras han abordado la temática desde múltiples perspectivas y posicionamientos y a partir de diversos métodos. No obstante, con independencia del enfoque personal de cada uno de los artículos, destacamos su contribución a la reflexión respecto a la importancia de atender y profundizar en el ámbito de las Culturas Visuales y en las implicaciones que está ejerciendo en la sociedad actual. Como profesionales de la educación debemos ser conscientes de que se trata de una cuestión fundamental en nuestra sociedad actual, tan sobrecargada de imagen, tan saturada de componente visual. Razón por la cual se torna más importante que nunca la reflexión e investigación en torno a este aspecto, en aras de proporcionar una adecuada respuesta educativa que permita a la ciudadanía no permanecer como meros espectadores pasivos que se limitan a contemplar cómo las imágenes se suceden unas a otras, percibiéndolas y aceptándolas sin más. Sino, por el contrario, educar una mirada crítica y consciente que discuta, reflexione y cuestione las múltiples visualidades, que sea capaz de descifrar y decodificar los lenguajes visuales, su poder de transformación y su poder de seducción, de ubicarlos en su contexto y de profundizar en sus complejidades y aprender a navegar entre ellas.

Referencias bibliográficas

- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Corona, S. (2018). Culturas visuales. Hacia la pluralización de la cultura visual. *Encartes Antropológicos*, 2(1), 1-12.
- Heidegger, M. (1996). *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza.
- Ierardo, E. (2017). *Sociedad pantalla: black mirror y la tecnoddependencia*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Moxey, K. (2005). Estética de la cultura visual en el momento de la globalización. En: J.L. Brea (Ed.) *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal. p. 27-37.
- Ramonet, I. (2000). *La golosina visual*. Madrid: Debate.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Woodward, K. (1997). *Identity and difference*. Londres: Sage.

INCLUSIÓN, DIVERSIDAD Y VISIBILIDAD EN LOS MATERIALES DE EDUCAIXA. ANÁLISIS DE RECURSOS PARA EDUCACIÓN INFANTIL

Miriam Elizabeth Aguasanta Regalado

(mieare@alumni.uv.es)

Universitat de València

Isabel María Gallardo Fernández

(Isabel.Gallardo@uv.es)

Universitat de Valencia

Grupo CRIE

Resumen

Vivimos en la sociedad de la información en la que a diario somos receptores de mensajes audiovisuales en los diferentes contextos por los que transitamos. Asegurar una educación inclusiva, de calidad y equitativa es uno de los objetivos en la educación del siglo XXI, propiciando así oportunidades de aprendizaje para todos. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas favorece el alcance de este objetivo, produciendo un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de los recursos didácticos digitales. Dentro de estos recursos se encuentran representaciones visuales que establecen discursos, actitudes, valores y creencias, que intervienen y median en la construcción de significados culturales. Esta aportación se centra en el análisis de recursos audiovisuales ofertados en la plataforma Educaixa para la etapa de Infantil, recalando en el tema de la diversidad cultural y funcional. Pretendemos analizar cómo se muestra la diversidad en los diferentes elementos del mensaje audiovisual dirigidos a educación Infantil. Asumimos que las aulas son escenarios donde se produce un complejo cruce de culturas. Optamos por un planteamiento metodológico cualitativo basado en el test Bechdel ampliando sus reglas a grupos minoritarios. Tras el análisis realizado, podemos inferir que la diversidad desde el punto de vista cultural y funcional, no está presente en gran parte de los recursos digitales para la etapa de Infantil de la plataforma EduCaixa. En la actualidad para enfrentar el desafío de responder a las necesidades educativas del alumnado y su contexto, el profesorado ha de adecuarse a las nuevas exigencias de la sociedad e implementar estrategias de análisis y evaluación de los materiales didácticos digitales.

Palabras clave: Inclusión; Plataformas digitales; Recursos audiovisuales; Educación Infantil.

1. Introducción

Vivimos en la sociedad de la información en la que a diario somos receptores de mensajes audiovisuales en los diferentes contextos por los que transitamos. Entendemos que asegurar una educación inclusiva, de calidad y equitativa es uno de los objetivos en la educación del siglo XXI, propiciando así oportunidades de aprendizaje para todos. El uso de las TIC en las aulas favorece el alcance de este objetivo, produciendo un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de los recursos y materiales didácticos digitales. Dentro de estos recursos se encuentran

representaciones visuales que establecen discursos, actitudes, valores y creencias, que intervienen y median en la construcción de significados culturales. Puesto que “la imagen, más que una simple percepción visual, implica el pensamiento, tanto de quien la produce como de quien la recibe” (Díaz Martínez, 2015, p.59).

Asumimos que las aulas de Infantil son escenarios donde se produce un complejo cruce de diversidad en sus distintas formas: cultural, funcional, de género, sexual, de edad, étnica, religiosa, etc. La falta de representaciones de ciertos colectivos en los materiales educativos afecta a la construcción de la realidad del alumnado, la creación de un convivir pacífico y el establecimiento de un diálogo continuo con base en el respeto de los derechos humanos, de la diversidad y la defensa contra la discriminación (Gutiérrez & Artime, 2012). Asimismo, las imágenes estereotipadas desde un punto de vista realista y crítico, no logran vislumbrar todos los aspectos de la sociedad, ni representan de manera justa a los diferentes grupos sociales (Efland, 2005). Es importante la creación e incorporación de contenidos culturales relevantes que visibilicen la diversidad, permitiendo comprender el mundo y desarrollar conocimientos desde diferentes miradas (Besalú & Vila, 2007).

Según Parrilla (2006), la educación inclusiva es la que atiende la diversidad del aula y todo su alumnado, no solo las necesidades de ciertos alumnos. La diversidad es una característica de los seres humanos y la sociedad, en consecuencia se refleja en la escuela y esta debe ocuparse de las diversidades que la rodean y la integran (González, 2013). Dado que se requiere atravesar todo un proceso de reconocimiento y aceptación basado en las valoraciones positivas para lograr la igualdad (Essomba, 2014).

Como dicen Sales, Moliner, Amiama & Lozano, (2018, p.434):

La inclusión nos remite al derecho de los sujetos a participar activamente en la vida democrática de la sociedad, y la interculturalidad nos orienta la mirada hacia las relaciones dinámicas y abiertas entre las comunidades, grupos y personas, problematizando, a su vez, el concepto de cultura estático y cerrado.

Asimismo, apoyándose en Jiménez (2011), añaden que “inclusión e interculturalidad inciden en la visibilización como sujetos que se relacionan, que deciden sus vidas y que aportan en la construcción social de aquellos grupos que han sido minorizados y estigmatizados como deficitarios por los discursos médicos y psicológicos” (p.434).

Hoy más que nunca los docentes debemos procurar una educada selección de los recursos didácticos digitales que utilizamos en nuestras aulas, tanto a nivel conceptual como la calidad y el mensaje que transmite las imágenes; ya que estas fortalecen o debilitan las estructuras sociales presentes, y que el estudiante va construyendo desde su contexto (Asensio Sarasa, 2014).

En este sentido, diferentes autores investigan en la búsqueda de estrategias de evaluación de recursos digitales, ya que los recursos educativos han pasado a ser parte fundamental de la educación escolar y una de los principales obstáculos que dificultan su uso es la falta de mecanismos de control de calidad efectivos (Vila-Viñas, Araya, & Bouchard, 2015; Gordillo Méndez, Barra Arias, & Quemada Vives, 2017).

En un reciente estudio, Rego-Agraso, Cerqueiras y Fernández (2018), analizaron como se representan la diversidad cultural, étnico/cultural, funcional, sexual y de género se nuestra sociedad; centrándose en una muestra de 56 Materiales Didácticos Digitales ubicados en distintas plataformas digitales en línea comerciales,

institucionales y colaborativas provenientes de las comunidades autónomas (Galicia, Valencia e Islas Canarias); encontrando una tendencia mayor a la visibilizar de la mujer -en Materiales Didácticos Digitales presentes en plataformas colaborativas de docentes, mientras que persiste ocultando de determinados colectivos.

En este trabajo pretendemos los siguientes **objetivos**: analizar la representación de la diversidad en los diferentes elementos del mensaje audiovisual dirigidos a educación Infantil; y determinar el porcentaje de representación cultural y funcional que se encuentran en la plataforma EduCaixa.

2. Método

En esta aportación centramos el análisis en el tema de la diversidad cultural y funcional. Tomamos como objeto de revisión un total de 67 recursos didácticos para la etapa de Infantil, en formato de imagen, video, enlaces e interactivo (que contiene tanto audio como imágenes).

Optamos por un planteamiento **metodológico** cuantitativo y cualitativo basado en el test Bechdel (1985), ampliando sus reglas a grupos minoritarios. Este test se utiliza para determinar si en cualquier obra existe representación de las mujeres (García, 2017), consiste en tres interrogantes: a) ¿Salen dos o más personajes femeninos con nombre?, b) ¿Entre ellas mantienen una conversación?, y c) ¿Esa conversación no está vinculado con el personaje masculino?.

Para analizar la representación de la diversidad cultural y funcional, adaptamos el test bechdel a estos grupos. Siendo las interrogantes las siguientes:

- a) ¿Salen dos o más personajes de diversidad funcional y cultural con nombre?
- b) ¿Mantienen alguna interacción?
- c) ¿Su diversidad cultural o funcional es la justificación de la historia narrada?

3. Análisis de la Plataforma Digital EduCaixa

En este escenario, en el que las TIC pasan a ser parte de nuestra realidad, introduciéndose en los distintos espacios y sectores productivos, afectando los procesos de producción y consumo de la información y la cultura (Area Moreira, 2016). El profesorado ha de asumir un rol de mediador y guía del aprendizaje constructivo en el discente, facilitando el ambiente propicio para el desarrollo de un aprendizaje relevante desde una práctica democrática y sociocultural de la educación (Bruner, 1997; Mercer, 1997; Arnaiz, 2003; Wells, 2003).

Además, contemplar la diversidad en educación Infantil requiere y conlleva salir de los límites del plan de estudios tradicional e impulsar principios de justicia social y equidad en el alumnado y las familias (Durand, 2010). Así como, fomentar la «cultura de análisis y evaluación» de los recursos didácticos digitales (Cepeda Romero, Gallardo Fernández & Rodríguez Rodríguez, 2017). A continuación, presentamos el análisis de los recursos didácticos digitales de la plataforma EduCaixa, centrándonos en las representaciones de la diversidad funcional y cultural.

EduCaixa es una plataforma educativa de la Obra Social "la Caixa", en la que ofrecen recursos didácticos para docentes de los distintos niveles educativos: Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Ciclos Formativos. Es una plataforma de libre acceso, con la opción de registro para descargar material y participar en actividades que ofertan a la comunidad educativa (Figura 1).



Figura 1. Captura de pantalla de EduCaixa

En esta plataforma se pueden encontrar un total de 67 recursos didácticos para la etapa de Infantil, en formato de imagen, video, enlaces e interactivo. Siendo el 86% imágenes, videos y recursos interactivos, lo que confirma la predominación de representaciones visuales, tal y como muestra la Figura 2.

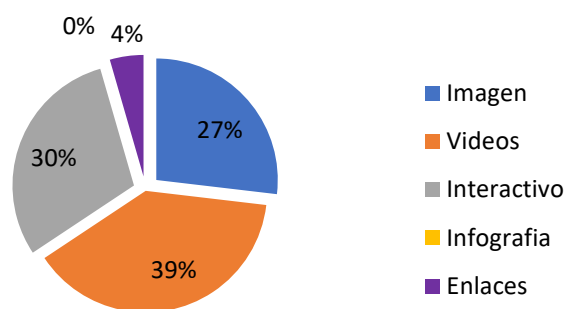


Figura 2. Formato de los recursos en la plataforma.

Tras el análisis se observa que predominan las representaciones con características y elementos de origen europeo pertenecientes a la cultura hegemónica con un 67%, manteniendo una perspectiva étnico-cultural poco diversa; siendo un 33% las representaciones de diversidad cultural y funcional, tal y como se presenta en la figura 3.

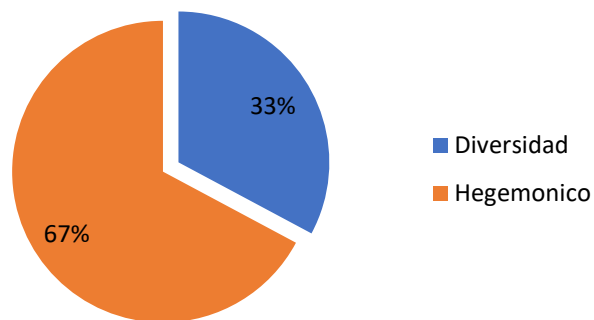


Figura 3. Representación de la diversidad cultural y funcional

Observamos que los recursos que presentan diversidad cultural los reflejan desde un punto positivo, de conocimiento de las diferencias en sus distintas dimensiones. Solo la tercera parte del 33% que presenta diversidad, cumplen con el test de Bechdel. Además, llama la atención la limitada representación de la diversidad funcional con solo 5% de visibilidad en los recursos didácticos digitales.

Las imágenes e ilustraciones presentes en estos recursos pueden dificultar a los alumnos el construir una visión clara de la presencia de la diversidad, ya que se invisibiliza ciertos colectivos que forman parte activa de nuestra sociedad.

4. Conclusiones

EduCaixa es una plataforma con características pedagógicas y tecnológicas que permiten al profesorado de manera accesible usar los recursos digitales, creando un espacio beneficioso para el desarrollo de producciones en el aula (Aguasanta Regalado, Gallardo Fernández & Monsalve Lorente, 2018). Sin embargo, consideramos que esta plataforma presenta la necesidad de incrementar las representaciones de la diversidad social que se emplean en los recursos ofertados para la etapa de infantil. Pensamos que estos recursos ofertados deberían presentar diversidad cultural, no solo desde el punto de vista de *conocimiento de las diferencias* en sus distintas dimensiones, sino por igual como parte natural de nuestra sociedad que abarca diferentes realidades.

Asumimos que como institución la escuela tiene el deber de ir a contracorriente, denunciar la exclusión social y colaborar con la visibilidad de las personas, grupos y colectivos marginados que solo son reconocidas en puntuales momentos de discursos sociales y políticos hegemónicos; de aspirar a beneficiar la visibilidad de personas y temáticas desvalorizadas, tendremos que privilegiar la representación de estos colectivos marginados (Claudino, 2015). Por todo esto, es importante que desde educación Infantil cada alumno asista a un ambiente favorable, donde desarrollar un conocimiento de las diferentes formas del cuerpo humano, mostrando que ninguna es “normal” o “mejor” y que las costumbres de su ambiente no son los únicos modos posibles de existir; así podrán construir favorablemente su identidad adquiriendo valores propicios hacia el respeto a diferentes realidades, la diversidad y formas de ver el mundo (Hinojosa & Wilson-Daily, 2015).

Tras el análisis realizado, podemos inferir que la diversidad desde el punto de vista cultural y funcional, no está presente en gran parte de los recursos digitales de EduCaixa para Infantil. En nuestra opinión, transmiten un mensaje de la realidad poco favorable, ya que dejan al margen ciertos colectivos de nuestra sociedad. En este sentido, los resultados se pueden explicar con estudios previos que presentan que las representaciones de la diversidad social ausentes en materiales didácticos impresos, continua en los recursos y materiales digitales (Rego-Agraso, Cerqueiras, & Fernández, 2018).

Para concluir, queremos destacar que EduCaixa es una plataforma que posee el potencial de favorecer a la construcción de una visión de la sociedad más clara y justa, a través representaciones de la diversidad en sus recursos digitales que proporcionen visibilidad a grupos de personas que forman parte de la sociedad; permitiendo la deconstrucción de estructuras sociales que mantienen a ciertos grupos marginados. Por tanto, coincidimos con diferentes autores en la necesidad del profesorado de desarrollar competencias de evaluación y selección de recursos digitales, de forma que escojan aquellos que favorezcan la igualdad de oportunidades, independiente de su contexto social y vital (Asensio Sarasa, 2014; Menescardi et al. 2017).

Entre las limitaciones y principales dificultades, se encuentra el tamaño de la muestra. Una propuesta de mejora sería seleccionar una mayor cantidad de materiales audiovisuales educativos de diferentes plataformas. Finalmente, como línea futura de investigación en relación con el presente estudio, sería de interés realizar un análisis de las herramientas que existen para crear y desarrollar contenido educativo por parte de los profesores, así como las competencias necesarias para esta tarea. Asumimos que la educación se convierte en un instrumento para reducir la desigualdad, y que los profesores son clave para la consecución de este logro, pero ¿Qué políticas educativas se deben implementar? ¿Cómo pueden gestionar el tema las Instituciones educativas? ¿Qué puede hacer un docente en el centro educativo y concretamente en su aula? Estamos ante un trabajo complejo por lo que es preciso seguir indagando y analizando la representación de la diversidad en los diferentes elementos del mensaje audiovisual dirigidos a educación Infantil.

Referencias bibliográficas

- Aguasanta Regalado, M. E., Gallardo Fernández, I. M. & Monsalve Lorente, L. (2018). Análisis de plataformas digitales y competencias del profesorado en entornos virtuales, XXVI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa: La Competencia y Ciudadanía Digital para la Transformación Social (JUTE'18). Libro de Actas. XXVI. EDICIÓN San Sebastián 27,28 y 29 de junio de 2018.
- Area Moreira, M. (2016) 'La escuela de la sociedad digital: análisis y propuestas para la producción y uso de los contenidos digitales educativos', Escuel@ digit@l [Edu2015-64593-R]. Resumen de la memoria técnica del proyecto (Documento oficial, difusión restringida). Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Asensio Sarasa, I. (2014). *Lectura de imágenes: nuestra identidad cultural a través de la cultura visual*. (tesis de Grado). Navarra: Universidad Pública de Navarra.

- Barrero, A. M., & Rosero, A. L. (2018). Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 39-55.
- Bechdel, A. (1985). *Dykes to watch out for*. Ithaca, NY: Firebrand Books.
- Besalú, X. & Vila, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cepeda Romero, O.; Gallardo Fernández, I. M. & Rodríguez Rodríguez, J. (2017) La evaluación de los materiales didácticos. *RELATEC*, 16(2), 79-95. doi: 10.17398/1695-288X.16.2.79.
- Claudino, S. (2015). Construir un currículum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las Ciencias Sociales en el siglo XXI. En Hernández Carretero, A. M. (coord.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 49-65). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Díaz Martínez, Á. M. (2015). La imagen metafórica en la caricatura política. En Pardo Abril, N. G. & Ospina Raigosa, L. E. (Comp.). *Discursos Contemporáneos En América Latina*, (pp. 57-84) - Bogotá: ALED-Colombia / UNC-IECO.
- Durand, T. M. (2010). Celebrating diversity in early care and education settings: Moving beyond the margins. *Early Child Development and Care*, 180(7), 835-848. doi: 10.1080/03004430802466226.
- Efland, A. D. (2005). Infancia y cultura visual. En M.H. Belver, M. Acaso & I. Merodio, *Arte infantil y cultura visual* (pp. 51-69). Barcelona: Ediciones Eneida.
- Essomba, M.A. (2014). Breve ensayo sobre convivencia e igualdad en educación. Implicaciones comunitarias e interculturales. En Vila, E.S., Martín, V.M., Castilla, M^a.T. & Sierra, J.E. (Coord.), *Ética, educación y convivencia*. Málaga: Aljibe.
- García, M. I. (2017). La importancia de coeducar a través del arte. La educación artística en igualdad de género es aún un asunto pendiente. *IV Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia*. Murcia: Servicio de publicaciones Universidad de Murcia.
- González, M. J. A. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Gordillo Méndez, A., Barra Arias, E., & Quemada Vives, J. (2017). Estimación de calidad de objetos de aprendizaje en repositorios de recursos educativos abiertos basada en las interacciones de los estudiantes. *Educación XX1*, 21(1) 285-302, doi:10.5944/educxx1.20196.
- Gutiérrez, A. F., & Arttime, I. H. (2012). Educando para reconstruir las representaciones de los medios de comunicación y las industrias culturales sobre las personas emigrantes. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2), 101-109.
- Hinojosa, O. & Wilson-Daily, A. (2015). Método muñecos persona: Una estrategia innovadora para trabajar la Empatía y la Invisibilidad de personas en el aula de

- Infantil. En Hernández Carretero, A. M. (coord.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 49-65). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Jiménez, M. (2011). Reflexiones sobre la relación entre interculturalidad e inclusión educativa, para personas con condición de discapacidad. *Educación y Ciudad*, 21, 69-83.
- Menescardi Royuela, C., Estevan Torres, I., Ros Ros, C. y Moya-Mata, I. (2017). Estereotipos corporales en las imágenes de los libros de texto de inglés. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 55-76. doi.org/10.6018/j/286221.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Parrilla, A. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En J. Zardel, E. Adame y A. Ortiz (Comps.), *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares*. Ciudad de México: UNAM.
- Rego-Agraso, L., Cerqueiras, E. M. B., & Fernández, R. M. (2018). La representación de la diversidad social en los materiales didácticos digitales. @ tic. *Revista D'innovació Educativa*, (20), 63-71.
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J., & Lozano, J. (2018). Inclusive Schooling: Resources and Strategies for Citizen Participation. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 433-458.
- Vila-Viñas, D., Araya, D., & Bouchard, P. (2015). Educación: recursos educativos abiertos. En D. Vila-Viñas & X. E. Barandiaran (Eds.), *Buen Conocer - FLOK Society. Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en el Ecuador*. Quito: IAEN - CIESPAL.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.

DAL RITRATTO DI TIPI ALLA FOTO ETNOGRAFICA DI FINE OTTOCENTO: VERSO UN'ANALISI SEMIOTICA

Annalisa Cervone

(ancervone@libero.it)

Università degli Studi di Palermo

Abstract

Al centro del progetto di ricerca dal quale è tratto il seguente articolo si trovano le configurazioni testuali e le pratiche produttive, interpretative e fruttive della fotografia etnografica di fine Ottocento. Il caso studio del *ritratto di tipi* costituisce, pertanto, il punto di partenza di un'analisi semio-descrittiva più ampia, che mira ad individuare il significato di tutte quelle marche testuali che hanno contribuito alla costruzione del colonialismo foto-etnografico. Esso va inteso come un dispositivo semantico iconicamente organizzato (colonialismo rappresentazionale), all'interno del quale la complessità del senso si articola secondo le modalità enunciative del realismo visivo di stampo scienziato. Il fine della ricerca consiste nel mostrare il modo in cui, da un punto di vista semiotico, il sapere dell'antropologo circola e si organizza in questi testi. Nella foto antropometrica, ad esempio, l'intento catalogante dello scatto produce un processo di reificazione del soggetto reso visibile proprio dall'esposizione totale del corpo (il corpo dell'altro). Questo processo latente genera, però, effetti iconici oggettivati, semioticamente decifrabili mediante il fenomeno del *débrayage*, che nel caso dell'immagine è legato al sistema dello sguardo e al *dispositivo della posa*. Il problema della presenza emerge, per contrasto, proprio dalle carrelate anonime dei tipi razziali. In quest'ambito, ogni modello ritratto secondo lo schema frontalità/profilo - in quanto munito di sguardo - finisce, infatti, con il restituire allo spettatore una soggettività residuale, refrattaria "negli occhi". Ancorando il nostro discorso ad una teoria semiotica di ascendenza greimasiana, proveremo allora a mostrare come, in sostanza, il ricercatore darwiniano, con il suo gesto apparentemente asettico, abbia riversato, suo malgrado, nell'atto didascalico dello scatto antropometrico un intero sistema di valori, caricando questi testi visivi di molteplici aspetti ideologici, pragmatici e passionali.

Parole chiave: Fotografia etnografica; Antropometria; Ritratto di tipi; Enunciazione visiva.

Introduzione

Questo progetto di ricerca intende indagare le configurazioni testuali e le pratiche produttive, interpretative e fruttive della fotografia etnografica di fine

Ottocento, prendendo le mosse in particolar modo dalla fotografica antropometrica di marca positivista e dal cosiddetto *ritratto di tipi*. Per fare ciò, avremo bisogno innanzitutto di chiarire, secondo un processo di problematizzazione storica, le principali fasi evolutive dell'antropologia visiva, il cui statuto epistemico si inserisce nel quadro delle discipline demo-etno-antropologiche. Essa è considerata una sub-disciplina appartenente all'ampio ambito di questi studi, ma i suoi esordi coincidono, a ben guardare, con le origini della stessa antropologia in quanto, fin dalle prime sperimentazioni sulle tecniche fotografiche, si sono sempre avuti tentativi di applicazione anche al campo dei coevi studi etnografici (Marano, 2011).

In secondo luogo, tenteremo di dimostrare come la fotografia etnografica ottocentesca abbia a che fare con pratiche fruibili e configurazioni testuali che si collocano tra la foto clinico-scientifico-giudiziaria (i ritratti di tipi di Charcot, Galton, Bertillon, per intenderci)⁶⁰ e quella di viaggio, distribuita però con finalità esotico-voyeuristiche. La foto proto-etnografica vive, infatti, di questa tensione tra la volontà di documentazione asettica dei fenomeni studiati e la messa in scena del corpo dell'altro, a vantaggio di un paradigma voyeuristico che, tra la fine dell'800 e gli inizi del '900, si diffonde tra la borghesia imperialista e industriale, presso la quale il ritratto fotografico si va affermando come dispositivo di massa con finalità di individualizzazione/differenziazione del Sé. Un esempio di quanto detto è sicuramente il vasto *corpus* fotografico prodotto dall'antropologo darwiniano Paolo Mantegazza nel corso dei suoi viaggi etnografici (in America Latina, in India ed in Europa Settentrionale); e in particolar modo la sua ricerca antropometrica, condotta in Lapponia, nel 1879, insieme al botanico Stephen Sommier: *Studi antropologici sui Lapponi* (Firenze, 1880). La scelta di questo *corpus* come caso di studio è dovuta soprattutto all'esigenza di individuare un punto di appoggio ben preciso per la nostra analisi, data l'estrema vastità e complessità della questione. Muovendo da esso, tenteremo, poi, di dimostrare - secondo il modello analitico proveniente dalla teoria dell'enunciazione visiva (Schapiro, 1973; Metz 1980⁶¹; Fontanille 1989; Basso Fossali/Dondero, 2008) - che la *referenza giusta*⁶² su cui poggia l'intero dispositivo della foto proto-etnografica, seppur ispirata dall'innegabile matrice indicale del mezzo, dipende in realtà da specifiche strategie enunciative, in virtù delle quali il linguaggio fotografico viene assunto solo a partire dalla suo presunto realismo documentale. A livello formale, per esempio, questo tipo di fotografie è presentato sotto la categoria visiva dell'auto-evidenza: se il loro obiettivo è l'assoluta "oggettività" della rappresentazione, qualsiasi segno di autorialità deve essere rimosso da esse, cioè

⁶⁰ In questi stessi anni, avviene anche l'incontro tra psichiatria e fotografia che dà come risultato l'uso catalogatorio e didascalico della tecnica fotografica per individuare, osservare e classificare la malattia mentale. I fotografi entrano nel manicomio come delegati dei medici, con il solo scopo di applicare una tecnica di fedele riproduzione della realtà a una forma di malattia.

⁶¹ Il primo a proporre l'impiego della teoria dell'enunciazione al visivo è stato Meyer Schapiro in un suo saggio del 1973: *Parole e immagini. Sul letterale e il simbolico nell'illustrazione di un testo* (Parigi: Mouton).

⁶² "Dato che la fotografia è direttamente legata allo sguardo tecnologico che la seleziona, tende a far dimenticare la modalità semiotica dalla quale è stata prodotta (il supporto, le costrizioni della superficie di iscrizione, il punto di vista, la grana, ecc). Questa proprietà, abbondantemente utilizzata dalla corrente artistica iperrealista, si può situare sotto la categoria della *referenzializzazione*." FOSSALI/DONDERO, 2008, p. 217.

nascosto, dissimulato, reso invisibile; così come, allo stesso tempo, il soggetto rappresentato deve subire un processo di negazione e di reificazione. L'analisi semio-descrittiva di questi testi fotografici mira, allora, ad individuare il funzionamento delle modalità enunciative dello sguardo etnografico, considerato innanzitutto come sguardo appropriativo. Ad esempio, in quest'ambito, lo sguardo in macchina non simula l'interpellazione diretta dell'osservatore (come al cinema o in pittura), ma costituisce la marca visiva di un discorso reificante che si trova alla base di questo genere di ritrattistica: la centralità del soggetto (reso immobile dal meccanismo della *posa* mediante l'attivazione dello schema frontalià/profilo) serve, infatti, a valorizzare la sola identità etnica, affinché essa rientri in una tipologia razziale *commensurabile* e *generalizzabile*. Lo scopo di questa ritrattistica non si trova, quindi, nella esplorazione psicologica di un'identità particolare, ma nella produzione di dati visivi misurabili ed archiviabili, che si ricavano per mezzo di un sistematico processo di in/visibilizzazione dell'altro.

La scientificità di questa fotografia è data dal fatto che ogni corpo e/o ogni volto viene catturato dallo scatto secondo gli stessi parametri di misura, secondo la stessa prospettiva, secondo la stessa distanza focale, e secondo la stessa posizione rispetto a una griglia numerica di sfondo [...]. Questo problema di *commensurabilità* e di *generalizzazione* non si pone ovviamente in altri domini sociali, negli altri statuti del ritratto fotografico (Dondero, 2018, c.d.s.).

Vorremmo, perciò, provare a dimostrare che nel ritratto antropologico di fine Ottocento, il dispositivo prospettico, in assenza di un suo controllo euristico sul piano scientifico, opera come potente catalizzatore dell'ideologia sottostante; e lo vorremmo fare assumendo innanzitutto il fenomeno enunciativo dell'inquadratura (funzionale limitazione del campo di posa) come quel "luogo del sapere" (Fontanille, 1989) a partire dal quale l'informatore propone all'osservatore la propria visione del mondo. Visione implicitamente tensiva che mette in moto un problema cruciale: il problema della presenza (il ritratto è sempre il luogo della messa in presenza della presenza al tempo presente, con tutte le varianti verso l'assenza). In questo specifico spazio visivo, infatti, il "potere della prospettiva" è chiaramente esercitato ai danni di un modello completamente reificato per mezzo dell'apparecchio fotografico: sradicato dal suo contesto, messo in posa, isolato su uno sfondo neutro, ridotto a stereotipo razziale e appiattito a cliché⁶³ (). Il fine di questa ricerca, allora, è quello di individuare le principali configurazioni testuali attraverso le quali il sapere dell'antropologo positivista circola e si organizza all'interno del *ritratto di tipi* - entrando però anche in conflitto con la resistenza di un corpo etnico dotato di sguardo, di un tipo razziale refrattario negli occhi. Il ricercatore darwiniano, in sostanza, con il suo gesto apparentemente asettico, riversa, suo malgrado, nell'atto didascalico e catalogante dello scatto antropometrico un intero sistema di valori, caricando questi documenti fotografici di molteplici aspetti ideologici, pragmatici e passionali (Grazioli, 1980).

⁶³ Si dovranno analizzare tutte le caratteristiche dello schema tradizionale del ritratto - figura/sfondo, centralità/compattezza, ecc. - per vedere come esse funzionino e/o vengano rimodulate nella ritrattistica etnografica, ma non lo si può fare in questa sede.

Presentazione del caso studio

Questo progetto di ricerca è articolato secondo tre macrolivelli d'analisi: il primo, di tipo storico-epistemologico, rimanda all'approfondimento problematico delle principali fasi evolutive dell'Antropologia visiva, unitamente alla presentazione della fondamentale questione della costituzione dell'oggetto nelle scienze sociali; il secondo, di tipo teorico-metodologico, si sofferma sulla teoria semiotica dell'*enunciazione* (Marin, 1993; Fontanaille, 1989; Dondero, 2012a, 2016b) e sulla sua estensione al linguaggio visivo della fotografia etnografica di marca positivista; mentre il terzo ed ultimo livello presenta una pratica d'analisi, dove si prova ad applicare la teoria dell'enunciazione visiva all'indagine della ritrattistica antropologica di fine '800, prendendo in considerazione come caso di studio il lavoro fotografico prodotto dall'antropologo darwiniano Paolo Mantegazza (1831-1910) nel corso dei suoi viaggi etnografici. Mantegazza, infatti, fu tra coloro che si preoccuparono per primi di individuare le norme scientifiche per una perfetta esecuzione della foto etnografica, e questo gli valse anche la nomina a primo Presidente della Società Fotografica Italiana, fondata a Firenze nel 1889. Le foto antropometriche ed i ritratti etnografici appartenenti alla collezione fiorentina (oggi conservate tutte presso l'Archivio fotografico del Museo di Storia naturale dell'Università di Firenze) furono realizzate sul campo, durante i viaggi che Mantegazza compì in Lapponia, nel 1879, ed in India, nel 1881. Va ricordato che nell'ultimo ventennio dell'800, in seno alle scuole antropologiche europee, nasce la "fotografia scientifica" come metodo di osservazione dei tratti biometrici, e si diffonde il modello del ritratto antropologico, che non mira a registrare le caratteristiche individuali e la personalità del soggetto, ma a scrutarne l'aspetto fisico alla ricerca dei caratteri tipici. In questo contesto, si sviluppa una discussione sui modi più opportuni per ottenere dagli scatti raccolti attraverso un metodo standardizzato, delle rappresentazioni oggettive dei modelli fotografati, in modo da poterne compiere uno studio asettico e da riprodurre immagini che fossero sempre confrontabili tra loro. In Gran Bretagna, ad esempio, T.H. Huxley, presidente della Società etnologica (*Ethnological Society*) e sostenitore e divulgatore della teoria darwiniana dell'evoluzione, nel 1869 viene incaricato dall'Ufficio Coloniale (*Colonial Office*) di stabilire un protocollo che permetta "la costruzione di un fondo fotografico sistematico delle diverse razze dell'Impero britannico." (Grazioli, 1980, p.33).

Anche in Italia, da Giustiniano Nicolucci a Paolo Mantegazza, a Giuseppe Sergi, per citarne solo alcuni, questa originaria ritrattistica fotografica sembra risultare più che funzionale alla ricerca e alla classificazione dei segni somatici esteriori, usati, come si è detto, per ottenere una tassonomia razziale da declinare in una prospettiva sia sincronica (metodo comparazione) che diacronica (metodo evolutivo). E' stato Ando Gilardi (Gilardi, 1976), a mettere in risalto, per primo, l'importanza del ruolo svolto da Paolo Mantegazza nel processo di affermazione e diffusione della fotografia scientifica in Italia. Ma il merito di aver messo ben in evidenza l'intenso rapporto che egli ebbe con la fotografia va dato alle ricerche compiute dagli studiosi delle discipline antropologiche. Tale merito, cioè quello di aver spostato il punto di attenzione, inquadrando il contributo di Mantegazza nell'ambito di quel dibattito scientifico che segna la nascita della nuova disciplina dell'Antropologia visiva, spetta, in particolar modo, ad Alberto Baldi e a Paolo Chiozzi (Baldi, 1986; Chiozzi, 1993). Non a caso, sui materiali fotografici conservati nell'Archivio fotografico storico del Museo Nazionale di Antropologia e Etnologia di Firenze - che l'antropologo fondò nel 1869 e diresse con

grande e costante vitalità fino alla sua morte nel 1910 - è tuttora in corso un ampio progetto di studio e valorizzazione, che ha portato prima di tutto alla ricostituzione della numerazione inventariale originale, e poi all'avvio di una catalogazione sistematica su più livelli. Da questa prima fase di indagine è emerso, ad esempio, che negli *Studii antropologici sui Lapponi* (Firenze, 1880), frutto della spedizione compiuta in compagnia di Stephen Sommier nel 1879, Mantegazza sembra ancora aderire in maniera quasi acritica ai principi e alle regole della fotografia antropometrica: in quest'opera vengono riprodotti, quasi esclusivamente, ritratti del tipo frontalità/profilo, ad integrazione e completamento dei dati numerici e delle descrizioni antropologiche. Ma già nel corso di questa spedizione, come si desume dalle fotografie conservate in archivio, e ancora di più in quelle realizzate nel corso del successivo viaggio in India, egli comincia a manifestare una certa insofferenza nei confronti di un metodo fortemente restrittivo e imbrigliante, e arriva invece a riconoscere l'esigenza di usare la macchina fotografica in maniera più libera, attenta anche alle dimensioni del contesto culturale. Passando attraverso un'analisi semio-descrittiva del tipo razziale ritratto da Mantegazza e Sommier negli *Studii antropologici sui Lapponi* (Firenze 1880), che sarà condotta secondo la teoria dell'enunciazione enunciata di ascendenza greimasiana (Floch, 1986; Fontanille, 1989, 2003, 2008; Dondero 2013, 2014, 2016), questa ricerca - dopo aver indagato il problema epistemologico dell'*oggettivazione* nelle scienze sociali - mira ad espandere il proprio nucleo concettuale attorno alla questione della "modalizzazione cognitiva dello spazio" (Fontanille, 1989) nella foto etnografica di fine Ottocento.

Aspetti epistemologici generali: il problema dell'*oggettivazione* nelle scienze sociali

Fino all'Ottocento il discorso sull'uomo (antropologia) e sulla società (sociologia), per una serie di ragioni storiche e culturali, non ha costituito un vero e proprio sapere, vale a dire un campo scientifico forte per il quale si ponesse una questione epistemologica autonoma. La ragione principale di questa debolezza nomotetica è da ricondurre, secondo Silvana Borutti, alla struttura genetica della scienza moderna, la quale nasce essenzialmente come scienza naturale. Ma esiste un secondo elemento, altrettanto determinante, che accompagna la nascita della scienza moderna come modello universale del sapere: esso è costituito da quella specie di rimozione cosciente (Borutti, 1999) che ha posto a garanzia del sapere scientifico un metodo della ragione fondato sul rifiuto apodittico delle radici sociali del pensiero. Questa cesura narcisistica, che non ha avuto solo esiti teorici ma anche conseguenze di tipo etico-morale, a partire da Bacone e Descartes, è stata infatti praticata come un rigido ideale metodico che, nel corso del tempo, ha influenzato e trasformato in maniera radicale la tessitura concettuale di tutta la cultura occidentale: non a caso, nel XIX secolo, proprio sulla base di un'idea di metodo universale, astratto e atemporale, verrà costruita un'immagine della scienza "come gioco a due, come una partita giocata tra mente umana e natura" (Borutti, 1999, p.4). Il problema delle scienze umane e sociali emerge, invece, solo più tardi, seguendo, all'inizio, percorsi euristici piuttosto ambigui e insoddisfacenti.

Ovviamente, però, non va dimenticato il valore, per così dire, propedeutico di alcune riflessioni innovative come quelle rappresentate dalla "scienza nuova" di Vico o dalla filosofia della storia di Herder. Grazie a contributi e riflessioni di questo tipo, nel Settecento, prima che la questione epistemologica delle scienze umane ricevesse una

sua formulazione ufficiale, il discorso sull'uomo e sul mondo sociale "era tornato [...] a investire l'idea filosofica di ragione, offrendo temi-chiave al modo in cui tra Ottocento e Novecento sarà reimpostato il problema di un sapere dell'uomo" (Borutti, 1999, p. 5). Già il secolo dei Lumi, dunque, inserendosi in questa prospettiva, prova a conferire, non solo alla natura, ma anche alla storia, al linguaggio e all'esperienza umana una dignità teorica forte, rendendoli sedi di un senso oggettivo e universale. Ma è solo nell'Ottocento che si ha la codificazione di veri e propri paradigmi per le scienze dell'uomo e della società, accompagnata da un tentativo di una specifica riflessione epistemologica. Il modo in cui viene impostato il problema - secondo Borutti - porta all'affermazione di due prospettive diverse ma speculari: da una parte, la prospettiva positivista, per cui le scienze della società vanno ricondotte alla questione metodologica generale, e nello stesso tempo ideologica, della scientificità della ragione; dall'altra, la prospettiva storicista, per cui le scienze della cultura vanno ricondotte alla questione conoscitiva specifica, e nello stesso tempo ontologica, della storicità della ragione. Il XIX secolo, però, pone la questione dell'epistemologia delle scienze umane e sociali in termini fortemente ambigui: da un lato, seguendo ancora un modello di fondazione unitaria delle scienze, esso istituisce un'ideologia scienziata, chiaramente riduzionista, che, come tale, si rivela totalmente incapace di cogliere la natura spiccatamente storica di questi saperi; dall'altro invece, nel tentativo di mettere in discussione il rigido oggettivismo del primo modello di riferimento, in Germania, lo storico Droysen introduce una netta distinzione tra le scienze naturali fisico-matematiche, caratterizzate dal procedimento della spiegazione, e le scienze storiche, caratterizzate dal procedimento della comprensione, inaugurando, in questo modo, una famosa disputa metodologica (Methodenstreit), che porterà alla formulazione di una dicotomia, altrettanto rigida, tra Naturwissenschaften e Geisteswissenschaften, e lasciando aperto il dilemma della relazione/opposizione tra queste due diverse tipologie di saperi. Dilemma che, seppur in forme diverse, si ripeterà ancora nel Novecento, quando si confrontano ed affrontano da una parte il neopositivismo, con il suo paradigma metalinguistico di analisi delle scienze, e dall'altra l'ermeneutica, con il tema della comprensione del senso (di testi ed azioni). Di fatto, però, né lo spiegare neopositivistico, né il comprendere ermeneutico arrivano a porre il problema centrale dell'oggettivazione, cioè della costituzione d'oggetto nelle scienze umane e sociali:

da una parte perché lo statuto dell'oggetto è dissolto per decreto metodologico nello statuto della legge; dall'altra parte, perché l'ontologia fondamentale, impegnata a decostruire la metafisica che reifica l'essere riducendolo a una cosa, resta al di qua delle pratiche discorsive che costituiscono oggetti scientifici (Borutti, 1999, p. 13).

La nostra indagine, quindi, vorrebbe ripartire proprio dalla questione dell'oggettivazione lasciata aperta dall'epistemologia contemporanea, il cui maggior limite risiede nel non aver saputo affiancare finora, in modo adeguato e soddisfacente, al modello euristico-normativo del linguaggio della scrittura - chiaramente preponderante anche nei più recenti discorsi scientifici sull'uomo - quello, altrettanto decisivo, dell'immagine tecnica e della sua sintassi iconica. La stessa riformulazione critica dell'epistemologia sociale fatta da Borutti, per quanto illuminante al fine di una corretta impostazione del problema della costituzione dell'oggetto nelle scienze sociali, mostra di trascurare ancora, completamente, la questione dell'iconico tecnologico e del suo impatto "trasformativo" sulle pratiche discorsive di questi saperi. Per cui, è nostra intenzione provare ad integrare un'indagine come questa, già giustamente orientata

verso l'idea dell'inerenza della forma al contenuto e dell'efficacia della forma nella produzione del contenuto, con l'introduzione di una prospettiva euristica ulteriore. In che modo? Ponendo al centro dell'epistemologia delle scienze sociali il fenomeno fotografico: indagando cioè la fotografia secondo tre diversi livelli di analisi: in quanto dispositivo tecno-simbolico (apparato⁶⁴), in quanto testualità e in quanto pratica fruitiva/interpretativa (Basso Fossali/Dondero, 2008); e provando a far interagire gli innumerevoli studi teorici su di essa con gli sviluppi più recenti delle scienze semiotiche, in modo particolare, della semiotica visiva. Questo passaggio - che si basa soprattutto sull'ipotesi dell'esistenza di un territorio semiotico specifico dell'immagine fotografica - ci dovrebbe consentire, quindi, di recuperare, almeno in parte, proprio ciò che manca in tutte quelle prospettive orientate unilateralmente sull'oggettività o sul senso, sul formalismo del metodo o sull'ontologia del comprendere, cioè a dire la domanda fondamentale sull'oggettivazione. Si tratta, perciò, di interrogarsi innanzitutto sulle procedure categoriali di costituzione degli oggetti scientifici, e poi, più in particolare, sul modo in cui gli scienziati umani e sociali hanno costruito e continuano a costruire, a mettere in forma, i loro oggetti d'indagine. Non è altro che questo, infatti, il problema dell'oggettivazione. Problema che diventa pensabile "solo se ci si pone in una prospettiva epistemologica di ispirazione critico-trascendentale [...]" (Borutti, 1999, p.15), giacché è oramai consolidata l'idea di matrice kantiana per la quale, nell'analisi della nostra conoscenza scientifica, non dobbiamo interrogarci direttamente sugli oggetti come se fossero dei dati naturali (realismo), ma dobbiamo ricostruire i modi secondo cui li rendiamo visibili e conoscibili; in altri termini, secondo cui li costruiamo (costruttivismo). In questa prospettiva, quindi, la questione da porre non riguarda né i soli oggetti, né il solo metodo, ma i modi di inerenza tra forma e contenuto, le modalità poietiche secondo le quali la forma diventa costitutiva degli oggetti: si tratta, in altre parole, di riflettere sulle condizioni di possibilità dei saperi, sulle loro procedure di oggettivazione, che sono procedure formali di vario livello.

L'analisi semiotica della visione fotografica (l'immagine tecnica è un testo visivo a cui afferiscono specifiche proprietà iconiche), e la riflessione critica sul suo impatto all'interno dei discorsi teorici intessuti dalle scienze sociali, diviene, perciò, fondamentale e imprescindibile se si vuole ripensare insieme, come nel nostro caso, il problema dell'oggetto e il problema della forma, dal momento che gli oggetti dei vari saperi si costituiscono sempre a partire da modi diversi di interazione tra forma e contenuto, sono cioè costrutti formali prodotti dal concorso di dispositivi diversi e di diverso livello:

i dispositivi tecnici, come scrittura simbolica, dimostrazione, formalizzazione, riguardano tutti i saperi, ma prevalgono nelle scienze esatte; i dispositivi analogici di schematizzazione e di modellizzazione [...] investono tutti i discorsi scientifici; i

⁶⁴ Il termine apparato ricorre in Flusser ed è sinonimo di "apparecchio fotografico". Con esso si intende un simbolismo calcolatorio "fuso in hardware", dove il pensiero numerico, attraverso la combinazione dei simboli contenuti nel suo programma, prende il sopravvento su quello storico; e dove la *ratio* sequenziale lascia il posto ad una nuova logica figurale, con cui il pensiero numerico (quello cartesiano) non viene più adeguato indistintamente alla "cosa estesa" ma, mediante il programma dell'apparecchio (*black box*), viene tradotto in schema figurale di concetti. Non esiste, infatti, una fotografia ingenua, non concettuale: "la fotografia è un'immagine di concetti. In questo senso, tutti i criteri del fotografo sono contenuti nel programma dell'apparecchio sotto forma di concetti" (Flusser, 2006, p. 44).

dispositivi retorici e argomentativi della messa in discorso e della comunicazione riguardano tutti i saperi, ma in particolar modo le scienze umane (Borutti, 1999, p. 16).

Pertanto, i diversi livelli di costituzione dell'oggettivo suggeriscono, in primo luogo, che gli oggetti scientifici in generale sono non-naturali, non sono cioè dei dati che si aprono alla neutralità di un metodo di osservazione e di rappresentazione, ma sono dei costrutti simbolici, risultato di complesse procedure di messa in forma; e, in secondo luogo, che essi sono delle realtà non sostanziali che, inerendo indissolubilmente alla forma che le rende visibili, diventano "oggettive" solo attraverso apparecchi simbolici, concettuali e strumentali. Si pensi, ad esempio, all'esperienza che, nel caso delle scienze empiriche, rappresenta una forma di messa in scena ideale e vincolata, "in cui si raccolgono più livelli di produzione di oggettività" (Borutti, 1999, p. 23); oppure a quelle procedure di oggettivazione poste in atto in altre zone del sapere, dove l'esperienza non è ripetibile nell'esperienza: è il caso, ad esempio, degli oggetti della psicoanalisi (l'inconscio) o, anche, dei dati scientifici codificati dal discorso antropologico (i significati culturali), cioè di due registri di costruzione formale dell'oggetto che si mostrano in un orizzonte procedurale altrettanto vincolato ed artificiale, malgrado l'assenza della ripetibilità dell'esperienza: il *setting* analitico, per l'una, e il "campo" etnografico, per l'altra. Se, allora, nei diversi saperi si danno diversi modi di oggettivazione, cioè diversi modi di inerenza tra forma e contenuto, tra mezzo procedurale e suo referente reale, ciò significa che la forma non è riducibile a un paradigma univoco, che nelle scienze si danno diversi regimi formali e che, superato il vecchio dilemma spiegazione/comprendimento, l'oggettività non può essere più fatta dipendere "da differenze sostanziali tra diversi oggetti dell'enciclopedia dei saperi, né da differenze formali fra i metodi" (Borutti, 1999, p. 56) ma esclusivamente dalle procedure di oggettivazione e di modellizzazione in atto nei singoli saperi.

Non a caso, infatti, la prospettiva della messa in forma dell'oggetto implica la sospensione di due presupposti, che sono veri e propri pregiudizi epistemologici: la fiducia in un punto di vista epistemologico autonomo, che stabilisca paradigmi di oggettività e di scientificità, da una parte, e l'idea della naturalità degli oggetti dei saperi, dall'altra. Nella prospettiva post-moderna dell'oggettivazione scientifica (che riguarda le scienze in generale) e dell'analisi semiotica dei testi verbali e non verbali (che invece riguarda, più in particolare, i discorsi teorici delle scienze sociali), l'oggettività non è più da ricondurre a decreti esterni, ma alle procedure (*media*) interne ai saperi. Questa prospettiva, infatti, estende in una direzione sostanzialmente anti-idealista, il tema epistemologico kantiano dell'analisi dei criteri interni del conoscere, e sospende, in maniera conseguente, la separazione dicotomica tra metodo ed oggetto. Essa, dunque, non pone astrattamente e formalmente questioni generali di metodo, né concretamente e direttamente questioni di oggetti e referenti reali, ma "semmai [...] pone la questione delle *pratiche specifiche e contestuali di produzione dell'oggettivo*" (Borutti, 1999, p. 88); il che significa una radicale ri-semantizzazione del rapporto forma-contenuto.

Inoltre, l'epistemologia dell'oggettivazione rimette al centro, indirettamente, anche la questione della presenza del soggetto misurante (oltre che della natura, della validità e dei limiti dello strumento di misurazione) nelle condizioni di costituzione dell'oggetto, richiamando appunto l'attenzione sulla problematica principale dell'interpretazione nelle scienze umane e sociali, questione che, però, investe, secondo forme specifiche, le stesse scienze fisico-naturali: si pensi, infatti, al principio

indeterministico della meccanica quantistica, per cui non è possibile misurare contemporaneamente la posizione e la velocità di una particella. Esso è direttamente connesso alle condizioni specifiche dell'osservabilità sperimentale, al fatto cioè che in ogni misurazione c'è un'interazione finita tra oggetto da misurare e strumento, interazione il cui valore resta indeterminato. Si tratta, quindi, di una situazione circolare il cui significato epistemologico è altamente generalizzabile. Nelle scienze umane, ad esempio, ciò significa "non solo che si danno più livelli di costituzione dell'oggetto, ma anche che occorre 'oggettivare l'oggettivazione'" (Borutti, 1999, p. 19), tenere cioè conto delle condizioni soggettive, storiche e procedurali dell'oggettivazione scientifica. Tuttavia, quando ci si riferisce alla forma, si deve fare ancora molta attenzione, poiché essa rimanda a quel concetto di procedura che è appunto "formale" ma solo in senso lato: l'oggetto non è la cosa trascendente a cui la conoscenza deve passivamente adeguarsi ma è, piuttosto, l'oggettività prodotta strumentalmente e sperimentalmente, resa cioè visibile e dicibile mediante una forma che può essere ora immagine nella schematizzazione e nella modellizzazione (si pensi all'esempio delle stesse scienze sociali che utilizzano i mezzi audiovisivi per produrre dati scientifici declinati secondo una logica prettamente *figurale*), ora linguaggio matematico nell'assiomatizzazione e nella formalizzazione, ora, infine, retorica come nella scrittura e nell'argomentazione persuasiva. Questi oggetti scientifici, prodotti secondo procedure simbolico-finzionali sono, allora, tutti costrutti non-naturali, costruzioni che dipendono da dispositivi tecnici, come la scrittura simbolica e la formalizzazione nelle scienze esatte, e da dispositivi di schematizzazione e di modellizzazione retorico-linguistica e/o iconica, come nel caso di quelle zone del sapere che, invece, si occupano dei significati culturali e delle loro implicazioni storico-sociali:

anche nelle scienze umane una messa in scena artificiale e controllata [...] è il processo temporale e strategico che porta "qualche cosa" in presenza (non solo significati espliciti, ma anche eventi del senso che sono spie e segnali di "inosservabili"), e ne permette la modellizzazione e la concettualizzazione (Borutti, 1999, p.20).

La procedura formale della "messa in icona" - che, come si è visto, afferisce al discorso scientifico della ricerca sociale a vocazione etnografica - costituisce, dunque, il dispositivo semiotico generale a cui è possibile applicare il metodo d'analisi proveniente dalle teorie dell'enunciazione visiva.

Aspetti metodologici generali: l'enunciazione visiva e la semiotica dello sguardo

In linguistica l'enunciazione è la produzione di un enunciato: è cioè l'atto con il quale, prendendo le mosse da un sistema astratto e collettivo (la lingua), produciamo un segmento reale di discorso, unico e irripetibile. L'enunciazione, dunque, è il risultato di una "presa di parola" oggettivata su un supporto (questa però è solo una prima definizione, dal carattere ancora molto generale, delle quale per ora ci serviamo per muoverci in questo contesto introduttivo).

L'enunciato, che può essere verbale, pittorico, fotografico, filmico, è inteso come una *totalità significante*, e ciò che accomuna i diversi tipi di enunciati è il fatto di essere stati prodotti da un atto enunciativo, mediante un gesto di proiezione detto *débrayage* (Dondero, 2016, p.245).

Un enunciato, allora,

[...] si caratterizza per il fatto di essere stato prodotto a partire da un atto di proiezione che gli conferisce dei limiti e delle frontiere: la cornice, quando si tratta di un quadro, la copertina e la quarta di copertina nel caso di un libro, i titoli di apertura e quelli di coda nel caso di un film, e così via (Dondero, 2016, p. 246).

Secondo la teoria dell'enunciazione enunciata, formulata per la prima volta da linguisti e semiotici appartenenti alla scuola greimasiana, all'interno di ogni enunciato (verbale, visivo, ecc), enunciatore ed enunciatario sono identificabili solo attraverso marche e configurazioni testuali che offrono all'interprete dei possibili modelli di lettura. L'"io" e il "tu" di un testo scritto, ad esempio, non sono i reali soggetti dell'enunciazione (vale a dire l'enunciatore ed l'enunciatario empirici) ma loro proiezioni, i loro simulacri. Stesso discorso per i deittici spaziali e temporali il cui effetto è quello di simulare, di dare l'illusione di un riferimento ad una situazione di enunciazione che è andata perduta definitivamente. Il primo a proporre l'impiego della teoria dell'enunciazione al visivo è stato Meyer Schapiro, che in un saggio del 1973 si interrogava sull'impiego delle rappresentazioni frontali e di profilo nell'arte medievale. Ma i concetti chiave di questa teoria, a partire dagli anni '70, furono utilizzati da Christian Metz nei suoi studi di semiotica del cinema (Metz, 1980), incrociandoli con la visione psicanalitica dell'inconscio e del desiderio. Quando però si parla di semiotica visiva non entrano in gioco tutti gli aspetti dell'enunciazione linguistica ma solo alcuni, che diventano particolarmente rilevanti. È il caso del *débrayage*.

Nel discorso verbale, però, le marche enunciative della soggettività e dell'intersoggettività riguardano i pronomi personali (io, tu, egli) e i tempi verbali (del presente e del passato), considerati in relazione con la descrizione e l'appropriazione dei luoghi (qui e là). Ciascun atto d'enunciazione rimanda sempre ad un triplice *débrayage*: attanziale, temporale e spaziale. Secondo Benveniste (Benveniste, 1970), infatti, la terza persona è sempre associata ad un *altrove*, ad un *allora*, così come la coppia pronominale *io-tu* rimanda ad un *qui* e *adesso* (si parla per questo di *enunciazione storica* e di *enunciazione/discorso*). Ma cosa accade nel caso dell'immagine? Va specificato che, in ambito visivo, il fenomeno del *débrayage*, è legato al sistema degli sguardi: il profilo e lo sguardo frontale sono, ad esempio, le trasposizioni visive di quello che si chiama rispettivamente *enunciazione storica* (regime impersonale) e *discorso* (regime personale). I soggetti dipinti o fotografati di profilo condividono un'attitudine da "terza persona"; mentre, al contrario, il cosiddetto "sguardo in macchina", nel caso della fotografia o del cinema, stabiliscono con l'osservatore una relazione del tipo *io-tu*, ovvero un dialogo diretto (Dondero, 2016). Tutto ciò in linea di massima, poiché, nel corso della nostra ricerca, si dovrà dimostrare come il funzionamento di questa strategia comunicativa venga in parte riadattato (se non addirittura ribaltato) nel caso del ritratto antropometrico, dove il *dispositivo della posa*, modalizzato secondo lo schema fronte/profilo, assume una funzione catalogante e tipizzante⁶⁵, dunque de-soggettivante.

Il *débrayage* spaziale, concernendo la questione essenziale della prospettiva, costituisce il baricentro analitico di quest'indagine: la prospettiva, infatti, intesa come il punto di vista dal quale si fa una foto o si inquadra qualcosa, si offre come quel "luogo

⁶⁵ Il *débrayage* temporale è significato, invece, attraverso le figure e/o i soggetti collocati su diversi piani prospettici. Si può affermare, a titolo di esempio, che il primo piano significhi in genere il tempo presente, ma soltanto se il soggetto ritratto guarda lo spettatore negli occhi, e si rivolge all'osservatore come ad una seconda persona, ad un *tu* (Dondero, 2016).

del sapere”, quel centro ideologico immateriale a partire dal quale viene proposta allo spettatore la propria visione delle cose. Fontanille sostiene, infatti, che ogni enunciato visivo è portatore di una domanda sul sapere e sulla conoscenza; per cui il sapere non è altro che un oggetto in circolazione tra l’enunciatore e l’enunciatario del discorso (Fontanille 1989). La sua natura, tuttavia, non è esclusivamente di tipo cognitivo, ma possiede anche determinazioni pragmatiche e passionali. Pertanto, un’analisi di questo tipo estesa allo studio della foto etnografica ci consente di valutare almeno tre fattori chiave: la configurazione testuale delle principali marche visive utilizzate dal fotografo/enunciatore per costruire i propri dati scientifici mediante la “messa in icona”; il problema della presenza, che in questo caso rimanda innanzitutto alla carica reificante (de-soggettivante) che si attiva al centro della “messa in posa”; e il modo in cui, in questi particolari testi visivi, lo spettatore viene concepito in rapporto all’immagine (pratiche interpretative, fruitive, distributive). E’ il caso del ritratto antropometrico, dove il *dispositivo della posa*, irrigidito nell’oggettivismo catalogante dello schema fronte/profilo, convoglia al suo interno tutte le contraddizioni semantiche afferenti alla fotografia strumentale del XIX secolo, prodottasi nel ambito del positivismo scientifico. Simili testi, ispirandosi chiaramente allo schema del *ritratto di tipi*, fondano la loro sintassi visiva su un apparato semiotico intrinsecamente tensivo.

Per il suo tramite, infatti, il produttore/enunciatore propone allo spettatore/enunciatario la propria visione del mondo, ma lo fa: 1) occultandola mediante le configurazioni testuali del realismo scientifico: reificazione prospettica, piena esposizione del soggetto, negazione dell’autorialità, effetto di auto-evidenza del messaggio, semplificazione della grammatica visiva, ecc.; e 2) imponendo le proprie categorie culturali ai danni di un modello che viene tolto dal suo contesto, isolato su uno sfondo neutro, ridotto a stereotipo razziale e appiattito a cliché (violenza rappresentazionale). La teoria dell’enunciazione visiva applicata alla rappresentazione istituzionale dell’*alterità* tra XIX e XX secolo in ambito etnografico mira, perciò, a far emergere le configurazioni testuali di una logica d’archivio (Sekula, 2005) che, isolando il soggetto e separandolo dal suo contesto specifico, lo inserisce in un “ordine” altro, all’interno del quale esso starà a significare una totalità astratta, un modello, un tipo. Quest’operazione enunciativa è funzionale a costruire, per sineddoche, l’illusione di una rappresentazione “adeguata” di una datità etnografica generalizzabile e commensurabile che, inserita all’interno di una narrazione schematica e coerente (ad esempio l’archivio demo-etno-antropologico), si sovrappone alla storia e al contesto di provenienza specifico del soggetto ritratto. La conseguenza più macroscopica di questo processo è quella di oscurare le relazioni di potere fra il soggetto rappresentato e colui che lo rappresenta. Ma questo è anche il suo aspetto più noto. L’applicazione di questa teoria all’ambito del visivo pone, in realtà, altri problemi, tutti legati essenzialmente alla capacità di saper leggere le immagini. Problemi quindi di tipo testuale derivanti appunto dalla trasposizione dell’apparato formale del linguaggio verbale all’ambito plastico-figurativo del codice visivo.

D’accordo con Baldi, si può dire che

entra così in campo la componente stilistica del ritratto antropometrico ed etnografico che oscilla tra canoni figurativi crudi ed essenziali ed altri, palesemente estetizzanti, di provenienza pittorica: in questa tipologia di ritratti si ha perciò la compresenza di soggetti ripresi nudi o seminudi, di fronte e di profilo su sfondi neutri, insieme ad altri, sempre fotografati davanti e di lato, ma in questo caso vestiti, messi in pose più naturali, contornati di utensili, anche in gruppo, e su fondali talora pittorici (Baldi, 2017, p. 6).

Pare infatti che proprio questa seconda modalità sia tornata utile nei casi in cui, intuendo la polisemia dell'immagine, il produttore abbia mirato a confezionare un ritratto con valenze sia razziali che etnografiche (Baldi, 2017). Si apre in questo modo - come già si è detto - un'ampia riflessione sulle svariate pratiche fruibili (correlate ai diversi canali di distribuzione dell'immagine) in cui viene immesso e rimodulato il senso del ritratto etnografico di marca scienziata: in altre parole, sulla sua risemantizzazione voyeuristico-borghese.

Riferimenti bibliografici

- Baldi, A. (1986). *Paolo Mantegazza: alle origini dell'Antropologia Visiva italiana*, in Chiarelli, B. et al. 1986. *Paolo Mantegazza e il suo tempo: l'origine e lo sviluppo delle Scienze antropologiche in Italia*. Milano: Ars Medica Antiqua: 69-79.
- Basso, P., Dondero, M.G. (2008). *Semiotica della fotografia. Investigazioni teoriche e pratiche d'analisi*. Rimini: Guaraldi.
- Borutti S. (1999). *Teoria e interpretazione. Per un'epistemologia delle scienze umane*. Milano: Guerini e Associati.
- Dondero, M.G. (2016). *L'énonciation énoncée dans l'image*. Fonds National de la Recherche Scientifique / Université de Liège.
- Fontanille, J. (1989). *Les Espaces subjectifs. Introduction à la sémiotique del'observateur*. Parigi: Hachette.
- Flusser, V. (1987). *Per una filosofia della fotografia*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gilardi, A. (1976). *Storia sociale della fotografia*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mantegazza, P., Sommier, S. (1880). *Studi antropologici sui Lapponi*. Firenze: L'arte della stampa.

UN PROGRAMMA DI INTERVENTO PEDAGOGICO DI ARTE E CREATIVITÀ NELLA SCUOLA PRIMARIA DELLA REGIONE SICILIA

Maria Di Domenico
(maridido80@yahoo.it)
Universitat de València

Riassunto

Introduzione: Si presenta un metodo per insegnanti di Scuola Primaria da utilizzare nell'ambito della disciplina Arte e Immagine finalizzato all'incremento del potenziale creativo degli studenti. Il percorso didattico si rivolge ad alunni di età compresa tra i 9 e gli 11 anni e persegue i seguenti macro-obiettivi: potenziare il pensiero creativo, fornire nuove possibilità di espressione, favorire l'espressione naturale e spontanea, affinare le capacità osservative e percettive, sviluppare le capacità di interrogarsi e di ipotizzare soluzioni ai problemi, acquisire un atteggiamento di attenzione verso il patrimonio artistico, sperimentare tecniche artistiche, riflettere sulle proprie modalità operative, accrescere la fiducia nelle proprie capacità, raggiungere lo stato di flusso durante lo svolgimento delle attività, stimolare: la curiosità, l'interesse, la motivazione, l'abilità di lavorare in un gruppo e di mettersi a confronto con gli altri membri in maniera costruttiva.

Metodologia: Per la sperimentazione del metodo elaborato sono state selezionate quattro classi quinte, di queste due sono state utilizzate come gruppo di controllo, a tutte le classi è stato somministrato un test validato per la valutazione del pensiero creativo sia prima che dopo la conduzione dello studio, la durata della sperimentazione è stata di tre mesi circa e gli incontri si sono tenuti con cadenza settimanale. L'analisi è qualitativa

Risultati: Nonostante il campione non sia statisticamente rilevante il risultato dei questionari è comunque indicativo dell'efficacia del metodo e rivela che la maggior parte dei partecipanti ha risposto in maniera positiva alla sperimentazione.

Conclusioni: Si ritiene che il metodo potrebbe essere diffuso e utilizzato sia all'interno delle istituzioni scolastiche che al di fuori di esse per eventuali laboratori.

Parole chiave: Creatività; Arte; Metodo; Scuola primaria.

Affermazione del problema

In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi sia le opportunità. (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012, p.7)

Questa nuova società che Bauman (2013) definisce *liquida*, è caratterizzata da una condizione di continua ed imprevedibile mutevolezza che rende gli individui che la abitano insicuri e perciò impossibilitati ad agire in maniera progettuale, si ritiene quindi che la scuola debba intervenire preparando gli studenti con un'attenta opera di istruzione ed educazione ad essere flessibili nel pensiero, abili nell'osservare e nell'analizzare le situazioni e destri nel formulare nuove risposte agli interrogativi che di volta in volta la vita gli presenta.

Background e basi teoriche

L'Organizzazione Mondiale della Sanità, indica una gamma di abilità e capacità che permettono agli individui di acquisire comportamenti versatili e positivi, utili ad affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana, tra tali abilità e capacità dette *life skills* è annoverata la "Creatività" cui è stato dedicato l'anno europeo 2009, da intendersi come modalità operativa che consente di affrontare in maniera flessibile le situazioni della vita quotidiana (Boda e Mosiello 2005).

In questo senso la creatività va considerata come requisito indispensabile per lo stare al mondo e perciò si ritiene che la scuola non possa esimersi nella sua opera di istruzione ed educazione dal potenziare la naturale creatività dei bambini, Maurizio Mazzotta sottolinea l'importanza dell'educare alla creatività dicendo:

La gran parte degli autori, di «questa e di quella» psicologia, teorici e sperimentatori, finalizzano il discorso o lo concludono con l'educazione alla creatività. Vedi gli psicologi umanistici, che parlano di persone integrate nell'atto creativo, in quanto fusione di affettività e cognitivtà, e proclamano l'obbligo di educare l'individuo alla creatività-la società viene coinvolta e responsabilizzata-; i getstaltisti, che studiano il processo e gli ostacoli del pensiero creativo e verificano che tutto sta nel come si presenta il problema; vedi i comportamentisti, che riconducendo i comportamenti dell'individuo ai condizionamenti ambientali, propongono la gestione efficace degli stimoli adatti allo sviluppo della creatività; l'approccio fattoriale, che dopo aver distinto e definito i fattori divergenti della cognitivtà, pone la necessità di educare l'individuo dell'era tecnologica alla fluidità e alla flessibilità proprio per promuovere quell'atteggiamento aperto e fluido che permette un adattamento funzionale.

I *perchè* da tutti condivisi sono di due ordini: esigenze dell'individuo, esigenze della società. Se il comportamento creativo è un comportamento di integrazione, in quanto sintesi di affettività e cognitivtà, e di adattamento, funzionale all'individuo, e se l'individuo ha la tendenza a realizzare se stesso in uno scambio armonico tra le sue stesse tensioni affettive e cognitive e tra queste e le sollecitazioni ambientali, la comunità educante ha l'obbligo di provvedere a queste esigenze dell'individuo.

Se la società è in continuo trasformazione ha bisogno dell'apporto di tutti, torna utile alla società stessa che l'individuo integrato nel senso di realizzato, produca e contribuisca a risolvere gli incessanti problemi di adattamento (Mazzotta, 1990 p. 51-52).

L'importanza di studi approfonditi circa la creatività e le condizioni della sua educabilità è stata messa in luce da diversi studiosi tra i quali Franca Pinto Minerva e Maria Vinella che in *La creatività a scuola* (2012) la descrivono come:

Tematica di assoluto rilievo, questa, in una fase storico-culturale attraversata da profondi processi trasformativi, legati, tra l'altro, alle innovazioni indotte dalla diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione e dalla comunicazione, all'imporsi di una monologica del solo profitto e agli ancora imprevedibili esiti dei processi ibridativi uomo-macchina, naturale-artificiale e natura-cultura.

Per i sopracitati motivi si ritiene necessaria un'opera educativa volta alla formazione di individui dotati di capacità di adattamento, in grado di addestrare gli alunni ad utilizzare il pensiero creativo, inteso come strumento adattivo utile alla comprensione dei contesti in cui di volta in volta ci si trova a vivere ed operare al fine di elaborare nuove possibili soluzioni e disposizioni, così come Antonietti sostiene:

... in un mondo che rapidamente cambia e che pone di fronte a sfide sempre nuove, abitudini e schemi di pensiero a lungo collaudati rischiano di non essere più

adeguati. Occorre trovare, e anche rapidamente, nuove risposte a nuove domande. Dalle persone creative ci si attendono queste risposte (Antonietti, 2011, p.7).

Si puntualizza che il termine creatività sfugge alla possibilità di una definizione precisa e quindi non possiede un significato chiaro ed univoco, viene perciò impiegato in diversi contesti e con diverse accezioni al punto che ricercandone il significato nei diversi dizionari si percepisce come il concetto sia stato oggetto di una dilatazione tale da indurre addirittura ad una deriva del termine (Bartezzaghi, 2013).

Fino alla metà dello scorso secolo l'idea più diffusa era che la creatività fosse una dote degli individui considerati geniali, dunque appannaggio di pochi soggetti e riscontrabile in pochi ambiti, quali ad esempio le arti o le scienze.

Nell'accezione contemporanea invece il concetto di creatività sembra racchiudere azioni e prodotti umani di ogni genere, dall'arte alle scienze, alla tecnica, ma ciò che in primo luogo sembra differenziare ciò che è creativo da ciò che non lo è il carattere della *novità*, cioè l'apporto di una variazione che potrebbe anche consistere semplicemente in un aumento di quantità o nella realizzazione di una combinazione inedita.

Altra condizione che caratterizza la realizzazione di ciò che oggi consideriamo creativo è che questo nasca da un dispendio di energie intellettuali (Tatarkiewicz, 1997) siano esse espressione di genio, talento, spirito o metodo.

Ne consegue che il concetto di creatività abbia assunto oggi una connotazione positiva poiché espressione di qualcosa che genera piacere sia per lo stato di ammirazione che provoca nei fruitori sia per quello che induce nei creatori. Essa è infatti l'espressione di ciò che l'uomo può realizzare, Maria Cinque la descrive dicendo:

La creatività non è quindi come qualcosa di eccezionale, ma come un elemento quotidiano nella vita di tutti individui, risorsa fondamentale a cui attingere nelle diverse occasioni della vita e del lavoro. In una prospettiva più ampia la creatività è altresì considerata un patrimonio comune che può essere sviluppato al fine di una miglior economia individuale e sociale. Da qui il valore attribuito a tutti gli sforzi per rendere più creativi il comportamento, il pensiero, nonché l'impegno allo sviluppo e alla stimolazione di tutte le potenzialità individuali (Cinque, 2014, p. 97).

Ripercorrendo gli studi scientifici sulla creatività si può osservare come le diverse correnti e prospettive psicologiche grazie all'utilizzo di tecniche sperimentali siano state in grado di individuare delle caratteristiche ben precise tipiche del pensiero creativo, da ciò la possibilità di costruire ed utilizzare diversi strumenti di rilevazione di esso e di elaborare specifici percorsi rivolti al potenziamento dello stesso.

In *lo penso creativo*, Antonietti, Giorgetti e Pizzingrilli (2011) evidenziano come le diverse le correnti e prospettive psicologiche interessatesi allo studio della creatività abbiano ciascuna privilegiato uno dei diversi meccanismi mentali che ad essa sottendono e sottolineano come dall'analisi delle diverse teorie (associazionista, gestaltista, cognitivista, evoluzionistica e fattorialistica) emerga che alla base del funzionamento del pensiero creativo ci siano tre operazioni mentali fondamentali, quali: l'ampliamento del campo mentale, il collegamento tra campi mentali e la riorganizzazione del campo mentale.

Il metodo qui presentato propone di sviluppare il potenziale creativo degli alunni attraverso un training che li renda abili nel compiere queste tre operazioni mentali, al fine di riuscire ad utilizzare in maniera creativa il proprio pensiero, nella convinzione che questa competenza possa essere di grande aiuto non solo all'interno

del contesto scolastico ma anche al di fuori di esso, in tutte quelle situazioni cioè in cui è necessario riuscire ad utilizzare dei processi mentali non solo verticali ma anche laterali.

De Bono (2005) introduce la distinzione tra pensiero laterale (basato sulla ricerca di nuovi punti di vista) e pensiero verticale (fondato sulla pianificazione sequenziale di gradini logici da superare uno dopo l'altro), il secondo trova la sua espressione massima all'interno del sistema scolastico mentre il primo difficilmente riesce ad essere manifestato nella scuola.

Partendo dal presupposto che il sistema scolastico si basa sulla valutazione degli alunni, si considera che gli studenti per riuscire a prendere dei buoni voti e ad essere promossi debbano ottenere risultati positivi da test e interrogazioni, per fare questo è necessario che dimostrino di aver appreso l'oggetto di studio della disciplina e di saper applicare le regole di questa; questo meccanismo fa in modo che nella scuola venga esercitato solamente il pensiero verticale e che poca attenzione venga prestata all'utilizzo e all'incremento del pensiero laterale.

La creatività infatti difficilmente viene valorizzata nella scuola, anche solo in termini di valutazione dell'originalità delle produzioni degli alunni e la cosa paradossale è che ciò avvenga nonostante molti insegnanti lamentino un'eccessiva omologazione del pensiero dei discenti che si traduce in un'altrettanto omogenea qualità dei contenuti delle loro produzioni, per questo motivo la creatività viene indicata come antidoto alla tendenza a conformarsi alle opinioni e agli usi prevalenti:

Un altro argomento a favore della creatività è che sovente gli insegnanti si lamentano della povertà ideativa degli alunni.

I loro componimenti scritti sono banali e pieni di luoghi comuni e i disegni ricalcano i soliti stereotipi. Il loro stesso comportamento, dal modo di vestire a quello di parlare, è conformista. I loro giudizi sono allineati al modo comune di sentire e pensare, senza che traspaia qualche riflessione personale.

Sembra imperare un'omologazione ai modelli dominanti della società. Una maggiore attenzione della scuola ai modelli della società appare quindi doverosa.

L'educazione alla creatività si pone come antidoto a tutto ciò. Essa mira a sollecitare un'elaborazione degli stimoli ambientali che eviti di conformarsi a schemi o modelli preesistenti ma esplori nuove strade considerando curiosità, preferenze, gusti, convenzioni individuali (Antonietti et al., 2011 p. 10).

Benchè l'urgenza di istruire ed educare gli alunni all'utilizzo della propria creatività sia evidente e siano state proposte diverse iniziative di valorizzazione di questa, sembra ancora che la scuola poco si occupi del potenziale creativo dei suoi alunni, prova ne è il fatto che l'utilizzo del pensiero creativo non solo nella scuola non è incentivato ma addirittura inibito da una didattica che lascia pochissimo spazio all'esplorazione e all'esposizione del sé e che generalmente non consente ai discenti di mettersi in gioco sentendosi liberi di esprimersi senza il timore di sentirsi giudicati.

Si puntualizza però che a dare in primo luogo la possibilità di manifestarsi alla creatività dei bambini nella scuola sono le modalità comunicative e relazionali degli insegnanti, infatti se questi tendono ad essere poco attenti o superficiali nei confronti di tutte quelle manifestazioni degli alunni che sono indice di creatività o se peggio ancora le ridicolizzano o svalutano rischiano di mettere a tacere questo potenziale e di farlo andare perduto per sempre.

L'importanza esercitata dall'influsso dell'ambiente e degli stili educativi sulla crescita intellettuale e creativa dei bambini è nota a chiunque si occupi di pedagogia ed era sostenuta già un secolo fa da Maria Montessori (2000) che indicava l'educazione come un processo naturale e spontaneo tra bambini e ambiente e sottolineava l'importanza giocata dall'insegnante come figura in grado di predisporre all'interno di un contesto adeguatamente preparato attività ed esperienze utili alla crescita e allo sviluppo delle capacità individuali.

Le discipline psicologiche da diversi anni sottolineano l'importanza dell'esperienza comunicativo-relazionale nell'ambito dei contesti educativi, Marina Giampiero a questo proposito sottolinea che:

Le modalità con cui si costruisce un percorso di conoscenza tra docenti e discenti condizionano lo sguardo sul mondo da parte di questi ultimi e fa sì che l'atteggiamento su cui essi possono orientare il proprio percorso di crescita assuma determinate caratteristiche e non altre (Giampiero, 2015, p.414).

Allo stesso proposito Felice Corona evidenzia che "Un docente creativo riconosce il primato della relazione educativa sui contenuti che insegna e risveglia la motivazione instaurando un dialogo educativo con i propri studenti per consentire loro di imparare ad imparare. (2010, pag. 128)

È quindi necessario valorizzare all'interno della scuola la creatività e far capire ai bambini quanto preziosa sia questa potenzialità, affinché questi riconoscano il valore delle proprie capacità e imparino ad utilizzarle in maniera costruttiva, diventando così capaci di far apprezzare agli altri le proprie idee e il proprio operato ed evitando di subire le frustrazioni date dall'esprimersi e dal manifestare le proprie capacità in maniera poco adeguata.

Sarebbe inoltre utile sensibilizzare le famiglie a questo tema poichè l'ambiente in cui i bambini crescono è di fondamentale importanza per lo sviluppo armonico della personalità di questi ed a questo proposito Annamaria Testa sostiene:

L'ideale è che lo stile familiare di relazione sia ricco di humor, che la disponibilità di risorse - libri, attrezzi, spazi- sia adeguata (eccolo il vantaggio di appartenere alla *middle class*) e che i ragazzi ricevano una dose di stimoli equilibrata e non eccessiva. «Gli studenti felici e abbastanza creativi hanno grandi case interessanti».

Il fatto che gli psicologi si siano soffermati ad osservare come sono arredate le case in cui abitano i ragazzi di talento può sembrare bizzarro, ma non lo è: gli ambienti domestici, specie per i più piccoli, sono micromondi, e la loro voglia di avventura può nascere anche esplorando stanze piene di oggetti strani (Testa, 2010, p. 285).

Riguardo a ciò che può nutrire la creatività dei bambini James Hillman (1996) parla innanzitutto di *passione*, spiegando come questa possa essere un indice predittivo del talento ed essere una forza motivazionale efficacissima, ritiene infatti che tra gli ingredienti necessari per nutrire la creatività dei figli ci siano: il rispetto per le loro attività ossessive, la frequentazione di personaggi eccentrici e il fatto che i genitori o gli adulti di riferimento abbiano delle fantasie sul loro futuro dalle quali affrancarsi per giungere ad una personale realizzazione.

È inoltre necessario riflettere sulla necessità di istruire genitori, insegnanti ed educatori circa l'importanza del relazionarsi in maniera adeguata con gli individui creativi poichè come dice Annamaria Testa:

... governare la propria creatività individuale è un fatto non banale.

Il lavoro creativo alterna fasi di euforia che possono sfiorare l'esaltazione (i momenti di flow) e fasi di incertezza (i momenti di blocco) che può tradursi in depressione. Trovare un equilibrio non è semplice...Inoltre: ci si può sentire isolati e instabili. Il lavoro di esplorare il proprio paesaggio mentale è per definizione solitario, e il non avere certezze né del punto di arrivo né della propria effettiva capacità di arrivarci, unito alla necessità di mantenersi aperti e permeabili, è un fattore di vulnerabilità. La nota arroganza dei creativi potrebbe anche essere un modo per mascherare o esorcizzare, una fragilità interna (Testa, 2010, p. 380).

Alla luce di ciò sarebbe opportuno manifestare un atteggiamento meno severo in classe con tutte quelle idee o quelle produzioni degli alunni che pur sembrando talvolta strampalate o provocatorie possono nascondere sotto un'apparente inconsistenza un tentativo di far germogliare la propria creatività, germoglio che rischierebbe di non riuscire a crescere in un ambiente ostile o poco accogliente.

Oltre a questo è necessario sottolineare che affinché nella scuola sia possibile esercitare ed allenare il funzionamento del pensiero creativo è necessario che vengano rimossi quelli che Amabile indica come fattori di inibizione della creatività e cause del danneggiamento di essa, cita tra questi la *sorveglianza* ossia la sensazione di essere continuamente sotto osservazione, la *valutazione* e cioè l'eccessiva preoccupazione data dal sentirsi giudicati da qualcuno, le *ricompense* che se date in eccesso sminuiscono il piacere delle attività, la *competizione* e quindi il trovarsi nella condizione di poter solamente vincere o perdere, l'*eccessivo controllo* e cioè il ricevere indicazioni troppo dettagliate cui attenersi nello svolgimento di un'attività cosa che fa percepire l'originalità insita nell'atto creativo come un errore, il *limitare le scelte* e cioè il non consentire ai bambini di poter seguire le proprie inclinazioni e passioni o il non sentirsi sostenuti quando lo si fa, la *pressione* e cioè il creare aspettative esagerate rispetto alle prestazioni dei bambini (T. Amabile citato da Goleman, Kaufman & Ray, p. 65).

Si ritiene che nell'ambito dell'educazione all'arte e quindi in quello della disciplina *Arte e Immagine* sia possibile vivere le esperienze educative in maniera più libera e quindi siano inferiori le possibilità di incontrare i fattori di inibizione del pensiero creativo sopracitati, per questo motivo il training oggetto della ricerca si svolge all'interno di un percorso di natura artistica.

Il metodo realizzato tende infatti allo sviluppo della creatività di ogni alunno e considera lo studio dell'arte e l'acquisizione delle tecniche artistiche come obiettivo funzionale all'avvalersi di un ulteriore strumento espressivo e di conoscenza quale è il linguaggio artistico e se da un lato si pone come obiettivo l'incremento del potenziale creativo degli alunni dall'altro vuole altresì occuparsi della disciplina Arte e Immagine, restituendole la dignità che troppo spesso l'ambiente scolastico le toglie.

Lo studio di Bamford del 2006 mette in luce come molti sistemi educativi per l'insegnamento delle materie artistiche si affidino ad insegnanti generalisti, che quindi non sono dotati di una specifica preparazione nel campo e che perciò si sentono insicuri nell'insegnamento delle arti (Taggart et al., 2004), ciò comporta che l'insegnamento di queste discipline venga ridotto a momento di relax o ad occasione per la realizzazione dei cosiddetti «lavoretti» e di tutte quelle manifestazioni che accompagnano le festività e che ben poco hanno a che fare con la produzione artistica.

Si considera quindi che l'insegnamento delle discipline artistiche necessiti di percorsi alternativi a quelli già in uso in grado di restituire loro il valore pedagogico di cui sono state private.

Si reputa che quello artistico sia un terreno privilegiato per l'allenamento della creatività nella scuola primaria, non per continuare a consolidare l'antico pregiudizio che questa caratteristica sia una prerogativa delle persone dotate di talento artistico, ma perchè si ritiene che non essendo il linguaggio dell'arte strettamente ancorato a vincoli che lo ingabbiano nelle categorie di giusto e sbagliato, possa offrire la possibilità di evitare alcuni degli ostacoli allo sviluppo della creatività cui Amabile fa riferimento.

Il linguaggio artistico infatti sfugge al rigore tipico del linguaggio scientifico e all'attribuzione di significati univoci; il corso si pone infatti tra gli altri, l'obiettivo di far comprendere agli alunni come quello artistico non possa essere considerato un codice fatto di rappresentazioni simboliche il cui significato si presta a facili interpretazioni perchè l'arte deve essere considerata non come un linguaggio ma come un'indagine sul linguaggio ed il percorso di ogni artista come l'elaborazione di un proprio codice personale che insieme a lui muta e si evolve a dispetto di quanti vorrebbero in un'opera riuscire ad individuare messaggi comprensibili e ben determinati, incuranti del fatto che l'arte per sua natura concerne più il rapimento che la comprensione.

In quest'ottica ogni allievo all'interno del corso sarà liberò di sperimentare tecniche e di imparare a leggere le opere senza temere il giudizio degli altri e questo non perchè quella dell'arte sia una disciplina in cui tutto è concesso ma perchè durante il percorso imparerà ad accostarsi alle opere d'arte non con la pretesa di comprenderne il significato o di riuscire ad intercettare in esse il messaggio lanciato dall'artista, ma con l'intento di individuare in queste l'architettura che le tiene insieme e di proiettarvi dentro qualcosa di personale.

Allo stesso modo nella produzione artistica e quindi nella produzione di proprie opere gli alunni saranno non solo messi nella posizione di poter sperimentare tecniche ma anche di ragionare su quegli stessi concetti che hanno dato vita alle opere prese in esame, nella prospettiva di un insegnamento che passi prima attraverso i concetti e quindi dalla mente e poi attraverso gli occhi e alle mani.

L'intento è quello di fare in modo che gli alunni apprendano secondo un proprio personale percorso, partendo dalla consapevolezza che affinché il ricordo di quanto appreso resti nella mente dello studente è necessario che passi per l'emozione e quindi attraverso attività che mettano in gioco in prima persona lo studente stesso.

A questo proposito Howard Gardner (2013), sottolinea che se si desidera che le conoscenze acquisite dagli educandi vengano interiorizzate per essere in futuro opportunamente riutilizzate è necessario introdurle in un contesto capace di suscitare emozioni, evidenziando inoltre come le conoscenze apprese senza il richiamo ad alcuna emozione non solo non saranno coinvolgenti per gli educandi ma verranno prontamente dimenticate; per usare un'immagine presa in prestito dal campo delle tecniche pittoriche dobbiamo considerare l'emozione come il legante che fissa i pigmenti sulla tela, senza questo qualunque rappresentazione pittorica avrebbe una durata istantanea e si comporterebbe come tutte quelle conoscenze che abbiamo cercato di apprendere con immenso sforzo sui banchi di scuola e che appena superata la verifica sono svanite proprio a causa di un mancato richiamo emozionale in grado di fissare quanto appreso nella nostra mente e di renderlo riutilizzabile.

Si reputa quindi che l'insegnamento della disciplina debba svolgersi secondo un approccio di tipo esperienziale che avvicini i bambini all'arte con un'azione incentrata sui concetti più che sulle nozioni, in grado di svolgere quindi una duplice funzione: pedagogica ed estetica e che non possa essere ridotta come evidenza Marin (2002) alla

meccanica realizzazione dei cosiddetti “lavoretti” o alla realizzazione di disegni a completamento delle attività svolte durante le lezioni delle discipline generalmente considerate più importanti; per questo motivo il metodo elaborato prende vita dal presupposto che per insegnare la disciplina *Arte e immagine* serva un approccio di tipo creativo.

L’educazione alle arti favorisce inoltre l’acquisizione di conoscenze, l’assimilazione della cultura di appartenenza e l’incontro con culture differenti dalla propria e considerando che proprio nelle manifestazioni artistiche ogni cultura dà il meglio di sé si suppone che ogni individuo entrando in contatto con esse abbia la possibilità di confrontarsi ed interagire con una serie di stimolazioni positive che influiranno positivamente sulle proprie capacità di pensiero e di giudizio; sottolinea inoltre Dewey in *Arte come esperienza* (2007) come il contatto con le manifestazioni artistiche possa ampliare le esperienze reali dell’individuo e svolgere una funzione mediatrice tra l’uomo e l’ambiente.

La formazione artistica offre dunque all’individuo non solo la possibilità di acquisire conoscenze ma anche di approfondirle, di riflettere su di esse e di comprendere aspetti della realtà e di se stessi sui quali probabilmente non ci si sarebbe soffermati.

L’educazione all’arte offre innumerevoli possibilità di crescita, esercita una funzione socializzante e terapeutica, permette la sublimazione del potenziale affettivo sia dell’artista che del fruitore, consente a chi è impegnato nella produzione artistica di realizzare desideri inconsci, di migliorare la propria autostima, di accrescere le proprie potenzialità psicomotorie e a chi ne fruisce talvolta di trovare conforto da una realtà poco soddisfacente, talvolta di riflettere, talvolta di godere e talvolta di irritarsi.

A questo proposito sostiene Read (1980) che l’arte comunica direttamente con l’interiorità dell’individuo e per questo motivo definisce la sua azione “perturbatrice”, l’approccio estetico all’opera infatti necessita di una alfabetizzazione che differisce dalla semplice conoscenza poiché il linguaggio artistico è per sua natura ben più complesso di quello verbale, non si tratta infatti di capire o imparare la “spiegazione” di un’opera ma di giungere ad una comprensione estetica dell’opera ove il termine comprendere ha un significato letterale e cioè di con-prendere, prendere cioè dentro di sé l’opera, sia a livello intellettuale che emozionale.

Affinché si raggiunga tale scopo è necessaria un’azione di alfabetizzazione continua, ben diversa dall’educazione del gusto a ciò che viene definito generalmente bello e ben distante dall’insegnamento nozionistico della storia dell’arte, si tratta invece di una continua pratica del linguaggio artistico, un continuo dialogare attraverso di esso, sia per mezzo della fruizione di opere che della produzione di esse.

Conoscere il linguaggio dell’arte significa entrare in contatto con innumerevoli codici che cambiano continuamente sia in funzione dei contesti sia in funzione degli artisti e dei loro stessi cambiamenti, così come significa lasciarsi andare all’elaborazione di un proprio codice e osservare il suo continuo divenire.

L’educazione all’arte influisce dunque sullo sviluppo e sulla crescita globale dell’individuo, dal punto di vista fisico, affettivo, intellettuale e morale, consente di andare oltre l’ovvio, il superficiale, l’immediato perché abitua ad avere un atteggiamento verso le cose e la conoscenza non consumistico ma di profonda ricerca

di significato, permette di fare esperienza del sapere e di formare individui in grado di accedere al proprio potenziale creativo.

Una qualsiasi esperienza estetica può favorire interrelazioni, analogie, metafore, suggestioni, esplorazioni tra le varie forme artistiche, di modo che essa stessa, l'esperienza poetica ..., conduce verso una sorta di unità espressiva di tutte le arti, di proporzione 'simpatica' nei confronti degli elementi di umanità in esse presenti: poichè ascoltando un brano musicale si possono ritrovare linee, colori, spazi, direzioni; ascoltando o leggendo una poesia cogliere suoni, ritmi e un'atmosfera musicale; contemplando un quadro o assistendo ad un movimento di danza scoprire significati, allusioni, silenzi (Albarea, 2018, p.52).

L'esperienza artistica si configura quindi come territorio privilegiato per mettere in gioco la creatività propria di ogni individuo, poichè consente di lavorare sui concetti, di creare relazioni, di sperimentare ogni idea, di superare pregiudizi, di trascendere l'ovvio, di acquisire l'apertura mentale necessaria per giungere a nuove conclusioni, di migliorare in generale tutte le prestazioni mentali.

La scelta di svolgere il training sulla creatività all'interno di un percorso di natura artistica è dovuta inoltre al fatto che la realizzazione di opera d'arte ben si presta al superamento della fissità funzionale (Dunker, 1945), ovvero di quell'atteggiamento o per meglio dire pregiudizio cognitivo che limita la persona ad utilizzare un oggetto solamente nella maniera in cui viene per consuetudine utilizzato; riuscire per i bambini a superare questo limite non è difficile ma è facile che questa naturale propensione nel corso del tempo venga perduta, per questo motivo far conoscere ai bambini opere come la "Fontana" di Duchamp o i "Vortici" di Gusmaroli sarebbe utile non solo per avvicinarli a manifestazioni artistiche emblematiche dell'arte contemporanea ma anche per far vivere loro l'esperienza del superamento di questo limite in maniera utile al loro accrescimento culturale e soprattutto sorprendente e divertente.

Un percorso di alfabetizzazione che avvicini i bambini alle manifestazioni artistiche sia del passato che del proprio tempo è di fondamentale importanza, in primo luogo per sensibilizzare i bambini al rispetto, alla valorizzazione e alla cura delle opere d'arte antiche e moderne e poi perchè è importante come evidenzia Marin (2005) che i bambini familiarizzino con i linguaggi della propria epoca e con i concetti su cui le manifestazioni artistiche dell'arte contemporanea intendono porre l'attenzione, si sottolinea inoltre che far realizzare ai bambini opere d'arte concettuale può consentire loro di lavorare senza entrare in competizione e di realizzare delle rappresentazioni delle loro riflessioni.

Con questo tipo di azione educativa si reputa che possa essere data l'occasione di poter partecipare ad attività scolastiche senza correre il rischio di sentirsi inadeguati e di incontrare i tanto temuti killer della creatività.

La sperimentazione delle tecniche artistiche è poi di fondamentale importanza per consentire ai bambini di accedere al proprio stato di flusso, quella condizione cioè in cui non si lavora pensando al risultato che dal lavoro si vuole ottenere ma per il piacere stesso di svolgere l'attività.

Lo stato di flusso è uno stato che consente la liberazione delle energie creative e permette il persistere del pensiero creativo; si tratta di una condizione di lavoro durante la quale si abbandona il proprio Ego e si opera seguendo semplicemente il proprio flusso naturale, quello che consente di raggiungere durante le proprie performance

risultati ottimali semplicemente smettendo di essere di ostacolo alla propria forza creativa, il riuscire ad accedere a questo stato comporterebbe per i bambini la possibilità di conoscere il piacere che si può provare durante lo svolgimento di un'attività anche impegnativa oltre che la possibilità di provare a riflettere sulle proprie modalità operative e di pensiero.

Csikszentmihalyi (2000) sottolinea che il coinvolgimento emotivo è il requisito fondamentale che consente all'individuo di impiegare tempo ed energie per entrare nello stato di flusso che egli definisce come uno stato di profonda concentrazione e passione verso l'attività in cui si è impegnati, tale da non consentire all'individuo la percezione degli stimoli esterni, di dimenticarsi dello scorrere del tempo e di provare una grande gratificazione ed uno stato di piacere nel controllare l'attività che si sta svolgendo.

Sostiene ancora Csikszentmihalyi (1997) che lo stato di flusso presenta notevoli somiglianze a prescindere dall'attività che l'individuo si trova a svolgere, sia essa una corsa, una seduta di meditazione, il dipingere un quadro, l'essere impegnati in una partita di scacchi o in un intervento chirurgico.

Da uno studio compiuto su degli artisti dopo diciotto anni dal momento in cui avevano terminato la scuola d'arte, Csikszentmihalyi (2016) : scopri che gli unici che avevano continuato la carriera di artisti erano quelli che dipingevano per amore dell'attività di dipingere e non quelli che speravano di poter giungere con la pittura a compiere un lavoro molto remunerativo, ciò va a sottolineare il fatto che deve essere l'atto creativo in se la maggiore gratificazione possibile per un artista, tanto che l'autore giunge ad affermare che ciò che conduce alla realizzazione creativa è la dedizione totale ad un unico scopo, il desiderio di svolgere l'attività stessa e non di raggiungere altri scopi attraverso questa.

Progettazione e metodologia

Si è esaminato il quadro teorico di riferimento tenendo conto degli aspetti psicologici e pedagogici dell'argomento, si sono presi in esame altri metodi elaborati e messi in atto sia all'interno dei contesti scolastici che al di fuori di essi osservandone punti di forza e limiti, si è scelto lo strumento di valutazione utile alla verifica dell'efficacia del metodo e ci si è concentrati sulla realizzazione di questo tenendo conto dei limiti e dei valori aggiunti che il contesto scolastico offre, si è proposta la sperimentazione all'interno della scuola scelta.

Le lezioni proposte nel metodo sono state progettate per bambini di età compresa tra i 9 e gli 11 anni e rivolte in fase di sperimentazione ad alunni delle classi quinte; sono costituite da attività che possono essere svolte all'interno dell'aula scolastica in considerazione del fatto che non tutte le scuole possiedono un laboratorio artistico e contengono attività da svolgere in maniera interdisciplinare, al fine di stimolare nei bambini la capacità di mettere in relazione campi mentali differenti.

La conduzione dello studio pilota per la sperimentazione del metodo è stata preceduta e seguita dalla somministrazione di un test per la valutazione del pensiero creativo, il test utilizzato è uno strumento di valutazione validato e prodotto da Alessandro Antonietti, Marisa Giorgietti e Paola Pizzingrilli (2011), è stato somministrato in quattro classi quinte della scuola primaria Giovanni Pascoli di Erice, di queste due sono state utilizzate come gruppo di controllo; gli incontri hanno avuto cadenza settimanale e si sono svolti nell'arco di tre mesi.

Durante lo svolgimento delle lezioni sono state presenti oltre alla conduttrice dei laboratori anche le insegnanti di classe degli alunni.

Si evidenzia che per la somministrazione del test non sono state date indicazioni particolari, se non per chiarirne lo scopo. Dal numero complessivo delle prove sono state tolte quelle degli studenti stranieri con conoscenza inadeguata della lingua italiana e quelle degli alunni con certificazioni al fine di ottenere risultati che fossero il più possibile attendibili.

Risultati

Si precisa che i risultati completi sono ancora in fase di elaborazione e che i dati ottenuti verranno pubblicati in successive pubblicazioni, la maggior parte degli studenti sottoposti alla sperimentazione del training ha risposto a questo in maniera positiva, mostrando da una prima analisi dei risultati un significativo aumento della capacità di pensare in maniera creativa.

Conclusioni

Si prevede la diffusione del metodo elaborato in scuole e laboratori.

Riferimenti bibliografici

- Albarea, R. (2018). Correspondances. Paul Klee, Pierre Boulez e Jacques Maritain: quale contributo alla riflessione pedagogica e alla prassi educativa?. *Studi Sulla Formazione*, 20, 51-81.
- Antonietti, A. (2011). *La creatività si impara*. Firenze: Giunti Scuola.
- Antonietti, A., Giorgetti, M., & Pizzingrilli, P. (2011). *Io penso creativo*. Firenze: Giunti Scuola.
- Bartezzaghi, S. (2013). *Il falò delle novità*. Torino: UTET.
- Bauman, Z. (2013). *Communitas*. Reggio Emilia: Aliberti.
- Boda, G., & Mosiello, F. (2005). *Life skills: il pensiero critico*. Roma: Carocci Faber.
- Cinque, M. (2014). La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, (5), 95-113.
- Corona, F. (2010). Imparare ad apprendere per imparare ad essere felici. In M. Annarumma & R. Fragnito, *La creatività tra pedagogia e didattica* (pp. 111-159). Roma: Aracne.
- Csikszentmih, M. (1997). *Creativity: Flow & the Psychology of Discovery & Invention*. London: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2016). *Flow*. United States: Jooor Ltd.
- De Bono, E. (2005). *Il pensiero laterale*. Milano: BUR.
- Duncker, K. (1945). Sulla risoluzione dei problemi. *Monografie psicologiche*, 58(5) (Intero n. 270).

- Gardner, H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell' intelligenza*, Feltrinelli: Milano.
- Giampiero, M. (2015). *Lo stile comunicativo del docente che promuove la creatività*. In A. Antonietti & S. Molteni, *Educare al pensiero creativo*. Trento: Erikson.
- Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. (2011). *Lo spirito creativo*. Milano: BUR Rizzoli.
- Hillman, J. (2018). *Il codice dell'anima*. Milano: Adelphi.
- Marin Ibanez, R. (2005). *Creatividad y reforma educativa*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacions e Intercambio Cientifico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Marin, R., Bustamante, M., Casares, L., Flores, N., García, T., & Martínez, V. et al. (2002). *Arte infantil y educación artística*. *Arte, Individuo Y Sociedad*, (1), 111-144. doi: 10.5209/ARIS.6711.
- Mazzotta, M. (1990). *Come educare alla creatività*. Teramo: Lisciani & Giunti.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. *Annali della Pubblica Istruzione*. Milano: Le Monnier.
- Montessori, M. (2000). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Ediz. critica. Opera Nazionale Montessori.
- Pinto Minerva, F., & Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma: Laterza.
- Taggar, G., Whitby, K., & Sharp, C. (2004). *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study*. Final report. International Review Of Curriculum And Assessment Frameworks Project, (Qualifications and Curriculum Authority).
- Tatarkiewicz, W. (1997). *Una storia di sei idee: Un saggio di estetica*. Palermo: Aesthetica.
- Testa, A. (2010). *La trama lucente*. Milano: Rizzoli.

TECHNOLOGY ADDICTION: UNA RICERCA SUL RISCHIO DI DIPENDENZE DA TECNOLOGIE DIGITALI

Dario Germani

(dario.germani@uniroma1.it)

Università La Sapienza di Roma

Riassunto

Introduzione/Contesto: l'obiettivo della ricerca è stato quello di indagare i fattori di varia natura che si associano caratteristicamente ad un uso compulsivo e disfunzionale dei dispositivi digitali tra gli adolescenti iscritti alle scuole superiori della città di Roma.

Metodologia: l'articolazione del lavoro ha previsto un approccio quantitativo, utilizzando come strumento per la raccolta delle informazioni un questionario *online* articolato in 42 domande. Successivamente, è avvenuta la fase di trattamento, elaborazione e analisi della base empirica. Tale strategia rappresenta solo una forma di *pretest* di un più ampio lavoro (il quale comprende anche una seconda fase qualitativa), avviato dal Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale dell'Università La Sapienza.

Risultati: oltre alla costruzione di indici di dipendenza da varie piattaforme (Internet, smartphone, social network, videogames, streaming) sono emerse alcune correlazioni significative tra questi ultimi ed alcune aree problematiche indagate, come per esempio il disagio relazionale, il livello di autostima, il livello di stress, ecc.

Conclusioni: Il consumo e la relazione con le nuove tecnologie digitali risulta, almeno all'interno di alcuni strati della società, sempre più ovvia. Dall'utilizzo dei nuovi media e dei significati che i ragazzi tendono ad attribuire loro, sembra emergere un teenager sempre più in relazione non solo con tali strumenti, ma anche con altre persone. Tuttavia, per alcuni di essi, possono diventare un vero e proprio problema.

Introduzione

Il presente lavoro nasce all'interno del corso "Reti sociali e stili di vita - laboratorio di ricerca applicata", a partire dal mese di febbraio 2018, fino al mese di maggio, rappresentando una sorta di "ricerca introduttiva": una vasta operazione di avvicinamento alla realtà empirica, la quale ha avuto l'intento di precedere e facilitare la vera indagine sul campo, il progetto avviato dal Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale dell'Università La Sapienza di Roma, dal titolo "Technology Addiction, una ricerca sui rischi di dipendenza da tecnologie digitali in età adolescenziale".

In anni recenti la ricerca ha affiancato alle interrogazioni generali sull'impatto dei *media* una specifica attenzione all'influenza che essi esercitano sul mondo giovanile. Soprattutto gli adolescenti dimostrano di essere un gruppo particolare, il gruppo sociale più ricettivo di fronte alle nuove tecnologie e potenzialmente anche il più vulnerabile. Proprio per la loro posizione di "apripista", i giovani si trovano particolarmente esposti non solo ai benefici che possono risultare dalle opportunità della loro fruizione, ma anche ad una serie di esperienze nei confronti delle quali possono non essere preparati. Tale progetto è focalizzato su alcune caratteristiche,

alcune più generali, altre più specifiche, della relazione tra gli adolescenti, le nuove tecnologie e le cosiddette *new addictions* ascrivibili nell'ambito delle tecnologie avanzate, quali Internet, videogiochi, serie tv, smartphone.

L'intento è quello di tracciare un cammino che cerchi di dar conto di come si sta configurando il dibattito su queste nuove forme di malessere, di interrogarsi cioè sulle possibili circostanze in cui situazioni di vita solitamente "normali", in concomitanza con vulnerabilità interne ed esterne, possano dar luogo a veri e propri fenomeni di disagio che potrebbero ripercuotersi nei diversi ambiti della vita quotidiana.

Seppure vi siano modi e tempi di utilizzo degli strumenti multimediali che supportano l'attività scolastica e le attività connesse ai processi di formazione delle amicizie e delle relazioni sociali, il progetto si è concentrato sulle condizioni che rendono compulsivo e disfunzionale l'uso delle nuove tecnologie digitali tra gli adolescenti.

Giovani e media: le cosiddette "new addictions"

La vita quotidiana, tanto a livello individuale che associativo, è oggi ampiamente condizionata dai sistemi di informazione e di comunicazione. Le attività comunicative, intese come un flusso costante di scambi simbolici, ci consentono di procedere alla messa a punto della nostra identità, alla definizione dei rapporti con le altre persone e alla costruzione del mondo, sia tramite l'esperienza diretta sia, come avviene sempre più frequentemente, tramite l'esperienza "mediata".

Le nuove tecnologie hanno determinato nuove modalità di relazione sociale, incidendo sugli stili di vita, sui processi di formazione dell'identità e sui processi di socializzazione e di comunicazione interindividuale.

Ormai, da qualche anno, la letteratura e la ricerca empirica pongono l'accento su un gruppo di dipendenze non più legate a sostanze ma legate ad oggetti o attività legali, che, in condizioni di uso equilibrato, fanno parte della quotidianità.

In particolare, per quanto riguarda il rapporto tra ragazzi in età scolare e le nuove tecnologie, emerge come Internet, videogame e smartphone, strumenti che nel loro utilizzo sono elementi utili, socializzanti, in alcune circostanze possano smettere di svolgere il loro ruolo sociale, causando l'insorgenza di fattori disfunzionali.

Sebbene sia necessaria molta cautela nel parlare di dipendenza e nel classificare le dipendenze, evitando, in toni inutilmente allarmistici, di considerare patologici una serie di comportamenti abitudinari e gratificanti, è tuttavia importante prestare attenzione alla possibile comparsa di una modalità dannosa di utilizzo degli strumenti tecnologici in questo periodo della vita, nel quale, tra l'altro, si verifica spesso un forte incoraggiamento da parte degli adulti verso le tecnologie dell'informazione, presentate e percepite come uno strumento per ottenere benefici in ambito di studio e di lavoro.

La classificazione delle dipendenze realizzata da Alonso Fernandez (1999) permette di introdurre delle ulteriori ed utili distinzioni nella suddivisione delle dipendenze in:

- dipendenze sociali o legali;
- dipendenze antisociali o illegali;

Le prime sono costituite da droghe legali (tabacco, alcool, farmaci, etc.) e da attività socialmente accettate, come giocare, guardare la televisione, mangiare, fare acquisti. Le seconde comprendono invece le classiche dipendenze da sostanze (tossicodipendenze) o attività quali furti, incendi, etc.

Nonostante questa suddivisione è possibile rintracciare un “filo rosso conduttore”, in quanto la dipendenza rappresenta di per sé un’alterazione del comportamento che da comune abitudine diventa una ricerca esagerata del piacere. Secondo il Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi mentali, per “dipendenza”, si intende “una modalità patologica d’uso della sostanza che conduce a menomazione e a disagio clinicamente significativi” (DSM-5, 2013).

Parlare di “dipendenze tecnologiche” significa fare riferimento ad una varietà di situazioni in rapporto con i dispositivi tecnologici: si tratta di un fenomeno che maggiormente si lega ai processi di trasformazione socio-economici e a nuovi modelli di relazione (Corradini; Galtieri, 2004).

Oggi si è arrivati a parlare, tra le nuove forme di dipendenza, di “Internet Addiction Disorder” (IAD): nel 1995 il dottor Ivan Goldberg, psichiatra americano, propose, in forma provocatoria, di introdurre nel DSM una nuova sindrome che non era mai stata presa in considerazione: il disturbo da abuso della rete telematica.

Secondo Goldberg si può parlare di dipendenza da Internet quando la maggior parte del tempo e delle energie dell’individuo vengono spesi nell’utilizzo della rete, creando in tal modo menomazioni forti e disfunzionali nelle principali e fondamentali aree esistenziali, come quella personale, relazionale, scolastica, familiare, affettiva (Cantelmi, Talli, 1998).

La pioniera delle ricerche sull’*Internet Addiction Disorder* è la dottoressa Kimberly Young (1999), fondatrice del primo *Center for Online Addiction* negli Stati Uniti, la quale individua alcuni elementi tipici e facilitanti l’insorgenza di psicopatologie legate all’uso di Internet:

- presenza di psicopatologie preesistenti;
- eventi di vita sfavorevoli che vedono internet come via di fuga o di sfogo;
- condotte a rischio come riduzione delle esperienze di vita e di relazione reali;
- potenzialità psicopatologiche proprie della rete quali l’anonimato, che permette di auto-attribuirsi specifiche fisiche e caratteriali spesso distanti da quelle reali e sentimenti di onnipotenza.

Oltre a questi elementi, una variabile di rilievo per l’insorgenza di tali disturbi è certamente rappresentata dall’età adolescenziale: il periodo della vita generalmente descritto come la fase dello sviluppo umano collocato tra l’infanzia e l’età adulta, ma la cui precisa collocazione temporale non trova d’accordo gli studiosi, rappresenta un momento delicato dello sviluppo individuale, periodo formativo di valori, stili di vita e comportamenti, dell’identità e della consapevolezza di sé.

Rauty, nell’affrontare la “questione giovanile”, parla dei giovani come di “soggetti che, per i caratteri propri della loro età, possono essere portatori di consistente imprevedibilità e accentuata differenziazione dei comportamenti, e che si pongono quindi, anche per la potenziale turbolenza sociale manifestata più volte in passato, come area sociale necessitante di particolare attenzione e conoscenza” (Rauty, 1989).

Le nuove generazioni (i cosiddetti “nativi digitali”) sono esposte a maggiori rischi di dipendenze di questo genere proprio perché nate in un periodo storico in cui lo sviluppo esponenziale delle nuove tecnologie e la loro diffusione in tutte le aree della popolazione dei paesi industrializzati ha portato a una più facile accessibilità fin dai primi anni di vita, una disponibilità di stimoli che le generazioni precedenti non avevano.

La domanda al centro del dibattito è se le nuove tecnologie possano provocare un effettivo disturbo psicologico o se sia un disturbo psicologico preesistente a portare ad un abuso di esse.

Concettualizzazione del problema e costruzione della base empirica

La dipendenza da dispositivi digitali, prima di rappresentare un fenomeno medico e neuroscientifico, è un *topic* sociologico, in quanto chiama in causa i processi di socializzazione e di educazione. Essa condivide, con quella da sostanze psicotrope, alcune caratteristiche:

- frequenza smodata: quantità di tempo che si trascorre su un certo dispositivo/social; sottrazione di tempo ad altre attività (relazioni sociali, studio);
- sintomi di astinenza: malessere psichico e/o fisico che si manifesta quando si interrompe o si riduce l'utilizzo degli strumenti;
- conflitto: si creano tensioni e liti tra chi utilizza gli strumenti e le persone che sono vicine, ma la persona che ne fa uso è in conflitto anche con sé stessa, a causa del comportamento dipendente;
- dominanza: l'attività domina i pensieri e assume un valore primario tra tutti gli interessi;
- alterazioni dell'umore: nell'uso dello strumento si prova un aumento di eccitazione o maggiore rilassatezza.

La ricerca ha orientato la propria attenzione nei confronti delle seguenti aree problematiche – rilevate attraverso un questionario online, autocompilato e articolato in 42 domande – che nel loro complesso pertengono al rapporto tra fruizione dei new media e socializzazione: proprietà socio-anagrafiche; dieta mediale; modalità e tempi di fruizione; effetti conseguenti all'utilizzo; stile di vita; clima familiare; capitale culturale dei genitori; rendimento scolastico; fattori stressogeni.

Le domande del questionario sono costituite dalla seguente struttura:

- domande a risposta chiusa: oltre alla domanda, viene presentato un ventaglio di possibili risposte entro le quali l'intervistato è invitato a scegliere quella appropriata al suo modo di vedere;
- domande a risposta semi-aperta: prevede l'inserimento della modalità di risposta “altro” (specificare), dando la possibilità all'intervistato di includere delle alternative non considerate dal ricercatore.
- domande gerarchizzate: l'intervistato indica più risposte, secondo il suo proprio ordine di importanza;

Inoltre, è stato fatto ampiamente ricorso alla tecnica delle scale: essendo alcune domande tutte formulate allo stesso modo (stessa domanda introduttiva e stesse alternative di risposta, varia solo l'oggetto al quale si riferiscono), vengono presentate

all'intervistato in un unico blocco compatto, prendendo il nome di “batterie di domande”, al fine di costruire indici sintetici che riassumono in un unico punteggio le diverse domande della batteria.

La somministrazione vera e propria è avvenuta tramite una sponsorizzazione online su Facebook, all'interno del periodo che va dal 24 Aprile al 16 Maggio 2018.

Ovviamente, la base empirica costruita in seguito alla compilazione dei questionari, costituisce sempre una materia grezza, la quale deve essere ulteriormente trattata, organizzata, elaborata ed analizzata, secondo criteri, procedure e strumentazioni tecnico-scientifiche (Agnoli, 2004).

Le operazioni relative a quest'area di ricerca, nell'ambito delle strategie di ricerca quantitativa, sono finalizzate allo studio dell'andamento delle variabili e all'analisi delle loro relazioni. È stato indispensabile quindi il ricorso a procedure statistiche di elaborazione e analisi dei dati: le informazioni rilevate sono state organizzate in una matrice di dati “casi per variabili”, il tutto attraverso SPSS (*Statistical Package for Social Science*), software statistico che ha permesso di mettere in relazione le variabili più significative a partire da un sistema di ipotesi.

All'interno della matrice dei dati sono state eseguite le seguenti operazioni:

- analisi monovariata: un'analisi puramente descrittiva dei fenomeni studiati, che si limita a dirci come ogni variabile è distribuita fra i casi rilevati, senza porsi problemi sulle relazioni fra le variabili;
- costruzione degli indici empirici di dipendenza relativi alle seguenti aree problematiche: Internet; smartphone; social network; videogames; streaming; fattori stressogeni; livello di autostima; disagio relazionale.
- analisi bivariata: prende in esame lo studio della relazione tra due variabili; nel momento in cui ci troviamo in questo tipo di analisi, risulta fondamentale precisare la distinzione tra la *variabile dipendente* e la *variabile indipendente*, al fine di interpretare la relazione nei termini di nesso causale, nel quale una delle variabili è causa e l'altra l'effetto, una è la variabile influenzante e l'altra è quella influenzata.

Occorre infine sottolineare il fatto che i risultati sono stati espressi attraverso proposizioni di uniformità tendenziali (ad esempio: quanto maggiore è il livello di dipendenza, tanto più elevata tende ad essere la forma di disagio relazionale), senza la pretesa quindi di esprimere leggi universali, bensì delle “tendenze” di tipo probabilistico. Inoltre verranno riportate di seguito soltanto le correlazioni statisticamente significative.

Esposizione dei risultati: area Internet

Per operativizzare il rischio di dipendenza all'utilizzo di Internet è stata elaborata una scala di frequenza relativa a 5 categorie (*molto spesso; spesso; qualche volta; raramente; mai*) composta da 13 *items* corrispondenti ad una serie di affermazioni, le quali esprimono un comportamento anomalo nella fruizione della connessione web (domanda 6 del questionario).

Domanda 6

6) Con quale frequenza nell'ultimo mese hai sperimentato le seguenti situazioni?

Dare una risposta per ciascuna riga

	Molto		Qualche	Raramente	Mai
	spesso	Spesso	volta		
Mi sono accorto di essere rimasto on line più a lungo di quanto avessi previsto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho trascurato lo studio per passare più tempo on line	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le persone a me vicine mi hanno fatto notare di aver trascorso troppo tempo on line	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi sono sentito/a in ansia o nervoso/a quando avrei voluto essere collegato/a ad Internet ma non ho potuto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho scelto di passare più tempo on line anziché uscire con gli amici/partner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi sono soffermato a pensare a quello che avrei potuto fare in rete mentre non ero collegato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi sono sentito/a in colpa per aver passato troppo tempo in internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senza Internet mi sono sentito/a annoiato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho risposto male a qualcuno che mi ha disturbato quando ero collegato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho perso ore di sonno perché sono rimasto sveglio fino a tardi utilizzando Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mentre ero collegato ad Internet ho pensato di dover interrompere ma alla fine ho continuato lo stesso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho tentato di ridurre la quantità di tempo trascorso on line senza riuscirci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho cercato di nascondere alle persone a me vicine quanto tempo avessi trascorso on line	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'indice di dipendenza da Internet è stato trasformato in classi, una variabile ordinale a 3 livelli (basso, medio, alto), in cui sono stati conteggiati i “molto spesso” e gli “spesso” all'interno della domanda, e calcolando la percentuale delle risposte (questa procedura è avvenuta per tutti gli indici di dipendenza). Tale indice è stato successivamente messo in relazione, attraverso delle tavole di contingenza, con altre aree problematiche del questionario volte ad indagare i fattori di varia natura che, associandosi, potrebbero favorire il rischio di un comportamento dipendente.

Tab. 1 - Indice di dipendenza da internet per mi “sento sottopressione” (%)

	Mi sento sotto pressione				Totale
	Abitualmente	Qualche volta	Raramente	Mai	
Basso	20,8%	39,3%	34,9%	38,7%	28,9%
Medio	33,3%	30,3%	30,2%	38,7%	32,7%
Alto	45,9%	30,3%	34,9%	22,6%	38,4%
Totale V.A.	183	89	43	31	346
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000

Le sovra-rappresentazioni, rispetto ai totali di riga, si possono notare tra chi, tendenzialmente, mostra un rischio di dipendenza alta e si sente sottopressione (45,9%), e tra chi mostra un basso rischio di dipendenza non sentendosi sottopressione (38,7%). Sentirsi sottopressione è una sensazione che, in questo caso, viene ipotizzata come possibile fattore di rischio di un comportamento dipendente (tabella 1).

Tab. 1.2 – Indice di dipendenza da internet per “mi sento escluso/a dai miei compagni di classe” (%)

	Mi sento escluso/a dai miei compagni di classe				Totale
	Abitualmente	Qualche volta	Raramente	Mai	
Basso	19,0%	15,2%	29,8%	47,3%	28,7%
Medio	22,8%	39,2%	36,2%	32,3%	32,8%
Alto	58,2%	45,6%	34,0%	20,4%	38,6%
Totale V.A.	79	79	94	93	345
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000

Le sovra-rappresentazioni, rispetto ai totali di riga, si possono notare tra chi, tendenzialmente, mostra un rischio di dipendenza alta e si sente escluso abitualmente dai propri compagni di classe (58,2%), e tra chi mostra un basso rischio di dipendenza non sentendosi escluso dai propri compagni di classe (47,3%). In questo caso il rischio di dipendenza da internet può essere interpretato come un ostacolo nelle relazioni sociali (tabella 1.2).

Tab. 1.3 – Indice di dipendenza da internet per chi “sento poco compreso/a dai miei professori” (%)

	Abitualmente	Qualche volta	Raramente	Mai	Totale
Basso	16,7%	25,5%	28,0%	45,5%	28,1%
Medio	37,5%	33,0%	25,3%	35,1%	33,0%
Alto	45,8%	41,5%	46,7%	19,5%	38,9%
Totale V.A.	96	94	75	77	342
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000

Le sovra-rappresentazioni, rispetto ai totali di riga, si possono notare tra chi, tendenzialmente, mostra un rischio di dipendenza alta e si sente abitualmente poco compreso dai professori (45,8%), e tra chi, invece, mostra un basso rischio di dipendenza sentendosi compreso dai professori (45,5%). Il rapporto con i docenti sembrerebbe, in questo caso, avere una “funzione profilattica” nei confronti del comportamento dipendente, capace di elevare positivamente gli studenti (tabella 1.3).

Tab. 1.4 – Indice di dipendenza da internet per “livello di autostima” (%)

	Basso	Medio	Alto	Totale
Basso	16,2%	23,5%	46,8%	28,9%
Medio	25,3%	39,0%	31,5%	32,7%
Alto	58,6%	37,5%	21,6%	38,4%
Totale V.A.	99	136	111	346
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000

In questo caso, un basso livello di autostima (16,2%) viene assunto come possibile causa di un alto rischio di dipendenza (58,6%), dove invece un alto livello di autostima (46,8%) si associa ad un basso livello di dipendenza (16,2%). L'autostima viene quindi a porsi come “fattore inibitorio” nei confronti dell'uso smodato di internet, indirizzando gli individui verso un uso più consapevole e responsabile di tale mondo online (tabella 1.4).

Esposizione dei risultati: area social network

Per la costruzione dell'indice di dipendenza da *social network*, è stata formulata una scala di frequenza relativa su una batteria di 5 *items* a 5 modalità di risposta (*molto spesso, spesso, qualche volta, raramente, mai*), con cui indagiamo con quale frequenza gli studenti intervistati abbiano sperimentato situazioni anomale date dalla fruizione dei social network (domanda 13 del questionario).

Domanda 13

Con quale frequenza nell'ultimo mese hai sperimentato le seguenti situazioni?

Dare una risposta per ciascuna riga

	Molto spesso	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
Ho controllato continuamente in una giornata quante persone avessero visualizzato e commentato le mie attività sui social (post/like/foto/ecc..)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho perso la cognizione del tempo mentre stavo facendo attività sui social-network	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sono rimasto deluso per non aver ricevuto abbastanza like su un post che avevo pubblicato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho condiviso sui social tanti momenti della mia giornata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi sono distratto durante una conversazione per controllare i social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Una correlazione interessante è quella emersa con il genere: l'utilizzo dei social network si configurerebbe come un'attività prevalentemente femminile (tabella 2).

Tab. 2. – *Indice di dipendenza da social network per genere (%)*

Indice di dipendenza	Genere		Totale
	Femmina	Maschio	
Basso	19,70%	49,60%	30,60%
Medio basso	35,80%	32,00%	34,40%
Medio alto/alto	44,50%	18,40%	35,00%
Totale	V.A. 218	125	343
	100,00%	100,00%	100,00%

p = 0,000

Le sovra-rappresentazioni ci dicono che il 44,5% di dipendenti sono le ragazze, mentre il 49,6 % dei ragazzi non dimostrano di avere un comportamento dipendente. Le ragazze sembrano trovare un maggiore interesse nel narrare la propria quotidianità attraverso l'utilizzo dei social: basta pensare oggi al ruolo delle fashion blogger, le quali, ponendosi come vere e proprie *opinion leader*, diventano icone di stile e fonte di ispirazione per i più giovani.

Anche l'indice di disagio relazionale sembra correlare positivamente con l'indice di dipendenza (tabella 2.1)

Tab. 2.1 Indice di dipendenza dai social network per Indice di disagio relazionale (%)

			Indice di disagio relazionale in 3 classi			Totale
			Basso	Medio	Alto	
Indice di dipendenza dai social network in 3 classi	Basso	V.A. % in Indice di disagio relazionale in 3 classe	38 42,2%	52 29,4%	16 20,3%	106 30,6%
	Medio basso	V.A. % in Indice di disagio relazionale in 3 classe	28 31,1%	61 34,5%	30 38,0%	119 34,4%
	Medio alto/alto	V.A. % in Indice di disagio relazionale in 3 classe	24 26,7%	64 36,2%	33 41,8%	121 35,0%
Totale		V.A. % in Indice di disagio relazionale in 3 classe	90 100,0%	177 100,0%	79 100,0%	346 100,0%

p = 0,000

Tendenzialmente, ad un alto livello di disagio relazionale corrisponde un medio-alto/alto rischio di dipendenza (41,8%), mentre, viceversa, ad un basso livello di disagio relazionale corrisponde un basso rischio di dipendenza (42,2%). In questo caso, il disagio relazionale viene assunto come possibile fattore di rischio per un uso smodato dei social network.

Una correlazione inversa, invece, sembra avvenire tra l'indice di autostima e l'indice di dipendenza (tabella 2.2).

Tab. 2.2 Indice di dipendenza dai social network per Indice di autostima (%)

			Indice di autostima in 3 classi			Totale
			Basso	Medio	Alto	
Indice di dipendenza dai social network in 3 classi	Basso	V.A. % in Indice di autostima in 3 classi	19 19,2%	38 27,9%	49 44,1%	106 30,6%
	Medio basso	V.A. % in Indice di autostima in 3 classi	35 35,4%	47 34,6%	37 33,3%	119 34,4%
	Medio	V.A.	45	51	25	121

	alto/alto	% in Indice di autostima in 3 classi	45,5%	37,5%	22,5%	35,0%
Totale	V.A.	% in Indice di autostima in 3 classi	99	136	111	346
			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000

Tendenzialmente, ad un basso livello di autostima, si riscontra un alto medio-alto/alto rischio di dipendenza (45,5%), mentre, viceversa, ad un alto livello di autostima corrisponde un basso rischio di dipendenza (44,1%). Anche in questo caso la bassa autostima nei propri confronti viene assunta come possibile fattori di rischio di un uso compulsivo dei social network.

Esposizione dei risultati: area videogames

La scala di frequenza costruita per la rilevazione della dipendenza è formata da 11 *items* che esprimono situazioni legate all'utilizzo di videogiochi (domanda 23 del questionario).

Domanda 23

Con quale frequenza nell'ultimo mese hai sperimentato le seguenti situazioni legate all'uso dei videogames?

Dare una risposta per ciascuna riga

	Molto spesso	Spesso	Qualche volta	Raramente	Mai
Ho giocato più a lungo di quanto avessi programmato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho giocato di nascosto dai miei genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho saltato un pasto per continuare a giocare Ho avuto sensi di colpa dopo aver giocato troppo ad un videogioco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mentre giocavo ho pensato di dover interrompere ma alla fine ho continuato lo stesso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho avuto una discussione con i miei genitori a causa del gioco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho rinunciato a qualche ora di sonno per poter giocare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quando non ho raggiunto un obiettivo di gioco mi sono sentito arrabbiato/a o furioso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le persone a me vicine mi hanno fatto notare di aver trascorso troppo tempo sui videogiochi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi sono sentito/a in ansia o nervoso/a quando avrei voluto ma non ho potuto giocare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando non ho potuto giocare mi sono sentito/a annoiato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A differenza dei social network, tale attività di svago legata all'utilizzo dei videogames si riscontra soprattutto tra i ragazzi (tabella 3).

Tab. 3 – Indice di dipendenza da videogames per genere (%)

	Femmina	Maschio	Totale
Basso	57,4%	26,8%	43,2%
Medio-basso	23,3%	17,0%	20,3%
Medio- alto/alto	19,4%	56,3%	36,5%
Totale	V.A. 129	112	241
	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000

Tendenzialmente, il genere maschile si colloca su un rischio di dipendenza medio-alto/alto (56,3%), a differenza del genere femminile, il quale si colloca su un livello basso di dipendenza (57,4%).

Successivamente, tale indice è stato messo in relazione con la fruizione di giochi dai contenuti violenti e le materie in cui lo studente non raggiunge la sufficienza (tabella 3.1).

Tab. 3.1 – Indice di dipendenza da videogames per fruizione di contenuti violenti (%)

	Sì	No	Totale
Basso	30,8%	55,7%	41,9%
Medio	22,3%	18,9%	20,8%
Alto	46,9%	25,5%	37,3%
Totale	V.A. 130	106	236
	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000

La fruizione dei giochi violenti sembra correlarsi positivamente con l'indice di dipendenza da videogames (tabella 3.2). Tendenzialmente, chi fruisce di tali contenuti si colloca su un alto rischio di dipendenza (46,9%), mentre viceversa, che non ne utilizza, si colloca su un basso rischio di dipendenza (55,7%).

Un'altra relazione significativa riguarda la dipendenza e l'andamento scolastico degli studenti (tabella 3.2). Tendenzialmente, chi ha difficoltà in più di due materie scolastiche si colloca su un alto rischio di dipendenza (51,2%): evidentemente il tempo impiegato per giocare ai videogames viene sottratto all'attività dello studio (tabella 3.3).

Tab. 3.3 - Indice di dipendenza da videogames per materie in cui si ha difficoltà (%)

	materie in cui ha difficoltà		Totale	
	meno di due	più di due		
Indice di dipendenza da videogames Basso in 3 classi	46,2%	31,7%	43,6%	
	Medio	21,5%	17,1%	20,8%
	Alto	32,3%	51,2%	35,6%
Totale	V.A.	195	41	236
	Totale	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000

Conclusioni

Il consumo e la relazione con le nuove tecnologie digitali sembrano, almeno all'interno di alcuni strati della società, sempre più ovvi. Nuove forme di svago e divertimento, se da un lato possono favorire nuove forme di convivialità e di socializzazione, dall'altro, in soggetti particolarmente fragili o in condizioni situazionali "difficili", possono portare ad isolarsi in pratiche solitarie. Spesso, ad incidere in utilizzi disfunzionali dell'oggetto sono relazioni familiari disfunzionali o problemi scolastici e sociali. Il ricorso allo strumento costituisce in questi casi un rifugio rassicurante, una fuga da un mondo ostile; altri possono cercare uno sfogo a pulsioni che, nella vita reale, potrebbero essere considerate "sbagliate", non essendo socialmente accettate.

I risultati tra gli indici di dipendenza e altri fattori stressogeni legati a situazioni relazionali esterne, hanno fatto emergere la necessità di indagare ulteriormente la fitta rete dei legami in cui gli individui sperimentano tali situazioni. I dati consentono inoltre di collocare idealmente gli adolescenti intervistati lungo un *continuum* che va da un uso competente delle tecnologie digitali ad uno più smodato e compulsivo.

Nella consapevolezza di un uso più consapevole delle tecnologie digitali, ci auguriamo di non ritrovarci nella situazione descritta dal decano della sociologia italiana, Franco Ferrarotti: "nel momento in cui possiamo comunicare tutto a tutti, su scala planetaria ed in tempo reale, non abbiamo più nulla da comunicare" (Ferrarotti, 2012).

D'altronde, la sociologia parte da problemi e giunge nuovamente a problemi, perché essa è stimolo, critica, provocazione, mai mera giustificazione della realtà.

Riferimenti bibliografici

Agnoli M.S. (2004). *Il disegno della ricerca sociale*, Roma: Carocci.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. Arlington: American Psychiatric Publishing Inc.

Cantelmi A., Talli M. (2000). *Internet Related Psychopatology: primi dati sperimentali, 120 aspetti clinici e note critiche*. *Giornale Italiano di Psicopatologia*, pp. 40 – 51.

Corradini I., Galdieri P. (2004). *Tecnologie dell'informazione e psicopatologie. Le nuove dipendenze e ripercussioni sull'accertamento della colpevolezza informatica*. Milano: Red.

Fernandez A. (1999). *Le altre droghe. Cibo, sesso, televisione, acquisti, gioco, lavoro*. Edizione Univ. Romane.

Ferrarotti F. (2012), *Un popolo di frenetici informatissimi idioti*. Roma: Solfanelli.

Rauty R. (1989), *Studi e ricerche sulla questione giovanile: documentazione bibliografica 1970-1987*. Roma: Editori Riuniti.

PROMUOVERE LA CULTURA DELLA SICUREZZA SUL LAVORO ATTRAVERSO I MEDIA: UN'ESPERIENZA DELL'UNIVERSITÀ ROMA TRE

Fiorenza Misale
(fiorepiso@yahoo.it)

Università Roma Tre

Riassunto

Introduzione: Oggi la formazione viene considerata uno degli interventi fondamentali per migliorare la percezione del rischio lavorativo e per contribuire a sviluppare e a sedimentare la cultura sulla sicurezza sul lavoro.

Metodologia: Quest'anno presso la facoltà di scienze della formazione dell'Università Roma Tre è stato svolto il laboratorio sulle Rappresentazioni del lavoro nel cinema. All'inizio del laboratorio ho somministrato un breve questionario di cinque domande realizzato in il cui scopo è stato quello di indagare quale conoscenza avessero in generale gli studenti sulla sicurezza sul lavoro e sulla normativa ad esso connessa.

Risultati: Molto importante sono le risposte ottenute dalla prima domanda in cui il 68% degli studenti ha risposto di essere a conoscenza dell'esistenza di una normativa che tuteli la salute e sicurezza ed il 16,6% non sanno dell'esistenza di una normativa sulla sicurezza sul lavoro. Alla domanda su come ne fosse venuto a conoscenza abbiamo ottenuto le seguenti risposte: 9,1% a lavoro tramite corsi di formazione; 25,7% all'università (tramite alcune discipline come diritto del lavoro); 30,2% al liceo durante dei convegni a tema; 14,2% dai telegiornali o programmi televisivi di attualità; 20,5% da discorsi in famiglia o amici; Alla domanda: "I media (giornali, tv, social, ecc.) ti hanno sensibilizzato sul tema della sicurezza sul lavoro o degli infortuni, anche quelli mortali, sul lavoro? Se "sì" quale media?" 70% ha risposto affermativamente ed in ordine di importanza: telegiornale, talk show, articoli di giornale. Alla domanda: ritieni che il tema salute e sicurezza sui luoghi di lavoro sia trattato con la giusta attenzione? Il 97,1% ritiene di no. Ritieni che l'università possa avere un ruolo nella diffusione della cultura della salute e sicurezza sul lavoro? Se sì in che maniera?

Tutte le risposte sono state affermative sottolineando l'importanza dell'università e sulla modalità le risposte sono state univoche: la realizzazione di laboratori, convegni, seminari e incontri sul tema anche prevedendo incontri con parenti di vittime sul lavoro.

Conclusioni: Il cinema ed il teatro, ad esempio, possono essere strumenti privilegiati per la diffusione della cultura della sicurezza nei luoghi di lavoro. In questo modo il messaggio è in grado di arrivare direttamente al cuore delle persone abbattendo sia le barriere linguistiche che culturali dei lavoratori. Una formazione che deve partire già dalle scuole secondarie.

In questi ultimi anni l'evolversi della normativa sempre più attenta al tema della sicurezza sul lavoro ha fatto della formazione il tema centrale della prevenzione; la sicurezza reale passa attraverso un mutamento culturale di tutti gli attori coinvolti nella gestione aziendale e la formazione di ognuno assume una funzione importantissima (Massera, 2012).

La formazione sulla sicurezza sul lavoro dovrebbe porre al centro dell'attenzione le attività lavorative quotidianamente svolte per poter individuare e valutare i rischi presenti nella specifica realtà lavorativa, i comportamenti più idonei per eliminarli o controllarli ed integrando ove necessario le conoscenze mancanti.

La cultura della sicurezza, il cui sviluppo dipende principalmente dalla partecipazione ad attività formative, rappresenta la base per la diminuzione del rischio nei luoghi di lavoro.

L'efficacia della formazione si gioca sull'esistenza nel luogo di lavoro di adeguate condizioni organizzative e nella capacità dell'impresa di costruire un quadro culturale coerente in cui inscrivere le varie strategie di prevenzione e protezione.

L'obiettivo principale della formazione sulla salute e sicurezza non è il trasferimento di conoscenze ma la promozione di atteggiamenti adeguati e la modifica di eventuali comportamenti disfunzionali.

Nonostante la diffusione di corsi di formazione fatti da numerosi enti, istituti, associazioni e l'inasprimento del sistema sanzionatorio, il numero di infortuni resta a valori inaccettabili, tale dato deve farci riflettere sull'efficacia delle modalità formative fino ad ora erogate; gran parte degli infortuni e delle morti sul lavoro sono imputabili ad una formazione non incisiva (Reboni, 2007).

L'imposizione di obblighi di formazione dati dalla normativa sulla sicurezza sul lavoro ha generato la nascita di un'offerta formativa *low cost* le cui caratteristiche spesso non sono conformi ai reali bisogni dei soggetti. Molto spesso vi è l'impossibilità per alcune tipologie di lavoratori di accedere a corsi di formazione (immigrati, lavoratori irregolari), vengono molto spesso erogati dei corsi che non tengono in considerazione le conoscenze linguistiche dei fruitori né la cultura di provenienza.

E' fondamentale che la formazione venga fornita già nei sistemi scolastici, accompagnando il bambino prima, e successivamente il giovane alla conoscenza e all'importanza della sicurezza sul lavoro, solo così si potrà crescere un adulto che contribuisca a cambiare l'approccio al lavoro e che partecipi allo sviluppo di una adeguata cultura della sicurezza.

Ferdani (2009) sostiene che un ruolo importante dovrebbe essere svolto dalla costituzione di una formazione pre - ingresso al mondo del lavoro, in maniera tale da trarne un vero e proprio valore aggiunto in termini di conoscenze di base essenziali e conoscenze tecniche utili ai fini della tutela della propria e altrui sicurezza.

Per far introiettare la cultura della sicurezza e farla condividere dai lavoratori occorre usare mezzi particolarmente incisivi sul piano emotivo ed estetico anche in considerazione del fatto che i lavoratori, soggetti destinatari dei processi di formazione e informazione, sono per definizione adulti ed hanno modalità di apprendimento molto diverse rispetto ai giovani⁶⁶.

⁶⁶ Knowles, tra i più noti studiosi dell'apprendimento adulto, identifica sei fattori che contraddistinguono l'apprendimento delle persone adulte e che lo differiscono da quello dei fanciulli:

1. *Il bisogno di conoscere*: gli adulti sentono l'esigenza di sapere perché occorra apprendere qualcosa e a cosa possa servire;
2. *Il concetto di sé*: gli adulti hanno un concetto di se come persone responsabili e autonome delle loro decisioni, della loro vita;

Lo studioso statunitense Eduard C. Linderman⁶⁷ sostiene che gli adulti vengono motivati all'apprendimento dalla presenza di bisogni e interessi e che quindi è da essi che è necessario partire per organizzare le attività formative.

Affinché si verifichi l'apprendimento però non sempre sono sufficienti bisogni ed interessi: *“la crescita si verifica quando il passo avanti è, soggettivamente, più piacevole, più gioioso, più intrinsecamente soddisfacente della gratificazione precedente che ci è divenuta familiare e che, anzi, quasi ci annoia”* (Borgato, 2011 p.68).

Sia le immagini filmiche che le metodologie teatrali favorendo processi di identificazione e coinvolgimento emotivo, possono essere validi strumenti trasformativi capaci di incidere sulla percezione del rischio ed essere in grado di determinare quel cambiamento che può rendere i lavoratori istanze attive del sistema prevenzionale.

Queste metodologie possono essere combinate tra di loro al fine di creare un'esperienza formativa la cui efficacia complessiva non sarà la semplice somma delle singole attività, ma il risultato della combinazione dei vantaggi di ciascun metodo.

Affinché si raggiunga un buon grado di consapevolezza nei lavoratori occorre che il “bisogno” di sicurezza diventi un'esigenza del lavoratore e del gruppo al pari di qualsiasi altra competenza lavorativa da poter vantare e accrescere.

Occorre passare da una cultura passiva e meccanicistica della prevenzione fatta di regole, divieti, prescrizioni e sanzioni ad una visione attiva e comportamentale della salute nei luoghi di lavoro e che aiuti i lavoratori a percepire l'organizzazione e il gruppo di lavoro come un *“guscio dedicato alla protezione di se stesso e degli altri”* (Naviglio, 2008 p. 483).

Per poter realizzare una formazione effettiva ed efficace occorre pensarla come un processo completo. Come sottolinea Bisio (2009) *“una formazione che si focalizza quasi*

-
3. *Il ruolo dell'esperienza precedente:* nell'educazione dell'adulto ha un ruolo essenziale l'esperienza, sia come attività di apprendimento sia come pregesso talvolta negativo che costituisce una barriera di pregiudizi e abiti mentali che fa resistenza all'apprendimento stesso. Qualsiasi gruppo di adulti sarà più eterogeneo - in termini di *background*, stile di apprendimento, motivazione, bisogni, interessi e obiettivi - di quanto non accada in un gruppo di giovani. Di qui la maggiore enfasi posta nella formazione degli adulti sulle tecniche esperienziali - tecniche che si rivolgono all'esperienza dei discenti, come discussioni di gruppo, esercizi di simulazione, attività di *problem solving*, metodo dei casi e metodi di laboratorio - rispetto alle tecniche trasmissive.
 4. *La disponibilità ad apprendere:* gli adulti sono disponibili ad apprendere ciò che hanno bisogno di sapere e di saper fare per far fronte efficacemente alla situazione della loro vita reale;
 5. *L'orientamento verso l'apprendimento:* gli adulti sono motivati ad investire energia nella misura in cui ritengono che questo potrà aiutarli ad assolvere dei compiti o ad affrontare problemi con cui devono confrontarsi nelle situazioni della loro vita reale;
 6. *Motivazione:* il desiderio di una maggiore soddisfazione nel lavoro, l'auto-stima, la qualità della vita.

⁶⁷ Eduard C. Lindeman (1885-1953), pedagogo statunitense famoso per il suo contributo pionieristico nell'educazione degli adulti;

esclusivamente sui contenuti oppure addirittura sugli adempimenti formali di solito "lascia il tempo che trova", o può persino incrinare il rapporto fra persone e organizzazione perché dà l'impressione di un'iniziativa di facciata e non a tutela delle persone."

In uno studio di Ching-Wu Cheng (2010) condotto per indagare i fattori responsabili del verificarsi di incidenti sul lavoro nelle piccole imprese di costruzione a Taiwan, emerge che gli incidenti sul lavoro si verificano principalmente durante il primo giorno di lavoro, suggerendo la necessità di incrementare la formazione in modo da garantire che tutti i lavoratori riconoscano e rispettino i requisiti normativi in materia di lavoro.

In uno studio di Morris (1999) è stata individuata una frequenza di infortuni da due a tre volte maggiore per i lavoratori temporanei rispetto ai lavoratori permanenti.

Diversi studi (Papadopoulos (2010), Koukolaky (2008), Fabiano (2008), Benavides (2006) hanno mostrato come sia fondamentale un adeguato periodo di formazione, un'attenzione alla formazione specifica e all'informazione soprattutto nei lavoratori temporanei per ridurre il fenomeno infortunistico.

Lo studio di Burke (2006) ha cercato di determinare l'efficacia relativa a diversi metodi di formazione. Sono stati distinti tre metodi di intervento in base all'adesione dei partecipanti al processo di formazione: meno coinvolgenti (lezione, opuscoli, video), moderatamente coinvolgenti (istruzione programmata, interventi di feedback) e più coinvolgenti (formazione in modellazione comportamentale). Attraverso l'utilizzo di metodi di formazione più coinvolgenti i lavoratori hanno dimostrato una maggiore acquisizione delle conoscenze e sono state riscontrate riduzioni degli incidenti e delle lesioni.

Da una ricerca di Zierold (2016) che ha coinvolto gli studenti di due grandi scuole superiori risulta che tra i metodi formativi migliori sono stati inclusi i video (54%), gli "hands-on" (47%) e le dimostrazioni sul posto di lavoro (34%). Inoltre questo studio ha dimostrato che vi sono differenze nella scelta dei metodi di formazione tra giovani con età differenti, quelli più "anziani" sembrano voler metodi di formazione più tradizionali mentre i giovani adolescenti preferiscono metodi di formazione che prevedono l'utilizzo di strumenti più innovativi ritenuti maggiormente coinvolgenti.

Lo studio di O' Connor (2005) indagando l'adeguatezza della formazione sulla sicurezza fornita ai giovani lavoratori immigrati latino-immigrati, ha dimostrato che, a causa del loro status di immigrati e giovani, questi lavoratori hanno una minore probabilità di ricevere una formazione adeguata. Il 68% dei rispondenti ha riferito di ricevere una formazione limitata e il 24% ha riferito di ricevere materiale didattico scritto.

Per quanto concerne le caratteristiche dei formatori, uno studio condotto (Kurtz & Thomas, 1997) attraverso la somministrazione di questionari a 426 lavoratori presso un programma di addestramento sanitario e di sicurezza dell'Unione Europea, ha mostrato che i partecipanti che hanno ricevuto la formazione dai propri dirigenti aziendali rispetto a quelli che la hanno ricevuta da un formatore esterno hanno mostrato una maggiore tendenza ad attuare comportamenti sicuri.

Vi sono poi gli studi rivolti all'indagine degli effetti della formazione.

In uno studio condotto da Lingard (2002) sull'effetto della formazione di pronto soccorso risulta che la formazione ha in gran parte influenzato positivamente il

comportamento dei partecipanti rendendoli più consapevoli dell'importanza di comportamenti idonei.

Un laboratorio per la sicurezza sul lavoro: un'esperienza dell'Università degli Studi di Roma Tre

Anche quest'anno presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre è stato svolto il laboratorio sulle Rappresentazioni del lavoro nel cinema, quest'anno intitolato "Per non morire di lavoro", tema centrale la sicurezza nei luoghi lavoro.

Il laboratorio è stato organizzato da me e dal prof. Carlo Felice Casula⁶⁸ in collaborazione con l'Archivio Audiovisivo del Movimento Operaio e Democratico⁶⁹.

Quest'anno hanno partecipato al laboratorio circa duecentocinquanta studenti che hanno seguito con attenzione e piacere le sette giornate di proiezioni, anticipate da alcune lezioni sulla normativa sulla sicurezza nei luoghi di lavoro.

All'inizio del Laboratorio abbiamo somministrato un breve questionario di cinque domande realizzato in collaborazione con l'Inail nella figura del dott. Stirpe i cui risultati saranno esposti di seguito ed il cui scopo è stato quello di indagare quale conoscenza avessero in generale gli studenti sulla sicurezza sul lavoro e sulla normativa ad esso connessa.

Il ciclo di film si è concluso con la proiezione del film americano cult *Salt of the Earth* di Herbert J. Biberman del 1956, film realizzato da un collettivo di cineasti che furono ostacolati durante le riprese del film.

Salt of the Earth nell'edizione italiana comparve solo nel 1958 con il titolo *Sfida a silver City*. La sola copia disponibile è posseduta dalla cineteca Griffith di Genova che ha inviato al prof. Casula la pizza che lui ha provveduto a riversare in dvd grazie alla collaborazione con il Centro Sperimentale di Cinematografia.

Nel film la tematica della sicurezza sul lavoro si lega a quella dell'immigrazione e delle condizioni delle donne e dei bambini.

Il film racconta un lungo sciopero di minatori contro gli incidenti sul lavoro e per la parità retributiva con i lavoratori bianchi.

Sono stati somministrati all'inizio della prima giornata di proiezioni duecentodieci questionari, ne sono stati riconsegnati centonovantotto con una percentuale di adesione del 94,2%.

⁶⁸ Professore ordinario di storia contemporanea presso l'università Roma Tre;

⁶⁹ La Fondazione Archivio Audiovisivo del Movimento Operaio e Democratico, nata alla fine degli anni Settanta del Novecento, svolge la sua attività nel campo degli audiovisivi (cinema, tv, multimedialità, archivi filmici e fotografici), per favorire la costruzione e la diffusione delle storie e delle memorie collettive dei movimenti sociali e dei loro protagonisti;

Molto importante sono le risposte ottenute dalla prima domanda: *Sei a conoscenza che esiste una specifica normativa che tutela la salute e la sicurezza sui luoghi di lavoro? Sapresti indicare qual è il Decreto Legislativo che la disciplina?*

- *Il 68% degli studenti ha risposto di essere a conoscenza dell'esistenza di una normativa che tuteli la salute e sicurezza sul lavoro ma non sa quale sia;*
- *Il 9,6% conosce il decreto 81 del 2008;*
- *Il 12% pur rispondendo di conoscere la normativa ha citato altre leggi;*
- *Il 16,6% non sanno dell'esistenza di una normativa sulla sicurezza sul lavoro.*

Tali dati dovrebbero farci riflettere sulla mancata informazione/formazione fatto su una normativa di tale portata.

Alla domanda su come fosse venuto a conoscenza della normativa sulla sicurezza sul lavoro abbiamo ottenuto le seguenti risposte:

- *9,1% a lavoro tramite corsi di formazione;*
- *25,7% all'università (tramite alcune discipline come diritto del lavoro);*
- *30,2% al liceo durante dei convegni a tema;*
- *14,2% dai telegiornali o programmi televisivi di attualità;*
- *20,5% da discorsi in famiglia o amici.*

Alla domanda: *"I media (giornali, tv, social, ecc.) ti hanno sensibilizzato sul tema della sicurezza sul lavoro o degli infortuni, anche quelli mortali, sul lavoro? Se "sì" quale media?"*

1. *70% ha risposto affermativamente ed in ordine di importanza: telegiornale, talk show, articoli di giornale (solo in cinque risposte);*
2. *30% ha risposto negativamente;*

Alla domanda: *ritieni che il tema salute e sicurezza sui luoghi di lavoro sia trattato con la giusta attenzione?* Il 97,1% ha risposto che questo tema non è trattato con la giusta attenzione;

Ritieni che l'università possa avere un ruolo nella diffusione della cultura della salute e sicurezza sul lavoro? Se sì in che maniera? Tutte le risposte sono state affermative sottolineando come l'università possa avere un ruolo attivo nella diffusione della cultura della sicurezza nei luoghi di lavoro attraverso la realizzazione di laboratori, convegni, seminari e incontri sul tema anche prevedendo incontri con parenti di vittime sul lavoro.

"Se vogliamo evitare ogni giorno lo stillicidio di angeli senza ali e la morte come un marchio che accompagna il lavoro, occorre cambiare, ridare il giusto rilievo ai valori che fanno dignitosa la vita e il lavoratore" (Corbari, 2008 p.12).

Conclusioni

Il doloroso fenomeno delle cosiddette *morti bianche* e degli incidenti sul lavoro purtroppo è sempre attuale, fondamentale è agire sulla cultura della sicurezza attraverso azioni incisive su atteggiamenti e comportamenti che vanno ben oltre il sapere ed il saper fare. Oltre all'acquisizione di conoscenze e capacità occorre far introiettare una cultura della sicurezza sul lavoro che sia alla base di atteggiamenti e comportamenti corretti, per la salvaguardia della propria e altrui salute.

Oggi la formazione viene considerata uno degli interventi fondamentali per migliorare la percezione del rischio lavorativo e per contribuire a sviluppare e a sedimentare la cultura sulla sicurezza sul lavoro. Attraverso la formazione e l'informazione si può agire per contenere la sottovalutazione del rischio determinato da una scorretta percezione che dà luogo ad atteggiamenti e comportamenti dei lavoratori molto difficili da contrastare.

La formazione non deve essere vissuta dal lavoratore come un mero obbligo di legge, deve essere in grado di determinare quella voglia di cambiamento, quell'incremento della consapevolezza dell'importanza della prevenzione dei rischi nei luoghi di lavoro, essa risulta efficace se porta ad una espansione, ad un arricchimento e alla messa in discussione dei sistemi di riferimento e non si limita a fornire strumenti per un rapido apprendimento di procedure di lavoro.

Il cinema ed il teatro, ad esempio, possono essere strumenti privilegiati per la diffusione della cultura della sicurezza nei luoghi di lavoro. In questo modo il messaggio è in grado di arrivare direttamente al cuore delle persone abbattendo sia le barriere linguistiche che culturali dei lavoratori al fine di far comprendere cosa significhi la mancanza di sicurezza nei luoghi di lavoro, chi sono le lavoratrici e i lavoratori e perché si muore lavorando, questi mezzi possono essere utilizzati insieme ai tradizionali metodi formativi per auspicare quei cambiamenti culturali necessari affinché la sicurezza sul lavoro venga vissuta come un diritto e come dovere di tutti. Occorre agire sui giovani e ancor di più sui giovanissimi al fine di far comprendere che il lavoro si deve pretendere di "vivere bene", è necessario ripartire dalle scuole affinché si abbia una introiezione della giusta cultura della sicurezza.

Formare già a partire dalle scuole superiori e man mano sino all'ingresso del mondo del lavoro per far sì che la sicurezza sul lavoro venga vissuta come elemento inscindibile di un adeguata qualità del lavoro e di vita, come obbligo e diritto di tutti i lavoratori senza esclusione di origine, tipo di contratto, e come preconditione di qualsiasi attività lavorativa, solo così si potrà costruire una "*forma mentis*" affinché la società tutta acquisisca la consapevolezza che è possibile prevenire gli infortuni sul lavoro che purtroppo coinvolgono ancora troppe vittime.

Riferimenti bibliografici

Massera, S. (2012). *Corso di formazione generale per i lavoratori*. EPC: Roma.

Reboni, P. (2007). *Conoscere per prevenire*. Atti del congresso tenutosi a Brescia 27 e 28 Novembre 2007; *Sicurezza nel lavoro: quale formazione? Un ambito di ricerca per la pedagogia sociale*.

- Ferdani, F. (2009). L'informazione, la formazione e le buone prassi quali cardini per la sicurezza sui luoghi di lavoro. *Rivista degli infortuni e delle malattie professionali*, 2.
- Borgato, R., Cicci, M. & Pagano, A. (2011). *Formare la sicurezza*. Franco Angeli: Milano.
- Naviglio, F.(2008). Protezione e sicurezza della salute dei lavoratori: verso una formazione attiva e consapevole. *Rivista degli infortuni e delle malattie professionali*, 3.
- Bisio, C.(2009). *Psicologia per la sicurezza sul lavoro*. Giunti: Firenze.
- Cheng, Ching-Wu, et al. (2010). Characteristic analysis of occupational accidents at small construction enterprises. *Safety Science*, 48(6), 698-707.
- Morris, J. A. (1999). Injury experience of temporary workers in a manufacturing setting: factors that increase vulnerability. *AAOHN journal*, 47(10), 470-478.
- Papadopoulos, Gerasimos, et al. (2010). Occupational and public health and safety in a changing work environment: An integrated approach for risk assessment and prevention. *Safety Science*, 48(8), 943-949.
- Koukoulaki, T. (2010) New trends in work environment–New effects on safety. *Safety science*, 48(8), 936-942.
- Fabiano, B. et al. (2008) A statistical study on temporary work and occupational accidents: specific risk factors and risk management strategies. *Safety Science*, 46(3), 535-544.
- Benavides, F. G. et al. (2006). Associations between temporary employment and occupational injury: what are the mechanisms? *Occupational and environmental medicine*, 63(6), 416-421.
- Burke, M. J., et al. (2006) Relative effectiveness of worker safety and health training methods. *American journal of public health*, 96(2), 315-324.
- Zierold, K. M. (2016) Safety training for working youth: Methods used versus methods wanted. *Work*, 54(1), 149-157.
- O'connor, T. et al. (2005). Adequacy of health and safety training among young Latino construction workers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 47(3), 272-277.
- Kurtz, J. R., Robins, T. G. & Schork, M. A. (1997). An evaluation of peer and professional trainers in a union-based occupational health and safety training program. *Journal of occupational and environmental medicine*, 39(7), 661-671.
- Lingard, H. (2002) The effect of first aid training on Australian construction workers' occupational health and safety motivation and risk control behavior. *Journal of Safety Research*, 33(2), 209-230.
- Corbari C. & Conti A. (2008). *Angeli senza ali morti bianche e sicurezza sul lavoro. Il caso Lombardia*. Edizioni Lavoro: Roma.

L'IMMAGINARIO DELLA RIVOLTA NELL'ERA DIGIMEDIALE

Karen Nuvoli

(karen.nuvoli@uniroma1.it)

Università La Sapienza di Roma

Riassunto

Introduzione: lo scopo della ricerca è stato quello di ricostruire in chiave semiotica l'immaginario della rivolta prodotto dal movimento dei *gilets jaunes*. L'obiettivo risiede nella necessità di far luce sul *framework* interpretativo entro cui si determina il rapporto tra immagine, violenza e rivolta a partire da un'analisi del recente contesto "rivoluzionario".

Metodologia: si è scelto di adottare un approccio olistico, combinando tecniche di osservazione ad un'analisi teorica più ampia. Nello specifico, si è proceduto ad una osservazione dei contenuti online presenti nei principali gruppi Facebook associati al movimento, nelle pagine giornalistiche e nei blog personali. Tale osservazione è stata ancorata ad un'analisi storico-letteraria delle dinamiche sociali, politiche ed economiche alla base della rivolta.

Risultati/Conclusioni: dall'osservazione emerge che, pur essendo l'organizzazione dei *gilets jaunes* abbastanza atipica, vi è la presenza di rappresentazioni tipiche dei movimenti sociali. In tal senso, risulta difficile anticipare qualsiasi mutazione nell'immaginario creato, elementi tipici ed atipici continueranno probabilmente ad esistere, ma osservare questi movimenti è di fondamentale importanza se si vuole cogliere l'andamento di un mutamento sociale in atto.

Parole chiave: Movimenti sociali; Rivolta; Immaginari sociali; Web.

1. Il contesto

Oggi, gli attori mondiali sono legati da una forte interdipendenza non solo economica, ma anche culturale, sociale e tecnologica. È interessante notare come il panorama informativo sia cambiato, sia a causa delle nuove tecnologie, sia, soprattutto, a causa dei cambiamenti sociali, economici e culturali generati da tale mutamento. La continua trasformazione delle tecnologie di comunicazione nell'era digitale estende la portata dei media a tutti gli ambiti della vita sociale in un network che è al contempo globale e locale, secondo uno schema in continuo mutamento. Grazie ad Internet, i cittadini dell'era dell'informazione, sono in grado di condividere le loro sofferenze, i loro sogni e le loro speranze, dunque, di sovvertire la pratica della comunicazione tradizionale occupando il medium stesso (Castells, 2012). In tal senso, i nuovi media non sono solo strumento ma anche campo di azione delle nuove forme di organizzazione e azione politica. Non si tratta solo di tecniche ma anche di sistemi simbolici i cui linguaggi, metafore, processi finiscono per influenzare l'immaginario dei movimenti sociali. «Protette nel cyberspazio, persone di ogni età e condizione sociale sono poi andate a occupare gli spazi urbani, apprestandosi a plasmare una loro storia, l'autocoscienza che ha sempre caratterizzato i grandi movimenti sociali (Castells,

2012)». Il movimento diventa dunque l'espressione collettiva globale di un rifiuto al potere che si manifesta in una duplice direzione: l'azione nelle piazze e la mobilitazione nel digitale. A livello individuale, le rivolte sociali sono rivolte emotive. La ribellione non parte da un programma o da una strategia politica, l'elemento scatenante risiede nella trasformazione dell'emozione in azione resa possibile dal processo di comunicazione. Storicamente i movimenti sociali sono stati legati all'esistenza di specifici meccanismi di comunicazione, spesso legati a pratiche di propaganda, ma sermoni e manifesti sono oggi sostituiti dalle reti digitali. Sono proprio le caratteristiche dei processi di comunicazione usati dagli individui coinvolti nel movimento a determinare le caratteristiche organizzative del movimento sociale stesso: più la comunicazione è auto-configurabile, minore è il livello gerarchico e maggiore la partecipazione. In tal senso, Le rivoluzioni contemporanee si caratterizzano per la loro abilità di costruire momenti di mobilitazione di massa senza la presenza di strutture organizzative di massa, come quelle viste in movimenti rivoluzionari del passato. Questi movimenti riflettono il carattere ambiguo della società digitale, il fatto che se da un lato è una società di estrema individualizzazione, dall'altro è pure una società segnata da un nuovo desiderio di comunità e solidarietà collettiva. I social media e il modo in cui vengono utilizzati dai movimenti sociali sono il riflesso di questa contraddizione (Gerbaudo, 2012). Ecco perché i movimenti sociali in rete dell'era digitale rappresentano un nuovo tipo di movimenti sociali (Castells, 2012). «Essi esercitano contropotere innanzitutto auto-costruendosi tramite un processo di comunicazione autonoma, libera dal controllo di quanti detengono il potere istituzionale (Castells, 2012)».

Negli ultimi anni, diversi fenomeni di natura eterogenea, quali attentati terroristici, manifestazioni violente, aggressioni violente ai danni di singoli individui o gruppi minoritari, hanno progressivamente evidenziato l'esposizione dell'individuo alla violenza. Tale violenza, qualunque sia la sua origine, produce inevitabilmente una rappresentazione della stessa sotto forma di immagine, di testo e/o suono. In tal senso, i movimenti sociali, producono ed evocano immagini, sia come risultato di uno sforzo pianificato, esplicito e strategico, sia accidentalmente in modo involontario o indesiderato. L'insieme di questi elementi contribuisce alla creazione di immaginari sociali, intendendo con essi, il modo in cui persone comuni "immaginano" i loro contesti sociali (Taylor, 2005). È così che nasce l'immaginario dei *gilets jaunes*, un esercito improvvisato di operai, pensionati, impiegati, lavoratori di ogni ordine e grado, inizialmente riuniti attraverso i *social network* e diventati il movimento di protesta che ha progressivamente paralizzato la Francia. La diffusione spasmodica di immagini che si osserva con l'avvento di Internet contribuisce ad accrescere e a caratterizzare l'immaginario di tali movimenti. A tal proposito, gli osservatori delle rivolte sociali, concordano sul fatto che i nuovi media offrono nuove opportunità di azione collettiva internazionale, ma ciò non si traduce automaticamente in una maggiore stabilità e durata del movimento. La capacità estesa di comunicazione transnazionale non porterà automaticamente a movimenti sociali internazionali e le reti interpersonali non possono essere sostituite da quelle virtuali (McAdam et al. 1996). In virtù di tale osservazione, si può ipotizzare che la rete agisca in primis da catalizzatore del malcontento ma mai potrà sostituirsi alle reti interpersonali, alle manifestazioni in piazza ovvero a quell'incontro e confronto umano che è elemento chiave dei movimenti sociali. Gli spazi occupati svolgono un ruolo cruciale nella storia della trasformazione sociale, creano comunità e di conseguenza anche lo stare insieme, un meccanismo psicologico primario per potersi coinvolgere in un movimento (Castells,

2012). In tal senso, «nella nostra società, lo spazio pubblico dei movimenti sociali viene costruito come uno spazio pubblico ibrido tra i social network di Internet e lo spazio urbano occupato: integrare tra loro il cyberspazio e lo spazio urbano in un'interazione continua finisce per costruire, in senso tecnologico e culturale, comunità istantanee di pratica trasformativa (Castells, 2012)». «Nei *ronds-points*, si è verosimilmente prodotta una forma di politicizzazione accelerata (...). Attraverso la discussione e la decisione collettiva, è successo che tutto ciò che riguardava il privato, la rabbia, la collera, la vergogna dovuta alle difficoltà finanziarie è diventato pubblico: si è iniziato a interrogare insieme. Il grande isolamento degli individui le cui vite sono colpite dalle politiche neoliberiste messe in atto da più di trent'anni è venuto alla luce riscoprendo le virtù socializzanti della scelta e dell'azione collettiva (Carrel, 2019).

2. Il caso gilets jaunes

Il movimento dei gilet gialli, nasce come protesta spontanea ed auto-organizzata, la cui origine viene solitamente attribuita all'introduzione di una tassa sui carburanti. Una tassa collettiva che è esperienza comune dei poveri e degli impoveriti, un vero e proprio simbolo condiviso di ingiustizia che «è stata però solo il detonatore di una rivendicazione ben più generale di semplice radicalità: "Più soldi in tasca!" (Bascetta, 2019)». Una protesta che «è allo stesso tempo il punto di arrivo dei cambiamenti sociali che si sono verificati in Francia dagli anni Cinquanta a oggi (...), in primis, la rapida urbanizzazione francese, che portò alla trasformazione radicale del territorio, in particolare intorno alle aree metropolitane, con movimenti prima verso la periferia e più tardi verso i sobborghi periferici (*péri-urbain*). Tali trasformazioni hanno comportato una maggiore dipendenza dall'automobile, in quanto i sistemi di trasporto pubblico non hanno servito adeguatamente le nuove conurbazioni (Michelot, 2019)». Se si vuole trovare il nocciolo del movimento si deve dunque cercare nel substrato della periferia, quello che vive nei piccoli centri e nelle città medio piccole. Questa è la Francia che ha indossato i gilet gialli e che ha occupato le rotonde di tutto il paese a partire dal 17 novembre 2018. È la Francia dei piccoli commercianti ed artigiani, dei ristoratori, dei professionisti, una moltitudine orizzontale senza leader che almeno inizialmente si dichiara né di destra né di sinistra, che polemizza con la rappresentanza politica considerata in sé corrotta, e si definisce anti-Macron (Negri, 2019). Il movimento teme soprattutto la *récupération*, ossia lo sfruttamento da parte delle organizzazioni di partito, ha dunque ignorato i partiti politici, non si è fidato dei media, ha rifiutato ogni organizzazione formale, affidandosi ad Internet e alle discussioni collettive per il processo decisionale. Tra le loro richieste vi è la riforma fiscale, un salario minimo più alto, la reintroduzione di una tassa sulle famiglie ricche (*Impôt de solidarité sur la fortune*), meno tasse sui pensionati e l'adozione del proporzionale nelle elezioni parlamentari per fornire una migliore rappresentanza dei partiti più piccoli (Michelot, 2019). L'intento delle componenti "rivoluzionarie" interessate ad affermare la necessità di un radicale sovvertimento del sistema politico, è stato dunque quello di conferire alle istanze di protesta una connotazione apolitica in modo da sottolineare la dimensione meramente rivendicativa. In tal senso, un gilet giallo è l'esplicitazione dell'appartenenza a un "noi", non è però il noi nazionale della bandiera, non è soprattutto un noi identitario, quello che nasce in immediata contrapposizione con l'altro e si affida ad un potere forte, a qualcuno che agisca. È un noi che si costituisce autonomamente nella lotta, al quale nessun feticcio identitario può resistere a lungo e la cui estensione è difficile prevedere. «Infine un "noi" che nel

suo ostentato bastare a sé stesso non tollera al suo interno alcuna differenziazione, alcuna distinzione di ruoli e funzioni (Bascetta, 2019)». In Francia, c'è dunque qualcosa che insorge violentemente contro la miseria, un movimento contraddittorio con diversità territoriali, generazionali e di classe, unificato dal rifiuto di trattare e di mettersi in gioco dentro le strutture politiche esistenti (Negri, 2019). È difficile, se non impossibile dunque, ridurre l'insorgenza del movimento a una qualche tassonomia di profili sociali, l'elemento unificante è un profondo desiderio di rappresentatività e ciò rende estremamente difficile che il movimento si esaurisca in breve tempo (Michelot, 2019). Dal punto di vista della composizione politica, si cristallizza la forma orizzontale permessa dall'uso dei social media. Dietro ai *gilets jaunes* non vi è alcuna impresa di mobilitazione, neppure informale, e nessun gruppo originario (Hayat, 2018). Si tratta invece di un movimento che almeno inizialmente, ha ignorato le regole abituali delle mobilitazioni: cortei, volantini, adesivi ecc. «Solo una miriade di slogan personali scritti sulla schiena del gilet, che ha sconvolto di converso la gestione abituale del mantenimento dell'ordine pubblico (Hayat, 2018)».

3. Semiotica del conflitto

Le recenti manifestazioni che hanno sollecitato l'attenzione del governo francese, riportano alla luce concetti come quelli di insurrezione, *guérilla* e conflitto. «Nello scontro della rivolta si decantano le componenti simboliche dell'ideologia che ha messo in moto la strategia, e solo quelle sono davvero percepite dai combattenti. L'istante della rivolta determina la fulminea autorealizzazione e oggettivazione di sé quale parte di una collettività. [...]. Lo spazio individuale di ciascuno, dominato dai propri simboli personali, il rifugio del tempo storico che ciascuno ritrova nella propria simbologia e nella propria mitologia individuale, si ampliano divenendo lo spazio simbolico comune a un'intera collettività, il rifugio del tempo storico in cui un'intera collettività trova scampo [...] (Jesi, 2000)». Per comprendere le diverse relazioni che si instaurano tra fenomeni segnici e conflittualità, è necessario individuare una definizione comune di "segno". Esso può essere definito come «qualcosa che sta a qualcuno per qualcosa in qualche aspetto o capacità (Peirce 1897, 1980)». In tal senso, si possono distinguere almeno cinque differenti relazioni tra segno e conflitto: **Segni di conflittualità** (o segni di conflitto), **segni conflittuali**, **conflitto simbolico**, **conflitto sui segni** ed **atto conflittuale simbolico** (Arielli, Scotto, 2003). Queste tipologie suggeriscono che ogni conflitto contiene e può essere descritto da uno o più di questi aspetti:

- **Segni di conflittualità (o segni di conflitto):** rientrano in questa categoria l'insieme degli indizi, tracce, sintomi e manifestazioni che per un osservatore, in particolar modo se esterno al movimento, alludono e suggeriscono la presenza di una situazione conflittuale più o meno esplicita (Arielli, Scotto, 2003). In tal senso, un blocco dei mezzi di trasporto a causa di uno sciopero, è manifestazione del conflitto sindacale in atto, è dunque un'azione mirata ad esprimere dissenso (v. Figura 1).

Fig. 1 Blocco autostradale organizzato il 17 novembre 2018



Fonte: ouest-france.fr

- **Segni conflittuali:** in questo caso il conflitto è rivolto contro l'interpretante della comunicazione. Il segno è utilizzato per comunicare l'intenzione di limitare o costringere l'azione dell'altro. In una rivolta, gli insulti o i movimenti in gruppo a scopi intimidatori sono segni conflittuali ed hanno lo scopo di esibire un'intenzione aggressiva.
- **Conflitto simbolico:** rientrano in questa categoria tutti quegli elementi che costituiscono la messa in scena di un evento. gli striscioni, le barricate o il semplice atto di bruciare una bandiera, non hanno una vera e propria funzione aggressiva ma sono simboli conflittuali. Nella storia dei movimenti sociali, le barricate erette nelle strade avevano una capacità offensiva minima, la loro presenza era piuttosto simbolica, definiva i confini, un «dentro e fuori», un «noi contro di loro» (v. Figura 2). Gli spazi occupati non sono privi di significato: in genere acquisiscono la forza simbolica di invadere gli spazi del potere governativo o delle istituzioni economiche (Castells, 2012). «In sintesi, questo aspetto caratterizza i segni che vengono prodotti con una intenzione conflittuale mirante a indurre in un soggetto un cambiamento, suo malgrado, nel comportamento, ma anche nell'autostima o nella reputazione nei confronti di terzi (Arielli, Scotto, 2003)».

Fig. 2 Barricata improvvisa a Parigi sui Champs Ellysées, il 24 novembre 2018



Fonte: leexpress.fr

- **Conflitto sui segni:** «un tema importante degli studi semiotici sui conflitti è quello che include tutte le situazioni in cui l'azione conflittuale è diretta *contro* o *sui* segni stessi, la loro produzione, il loro uso e interpretazione. L'atto conflittuale in questo caso non è in sé semiotico, ma è diretto sul soggetto che interpreta e produce segni, sulla sua libertà di ricezione e produzione di informazioni (Arielli, Scotto, 2003)». Rientrano in questa categoria le azioni distruttive sui "segni del conflitto", ovvero quei monumenti, luoghi, testi, legati alla rappresentazione di un conflitto. Mausolei, rovine e trincee, restano testimonianze storiche di conflitti non più attuali, tuttavia queste tracce possono contenere contrasti e tensioni latenti, depositate nella memoria storica dei rapporti tra nazioni e popolazioni (Arielli, Scotto, 2003) (v. Figura 3). In tal senso, «la distruzione di immagini che raffigurano qualcosa è distruzione di una gerarchia che non si riconosce più. Si violano distanze stabilite in generale, che sono evidenti a tutti e valgono ovunque. La loro rigidità era l'espressione della loro permanenza; si crede che esistano da tempo, ritte e inamovibili; ed era impossibile avvicinarle con intenzione ostile. Ora sono travolte e giacciono in rovina (Canetti, 1981)».

Fig. 3 Tag realizzato sull'arco di Triomphe a Parigi – dicembre 2018



Fonte: rtl.be

- **Atto conflittuale simbolico:** «in questo caso l'azione conflittuale è un segno. A differenza dei segni che hanno una funzione aggressiva e coercitiva l'agire concreto è finalizzato alla trasmissione di un messaggio. Questa tipologia non va quindi confusa con i conflitti simbolici, dove non si fa "sul serio", e dove l'aggressività resta sul piano del messaggio. Un atto conflittuale simbolico, è invece un'azione aggressiva concreta, che tuttavia non ha lo scopo di portare un vantaggio tattico e materiale (indebolire l'avversario, ucciderlo, conquistare una posizione di vantaggio, acquisire mezzi), bensì quello di comunicare qualcosa (Arielli, Scotto, 2003)».

Conclusioni

Come osservato nelle pagine precedenti, percepiamo e riconosciamo un conflitto grazie alla presenza di "segni di conflitto". Una prima difficoltà risiede nello stabilire quando una situazione, un comportamento o dei segni vengono considerati indizi di una conflittualità in atto. La domanda cruciale, a questo proposito, è: quali sono i criteri e qual è la soglia oltre la quale si considera qualcosa come conflittuale? (Arielli, Scotto, 2003). I rapporti tra conflittualità e semiosi appena descritti sono dunque oggetto di interpretazione variabile, e non sempre un'interpretazione di una situazione coincide con uno dei modelli sopra descritti. Non si tratta dunque di categorie esclusive, ma di "tratti" qualitativi con cui si può descrivere un fenomeno. Nonostante questo limite, l'osservazione dell'immaginario creato e diffuso tramite il Web, rappresenta un interessante punto di partenza per i seguenti motivi:

- **Disponibilità del materiale:** attraverso l'osservazione dei contenuti diffusi è possibile capire come si organizza il movimento, chi detiene il ruolo di leader nella comunicazione, quali problemi vengono sottolineati e quali invece oscurati ecc.
- **Social vs mobilitazione:** un'osservazione prolungata consente di cogliere in che misura il Web venga utilizzato per mobilitare gli attivisti e di conseguenza auto-organizzarsi.
- **Collegamenti con altri gruppi:** osservare i collegamenti che il gruppo instaura nel Web consente di cogliere eventuali reti di relazioni tra movimenti diversi.

Considerare tali aspetti in una futura ricerca consentirà probabilmente di capire meglio in che modo i new media rappresentino una risorsa per i movimenti sociali, quale ruolo essi assumono nella comunicazione ed in che misura il gruppo riesca attraverso essi ad auto-organizzarsi. In conclusione, a prescindere dalle motivazioni che sono alla base della rivolta e dalla stabilità o meno del movimento, esso è fonte del cambiamento e di conseguenza della costituzione stessa della società, osservarli, studiarli e comprenderli è di fondamentale importanza se si vuole cogliere l'andamento di un mutamento sociale in atto.

Riferimenti bibliografici

- Arielli E., Scotto G., (2003), *Conflitti e mediazione. Introduzione a una teoria generale*, Milano, Mondadori.
- Assennato M. (2019), «*Que les gros payent gros et les petits payent petit*». *Analisi incrociate sul movimento dei Gilets jaunes*, in *Gilets Jaunes*, Roma, Collettivo Euronomade, Manifestolibri.
- Bascetta M. (2019), «*Noi*» *contro l'ordine sovrano*, in *Gilets Jaunes*, Roma, Collettivo Euronomade, Manifestolibri.
- Canetti E. (1981), *Massa e potere*, Milano, Adelphi.
- Carrel M. (2019), *Sur les ronds-points, il y a eu une politisation accélérée des classes populaires*, Paris, Mediapart.
- Castells M. (2012), *Reti di indignazione e di speranza. Movimenti sociali nell'era di Internet*, Egea S.p.A. Università Bocconi Editore.
- Gerbaudo P. (2012), *Tweets and the Streets: Social Media and Contemporary Activism*, Pluto Press.
- Lordon, F. (2018), *Fin de Monde?*, in *Le Monde Diplomatique*.
- Maselli F. (2018), *Da dove vengono e dove possono arrivare i gilet gialli* in *Limes- Rivista Italiana di geopolitica*.
- Michelot V. (2019), *Gilet gialli, dalla rivolta fiscale alla crisi della rappresentatività*, fascicolo 1, gennaio-febbraio 2019 Bologna, Il Mulino.

Negri T. (2019), *Lotte di classe. Cronache francesi*, in *Gilets Jaunes*, Roma, Collettivo Euronomade, Manifestolibri.

Jesi F. (2000), *Spartakus. Simbologia della rivolta*, Torino, Bollati Boringhieri.

Taylor C. (2005), *Gli immaginari sociali moderni*, Milano, Booklet.

Sitografia

Hayat, Les Gilets Jaunes, l'économie morale et le pauvoir, 5 dicembre 2018, disponibile online <https://samuelhayat.wordpress.com/2018/12/05/les-gilets-jaunes-leconomie-morale-et-le-pouvoir/> (12/09/2019)

<https://www.tpi.it/esteri/gilet-gialli-chi-sono-cosa-vogliono/> (12/09/2019)

https://www.lexpress.fr/actualite/societe/gilets-jaunes-a-paris-une-centaine-de-gardes-a-vue_2050293.html (12/09/2019)

<https://www.ouest-france.fr/societe/gilets-jaunes/direct-les-gilets-jaunes-promettent-une-france-bloquee-pour-defier-le-gouvernement-6073828> (12/09/2019)

<https://www.rtl.be/info/monde/france/des-manifestants-se-rassemblent-autour-de-la-tombe-du-soldat-inconnu-a-paris-et-chantent-la-marseillaise-1081609.aspx?dt=17:1> (12/09/2019)

USO DE PLATAFORMAS Y APLICACIONES DIGITALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: HACIA LA TRANSFORMACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

M. Isabel Pardo Baldoví⁷⁰

(Misabel.Pardo@uv.es)

Universitat de València, Departament de Didàctica i Organització Escolar

Resumen

La introducción de tecnologías, y más concretamente de plataformas y aplicaciones digitales, como elementos vertebradores del trabajo está provocando importantes transformaciones en el panorama educativo actual y, consecuentemente, en las instituciones escolares y en las tareas y pautas de trabajo de quienes en ellas conviven. Entre los principales agentes escolares que están experimentando el influjo del trabajo con tecnologías destaca el colectivo del profesorado, que ha asistido, a raíz de ello, a la reconversión de su rol docente. Partiendo de la premisa de que las tareas, las responsabilidades y las representaciones que los docentes configuran están cambiando considerablemente a raíz del trabajo con tecnologías; nace este proyecto de tesis doctoral en el que se desarrolla una investigación cualitativa de estudio de casos múltiples en cuatro centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunitat Valenciana (tres públicos y uno privado-concertado). En relación al trabajo de campo en los centros, se hace uso de la observación participante y de las entrevistas en profundidad a distintos docentes (miembros de los equipos directivos, docentes tutores y especialistas y coordinadores TIC). Paralelamente, también se desarrolla un trabajo de campo fuera de los centros, consistente en la elaboración de entrevistas a colectivos de interés (administración educativa, agentes de formación y profesorado novel) para obtener una visión más global del fenómeno y de sus implicaciones reales. La investigación, que se encuentra actualmente en curso, visibiliza que el trabajo con plataformas y aplicaciones digitales es un fenómeno complejo y poliédrico, en el que se vislumbran luces y sombras. Y que está afectando a distintos niveles del trabajo docente (organizativo, relacional, pedagógico, laboral, etc.). De ahí la importancia de seguir profundizando en el tema con el objetivo de obtener un conocimiento más profundo sobre la situación actual.

Palabras clave: Escuela primaria; Tecnología de la educación, Condiciones de trabajo del profesor.

Planteamiento del problema

La sociedad actual es sustantivamente distinta a la de hace unas décadas (Bauman, 2007). Entre los múltiples factores que han posibilitado la profunda transformación social a la que actualmente asistimos, deben destacar dos fenómenos claramente interconectados entre sí. Por un lado, el advenimiento de la globalización y las distintas consecuencias que ha desencadenado en nuestro mundo. Y por otro lado, pero vinculado a la misma, la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como elementos articuladores de nuestra vida cotidiana. Estos fenómenos han provocado una importante reconfiguración de nuestras sociedades,

⁷⁰ Esta contribución forma parte del proyecto de tesis doctoral con referencia FPU16/04009 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

dada la sucesión de fuertes cambios que han redefinido tanto las distintas organizaciones y estructuras sociales como nuestro propio modo de vida (Burbules & Torres, 2001).

Estas transformaciones sociales han ejercido también su influjo en el panorama educativo y en el mundo de la escuela, llegando a provocar lo que algunos autores han calificado como un auténtico cambio de paradigma educativo (Castells, 1997). Es decir, la generación de un nuevo modo de pensar y hacer educación que ha ido transformando las distintas organizaciones educativas, así como las tareas y funciones que desarrollan sus actores (alumnado, profesorado, familias, Administración Educativa y demás agentes sociales vinculados a la escuela).

Entre los diversos agentes que han experimentado las transformaciones provocadas por la introducción de tecnologías, debe destacarse el colectivo del profesorado, que ha tenido que adaptar progresivamente sus prácticas pedagógicas y laborales a la introducción y manejo de estos artefactos. Con lo cual tanto su rol como sus funciones se han visto drásticamente modificadas por el trabajo con dispositivos y herramientas tecnológicas. Lo que ha provocado implicaciones en distintos ámbitos del trabajo pedagógico y a distintos niveles.

En este complejo contexto es en el que se sitúa este proyecto de tesis, enmarcada en el ámbito de la Organización y Gestión del Centro Escolar, cuya finalidad pretende desentrañar las nuevas lógicas y políticas que se están fraguando a la luz de estas tecnologías y estudiar su impacto en el colectivo de profesorado de los centros de Educación Infantil y Primaria.

De esta forma, el objetivo principal de la investigación es:

- Analizar el impacto que las plataformas electrónicas están generando en el colectivo de docentes de Educación Infantil y Primaria en nuestro contexto más cercano, la Comunitat Valenciana.

A su vez, este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar y describir las principales plataformas y aplicaciones digitales que se utilizan en los centros de Educación Infantil y Primaria seleccionados.
2. Estudiar las implicaciones del uso de estas tecnologías en relación con las prácticas de aula y la relación entre el profesorado y otros agentes.
3. Describir las consecuencias del uso de estas plataformas y aplicaciones en relación con la actividad profesional de los docentes.

Estos objetivos actuarán como guías del proceso de investigación, y su avance permitirá formar una visión respecto a las implicaciones que el uso de tecnologías comportan para el profesorado.

Antecedentes y fundamentación teórica

La incorporación de tecnologías al panorama educativo está desencadenando fenómenos de gran interés. En la literatura académica actual proliferan las investigaciones y estudios sobre el uso de materiales didácticos digitales en las aulas (San Martín & Peirats, 2018), sobre la vinculación entre la tecnología y la aplicación de metodologías innovadoras (Correa & De Pablos, 2009), sobre el auge de modalidades de formación vinculadas al uso de tecnologías (Rivera, Alonso & Sancho, 2017), sobre

los cambios en las relaciones entre los agentes escolares (San Martín, 2009), y sobre la evolución y la transición entre ambos modelos educativos (Area, 2018).

Partiendo de las investigaciones citadas anteriormente, se observa el creciente interés por el estudio del impacto que la introducción de tecnologías está provocando en el mundo educativo actual y en las instituciones escolares.

El peculiar escenario que se vislumbra ofrece múltiples posibilidades de análisis y estudio. Entre este amplio abanico, el objeto de esta investigación se centra en analizar las consecuencias del impacto de las tecnologías sobre un colectivo específico: el profesorado de los centros de Educación Infantil y Primaria. Al considerar que los docentes son uno de los principales colectivos que mayormente ha experimentado dichas transformaciones, y cuyo trabajo y las condiciones en las que el mismo se desarrolla han sido fuertemente modificadas a raíz de la introducción de tecnologías (San Martín, 1995).

Entre los diversos cambios acontecidos podemos citar, en primer lugar, la proliferación de tareas, puesto que el uso de tecnologías implica no solo el manejo de las mismas, sino también el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan incorporarlas efectivamente en el aula (Trigueros, Sánchez & Vera, 2012). Así como la ejecución de diversas microtareas para ponerlas en funcionamiento.

Además, estas tareas docentes aparecen cada vez más fragmentadas y deslocalizadas. En el sentido en que gran parte de ellas se realizan en márgenes temporales (fuera de la jornada laboral) y en espacios ajenos a la organización escolar (fuera del centro), por lo que el verdadero tiempo de trabajo del profesorado excede al concepto tradicionalmente reconocido (Castillo y Moré, 2016), habiéndose desdibujado la jornada escolar tradicional.

El uso de tecnologías en los centros escolares no solo es una cuestión que atañe a las escuelas, sino que resulta cada vez más un imperativo legal, como muestran la abundancia de políticas por parte de la Administración Educativa dirigidas al trabajo con las mismas (Area, 2006). Políticas que, frecuentemente, implican tareas de carácter técnico y burocrático, lo que está produciendo el progresivo desplazamiento del centro de actuación del profesorado desde las tareas más propiamente educativas a aquellas burocráticas y de control. Instaurando así la nueva lógica mediante las tecnologías, que actúan como elementos de intermediación entre el profesorado y distintos agentes, redefiniendo sus relaciones mediante la difuminación de las redes de poder (Foucault, 1991). Y provocando la verdadera transformación, consistente no solo en transformaciones estructurales y técnicas, sino en transformaciones profundas del significado del trabajo docente y de su subjetividad como trabajador (Ball, 2008).

De esta forma las tecnologías van progresivamente pautando e incluso determinando los ritmos y tiempos de trabajo del profesorado, convirtiéndose en poderosos elementos del control (Whitty, Power, & Halpin, 1998). Porque al marcar las prioridades, restan autonomía al profesorado, quien, ante recursos temporales limitados, no encuentra espacios para la autogestión, sino que ve como progresivamente su poder de decisión queda mermado (Innerarity, 2008).

Las tecnologías posibilitan la transformación progresiva de los centros escolares y del trabajo del profesorado. Puesto que, no solo se genera un cambio en la naturaleza y la estructura de las tareas de la organización y de sus profesionales (San Martín,

2010), sino que también penetran en el seno de la cultura escolar, determinando la configuración del carácter y los valores de la institución, (Bourdieu, 1999).

De este modo, el proceso adoptado por las tecnologías en la escuela provoca que el trabajo del profesorado avance cada vez más hacia la fragmentación y proliferación de las tareas, y hacia la aparición y crecimiento del “trabajo invisible” (Castillo y Moré, 2016), entendiéndolo como el trabajo no reconocido, que excede las fronteras espaciales y temporales de la jornada escolar. Aspectos que repercuten en detrimento de las condiciones laborales del profesorado, que avanzan progresivamente hacia la precarización, y hacia un mayor empleo de las TIC (Ranstad Research, 2016).

Diseño y metodología

Esta investigación de tesis doctoral parte de la premisa de que la introducción de tecnologías está suscitando importantes transformaciones en el trabajo de los docentes de los centros de Educación Infantil y Primaria, tal y como apuntan los numerosos autores y estudios citados anteriormente. En base a ello, la investigación se focaliza en abordar las transformaciones que se están produciendo en el colectivo del profesorado de dichos centros como consecuencia de la introducción de un tipo de tecnología particular: las plataformas y las aplicaciones digitales. Contemplando tanto aquellas de carácter didáctico como las de gestión.

Para alcanzar los objetivos de investigación propuestos anteriormente, se ha diseñado una investigación consistente en un estudio de casos múltiples (Stake, 1995, 1998) para el que se han seleccionado un total de 4 centros educativos (3 de titularidad pública y otro de carácter privado-concertado). El proceso investigador está formado por 3 fases distintas, tal y como se observa en la Figura 1.



Figura 1. Fases del proceso de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

La primera fase de investigación se dirige a realizar una aproximación al objeto de estudio de la tesis. Lo cual permite, por un lado, asentar los cimientos teóricos sobre los cuales se fundamenta el posterior trabajo de campo; y, por otro lado, conocer las formas y enfoques en los que otros investigadores están abordando la problemática en la actualidad.

Una vez se ha logrado fundamentar teóricamente el objeto de estudio, se prosigue con una segunda fase destinada a la realización del trabajo de campo en los cuatro centros de Educación Infantil y Primaria que constituyen el estudio de casos. A su vez, en esta fase se distinguen dos etapas distintas, una primera etapa de preparación consistente en la reflexión sobre el enfoque metodológico y en la toma de decisiones sobre el mismo (construcción de instrumentos de recogida de información). Y otra etapa de trabajo de campo propiamente dicho destinada a la recogida de datos, en la cual se realizaron diversas tareas tanto dentro de los centros como fuera de ellos. En relación a las tareas en el interior de los centros, iban destinadas a conseguir el mayor conocimiento posible de los mismos para lo cual fue necesario un intenso trabajo de creación de relaciones y confianza que permitiesen formar una visión real y global de la vida en las aulas. Entre el trabajo que se realizó en las escuelas destaca especialmente la participación en actividades y eventos realizados por los centros, la observación participante de las prácticas de aula, la realización de entrevistas a distintos agentes escolares (miembros de los equipos directivos, docentes tutores, docentes especialistas y Coordinadores TIC), el análisis de las plataformas y aplicaciones digitales utilizadas, el estudio de la documentación y de los planteamientos institucionales de los centros, etc. Todo este trabajo se complementó con otras tareas desarrolladas fuera de los centros, cuyo objetivo era complementar la información recabada en el interior de las escuelas, para comprender el fenómeno desde una perspectiva holística. En este sentido destacan las entrevistas a responsables de la Administración Educativa, la participación en jornadas de intercambio de experiencias y buenas prácticas desarrolladas con tecnologías, o la realización de entrevistas a docentes noveles.

Por último, tras el trabajo de campo, se inicia la tercera fase de la investigación destinada a la ordenación, categorización, sistematización e interpretación de toda la información recogida en la fase anterior. A partir de la cual se realizará la discusión de resultados y la redacción de conclusiones. Fase en la que nos encontramos actualmente, ya que se trata de una tesis doctoral en curso.

Para cumplir los objetivos propuestos, consideramos que el enfoque metodológico idóneo es el cualitativo (Flick, 2005). Ya que nuestro interés es estudiar el fenómeno tal y como se está produciendo, al natural. En esta línea, la asunción de un enfoque metodológico cualitativo nos permite trabajar mediante una perspectiva fenomenológica y crítica, a partir de la cual vamos cuestionándonos la realidad estudiada a la vez que elaboramos el conocimiento sobre la misma, mediante el diálogo con la realidad y sus agentes. Del mismo modo, se aborda el objeto de estudio desde una perspectiva global, intentando descubrir no solamente los elementos más evidentes, sino que especialmente nos hemos preocupado por desvelar los entresijos e implicaciones subyacentes al fenómeno estudiado. Dado que son precisamente dichos aspectos los que mayor interés entrañan para esta investigación.

Es decir, el trabajo en los centros parte de una mirada holística sobre la organización escolar y el trabajo del profesorado, dado que se intenta desvelar tanto las transformaciones explícitas (aquellas claramente visibles) como las implícitas (que

discurren de manera velada e incluso subrepticia), valorando las implicaciones sobre distintas esferas del trabajo docente. Concretamente, se han contemplado un total de cinco dimensiones de análisis, que engloban aspectos relativos a la práctica educativa, a las tareas de gestión y supervisión, la relación con otros agentes de la comunidad educativa (alumnado, familias, administración educativa, etc.) o a la configuración de la identidad y subjetividad docente, entre otros.

En cuanto a los instrumentos, tal y como se ha comentado, para desarrollar el trabajo de campo se han utilizado diversas técnicas e instrumentos de recogida de datos, entre los que destacan el análisis documental, las entrevistas en profundidad (Kvale, 2011) y la observación participante (Angrosino, 2012).

Conclusiones preliminares y prospectiva de futuro

Como se ha comentado anteriormente, cabe destacar que se trata de una tesis doctoral en curso, que actualmente se encuentra en el proceso de ordenación y sistematización de la información recogida en el trabajo de campo. Razón por la cual todavía no están disponibles los resultados y conclusiones finales, sino que solamente pueden anticiparse algunos aspectos preliminares.

La información recogida hasta el momento apunta a un uso generalizado de tecnologías, tanto de plataformas como aplicaciones de distinta tipología y funcionalidad, en las instituciones escolares. Que están presentes en todas las dimensiones del centro escolar y que afectan a todos sus agentes, con mayor o menor intensidad.

Centrándonos en el objeto de estudio de la tesis, el trabajo realizado hasta el momento apunta que tanto las organizaciones y estructuras escolares como el trabajo que en ellas realizan los docentes están cambiando de manera drástica, avanzando hacia nuevas formas y modelos, como consecuencia de la influencia que ejercen sobre ellas el uso de plataformas y aplicaciones digitales. Una influencia dinámica y viva, que cambia constantemente y que ejerce sus consecuencias en distintos planos y sentidos, afectando a los distintos aspectos que comprenden la compleja profesión que es la docencia.

En este sentido, se ha detectado que el trabajo con plataformas y aplicaciones provoca en los centros y en sus profesionales ciertas ventajas, pero también algunas dificultades e inconvenientes. Por lo que el fenómeno genera controversias, luces y sombras sobre los que conviene seguir analizando y profundizando de manera reflexiva para poder comprender los retos que la institución y el profesorado deben afrontar.

Referencias bibliográficas

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Area, M. (2006). Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y comunicación al sistema escolar. En J. M. Sancho (Coord.). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: AKAL/UIA.

- Area, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *Revista de Educación a Distancia*, 56.
- Ball, S. (2008). El desempeño, la privatización y los profesionales de la educación y el Estado. *Educación y ciudad*, 14, 115-137.
- Bauman, Z. (2007). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Burbules, N. C. y Torres, C. A. (2001). Globalización y educación. *Revista de educación* (Número extraordinario), 13 - 30.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castillo, J. J. y Moré, P. (2016). Por una sociología del trabajo académico: La precarización laboral de enseñar e investigar en la Universidad. *Sociología del Trabajo*, 88, 7-26.
- Correa, J. M. y De Pablos, J. (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 133-145.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1991). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Innerarity, D. (2008). Un mundo desincronizado. *Claves para la razón práctica*, 186, 12-16.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rivera, P., Alonso, C. y Sancho, J. M. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación. *Revista educación y tecnología*, 10, 1-13.
- San Martín, Á. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia. Universitat de València.
- San Martín, A. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la sociedad de la información*. Barcelona: Gedisa.
- San Martín, Á. (2010). La transferencia de tecnología como desafío para la didáctica de los contenidos 2.0 (185-204). En J. Peirats y Á. San Martín (Coord.), *Tecnologías educativas 2.0: La didáctica de los contenidos digitales*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- San Martín, Á. y Peirats, J. (2018). Controversias en la transición del libro de texto en papel y electrónico a los contenidos digitales. *Revista de Educación a Distancia*, 56.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study*. London: Sage Publications Ltd.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VV.AA. (2016). *La digitalización: ¿crea o destruye empleo? Informe anual sobre la flexibilidad laboral y el empleo*. Madrid: Randstad Research España.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.

SICUREZZA INFORMATICA PER LA DIDATTICA. INDAGINE NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Tiziana Occhipinti

(tioc@alumni.uv.es)

Universitat de València

Riassunto

Introduzione. La digitalizzazione della Scuola introduce il tema controverso della sicurezza on line per i "digital natives". I rischi, infatti, che si corrono durante la navigazione in Rete fungono da deterrente per una sua applicazione e integrazione nella didattica. Il presente lavoro intende analizzare il contesto scolastico al fine di rilevare le competenze sulla sicurezza on line possedute dagli studenti negli istituti presi in esame.

Metodologia. Il metodo applicato in questa indagine è un metodo misto. Dati di tipo qualitativo sono stati supportati da dati di tipo quantitativo. Gli Istituti presi in esame sono due istituti tecnico commerciale ad indirizzo amministrazione finanza e marketing, uno statale e l'altro paritario. Nella valutazione dei questionari distribuiti agli studenti il parametro per l'assegnazione dei punteggi è stato fissato nel valore di 57,1% di risposte corrette, soglia sotto la quale lo studente si ritiene possedere un basso livello di competenza. Il *range* compreso tra i valori di 57,1% a 71,4% è stato giudicato come un livello medio di consapevolezza. I valori superiori al 71,4% sono stati valutati come un alto livello di consapevolezza nell'utilizzo degli strumenti informatici.

Risultati. Nell'area relativa alla protezione dei dispositivi informatici, la media degli studenti ha raggiunto il 75% di risposte corrette, nell'istituto statale (S), e solo il 28% nell'istituto paritario (P). Nella protezione dei dati personali è stato raggiunto il 78% (S), e il 22% (P). Nella protezione dell'ambiente si è registrato il 44% di risposte corrette (S), e il 32% (P). Nella protezione della salute è stato raggiunto il 33% (S), 16% (P).

Conclusioni. Le azioni di alfabetizzazione, realizzate, da numerosi enti formativi, negli anni passati, non hanno permesso agli studenti, di raggiungere un grado di competenza adeguato, nell'ambito della sicurezza informatica, negli istituti presi in esame.

Proposta. Si propone la realizzazione di una Piattaforma libera nell'ambito della condivisione della conoscenza e della cultura partecipativa, nello stile di Wikipedia. Allo scopo di valutare le competenze in maniera standardizzata e confrontabile con altre realtà, monitorare le competenze possedute dagli studenti, fornire aggiornamenti e progettare eventuali interventi a sostegno dei gap individuati.

Parole Chiave: On line safety; Education; High school; Media education; Competence analysis.

Introduzione

Educazione e Media sono due concetti, solo in apparenza, diametralmente opposti: uno rivolto al passato, fondato sulla ragione, sull'oggettività e aspirante alla

formazione etica del buon cittadino (Jacques, 2001), l'altro rivolto all'attualità, basato sull'effimero, sulla soggettività e condizionato da fattori economici, politici e sociali.

La Scuola, in quanto ente di formazione ed educazione per eccellenza, appare, infatti, legata al passato e a tutto ciò che è formale e istituzionalizzato. Relegata per molto tempo in un ruolo statico si sta, però, muovendo, lentamente, verso strutture di apprendimento informali e innovative. Le istituzioni scolastiche hanno preso coscienza della pervasività dei Media in tutti gli ambiti del sociale e del ruolo da leone che hanno assunto, a tutti i livelli, nella formazione dei giovani. D'altro canto, il sistema mediale che ha gestito sin dall'inizio l'informazione in maniera incontrollata e sregolatissima, ha cominciato ad interrogarsi sul proprio ruolo nella società e nel campo dell'educazione (Giannatelli, 2001).

Ad un certo punto della storia Media ed Educazione hanno cominciato a venirsi incontro e ad influenzarsi reciprocamente. Questo incontro, a nostro avviso, ha trovato e ancor più troverà in futuro, il suo ambiente ideale di sviluppo nell'istituzione scolastica (Ranieri, 2010). Ed è qui che le due componenti, Educazione e Media, legate per casualità o per nascita ad altri elementi, sono in grado di scindere gli antichi legami per legarsi fra loro e "formare una nuova amalgama molto più resistente delle precedenti" (Goethe, 2011). Un'affinità elettiva, appunto.

I due processi dell'educazione e dell'informazione multimediale possono e devono arricchirsi e rinforzarsi reciprocamente, ma tutto questo sotto l'occhio attento della sicurezza on line. L'istituzione scolastica insieme ai suoi attori principali (docenti, alunni e genitori) farà da sfondo a questo cambiamento in direzione del nuovo.

Il primo passo in questa direzione è sicuramente la formazione nei giovani studenti di una coscienza sociale. Un'opera congiunta di istituzioni educative e famiglie. Molti, e a volte fondati, sono i pregiudizi che accompagnano la scelta di informatizzare la didattica (Buckingham, 2013). Tuttavia, non è più possibile tenere i nuovi mezzi di comunicazione: siti, blog social network e tutti gli strumenti sociotecnici di divulgazione globale, lontani dai giovani (Livingstone, 2010) e dalla progettazione didattica (Ranieri, 2010). Garantire, però, la sicurezza on line, o meglio una navigazione sufficientemente sicura, potrebbe abbattere barriere di diffidenza e fungere da leva motivazionale su cui progettare attività didattiche innovative.

I limiti delle azioni formative: la dimensione valutativa e statistica

Il nostro lavoro, che si sofferma appunto sulla competenza digitale, affronta l'aspetto, a nostro avviso, prioritario, della sicurezza on line. Il progetto sviluppato, parte dalla convinzione che nell'innovazione tecnologica già in corso, sia stata trascurata o sottovalutata la dimensione valutativo-statistica. Manca cioè una banca dati nazionale di riferimento che possa darci il valore esatto della competenza posseduta dagli studenti italiani. Tale informazione permetterebbe a ricercatori e studiosi del settore di elaborare nuovi e più adatti strumenti di formazione ad oc. Anche se, sull'argomento, sono note molte ricerche, nazionali e internazionali, tuttavia queste non hanno portato, in Italia, alla definizione di protocolli condivisibili e standardizzati sullo stato delle competenze possedute dagli alunni italiani.

Nella speranza di poter fare da base per successivi confronti e valutazioni e di poter fornire dati standardizzati e comparabili, abbiamo individuato un modello magistralmente sviluppato, di competenza digitale realizzato da Antonio Calvani⁷¹.

Il Metodo

Il modello utilizzato per la creazione del questionario è il *Digital Competence Assessment* (Calvani et al., 2014; Calvani, Fini, & Ranieri, 2011; Calvani, Ranieri, & Fini, 2010). Esso integra quesiti di natura puramente tecnica con altri di natura etico-sociale e critico-cognitive. L'argomento è stato trattato sotto l'aspetto tecnologico, etico, cognitivo e collaborativo.

La versione originaria e completa del test comprende item della scuola di primo e secondo grado la competenza digitale in tutti i suoi aspetti. Il nostro questionario, invece, è costituito da 40 domande selezionate dalle diverse aree di interesse, ma tutte intese a valutare la capacità degli studenti di valutare e difendersi dai rischi on line.

Le prove relative alla sicurezza si articolano in 4 sotto-categorie:

1. Protezione dei dispositivi informatici (7 domande)
 2. Protezione dei dati personali (9 domande)
 3. Protezione dell'ambiente (4 domande)
 4. Protezione della salute (6 domande)
- Studio di casi (10 domande)
Dati personali e opinioni (3+1)

A questa prima sezione di domande, finalizzate a valutare la capacità degli studenti di navigare in sicurezza, segue una seconda parte diretta a raccogliere informazioni socio-demografiche del campione in esame. A tal fine è stato chiesto loro di indicare:

- Età;
- Classe frequentata;
- Ore giornaliere trascorse su Internet;
- Sensazione percepita del rischio che si corre su internet;
- Opinioni personali sugli argomenti trattati.

Il metodo adottato nella realizzazione di questa indagine è un metodo misto, non si sofferma alla somministrazione del solo questionario ma è composto da interviste e questionari, strutturati e semi strutturati. Dalle interviste sono stati ottenuti dei dati di tipo qualitativo, a cui si sono aggiunti dati di tipo quantitativo provenienti dai diversi questionari. La complessità della competenza indagata ha richiesto di attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi, capaci, nella loro complementarietà, di fornirci un'immagine comprensiva del livello di competenza raggiunto dai soggetti. Il principio metodologico sotteso è quello della triangolazione (Castoldi, 2010), tipico delle metodologie qualitative. Le scuole oggetto di analisi sono state, come si è detto, due: una statale e l'altra parificata, con il medesimo indirizzo di studi (tecnico commerciale ad indirizzo amministrazione finanza e marketing). Entrambi gli istituti

⁷¹ Professore ordinario di Metodi e Tecnologie Educative del dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi dell'Università di Firenze.

scolastici sono ubicati nella provincia di Ragusa e nel comune preso in esame non ve ne sono altri col medesimo indirizzo di studi. La comparazione fra i due Istituti (statale e paritario) è considerata un ulteriore punto di forza a partire da un processo di confronto sistematico tra le diverse prospettive e di ricerca di somiglianze e differenze su cui strutturare il processo interpretativo. La somministrazione del questionario principale (rivolto agli studenti) è stata accompagnata da due ulteriori sondaggi realizzati con altrettanti questionari compilati da genitori e docenti, al fine di convalidarne il contenuto con una triangolazione della valutazione. Le tre dimensioni di indagine hanno richiesto strumentazioni differenti da integrare e comporre. A tale scopo, per i docenti e i genitori, la cui prospettiva è afferente alla valutazione intersoggettiva, sono stati utilizzati criteri di osservazione strutturati e non strutturati, con domande aperte e chiuse, intesi a rilevare la percezione del fenomeno da parte dei diversi soggetti, rispettivamente insegnanti e genitori degli alunni di cui si è voluto indagare la competenza. La prova si è svolta individualmente, in aula. Come concordato con il Dirigente scolastico, dopo la consegna del test sono state date tutte le risposte corrette, ed è stata realizzata in aula un'attività di brainstorming per ulteriori approfondimenti e chiarimenti richiesti dagli studenti.

Per quanto riguarda la partecipazione e l'adesione al progetto di indagine da noi proposto, sia l'istituto statale sia l'istituto paritario, attraverso la figure dei rispettivi dirigenti scolastici, hanno accolto con entusiasmo la proposta di partecipazione a questa indagine.

Il Campione

La presente indagine è stata fatta partendo da due insiemi di riferimento. Uno costituito da adolescenti, perlopiù 16enni, frequentanti le terze classi di due Istituti (uno statale e uno paritario) della scuola secondaria di secondo grado, di tipo tecnico ad indirizzo amministrazione finanza e marketing, del Comune di Vittoria in provincia di Ragusa; l'altro costituito da adulti, nel loro ruolo di docenti e genitori del campione di alunni presi in esame. Nel comune in questione esistono solo questi due istituti col medesimo indirizzo di studi. L'istituto statale presenta 4 terze classi col medesimo indirizzo, mentre l'Istituto paritario una sola terza classe. Per gli studenti è stato possibile realizzare un'indagine censuaria in quanto si è riusciti a raggiungere l'intero universo di riferimento. Il campione di ricerca è composto da 85 alunni frequentanti le terze classi dei due istituti tecnico commerciale ad indirizzo amministrazione finanza e marketing (statale e paritario). Per quanto riguarda gli adulti, invece, non si è riusciti ad intervistare tutto il campione utile, cioè tutti i genitori e i docenti degli alunni presi in esame, a causa di un atteggiamento di diffidenza nei confronti di un'eventuale intervista o della somministrazione di test. La resistenza è stata riscontrata in entrambe le categorie. Solo una parte degli intervistati, infatti, ha dato la sua disponibilità a compilare il questionario. L'indagine sugli adulti viene, quindi, trattata come indagine campionaria. Il procedimento usato per formare il campione è quindi un campionamento non probabilistico, accidentale, data l'impossibilità ad effettuare un campionamento di tipo probabilistico, a causa dell'alta percentuale di non rispondenti. "Si ha un campionamento accidentale quando il ricercatore sceglie come rispondenti alla sua indagine le prime persone che capitano, senza criteri definiti" (Bruni & Gobo, 2005). Anche se il grado di accuratezza risulta più basso, non sono applicabili le tecniche della statistica induttiva la quale si basa su procedure sistematiche per la

verifica della significatività di un campione di dati afferenti a numerosità e rappresentatività dell'intera popolazione.

Il questionario

Questa ricerca ha inteso approfondire il concetto di sicurezza digitale posseduto dagli studenti nelle tre prospettive di osservazione del fenomeno (studenti, insegnanti e genitori); analizzare e mettere a confronto i dati provenienti dai due Istituti Scolastici (statale e paritario); avanzare una proposta per una maggiore sicurezza nella scuola dell'informazione.

Il concetto di Sicurezza informatica, in base al modello di riferimento, è stato valutato nella sue 4 aree o sottocategorie:

1. Tutela della salute che comprende:
 - Consapevolezza da parte degli studenti che esistono rischi sanitari connessi all'uso della tecnologia digitale (es. rischio di dipendenza, problemi legati all'ergonomia);
 - Prevenzione dei problemi di salute (fisica e psicologica);
 - Uso ragionevole delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.
2. Protezione dei dati personali che comprende:
 - I rischi relativi al furto di credenziali (username e password);
 - Il pericolo che si corre nel rivelare informazioni personali on-line;
 - La necessità di possedere diverse password per accedere ai propri dispositivi e servizi digitali, e la necessità di modificarle periodicamente;
 - La capacità di identificare i siti web o messaggi di posta elettronica che possono avere scopo di truffa, così come le email di phishing;
 - La conoscenza di strumenti atti a crittografare le email o i file;
 - La conoscenza e l'utilizzo di procedure per applicare filtri per le email (spam).
3. Protezione dei dispositivi informatici, che contempla:
 - La necessità di prendere accorgimenti specifici per proteggere i propri dispositivi informatici utilizzando antivirus, password e firewall;
 - L'opportunità di controllare frequentemente la configurazione e i sistemi di sicurezza dei dispositivi o delle applicazioni in uso.
4. Protezione dell'ambiente che include:
 - La conoscenza di misure fondamentali per il risparmio energetico;
 - La consapevolezza che l'impatto della tecnologia sull'ambiente possa avere un esito positivo e negativo in relazione ai comportamenti adottati.

Tutti gli item descrivono o simulano problematiche reali che tutti gli utenti di internet si trovano ad affrontare navigando in rete.

Sono anche stati presi in considerazione i contributi di Jenkins e del New Media Literacy Team (Calvani, Fini, & Ranieri, 2010) che approfondiscono l'area etica; di Limburg (1989), di Marturano (2010) che affrontano i temi della privacy, dell'identità, della credibilità, della partecipazione, della proprietà e del diritto d'autore.

Le domande del questionario, che è stato proposto agli studenti, valutano, inoltre, le conoscenze di questi ultimi su temi di salvaguardia dell'ambiente, rispetto dell'altro e consapevolezza dei possibili rischi presenti in rete. Il questionario è così strutturato:

- Quesiti chiusi a scelta multipla; con la possibilità di aggiungere un commento a fine questionario
- Prove situate che valutano la competenza sulla On line Safety in situazione. Simulano, in altre parole, situazioni reali e valutano la capacità dell'alunno di partecipare in modo costruttivo e consapevole alla vita di rete.

I questionari di Calvani e Ranieri, nella sola accezione della On line Safety, di nostra pertinenza, sono stati sottoposti ad un'ulteriore valutazione da un team di insegnanti, pedagogisti ed esperti del settore, per valutare e calibrare l'intervento specifico sul nostro campione di riferimento.

Le prove somministrate, inoltre, hanno consentito all'alunno, in un secondo momento, di auto-valutarsi e di verificare la correttezza del suo comportamento on line. Successivamente alla consegna dei questionari compilati, infatti, le tematiche oggetto di analisi, sono state approfondite in aula, attraverso un dialogo aperto fra gli studenti e l'insegnante/ricercatore, che ha seguito la compilazione dei questionari. I questionari rivolti ai genitori e agli insegnanti, invece, sono serviti a testare e monitorare la fiducia di quest'ultimi nella capacità di discriminare le informazioni on line da parte dei propri figli e studenti. L'oggetto primo di analisi è stato il livello di competenza, nel riconoscere e neutralizzare le minacce on line, posseduto dagli alunni frequentanti il terzo anno delle scuola secondaria di secondo grado dei due Istituti presi in esame.

Nei due istituti, cui si accennava, sono state proposte le diverse metodologie di indagine volte a scoprire il livello di competenza relativo alla sicurezza informatica, posseduto dagli studenti delle classi terze. Gli alunni di 16 anni, circa, sono stati scelti come campione della nostra indagine perché a questa età decade in Italia l'obbligo della frequenza scolastica, per cui determinate competenze, che si configurano in una cittadinanza attiva e consapevole, dovrebbero essere già state acquisite.

Strumenti e validazione del questionario

Il questionario, proposto agli alunni tratto dalla batteria di domande sviluppate da Calvani è stato precedentemente utilizzato, al solo scopo di autovalutazione, in alcune scuole italiane ed estere ed ha subito piccole variazioni e miglioramenti frutto della pratica e dell'esperienza diretta (Calvani, Fini, & Ranieri, 2011). La batteria di domande è stata validata prima attraverso la sua somministrazione in due scuole italiane, e poi, in seguito ad una traduzione in inglese e in cinese, è stata somministrata in Cina. (Li & Ranieri, 2010).

A seguito di una sua fruizione online, che ha permesso agli autori di raccogliere i dati di alunni appartenenti a scuole superiori di secondo grado, è stata effettuata una prima "item analysis" significativa (Calvani et al., 2014). In un secondo momento è stata realizzata un'altra indagine che ha coinvolto oltre mille studenti della scuola secondaria di secondo grado. Da queste prime somministrazioni è emerso che il test possiede un buon livello di attendibilità. Il valore del coefficiente alpha di Cronbach è risultato soddisfacente, sia per quanto riguarda il campione cinese che si è attestato su un valore di 0,77; sia nel caso del campione italiano con un valore di 0,79 (Calvani et al., 2014).

Gli item rielaborati, ridotti e validati dalle precedenti sperimentazioni, sono serviti per una successiva indagine svoltasi in Italia nel 2010. Il numero dei partecipanti all'indagine ha raggiunto le mille e cinquantasei unità, studenti appartenenti a 34 scuole di istituti superiori di secondo grado (Calvani, Fini, Ranieri, & Picci, 2012). Per la valutazione dei risultati, come le precedenti survey, anche noi applicheremo la soglia del 75% ipotizzata come traguardo minimo per essere considerati alunni competenti in on line Safety. I questionari rivolti ai genitori e agli insegnanti, invece, sono stati creati al solo scopo di individuare la posizione assunta dagli adulti, riguardo ai rischi corsi in rete dai propri figli o studenti. L'analisi dei risultati servirà a testare la loro opinione sulla capacità da parte dei figli (nel primo caso) e degli studenti (nel secondo) di discriminare le informazioni trovate on line.

La scala utilizzata nella formulazione delle risposte strutturate è quella di **Likert a 5 posizioni** (Endler & Parker, 1990).

Le fasi di realizzazione dell'indagine

L'analisi e la somministrazione dei questionari ha seguito diverse fasi nelle quali sono state gettate le basi e i presupposti per un'indagine quanto più scrupolosa possibile.

Eccole:

1^a fase: la dottoranda è entrata in contatto con il dirigente scolastico e ha spiegato le finalità e le modalità della ricerca che intendeva effettuare nell'Istituto in questione.

2^a fase: il dirigente scolastico ha sottoposto la questione alla decisione del consiglio docenti. Il collegio ha votato positivamente all'unanimità.

3^a fase: la dottoranda è stata autorizzata ad entrare nelle classi oggetto di interesse (terze classi ad indirizzo amministrazione finanza e marketing) nei tempi e nei modi indicati dal dirigente.

4^a fase: la dottoranda è entrata in classe, in sostituzione dei docenti, che hanno deciso autonomamente di abbandonare l'aula. Sono state spiegate agli alunni le procedure di somministrazione del questionario, puntualizzando che la loro collaborazione sarebbe avvenuta in modo totalmente anonimo e individuale, che lo svolgimento sarebbe avvenuto in completa autonomia, eccezion fatta per i chiarimenti o le difficoltà strettamente procedurali. Il tempo messo a disposizione è stato quantificato in 45 minuti.

Fase finale: Come concordato con il dirigente scolastico, alla consegna del questionario compilato, è stato chiesto a ciascuno studente di confrontarsi con gli altri studenti su ciascuna risposta e in particolare su quelle sbagliate.

Gli alunni hanno posto numerose domande e richiesto approfondimenti su taluni argomenti, dimostrando il loro interesse anche con la sollecitudine con la quale hanno richiesto le risposte. La discussione è avvenuta in brainstorming con una turnazione degli interventi.

Procedimento

Le operazioni di rilevazione, per quanto riguarda gli alunni, si sono svolte in classe durante l'orario scolastico e nei tempi programmati da Dirigente scolastico e

docenti. La somministrazione dei questionari ai genitori, invece, si è svolta in orario di ricevimento dei docenti e nelle medesime aule dei colloqui genitori-docenti. La somministrazione dei questionari ai docenti è avvenuta, invece, in sala professori. Prima della somministrazione dei questionari, ai soggetti adulti intervistati sono state spiegate le finalità dell'indagine e le modalità di compilazione. Mentre agli alunni era stata spiegata solo la modalità di compilazione del questionario per non interferire in nessun modo sulle risposte. Per tutti la compilazione è avvenuta in forma anonima e volontaria. Una volta raccolti i questionari, è stato predisposto il tracciato record, ai fini della registrazione dei dati in essi contenuti. I dati sono stati sottoposti ad una rielaborazione che si è svolta nelle seguenti fasi:

1. Revisione dei dati. La revisione, tramite procedura automatica, ha riguardato l'individuazione e l'imputazione su valori mancanti, oppure incongruenti delle variabili prese in esame, attraverso delle procedure offerte dal software usato;
2. Elaborazioni statistiche. Le elaborazioni sono avvenute tramite tabelle di frequenze e grafici, nei quali sono state rappresentate le distribuzioni, calcolando le opportune statistiche descrittive uni-variate. Sono state poi svolte analisi esplorative multivariate, e, per il campione degli adulti si è proceduto alla stima dei parametri per la popolazione di riferimento.
3. Validazione. Quest'ultima fase ha consentito la valutazione dell'informazione, oltre che la sua pertinenza e significatività per le finalità per le quali è stata prodotta. Gli obiettivi dell'operazione di validazione hanno riguardato la qualità dei dati, al fine di una loro diffusione e l'identificazione delle fonti di errore più rilevanti" (Fortini, Scanu, & Signore, 2000).

Conclusioni

Questo lavoro ha focalizzato la sua attenzione sulle competenze digitali, relativamente alla sicurezza on line, posseduta da un campione di studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado, statale e privata italiana. Le competenze indagate sono state intese come abilità cognitive, socio-etiche e pratiche. Dall'analisi sono emersi bassi livelli di competenza, pressoché mediocri da parte degli alunni della statale e quasi scarsi per quanto riguarda gli alunni della paritaria. In particolare nella scuola statale è stato riscontrato un livello di competenza nell'insieme sufficiente nei casi pratici e nella valutazione della competenza in situazione, con una media di 5 item su 7 in cui si è raggiunto il livello di competenza prestabilito del 75%. Sempre nel medesimo istituto gli alunni hanno dimostrato una competenza di discreto livello anche nell'area relativa alla protezione dei dispositivi informatici con 4 risposte competenti su 6. Preoccupanti appaiono, invece, i dati provenienti dalla capacità degli alunni di proteggere l'ambiente: in quest'area non sono stati raggiunti i livelli di competenza in nessun item. Allo stesso modo, sono stati valutati i risultati relativi alla protezione della salute in cui è stato raggiunto nella media il livello di competenza richiesto solo in 2 item su 6. Il livello si abbassa maggiormente per quanto riguarda la performance degli studenti della paritaria, i cui risultati ci portano a valutarli scarsamente competenti in maniera diffusa e generalizzata. Possiamo dedurre che, nonostante la facilità di accesso a internet e le numerose ore che gli studenti dichiarano di passare on line (in media 7 ore, con un picco del 20% che dichiara di navigare per più di 10 ore al giorno), la performance di quest'ultimi, nella media, permane ad un livello di competenza medio-basso. Per quanto riguarda i risultati divisi per genere non

ci sono state differenze significative nella performance di studenti maschi e femmine. La competenza sale di livello, invece, rispetto alle aspettative, per quanto riguarda il tema del cyber bullismo. Dato relativo, però, solo all'istituto statale. Sotto questo aspetto, infatti, quasi la totalità degli studenti dimostra di conoscere i canali di diffusione del cyber bullismo (statale 98,8%; paritaria 93%), tuttavia solo gli studenti della statale considerano inaccettabile prendere in giro i difetti degli altri tramite social (statale 97,6%). Meno determinati su questo punto appaiono, invece, gli alunni della paritaria con un modesto 51,9% che considera il fatto inaccettabile, mentre il resto del gruppo classe pensa che non ci sia nulla di male in un tale comportamento (22,2%), assieme ad un altro 22,2% che non approva l'atteggiamento, ma partecipa comunque allo scherzo. Nel complesso emerge, così, un'immagine di studenti sufficientemente competenti nelle procedure pratiche, ma scarsamente competenti ad un livello superiore di consapevolezza etica e sociale, di prudenza e di privacy. Si confermano sotto questo aspetto le opinioni espresse nell'articolo: *Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian Teenagers* (Calvani et al., 2012).

Il presente studio giunge alla riflessione che i risultati degli studenti provenienti dalle due diverse scuole italiane, riflettono, anche, il grado di successo scolastico degli alunni delle due tipologie di scuole: risultati migliori nell'istituto statale e risultati non soddisfacenti nell'istituto paritario. Gli istituti paritari in Italia, infatti, sono spesso ricettacolo di studenti svogliati e con scarso profitto scolastico che tentano di recuperare nelle scuole paritarie gli anni persi, perché bocciati nelle scuole statali. Un divario simile tra studenti di istituti diversi, correlato al profitto, emerge anche da altri studi (Calvani et al., 2012; Li & Ranieri, 2010) che hanno rilevato diversità di risultati tra istituti professionali e licei. Il divario tangibile tra le competenze degli alunni provenienti da scuole diverse (nel nostro caso statale e paritaria) suggerisce l'importanza della performance scolastica nello sviluppo delle competenze degli alunni. A questo si aggiungono le opinioni di docenti e genitori che temono, a ragione, che i loro studenti o figli non siano in grado di difendere la propria salute da un eccessivo uso di internet (82,1% adulti), che non conoscano quei comportamenti di smaltimento dei dispositivi informatici che proteggono l'ambiente (78,6% adulti) e se li conoscono, comunque, pensano che non siano in grado di metterli in atto (80,4%). Tutte apprensioni confermate dalle informazioni provenienti dall'intervista realizzata con la collaborazione del tecnico di laboratorio, figura costantemente presente nei laboratori di informatica. Questi sono i dati più significativi emersi dalla nostra survey. Per quanto riguarda le opinioni degli adulti sulle altre competenze, possedute dagli studenti, sulle quali non ci siamo soffermati, possiamo dire che queste sono apparse frammentate in maniera poco significativa, rivelando, probabilmente, una non comprensione della domanda o una estrema ignoranza sull'argomento.

Dall'analisi dei dati si conferma la necessità improrogabile di:

- Sviluppare in ambito scolastico dei progetti mirati alla sicurezza degli alunni su internet, creando materiali didattici mirati allo sviluppo della competenza della sicurezza on line. Preferibilmente in lingua italiana;
- Considerare e-safety e digital competence come parte del curriculum scolastico e insegnarne i contenuti come materie autonome e non inglobate in altre discipline e lasciate, quindi, alla discrezione del singolo insegnante di matematica o di informatica;

- Aumentare la consapevolezza di studenti, docenti e genitori sulla necessità di un cambiamento della didattica a fronte della digitalizzazione della scuola italiana;
- Sviluppare negli studenti un atteggiamento critico verso un uso responsabile delle TIC;
- Intendere le competenze digitali come parte integrante del lifelong learning dei cittadini del mondo.

A tal fine, si rende necessaria, a nostro parere, da parte di figure esperte, una valutazione continua dei sempre nuovi rischi, delle opportunità e delle modalità di utilizzo delle risorse online. Bernhard Jungwirth, coordinatore di Saferinternet.at sostiene, infatti, che i giovani, seppur coscienti della inaffidabilità delle informazioni diffuse sui social network, non trovano altre fonti affidabili di informazione alternative e rimangono intrappolati in questa contraddizione (www.saferinternetday.org). Un suggerimento, colto da ancora pochi enti formativi statali e non statali, è stato quello di accreditare il proprio istituto presso l'European Schoolnet, l'associazione che ha sviluppato un'etichetta eSafety che insegnanti e altri professionisti possono utilizzare per valutare come si stanno affrontando i problemi di sicurezza online all'interno della loro scuola. Il marchio eSafety è un servizio di accreditamento e supporto, a livello europeo, per le scuole, che consente a queste ultime di rivedere le proprie pratiche di eSafety rispetto agli standard concordati a livello internazionale. Presentando prove dello sviluppo e della pratica di azioni intese a sviluppare le competenze sulla sicurezza on line, gli istituti scolastici possono essere accreditati come scuola certificata e-Safety (www.betterinternetforkids.eu). Il sito, però, non è tradotto nelle diverse lingue europee e richiede, pertanto, una buona conoscenza della lingua inglese da parte degli utenti.

L'analisi dei risultati dei questionari di genitori e docenti rivela, quindi, la consapevolezza, da parte di quest'ultimi, dei problemi e dei rischi connessi alla sicurezza on line per i loro figli o studenti. Anche la dirigenza scolastica ha affrontato il problema della sicurezza on line, con circolari e direttive che hanno messo in atto degli strumenti di tutela per i loro studenti, prescrivendo, per esempio, l'obbligo da parte degli studenti di possedere un'autorizzazione e una password dedicata per poter entrare in Internet attraverso i laboratori scolastici. A questo si aggiunge, durante le ore di lezione in laboratorio, un'attività costante di sorveglianza da parte dei docenti e dei tecnici di laboratorio. Per nessun motivo, poi, è permesso agli studenti di entrare su qualsiasi social tramite i computer della scuola. Un altro punto che è emerso dall'indagine è il ruolo dei genitori che, dalle loro risposte al questionario e da quelle all'intervista spontanea, sembra che non desiderino essere coinvolti in nessuna attività di formazione anche se dichiarano di essere incapaci di indirizzare verso modalità sicure i comportamenti on line dei loro figli. Malgrado i genitori temano i rischi che i propri figli possano correre on line, lasciano, però, che questi ultimi navighino da casa su internet, non controllati e in autonomia. I genitori appaiono, pertanto, tra i destinatari principali di specifici interventi di consulenza e orientamento sulla sicurezza. L'ipotesi dello studio è, quindi, una preparazione insufficiente da parte degli studenti relativa alle problematiche della sicurezza on line. Si presuppone a tutt'oggi, infatti, l'assenza di strumenti di valutazione condivisi e la tardività e non esaustività di efficaci azioni volte alla formazione di tutti gli attori facenti parte del sistema Scuola. Si nota, in riferimento ai docenti che, pur incoraggiati alla formazione

dalle politiche governative, si trovano a dover fare i conti con un altro deterrente e cioè la conoscenza della lingua inglese, non sempre da tutti posseduta. Tale competenza, appare più che mai indispensabile per poter usufruire delle sterminate risorse di formazione proposte dalla Rete. La proposta, che ci sentiamo di avanzare è quella di estendere questo sistema di valutazione (o un altro, che sia però da tutti condiviso e ritenuto valido) a quanti più istituti scolastici, al fine di comprendere, dal rilevamento dei risultati, il livello di competenza relativo alla sicurezza on line posseduto dagli studenti di una determinata area (provincia/regione) e intervenire in maniera informata e mirata sui gap conoscitivi degli studenti così come individuati dal questionario. Le opinioni e le valutazioni dei docenti e dei genitori hanno costituito altri punti di vista che abbiamo annotato per valutare la comprensione del fenomeno a livello sociale e ambientale.

Proposta

I risultati di questo lavoro, assieme all'analisi degli studi pubblicati dalla letteratura nazionale e internazionale, ci hanno fornito una visione disomogenea e frammentata della problematica relativa alla sicurezza online in Italia. Da qui nasce, a nostro parere, la necessità di entrare in possesso di dati affidabili e di indicatori standardizzati per la misurazione della competenza della sicurezza on line. Come abbiamo già affermato, riteniamo che la formazione scolastica tradizionale possa integrarsi con le nuove tecnologie on line in maniera proficua e redditizia per entrambe le parti (Jenkins, 2010). La questione relativa alla sicurezza on line è un problema legislativo non ancora, pienamente, risolto dalla legge sulla Buona Scuola (Baldacci et al., 2016). Le variabili da affrontare sono molte e in continua evoluzione. Si richiede, a nostro avviso, un monitoraggio costante e un aggiornamento solerte e puntuale diffuso su tutto il territorio. Dal punto di vista educativo, la via da intraprendere va verso una formazione life long learning mediata, però, dalle istituzioni educative opportunamente formate.

Il progetto da noi proposto è una piattaforma libera nell'ambito della condivisione della conoscenza e della cultura partecipativa, nello stile di wikipedia, con l'utilizzo di licenze d'uso e livelli di autorizzazione differenti. La piattaforma potrebbe partire dalla valutazione della competenza online (come da framework realizzato da Calvani) per poi estendersi in maniera spontanea e volontaria con il supporto di esperti del settore. Si auspica la possibilità di un accesso libero alla piattaforma, rendendola usufruibile da tutti, ma con licenze d'uso qualificate, per la modifica e l'aggiornamento dei contenuti. Tali contenuti potranno essere modificati solo da esperti certificati. La lingua di elezione sarebbe, ovviamente, l'inglese ma con la possibilità di traduzioni da parte di insegnanti anch'essi accreditati dal sistema e che intendano spendersi volontariamente per il bene della comunità. Tali figure professionali potranno concordare le modifiche e gli aggiornamenti in un forum a loro dedicato. Ciascuna scuola potrebbe contare sul proprio animatore digitale per aderire al progetto. I risultati andrebbero a confluire in una banca dati statistica che darebbe una panoramica sufficientemente precisa e completa della realtà scolastica, data la partecipazione di tutte le scuole (secondarie di secondo grado) raggiunte nel territorio. Le diverse unità scolastiche saranno incoraggiate dalle amministrazioni locali e generali ad associarsi allo studio. I dati saranno resi pubblici e la loro raccolta avrà lo scopo di fare da base d'appoggio per ulteriori interventi formativi e successive ricerche

nel settore. L'analisi dei risultati e la comparazione fra i diversi istituti e aree geografiche in cui è stato somministrato il test, avrà anche lo scopo di individuare le migliori strategie didattiche e prassi educative che avranno portato gli studenti a raggiungere risultati migliori.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., & Salatin, A. (2016). *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruni, A., & Gobo, G. (2005). Qualitative research in Italy. Paper presented at the Forum: *Qualitative Social Research*, 6(3).
- Buckingham, D. (2013). *Media Literacy per crescere nella cultura digitale*. Roma: Armando.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola: Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2011). *Valutare la competenza digitale: Prove per la scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2014). La competenza digitale nella scuola. Modelli, strumenti, ricerche. *Italian Journal of Educational Research*, (5), 9-21.
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M., & Picci, P. (2012). *Are young generations in secondary school digitally competent? A study on italian teenagers* doi://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.004.
- Calvani, A., Ranieri, M., & Fini, A. (2010). Digital competence in K-12: Theoretical models, assessment tools and empirical research. *Anlisi: Quaderns De Comunicació i Cultura*, (40), 157.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844.
- Fortini, M., Scanu, M., & Signore, M. (2000). Use of indicators from data editing for monitoring the quality of the survey process: The Italian information system for survey documentation (SIDI). *Statistical Journal of the United Nations Economic Commission for Europe*, 17(1), 25-35.
- Giannatelli, R. (2001). La «Media Education» nella scuola: Perché, come, che cosa insegnare dei Media. *Orientamenti Pedagogici*, 48(284).
- Goethe, J. W. (2011). *Le affinità elettive*. Milano: Feltrinelli.
- Jacques, G. O. N. N. E. T. (2001). *L'éducation aux médias-Les controverses fécondes*. Paris: Hachette.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipativa e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*. Milano: Guerini e Associati.
- Li, Y., & Ranieri, M. (2010b). Are 'digital natives' really digitally competent?-A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 1029-1042. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.01053.x.
- Limburg, V. E. (1989). The decline of broadcast ethics: U.S. v. NAB. *Journal of Mass Media Ethics*, 4(2), 214-231. Doi: 10.1080/08900528909358345.

- Livingstone, S. (2010). *Ragazzi online. Crescere con Internet nella società digitale*. 120 Milano: Vita e Pensiero.
- Lorenzo, G. e Dziuban, C. (2006). Garantire che la generazione della rete sia di buon senso. *Iniziativa per l'apprendimento dell'educazione*, 2 (2), 1-19.
- Marturano, A. (2010). Legal and ethical aspects of IS. *Information Systems: People, Organizations, Institutions, and Technologies - ItAIS: The Italian Association for Information Systems*, 295-296. Doi : 10.1007/978-3-7908-2148-2_6.
- Ranieri, M. (2010). *La Media Literacy nei documenti dell'Unione Europea*. Studi e ricerche MED Media Education.
- Rivoltella, P. C. (2014). *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Tirocchi, S. (2013). *Sociologie della Media Education. Giovani e media al tempo dei nativi digitali*. Milano: Franco Angeli.

Sitografia:

- Jenkins, H., & Lacasa, P. (2010). Learning in a participatory culture: a conversation about new Media and Education. The Official Weblog of Henry Jenkins. Tratto da [Http://Henryjenkins.Org/2010/02/_children_and_young_people.Html](http://Henryjenkins.Org/2010/02/_children_and_young_people.Html).
- Safer Internet Day (2019). Tratto da [Https://www.saferinternetday.org/web/sid/home](https://www.saferinternetday.org/web/sid/home).
- Safer Internet Day (2019). [Https://www.betterinternetforkids.eu/web/esafety-label](https://www.betterinternetforkids.eu/web/esafety-label).

SINTONIZADOS EN LA HIPERTELEVISIÓN: LA TELEVISIÓN MULTIMEDIAL Y PARTICIPATIVA EN ESPAÑA

Grazia Quercia

(grazia.quercia@uniroma1.it)

Università La Sapienza di Roma

Resumen

Introducción: El medio televisión ha vivido dos eras: paleo y neo televisión. Hoy en día el panorama audiovisual está cambiando: el internet está convergiendo con la televisión, ayudándola a ser más participativa, interactiva y digital. Es necesario nombrar y definir esa nueva era televisiva.

Metodología: Consultación de literatura y observación de los fenómenos de televisión en internet, principalmente Atresmedia y Netflix en España.

Resultados: Carlos Scolari define la era actual como hipertelevisión, procedente del más grande fenómeno de hipermediación. La convergencia con internet consigue añadir personalización, interacción que las audiencias, ahora usuarios activos del web, van buscando. El engagement parece ser fundamental y permite a los fans de ser también creadores: en una palabra, prosumers. Se transforma sobretodo en un servicio multiplataforma que utiliza todos los dispositivos conectados con el Internet como pantalla primaria o *second-screen*. España disfruta de una televisión muy innovadora, dividida en servicios lineales como el caso de Atresmedia, con la plataforma Atresplayer que parece inspirarse también a la segunda tipología de servicio, o sea no lineales como Netflix.

Conclusiones: Claramente la televisión está viviendo una nueva era colonizando otros dispositivos y ampliando su éxito. Pero otros fenómenos parecen sugerir que los formatos de TV se están trasformando: Facebook y Twitter están intentando transmitir contenidos originales o en vivo, empezando a experimentar la televisión de los medios sociales.

Palabras Clave: Television; Audience participation; Computer mediated communication; Hipermedia; Internet.

Introducción

La televisión, en su sistema tradicional, ha vivido diferentes etapas: según Umberto Eco (1984), la primera fue la paleotelevisión, y siguió la neotelevisión, desde cuando se introdujeron los emisores privados en la programación de los Ochentas. Ahora la TV está cambiando de nuevo, persiguiendo las innovaciones, y es necesario definir y nombrar una nueva era televisiva, preguntándose si algo ha realmente cambiado, encontrando similitudes y diferencias con la era precedente.

Carlos Scolari (2009) define el actual estado de la TV como un tiempo de transición, afirmando que la neotelevisión sigue activa, mientras que otro tipo de TV está naciendo, bajo la regla de la "interacción". Parece un oxímoron hablar de interacción con un medio que no tiene una interfaz con la que comunicar, pues otras innovaciones van a ayudar la TV, convergiendo con ella: es el internet y es responsable

por crear la nueva era de la hipertelevisión (Scolari, 2009), también multiplataforma, personalizada y profundamente conectada con el Web 3.0. Entonces, la televisión llega a ser enlazada al internet y acciones Crossmedia y Transmedia entre pantallas van a ser fundamentales. La convergencia con el internet también genera una nueva actitud de las audiencias en elegir y consumir programas de televisión, sacudiéndolas de la apatía de la televisión de flujo: los espectadores se inmergen en mundos de ficción contados por la TV y enriquecidos de paratextos en la red.

La evolución genera una pregunta: internet ayuda la televisión, los contenidos están creados por la TV y distribuidos por todos los medios, pero ¿qué pasa si las empresas online roban los formatos televisivos y crean sus propios contenidos, sin que se transmiten en la televisión?

Así parece que el encanto de la televisión se acabó: las audiencias apagan esa pantalla y empiezan a utilizar medios diferentes, como ordenadores, smartphone y consolas. A lo contrario, observando los contenidos audiovisuales online, está claro que la TV no está muerta, sino simplemente ha nacido de nuevo en otros dispositivos. El estilo televisivo es, hoy en día, ubicuo, consumido en cualquier tiempo y lugar y relevante para todo el panorama audiovisual. España tiene un caso muy característico de hipertelevisión: por la dictadura de Franco, la televisión no ha tenido manera de crecer gradualmente, innovándose completamente hasta hoy.

Metodología

Es necesario empezar con un análisis teórico: el estudio mira a las más recientes transformaciones mediáticas, a las características de una televisión interactiva y participativa y al rol de otros medios en el desarrollo de la TV. Se analiza también el comportamiento de las audiencias, poniéndolas en relación con los nuevos paradigmas comunicativos de la hipermediación típicos del web 3.0. La televisión española está presentada como un ejemplo de total innovación, evidente por los casos de Atresmedia, emisor lineal, y Netflix, emisor no lineal según la ley vigente, con su plan de acción en el País.

Hacia la hipertelevisión

La televisión ha nacido en los Cincuentas y se ha evolucionado por primera vez en los Ochentas, permitiendo a privados de emitir sus canales, introduciendo una nueva idea de negocio en el sistema mediático y creando un verdadero mercado televisivo. Los contenidos están todavía incluidos en un flujo de imágenes y sonido, proponiendo información y entretenimiento para un público más y más seducido.

Las tecnologías comercializadas al final siglo XX han incitado la neotelevisión a evolucionar de nuevo: internet ha cambiado la manera de pensar y ha puesto todos los medios de comunicaciones en un sistema hipertextual. Las webs, los buscadores, las redes sociales y todo lo que viene, explota la conexión espontánea entre temas, como lo hace el cerebro humano: no hay linealidad, no hay temas únicos para usuarios que puede saltar entre temáticas, diferentes formas textuales, concentrarse en varias cosas al mismo tiempo, acostumbrándose al *multitasking*.

Estas son algunas de las características que se encuentran también en la hipertelevisión, que converge con los dispositivos en red, pero es importante recordar

que el crecer de la televisión no es lineal ni se pueden distintamente segmentar las eras según el contexto social e histórico, pues no es útil dividir netamente en fases neo- e hiper-, sobre todo porque algunas características de la primera era todavía permanecen en la última y las dos coexisten.

Entonces, si cada texto, y medio, define su propio lector, ¿Qué tipo de espectador pertenece a la hipertelevisión? Es un usuario: alguien acostumbrado a la interacción, a las comunidades en red, al hipertexto, pues a los textos fragmentados y a cambios rápidos y frecuentes. Es la razón por que la televisión se ha evolucionado, basándose sobre los medios digitales y un nuevo tipo de audiencia activa: el espectador necesita participar, buscando activamente piezas para completar los puzzles que son las historias fragmentadas, y la hipertelevisión se las ofrece expandiendo las narraciones online y offline. El espectador deja de ser un *couch-potato* de los '80 y expresa sus deseos adaptando contenidos y tiempo de visión a su rutina: los programas no vienen más consumidos en un flujo interrumpido por publicidad, sino cada título viene extraído, depurado de los anuncios y consumido rápidamente, a menudo apenas después la distribución.

La audiencia está segura de que no quiere esperar más, sino elegir lo que ver y cuando: el impulso de seleccionar *qué* depende de la oferta increíblemente grande de los emisores, mientras adaptar el *cuándo* es necesario por la disminución del tiempo disponible para disfrutar de contenidos y del incremento de estímulos de diferentes entidades.

Considerando la personalización, la hipertelevisión puede ser definida como el opuesto de una estrategia de masa, intentando satisfacer cada nicho con un grande número de programas, que no tienen que ser transmitidos en televisión o en alguna franja horaria. Las programaciones ahora son más ricas, disponibles en cada medio y omnipresentes, sin ningún vínculo con en tiempo y el espacio: los canales transmiten online y a través de descodificadores, crenado la *TV a la carte*. El sistema *broadcast*, de uno a muchos, no cabe más en una televisión que requiere un sistema *narrow*, de uno a uno o pocos, para satisfacer una audiencia exigente.

Muchos académicos se están preguntando si internet remplazará la televisión, o si eso es solo un complemento: no hay respuesta si se basan los estudios sobre la audiencia porque los emisores lineales cuentan todavía altos índices, y al mismo tiempo es casi imposible monitorear el índice online de los mismos programas. Es la única debilidad de un sistema *crossmedia*, por la cual se puede disfrutar del mismo contenido *anytime, anywhere* y en cualquier dispositivo, y la televisión se ha bien adaptado en este sistema, sobreviviendo la revolución digital y volviéndose más grande de sí misma, añadiendo la interactividad.

Las plataformas interactivas no son útiles solo para el *crossmedia storytelling*, sino son fundamentales para ofrecer nuevas pistas narrativas y planes de marketing para extender la experiencia de visión. Los emisores han intentado unificar la experiencia multipantalla, aprovechando de la promiscuidad de los medios considerados: videojuegos, webs y aplicaciones han expandido la experiencia de un usuario que se ha convertido él mismo en creador, en un sistema llamado Universo Narrativo. Este fenómeno se llama Transmedia Storytelling,

La relevancia del Transmedia Storytelling

El Transmedia storytelling ha ganado popularidad gracias a las sagas cinematográficas y, luego, ha sido robada de una televisión capaz de ofrecer episodios a diario o semanalmente, perfecta para construir un Universo Narrativo.

Como afirman Jenkins (1992) y Rose (2008), el Transmedia storytelling nació como estrategia con *La Guerra de las Galaxias*: no es la primera manifestación de tal fenómeno, pero es única por la pluralidad de formas de sus paratextos, como figuras de acción, libros, cómic, y todos los contenidos creados por los fans. Es fácil entender como la narración en serie es más adecuada para el Transmedia storytelling: los paratextos mantienen la continuidad, permiten a la historia de seguir también durante las pausas, añadiendo detalles que pocos episodios o películas no pueden mostrar. El implanto serial despierta la actitud de voyeur en el espectador: gracias a la exaltación de algunos aspectos, los contenidos se vuelven atractivos y la audiencia se convierte en un fetichista que siempre quiere saber más, recibir más, creando la necesidad de contacto constante con la historia.

Jenkins (1992) analizó la misma audiencia, llegando a un interesante resultado: hoy en día es posible categorizar dos tipos de públicos como espectadores ocasionales y grupos específicos llamados fan, de fanático. Entonces, “ver la televisión” obtiene una connotación generalista cuando se refiere a los consumidores ocasionales, que solo quieren ser entretenidos pasivamente sin ninguna regularidad, mientras ver los programas es propio de los fans que se vuelven fieles y apasionados. Los fans llegan a conocer los contenidos profundamente y disfrutan de los complementos en diferentes maneras a través de las webs, el móvil, el mando, los videojuegos, entrando en el Universo Narrativo no solo gracias al contenido principal, sino con los productos correlacionados, que resultan ser independientes y autónomos.

Desde los primeros experimentos, las maneras de enriquecer una historia han vuelto a ser infinitas, sobre todo gracias al internet, y pueden ser divididas en dos tipologías principales. Primero el Transmedia storytelling *canon*, creado por el mismo emisor, que añade detalles a la narración principal a través de diferentes medios y en varias formas textuales: algunas expresiones son los *spin-off*, derivaciones de la historia original con otros protagonistas y una línea narrativa separada, *prequel*, *sequel*, interacciones en las redes sociales con *easter eggs*, *bloopers*, o videojuegos. La idea de una televisión más interactiva e inmersiva viene justo del área de los videojuegos: los jugadores son como los usuarios hipertelevisivos, o sea quieren estar al mando de la historia, pues la gamificación se ha convertido en un modelo no solo para las consolas, sino apto para cualquier tipo de experiencia. Es la razón por la cual la televisión ha recientemente intentado integrar el esquema del juego creando episodios interactivos, en que el espectador puede decidir como la historia tiene que seguir, aunque es todavía un sistema poco común. El Universo Narrativo no se crea solo online: festivales, muestras y merchandising ayudan a crear un mundo que se puede tocar, vivir, unificando ficción y realidad.

La segunda tipología de Transmedia storytelling es el *non-canon*, creado por los fans y no oficial, llamado *fanmade*. Se puede contribuir al Universo Narrativo con textos escritos, por ejemplo, emulando los autores e imaginando nuevas historias, las *fanfictions*, reduciendo la distancia entre autores y público, o personificando los personajes; se han creado también programas para la radio, podcasts, imágenes llamadas *fanart*, videos y mucho más: cada pieza que se añade rende el Universo

Narrativo complejo casi como la realidad, para una experiencia completamente inmersiva. El Universo se convierte en un punto en común entre contribuyentes de todo el mundo, volviéndolos en consumidores y productores: en una palabra, *prosumers*.

Esta nueva tendencia elimina la influencia *top-down* para adoptar una estrategia *bottom-up*, que permite a la audiencia de dictar pautas a autores y productores. Recientemente, los emisores han intentado empujar la expresión y la creación de los usuarios online para mantener siempre alta la atención: el internet, siempre accesible, parece el aliado perfecto para luchar la disminución del interés durante pequeñas pausas o largos *hiatus*. Participar en un programa y ser parte de una comunidad, un *fandom*, contribuye a crear una experiencia compartida, valores y saber comunes, difundidos por todo el mundo a través de espacios digitales.

La Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación elaboró una tabla de cinco puntos en la cual se explican claramente los pasos para crear un contenido en la era transmedial.

Origen y desarrollo de la idea, historia o narrativa
<ul style="list-style-type: none"> • Se puede partir de un medio tradicional como la literatura, un contenido web o la creación de un autor. • Los contenidos generados pueden ser puramente informativos o de Dicción. • La historia y los personajes principales o secundarios se convierten en productos dispersos en distintas plataformas. • La estructura narrativa y su coordinación se basa en la conexión entre los contenidos, los productos y plataformas.
Lenguajes Utilizados
<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en el uso de múltiples lenguajes: Sonoro, visual, audiovisual, textual, histórico, multimedia, hipertexto. • La clave reside en generar un contenido multimedia propio de cada plataforma y que genera un todo en su conjunto.
Producción de la historia o contenido
<ul style="list-style-type: none"> • Horizontal: De la historia a los contenidos. • Vertical: De los contenidos a las diversas historias o narrativas. • Colaborativa: La clave reside en los consumidores y sus creaciones.
Distribución y expansión
<ul style="list-style-type: none"> • Soporte tradicional: televisión, radio, prensa, revistas. • Soporte digital: web, aplicaciones. • Soporte interactivo: selección de redes sociales apropiadas. • Soporte presencial: eventos.
Comercialización

- Publicidad.
- Socios comerciales.
- Patrocinadores o branded content.
- Micro mecenazgo o crowdfunding.
- Fórmulas mixtas.

Tab.2 Fuente-Prieto, J., Cortés-Gómez, S., Martínez, R. (2016). El inicio de la televisión transmedia en España: TVE y Victor Ros. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 3(6), 28-42

El concepto de hipermediación

La palabra hipertelevisión viene de la teoría sobre la hipermediación de Scolari (2008a), que investiga sobre los nuevos paradigmas comunicacionales. Se basa en las ideas de Jesús Martín Barbero (1987), que estudia los medios de comunicación de masa no sólo como canales de transmisión de la información, sino como espacio de construcción, conflicto, significación, dominación y construcción de la colectividad: se pierde la homogeneidad, se desmasifica el implanto información al y se fragmentan las grandes identidades. Básicamente, se rompe el modelo broadcasting en general. El estudio de Scolari mira al y nuevo concepto de comunidad y a los procesos del web 3.0, el Web semiótico, que incorpora la panmedialidad rompiendo las barreras entre medios tradicionales e innovativos, para unificar canales, estructuras, características, formas y lenguajes.

Scolari (2008a: 277) analiza sus posibilidades, definiendo la comunicación en el nuevo ambiente como *“un proceso de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una grande cantidad de medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí”*. Se va a crear una comunicación digital interactiva con los terminales que establece una importante transformación en el paradigma de los modelos de comunicación tradicional: se propone un modelo en que se interactúa con los sistemas, aboliendo la única relación comunicacional entre sujetos, estableciendo una nueva entre sujeto y sistema.

La hipermediación se define como una forma post-masiva de comunicación en la cual se incluyen los medios digitales como parte del proceso de construcción de significados.

Básicamente, la idea de Scolari trata de que la comunicación interactiva redefine los conceptos de comunicación interpersonal y masiva, implicando en la ecuación interfaces y softwares como espacios para comentarios, blogs, motores de búsqueda y dispositivos móviles: las personas utilizan nuevas maneras de comunicar de forma indirecta con otros sujetos, o sea hipermediadas, con dos resultados diferentes:

- Comunicación sujeto – aparato – sujeto, en que el aparato es un medio para llegar al destinatario;
- Comunicación sujeto – aparato, en que el aparato es el mismo destinatario, llamado IPO (interacción Persona – Ordenador).

Vuelve el concepto de usuario, espectador, consumidor activo, limitado únicamente por los que son las posibilidades y los confines éticos de la interacción con una interfaz.

Se individualizan como síntesis las características del modelo de comunicación ipermediada:

- El carácter digital: de lo analógico al sistema bit;
- La hipertextualidad: el texto tradicional cambia de lineal a combinado con textos que permiten acceder a otros núcleos de información;
- La reticularidad: o sea del sistema de uno a muchos a uno integrado en una red a nodos;
- La interactividad: de un usuario pasivo a uno capaz de producir contenidos comunicativos;
- La multimedialidad: la convergencia en un único soporte de informaciones de diferentes tipos (texto, sonido, video), que tradicionalmente necesita va de aparatos específicos.

El escenario televisivo en España

La televisión española ha sufrido el control del dictador Francisco Franco hasta el 1973, fecha en la que se empezó la transición hacia la democracia y se liberalizó la emisión televisiva. Después de la caída de la dictadura, se instituyó el servicio público "Radio Televisión Española" al lado de emisores privados, creando desde la base una televisión innovativa y actualizada. La legislación sobre la transmisión de la señal televisiva ha enfrentado muchos cambios: hoy en día, la constitución española atribuye la competencia del régimen general de las comunicaciones, las telecomunicaciones y radiocomunicaciones al Estado, con el artículo 149. En el 2010 entró en vigor la más reciente Ley General de Comunicación Audiovisual.

Hay reglas específicas para los servicios audiovisuales, pero la innovación se encuentra en la diferenciación entre servicios lineales y no lineales, al lado de la separación entre televisión libre y de pago. Los servicios lineales son, básicamente, servicios de radio y televisión tradicionales que transmiten contenidos en secuencia lineal a diario, formando el más común flujo TV; la categoría incluye también los servicios en red, como canales de disfrutar a través de un dispositivo conectado, o las transmisiones en *live streaming*, aunque sean solo una parte del flujo. Los servicios no lineales permiten de ver contenidos *on demand* a través de descodificadores, sitios webs o catálogos de contenidos como Netflix y HBO.

Otra importante innovación es la exaltación del sistema multipantalla gracias a la obligación de adaptar por lo menos el 10% de los contenidos de cualquier tipo para los dispositivos móviles, pues para smartphones, tabletas, consolas, etcétera.

Emisores lineales

Los emisores lineales son los servicios tradicionales que, ahora, pueden ser compañías públicas o privadas que poseen una sección del espectro radioeléctrico y transmiten contenidos y publicidad en un orden preestablecido a través de diferentes dispositivos.

La televisión lineal todavía detiene el primado como manera principal para disfrutar de contenidos audiovisuales: empezar a transmitir también en dispositivos digitales ayudó a la televisión a conquistar cada segmento de público, sobre todo jóvenes de 16 a 24 años, que parecen preferir el ordenador al televisor, aunque consumen mucha TV en red.

Entre los mayores emisores hay Atresmedia. Es un grupo de comunicación que trabaja en diferentes áreas, principalmente en lo audiovisual, y se compone de canales privados para la televisión, independientes del Estado. Su historia empezó en radio en 1982, cuando la sociedad Antena 3 S.A. fue creada, suportada de famosas compañías de prensa como La Vanguardia y ABC. En 1989 conquistó un segmento de espectro radioeléctrico y se transformó en un emisor televisivo autorizado: transmitió el canal Antena 3 desde enero de 1992. Hoy en día, Atresmedia Televisión se compone de seis canales libres y la versión HD de algunos de ellos.

Los servicios digitales Atresmedia nacieron en 2007 gracias a la división multimedia: fue la primera vez en España, y la segunda en Europa, en que la televisión se convirtió al mundo digital y creó un canal en YouTube. En 2008 fue creada la web *antena3videos.com* que, para celebrar, incluyó el preestreno de *Los Hombres de Paco*, serie distribuida 36 horas antes de la televisión: Antena 3 fue el primer canal a ofrecer preestrenos online y transmitir en dispositivos móviles. Se planeó una estrategia en red y multiplataforma desde el 2009, junto al estreno de la quinta temporada de la serie original *El Internado*: se lanzó *Antena 3.0* que proporcionaba la interacción entre canales y dispositivos conectados a través de aplicaciones y webs. Fue utilizada para enriquecer la oferta de Antena 3, Neox y Nova con un espacio digital donde comentar con otros usuarios a través de hashtags. En 2009 Atresmedia experimentó la estrategia participativa con *Dirígeme: el rescate*, una serie en que la audiencia decidía el andamiaje de la historia a través de encuestas semanales en la web dedicada. Fue una gran innovación, junta a la de integrar Habbo en la web de Antena 3, que permitía a los usuarios de Habbo interactuar con los personajes de *Física o Química*, *Los Protegidos* y *Los Hombres de Paco*.

En 2013 la web fue reconstruida, transformándose en una plataforma especial: surgió *Atresplayer*, un portal que ofrece canales en *live streaming*, episodios completos de los programas, contenidos extra y noticias. Los usuarios pueden acceder fácilmente algunos contenidos, pero tienen que registrarse para disfrutar de servicios como listas personalizadas y la conexión con las redes sociales. *Atresplayer* es diferente en la medida que tiene una sección de suscripción: los episodios online están de acceso libre dentro de un mes y luego se convierten en premium y se pueden ver al precio de 2,69 euro al mes. Hay también películas en el área *Atresplayer Videoclub*, que permite de alquilar títulos de cine recientes, gracias al apoyo de Nubeox. Durante el mismo año, *Antena 3.0* fue reemplazada por *Atresmedia Conecta*, mayormente utilizada para la interacción entre fan y en las redes sociales.

En 2014 fue creada una red de canales en YouTube, llamada *Atrestube*, con vídeos temáticos, preestrenos y otros: ahora hay más de 20 canales con más de 700.000 visualizaciones. Atresmedia nunca ha dejado de innovarse: en 2015 creó *Atresmedialab*, un hub creativo para mejorar el marketing multiplataforma, y estrenó *Flooxer*, un catálogo en red para los jóvenes con vlog, tutoriales y web series como la famosa *Paquita Salas*. En 2017 fue presentada *NeoxKids*, una plataforma para niños con dibujos animados y películas para toda la familia.

La compañía posee también 220 perfiles en las redes sociales para representar la sociedad, los canales y los programas. Atresmedia ha conseguido crear la convergencia entre medios, generando un tráfico de 27 millones de usuarios y convirtiéndose en una de las mejores compañías digitales de España, como confirma Comscore (Atresmedia, 2017).

Emisores no lineales

Desde 2007 España tuvo que acostumbrarse a las plataformas OTT (Over The Top): son metaservicios que ofrecen infraestructuras para la distribución de productos audiovisuales, ambos originales y no, *on demand* y en diferentes dispositivos conectados.

La digitalización de la reproducción de contenidos está multiplicando y fragmentado la oferta audiovisual y facilitando el acceso con planes de suscripción económicos. Se añade la personalización de la oferta, de los tiempos de visión y se permite de elegir el dispositivo donde disfrutar del contenido, el idioma y los subtítulos, buscando entre un catálogo siempre renovado.

Los españoles han siempre acogido bien las innovaciones, de hecho, ya en 2010 Internet era el medio preferido del País, más que la televisión, y en 2012 España fue séptima entre los países europeos más conectados (Del Pino, Aguado, 2012).

Los modelos OTT en España ofrecen mayormente una suscripción mensual bastante barata, para atraer una grande audiencia. La real innovación se encuentra en la separación de los emisores de televisión y en la libertad de decidir cómo distribuir los contenidos: por ejemplo, Netflix propuso el *binge watching*, estrenando todos los episodios de una temporada a la vez, dejando que el usuario decida el tiempo de visión.

Hoy en día hay muchos servicios OTT en España, como FilmIn, TotalChannel y Netflix. Esta última plataforma es la más popular y nació en los Estados Unidos en 1997, empezando como alquiler de vídeos y llegando a ser productor de contenidos a nivel mundial. Es responsable de crear un nuevo modelo de negocio, un nuevo discurso televisivo y de haber tenido un impacto fuerte en el proceso de adaptación tecnológica (Heredia Ruiz, 2007).

Netflix llegó a España en 2015 y pronto tuvo un grande número de suscripciones, entonces la compañía decidió de crear un negocio local en 2017 con la serie española original *Las Chicas del Cable*. En 2018 se estrenó la segunda serie española original llamada *Élite*, mientras en 2019 se está esperando el estreno de *Hache* y de *el crimen de Alcàsser*.

Netflix también colaboró en producciones locales como *La Catedral del Mar* (Atresmedia, 2018-), la tercera temporada de *El Ministerio del Tiempo* (RTVE, 2015-) y *La Casa de Papel* (Atresmedia, 2017-). Netflix produjo también dos películas: *7 años* en 2016 y *Fe de Etraras* en 2017, que se estrenó incluso en algunos cines. En octubre de 2018 fue distribuido el documental *Dos Cataluñas*, sobre el referéndum catalán de 2017, mientras en 2019 tiene que estrenarse *Elisa&Marcela*, sobre el primer matrimonio homosexual en España.

El país es muy prolífico, así que Netflix decidió construir en los estudios de Ciudad de la Tele, justo fuera de Madrid, su primer hub creativo del mundo. Netflix ha

también adaptado la promoción de los contenidos al País con publicidades y carteles inspirados en noticias locales, tradiciones e historia, o integrando la promoción en las ciudades, como cuando colaboró con la policía madrileña para promover *Altered Carbon*.

Netflix se ha integrado perfectamente en España, permitiendo a la economía audiovisual de ser fructífera y dando popularidad mundial a actores, directores y productores locales.

Conclusiones

El análisis de autores como Scolari no dejan caber duda: una nueva era televisiva ha empezado y es más grande que el mismo medio.

Las teorías de la muerte de la televisión son correctas solo considerando el dispositivo televisor y el sistema de flujo, pero la televisión está más viva que nunca, se ha expandido, fluidificado y dislocado en el tiempo y espacio. Todavía, un producto TV que no se trasmite en televisión, ¿puede ser televisión? Sí, si se respetan los formatos y si se legitima definitivamente la televisión digital. Las pruebas están en las inversiones de Netflix en España para incrementar el mercado audiovisual, aunque no sea en TV: el medio tradicional está experimentando una evolución Darwiniana, adaptándose a las nuevas tecnologías y sobreviviendo.

También los medios sociales están intentando emular la televisión: Twitter ha emitido partidos de NFL y NBA por 800 horas, con 450 eventos y directo; Youtube ha creado sus propios productos en la sección de pago Youtube Originals; Facebook ha creado su plataforma OTT llamada Facebook Watch, ofreciendo videos de usuarios y también sus propios contenidos, nombrados Facebook Originals. Esta es la nueva televisión: interactiva, digital, multiplataforma, para cualquier público y, más importante, conectada en la red. La televisión está muerta, ¡viva las televisiones!

Referencias bibliográficas

- Agencia Estatal Boletín Oficial de Estado. (2010). *Ley 7/2010 de 31 de marzo General de la Comunicación Audiovisual*. Recuperado de www.boe.es, referencia BOE-A-2010-5292.
- Atresmedia, *Informe anual y de responsabilidad corporativa*, 2017, p. 6
- Alcolea Díaz, G. (2017). Convergencia del audiovisual e internet: el modelo webcasting en Atresmedia. In González Alba, J. A. *Tendencias e innovación en la empresa periodística* (pp. 56-72). Sevilla: Egregius Ediciones.
- Caccamo, R., (2010). *Il fascino indiscreto della moda. Sogno, comunicazione, vita quotidiana, eros*. Roma: Bulzoni.
- Cáceres, M. D., & Brändle, G. (2011). El uso de la televisión en un contexto multipantallas: viejas prácticas en nuevos medios. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 43, pp. 21-44.
- Campos Freire, F. (2015). Adaptación de los medios tradicionales a la innovación de los metamedios. *El profesional de la información*, v. 24, n°4, pp. 441-450.

- Carlón, M. (2006). *De lo cinematográfico a lo televisivo. Metatelevisión, lenguaje y temporalidad*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cosimi, S. (2018, June 28). La Champions League sbarca su Facebook. *La Repubblica*. Recuperado de <http://www.repubblica.it>
- Del Pino, C., & Aguado, E. (2012). Internet, Televisión y Convergencia: nuevas pantallas y plataformas de contenido audiovisual en la era digital: el caso del mercado audiovisual online en España. *Observatorio OBS Journal*, v. 6, n°4, pp. 57-75.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (1986). TV: la trasparenza perduta. In Eco, U. *Sette anni di desiderio*. Milano: Bompiani.
- Evans, E. (2011). *Transmedia Television. Audiences, new media and daily life*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Fondevilla-Gascón, J. F., M. Polo-López & G. Miotto. (2018). My Time: Incidencia de la televisión a la carta en la evolución del prime time en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, pp. 208 a 227. DOI: 10.4185/RLCS-2018-1253.
- Fontán, M. A. (2018, April 16). *El estado de la televisión en España en 2017*. Recuperado de <https://es.kantar.com/media/tv/2018/abril-2018-anuario-audiencias-2017/>
- Fusillo, M. (2012). *Feticci. Letteratura, cinema, arti visive*. Bologna: Il Mulino.
- García-Santamaría, J. V., Pérez, M. J., & Alcolea, G. (2014). Las nuevas plataformas televisivas en España y su influencia en el Mercado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, pp. 390-417.
- Gavrila, M. (2010). *La crisi della tv, la tv della crisi: Televisione e Public Service nell'eterna transizione italiana*. Milano: Franco Angeli.
- Heredia Ruiz V. (2017). Revolución Netflix: desafíos para la industria audiovisual. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 135, pp. 275-296.
- Hinchcliffe, R. (2012). Transmedia Storytelling. What's the alternative to alternate reality games?. *WIRED*. Recuperado de <https://www.wired.co.uk>
- Innocenti, V. & Pescatore, G. (2008). *Le nuove forme della serialità televisiva. Storia, linguaggio e temi*. Bologna: Archetipo Libri.
- Jenkins, H. (2003, January 15) Transmedia Storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*. Recuperado de <https://www.technologyreview.com>
- Jenkins, H. (2013). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Lacalle, C. (2011). La ficción interactiva: televisión y web 2.0. *Ámbitos*, 20, pp. 87-107.
- Mayor Mayor, F. (2014). Transmedia Storytelling desde la ficción televisiva serial española: El caso de Antena 3. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 19, 69-85.

- Medina, M., Herrero, M., & Etayo, C. (2015). Impacto de la digitalización en la televisión de pago en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, pp. 252 a 269.
- Negroponete, N. (1999). *El Mundo Digital*. Barcelona: Ediciones B.
- Pezzini, I. (2002). *Trailer, spot, clip, siti, banner. Le forme brevi della comunicazione audiovisiva*. Roma: Meltemi.
- Portilla, I., & Medina, M. (2016). Monetization strategies and audience data for online video. The case of Atresmedia. *Quaderns del CAC 42, vol. XIX*, pp. 27-36.
- Rose, F. (2008). *Immersi nelle storie: Il mestiere di raccontare nell' era di internet*. Torino: Codice.
- Sánchez, J. M. (2017, April 25). La televisión lineal se muere: YouTube, Twitter y Facebook quieren plantar cara a Netflix, Amazon y HBO. *ABC*. Recuperado de <https://www.abc.es>
- Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. A. (2009) The grammar of hypertelevision: an identikit of convergenceage fiction television (or, how television simulates new interactive media). *Journal of Visual Literacy* 28(1), pp. 28-50. DOI: 10.1080/23796529.2009.11674658.
- Tur Viñes, V. (2014). Creatividad en la comunicación corporativa de las series de ficción. Atresmedia Conecta: metanarración y experiencia de usuario en la serie Gran Hotel. *Proceedings of the IV Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación en Comunicación* (pp. 1116-1128). Bilbao: Espacios de comunicación.
- Williams, R. (1994). *Making Connections*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Zeldman, J. (2006, January 17). *Web 3.0*. Recuperado de <http://alistapart.com/article/web3point0>

DISEÑO DE ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS Y DIDÁCTICAS DE GAMIFICACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN PRIMARIA DE ALUMNADO TEA. UN PROYECTO DE TESIS DOCTORAL

M^a Isabel Vidal Esteve⁷²

(Isabel.Vidal@uv.es)

Universitat de València

Resumen

Este artículo se centra, partiendo de la publicación de la *ORDEN 20/2019*, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes públicos del sistema educativo valenciano, y la actual situación escolarización del alumnado, en la investigación que se está llevando a cabo en un proyecto de tesis doctoral. En él se pretende valorar la situación actual de inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo que asiste a los cursos de 5º y 6º de una muestra de cuatro centros ordinarios inclusivos de la Comunitat Valenciana. Para ello se han diseñado una serie de instrumentos de recogida de datos (tales como entrevistas individuales y grupales o registros de observación) con los que, a través de una metodología cualitativa basada en la observación participante y en el estudio de casos múltiple permitan identificar el nivel de inclusión de dichos centros, según el *Index for Inclusion*, y, posteriormente desarrollar una intervención gamificada en los centros y elaborar un protocolo de prácticas inclusivas, que puedan contribuir a mejorarlo. Al tratarse de un proyecto de tesis doctoral en fase de recogida de datos todavía no pueden establecerse conclusiones ni resultados. El análisis de los mismos se producirá una vez finalizado el trabajo de campo y tras su volcado al programa de análisis de datos cualitativos asistido por computadora ATLAS.ti.

Palabras clave: Inclusión; Trastorno del Espectro del Autismo; Gamificación; Estrategias; Tesis doctoral.

Planteamiento del problema

La intervención educativa es fundamental en la mejora de la calidad de vida de todas las personas; es por ello que la escuela debe contribuir a la construcción, no solo de un espacio para el aprendizaje, sino de una cultura inclusiva, de igualdad y respeto a todos los niños y niñas. Especialmente en el caso del alumnado con TEA, es fundamental que la intervención educativa asegure su inclusión en el centro y en la sociedad, para maximizar su potencial y favorecer su bienestar personal. En este

⁷² Esta contribución forma parte del proyecto de tesis doctoral con referencia FPU17/00372 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

estudio, nuestra misión es colaborar en ello y, para poder llevar a cabo dichas prácticas educativas nos hemos centrado en el microcontexto de los centros ordinarios que escolarizan en inclusión al alumnado con TEA. Por ello, nuestro trabajo de investigación, todavía en curso, es una tesis doctoral que, desde una revisión de la literatura, persigue los siguientes objetivos:

1. Determinar y valorar el estado actual del nivel de inclusión educativa del alumnado con TEA en los cursos de quinto y sexto de primaria, a nivel estatal y autonómico.
2. Realizar un estudio de casos en centros educativos de Valencia que escolaricen este alumnado, con el objetivo de identificar su nivel de inclusión, desarrollar una intervención gamificada para mejorarla y elaborar un protocolo de prácticas inclusivas.

Antecedentes y fundamentación teórica

La educación cumple un papel esencial en el proceso de adquisición de los Derechos Humanos, gracias a una continua búsqueda de estrategias por ofertar una "escuela para todos" (Lozano & Alcaraz, 2012; ONU, 1990). Pero la escuela, para que verdaderamente favorezca la inclusión, debe reconocer la diversidad como valor fundamental y como fuente de enriquecimiento personal.

Para las personas con diversidad funcional, el acceso a la escolaridad en contextos ordinarios es una de las claves más importantes para asegurar su inclusión educativa y social, además de contribuir a mejorar su calidad de vida (Arce, 2013; Peirats, 2012). Sin embargo, garantizar este principio no siempre es sencillo. En el caso del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), caracterizado por "deficiencias en la comunicación social" y "comportamientos restringidos y repetitivos" según la clasificación internacional de los trastornos mentales DSM-5 (APA, 2013), sus particularidades pueden ser, en el contexto escolar, fuente de conflicto y de desconcierto. Esto es debido, fundamentalmente, a que las instituciones escolares basan sus tareas en las relaciones de los miembros del grupo especialmente mediante comunicación verbal, que son los campos de mayor dificultad para las personas con TEA (Hernández, 2016; Ming et al., 2018).

En los últimos cuarenta años la prevalencia del TEA se ha incrementado significativamente, situándose en la actualidad en 1 caso por cada 160 nacimientos (OMS, 2017), y 13 de cada 10.000 niños de entre 3 y 12 años (Güemes et al., 2009; Morales et al., 2018), lo que cifraría en más de 18.000 el número de personas con TEA en edad escolar en España. Este alumnado merece y tiene derecho a asistir a centros que le proporcionen una educación inclusiva de calidad basada, no solo en la presencia, sino en el aprendizaje y en la participación (Echeita & Ainscow, 2011).

Las modalidades de escolarización que contempla el contexto educativo actual son: centro ordinario, centro de educación especial, unidad de educación especial dentro de un centro ordinario y la escolarización combinada (Tomás y Grau, 2016). Y aquella en la que debe situarse un niño o niña, es la que permita el máximo nivel de inclusión educativa y social, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo, así como la posibilidad acceso a recursos de apoyo (Bejarano, Magán, de Pablos y Canal, 2017). Sin embargo, no es fácil asegurar siempre una inclusión adecuada, debido a las diversas barreras que podemos encontrar en el contexto; así pues, uno de los retos

fundamentales de la educación inclusiva es el de aportar facilitadores que superen las barreras para el aprendizaje y el desarrollo (Rangel, 2017). Para ello son fundamentales la familia, la escuela y su coordinación, con el fin de aportar una intervención lo más completa, efectiva y temprana posible que permita reducir su sintomatología y facilitar una vida lo más autónoma e independiente posible.

Existe gran controversia respecto a los programas de intervención educativa más eficaces en este tipo de alumnado, pero lo principal es que estos partan del rigor empírico y se adapten a sus necesidades (Verdugo y Shalock, 2013). Si las prácticas educativas se llevan a cabo de forma consistente y sistemática, las probabilidades de obtener resultados positivos incrementarán. Además, es fundamental que los programas de intervención no se lleven a cabo en contextos clínicos aislados (terapia uno a uno), sino que estén adaptados a su contexto escolar de forma que se implanten en los sistemas educativos aportando beneficios, no solo para el alumno con TEA sino para la toda la heterogeneidad del aula (Charman et al., 2011). Tal y como lleva realizándose en algunas escuelas, y con éxito notable, mediante el método TEACCH.

La gran mayoría de los estudiantes con TEA presentan una estimulación sensorial, fundamentalmente visual, que resulta prioritaria para el procesamiento cognitivo de la información, es por ello que son, tal y como afirma Grandin (1995) *pensadores visuales* en lugar de verbales. Además, lo tecnológico facilita para ellos la decodificación de la información ya que su presentación, además de motivadora y reforzadora, resulta lógica y concreta, mucho más que el lenguaje verbal (Gallego, 2002). Así pues, los programas de intervención más exitosos para ellos podrían ser aquellos basados en el aprendizaje mediado visualmente (Herrera et al., 2012). Es por esto que, partiendo de la alta receptividad hacia los videojuegos y las ventajas que pueden ofrecerles (Lau et al., 2017; Revuelta & Esnaola, 2013), se considera necesario conocer el estado del arte en este tema para poder diseñar intervenciones con materiales gamificados en las escuelas de primaria que, estratégicamente, contemplen incrementar el nivel de inclusión del alumnado con TEA y den respuesta a las nuevas formas expresivas de la sociedad digital.

Diseño y metodología

Para analizar las estrategias organizativas y didácticas empleadas en las aulas ordinarias de educación primaria, que favorecen la inclusión del alumnado de 5º y 6º con Trastorno del Espectro del Autismo, hemos optado por una metodología **cuantitativa**. Se descartaron enfoques correlacionales y experimentales para decantarnos por uno que analizara las interacciones inclusivas en su contexto natural. Nuestra pretensión fue, siguiendo las directrices de Flick (2015), la de acercarnos a la realidad y entender, describir e incluso explicar, los fenómenos sociales que allí se producían, desde el interior. Para ello, nuestra metodología de trabajo fue de tipo **etnográfico**, para analizar el problema desde el entorno en el que se produce (Taylor y Bogdan, 1996), y a través de un estudio de **casos múltiple**, que nos permitirá alcanzar la comprensión de una realidad concreta mediante el estudio de la particularidad y de la complejidad de varios casos singulares, enmarcado en el contexto global donde se producen (Ander-Egg, 2003; Stake, 1998). El trabajo de campo se está llevando a cabo en una muestra intencional, apropiada y adecuada para nuestro estudio en particular, aunque no representativa (Álvarez, 2005) de cuatro centros de primaria de Valencia con inclusión de alumnado TEA en 5º y 6º curso, previamente seleccionados para

abarcar, en mayor o menor medida, el conjunto de posibilidades sociogeográficas en las que pueden encontrarse este tipo de casos, bajo la perspectiva inclusiva, con la intención de recopilar, tal como apunta Stake (1995), las distintas partes que conforman el fenómeno y examinar lo que cada caso particular tenga que comunicar (centro rural, centro rural agrupado, centro urbano, centro semiurbano), tal y como puede observarse en la Figura 1.

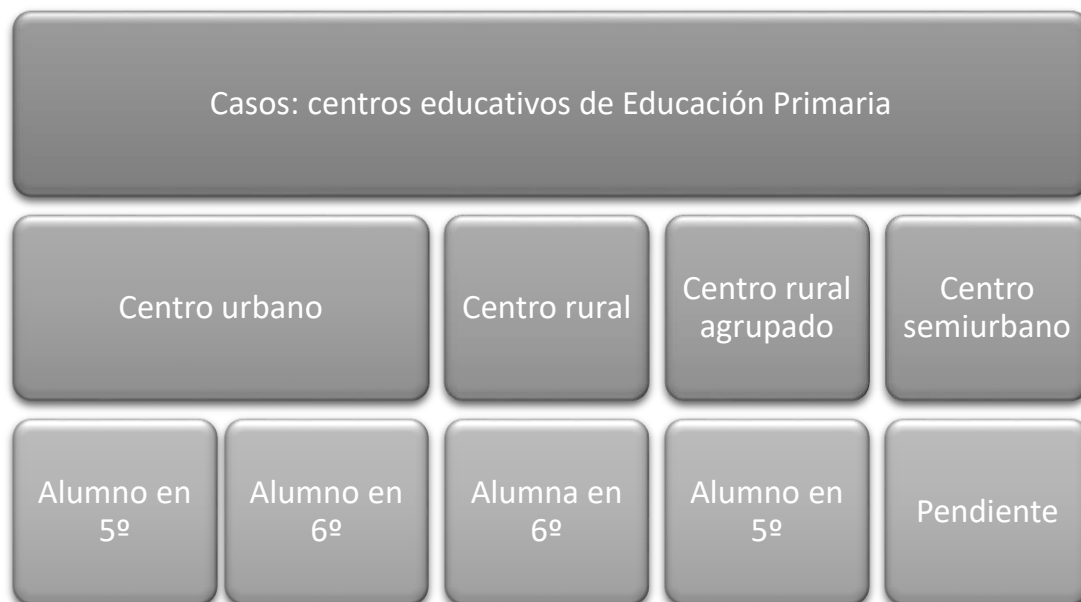


Figura 1. Representación de la muestra del estudio. Fuente: Elaboración propia.

Para la recogida de los datos se han ido combinando diferentes técnicas e instrumentos. Por una parte, se ha empleado el análisis de contenido para la consideración de los aspectos estadísticos, legales y normativos, así como la revisión de los trabajos previos sobre esta temática. Por otra parte, en el trabajo de campo, las observaciones se están llevando a cabo dentro de las unidades seleccionadas, partiendo de un registro de observación previamente elaborado. También se ha empleado la guía *Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) para la creación de un cuestionario a cumplimentar por los docentes, el equipo directivo y el alumnado con el fin de recabar sus percepciones respecto a la evaluación de la inclusión educativa. Sin embargo, la utilidad de sus resultados parece estar parcialmente sesgada por lo que se está considerando no incluirlos en el informe final de tesis. Además, se han empleado las entrevistas individuales a los tutores y a las familias del alumnado con TEA, así como las grupales a una selección de 3-4 alumnos del grupo clase; con el fin de conocer las percepciones de las personas implicadas, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1996). Por último, con el fin de obtener información acerca de los roles, conflictos o alumnado aislado en el aula, se consideró adecuado emplear un test sociométrico; un herramienta útil para el conocimiento de la composición interactiva del grupo-clase, fundamentado en la explicitación de las relaciones reales y percibidas de elección y de rechazo entre los alumnos y alumnas de un aula (Arruga, 1983). Y, con todo ello, mediante la triangulación de fuentes, instrumentos y de agentes, efectuar una investigación válida y coherente.

Prospectiva

Tras reunirse con los equipos directivos de los tres primeros centros y explicar el trabajo a realizar y, contando con la preceptiva autorización, se delimitaron las unidades a estudiar, las cuales contaban con la presencia de alumnado con TEA: una unidad de 5º y una de 6º en el mismo centro (1), una unidad de 6º en otro centro (2), y una unidad de 5º en un tercer centro (3); así como cada uno de los centros como unidades de análisis propias.

Posteriormente, tras una primera reunión con el departamento de inclusión de la Conselleria d'Educació, se obtuvieron una serie de datos, aunque limitados, respecto a las modalidades de escolarización inclusiva del alumnado con TEA de primaria y secundaria en la Comunitat Valenciana. Los datos de primaria, que quedan reflejados en la figura 2, muestran como, a lo largo de los años el alumnado escolarizado en aulas de comunicación y lenguaje (unidades específicas dentro de centros ordinarios) ha ido incrementando, hasta ser 503 los alumnos con TEA que son atendidos por Aulas CYL de centros ordinarios públicos y/o concertados en la Comunidad Valenciana; aun así, sería conveniente conocer también el número de alumnos escolarizados en aulas ordinarias con apoyos, así como el de los que asisten a centros de educación especial, con el fin de obtener unos resultados más sólidos y concluyentes respecto a estado de la cuestión. La inclusión real del alumnado con TEA.

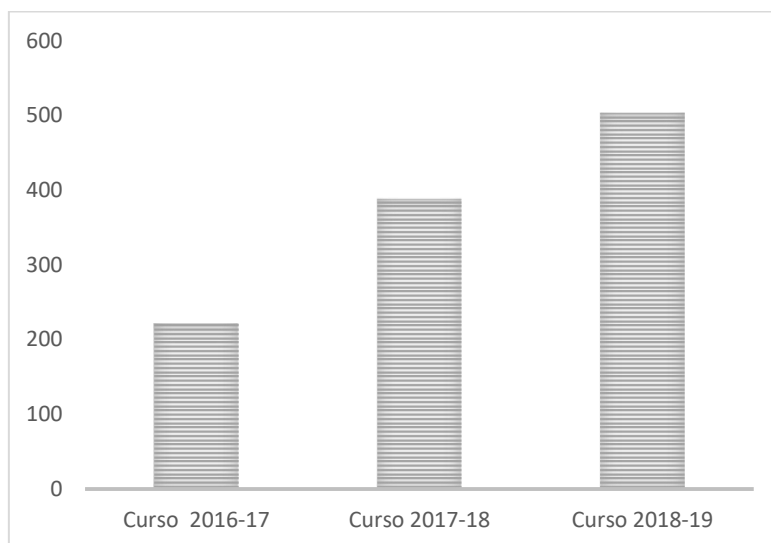


Figura 2. Datos actuales sobre el alumnado que asiste a aulas CYL en CEIP de la Comunidad Valenciana.

La situación actual del proyecto comprende el diseño de todos los instrumentos de recogida de datos, tales como: las entrevistas a alumnado, profesorado y familia; los cuestionarios al profesorado y al alumnado; el test sociométrico con el que establecer el sociograma de aula y su correspondiente traducción a algunos idiomas para que también los alumnos recién llegados pudiesen responderlos, los registros de observación y las fichas para la identificación y el análisis de documentos del centro; y la recogida de datos parciales en tres de los cuatro centros seleccionados.

Es por ello que no podemos establecer todavía más resultados ni conclusiones, previamente quedaría pendiente, la obtención de los datos restantes y el registro de la

información recogida, tras los permisos pertinentes de los implicados, en el programa Atlas.ti 8 para su análisis y discusión posterior. Finalmente, se concluirá la investigación con el diseño, basado en los resultados del trabajo de campo, de una propuesta de material digitalizado gamificado y un protocolo para la intervención pedagógica en las aulas de los últimos niveles de primaria con inclusión de alumnado TEA.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. Washington DC: American Psychiatric Pub.
- Ander-Egg, E. (2003). Métodos y técnicas de investigación social III. *La ciencia: su método y la expresión del conocimiento científico*. 1ª ed. Buenos Aires, Editorial Lumen.
- Arce, E. (2013). La inclusión escolar de los alumnos con trastorno del espectro de autismo: Análisis de la respuesta educativa al alumno con TEA. *ACLPPinforma*, 1(30), 15-16.
- Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Bejarano, A. B., Magán, M., de Pablos, A., & Canal, R. (2017). Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(2), 87-110.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Charman, T., Pellicano, L., Peacey, L., Peacey, N, Forward, K., & Dockre, J. (2011). *What is good practice in autism education?* London: Institute of Education, University of London.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. *Educación*, 1(12), 26-46.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gallego, M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures. My life with autism*. New York: Vintage.
- Güemes Careaga, I., Martín-Arribas, C. & Posada de la Paz, M. (2009). *Evaluación de la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en los trastornos del espectro autista*. Madrid: Instituto de Investigación de enfermedades raras.
- Hernández, J. M. (2016). Caminando hacia una educación de calidad para alumnos con TEA. En M. Martínez (Ed.), *Todo sobre el autismo: los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA): guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (pp. 271-304). Tarragona: Altaria.

- Herrera, G., Casas, X., Sevilla, J., Rosa, L., Pardo, C., Plaza, J., & Le Groux, S. (2012). Pictogram room: Aplicación de tecnologías de interacción natural para el desarrollo del niño con autismo. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 8, 41-46.
- Lau H. M., Smit J., Fleming T. & Riper H. (2017) Serious games for mental health: are they accessible, feasible, and effective? A systematic review and meta-analysis. *Front Psychiatry*, 7, 209-230. doi:10.3389/fpsy.2016.00209
- Lozano, J. & Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con trastorno del espectro autista*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Ming, S., Mulhern, T., Stewart, I., Moran, L., & Bynum, K. (2018). Training class inclusion responding in typically developing children and individuals with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 51(1), 53-60.
- Morales-Hidalgo, P., Roigé-Castellví, J., Hernández-Martínez, C., Voltas, N. & Canals, J. (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among Spanish school-age children. *Journal Autism Dev Disord*, 48, 3176-3190.
- Organización de Naciones Unidas (1990). *Informe final de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Comisión Interinstitucional. UNESCO, UNICEF, BM. Tailandia.
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Trastorno del Espectro Autista*. Ginebra: World Health Organization.
- Peirats, J. (2012). Atención a la diversidad: medidas organizativas y curriculares. En C. Grau y M. D. Gil (Coords.), *Intervención Psicoeducativa en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* (pp. 29-63). Madrid: Pearson Educación.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-102.
- Revuelta, F. I., & Esnaola, G. (2013). *Videojuegos en redes sociales: perspectivas del edutainment y la pedagogía lúdica en el aula*. Barcelona, Spain: Laertes SA.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Melbourne, Sage.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Tomás, R., & Grau, C. (2016). Modalidades de escolarización para el alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 35-53.
- Verdugo, M. A., & Schalock, R. L. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.

**MESA DE TRABAJO
CO-PARTICIPACIÓN**



**TAVOLO DI LAVORO
CO-PARTECIPAZIONE**

INTRODUCCIÓN MESA CO-PARTICIPACIÓN: LA INVESTIGACIÓN DESDE LA CO-PARTICIPACIÓN

A cargo de: Joan María Senent Sánchez

Universitat de València

*Todo está muy lejos y es muy duro para vivir por eso es considerado zona inhóspita.
No teníamos agua, ni luz. Había que alumbrarse con un mechero o con velas.
Cuando tuve mi vehículo me iba a traer agua de los pozos que hacían en el río.
Yo me iba con los chicos para que me ayudaran porque no había nadie más.
Acarreábamos unos tachos y llenábamos una cisternita. ...
(Mirta Montiveros – Maestra en
El Bobadal – Salta-Argentina)*

El tema de la mesa redonda CO-PARTICIPACIÓN, se refiere a todo tipo de procesos en los que la participación de un colectivo, grupo, comunidad ha marcado el proceso de obtención de resultados de una investigación, y al mismo tiempo ha tenido una clara repercusión en la comunidad, - social, profesional, familiar ...-, sobre la que ha actuado.

Al mismo tiempo, si hablamos de “co-participación” es porque la intervención de los colectivos objeto de la investigación ha determinado y modificado la propia investigación, de forma que el impulso inicial de los investigadores se ha visto modificado, en ocasiones de forma importante, por la propia comunidad investigada. Ambas cuestiones, reflexión y acción se complementan como recordaba Freire “la reflexión sin acción es verbalismo y la acción sin reflexión, puro activismo”

Estos procesos, dentro de la línea de la investigación-acción, que Elliot desarrolló en los años 80 y han servido de bandera para muchas investigaciones en nuestros centros educativos, tanto a nivel universitario, como primario y secundario, fueron completados por el constructivismo social, Bandura y otros, para poner de manifiesto como la investigación y el desarrollo de conocimiento científico es un constructo colectivo de dos direcciones, pues por una parte determina y modifica la investigación, pero al mismo tiempo tiene una influencia clara sobre los colectivos o comunidades que han participado en la misma.

Los instrumentos utilizados son fundamentalmente cualitativos por lo que deberemos estar siempre atentos a la influencia de la propia subjetividad del investigador/a que podría introducir variables no dependientes del análisis, pero también a la validez y fiabilidad de la toma de información y de la acción participativa de los grupos que intervienen en la investigación que en algún momento podrían modificar los planteamientos iniciales hacia otros más partidistas y alejados del rigor científico.

En cualquier caso, la apuesta de aceptar la participación en la investigación, constituye un reto apasionante en la medida que acerca a e implica a los investigadores a la propia realidad investigada. En los últimos años, las investigaciones que hemos realizado en América Latina a partir de los proyectos financiados por la cátedra Unesco de la Universidad de Valencia, relacionados con la formación del profesorado. En

ambos proyectos no hemos abordado la formación inicial de los docentes que habitualmente se define a nivel de estado, por lo menos en cuanto a sus parámetros iniciales, y que habitualmente no suele establecer diferencias (con algunas excepciones), por cuestionado que pueda resultar, entre la formación del docente en zonas urbanas de la del docente en zonas rurales. Esto, que visto desde un parámetro eurocéntrico podría resultar bastante lógico teniendo en cuenta las características de la población docente y su propia movilidad que le llevará de ser docente rural a urbano o viceversa, es radicalmente distinto en las zonas de América Latina sobre las que versa el presente escrito, por dos razones fundamentales:

- a) la ruralidad como entorno de desarrollo que conlleva una escasa movilidad docente fuera de la provincia o comunidad donde se vive y por ello el mantenimiento del docente rural en su propio entorno, con una fluctuación en todo caso entre la ruralidad extrema (por ejemplo el docente rural itinerante de la provincia de Salta-Argentina) al docente rural en pequeños núcleos de población.
- b) la diferente situación de las lenguas en los entornos en los que trabaja el docente. Si para un profesor europeo que intervenga en una escuela bilingüe (en Bolzano, Cataluña, Galicia, Córcega, Val d'Aosta, Ticino, C.Valenciana, etc..) existe siempre una diferencia entre la lengua A (habitualmente la más común en el estado y la B (la de la región donde trabaja), en las regiones latinoamericanas a las que se refiere el presente texto, la diferencia es inmensamente mayor aunque haya situaciones claramente diferenciadas como las que encontramos en Paraguay donde "guaraní" (lengua B) y "español" (lengua A), o en Bolivia donde "aymara" (lengua B) y "español" (lengua A) son lenguas oficiales aunque con diferentes usos o planteamientos socioculturales, a las que encontramos en la provincia de Salta (Argentina) donde el "wichi" o el "quechua" (Lenguas B) no son lenguas oficiales y tienen escasa presencia en la escuela.

Trabajar sobre esas temáticas implicaba necesariamente la participación de los docentes y de las propias comunidades donde se encuentran situadas sus escuelas, no solo porque hay que conocer los entornos de aprendizaje en los que actúan sino especialmente porque es necesaria, como en cualquier proceso investigador sobre conductas humanas, la propia reflexión de los docentes sobre su trabajo, su autoeficacia y los resultados observables de su intervención didáctica.

Hacerlo de otro modo hubiera significado omitir una de las partes claves de la investigación, la propia reflexión de los participantes, lo que en un proceso de investigación sobre un grupo humano resulta fundamental, pues los investigadores/as han de conocer a fondo las características de ese grupo y de los procesos que se desarrollan en ese contexto. Por ejemplo cuando hace cuatro años nuestro grupo investigador obtuvo financiación para un proyecto de la Cátedra Unesco de la Universidad de Valencia, con el objetivo de crear recursos y estrategias para los docentes de la secundaria rural itinerante en la provincia de Salta, en colaboración con nuestros compañeros de la Universidad Nacional de Salta, tuvimos, en primer lugar que estudiar a fondo el contexto administrativo de esos docentes. En tal sentido, la obligatoriedad del nivel secundario en Argentina se estableció en un marco en el que conviven situaciones desiguales. Estas se encuentran signadas por la presencia o no de escuelas, de profesores titulados, por circuitos diferenciados en relación con la calidad

y los aprendizajes, en múltiples escenarios. Para éstos, sigue siendo válido repensar abordajes diferenciados para el logro de aprendizajes significativos en las vidas de quienes transitan su escolaridad entre valles y montañas. Para ello invitamos a participar a docentes de esa secundaria rural que conocieran bien sus características y pudieran transmitirnos ese conocimiento. Emilce Tacacho antigua alumna de la Universidad de Salta que vino en movilidad a nuestra Facultad, nos describía el contexto:

Si recorremos la provincia de Salta y su extensión territorial de 155.488 km², un tercio de la superficie española, podemos caracterizarla por su notable diversidad geográfica, étnica, lingüística, en los 23 departamentos que la constituyen. Región altamente turística por sus paisajes, expresivas reivindicaciones políticas, culturales e identitarias, con una creciente integración a los mercados globalizados, y con un rasgo conservador en la construcción de las identidades de las nuevas generaciones que se forman a lo largo y ancho de nuestra geografía salteña. Este escenario complejo de la expansión de la educación secundaria en Salta fue un proceso que interpeló a autoridades estatales y a muchísimas familias, devino de un marco normativo que, en el 2006 reestructuró el sistema educativo a nivel nacional en el campo de la educación intercultural bilingüe, la educación rural, las expectativas y trayectorias de vida de numerosos adolescentes y jóvenes y sus familias de comunidades dispersas en esta amplia geografía del norte argentino. (Tacacho, 2017, 22)

Después tuvimos que conocer las características de los centros escolares de la provincia de Salta, que sin duda habíamos visitado en bastantes ocasiones, pero no habíamos realizado un estudio pormenorizado de sus características. Vimos que las diferencias persisten entre los centros de las grandes urbes y sus periferias y /o en relación a las pequeñas ciudades. Lo mismo puede observarse en lo estrictamente rural, donde las desigualdades están marcadas por la cantidad de habitantes por comunidades, (familias dispersas) las características del trabajo de la zona, la accesibilidad, la presencia o inexistencia de algunos servicios públicos. Se ha relevado asimismo, que las familias sostienen un imaginario sobre la escolaridad, escasamente vinculado a una estrategia de movilidad social.

Conocido el contexto administrativo y geográfico-social, se planteó la investigación desde la participación de los investigados. Es decir necesitábamos conocer el tipo de recursos que a ese docente itinerante de la secundaria rural le hacían falta y tenía mayor dificultad para conseguirlos. Se trataba de proseguir con una investigación compartida con el equipo de investigadores, por una parte, pero también con los propios investigados, como dejábamos claro en la introducción a esa Guía de recursos:

“Compartimos este trabajo estudiantes, docentes e investigadores del CISEN (Centro Educativo del Norte Argentino) de la Universidad Nacional de Salta, Argentina y de la Universidad de Valencia, España, y de Instituciones Educativas de zonas rurales inhóspitas y/o con población indígena de la provincia de Salta. Nos proponemos dialogar con docentes que trabajan en Colegios Rurales Itinerantes, pero también con todo/as aquello/as para quienes puedan resultar útiles este conjunto de pensamientos, sentimientos y haceres, cualquiera sea su lugar de trabajo; a todo/as invitamos a recorrer las profundas diferencias geográficas y socioculturales que atraviesan los espacios/tiempos de la educación.

Uno de los propósitos de estas orientaciones es contribuir al fortalecimiento de la Educación Rural e Intercultural, a fin de que se concreten los objetivos de la

educación argentina, con pleno reconocimiento de las características culturales y ambientales de los diferentes grupos sociales hasta donde llega la itinerancia". (Senent-De Anquín, 2017, 13)

Eso nos llevó a organizar reuniones, debates, discusiones y visitas a centros de profesorado y a profesorado en ejercicio. Pero no solamente al profesorado, pues si bien queríamos conocer sus necesidades, también otros miembros de la comunidad escolar debían darnos su opinión pues la acción docente repercutía de manera diversa sobre ellos, como indicaba la propia Emilce, antes citada

"Nos proponíamos dialogar con docentes que trabajan en Colegios Rurales Itinerantes, pero también con todo/as aquello/as para quienes puedan resultar útiles este conjunto de pensamientos, sentimientos y haceres, cualquiera sea su lugar de trabajo; a todo/as invitamos a recorrer las profundas diferencias geográficas y socioculturales que atraviesan los espacios/tiempos de la educación." (Tacacho, 2017, 23)

Y, posteriormente, nos interesaba la reflexión del docente como profesional de la educación y por tanto desde su perspectiva de enseñante. Hemos querido unir la reflexión didáctica que hacemos en las aulas universitarias con la reflexión sobre la práctica docente recibida de diversas formas, especialmente en el medio rural y con especial incidencia en la secundaria rural itinerante, con las peculiaridades que tiene la enseñanza en ese entorno y que las diferencias de otros planteamientos didácticos secundarios. Sin duda las propias reflexiones y análisis de los docentes que usen este manual pedagógico precisarán su eficacia y nos ayudarán a desarrollarlo en el futuro.

Asimismo, y como fruto de esa co-participación se nos planteó la cuestión del formato. Queríamos que la Guía fuera fácil de usar, más allá de cuestiones como la conexión a la red o la misma electricidad. Hemos deseado que el manual sea "ligero de equipaje" y por ello lo hemos dividido en cuatro cuadernos que puedan usarse independientemente sin necesidad de llevarlos todos ellos. El trabajo se ha dividido pues en cuatro bloques, uno por cada cuaderno que pueden llevarse separadamente y utilizarse de forma indistinta.

Debimos entrar después en la cuestión metodológica: ¿cómo iban a trabajar los docentes en esas aulas. Muchas de las aulas rurales trabajan con pluriaños, término que se utilizan para denotar que en una misma sección se agrupa a estudiantes de diferentes edades y en diferentes años de cursado o condiciones de aprendizaje. Los/as docentes que han sido formados para una escuela graduada, suelen quedar desconcertados ante esta situación y rápidamente tienden a resolverla subdividiendo a los/as alumnos/as según el año que les corresponde. Es decir, repiten la forma de enseñar de una escuela graduada, entonces los/as estudiantes son separados, se crea una distancia entre los de diferentes años, pero como el aula suele ser pequeña, son inevitables las interferencias. Entonces, el/la docente se dispone a trabajar con cada grupo de cada año o asignatura en forma alternada... comienza la lucha contra reloj... porque en el tiempo estipulado para un año el/a docente tiene que enseñar a varios años o asignaturas. Ciertamente el problema es complejo porque a medida que el/la educador/a « se multiplica » disminuye el tiempo de enseñanza para cada grupo. Es decir, mientras más años o asignaturas tiene que atender el/la docentes menor es el tiempo y la dedicación por alumno/a. Por eso proponemos estrategias y formas de trabajo grupales para que en el aula rural trabajen todo/as al mismo tiempo relacionando contenidos y actividades.

Y también fue necesario conocer las características temporales y espaciales de la vida en las comunidades rurales, las actividades de subsistencia y producción de los/as habitantes y en particular de quienes concurren al Colegio Rural Itinerante, pues las características de los alumnos/as y de las propias familias, también delimitaban los tipos de intervención de los y las docentes, así como los instrumentos y materiales usados.

Quisimos transmitir a los propios docentes nuestra forma de entender la investigación participativa y como esa co-participación era clave para establecer un diagnóstico inicial de la situación sobre la que iba a intervenir. Como indicaba Ariel Durán,

“Un diagnóstico no termina en una semana ni en unos días, allí solamente comienza. Se logra una idea aproximada del grupo y de cada niño/a a principio de año por la lectura de los informes del año anterior, el diálogo con los docentes que estuvieron a su cargo, la observación cuidadosa pero sin poner rótulos, el diálogo con los niños sobre sus intereses, juegos, momentos de trabajo, relaciones familiares, los hermanos, la alfabetización de los padres... para que puedan brindarnos pistas cómo abordar nuestra tarea áulica en interrelación con los padres. Estos diálogos pueden ser orales con los más pequeños y en los niveles superiores oral y escrito. Hay que saber preguntar y saber interpretar las respuestas. El diagnóstico es un estado inicial del proceso de aprendizaje de los niños. No se trata de manifestar: “Esto no sabe, aquello tampoco”. Se trata de describir los procesos logrados y alcanzados y a partir de ellos proponer líneas de acción que tiendan a mejorarlos y adquirir nuevos conocimientos o a profundizarlos. Al diagnóstico inicial le sigue la evaluación continua porque el nivel de desarrollo de los niños/as cambia y sorprende todos los días”. (Durán, 2017, 145).

Finalmente, cuando nos planteamos la evaluación del proceso, en coherencia con todo el trabajo y la investigación anterior, la abordamos desde esa perspectiva de participación que había estado presente desde el inicio. Como María Jesús Perales señalaba a los docentes en la parte final de nuestra Guía:

La evaluación ha de considerarse como una reflexión conjunta del equipo de docentes que trabaja en una zona. Esta evaluación conjunta es muy importante. Un instrumento útil puede ser el establecimiento de reuniones periódicas del equipo docente, en las que se puede trabajar a partir de las rejillas de valoración individual, y trabajar sobre una reflexión conjunta, pues permite:

- el análisis del grupo de estudiantes a partir de la perspectiva de todas las áreas,
- el análisis de las estrategias docentes, las formas de colaboración entre las áreas, la reflexión sobre los proyectos conjuntos que se han desarrollado,
- la reflexión sobre el contexto y las condiciones de trabajo y cómo mejorarlas para que la tarea docente se desarrolle más adecuadamente: los espacios docentes, la disponibilidad de libros y otros recursos, la organización de horarios, la relación con la municipalidad y con la comunidad...
- otras valoraciones que como equipo docente se puedan plantear

Es muy importante que las conclusiones de estas sesiones de evaluación conjunta se vayan reflejando en documentos escritos. Un instrumento para ello puede ser este guion de trabajo:

- Descripción de la situación (estudiantes, estrategias docentes, análisis del contexto y condiciones de trabajo).
- Reflexión sobre elementos que facilitan y dificultan la situación.
- Compromisos internos del equipo docente y calendario.
- Solicitudes externas del equipo docente, y formas de plantearlas.

Todo ello, puede servir para crear procesos de aprendizaje más enriquecedores y que ayuden al docente y estudiante a conocer sus potencialidades y avances sobre las tareas. Sin duda, los procesos evaluativos de manera consciente pueden capacitar y estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera adecuada que ayude tanto a conocer los niveles de adquisición como para identificar elementos que permitan propuestas de mejora hacia todos y todas. (Perales, 2017, 141)

En coherencia con la concepción de co-participación que he expuesto, la organización de esta Mesa quedó del siguiente modo, integrando investigaciones sobre la co-participación desde diversos ángulos:

- Desde el ámbito escolar escolar, **Giovanni Castagno** analiza prácticas de participación democrática en escuelas romanas partiendo de la diversidad, **M^a Francesca Maniscalco**, desde el estudio de caso de la escuela de Sambucca analiza la escuela abierta como potenciadora de la relación con familia y sociedad, también en esa línea, **Paolo Romano** estudia el rol de la escuela – instituto comprensivo como centro de la comunidad en la isla de Lipari.
- Trabajando la relación entre las entidades locales y las familias, **Sandra Callucci** nos presenta su trabajo “sobre el “espacio Neutro” en Palermo, al servicio del cuidado de los vínculos familiares y y finalmente, haciendo de puente entre la participación escolar y la familiar, **Giorgio Giovanelli** investiga la práctica del “homeschooling” en Italia.
- Desde el punto de vista de la participación en los entes locales, **Indira Betancourt** nos presenta la realidad cubana en esa controversia entre el estado y la localidad, mientras que **Cecilia Ficaddenti**, analiza la relación entre las entidades locales y las organizaciones del tercer sector a través de la creación de cooperativas de comunidad.
- Para terminar, desde el enfoque de la participación en la formación de los profesionales, **Vincenzo Pecorino** analiza el papel del coaching en la formación de los docentes, **Luigina Palazzo** analiza las percepciones de docentes y dirigentes escolares respecto a la evaluación y autoevaluación, y finalmente **Alda Miftari** estudia la participación y el rol de los agricultores en los cursos de formación sobre temáticas que les afectan.

Referencias bibliográficas

- Comenares,A (2015): Investigación-acción participativa: una metodología metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, No. 1, 102-115 ISSN: 2215-8421 Disponible en: www.Dialnet-InvestigacionaccionParticipativa-4054232.pdf
- Durán, A (2017): “Pensar y vivir la escuela rural”, en Senent, JM - De Anquín, A (2017): *Abriendo Veredas*. Guía de Recursos Pedagógicos para docentes de la secundaria rural itinerante. Valencia. Universitat de Valencia.
- Martí, J (2016): La investigación-acción participativa: estructura y fases. <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/InvestigacionColaborativa.pdf>
- Perales, MJ . Sancho,C (2017): “Evaluación. Planteamiento y Estrategias”, en *Abriendo Veredas*. Guía de Recursos Pedagógicos para docentes de la secundaria rural itinerante. Valencia. Universitat de Valencia.
- Senent,JM - De Anquín, A (2017): *Abriendo Veredas*. Guía de Recursos Pedagógicos para docentes de la secundaria rural itinerante. Valencia Universitat de Valencia.
- Tacacho, E (2017): “La Educación secundaria Rural Itinerante en la provincia de Salta. Marco Legal”, en Senent, JM - De Anquín, A (2017): *Abriendo Veredas*. Guía de Recursos Pedagógicos para docentes de la secundaria rural itinerante. Valencia. Universitat de Valencia.

MUSICOTERAPIA E SINDROME DI DOWN: DISEGNO DI UN PROGRAMMA DI INTERVENTO PER IL SOSTEGNO COME PONTE VERSO L'INCLUSIONE EDUCATIVA NELLA SCUOLA SECONDARIA IN ITALIA

Giuseppa Alessi

(giusalea@tiscali.it)

Università di Valencia

Riassunto

Si propone un metodo innovativo che prevede l'uso della musicoterapia per facilitare l'inclusione dei soggetti portatori di sindrome di Down all'interno delle attività didattiche nella scuola secondaria in Italia al fine di migliorarne i processi di apprendimento permettendo loro una migliore partecipazione sociale e culturale. Partendo da studi precedenti sull'utilizzo e sui benefici derivanti dall'uso della musica nel relazionarsi con soggetti Down, verrà illustrata in dettaglio una metodologia che permette di conseguire un miglioramento dell'inclusione dei soggetti portatori di sindrome di Down all'interno del sistema educativo nella scuola secondaria in Italia mediante l'uso della musicoterapia. La musica, attraverso un medium supportato e sostenuto dal musicoterapeuta, è in grado di arrivare in tutto il corpo e consente a tutte le persone e a tutti i bambini, con gradi diversi di disabilità, di creare un contesto, in cui possono sentirsi accolti, nonostante la loro disabilità. Tale scelta è di sicuro interesse e anche soggetta a sviluppi futuri al momento non prevedibili in quanto l'approccio in questione è relativamente recente nell'ambito del campo di applicazione proposto. Sono state esaminate in modo esaustivo ed accurato le diverse metodologie già poste in essere al fine di proporre una originale. Sono stati oggetto di comparazione i principali metodi sin qui usati mediante una accurata ricerca bibliografica estesa ad autori di tutto il mondo. Ciò ha condotto alla elaborazione di un metodo che raccoglie il meglio delle varie esperienze sin qui maturate nel mondo: la sperimentazione pratica è demandata a futuri lavori.

Parole chiave: Musicoterapia; Sindrome di Down; Scuola.

Scopo di questa investigazione è quella di proporre un metodo innovativo che prevede l'uso della musicoterapia per facilitare l'inclusione dei soggetti portatori di sindrome di Down all'interno delle attività didattiche nella scuola secondaria in Italia al fine di migliorarne i processi di apprendimento permettendo loro una migliore partecipazione sociale e culturale.

Il suono, fin dal concepimento ha un'importanza straordinaria e fondamentale, nello sviluppo armonico del bambino e dopo la nascita diventa il principale canale comunicativo - espressivo che attraverso il movimento e la voce entra in relazione con il mondo esterno e afferma la propria personalità.

La World Federation of Music Therapy (Federazione Mondiale di Musicoterapia) ha dato nel 1996 la seguente definizione: "La musicoterapia è l'uso della musica e/o degli elementi musicali (suono, ritmo, melodia e armonia) da parte di un musicista terapeuta qualificato, con un utente o un gruppo, in un processo atto a facilitare e favorire la comunicazione, la relazione, l'apprendimento, la motricità, l'espressione, l'organizzazione e altri rilevanti obiettivi terapeutici al fine di soddisfare le necessità fisiche, emozionali, mentali, sociali e cognitive.

La musica, universalmente presente in tutte le culture, è una attività che ormai accompagna l'uomo dagli albori della civiltà.

Il patrimonio musicale non è soltanto elaborazione, composizione e fruizione, è anche comunicazione socialmente e culturalmente, indipendente dal sentimento che capace di esprimere.

Ogni cultura pratica la musica, in quanto è un mezzo efficace per suscitare ed esprimere emozioni, sia dolorose che positive, in essa impliciti sono i significati emotivi capaci di raggiungere ogni persona

Storicamente, troviamo tracce di un uso importante della musicoterapia, risalenti a più di tremila anni fa, epoca in cui forte era la credenza che la malattia fosse causata da spiriti maligni, che invadevano il corpo e la mente dell'individuo.

Partendo da studi precedenti sull'utilizzo e sui benefici derivanti dall'uso della musica nel relazionarsi con soggetti Down, verrà illustrata in dettaglio una metodologia che permette di conseguire un miglioramento dell'inclusione dei soggetti portatori di sindrome di Down all'interno del sistema educativo nella scuola secondaria in Italia mediante l'uso della musicoterapia.

La musica, i canti, le danze hanno rappresentato, nella vita delle persone, un posto di grande rilievo, arrivando a scandire gli eventi ed i cicli più importanti della vita tribale (caccia, raccolto, stagioni, siccità, nascita, riti di passaggio, morte).

Anche nelle pratiche religiose e civili e religiose il suono, il ritmo ed il movimento avevano il compito di dominare il mondo sovrumano ed alcune forze della natura.

Nei riti sciamanici, il suono e la musica, fungevano da tramite con gli spiriti o le divinità Dei o Demoni e Spiriti capaci di curare, ogni tipo di malattia. Generalmente questi riti, venivano accompagnati dall'ingestione di erbe officinali che consentivano uno stato di trance, e da strumenti musicali, che grazie ad un ritmo ipnotico, lo facilitavano.

Un interessante passaggio esaustivo, lo ritroviamo nel testo di Comotti, che afferma:

"L'importante ruolo che la musica occupò nella cultura Greca, sia durante il periodo arcaico sia e ancor più nell'età classica, è testimoniata non da fonti documentarie dirette ma, fin dal secondo millennio a. C., dalle arti figurative e soprattutto, dai poemi omerici in poi, in una documentazione letteraria amplissima. Di questa apparente contraddizione sono state fornite plausibili spiegazioni partendo dall'etimologia del vocabolo greco, che non significava solo "musica", ma l'arte intera delle Muse, e comprendeva, con la musica, la poesia e la danza, e ricordando che insieme esse costituivano "i mezzi di trasmissione di una cultura che fino al IV° secolo A. C. fu essenzialmente orale, una cultura che si diffondeva attraverso pubbliche esecuzioni nelle quali non solo la parola, ma anche la melodia e il gesto avevano una loro funzione determinante." (Comotti G. 1979, p.45)

La musica, attraverso un medium supportato e sostenuto dal musicista-terapeuta, è in grado di arrivare in tutto il corpo e consente a tutte le persone e a tutti i bambini, con gradi diversi di disabilità, di creare un contesto, in cui possono sentirsi accolti, nonostante la loro disabilità.

Non esistono “casi difficili” la musica consente sempre di “fare qualcosa”.

Sostenendo e riconoscendo l'identità peculiare di questi bambini e di questi adulti, si offre loro, la possibilità di aprirsi ad una relazione nella quale, non solo iniziano a comunicare, ma anche a creare cambiamento.

La relazione suono-essere umano è circolare ed all'interno di essa, l'uomo è emittente quanto ricevente e tramite la sua presenza sonora nel mondo, concretizza il suo stesso modo di comunicare ed esistere. (Bertirotti, 2003)

Ecco come, nella musicoterapia diventa nodale il concetto di “persona”, secondo cui l'individuo è compreso come un soggetto che in senso ontologico “suona per”, suona dentro di sé, crea risonanze, e a sua volta si pone in risonanza con quanto lo circonda.

Il suono è in grado di modificare la profondità del respiro, la frequenza del battito cardiaco, sollecita atteggiamenti posturali, sensoriali e cinetici, gesti vocali, inducendo la formazione di forme significanti che comunicano i vissuti somatici e psichici della persona. Scrive Bertirotti:

“Queste stesse forme arricchiscono a loro volta l'universo sonoro perché rendono percepibili, attraverso i parametri tipici del linguaggio musicale (il ritmo, la frequenza, l'altezza, la tonalità, il timbro), le tensioni vitali che si sono create: gli atteggiamenti di apertura o di chiusura, di rigidità o di scioltezza, di accoglienza o di repulsione. A un livello prettamente corporeo, governato da leggi fisiche, l'uomo sonoro produce vibrazioni, e quando ne è investito avverte le oscillazioni che si sono trasmesse al suo corpo. Come essere sociale, utilizza questa entità come una manifestazione comunicativa che lo esprime e lo attraversa ponendolo in relazione con gli altri esseri viventi. L'elemento sonoro è l'oggetto intermediario della relazione. Infine, l'uomo attribuisce al suono una valenza simbolica: da un lato se ne lascia fecondare, dall'altro se ne serve per creare, con e al di là delle antinomie che lo caratterizzano.”

La musicoterapia funziona molto bene per quanto riguarda gli interventi con i discenti con sindrome di Down, perché permette di ottenere un aumento significativo del tempo di attenzione, e di concentrazione nelle attività comuni. Il tempo di risposta si accorcia, e grazie al fatto di lavorare con parametri musicali come il ritmo, si tratta di un miglioramento ottenuto senza creare pressione o ansia.

All'interno di questo scenario, la programmazione di interventi di musicista-terapia con i bambini affetti dalla sindrome di Down per semplificare l'inclusione scolastica, non può prescindere da questi aspetti.

I ragazzi con Sindrome di Down necessitano cure ed attenzioni particolari nel percorso di inserimento scolastico ed un adeguato sviluppo sociale, cognitivo ed affettivo.

Operativamente risulterà fondamentale adattare il programma del ragazzo a quello dei suoi compagni e valorizzare le sue competenze mediante proposte didattiche quanto più possibili agganciate al contesto.

Per strutturare un adeguato intervento di musicoterapia è certamente necessario lo studio di strategie che facilitino l'integrazione e la creazione di progetti formativi a cui i ragazzi con disabilità possono partecipare e un ordinamento, la coordinazione e la programmazione di tali strategie pensate proprio per i ragazzi con sindrome di Down, oltre ovviamente ad una corretta ed adeguata preparazione del musico-terapeuta.

Un percorso appropriato prevede:

- Individuazione della motivazione di base
- Adeguata scelta degli obiettivi specifici
- Metodologia di intervento negli spazi necessari
- Tempi di lavoro che prevedono la scansione dei momenti operativi
- Modalità di verifica

Non bisogna assolutamente dimenticare che la musicoterapia consente di sviluppare (Zucchini, 1989, p. 73):

- Rapporto io-corpo
- Suono Rapporto io
- Oggetto - suono
- Rapporto io-spazio Suono
- Rapporto io altri Suono

In musicoterapia il paziente è la parte attiva della terapia, viene accettato incondizionatamente in un rapporto di fiducia.

Attraverso uno scambio reciproco di proposte e la personalizzazione della tecnica da adeguare alle esigenze di ogni intervento il musico-terapeuta crea un legame trasformativo proprio grazie al suono.

L'intervento della musicoterapia è focalizzato sull'acquisizione di abilità non musicali, come la comunicazione, la socializzazione, la possibilità di compiere scelte e le abilità motorie.

Nel trattamento della Sindrome di Down, il musico-terapeuta deve costruire un percorso sonoro - motorio - musicale, che tenda a migliorare la coordinazione motoria e l'articolazione del linguaggio, sviluppare le capacità relazionali, e di promuovere e migliorare le capacità di concentrazione e quelle attentive.

Per quanto riguarda la capacità creativa del singolo, è degno di nota per il suo sviluppo attraverso l'improvvisazione musicale e strumentale.

Scopo di questa investigazione è quella di proporre un metodo innovativo che prevede l'uso della musicoterapia per facilitare l'inclusione dei soggetti portatori di sindrome di Down all'interno delle attività didattiche nella scuola secondaria in Italia al fine di migliorarne i processi di apprendimento permettendo loro una migliore partecipazione sociale e culturale.

Si osserva un aumento del livello di auto-stima, perché viene creato un clima di interazione, comunicazione, espressione. Il rispetto e l'apprezzamento è molto alto all'interno delle lezioni. Si può così facilitare, attraverso giochi e movimenti, l'emissione di suoni, sillabe, parole; facilitare l'esplorazione delle possibilità della voce; rendere il bambino più consapevole di sé, del proprio corpo, delle sue capacità motorie

grossolane e fini, della sua espressività; migliorare la sua capacità di comunicare; migliorare la sua coordinazione e la capacità di muoversi nello spazio seguendo un impulso ritmico; favorire l'acquisizione del senso della successione, della sequenzialità, dell'ordine e del rispetto delle regole; canalizzare e finalizzare la creatività del bambino/ragazzo.

La metodologia è stata incentrata su una estesa ricerca quantitativa sugli aspetti teorici che giustificano l'uso della musicoterapia nel campo del trattamento dell'handicap in generale e più specificatamente, in quello del trattamento dei soggetti portatori di Sindrome di Down all'interno dell'ambiente scolastico.

Nello specifico con i soggetti affetti, da sindrome di Down, la comunicazione generalmente è molto tattile, fisica. Questi soggetti hanno sempre un profondo bisogno di comunicare con gli altri, attraverso il corpo, in modo affettuoso e profondo. Stabilire una profonda comunicazione a questo livello, permette una simmetria nella relazione che consentirà al musico-terapeuta di effettuare il proprio intervento in modo efficace ed esclusivo.

Attualmente esistono quattro approcci principali in musicoterapia:

- 1) La Musicoterapia Psicosomatica che analizza ed approfondito diversi metodi volti allo sviluppo e/o al mantenimento delle capacità espressive e cognitive, di orientamento ed apprendimento e di coordinamento motorio.
- 2) La Musicoterapia Somatica in cui si fa attenzione a ciò che riguarda le manifestazioni esterne del malessere che si vive e dunque alle diverse reazioni e manifestazioni somatiche di ogni soggetto in trattamento.
- 3) La Musicoterapia Psicoanalitica o Benenzoniana e Psicodinamica intende effettuare una terapia ricostruttiva del profondo, sviluppare l'aspetto della socialità della persona e conoscere gli archetipi dei suoni appartenenti all'individuo.
- 4) La Musicoterapia Umanistica infine si basa sull'ascolto empatico e sulla relazione aiutando il paziente a comprendere il proprio vissuto attraverso il suono, come mezzo per "dialogare".

Sono stati individuati e analizzati in modo qualitativo i lavori precedenti su questo tema, sia condotti in scuole italiane che anche in scuole estere, valutando qualitativamente le metodologie proposte e la bontà dell'approccio sulla base dei risultati conseguiti. È stato condotto uno studio quantitativo approfondito del quadro regolamentare e delle leggi italiane che regolano l'attività di sostegno in generale nella scuola italiana, dato che non sono previsti riferimenti normativi specifici ai soggetti portatori di sindrome di Down: essi sono inquadrati nella classe più ampia dei soggetti portatori di handicap.

Nei bambini con sindrome di Down sarebbe certamente auspicabile, sfruttare a scuola le potenzialità offerte dalla musicoterapia per arricchire il benessere degli stessi, prevenire il disagio e garantire una corretta integrazione; tutto questo atto a prevenire l'emarginazione ed a limitare difficoltà cognitive ed emotive rispetto ad uno sviluppo armonico e socializzato.

L'intervento di musicoterapia che abbraccia tutti gli approcci che abbiamo sottolineato nei paragrafi precedenti, traendo da essi, il lavoro sul corpo, il lavoro sui ricordi ed i vissuti per quello che concerne l'approccio analitico, il lavoro sul sistema e

sul gruppo-contesto per quello che riguarda l'approccio sistemico, consente di prevenire ed anticipare l'insorgenza di disturbi correlati ad una mancata o limitata integrazione con gli altri, in personalità che hanno già una serie di difficoltà cognitive e consente di stimolare i bambini con sindrome di Down ad adattarsi concretamente ed adeguatamente all'ambiente.

Nell'ottica di un approccio sistemico il progetto prevede un intervento che dovrebbe coinvolgere l'intera équipe di docenti capace poi di ripercuotersi su tutto il gruppo classe, in quanto la musicoterapia nella specificità dei diversi approcci su elencati trova un ruolo preciso in ambito scolastico o comunque in interventi sistemici e di gruppo rivolgendosi dunque a tutti i ragazzi senza distinzioni; la musica rappresenta il tassello mancante di un'educazione alle emozioni necessaria allo sviluppo emotivo di ogni bambino, ed a maggior ragione con i bimbi disabili.

Generalmente durante l'età evolutiva si verificano cambiamenti che riguardano lo sviluppo comportamentale, fisico e cognitivo. Sono anni in cui si imparano regole e si impara a rapportarsi con gli altri.

Una proposta progettuale musico-terapica che utilizzi tutte le specificità di ogni approccio deve essere in grado di favorire l'espressione delle potenzialità, iniziative ed originalità nei diversi campi artistici ed espressivi.

Per l'approccio psicosomatico ad esempio è importante evidenziare come il soggetto sa stare dentro al suo dolore, come lo utilizza e come si relaziona agli altri attraverso la sua difficoltà. Un approccio integrato non deve perdere mai di vista questo aspetto centrale a maggior ragione nel lavoro che si va a fare con i bambini disabili, che sono profondamente immersi all'interno della loro malattia e che si avvicinano al mondo con quella loro distintiva unicità che li caratterizza e li rende speciali ed unici, ma che spesso non gli consente di sentirsi integrati al contesto o vicini agli altri. Compito del musico-terapeuta dunque all'interno di un intervento che si rifaccia all'approccio psicosomatico ad esempio è proprio quello di non smarrirsi rispetto a questi tratti distintivi di questi bambini e di tenere sempre in considerazione le loro difficoltà facendole diventare elementi di vantaggio e di integrazione.

Come abbiamo sottolineato in tutto questo lavoro, la Musica rappresenta una «componente fondamentale della cultura umana» in grado di favorire processi di socializzazione, cooperazione, in un'ottica interculturale, ed è capace di stimolare la produzione creativa del bambino con sindrome di Down. Alla formazione sociale, cognitiva, affettiva del bambino si affianca lo sviluppo di specifiche abilità e capacità indispensabili per esprimersi attivamente attraverso il linguaggio musicale.

L'espressione sonora attraverso l'approccio umanistico ad esempio consente ai bambini con sindrome di Down di contattare la propria esperienza personale e di costruire un intervento assolutamente centrato sul bambino, capace di un'accettazione incondizionata dello stesso e della fiducia nelle risorse di questi piccoli e speciali utenti.

Le qualità fondamentali del musico-terapeuta che crea un progetto ad hoc per i bambini con sindrome di Down certamente devono essere:

- comprensione empatica
- autenticità
- considerazione incondizionata

In questo lavoro ho voluto approfondire gli approcci di musicoterapia che caratterizzano il panorama internazionale; approcci che passano da un'ottica sistemica ed integrata che si soffermano su interventi centrati sul contesto, sul gruppo, sull'insieme delle dinamiche e delle relazioni che ruotano intorno al soggetto su cui mira l'intervento, ad approcci umanistici o psicoanalitici che sono centrati sulla persona, sulla congruenza, trasparenza e rispetto, sui vissuti, i ricordi e le trame che devono consentire al musico-terapeuta l'accettazione incondizionata del cliente, una granitica fiducia nelle risorse della persona ed un profondo contatto con la propria esperienza personale che va esplorata durante il percorso didattico di ognuno di noi. Un'esperienza dei propri vissuti consapevoli, mentalizzati e rielaborati che consentono di affacciarsi su uno scenario in cui devono emergere le qualità fondamentali del musico-terapeuta, la sua considerazione positiva incondizionata, la sua comprensione empatica ed autenticità, che renderanno l'intervento efficace ed accogliente. Ogni essere umano, sente il profondo bisogno di essere accolto ed amato, per il suo modo di stare nel modo unico e peculiare. La musica è il linguaggio universale capace di abbattere tutte le differenze, di accomunarci, avvicinarci, di renderci uguali, in un linguaggio universale in grado di abbattere muri e difese.

Riferimenti bibliografici

- Allegri F. (2016). *Ascolto musicale e ascolto clinico. Musicoterapia e sue applicazioni. In Musicoterapia come possibile strumento terapeutico.* <http://www.omceomi.it/docs/default-source/ecm-atti/dispensa-20-02-2016.pdf?sfvrsn=0>
- Anolli, L. (2012). *Fondamenti di psicologia della comunicazione.* Bologna: Il Mulino.
- Benenzon, R. Hemsy de Gainza, V. Wagner, G. (2006). *La nuova musicoterapia.* Roma: Il Minotauro.
- Benenzon, R.O. (1983). *Manuale di musicoterapia.* Roma: Borla.
- Bertirotti, A. (2003). *L' uomo, il suono e la musica.* Firenze: University Press.
- Causin, P. De Pierri, S. (1999). *Disabili e Società. L'integrazione socio-lavorativa in prospettiva europea.* Milano: Franco Angeli.
- Cremschi Trovesi, G. (2007). *Musicoterapia, arte della comunicazione.* Roma: Ma.Gi.
- Comotti, G. (1979). *La musica nella cultura greca e romana.* Torino: Nuova Edizione.
- Dambrini, P. (2001). *Funzione terapeutica della musica e della musicoterapia.* <http://www.educare.it/Handicap/Musicoterapia/musicoterapia1.htm>
- Di Pinto, L. (2002). *Metamorfosi e musica in fenomenologia.* Bari: Laterza.
- Fasser, W. (2002). *Appunti per l'attività musicoterapica.* <https://www.iltrillo.org/appunti-per-lattivita-musicoterapica/>
- Fornari, F. (1984). *Psicoanalisi della musica.* Milano: Longanesi.
- Gindro, R. (2018). *Sindrome di Down: diagnosi, cause, sintomi.* <https://www.farmacocura.it/malattie/sindrome-di-down-diagnosi-cause-sintomi/>
- Manarolo, G. (2006). *Manuale di Musicoterapia.* Torino: Cosmopolis.

- McClellan, R. (1993). *Musica per guarire*. Padova: Muzio.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Peck, M.S. (1978). *The Road Less Travelled A New Psychology of Love, Traditional Values and Spiritual Growth*. New York: Touchstone.
- Postacchini, P. L, Ricciotti, A. Borghesi, M. (1997). *Lineamenti di musicoterapia*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Rogers, C. (2003). *On becoming a person*. Firenze: Giunti.
- Scardovelli, M. (1999). *Musica e trasformazione*. Roma: Borla.
- Watzlawick, P. et Al. (1978). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Zucchini, G. (1989). *Musica e handicap: musicoterapia e tecniche psicomusicali per l'integrazione degli alunni handicappati*. Roma: Ed. La scuola.

STILI EDUCATIVI FAMILIARI IN UNA SCUOLA SECONDARIA DELLA REGIONE SICILIA

Giuseppina Consoli

(giuseppinaconsoli11@libero.it)

Facultat Filosofia y Ciéncias de la Educaciòn, Universitat de Valencia

Riassunto

Introduzione: il periodo storico in cui stiamo vivendo è caratterizzato da profondi cambiamenti culturali, sociali, politici e da condizioni di vita sempre più frenetiche e stressanti.

Nel passaggio da società semplici e da formazioni storico-sociali tradizionali a società complesse e formazioni storico-sociali moderne, la famiglia da estesa diventa nucleare modificandosi sia nella struttura che nelle funzioni.

Con l'andar del tempo il concetto di famiglia si è allargato sviluppando varie tipologie di famiglia: famiglia unipersonale, famiglia di coppia, famiglia nucleare, famiglia ricostituita, famiglia di fatto, famiglia monogenitoriale.

Dal punto di vista giuridico la Costituzione presenta un progetto sulla famiglia in cui emerge chiara l'idea di un istituto fondato sulla funzione solidale e assistenziale da un lato, ed educativa dall'altro. Al ruolo costituzionale della famiglia appartiene anche la funzione educativa dei genitori, che non consiste nell'imposizione ai figli di valori, ma nell'educazione alla libertà.

Per il diritto la famiglia non costituisce un contenitore di emozioni, in quanto la famiglia è tale se fondata sul matrimonio e il legame affettivo è solo un dato di fatto.

Obiettivi: analizzare le nuove tipologie familiari nella società attuale per evidenziare come il valore educativo di un nucleo familiare non dipenda unicamente dal suo modello strutturale. Analizzare le differenze tra la famiglia patriarcale di un tempo e quella nucleare di oggi.

Metodologia: Per la realizzazione di questo studio empirico si utilizzerà una metodologia mista, quantitativa e qualitativa, che verrà applicata nelle diverse fasi della ricerca. Rispetto agli obiettivi sopra citati si utilizzerà la metodologia quantitativa. L'approccio quantitativo sarà utilizzato per i dati statistici reperiti attraverso i principali database quali Scopus, Web of Science, Trobes Plus, Pleiades, Google Scholar, Bibliotecas Universitarias.

Risultati: calo della nuzialità nei paesi occidentali (Dati ISTAT 2015). In Italia, circa il 70% dei primi matrimoni vengono celebrati con rito religioso. Le nozze civili sono raddoppiate nell'arco degli ultimi quindici anni (ISTAT 2011a). Discussioni: la riflessione sulla famiglia e sulla genitorialità ha assunto una maggiore complessità, differenziazione e frammentazione, pur rimanendo, a tutti gli effetti, un'istituzione che si assume compiti educativi inerenti alla trasmissione di valori sociali e l'integrazione dei suoi membri nella società. E' indubbio, quindi, che i veri artefici dell'educazione familiare sono i genitori.

Parole chiave: Famiglia; Separazioni; Famiglia monogenitoriale; Famiglia ricostituita; Famiglia nucleare.

Affermazione del problema

Questa revisione teorica sottolinea l'importanza della famiglia come primo contesto socializzante ed evidenzia i mutamenti sociali e culturali avvenuti negli ultimi anni e che si riflettono negli stili educativi familiari. Questa analisi della famiglia come prima agenzia educativa offre un quadro teorico di riferimento per argomentare la necessità di uno studio sugli stili educativi familiari attuali nelle famiglie con figli adolescenti.

Argomento in studio

Nei paesi occidentali, intorno alla metà degli anni '60 del secolo precedente, sono avvenuti dei profondi cambiamenti nella struttura della famiglia.

Nel passaggio da società semplici e da formazioni storico-sociali tradizionali a società complesse e formazioni storico-sociali moderne, la famiglia da estesa diventa nucleare modificandosi sia nella struttura che nelle funzioni.

Le trasformazioni della famiglia nella forma, nell'organizzazione, nella divisione del potere sono legate a fattori storici e sociali, tanto che si può dire superata la definizione classica di famiglia, legata esclusivamente a un'esigenza di conservazione della specie.

La rivoluzione sessuale, un non più esclusivo orientamento verso i figli, una nuova importanza attribuita al benessere e alla felicità della coppia, la crescita dell'instabilità coniugale, e, infine, il cambiamento del ruolo alle profonde trasformazioni a livello di stratificazione sociale, di sviluppo economico e di modelli di consumo, si rafforzano a vicenda, producendo cambiamenti profondi nel modo di fare famiglia (Donati & Nicola, 1989).

Quando nel linguaggio comune parliamo di famiglia ci riferiamo, solitamente, alla famiglia nucleare, che rappresenta, in questo momento storico, il modello familiare più diffuso, ma bisogna riconoscere che ogni formazione storico-sociale è caratterizzata dalla compresenza di più forme e strutture familiari.

Dal punto di vista della struttura, possiamo individuare la seguente "modulazione" nelle forme familiari (Donati & DiNicola, 1989):

- Famiglia unipersonale. Si tratta di una forma impropria, in quanto formata da un solo soggetto che occupa un'unità abitativa. E' una forma familiare, tipica della società industriale; in questa situazione si possono trovare un gran numero di anziani, spesso vedovi, che vivono soli, ma anche giovani che si allontanano dal proprio nucleo familiare per motivi di lavoro.
- Famiglia di coppia. In questa struttura possiamo collocare le coppie anziane e quelle giovani senza figli.
- Famiglia nucleare. Si tratta di una famiglia formata da una coppia di genitori coniugati con relativi figli non emancipati.
- Famiglie ricostituita. Famiglia composta, entrambe o una sola, da un altro matrimonio, che vivono insieme ai figli nati dalla precedente unione o nati dal nuovo legame.
- Famiglia di fatto. Sono le famiglie i cui conviventi non sono sposati.
- Famiglia monogenitoriale. E' la famiglia composta da un solo genitore e almeno un figlio.

Gli ultimi quattro decenni sono stati caratterizzati da profonde trasformazioni dei rapporti di coppia. Il modello tradizionale di matrimonio è andato in crisi, sia per l'emergere di una nuova libertà sessuale, sia per la crescente intolleranza degli individui verso i vincoli, gli obblighi, le formalità (Cheli, 2004).

A queste difficoltà di base va poi aggiunto il processo di emancipazione della donna che non si accontenta più di ricevere la casa e una certa sicurezza materiale, ma avanza altre richieste: sessuali, sentimentali e di dialogo.

Da parte della dottrina cristiana, analizzare la famiglia in quest'epoca post-moderna non è facile. Nell'ambito della sociologia la famiglia è considerata come un "fenomeno originale, originario e primordiale" (Donati P. , 2006), che interagisce e si modifica con il contesto circostante.

Ai nostri giorni la famiglia va incontro a svariati mutamenti, i quali sono dovuti anche alla diffusione sempre più massiccia dei nuovi media, cioè di tutti i mezzi di comunicazione che si avvalgono dell'utilizzo di internet. In particolare occorre analizzare se essi influenzino la comunicazione in famiglia, limitandola o favorendola.

La società di oggi continua a subire dei radicali mutamenti, con una velocità sorprendente, grazie all'emergere delle più svariate applicazioni. Così lo studio dei fenomeni sociali si continua ad arricchire di nuove definizioni. Una di quelle che ha avuto maggiore diffusione tra gli studiosi è quella dei "nativi digitali" (Ferri, 2011). Con tale espressione si intende la generazione di coloro che fin dalla nascita hanno vissuto in corrispondenza con la diffusione e lo sviluppo delle nuove tecnologie digitali. Ai nostri giorni i giovani sono sempre più legati al mondo dei social, anche perché inevitabilmente essi consentono di coltivare ed accrescere le amicizie e di favorire le relazioni interpersonali. Il contesto familiare è quello in cui si trova lo spazio per potere accedere solitamente alla rete. A questo punto la famiglia si può definire a tutti gli effetti " famiglia digitale" o addirittura "famiglia post-familiare" (Wellmann-Hogan, 2006), proprio in considerazione del fatto che i suoi membri vivono le loro vite connesse più agli strumenti informatici che alle persone. Si vive insieme, ma nello stesso tempo si vive soli, ognuno rimane in camera propria, ognuno sta sul computer per essere connesso ad internet (Turkle, 2012).

Dal punto di vista giuridico la Costituzione presenta un progetto sulla famiglia in cui emerge chiara l'idea di un istituto fondato sulla funzione solidale e assistenziale da un lato, ed educativa dall'altro. Al ruolo costituzionale della famiglia appartiene anche la funzione educativa dei genitori, che non consiste nell'imposizione ai figli di valori, ma nell'educazione alla libertà.

Per il diritto la famiglia non costituisce un contenitore di emozioni, in quanto la famiglia è tale se fondata sul matrimonio e il legame affettivo è solo un dato di fatto.

Nella storia, la famiglia si presenta come un nucleo aggregativo alla base di ogni società organizzata e dotato di un connotato essenziale, che va al di là di qualunque valutazione etica: la finalità procreativa.

Nella Carta fondamentale, invece, si vuole conciliare la rigidità della visione istituzionale e la flessibilità dell'impostazione privatistica o contrattuale (Riva, 2013). Nell'art. 2 della Carta costituzionale vi rientra la famiglia, intesa però dall'art. 29 come "società naturale fondata sul matrimonio".

Il matrimonio, infatti, tutela non solo gli interessi dei due soggetti ma anche quelli dei loro figli con effetti giuridici che si riflettono nella società di cui essi fanno parte.

Nell'Occidente, la famiglia nucleare, intesa come comunità in cui vivono i due sposi con i loro figli, è sempre stata la forma più comune, riconosciuta già nel diritto romano. La maggior parte delle società non occidentali, invece, riconosce una visione più ampia di famiglia, che comprende una rete familiare estesa.

In origine, la funzione sociale del matrimonio era quasi esclusivamente quella della procreazione, della trasmissione ereditaria del nome e dei beni della famiglia, delle alleanze tra famiglie, mentre oggi tali scopi sono stati sostituiti dal reciproco benessere affettivo, sessuale e materiale dei coniugi.

Oggi il confronto intellettuale ed emozionale è fondamentale per la stabilità di una coppia. Questo non è sempre facile poiché l'uomo e la donna hanno modi diversi di vedere le cose e soprattutto di comunicarle; nessuno gli ha mai spiegato questa diversità e tantomeno gli ha insegnato a comunicare. Questa diversità, se la si sa affrontare, può essere da un lato fonte di arricchimento, dall'altro di grande sofferenza, se ignorata.

A queste difficoltà di base va poi aggiunto il processo di emancipazione della donna che non si accontenta più di ricevere la casa e una certa sicurezza materiale, ma avanza altre richieste: sessuali, sentimentali e di dialogo.

Come sostiene Bellasai (2005) i cambiamenti sociali e culturali intervenuti negli anni '60 e '70 hanno prodotto una profonda ridefinizione del modello di mascolinità ideale, dominante all'epoca, cui si è aggiunta un'ulteriore spinta al cambiamento, generata dal neo-femminismo. Si evidenzia, così, un ruolo sempre più complesso e variegato del genere maschile: un marito-padre sempre più presente rispetto all'amore e alla cura e ridimensionato rispetto ai compiti tradizionali.

A questo si aggiunge una considerazione: la donna contemporanea, pur mantenendo la componente emotiva delle sue antenate, ha iniziato da tempo a sviluppare il proprio lato maschile interiore acquisendo, così, alcune capacità e aspettative riservate in passato ai maschi: la realizzazione individuale, il potere, la razionalità, l'autodeterminazione, l'aggressività.

Al contrario, il maschio si è limitato a perdere le vecchie sicurezze e i privilegi, senza guadagnare niente in cambio, perché ancora non ha saputo o voluto imparare a sviluppare il proprio io femminile interiore (la sensibilità, l'affettività, la capacità di esprimere i sentimenti, etc.) (Cheli, 2004).

L'istituzione familiare ha subito notevoli cambiamenti negli ultimi decenni, mutamenti che sono stati accompagnati da una serie di interventi normativi: la legge sul divorzio (1970), la riforma del diritto di famiglia (1975) e più recentemente l'introduzione della disciplina dell'affido condiviso (2006).

Metodologia

Per la realizzazione di questo studio empirico si utilizzerà una metodologia mista, quantitativa e qualitativa, che verrà applicata nelle diverse fasi della ricerca. Rispetto agli obiettivi sopra citati si utilizzerà la metodologia quantitativa. L'approccio

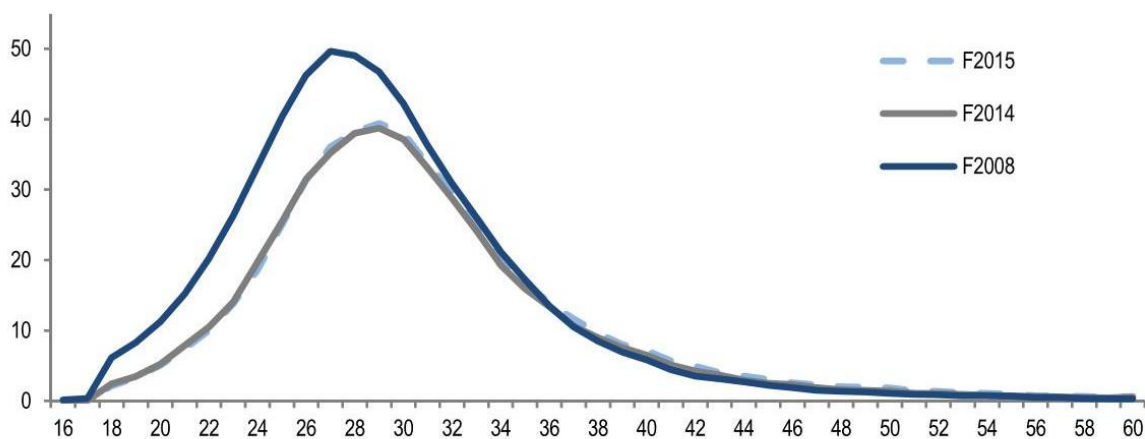
quantitativo sarà utilizzato per i dati statistici reperiti attraverso i principali database quali Scopus, Web of Science, Trobes Plus, Pleiades, Google Escholar, Bibliotecas universitarias

Risultati

Nel 2014 questi indicatori hanno fatto registrare un minimo storico: sono stati celebrati 421 primi matrimoni per 1.000 uomini e 463 per 1.000 donne. Il calo arriva al 25% se si osservano esclusivamente i tassi di primo-nuzialità dei giovani al di sotto dei 35 anni, ovvero l'età in cui si concentra il fenomeno (Figura1).

Figura 1. Tassi di primo-nuzialita' femminile per eta'

Anni 2008, 2014 e 2015, valori per 1.000 donne



Fonte: dati ISTAT 2015

Nel 2015 la propensione alle prime nozze aumenta leggermente del 2% in più rispetto al 2014: sono stati celebrati 429 primi matrimoni per 1.000 uomini e 474 per 1.000 donne; si tratta comunque di valori inferiori del 20% rispetto al 2008. Allo stesso tempo cresce ulteriormente l'età degli sposi alle prime nozze: gli sposi celibi hanno in media 35 anni e le spose nubili 32 (entrambi quasi due anni in più rispetto al 2008). Questi dati suggeriscono che il lieve aumento della primonuzialità del 2015 sia in parte attribuibile al "recupero" di parte della consistente posticipazione delle nozze messa in atto negli ultimi anni, forse anche condizionata dal prolungarsi della crisi economica (Figura 1).

In questi anni le separazioni e i divorzi sono situazioni sempre più frequenti in Italia pur rimanendo al di sotto dei livelli europei.

PROSPETTO 1. PRINCIPALI CARATTERISTICHE DI MATRIMONI, SEPARAZIONI E DIVORZI.

Anni 2008, 2010, 2012, 2014 e 2015, valori assoluti, percentuali e per 1.000

	2008	2010	2012	2014	2015
Matrimoni totali (valori assoluti)	246.613	217.700	207.138	189.765	194.377
Primi matrimoni di sposi entrambi italiani (valori assoluti)	185.749	168.610	153.311	142.754	144.819
Primi matrimoni con rito civile di sposi entrambi italiani (per 100 primi matrimoni)	20	22,1	24,5	28,1	30,2
Matrimoni con almeno uno sposo straniero (valori assoluti)	36.918	25.082	30.724	24.230	24.018
Tassi di primo nuzialità totale maschile (per 1.000 uomini)	536,2	482,9	463,5	421,1	429,5
Tassi di primo nuzialità totale femminile (per 1.000 donne)	594,3	532,9	510,6	463,4	474,6
Matrimoni con rito civile (per 100 matrimoni)	36,8	36,5	41	43,1	45,3
Separazioni (valori assoluti)	84.165	88.191	88.288	89.303	91.706
Separazioni totali (per 1.000 matrimoni)	286,2	307,1	310,6	319,5	339,8
Separazioni con figli minori (%)	52,3	49,4	48,7	52,8	53,6
Divorzi (valori assoluti)	54.351	54.160	51.319	52.355	82.469
Divorzi totali (per 1.000 matrimoni)	178,8	181,7	173,5	180,1	297,3
Divorzi con figli minori (%)	37,4	33,1	33,1	32,6	40,5

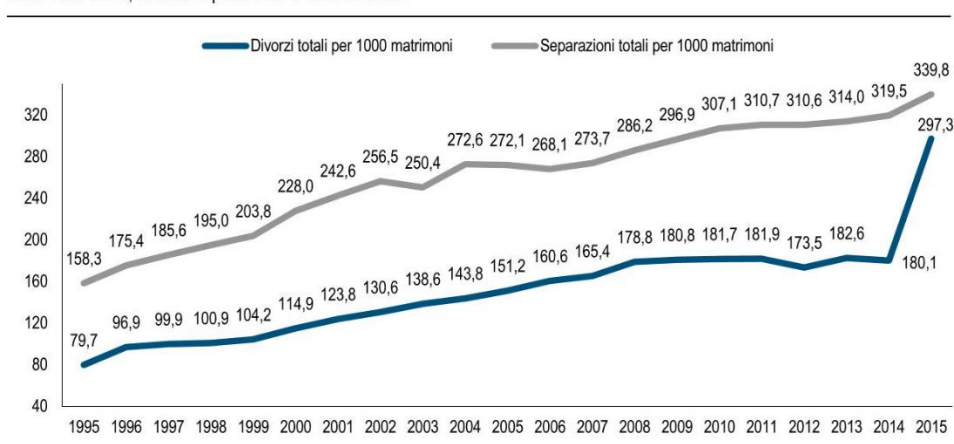
Fonte: ISTAT (2015)

La percentuale delle separazioni che si trasformano in divorzi è pari a circa il 60% e, un'alta percentuale di coppie che in Italia si separa, non giunge mai al divorzio. Evidentemente nei tre anni di separazione legale previsti dalla legge, prima di passare all'effettivo scioglimento del matrimonio, i coniugi si adattano al nuovo stile di vita e, se non hanno particolari interessi da salvaguardare o l'intenzione di risposarsi, rinunciano alla possibilità del divorzio anche per il costo psicologico ed economico che questo ulteriore passaggio comporta. In questo senso possiamo dire che è la separazione in Italia a rappresentare l'evento che corrisponde alla fine di un matrimonio, visto che un buon numero di separati non sente il bisogno di andare oltre questo procedimento. Nonostante ciò anche da questo punto di vista la divisione della famiglia nel nostro Paese rimane al di sotto del valore medio europeo.

Per l'instabilità coniugale, i dati del 2015 risentono degli effetti delle recenti variazioni normative. In particolare l'introduzione del "divorzio breve" fa registrare un consistente aumento del numero di **divorzi**, che ammontano a **82.469** (+57% sul 2014). Più contenuto è l'aumento delle **separazioni**, pari a **91.706** (+2,7% rispetto al 2014).

FIGURA 4. NUMERO MEDIO DI SEPARAZIONI E DI DIVORZI PER 1.000 MATRIMONI.

Anni 1995-2015, tassi di separazione e divorzio totale



Fonte: dati Istat 2015

La durata media del matrimonio al momento della separazione è pari nel 2015 a circa 17 anni. La quota delle separazioni riferite ai matrimoni di lunga durata è raddoppiata negli ultimi vent'anni (dall'11,3% del 1995 al 23,5% del 2015) mentre scende la quota di quelle interrotte entro i primi cinque anni di matrimonio (dal 24,4% del 1995 al 12,1% del 2015).

In particolare, considerando i dati relativi al 2015 per provvedimento adottato (sentenza/decreto del tribunale o accordo extragiudiziale), ad avvalersi della procedura extragiudiziale ex art.12, ovvero quella prevista in assenza di figli minorenni o maggiorenni non autosufficienti o di accordi patrimoniali, sono prevalentemente coppie sposate da poco tempo (il 23,4% per le coppie sposate da 0 a 4 anni) o, all'opposto, da lungo tempo (il 31,6% tra quelli sposati da oltre 25 anni) in cui i figli, se presenti, hanno già lasciato la famiglia di origine.

PROSPETTO 7. SEPARAZIONI PER CLASSI DI DURATA DEL MATRIMONIO AL MOMENTO DELL'ISCRIZIONE A RUOLO DEL PROCEDIMENTO DI SEPARAZIONE. Anni 1995-2015, valori assoluti e composizioni percentuali.

ANNI	Durata del matrimonio (anni)						Totale (%)	Totale (v.a.)
	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25 e oltre		
1995	24,4	24	16,8	13,1	10,5	11,3	100	52.323
2000	20,4	23,8	19,6	13,2	9,7	13,2	100	71.969
2005	18,7	21,9	20,1	14,6	9,7	14,8	100	82.291
2008	17,2	21,3	18,4	16,1	10,3	16,7	100	84.165
2009	18,5	22	17,7	15,7	9,9	16,2	100	85.945
2010	17,7	21	17,5	16,2	10,5	17,1	100	88.191
2011	15,9	19,6	18	16,7	11,2	18,7	100	88.797
2012	14,2	18,6	17,3	17,1	11,9	21,0	100	88.288
2013	13,4	19,4	18,2	15,7	12,5	20,8	100	88.886
2014	13,3	19,6	18,5	15,9	12,4	20,3	100	89.303
2015	12,1	19,6	17,2	15,1	12,4	23,5	100	91.706
<i>di cui Tribunali</i>	10,1	19,2	18,3	16,8	13,7	22,0	100	74.038
<i>di cui Art.12</i>	23,4	22,7	11,4	5,5	5,4	31,6	100	11.980
<i>di cui Art.6</i>	13,3	19,1	15,9	13,7	10,9	27,1	100	5.688

Fonte: dati Istat 2015

Nel 2015 le separazioni con figli in affidato condiviso sono circa l'89% di tutte le separazioni con affidato. Soltanto l'8,9% dei figli è affidato esclusivamente alla madre.

E' questo l'unico risultato evidente dell'applicazione della Legge 54/2006 sull'affido condiviso.

La quota di separazioni in cui la casa coniugale è assegnata alle mogli aumenta dal 57,4% del 2005 al 60% del 2015 e arriva al 69% per le madri con almeno un figlio minorenne.

Si mantiene stabile anche la quota di separazioni con assegno di mantenimento corrisposto dal padre (94% del totale delle separazioni con assegno nel 2015).

Per quanto riguarda il tipo di affidamento, negli ultimi dieci anni si è verificata una netta inversione di tendenza sia nelle separazioni che nei divorzi. Infatti, con l'entrata in vigore della Legge 54/2006, è stato introdotto, come modalità ordinaria, l'istituto dell'affido condiviso dei figli minori tra i due coniugi. Secondo la nuova legge entrambi i genitori ex-coniugi conservano la potestà genitoriale (che prima spettava esclusivamente al genitore affidatario) e devono provvedere al sostentamento economico dei figli in misura proporzionale al reddito. Fino al 2005, è stato

l'affidamento esclusivo dei figli minori alla madre la tipologia ampiamente prevalente. Nel 2005, i figli minori sono stati affidati alla madre nell'80,7% delle separazioni e nell'82,7% dei divorzi, con percentuali più elevate nel Mezzogiorno rispetto al resto del Paese. La custodia esclusivamente paterna si è mostrata residuale anche rispetto all'affidamento congiunto o alternato, risultando pari al 3,4% nelle separazioni e al 5,1% nei divorzi. A partire dal 2006, in concomitanza con l'introduzione della nuova legge, la quota di affidamenti concessi alla madre si è fortemente ridotta a vantaggio dell'affido condiviso. Il "sorpasso" vero e proprio è avvenuto nel 2007 (72,1% di separazioni con figli in affido condiviso contro il 25,6% di quelle con figli affidati esclusivamente alla madre), per poi consolidarsi ulteriormente. Già nel 2010 si assiste a una drastica riduzione della percentuale dei figli affidati esclusivamente alla madre, pari al 9,0%, tendenza che si consolida negli anni successivi (Prospetto 9).

PROSPETTO 9. EFFETTI DELLA LEGGE SULL'AFFIDO CONDIVISO NELLE SEPARAZIONI. Anni 2005, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, valori percentuali

VARIABILE	Anni						
	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Figli minori affidati esclusivamente alla madre	80,7	9,0	8,5	8,8	7,7	8,0	8,9
Casa coniugale assegnata alla moglie	57,4	56,2	57,6	58,2	58,3	59,7	60,0
Separazioni con assegno ai figli corrisposto dal padre	95,4	93,6	95,7	95,8	92,6	94,1	94,1
Ammontare medio dell'assegno per il mantenimento dei figli (in euro)	483,13	480,90	529,00	521,20	494,90	485,00	485,43

Fonte: dati Istat 2015

Per quanto riguarda le libere unioni, alcune indagini (Istat, 2011), attestano che in Italia il totale delle convivenze è pari al 3,8% sul totale delle coppie e che l'età media dei conviventi è relativamente giovane: 41 anni rispetto ai 52 dei coniugati. Nel Sud emerge un netto orientamento al matrimonio, mentre a Settentrione sembra farsi strada un modello alternativo di fare famiglia. Alcuni studiosi evidenziano che l'aumento delle convivenze abbia riguardato maggiormente i paesi in cui l'incremento dell'insicurezza lavorativa ha assunto dimensioni riguardevoli. Diversamente dal matrimonio, la convivenza risulta una soluzione adeguata per quelli che non sono pronti ad assumere impegni di lungo periodo in un momento nel quale la coppia considera non sufficientemente adeguate le risorse economiche a disposizione per avviare un progetto familiare definitivo. Al contrario, le coppie con una buona posizione economica preferiscono sposarsi anziché convivere. Le convivenze prematrimoniali sembra che avvengano soprattutto nelle nazioni o nei territori in cui l'uscita dalla casa dei genitori avviene precocemente e i giovani hanno l'opportunità di diversificare le strategie abitative e familiari a seconda della fase del corso di vita attraversata.

Un tipo di riorganizzazione della struttura familiare conseguente alla divisione del nucleo familiare è quello della famiglia monogenitoriale o monoparentale.

In termini generali, la famiglia monogenitoriale è quella in cui un "genitore vive insieme con almeno un figlio minore di 18 anni" (Zanatta, 2008).

Esaminando i dati ISTAT su un totale di 24.611.766 famiglie censite nel 2011 dall'ISTAT, quelle composte da **madri o padri soli con figli** sono 2.651.827 (rispettivamente il 13,1% e il 2,8% del totale dei nuclei). In aumento di oltre 550 mila unità rispetto alle 2.100.999 di un decennio prima. Le Regioni dove sono state rilevate le percentuali maggiori sono il Lazio (con il 16,8 % e il 3,8% rispettivamente) e la

Liguria (con il 16,3 % e il 3,4%). Da notare che, in generale, per la stragrande maggioranza dei **nuclei monoparentali** si tratta di donne sole con bambini: l'82,6% pari a 2.189.201.

Prospetto 2 – Nuclei familiari costituiti da un solo genitore e figli per sesso del genitore e tipologia Censimento 2011 (Valori assoluti e percentuali)

Tipi di Nucleo	Sesso del genitore					
		v.a.			%	
	Totale	Maschi	Femmine	Totale	Maschi	Femmine
Con un figlio	1.821.985	319.981	1.502.004	68,7	69,2	68,6
Con 2 o più figli	829.842	142.645	687.197	31,3	30,8	31,4
Totale	2.651.827	462.626	2.189.201	100,0	100,0	100,0
<i>di cui: con almeno un figlio minorenni</i>	<i>1.067.657</i>	<i>152.636</i>	<i>915.021</i>	<i>40,3</i>	<i>33,0</i>	<i>41,8</i>
<i>di cui: con altre persone residenti</i>	<i>287.200</i>	<i>68.687</i>	<i>218.513</i>	<i>10,8</i>	<i>14,8</i>	<i>10,0</i>
<i>di cui: con almeno un figlio minorenni e altre persone residenti</i>	<i>150.117</i>	<i>35.980</i>	<i>114.137</i>	<i>5,7</i>	<i>7,8</i>	<i>5,2</i>

Per quanto riguarda le famiglie ricomposte, esse sono cresciute di molto negli ultimi dieci anni, anche in conseguenza dell'aumento delle separazioni e divorzi.

Secondo gli ultimi dati Istat, infatti, le famiglie ricomposte passano dal 16,9% del 1998 al 28% del 2009. Le famiglie ricostituite coniugate sono 629.000. Nel 37,9% delle coppie ricostituite vivono i figli di entrambi i partner e nel 12,9% vivono figli nati sia all'interno della nuova che delle pregresse relazioni di entrambi i partner. Infine, nell'8,6% delle coppie ricostituite si trovano figli solo della madre, contro l'1,5% dei casi solo del padre. Nelle coppie ricostituite coniugate, i figli di ambedue i partner prevalgono rispetto alle non coniugate.

Conclusioni

Analizzare la famiglia in quest'epoca post-moderna non è facile. L'attuale contesto sociale, contrassegnato da rapidi mutamenti, ha messo in discussione la struttura, le funzioni e il significato stesso della famiglia (Iori V. , 2001, p. 15-28). Essa si presenta come un sistema di relazioni che diviene sempre più complesso in una società a sua volta sempre più complessa (Galli, 1991, p. 14-21). Infatti ai nostri giorni sono avvenuti delle modificazioni dei comportamenti nuziali e riproduttivi, tra cui senz'altro il differimento e la diminuzione della nuzialità, l'aumento della denatalità), la presenza di nuove situazioni familiari originiate dalle separazioni coniugali (famiglie monoparentali, famiglie ricostituite). Emergono sempre più questioni poste da nuove realtà sociali e culturali, tra cui occorre annoverare l'aumento delle famiglie di anziani, la prolungata permanenza dei giovani in famiglia, l'incremento di famiglie di immigrati. Tali eventi inevitabilmente ridisegnano la "morfologia familiare" (Pati, 1995, p. 87-124) , pongono nuovi interrogativi, aprono nuove prospettive educative.

La famiglia è oggi in profondo mutamento. In una società che cambia, il sistema di valori una volta incontrastato non offre più punti di riferimento che consentono all'individuo di costruirsi e di strutturarsi. La famiglia deve inventare soluzioni per rispondere a domande senza precedenti, pur rimanendo, come in passato, il primo luogo di socializzazione del bambino (Pourtois, 2003, p. 113).

Il passaggio dall'essere una coppia all'essere genitori è una transizione chiave nel ciclo di vita della famiglia attraverso la quale il sistema familiare diventa permanente e

definitivo. E' l'esistenza di un figlio che forma la famiglia. Alla mancanza di stabilità all'interno della famiglia gli studiosi associano spesso fragilità affettiva e sociale, che dal nucleo familiare propaga i suoi effetti pregiudizievoli sulla collettività di cui il nucleo fa parte.

Come abbiamo visto dall'analisi dei dati le famiglie sono cambiate, è diminuito il numero delle persone che si sposano o che intendono farlo ed è aumentata l'instabilità coniugale. Si sono affermate le famiglie monogenitoriali, quelle ricostituite e le convivenze more uxorio. Parallelamente le relazioni tra genitori e figli si sono trasformate verso un lento processo di denaturalizzazione e post-modernizzazione del ruolo genitoriale, anche nell'ottica di una maggiore parità tra i partner e di una decostruzione degli stereotipi sociali che strutturavano i ruoli sociali all'interno della coppia. La famiglia rimane il valore prioritario per i giovani a fronte di una progressiva perdita di certezze economiche e sociali, una famiglia sicuramente caratterizzata dal dialogo e non dalla distanza generazionale come avveniva decenni fa e da un nuovo legame tra autonomia e responsabilità.

Limiti dello studio

Questo articolo indaga e approfondisce i significati della famiglia, individuando i cambiamenti che l'hanno caratterizzata nel corso della storia. Anche dal punto di vista giuridico tanto è stato fatto a proposito delle unioni civili (Legge Cirinnà), così come sulle separazioni (divorzio breve) e altro.

Per quanto riguarda il diritto all'adozione del cd figliastro anche alle persone dello stesso sesso civilmente unite, nei casi particolari resta ex lege un privilegio delle sole coppie eterosessuali essendo state eliminate in sede di approvazione al Senato le disposizioni relative all'estensione del cd stepchild adoption, cioè l'adozione del figlio biologico o adottivo di uno dei due partner da parte dell'altro, che di fatto avrebbe permesso all'altro di diventare il secondo genitore (anche di formazione sociale omosessuale).

Sarebbe opportuno, quindi, che, prima di favorire un cambiamento così significativo, si creino le fondamenta di una società capace di accogliere, non facendo sentire emarginato chi diverso da noi, come ad esempio i figli adottivi di chi anziché avere la doppia figura genitoriale costituita da una mamma e un papà abbiano due genitori dello stesso sesso.

Ecco perchè il diritto del fanciullo deve essere anteposto agli egoismi degli adulti abbattendo quelle barriere nei confronti delle diversità e far sì che quegli ostacoli che oggi impediscono a minori in stato di abbandono di ricevere cura e amore non soltanto da parte di coppie sposate ma anche di coppie omosessuali civilmente unite ai sensi della legge Cirinnà⁷³.

⁷³ Rif. art.44 co. 1 let. b) l 184/83

Riferimenti bibliografici

- Bellasai, S. (2005). La mascolinità post-tradizionale. *Donne e uomini che cambiano*, 123-146.
- Cheli, E. (2004). *Teorie e tecniche della comunicazione interpersonale. Un'introduzione interdisciplinare*. Milano: Franco Angeli.
- Donati & Nicola, D. (1989). *Lineamenti di sociologia della famiglia*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Donati, P. (2006). *Manuale di sociologia della famiglia*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Galli, N. (1991). *Educazione familiare e società complessa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Iori, V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazione familiari*. Brescia: La Scuola.
- Istat. (2011). Come cambiano le forme familiari. Anno 2009. *Statistiche report*.
- Pati, L. (1995). *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Pourtois, B. N. (2003). Dal genitore qualificato al genitore competente. *L'animatore di educazione familiare: una nuova figura professionale?*, 113.
- Riva, G. (2013). *I paradossi del social network*. In E. Scabini, & Rossi, *Famiglia e nuovi media*. Milano: Vita e Pensiero.
- Turkle, S. (2012). *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. Torino.
- Wellmann- Hogan (2006). Connected Lives: The Project. *Networked Neighborhoods*, 161-216.
- Zanatta. (2008). *Le nuove famiglie. Felicità e rischi delle nuove scelte di vita*. Bolgna: Il Mulino.

ANÁLISIS DE LA NORMATIVA SOBRE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE EN ITALIA EN EL MARCO DE UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Licia Cui

(liciacurreri@yahoo)

Facultat de Filosofia y Ciències de la Educació, Universitat de València

Resumen

Los derechos residen en las personas, pero son las leyes quienes los concretan y hacen efectivos. Conocerlas permite a padres y educadores tutelar dichos derechos.

Los objetivos de este estudio son: 1.- Analizar y valorar la ley italiana 170/2010 sobre Dificultades Específicas de Aprendizaje (DSA), única en UE. 2. Examinar la legislación sobre DSA en Europa.

Se ha realizado un análisis inductivo de la normativa existente a nivel italiano y europeo mediante un análisis cuantitativo de los estudios sobre las leyes en vigor. Se han valorado los resultados de 40 estudios, especialmente los publicados por Smythe et al. en *International Book of dyslexia*.

El texto legislativo fundamental es la Ley 170/2010, objeto de este análisis, que dicta las normas generales y disposiciones sobre "las dificultades específicas de aprendizaje en el ámbito escolar", insistiendo de manera singular en la intervención temprana. Una mirada al panorama internacional pone de manifiesto que ningún otro país europeo cuenta con una legislación específica sobre dislexia. La atención al alumnado con DSA viene regulada por normativas que regulan la discapacidad de forma general y no diferenciada.

Como conclusión, Italia es el único país del mundo con una ley específica sobre DSA, que asegura el derecho del alumnado con DSA a recibir la educación escolar mediante medidas compensatorias y dispensativas. En cuanto a los puntos críticos, se considera que Italia no ofrece recursos suficientes para la aplicación de la legislación respectiva, y esto condiciona su efectividad. De hecho, la puesta en práctica de dichas normativas depende de la capacitación y buena voluntad de los docentes y dirigentes educativos. Como recomendaciones de futuro, se subraya la implicación de la universidad en la capacitación de los docentes y la formación de expertos que garanticen una auténtica educación inclusiva mediante estrategias y recursos didácticos adecuados.

Palabras clave: Dificultades de lectura; Pruebas de lectura; Escuela primaria; Medidas de actitud; Programas de lectura; Estudios interculturales.

Argomento in studio

I diritti risiedono nelle persone, ma sono le leggi che li specificano e li rendono efficaci. Conocerle permette a genitori ed educatori di proteggere questi diritti.

La legge in esame deve garantire a tutti gli studenti pari opportunità nell'apprendimento, ovvero: garantire una diagnosi precoce; compensare le difficoltà emotive e sociali; rendere concreto il processo educativo attraverso strategie specifiche e risorse didattiche, forme di verifica e valutazione adeguate; formare insegnanti;

assicurare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari; raggiungere la piena integrazione sociale e professionale.

In tale contesto si inserisce la Legge n. 170 del 8 ottobre 2010, entrata in vigore il 2 novembre del 2010, che detta norme generali e disposizioni "in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico".

Si tratta di una legge leggera, ossia Legge Quadro, composta da nove articoli, che trova applicazione contestualizzata in diversi ambiti regionali e persegue linee generali in sede di Conferenza unificata stato-regioni.

L'articolo 1 riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia come disturbi specifici di apprendimento, denominati "DSA" evidenziando che:

"si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana" (Legge n. 170, 2010, p. 1).

Ai commi 2,3,4,5, art. 1 della suddetta Legge (2010) si precisa che:

- la dislessia è un disturbo specifico che si manifesta nella difficoltà dell'imparare a leggere, nella decodifica di alcuni segni linguistici e nella rapidità e correttezza della lettura;
- la disgrafia è un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in una minore fluenza e qualità dell'aspetto grafico.
- La disortografia è un disturbo specifico di scrittura che riguarda i processi linguistici di transcodifica;
- La discalculia è un disturbo specifico che riguarda gli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.

Pur interessando aspetti "(...) diversi i disturbi sopra descritti possono coesistere" (DM n. 5669, 2011, p. 5) in uno stesso alunno, con una prevalenza dell'uno o dell'altro, tale coesistenza viene scientificamente chiamata "comorbilità".

Da studi recenti (Cruz-Rodrigues, et al., 2014) infatti, viene confermata tale ipotesi, considerando la dislessia come un problema complesso e non legato soltanto alla lettura.

Di primaria importanza, per gli alunni con DSA, è il diritto allo studio e il perseguimento del successo formativo per tutti, e quindi la rimozione di qualsiasi ostacolo che impedisca l'espressione della personalità di ciascun alunno. Poiché il contesto generale di vita assume un'importanza fondamentale nella formazione dei giovani, si deve "(...) incrementare l'interazione tra scuola, famiglia e aziende sanitarie" (Legge n. 170, 2010, p. 2).

La diagnosi deve essere effettuata dalle strutture del Servizio Sanitario Nazionale (SSN) o, in caso di impossibilità, da specialisti di strutture accreditate.

La legge ha anche previsto che il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca emettesse entro quattro mesi decorrenti dal 2 novembre 2011 un decreto per individuare:

1. "Modalità di formazione per docenti e dirigenti";
2. "Misure didattiche di supporto necessarie per intervenire sui bambini affetti da DSA con didattiche differenziate";

3. “Forme di verifiche e valutazione correlate al percorso individualizzato (...)” (Scala, 2010, p. 80) predisposto per ciascun alunno.
4. I restanti articoli ribadiscono il tema della formazione degli insegnanti, l’attuazione di misure dispensative e compensative e quindi la predisposizione di una didattica personalizzata ed individualizzata; indicano inoltre disposizioni in materia di verifica e valutazione degli alunni con DSA e diritti particolari per le famiglie.

Con l’emanazione del Decreto ministeriale del 12 luglio 2011 è stato pubblicato il Regolamento applicativo della Legge 170/2010 sui diritti degli alunni con disturbi specifici di apprendimento. Il Regolamento porta in allegato all’art. 3 le Linee-Guida rivolte ai docenti, parte integrante dello stesso decreto.

Le Linee-Guida presentano indicazioni elaborate sulla base delle più recenti ricerche scientifiche per facilitare la realizzazione di piani didattici individualizzati e personalizzati, nonché per meglio attuare le misure compensative e dispensative ribadite dalla legge. Esse indicano “il livello essenziale delle prestazioni richieste alle istituzioni scolastiche e agli atenei per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA” (DM n. 5669, 2011, p. 3).

Legge 170/2010: background e basi teoriche

Prima di andare avanti nel commentare la L.170/2010 è doveroso voltare lo sguardo indietro di qualche decennio e riflettere sui diritti umani che costituiscono la base del suddetto Testo legislativo.

Ritengo sia doveroso citare la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948) che all’art. 26 recita:

Ogni individuo ha diritto all’istruzione. (...) L’istruzione deve essere accessibile a tutti sulla base del merito. L’istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali (...). (ONU,1948, p.18).

L’articolo 3 della Costituzione della Repubblica italiana recita: “(...) E’ compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana (...)” (Presidenza della Repubblica e del Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca, 2018, p. 14).

Dopo questi fondamentali diritti, diamo un breve sguardo alle leggi che hanno preceduto la 170/2010 ma che ne costituiscono i punti di partenza.

La Legge 517/77 che evidenzia, già all’art. 2, la necessità di percorsi individualizzati al fine di garantire il processo formativo di ogni alunno.

Con la Legge n. 59/1997, l’autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell’intero Sistema Formativo.

La svolta culturale che pone in rilievo il “concetto di persona” si ha con la Legge 53/2003 e le successive Indicazioni Nazionali (30/07/2003) e (31/07/2007), che hanno

evidenziato “la centralità della persona” promuovendo strategie educative che tengono conto della complessità del bambino e della sua ricchezza nella sua specificità.

A partire dal 2004 il Ministero ha provveduto a dare indicazioni con circolari ministeriali per fornire soluzioni urgenti ai bisogni scolastici non ancora normati (Pardi & Della Concordia Basso, 2010):

- nota prot. n. 4099/A4 del 5.10.2004 e n. 26/a del 5.01.2005 della Direzione Generale per lo Studente.
- nota prot. n. 1787 del 1.03.2005;
- nota prot. n. 4674 del 10.05.2007;
- nota prot. n. 5744 del 28.05.2009.

Ecco che la circolare ministeriale n. 28 del 15/03/07 si preoccupa di sottolineare l'importanza dell'uso delle prove oggettive di valutazione con “tempi più distesi”, evidenziando che per misure dispensative non si intende l'omissione di tali prove, ma l'utilizzo di strategie idonee che permettano al DSA di svolgere al meglio le sue verifiche, essendo dotato di normali capacità apprenditive.

Il Regolamento per la valutazione degli alunni (Decreto Presidente della Repubblica [DPR], 2009): all'articolo 10 offre indicazioni specifiche in tal senso confermando l'esigenza di usare in fase di valutazione degli studenti con DSA, durante le attività didattiche e in sede di esami conclusivi per ogni ciclo scolastico, strumenti didattici compensativi e, a tutela della privacy (Pardi & Della Concordia Basso, 2010).

Metodologia

Per realizzare un'analisi della L.170/2010 e ottenere un quadro complessivo delle leggi europee sui DSA, è stato opportuno effettuare un'operazione induttiva sulle informazioni esistenti. Ho utilizzato una metodologia quantitativa che mi ha permesso una prima raccolta approssimativa di studi sulle leggi in vigore fino ad oggi, attraverso le seguenti fonti: WoS, Scopus, google, google scholar. Sono stati trovati più di 40 articoli come raccolta approssimativa di dati (Study Select Flow Chart), poi è stata fatta un'analisi e una valutazione dei risultati in base alla lettura degli abstract e dei testi di legge. I documenti analizzati sono stati raggruppati per argomento e alcuni eliminati perché non utili. Tra gli studi scientifici attuali in campo legislativo internazionale in materia di dislessia risultano più dettagliati e approfonditi quelli pubblicati da Smythe et al. (2005), nell'International Book of Dislexia e quelli di Smyth et al. (2014).

Breve esame della legislazione sui DSA in Europa

Non tutti i paesi del mondo hanno delle leggi che si occupano di dislessia, cercheremo pertanto di fare una breve panoramica della situazione legislativa attuale nei vari paesi europei.

I Disturbi Specifici di Apprendimento non vengono normati con una legge specifica ma trattati all'interno di leggi che si occupano di disabilità in generale. Tra gli studi scientifici attuali in campo legislativo internazionale in materia di dislessia,

risultano più dettagliati e approfonditi quelli pubblicati da Smythe et al. nell'International Book of Dislexia (Smythe, Everatt, & Salter, 2005).

Part 2 focuses on aspects that relate to individual countries. These chapters include discussion of many issues, including those relevant to the education system, public and professional awareness, legislation and policies, definition and terminology and prevalence within the countries discussed" (Smythe, Everatt, & Salter, 2005, p. 1).

Inghilterra e Galles

L'Inghilterra e il Galles posseggono norme importanti in materia di dislessia, questo perché nelle isole britanniche la dislessia ha suscitato e suscita grande interesse da molti anni.

La dislessia è normata dal Disability Discrimination Act del 1995 (Blanck, 2000) integrato dallo Special Education Needs and Disability Act del 2001 (Row, 2009). I DSA sono specificatamente trattati all'interno delle leggi in questione, inoltre agli studenti e agli adulti affetti da DSA viene garantito un supporto adeguato pari a quello previsto per le persone disabili.

Facendo qualche passo indietro, possiamo rilevare come il Regno Unito abbia mostrato un interesse per i problemi della dislessia fin dai primi anni quaranta del secolo scorso. Negli anni quaranta si cominciarono a realizzare dei programmi di impianto medico-clinico e di orientamento neurologico. Soltanto negli anni '60 a livello accademico Critchley (1964) scrive "Developmental Dislexia" la prima summa britannica sulla dislessia; nel 1968 stabilisce il "Discrepance Criterion", criterio in base al quale, quoziente intellettivo e risultati scolastici non sono necessariamente collegati.

A partire da questo testo si sviluppa il movimento britannico pro-dislessia e si formano le prime associazioni, che culmineranno nel 1972 nella British Dislexia Association. Dobbiamo aspettare il 1978 per il Warnock Report a proposito di studenti con Special Education Needs (SEN), termine usato per la prima volta dalle leggi britanniche.

Nel 1981 l'Education Act utilizza il termine "Learning Difficulty", segue l'Education Act 1996 che stabilisce disposizioni specifiche in materia di DSA ed elimina definitivamente la classificazione dei dislessici come sub-normal o facenti parte della famiglia della disabilità. Tale documento definisce un concetto più ampio che è quello dei "Bisogni Educativi Speciali". Un'altra legge a tutela dei DSA, è nel 2001 lo Special Educational Needs (SENDA), sostituito da un nuovo emendato nel 2005: Disability Discrimination Act 2005 (Sanderson-Mann & McCandless, 2005).

Infine, il passo definitivo viene fatto nel 2010 con l'allontanamento dal modello medico e il nuovo approccio ad un modello socio-ecologico della disabilità, un modello in cui diventa difficile utilizzare il termine disabilità: Equality Act 2010. In questo senso, si sposta l'accento su "integrare, includere, modificare l'ambiente" per garantirne a tutti un accesso equo (equality).

I Paesi Nordici

I quattro paesi nordici, Svezia, Norvegia, Danimarca e Finlandia, non posseggono leggi specifiche in materia di dislessia. In Danimarca la dislessia è

conosciuta come “cecità delle parole”; esistono delle leggi specifiche sull’educazione che tutelano i diritti dei disabili, all’interno delle quali sono considerati i DSA. In Finlandia, secondo Smythe, la situazione è peggiore, in quanto la gestione del problema dislessia è affidata all’iniziativa privata, fortemente dipendente dal grado di formazione e consapevolezza di insegnanti e genitori (Smythe, Everatt, & Salter, 2005).

Europa Continentale: Francia

Nell’International Book of Dislexia si legge: “Until very recently the existence of dyslexia was not officially acknowledged in French school” (Smythe, Everatt, & Salter, 2005, p. 96).

Come confermato dal citato articolo, in Francia non esistono disposizioni normative pro-dislessia, ma neanche consapevolezza sul tema da parte delle persone e delle istituzioni coinvolte.

Insegnanti e istituzioni suggeriscono di rivolgersi al Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED), una rete di sostegno all’insegnamento. Gli studenti dislessici vengono fatti uscire dalla classe e inseriti in classi speciali dove seguiranno un programma di aiuto-integrativo. Il Rased non possiede un programma specifico per studenti dislessici e opera soltanto nella scuola primaria.

Tale situazione, sbalorditiva per un paese come la Francia, è dimostrata dal Rapport Ringard del 2001 (Weber & Ringard, 2001), il primo rapporto-indagine sulla dislessia, effettuata dietro domanda del Ministero dell’Educazione. Ciò testimonia l’esistenza della dislessia tra studenti francesi alle prese con un sistema ortografico particolarmente irregolare e di lento e difficile apprendimento.

Nonostante questo unico appello, ancora oggi, in Francia non esistono leggi sulla dislessia e sui DSA. Membro britannico del parlamento Graham Stringer, lo psicologo francese Jacques Fijalkow : “L’istituto scolastico, piuttosto che ammettere che i suoi metodi eclettici e incompleti di istruzione sono in errore, ha inventato un disturbo del cervello chiamato dislessia” (Fijalkow, 2009, p. 36), a Manchester Confidential, il 12 gennaio 2009. Tutto ciò deplora la medicalizzazione di un problema pedagogico che inizialmente è un problema sociale (Ramus, 2014).

Germania

La Germania è una repubblica federale nella quale i singoli Lander gestiscono l’educazione e hanno una larga autonomia nella promulgazione di leggi in favore della disabilità. Malgrado la disomogeneità legislativa, la Germania possiede un’alta consapevolezza del problema della dislessia a livello scolastico. Alcuni Lander infatti prevedono ore aggiuntive da svolgere in orario extra-scolastico, mentre altri utilizzano programmi di aiuto agli studenti DSA durante le ore curricolari. Tuttavia, largo spazio è dato all’iniziativa privata, all’esterno della scuola o all’intuito ed alla personale preparazione dei docenti e delle famiglie. Non esiste un equivalente di Piano Didattico Personalizzato italiano o dello IEP inglese (Löwe & Schulte-Körne, 2005).

Svizzera

La frammentazione che caratterizza la Germania, la ritroviamo “polverizzata” in Svizzera. I 12 cantoni che la compongono vantano grandissima autonomia in tema di

educazione, per cui raggruppare le varie scuole disseminate nel territorio risulta difficile. Dalle analisi di Smythe et al. (2005) non risultano dati indicanti leggi specifiche pro-dislessia.

Spagna

La Spagna considera la dislessia come una disabilità. Perfettamente in linea con gli altri paesi europei, si occupa di DSA all'interno di leggi generali che tutelano la disabilità in generale. Anche se il termine dislessia non compare all'interno della legge, si utilizzano i termini "dificultades de aprendizaje para la lectura" (Gimenez De La Pena & Buiza, 2004).

La necessità di monitorare l'attuazione delle politiche e della legislazione educativa per reperire informazioni sull'educazione per le persone con disabilità a livello internazionale europeo e ai vari livelli nazionali, è stata esplicitamente sostenuta dall'EADSNE (2009). Soltanto recentemente, a Valencia, sono stati redatti dei documenti che indicano come i DSA possano seguire dei programmi specifici per bisogni speciali:

"La Propuestas para la modificación de la Ley orgánica de educación" del 7 novembre 2018, cui segue il Decreto del Consiglio 104/2018 del 27 luglio, per il quale si sviluppano i principi di equità e inclusione nel sistema educativo valenciano e la Resolución de 20 de agosto de 2019, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se regula la elaboración de las actuaciones del Plan de actuación para la mejora (PAM), se autorizan programas y se asignan horas adicionales de personal docente a los centros educativos públicos con titularidad de la Generalitat Valenciana, para su desarrollo en el curso 2019-2020.

Il Decreto 104/2018 all'art. 1 esplica l'obiettivo di stabilire e regolare i principi e le azioni finalizzate allo sviluppo di un modello inclusivo nel sistema educativo valenciano per rendere effettivi i principi di equità e uguaglianza di opportunità nell'accesso, nella partecipazione, nella permanenza e nel progresso di tutti gli studenti, e fare in modo che tutte le scuole diventino elementi dinamici della trasformazione sociale verso l'uguaglianza e la piena inclusione di tutte le persone, e specialmente coloro che vivono situazioni di maggiore vulnerabilità e rischio di esclusione.

Il suddetto Decreto all'art. 3 afferma che l'educazione inclusiva comporta la collaborazione del territorio: settore dell'ambito della salute, servizi sociali e servizi di protezione dell'infanzia e dell'adolescenza. Al capitolo 2, art. 7 sottolinea la collaborazione scuola-famiglia e la redazione di un piano per le attività di miglioramento (PAM). Il Pam costituisce la parte pedagogica della programmazione generale annuale (PGA). L'ultima legge della comunità valenciana è ORDINE 20/2019, del 30 aprile, del Dipartimento di Istruzione, ricerca, cultura e sport, con cui l'organizzazione della risposta educativa è regolata all'inclusione degli studenti in centri educativi sostenuti con fondi pubblici del sistema educativo valenciano (2019/4442).

Austria

A differenza degli altri paesi germanofoni, l'Austria ha una struttura amministrativa centralizzata e possiede una maggiore consapevolezza sul tema dislessia da lungo tempo. Ad esempio è abbastanza frequente che agli studenti dislessici venga concesso, durante gli esami scolastici, tempo extra per lo svolgimento delle prove. Tuttavia, come in Spagna, non si fa menzione del termine dislessia all'interno delle leggi austriache (Gotzinger-Hiebner & Kalmàr, 2005).

Paesi dell'Est Europa

I Paesi dell'Europa dell'est sono accomunati dall'elevato grado di consapevolezza riguardo la dislessia e hanno leggi che tutelano gli studenti con bisogni speciali.

Bulgaria

In Bulgaria la dislessia viene classificata come un generico disturbo dell'apprendimento. Esistono parecchi programmi di screening a partire dall'inizio della scuola primaria e, grazie a una forte consapevolezza, risulta facile individuare gli alunni dislessici.

Croazia

La Croazia, tra i paesi dell'Europa dell'est, è quello con la legislazione più avanzata in materia di dislessia, anche a livello mondiale. Con la Legge sull'educazione del 1990 è obbligatorio per legge, a partire dall'asilo, sottoporre i bambini a screening pre-scolare per rilevare eventuali segnali di dislessia. Lo screening viene ripetuto all'inizio della scuola primaria e, nel caso in cui si individuano bambini dislessici, un team di responsabili si prende cura di loro. Si redige un Piano Didattico Personalizzato da inviare ai genitori.

Degna di nota è la legge 19/92 che menziona la parola dislessia e la classifica come DSA insieme ai termini alessia, disgrafia, agrafia, discalculia, acalculia. Tale legislazione risulta effettiva solo per la scuola primaria, mentre la legge 19/92 redatta per le scuole secondarie ha minori risorse disponibili (Lovric, 2005).

Repubblica Ceca

La Repubblica ceca ha iniziato a stabilire un quadro legislativo per sostenere lo sviluppo di un sistema educativo più inclusivo di recente. Anche in Repubblica Ceca esiste una grande consapevolezza della dislessia, gli studenti dislessici sono mainstream e il Piano Didattico Personalizzato è obbligatorio per legge.

Sostegno specifico per l'educazione dei bambini e dei giovani con disabilità non sembra essere incluso nella legislazione in cui l'accento sembra essere quello di garantire i diritti di ogni individuo a un'educazione giusta ed equa. Il mancato riconoscimento dei requisiti specifici per l'inclusione di alunni con disabilità quali sistemazioni ragionevoli può seriamente limitare le opportunità per questi alunni di progredire con successo attraverso il sistema educativo (Smyth et al., 2014).

Ungheria

Come il Regno Unito, l'Ungheria si è interessata ai problemi sulla dislessia già nei primi decenni del '900. Risale al 1916, infatti, il primo lavoro di Ranschburg Pal (Gyarmanthy, 2005).

Nel 1963 una norma obbligava già i terapeuti del linguaggio a seguire corsi sulla dislessia; dagli anni novanta l'obbligo è stato esteso anche agli insegnanti.

E' opportuno rilevare due punti contraddittori della legge sull'educazione del 1993, la quale non menziona esplicitamente i dislessici, ma li classifica sotto la categoria handicappati, più precisamente nel sottogruppo "ritardati". Ciò avviene per motivi logistici e pratici: inquadrare i dislessici in tale categoria avrebbe permesso di ricevere fondi dallo Stato in favore dei DSA ed ottenere facilmente misure dispensative e compensative. L'altra contraddizione riguarda la dispensa degli studenti dislessici dallo studio delle lingue straniere. E' stato scientificamente dimostrato (Daloiso, 2010) che i disturbi specifici nei ragazzi multilingue possono interessare soltanto una delle lingue parlate e tante volte non la lingua madre, pertanto precludere l'apprendimento di altre lingue nella nostra società economicamente sviluppata, relega ai margini tali soggetti e lede fortemente la loro autostima.

Polonia

Anche il sistema scolastico della Polonia vanta una conoscenza di antica data in materia di dislessia, risalente al 1910 circa. In seguito a una serie di leggi in favore degli studenti con bisogni speciali, nel 2001 è stato emanato un decreto ministeriale che ufficialmente sancisce i diritti dei dislessici nel sistema scolastico polacco (Smythe, Everatt, & Salter, 2005).

Risultati

Il Ministero della Pubblica Istruzione ha arginato l'abbandono scolastico degli studenti con DSA e fornito indicazioni univoche per la valutazione scolastica attraverso misure compensative e dispensative. Dopo l'entrata in vigore della Legge 170, il DM n.5669 del 12 luglio 2011, già citato, ha adottato le Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA. Successivamente le Linee Guida del 2013 hanno richiesto alle Regioni di coordinare la realizzazione di prassi per l'identificazione precoce dei casi sospetti di DSA.

I compiti dell'Ufficio Scolastico Regionale

La politica scolastica svolta dagli Uffici Scolastici Regionali (USR) assume un ruolo strategico in un sistema educativo e formativo che sostiene il concetto di centralità della persona in un sistema integrato: scuola-famiglia-territorio (di coordinamento per garantire il diritto allo studio dei DSA).

Organizzazione territoriale per l'ottimale realizzazione dell'inclusione scolastica: Centri Territoriali di Supporto (CTS)

I Centri Territoriali di Supporto sono stati istituiti dagli USR in accordo con il Miur mediante il Progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità" (Simoneschi, 2010).

I centri sono collocati presso scuole polo e coincidono con l'istituzione scolastica di appartenenza. E' compito degli USR riorganizzare i CTS regionali, si ritiene opportuno almeno un CTS per ogni provincia.

L'organizzazione territoriale per l'inclusione prevede:

- “un Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) a livello di singola scuola;
- i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI) a livello sociosanitario di distretto;
- almeno un CTS a livello provinciale” (Circolare ministeriale[CM] n. 8, 2013, p. 5).

Regolamento dei CTS e Organizzazione interna

Ogni CTS ha un proprio Regolamento in linea con la citata direttiva (CM n. 8, 2013). Quando il CTS coincide con la stessa Istituzione scolastica, il Dirigente scolastico è il responsabile amministrativo della gestione e dell'organizzazione del Centro.

Secondo la normativa vigente ogni CTS dovrebbe avere un'equipe di docenti curricolari e di sostegno specializzati, formata da tre operatori di cui almeno uno specializzato sui disturbi specifici di apprendimento.

I CTS possono dotarsi di un Comitato Tecnico Scientifico.

Referente Regionale dei CTS e Coordinamento Nazionale

In ogni regione è previsto un referente del CTS.

Presso la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione del Miur è costituito il Coordinamento Nazionale dei CTS che ha lo scopo di garantire il migliore funzionamento della rete nazionale dei CTS. Il Coordinamento nazionale dura in carica due anni ed è presieduto da un rappresentante del MIUR.

Discussione e conclusioni

L'Italia e la Croazia sono gli unici paesi in Europa con una legge specifica sui DSA. L'Italia attraverso tale legge garantisce il diritto agli studenti dislessici di ricevere l'istruzione scolastica con misure compensative e dispensative.

Due aspetti fondamentali dell'inclusione educativa sono la diagnosi precoce, la progettazione e l'applicazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP).

La legge evidenzia l'importanza della formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, insieme al concetto di "tempo" in tutti i processi educativo-didattici e di valutazione. Tuttavia, è solo dall'entrata in vigore di questa legge, cioè, da un decennio, che le istituzioni hanno iniziato a mettere in pratica misure adeguate per la cura degli studenti con DSA. La legge 170/2010, che disciplina l'azione di istruzione e formazione degli studenti con DSA, collocati nell'asse F81 della classificazione ICD-10 Tab.1 (A.A.V.V., 1992), ha avuto il grande merito di non considerare i DSA come disabilità.

Tabella 1: codici nosografici dei DSA

Codice nosografico ICD-10	Definizione secondo ICD-10	Tipo di disturbo
F81.0	Disturbo specifico della lettura	Dislessia
F81.1	Disturbo specifico della compilazione	Disortografia
F81.2	Disturbo specifico delle abilità aritmetiche	Discalculia
F81.8	Altri disturbi evolutivi delle abilità scolastiche	Disgrafia
F81.3	Disturbi misti delle abilità scolastiche	DSA in comorbidità

Negli altri paesi, invece, gli studenti con caratteristiche dislessiche sono generalmente considerati certificabili nell'ambito dell'handicap, ai sensi della legge 104/1992, in quanto qualificare i DSA come disabilità è la strada meno costosa in termini di sforzo legislativo ma anche economico. Poiché ciò ha ricadute rilevanti sul percorso scolastico dei ragazzi che ne sono affetti, l'Italia ha ritenuto necessario che gli studenti con DSA fossero formalmente riconosciuti dalla Sanità e dal Sistema di istruzione e formazione per consentire i necessari interventi di supporto e di accompagnamento. La legge, quindi, compie un'importante operazione culturale: non accentua l'aspetto della "disabilità", che porterebbe a sottolineare la limitazione dell'individuo, e neppure l'aspetto del "disturbo", che in quanto tale ha la sola funzione di caratterizzare scientificamente la limitazione dell'individuo. Accentua, invece, l'aspetto della "caratteristica" dell'individuo e su questo indirizza l'azione sanitaria e scolastica per favorire lo sviluppo delle potenzialità personali dello studente con DSA (Ghidoni & Angelini, 2011).

Questo risulta essere lo scopo sostanziale che ha guidato il legislatore nella redazione della legge 170/2010, tenuto anche conto della percentuale significativa delle persone con caratteristiche dislessiche rispetto alla popolazione complessiva.

Si può affermare che la nuova normativa in materia di DSA rappresenta un punto di arrivo ma segna anche un punto di partenza per un percorso lungo, in continua evoluzione e cambiamento che non deve scoraggiare (Scala, 2010).

Limiti dello studio e proposte per il futuro

Per quanto riguarda i punti critici, si ritiene che rispetto agli altri paesi, l'Italia non disponga di risorse adeguate per l'applicazione della suddetta legislazione, e ciò ne condiziona l'efficacia. In effetti, l'implementazione di questi regolamenti dipende dalla formazione e dalla buona volontà di insegnanti e dirigenti scolastici.

Come raccomandazioni per il futuro, viene sottolineata la necessità di incrementare la diagnosi precoce attraverso le strutture sanitarie preposte, il coinvolgimento dell'Università nel reclutamento e nella formazione degli insegnanti e in quella di esperti, che garantiscano un'educazione inclusiva autentica attraverso strategie specifiche e adeguate risorse didattiche.

L'Italia, dunque, essendo l'unico paese con una legge specifica sui DSA, sul piano ideologico è in linea con le politiche internazionali del diritto della persona di inclusione educativa piena sancito dall'OMS, mentre sul piano pratico ha ancora molto da compiere.

Riferimenti bibliografici

- A.A.V.V. (1992). *ICD-10, Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*. Milano: Masson.
- Blanck, P. D. (2000). *Employment, disability, and the Americans with Disabilities Act: Issues in law, public policy, and research*. US: Northwestern University Press.
- Circolare ministeriale[CM] n. 8. (2013, marzo 6). "*Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*". Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca. Dipartimento per l'istruzione.
- Crithley, M. (1964). *Developmental dyslexia*. London: William Heinemann Medical Books.
- Chronically Sick and Disabled Persons Act, (C. 44) (May 9th, 1970).
- Cruz-Rodrigues et al. (2014). Neuropsychological characteristics of dyslexic children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 539-546. Retrived from <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201427315>
- Daloiso, M. (2010). La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico. *Studi di glottodidattica*, 3(3), 25-43. Retrived from <https://doi.org/10.3299/sdg.v3i3.25-43>
- Decreto del Consiglio, n. 104 (Conselleria de Educaciòn, Investigaciòn, Cultura y Deporte luglio 27, 2018).
- Decreto ministeriale [DM] del 31 luglio. (2007). *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo*. Ministero Pubblica Istruzione.
- Direttiva ministeriale. (2012, dicembre 27). "*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali*". Ministro Profumo.
- Disability Discrimination Act (DDA), (c. 50) (1995).
- DM n. 254. (2012, novembre 16). "*Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*". (GU del 5-2-2013, n.30)
- DM (2003, luglio 30). *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado*. Dipartimento per lo Sviluppo dell'Istruzione. (GU del 22/07/2003, n.61)
- DM n. 5669. (2011, luglio 12). *Linee Guida per "Il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento"*. Ministero dell'istruzione, dell'università, della ricerca. Dipartimento per l'istruzione.
- Decreto Presidente della Repubblica[DPR]. (2009, giugno 22). "*Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalita' applicative in materia*". (G.U. del 19.08.2009, n.191).

- Education Act , (c.60) (October 30th, 1981). UK Public General Acts.
- Education Act. Special Educational Needs, (c. 56) part. IV (1996). UK Public General Acts.
- Education for All Handicapped Children Act (EAHCA) (November 30, 1975). 94th United States Congress (1975-1976). Enacted- Signed by the President on Nov 29, 1975.
- Equality Act, (c.15) (2010). "*Equality of opportunity and treatment*". United Kingdom.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2009). *Development of a Set of Indicators for Inclusive Education in Europe*. Brussels: EADSNE.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2011). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An Exploration of the Challenges and Opportunities for Developing Indicators*. Brussels: EADSNE.
- Fijalkow, J. (2009). Medicalising a pedagogical problem which initially is a social problem. *Vers une France dyslexique, Les Actes de Lecture*, 69, 35-38. Retrived from <https://doi.org/10.1093/brain/awu295>
- Ghidoni, E., & Angelini, D. (2011, gennaio). Analisi della legge sui disturbi specifici di apprendimento. *Rivista Dislessia*, 8(1), 13-19.
- Gimenez De La Pena, A., & Buiza, J. (2004). Dislexia in Spain. In I. Smythe, J. Everatt, & R. Salter, *The International Book of Dislexia: A Guide to Praticce and Resorces*. UK: Wiley and sons, LTD.
- Gotzinger-Hiebner, M., & Kalmàr, M. (2005). Dyslexia in Austria. In Smythe I. et al., *The International Book of Dyslexia: A Guide to Practice and Resources* (p. 16-19). UK: John Wiley & Sons.
- Gyarmanthy, E. (2005). Reserch on Dyslexia in Hungarian. In I. Smythe, J. Everatt, & R. Salter, *The International Book of Dyslexia: a guide pratice and resorces* (p. 116-121). UK: John Wiley and sons, LTD.
- Legge n. 104. (1992, febbraio 5). "*Legge-Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*". (GU Serie Generale del 17/02/1992, n.39)
- Legge n. 170. (2010, ottobre 8). "*Norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico*". (GU Serie Generale del 18 ottobre 2010, n. 244).
- Legge n. 517. (1977, agosto 4). "*Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*".
- Legge n. 53. (2003, marzo 28). "*Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*". (GU 2 aprile 2003, n. 77).
- Legge n. 59. (1997, marzo 15). : "*Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*". (GU 17 marzo 1997, n. 63) .
- Lovric, N. (2005). Dyslexia in Croatia. In Smythe I. et al., *The International Book of Dyslexia: A Guide to Practice and Resources* (p. 58-61). UK: John Wiley & Sons.

- Löwe, C., & Schulte-Körne, G. (2005). Dyslexia in Germany. In Smythe I. et al., *The International Book of Dyslexia: A Guide to Practice and Resources* (p. 100-102).UK: John Wiley & Sons LTD.
- MPI. (2004, ottobre 5). "Iniziative relative alla Dislessia". *Nota Ministeriale Dipartimento per l'Istruzione Direzione Generale per lo Studente* (n. 4099/A/4).
- Nota ministeriale prot. n. 26/A 4°. (2005, gennaio 5). *Iniziative relative alla dislessia*. Dipartimento per l'Istruzione. Direzione generale per lo studente ufficio IV.
- Nota Ministeriale prot. n. 4099/A/4. (2004, ottobre 5). *Iniziative relative alla Dislessia*. Dipartimento per l'Istruzione. Direzione generale per lo studente ufficio IV.
- Nota ministeriale prot. n. 4674. (2007, maggio 10). *Disturbi di apprendimento – Indicazioni operative*. Ministero della Pubblica Istruzione. Dipartimento per l'Istruzione. Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici.
- Nota ministeriale prot. n. 5744/R.U./U. (2009, maggio 28). : *Anno scolastico 2008/2009 - Esami di Stato per gli studenti affetti da disturbi specifici di apprendimento - DSA*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per l'Istruzione. Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica.
- Nota ministeriale prot.n. 1787. (2005, marzo 1). *Esami di Stato 2004-2005 - Alunni affetti da dislessia*. In i (A cura di). Dipartimento per l'istruzione. Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici Ufficio VII.
- OMS. (2004). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)* (Versione breve ed.). Trento: Erickson.
- OMS, & ICD-10. (2007). *Decima revisione internazionale della classificazione delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali* (italiana ed.). (Temail D. et al., A cura di) Milano: Masson.
- ONU. (1948, dicembre 10). *la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*. Parigi
- ORDINE n. 20 (Aprile 20, 2019). *Secretario autonómico de Educación y Formación Profesional de la Generalitat Valenciana*.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, O. M. S. (1980). *La Classificazione Internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap (ICIDH)*. Ginevra.
- Presidenza della Repubblica e del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. (2018). *I 170 anni della Repubblica Italiana*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Propuestas para la modificaciòn de la Ley orgànica de educaciòn (Novembre 7, 2018).
- Ramus, F. B. (2014). Should there really be a 'Dyslexia debate'? *Brain*, 137(12), 3371-3374. Retrived from <https://doi.org/10.1093/brain/awu295>
- Resoluciòn de 20 agosto , n. 8368 (Conselleria de Educaciòn, Investigaciòn, Cultura y Deporte agosto 24, 2019).
- Row, S. E. (2009). Learning Desabilities and the American with Disabilities Act: The Conudrum of Dyslexia and time. *The Journal of the Legal Writing Institut*, 15, 165-209. Retrived from

heinonline.org/HOL/Page?collection=journals&handle=hein.journals/jlwriins15&id=188&men_tab=srchresults

- Sanderson-Mann, J., & McCandless, F. (2005). Guidelines to the United Kingdom Disability Discrimination Act (DDA) 1995 and the Special Educational Needs and Disability Act (SENDA) 2001 with regard to nurse education and dyslexia. *Nurse Education Today*, 25(7), 542-549. Retrived from <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2005.05.006>
- Scala, S. (2010). La legge 8 ottobre 2010, n.170. I disturbi specifici di apprendimento. (G. Simoneschi, A cura di) *Annali della Pubblica Istruzione*(2), p. 77-81.
- Simoneschi, G. (2010). La dislessia ei disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva. *Annali della Pubblica Istruzione*, Milano, Le Monnier.
- Simoneschi, G. (2010). Azione 6 del progetto " Nuove Tecnologie e Disabilità": softwar per la compensazione della dislessia. (G. Simoneschi, A cura di) *Annali della Pubblica Istruzione*(2), p. 179-181.
- Smyth et al. (2014). Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 433-445. Retrived from <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.922797>
- Smythe, I., Everatt, J., & Salter, R. (2005). *The International Book of Dislexia: A Guide to Practice and Resources*. UK: John Wiley e sons LTD.
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people (vol. 7212)*. UK: Stationery Office Books (TSO).
- Weber, F., & Ringard, J. (2001). *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage*. Rapport rendu au ministre de l'Education.

L'ISTRUZIONE PARENTALE COME PRATICA: SAPERI, NARRAZIONI, PLURALITÀ

Giorgio Giovanelli, *'La Sapienza' Università di Roma* (giorgio.giovanelli@uniroma1.it)

Leonardo Piromalli, *'La Sapienza' Università di Roma* (leonardo.piromalli@uniroma1.it)

Riassunto

Tensioni complesse investono il campo dell'educazione e coinvolgono soggetti eterogenei situati su scale plurali e talvolta sovrapposte. In questo quadro emergono nuove pratiche educative, che dialogano con queste tensioni e le declinano in maniera variegata. Un caso interessante è quello dell'homeschooling, una forma di istruzione non-formale che si svolge al di fuori del sistema scolastico e in cui i genitori assumono il ruolo di insegnanti principali.

Questa ricerca si propone di esplorare il fenomeno dell'homeschooling/istruzione parentale in Italia, con l'intento di esplorare i saperi, le narrazioni e le *'ways of doing'* che, intrecciandosi, ne compongono il tessuto. A tal fine, è stata compiuta una ricostruzione delle normative che regolano l'istruzione parentale in Italia e sono state condotte 12 interviste semi-strutturate a genitori homeschooler raggiunti tramite snowballing.

È stato così possibile esplorare alcuni elementi che mediano la pratica - l'apparato normativo, i riferimenti teorici, una sensibilità verso la didattica, un orientamento alla co-creazione e condivisione di conoscenze e artefatti - e si è proposta la loro articolazione in un curriculum situato che sostiene percorsi di apprendimento e movimento dei genitori dalla periferia al centro della pratica. Sono stati altresì osservate le narrazioni dei genitori riguardo la pratica e i loro percorsi attraverso di essa. È stata infine proposta una distinzione analitica tra le principali forme di istruzione parentale presenti in Italia (unschooling, homeschooling, scuole parentali).

Se osservata non come *'matter of fact'*, ma come complesso ed eterogeneo *'matter of concern'*, l'IP si svela nella sua pluralità. Tale pluralità appare legata alla plasticità della pratica; essa lascia ampi margini per personalizzazioni ed esiti multipli ed exit strategies. Ciò che sembra tenere unita l'IP è invece il rifiuto della standardizzazione dei processi educativi - ovvero, l'opposizione alla *forme scolaire* tradizionale.

Parole chiave: Homeschooling; Istruzione parentale; Educational practice; Standardization; Public schools.

Introduzione

Tensioni complesse e intrecciate vanno oggi a pervadere il campo dell'educazione e coinvolgono soggetti eterogenei - studenti, *professionals*, attori economici, *policy makers*, mediatori su diversi livelli - situati su scale plurali e talora sovrapposte. Questi processi si stagliano in uno scenario di *new public management* (Gunter, Grimaldi, Hall, & Serpieri, 2016) e viaggiano rapidamente a livello globale attraverso confini e settori di policy (Peck & Theodore, 2015).

I processi di standardizzazione dell'educazione sono sempre più pervasivi sotto l'azione di agenzie di *soft governance* che suggeriscono standard, indicatori, benchmark e *best practices*. Si tratta spesso di network transnazionali che assemblano tecnologie di *quality assurance* per guidare il policy making tramite evidenze comparative (Gorur, 2011; Normand, 2016). Il viaggio di questi attori non-umani in arene globali e spazi digitali contribuisce alla transnazionalizzazione dei processi educativi e all'imposizione di una visione normativa dell'educazione spesso fondata su discorsi di performance, qualità, efficacia (Landri, 2018).

Per quanto riguarda le pratiche didattiche, emerge un movimento globale di critica alle impostazioni *teaching-centred* a favore di approcci *student-centred* in cui gli allievi partecipano alla didattica in spazi attivi e flessibili di co-costruzione del proprio apprendimento, sotto l'egida di approcci costruttivisti e socio-culturali (Lave & Wenger, 1991; Tucker, 2012). Alcuni autori, tuttavia, criticano questa «learnification» come foriera di individualismo neoliberista e ipersemplicificazione dell'educazione (Biesta, 2005).

A livello epistemologico, a una visione della conoscenza come *knowledge*, giustapposizione «potente» (Young & Muller, 2013) di saperi disciplinari istituzionalizzati, se ne oppone un'altra di stampo olistico in cui la conoscenza è intesa come *knowing*, 'sapere pratico' (Gherardi, 2012) co-costituito «as ongoing social accomplishment» (Orlikowski, 2002, p. 249). Le unità di misura per co-costruire i curricula diventano le competenze, da intendersi come capacità di orchestrare tra risorse eterogenee (Le Boterf, 2009), territori di confine post-disciplinari tramite cui stabilire ponti tra l'istruzione e la vita quotidiana (Benadusi & Molina, 2018).

In questo quadro complesso emergono nuovi fenomeni e pratiche educative, che dialogano con queste tensioni e le declinano in maniera variegata. Un caso particolarmente interessante è quello dell'*homeschooling*, una forma di istruzione non-formale che si svolge al di fuori del sistema scolastico e in cui i genitori divengono gli educatori principali. Esso è legalmente consentito anche in Italia, dove assume la denominazione di *istruzione parentale* (IP)⁷⁴. Secondo i dati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti, nell'anno 2017/2018 circa 4000 homeschoolers erano presenti in Italia, concentrati principalmente nelle aree settentrionali del paese (Di Motoli, 2019).

Questa ricerca si propone di operare uno *zooming in* (Nicolini, 2013) sulla pratica dell'istruzione parentale in Italia. Nel secondo paragrafo saranno ricostruiti alcuni elementi del dibattito a riguardo, mentre nel terzo saranno esaminati obiettivi e metodi della ricerca. Il quarto paragrafo sarà dedicato all'esplorazione della pratica dell'IP in Italia, e nelle conclusioni sarà proposta un'agenda di ricerca.

L'homeschooling

L'espressione 'homeschooling' riassume in sé una molteplicità di esperienze di insegnamento condotte da famiglie che scelgono di provvedere in autonomia all'istruzione dei propri figli. In questa sede sarà utilizzata la definizione di Andrea Vieux: «[homeschooling is] schooling which occurs outside of an institutional school setting, where parents are the primary instructor or supervise instruction» (Vieux,

⁷⁴ Nel testo, le espressioni 'homeschooling' e 'istruzione parentale'/IP sono da intendersi come sinonimi. La prima rappresenta la denominazione più diffusa a livello globale, mentre la seconda è la denominazione adottata dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR).

2014, p. 556). L'elemento che accomuna queste esperienze familiari è la scelta di assumere il diretto controllo dei percorsi di istruzione dei propri figli. Lo studio condotto nel 2012 dall'U.S. Department of Education⁷⁵ - nel quale sono censiti circa 1,700,000 studenti homeschooler - mostra come alla base di questa scelta ci sia il desiderio di impartire un'educazione morale (77%), un sentimento di disaffezione nei confronti dei sistemi scolastici tradizionali (74%) e il desiderio di impartire un'educazione di tipo religioso (64%). La possibilità per i genitori di decidere gli argomenti e i contenuti dei percorsi di istruzione costituisce quindi un'importante risorsa per le famiglie interessate a trasmettere i propri valori religiosi. Le ragioni che sostengono i percorsi di homeschooling non si esauriscono però nelle posizioni conservatrici, le quali si accompagnano spesso a un sentimento negativo dei genitori nei confronti della scuola pubblica (Apple, 2000). La scelta dell'homeschooling trova legittimazione anche in una prospettiva teorica liberale di sinistra (Collom, 2005; Kunzman, 2012) e in altre ragioni più strumentali. I genitori possono scegliere di condurre percorsi di istruzione *ad hoc* nel caso di bambini e ragazzi ritenuti 'dotati' (Jolly, Matthews, & Nester, 2013), per la volontà di occuparsi direttamente dei bisogni psicologici ed emotivi dei figli (Green & Hoover-Dempsey, 2007) o per motivazioni contingenti come esigenze lavorative, ragioni di salute o a seguito di esperienze negative occorse nel periodo di scolarizzazione.

Ai diversi studi che si sono occupati di analizzare le motivazioni retrostanti la scelta dell'IP si affiancano - in particolare negli Stati Uniti - ricerche focalizzate sull'analisi degli impatti e gli esiti dei percorsi di homeschooling (Lips & Feinberg, 2008; Ray, 2013). Joseph Murphy (2014) ha condotto una preziosa rassegna dei lavori che si sono occupati dei *Social and Educational Outcomes of Homeschooling* evidenziandone però una frequente debolezza metodologica. Egli distingue tra *outcomes* sul sistema educativo (scuola, costi), impatti sulle famiglie, impatti sugli studenti in termini di successo accademico e personale, effetti sul contesto sociale declinati in *social skills* e *social engagement*.

Il tema della socializzazione costituisce un aspetto centrale nel dibattito sugli effetti dei percorsi di homeschooling, i quali devono tenere conto del problema dell'isolamento (Gaither, 2008) derivante dalla riduzione nelle possibilità di incontro tra pari - il 'gruppo classe' - e con altre figure al di fuori del nucleo familiare. Le famiglie homeschooler sovente attivano strategie per colmare questo problema mediante, ad esempio, l'iscrizione dei propri figli ad attività pomeridiane quali sport o corsi di musica. Su questo tema convivono posizioni contrastanti, anche se alcuni autori sostengono come gli studenti homeschooler siano pienamente inseriti nelle proprie comunità (Medlin, 2013) e siano impegnati in numerose attività delle stesse (Ray, 2013).

Sebbene la pratica rimanga dunque controversa (Medlin, 2013), essa costituisce un'importante opzione di scelta scolastica per le famiglie americane (Watson, 2018), mantenendo un proprio *appeal* (Lubienski, Puckett, & Brewer, 2013).

⁷⁵ Cfr. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2016096rev> (ultimo accesso: settembre 2019).

Obiettivi e metodi della ricerca

In questa ricerca sarà osservato il fenomeno dell'homeschooling in Italia, con l'obiettivo di esplorarlo come «*matter of concern*» (Latour, 2004) descrivendone la pluralità. Sarà dunque esaminato ciò che 'tiene insieme' la pratica - saperi, artefatti, intermediari eterogenei, narrazioni, percorsi, '*ways of doing*' co-partecipati e organizzati attorno a intese pratiche più o meno condivise (Gherardi, 2005) - e la co-costituisce come assemblaggio di effetti emergenti. Saranno altresì osservati a livello prossimale (Giancola & Viteritti, 2014) i percorsi di apprendimento situato che conducono i genitori homeschooler dalla periferia al cuore della pratica (Lave & Wenger, 1991).

A livello metodologico, è stata innanzitutto compiuta un'analisi del contenuto sulle fonti normative italiane che regolano l'IP. Sono state poi condotte 12 interviste semi-strutturate⁷⁶ a genitori homeschooler raggiunti tramite snowballing. Mediante le interviste, si è cercato di rintracciare le traiettorie eterogenee di *engagement* dei nostri partner epistemici con il mondo dell'homeschooling, ricostruendo i loro sforzi di agency e i vincoli che si sono trovati di fronte, e stimolando così la co-produzione di conoscenza riflessiva (Law, 2004).

Praticare l'homeschooling in Italia

In questo paragrafo saranno riportati i risultati della ricerca. Si presenterà in primo luogo la regolazione normativa dell'IP in Italia, gli intermediari della pratica, le narrazioni sostenute dai genitori homeschooler, alcuni esempi di percorsi *attraverso* la pratica. alcune forme prevalenti di IP.

La situazione normativa

In Italia l'IP è consentita legalmente dall'articolo 30 della Costituzione che attribuisce ai genitori il diritto/dovere di istruire i propri figli: «È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire e educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio. Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti». Altri due articoli, il n. 33 ed il n. 34, definiscono rispettivamente la libertà di insegnamento delle scienze e dell'arte, nonché l'obbligatorietà dell'istruzione. In particolare, l'art. 34 ribadisce come l'obbligatorietà si riferisca all'istruzione e non all'iscrizione dei figli alla scuola. Alla Carta Costituzionale si aggiungono singole norme che si occupano di regolare aspetti specifici della pratica. Tra di essi, il Decreto Legislativo n. 76 del 2005 definisce i requisiti per i genitori che intendono intraprendere i percorsi di IP:

I genitori, o chi ne fa le veci, che intendano provvedere privatamente o direttamente all'istruzione dei propri figli [...] devono dimostrare di averne la capacità tecnica o economica e darne comunicazione anno per anno alla competente autorità, che provvede agli opportuni controlli.

Tale dovere può essere ottemperato mediante una semplice autocertificazione da presentare al dirigente scolastico. L'Ordinanza Ministeriale n. 90 del 2001 sancisce

⁷⁶ La durata media delle interviste è di 72 minuti.

l'obbligo per gli studenti homeschooler di sostenere esami annualmente che certifichino l'assolvimento dell'obbligo scolastico:

Gli alunni che assolvono all'obbligo con tale modalità sono ammessi a sostenere gli esami di idoneità o gli esami di licenza in una scuola elementare statale o in una scuola elementare paritaria, nel circolo di competenza territoriale rispetto alla residenza della famiglia.

L'attuale assetto normativo italiano consente dunque alle famiglie di intraprendere percorsi di IP, un'opportunità che deve tenere conto della presenza di una «zona grigia» (Gamuzza, 2013, p. 7) che può incidere negativamente sulla completa legittimità legale della pratica.

Divenire un genitore homeschooler

Sembra possibile individuare per l'IP una serie di intermediari che connettono, regolano, sostengono e riproducono tale pratica. Si tratta, per esempio, dell'apparato normativo formale, di un insieme di riferimenti teorici e discorsivi, di una collezione di sensibilità e tecniche didattiche, di un orientamento verso la co-creazione e condivisione di artefatti.

Emerge così un tessuto locale di conoscenza pratica (Gherardi, 2005) – conoscenza insieme tacita ed esplicita (Polanyi, 1966) – il cui apprendimento delinea percorsi plurali da novizi a esperti (Lave & Wenger, 1991). Si può quindi rintracciare un curriculum situato (Gherardi, 2012) come insieme di occasioni dalla struttura fissa ma dall'ordine flessibile tramite cui i novizi si accostano all'apprendimento della pratica.

Reperire e comprendere le norme

Nel percorso di ingresso nell'homeschooling un passaggio rilevante riguarda la fase di apprendimento delle normative che la regolano. In questa delicata fase i genitori che intendono intraprendere la strada dell'IP acquisiscono consapevolezza sui propri diritti e doveri. Il reale ostacolo per le famiglie non risiede nelle norme bensì nella difficoltà nel reperire informazioni:

Ho dovuto imparare da zero tutta la parte che riguarda la normativa [...] è una pratica che nella normativa italiana a livello costituzionale è molto ben definita. Poi [...] nella vita reale e quotidiana si perde un po' nei meandri. (Madre homeschooler da 7 anni; figli: 4 e 7 anni)

Per colmare la mancanza di conoscenza rispetto alle leggi i genitori sembrano preferire il ricorso a siti specializzati e alle conoscenze possedute da altre famiglie homeschooler alla richiesta di informazioni alle istituzioni competenti:

Non l'ho fatto tutto da sola, ci mancherebbe: mi ha aiutato molto questa mamma americana e altre mamme che hanno voluto approfondire la normativa... Quindi proprio sui diritti e i doveri. (Madre homeschooler da 8 anni; figlia: 13 anni)

Conoscere gli ispiratori

Un passo importante per co-partecipare alla pratica è quello di approfondire i saperi⁷⁷ pedagogici e filosofici che hanno ispirato homeschooling e unschooling a livello internazionale. Gli intervistati hanno fatto spesso riferimento all'esperienza

⁷⁷ I genitori homeschooler intervistati mostrano una sensibilità alla materia pedagogica. Alcuni intervistati svolgono o svolgevano professioni legate all'educazione pubblica.

scozzese di Alexander Neill, all'opera americana di John Holt, al concetto di *deschooling* di Ivan Illich e alla figura contemporanea di Ken Robinson. Tuttavia, l'autrice che più sovente è stata citata è Maria Montessori. Molti intervistati hanno mostrato conoscenza della sua opera e disinvoltura nell'applicarne i principi pedagogici alla pratica dell'IP:

La Montessori mi aveva colpito molto [...] è uno di miei punti di riferimento al momento. (Madre homeschooler da 3 mesi; figlia: 6 anni)

[Su] Montessori abbiamo eletto la nostra scelta quotidiana di HS [...] avrebbe abolito le cattedre, insegnanti, i banchi, e tutto il resto... (Madre homeschooler da 2 anni; figlio: 2 anni)

Oltre a queste opere teoriche, gli intervistati hanno fatto riferimento a narrazioni di esperienze di homeschooling codificate in volumi. Un testo particolarmente apprezzato è *Non sono mai andato a scuola. Storia di un'infanzia felice* di André Stern, un racconto autobiografico su un'infanzia da homeschooler:

Stern è quello che mi ha colpito di più [...] ho iniziato a pensare che forse era la nostra strada (Madre homeschooler da 4 anni; figli: 2 e 6 anni)

Il libro *Non sono mai andato a scuola* per me è stato illuminante [...] è stato veramente una rivelazione (Madre homeschooler da 8 anni; figlia: 13 anni)

Apprendere a insegnare

Coerentemente con queste ispirazioni teoriche, nell'IP si considera l'apprendimento come un processo che avviene in modo efficace e sano solo quando è spontaneo e autoguidato. Ne deriva una didattica esperienziale e non direttiva, volta ad assecondare i 'segreti interessi' degli studenti (cfr. 3.2.3.).

Proporre gli argomenti come succede a scuola è una cosa perdente: impari davvero solo «nel momento in cui l'entusiasmo sarà nel mondo della competenza», come diceva Stern. Se stai facendo una cosa che ti piace, anche se la matematica non l'hai mai capita, la capisci! (Madre homeschooler da 2 anni; figlio: 2 anni)

Il curriculum è spesso piuttosto destrutturato ed emerge dalle inclinazioni dagli studenti, in modo particolare quando si tratta di unschooling praticato da studenti più giovani (cfr. Tav. 1). Alcuni genitori homeschooler riferiscono tuttavia di programmazioni curriculari più articolate, basate sull'analisi delle Indicazioni Nazionali del MIUR e su tabelle mensili, settimanali e talvolta giornaliere.

Processi, relazioni, pratiche di insegnamento e apprendimento, poi, sono disancorate dagli spazi-tempi consueti della *forme scolaire* tradizionale:

Tutto è apprendimento. Ogni luogo può essere fonte di apprendimento, in qualunque momento. (Madre homeschooler da 2 anni; figlio: 2 anni)

Una delle cose migliori dell'IP è che favorisce relazioni di apprendimento multianagrafiche e variegata, non sono rinchiusi solo con bambini della stessa età e classe sociale. (Madre homeschooler da 3 mesi; figlia: 6 anni)

Le diverse pedagogie dell'IP sembrano inoltre accomunate da una visione che privilegia la manualità e la creatività. Per questo, le famiglie homeschooler sono spesso impegnate nella co-creazione di oggetti di apprendimento:

Tu ti metti lì di notte e cerchi e fai e disfi, la corda del tempo, le cose... (Madre homeschooler da 7 anni; figli: 4 e 7 anni)

Lapbook... Poi un album con le fotografie, esperimenti col bruco, la pianta dentro alla bottiglia, quindi creare l'ecosistema e vedere se continuava a vivere... (Madre homeschooler da 4 anni; figli: 2 e 6 anni)

Uno strumento peculiare dell'homeschooling è il *lapbook*, una mappa concettuale tridimensionale e trans-disciplinare le cui pagine sono compilate con template e mini-book che ruotano intorno a un nucleo tematico centrale (Fig. 1). I *lapbook* stanno ora giungendo alle scuole attraverso un progetto editoriale della casa editrice Erickson (e.g., Gottardi & Gottardi, 2016). Si tratta di un processo di traduzione e, come tale, comporta trasformazioni:

[I lapbook] li ho utilizzati a scuola. Io non do compiti, quindi il compito che davo era di raccogliere informazioni e poi a scuola creiamo il nostro lapbook. La Erickson ha fatto stampe molto definite, tendenti all'omologazione: prendi questo, colora e incolla... Io però li facevo in modo autonomo. (Madre homeschooler da 4 anni; figli: 2 e 6 anni)



Figura 1. Esempio di lapbook.

Co-produrre, tradurre e far circolare conoscenza pratica

Una delle principali caratteristiche della pratica di IP in Italia è la dinamica circolazione della conoscenza pratica co-prodotta dai *practitioners* nei loro percorsi di apprendimento e partecipazione. Si tratta di condividere strumenti, risorse e conoscenze secondo le proprie aree di competenza. Alcuni genitori, per esempio, mettono in comune template pre-confezionati tramite cui adempiere agli obblighi normativi, o illustrazioni della complessa normativa che regola l'IP:

Noi siamo andati dal dirigente scolastico già preparati, con un modulo con tutte le dichiarazioni. Ma se non avessimo avuto questa conoscenza diffusa saremmo potuti andare

li con la domandina e poteva farci tutta una serie di questioni [...] Adesso su internet se ne trovano a bizzeffe, ai tempi non si trovava. (Madre homeschooler da 4 anni; figlia: 17 anni)

Facevamo squadra: io la aiutavo a trovare materiale e lei mi aiutava a interpretare la normativa. Quindi abbiamo nel tempo raccolto ma anche creato documenti che potessero dare una mano alle altre. (Madre homeschooler da 8 anni; figlia: 13 anni)

Per quanto riguarda la didattica, molti genitori (co-)progettano - in modo talvolta teoricamente informato - artefatti per la didattica e li rendono pubblicamente disponibili. Si rileva peraltro l'emergere di alcune figure di 'traduttori' (Bechky, 2003) tra il linguaggio astratto e formale della scuola e quello più concreto praticato dai genitori homeschooler:

Avevo preso le indicazioni nazionali che sono i programmi per la scuola primaria e li avevo tradotti in parole semplici o in attività per tutti quei genitori che magari nella didattica non sono ferrati. (Madre homeschooler da 4 anni; figli: 2 e 6 anni)

Questa attività di condivisione sociale della conoscenza pratica nell'IP avviene tramite internet (Gamuzza, 2013). Diversi genitori homeschooler curano blog, o sono particolarmente attivi in forum e piattaforme specializzate⁷⁸:

Utilizzi le altre famiglie che si mettono a disposizione con le cose che fanno loro. Molti di noi abbiamo blog in cui mettiamo quello che facciamo: «Ah, io ho fatto questo», oppure «Volevo introdurre questo, qualcuno l'ha fatto?», o «Io ho comprato questo, non lo comprare perché è una schifezza». Così facciamo rete tra di noi. Questa è un'altra delle potenzialità enormi che ha l'IP. (Madre homeschooler da 7 anni; figli: 4 e 7 anni)

Le narrazioni della pratica

Dalle interviste emerge come la pratica dell'IP sia tenuta insieme e resa stabile dal rifiuto di metodi didattici, relazioni pedagogiche, tempi e spazi che sono percepiti come caratteristici dell'insegnamento e dell'apprendimento che avviene nelle scuole pubbliche. Si tratta di un rifiuto della *forme scolaire* (Vincent, Lahire, & Thin, 1994) articolato su piani eterogenei ma strettamente interconnessi. La principale criticità rilevata nella scuola è quello della standardizzazione, declinata variamente - come omologazione di insegnamento e apprendimento, burocratizzazione della docenza, fenomeni di *teaching to the test*:

C'era un nozionismo fine a sé stesso senza una sana impronta di tipo pedagogico (Padre homeschooler da 4 anni; figlia: 17 anni)

Non avevamo mai avuto messaggi diversi dal «Tua figlia deve essere una vincente, deve fare di più». Lei studiava, faceva, colorava dentro i quadretti, delle cose che noi perceivamo come idiote... Cioè, non si è mai parlato di «È felice questa bambina?» (Madre homeschooler da 4 anni; figlia: 17 anni)

Come fa un bambino a 'imparare a imparare' se c'è l'insegnante che gli dice «il problema si risolve così», e se non lo fai così è sbagliato? O fai attenzione al processo, o fai attenzione al risultato, e la scuola fa attenzione al risultato. (Madre homeschooler da 7 anni; figli: 4 e 7 anni)

⁷⁸ Un ruolo di particolare rilevanza in questo senso è assunto dalla piattaforma EduPar (<http://www.edupar.org>).

È su questo piano che si colloca la difficoltà di comunicazione tra IP e scuola che molti genitori homeschooler avvertono come una criticità:

E a scuola, anche nell'infanzia, adesso fanno tutte le schede in cui dicono «il bambino è in grado di discriminare», pare che chissà che deve discriminare! Prendi quattro forchette, apre il cassetto, non prende i coltelli. Quello è il 'discriminare' [...] è riportare le cose alla vita reale, capito? (Madre homeschooler da 7 anni; figli: 4 e 7 anni)

Alla scuola si imputa poi una certa indifferenza rispetto alla singolarità degli studenti. Essa favorirebbe una logica dell'*achievement* a scapito della considerazione degli aspetti più socio-emotivi:

L'aspetto emotivo era sempre mortificato. Tu stai facendo le scelte sbagliate perché non stai col vincente della classe. Siccome sei il vincente perché hai tutti 10, devi andare col vincente, non giocare col perdente. (Madre homeschooler da 4 anni; figlia: 17 anni)

Ora le scuole pubbliche sono luoghi competitivi, dove c'è disintegrazione, quelli che non stanno bene con gli insegnanti di sostegno, non li vogliamo... (Padre homeschooler da 2 anni; figlio: 2 anni)

Un'altra dimensione ricorrente è quella del disciplinamento imposto dalla configurazione sociomateriale delle classi e dal disagio emotivo e fisico che esso comporta agli studenti: «Nostra figlia aveva raggiunto dei livelli di stress psicofisico veramente esagerati [...] cominciava a somatizzare il fatto di dover stare fisicamente ingabbiata in un'aula per sei, sette ore» (Padre homeschooler da 4 anni; figlia: 17 anni).

Per queste ragioni, i genitori homeschooler rifiutano di delegare l'istruzione dei propri figli alla scuola e asseriscono la propria libertà nel fornire direttamente istruzione ai propri figli. L'IP appare quindi dalle interviste come una scelta di disintermediazione e assunzione di responsabilità, in cui le forme di educazione/apprendimento vengono costantemente ridefinite in una logica di iperpersonalizzazione.

I percorsi attraverso la pratica

I percorsi di IP sono esperienze mutevoli e non lineari. I sentieri di ingresso nella pratica risultano eterogenei e complessi. Talvolta, si tratta di sperimentare stili educativi alternativi già oggetto di interesse; in altri casi, l'IP può rappresentare una scelta strumentale rispetto a delusioni e difficoltà incontrate a scuola.

Mi ero informata. Ho studiato tanto la Montessori per capire quali metodologie [...] per educare i bambini già molto piccoli, e quindi da lì è stato un percorso... ho visto che la cosa era fattibile! (Madre homeschooler da 3 anni; 4 figli: 7, 4, 3 anni, 4 mesi)

Abbiamo preso consapevolezza più tardi, verso gli otto/nove anni di nostra figlia, che stava veramente male a scuola. E quindi abbiamo cercato delle alternative. (Madre homeschooler da 4 anni; figlia: 17 anni)

La pluralità dell'IP emerge anche nelle molteplici forme assunte dalla pratica. Essa è infatti in costante movimento e consente alle famiglie di personalizzare le proprie esperienze sulla base dei propri orientamenti ed esigenze pratiche. Alcune famiglie destrutturano la propria esperienza verso percorsi di unschooling, mentre altre decidono di intraprendere esperienze con curricoli, spazi e tempi dell'apprendimenti più strutturati (Leonora, 2015):

Non c'è una giornata tipo. Le cose fisse sono qualche cosa sui libri e quaderni, magari un'oretta o anche meno, in cui si fa qualcosa... le materie... qualcosa ci deve essere. (Madre homeschooler da 4 anni; figli: 2 e 6 anni)

Tu fai un discorso e poi lui magari dopo tre giorni ti fa una domanda su quella cosa che lui per tre giorni ci ha ragionato sopra... e di un discorso di dieci cose che tu gli hai detto a lui l'ha colpita quella - e su quella roba lì tu vai a lavorare, perché significa che lui in quel momento ha bisogno di quello. (Madre homeschooler da 7 anni; figli: 4 e 7 anni)

Questa indeterminatezza delle esperienze di IP riguarda anche le traiettorie mobili e reversibili percorse dagli homeschooler. Alcune famiglie intervistate si posizionano riflessivamente rispetto alla pratica, dichiarando consapevolezza e mostrandosi decise a portare avanti per un lungo tempo un percorso di homeschooling. Altre sembrano adottare un approccio più strumentale alla pratica, pronte ad abbandonarla - per poi semmai abbracciarla nuovamente - qualora ve ne sia il desiderio o l'esigenza. Tale pluralità nelle traiettorie può dipendere anche dall'eterogeneità nei sensi attribuiti alla pratica: un desiderio di sperimentare stili educativi alternativi, come anche un tentativo di trovare soluzioni a problemi contingenti.

L'idea di uscire totalmente fuori dal percorso era un po' destabilizzante. Quindi abbiamo fatto gli esami a fine anno con uno scopo duplice: mantenerci in un percorso di 'tranquillità', e soprattutto avere la possibilità, poiché gli eventi potevano cambiare, di poterci poi reintegrare nel percorso istituzionale. (Madre homeschooler da 4 anni; figlia: 17 anni)

Le forme della pratica

Le interviste effettuate ci hanno permesso di osservare la pluralità delle esperienze di istruzione parentale. L'IP sfugge così a una rappresentazione che la riduce a un sistema omogeneo di conoscenze, competenze e '*ways of doing*' egualmente possedute e condivise dai *practitioners*.

Intrecciando i racconti degli intervistati con la letteratura sul tema, è infatti possibile tracciare una ipotetica classificazione di tre forme prevalenti di percorsi di IP che possono essere posizionati in un *continuum* ordinato secondo un grado crescente di strutturazione: da *unschooling* (bassa strutturazione), a *homeschooling*, a *scuole parentali* (maggiore strutturazione). Tale distinzione può essere operata analiticamente sulla base di 5 dimensioni che connotano i percorsi di IP: tempi e spazi dell'apprendimento; curriculum; insegnanti; materiali didattici; adempimenti legali (Tav. 1).

	Unschooling	Homeschooling	Scuole parentali
Tempi e spazi dell'apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> – Ovunque. – Senza orari prestabiliti. 	<ul style="list-style-type: none"> – Prevalentemente a casa. – Orari più o meno definiti (prevalentemente al mattino). 	<ul style="list-style-type: none"> – Fuori casa, in strutture dedicate. – Orari più o meno definiti (prevalentemente al mattino).
Curricolo	<ul style="list-style-type: none"> – Totalmente destrutturato. – Effetto 'emergente' dell'interazione tra la curiosità degli studenti, gli stimoli dei genitori e ciò che accade nella vita quotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> – Più o meno strutturato (possibilità di seguire le Indicazioni Nazionali del MIUR). – Accordo tra genitori e studenti raggiunto dopo una negoziazione. 	<ul style="list-style-type: none"> – Strutturato (programma scolastico + possibilità di seguire le Indicazioni Nazionali del MIUR). – Esito di un processo decisionale dell'assemblea dei genitori.
Insegnanti	<ul style="list-style-type: none"> – Genitori; persone di fiducia; tecnologie. 	<ul style="list-style-type: none"> – Genitori; persone di fiducia; tecnologie. 	<ul style="list-style-type: none"> – Genitori; educatori professionali.
Materiali didattici	<ul style="list-style-type: none"> – Elementi del mondo naturale – Oggetti di uso comune (inclusi libri non scolastici) – Materiali auto-costruiti (es. lapbook) 	<ul style="list-style-type: none"> – Elementi del mondo naturale – Oggetti di uso comune (inclusi libri non scolastici) – Materiali auto-costruiti (es. lapbook) – Libri di testo scolastici 	<ul style="list-style-type: none"> – Elementi del mondo naturale – Oggetti di uso comune (inclusi libri non scolastici) – Materiali auto-costruiti (es. lapbook) – Libri di testo scolastici
Adempimenti legali	<ul style="list-style-type: none"> – Autodichiarazione delle capacità tecniche ed economiche (D.L. 76/05) 	<ul style="list-style-type: none"> – Autodichiarazione delle capacità tecniche ed economiche (D.L. 76/05) 	<ul style="list-style-type: none"> – Istituzione di associazioni o di altre organizzazioni formali.

Tavola 1. Tre forme prevalenti di istruzione parentale.

Conclusioni

L'obiettivo di questa ricerca era di operare uno *zooming in* (Nicolini, 2013) sulla pratica dell'istruzione parentale in Italia per osservare saperi, narrazioni e intermediari che, intrecciandosi, ne compongono il tessuto locale. Si è così tentato di individuare i contorni dei principali intermediari della pratica - l'apparato normativo, alcuni dei riferimenti teorici, una sensibilità alla didattica, un orientamento alla co-creazione e condivisione di artefatti - e si è proposta la loro articolazione come elementi di un *curricolo situato* che sostiene percorsi di apprendimento come partecipazione. Ci siamo poi soffermati sui significati attribuiti dagli attori all'IP e sui loro percorsi attraverso la pratica. È stata infine presentata una distinzione analitica tra le principali forme di IP presenti in Italia (unschooling, homeschooling, scuole parentali).

Se osservata non come «matter of fact», ma come complesso ed eterogeneo «matter of concern» (Latour, 2004), l'IP si svela effettivamente nella sua pluralità. All'IP si giunge attraverso esperienze di vita, ordini di valore (Thévenot, 2001), rapporti al sapere (Charlot, 1997) e motivazioni differenti. I percorsi di IP sembrano plurali anche

in quanto a metodi didattici, decisioni sull'articolazione del curriculum, stabilità o temporaneità della scelta stessa dell'IP. Tale pluralità sembra legata alla *plasticità* e flessibilità della pratica. Essa lascia infatti ampi margini per personalizzazioni, esiti multipli ed *exit strategies*. Chi conduce IP può decidere di passare da fasi di unschooling a periodi di homeschooling più strutturati, rivolgersi a scuole parentali/libertarie o rientrare nel sistema istituzionale. Si tratta di un continuo travalicamento di confini in cui la pratica dell'istruzione parentale è costantemente manipolata - appresa, tradotta per le proprie esigenze e i propri orientamenti, abbandonata e semmai 'ripresa'.

Ciò che tiene unita questa pluralità e la rende insieme stabile ed elastica è il *rifiuto della standardizzazione* dei processi educativi - ovvero, l'opposizione alla *forme scolaire* tradizionale (Vincent et al., 1994). A fronte dell'incapacità della scuola pubblica di accogliere le esigenze degli studenti, l'IP viene dunque narrata come un mezzo per realizzare un processo più ampio e profondo di educazione - un processo non delegabile che può riconfigurare l'intera sfera familiare.

L'*enactment* situato dell'IP sembra dunque tradurre tensioni e processi di cambiamento nell'educazione che accadono oggi su scale più ampie. Tale pratica sembra schierarsi come un movimento di opposizione ai processi di standardizzazione dell'education, a cui oppone un doppio rifiuto: sia per i loro effetti uniformanti su processi e pratiche dell'insegnamento e della governance dell'istruzione, sia per ciò che possono implicare come 'curriculum nascosto' nelle scuole - discorsi e pratiche di efficacia, efficienza, qualità a scapito di un'attenzione alle singolarità anche socio-emotive degli studenti. Si radicalizza inoltre con l'IP la tensione già in viaggio a livello globale verso una didattica in cui gli studenti assumano un ruolo centrale: come visto, nell'IP l'apprendimento è narrato come efficace solo quando autoguidato e spontaneo. In questo senso si può avvertire uno spostamento verso una concezione del sapere come conoscenza pratica - la didattica è basata sulla manualità e i curricula sono destrutturati e transdisciplinari.

La complessità della pratica dell'homeschooling apre il campo a un'agenda di ricerca che ne investighi sociologicamente le implicazioni. Un primo importante campo di riflessioni riguarda la didattica e i suoi assetti. Sembra infatti importante indagare la possibile situazione di duplice isolamento in cui alcuni studenti possono trovarsi in alcune configurazioni di IP. Da una parte, la scarsa eterogeneità culturale nel corpo docente potrebbe tradursi in alcuni casi in un'educazione improntata alla riproduzione e alla conservazione piuttosto che al mutamento e all'apertura; dall'altra, la possibile situazione di isolamento di molti studenti può precludere l'efficacia dell'apprendimento, oltre che i più ampi processi di socializzazione tra pari. Inoltre, l'enfasi sull'esperienza individuale si connette ad interrogativi relativi alla dimensione di policy dell'educazione sia in termini di strategie che di obiettivi da perseguire. Il ricorso all'IP potrebbe alimentare infatti l'illusione di trovare nelle scelte individuali - spesso accessibili ad una limitata quota di popolazione - le soluzioni ai problemi collettivi, contribuendo così a legittimare un disimpegno delle istituzioni.

In conclusione, l'istruzione parentale chiama in causa la ragion d'essere della scuola pubblica con due interrogativi. Può l'homeschooling sostituirsi ad essa nel compito di formare alla cittadinanza ed esercitare un ruolo di mediazione tra culture, linguaggi, nazionalità, culture e religioni (Dewey, 1923)? D'altra parte, può l'istruzione

parentale sviluppare pratiche di riflessività nel sistema di istruzione italiano e suggerire prospettive di cambiamento?

Riferimenti bibliografici

- Apple, M. W. (2000). Away with all teachers: The cultural politics of home schooling. *International Studies in Sociology of Education*, 10(1), 61–80.
- Bechky, B. A. (2003). Sharing Meaning across Occupational Communities: The Transformation of Understanding on a Production Floor. *Organization Science*, 14(3), 312–330.
- Benadusi, L., & Molina, S. (Eds.). (2018). *Le competenze: Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Biesta, G. (2005). Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Collom, E. (2005). The Ins and Outs of Homeschooling: The Determinants of Parental Motivations and Student Achievement. *Education and Urban Society*, 37(3), 307–335. <https://doi.org/10.1177/0013124504274190>
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. London: Macmillan.
- Di Motoli, P. (2019), Homeschoolers in Italy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(2), 395–410.
- Gaither, M. (2008). *Homeschool: An American History*. London: Springer.
- Gamuzza, A. (2013). Homeschooling in Italy. Evidences and challenges from the field. *Diritto e Religioni*, 2, 3–20.
- Gherardi, S. (2005). *Organizational knowledge: The texture of workplace learning*. Malden, MA: Blackwell.
- Gherardi, S. (2012). *How to Conduct a Practice-based Study: Problems and Methods*. Cheltenham: Elgar.
- Giancola, O., and Viteritti, A. (2014), Distal and Proximal Vision: A Multi-Perspective Research in Sociology of Education. *European Educational Research Journal*, 13(1), 47-57.
- Gorur, R. (2011). Policy as Assemblage. *European Educational Research Journal*, 10(4), 611–622. <https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.4.611>
- Gottardi, G., & Gottardi, G. G. (2016). *Il mio primo lapbook. Modelli e materiali da costruire per imparare a studiare meglio*. Trento: Erickson.
- Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why Do Parents Homeschool? A Systematic Examination of Parental Involvement. *Education and Urban Society*, 39(2), 264–285. <https://doi.org/10.1177/0013124506294862>
- Gunter, H. M., Grimaldi, E., Hall, D., & Serpieri, R. (Eds.). (2016). *New Public Management and the Reform of Education: European lessons for policy and practice*. New York: Routledge.

- Jolly, J. L., Matthews, M. S., & Nester, J. (2013). Homeschooling the gifted: A parent's perspective. *Gifted Child Quarterly*, 57(2), 121-134.
- Kunzman, R. (2012). Education, schooling, and children's rights: The complexity of homeschooling. *Educational Theory*, 62(1), 75-89.
- Landri, P. (2018). *Digital Governance of Education: Technology, Standards and Europeanization of Education*. London-Oxford: Bloomsbury.
- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30(2), 225-248. <https://doi.org/10.1086/421123>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Law, J. (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. London: Routledge.
- Le Boterf, G. (2009). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues: Quinze propositions*. Paris: Organisation.
- Leonora, A. M. (2015). 'Mamma ho capito come funziona la scuola. Posso restare a casa?' Per una prospettiva sociologica sulle pratiche homeschooling in Italia. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli Studi di Catania*, 13, 161-178. <https://doi.org/10.4420/unict-asdf.v13i0.186>
- Lips, D., & Feinberg, E. (2008). Homeschooling: A Growing Option in American Education. *Backgrounder, Heritage Foundation*, 2122.
- Lubienski, C., Puckett, T., & Brewer, T. J. (2013). Does Homeschooling 'Work'? A Critique of the Empirical Claims and Agenda of Advocacy Organizations. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 378-392. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2013.798516>
- Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 284-297.
- Murphy, J. (2014). The social and educational outcomes of homeschooling. *Sociological Spectrum*, 34(3), 244-272.
- Normand, R. (2016). *The Changing Epistemic Governance of European Education*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-31776-2>
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, and Organization: An Introduction*. Oxford: OUP.
- Orlikowski, W. J. (2002). Knowing in Practice: Enacting a Collective Capability in Distributed Organizing. *Organization Science*, 13(3), 249-273. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.3.249.2776>
- Peck, J., & Theodore, N. (2015). *Fast Policy*. Minneapolis: University Of Minnesota Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Ray, B. D. (2013). Homeschooling associated with beneficial learner and societal outcomes but educators do not promote it. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 324-341.

- Thévenot, L. (2001). Pragmatic Regimes Governing the Engagement with the World. In T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina, & E. von Savigny (Eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (pp. 56-73). Routledge.
- Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Vieux, A. (2014). The politics of homeschools: Religious conservatives and regulation requirements. *The Social Science Journal*, 51(4), 556-563. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2014.06.004>
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (Eds.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Watson, A. R. (2018). Is homeschool cool? Current trends in American homeschooling. *Journal of School Choice*, 12(3), 401-425.
- Young, M., & Muller, J. (2013). On the Powers of Powerful Knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229-250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>

PARTECIPAZIONE DEGLI AGRICOLTORI NEI CORSI DI FORMAZIONE IN AMBITO AGRICOLO E DI SVILUPPO RURALE

Alda Miftari⁷⁹

alda.miftari@uniroma1.it

PhD presso L'Università degli studi di Roma "Sapienza" Dipartimento di Scienze Sociali Applicate

Riassunto

La qualificazione del capitale umano nella crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva in settore agricolo costituisce la base per il raggiungimento degli obiettivi proposti dall'Unione Europea per il prossimo decennio e che rappresentano la "strategia per la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva" i contenuti del documento "Europa2020" e anche gli obiettivi dello Sviluppo Sostenibile. Maggiore rilevanza ottengono gli agricoltori che partecipano nelle divulgazioni agricoli dei programmi di educazione e/o attività di sensibilizzazione e di informazione per l'educazione alimentare. Alcuni di essi sono disposti a pagare per la partecipazione in alcuni programmi mentre gli altri non sono del tutto interessati anche se questi ultimi vengono offerti gratuitamente oppure sono sovvenzionati dallo stato. In un contesto più generale vedremo - perché una parte degli agricoltori si sforza di estendere le loro competenze agricole partecipando nelle attività di divulgazione/istruzione e tentando di migliorare la loro conoscenza continuamente, mentre gli altri non sono per niente interessati oppure mostrano un atteggiamento apatico.

Introduzione

In tutto il mondo i modelli della creazione della conoscenza agricola e trasferimento sono in continua transizione e le vecchie prospettive gradualmente sono sostituite da filosofie e strategie nuove e sempre più sostenibile. Le raccomandazioni dello (IAASTD) International Assessment of Agriculture Knowledge, Science and Technology for Development intendono rafforzare la produzione e la condivisione delle conoscenze in materia di agricoltura attraverso il Comitato (SCAR) Standing Committee on Agricultural Research, la rete europea per lo sviluppo (Global-agriculture, 2019). Resta il fatto che i nuovi approcci nella divulgazione agricola e lo sviluppo delle competenze degli agricoltori, fanno emergere come output le riflessioni, osservazioni e le sperimentazioni delle proprie conoscenze - momento guadagnato durante gli ultimi decenni, specialmente in Europa. Nonostante i trend promettenti nel campo di produzione di conoscenza agricola e diffusione, alcuni recenti studi suggeriscono agli agricoltori la partecipazione nella divulgazione agricola oppure nei diversi programmi organizzati per migliorare le conoscenze agricole. Nonostante la presenza di vari programmi questo trend rimane molto basso per alcuni paesi Europei come L'Italia (De Rosa, Bartoli, & Chiappini, 2013) e la Grecia (Lioutas, Tzimitra-

⁷⁹ Alda Miftari candidata PhD presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche: e-mail alda.miftari@uniroma1.it

Kalogianni, & Charatsari, 2010). Anche se la buona volontà degli agricoltori a partecipare nei programmi di sviluppo di competenza proietta o nelle attività di divulgazione e istruzione non sono state concettualizzate pienamente, molte indicazioni confermano che gli agricoltori spesso adottano varie posizioni verso la partecipazione in tali progetti (Burton & Wilson, 2006). In relazione alla loro disponibilità di pagare gli agricoltori mostrano interessi diversi nei tipi di programmi e divulgazione agricola legato dai paesi di riferimento. Inoltre, gli agricoltori mostrano sia la disponibilità di pagare sia il tempo da spendere per la partecipazione in tali programmi (Miftari, Sustainability of water use in agriculture. Southern European farmers participation and social impact, 2019). Tuttavia, la maggior parte di questi studi si concentrarono sull'influenza delle variabili demografiche di produttori o sull'effetto delle caratteristiche delle aziende disponibili a pagare. Quindi i fattori che motivano il cosiddetto decision-making e la locuzione di know-how degli agricoltori, sono indicatori da investigare. Da un lato la disponibilità di pagare, mettere del tempo a disposizione dagli agricoltori può essere usata solamente come un sostituto della buona volontà a partecipare ai corsi di formazione, istruzione, o programmi di sviluppo di competenza utili (Fuentes, Gallego, García, & Ayuga, 2010). Dalle ricerche avvenute sono messe a fuoco degli studi sugli antenati della partecipazione degli agricoltori in divulgazione agricola, istruzione, o programmi di training, rivela la possibilità di presenziare a tali attività è stata influenzata positivamente dal livello di istruzione degli agricoltori e la loro tendenza di cercare informazioni attraverso canali multipli ed il valore che loro hanno attribuito alla conoscenza agricola (Gravsholt Brusck, 2002). Dall'altro lato, la larga gamma dei programmi appropriati e le esperienze negative degli agricoltori con i servizi di divulgazione agricola sono associate negativamente con la loro partecipazione. Alcuni altri studi provvedono un accertamento psicologico della buona volontà degli agricoltori per partecipare, spostando la loro attenzione dalle caratteristiche sociodemografiche ai conducenti interni di partecipazione per esempio, l'influenza della auto attualizzazione, auto percezione oppure una buona volontà di posizione sociale per partecipare (Moon, Marshall, & Cocklin, 2012). Restano tuttavia alcuni problemi aperti, in particolare una questione fondamentale, quella della motivazione e la volontà, cioè la garanzia e gli obiettivi che gli agricoltori hanno e continuano a mostrare nella divulgazione agricola, essendo quest'ultima non più negli interessi degli agricoltori. Rispondere a questa domanda giace nella natura complessa di motivazione umana ed il comportamento. In questo articolo usando l'approccio della teoria della auto-determinazione, puntiamo ad offrire evidente sui modi tipi diversi di motivazione interna ed esterna che colpiscono la scelta del coltivatore per partecipare nei corsi di formazione agricolo, divulgazione agricolo, o nei programmi di sviluppo di competenza (Chirkov, 2009).

Giovani imprenditori e la loro formazione

La qualificazione del capitale umano costituisce lo strumento di base per il raggiungimento degli obiettivi strategici generali che si è posta la Comunità Europea per il prossimo decennio nel programma della "strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva" parte del contenuto nel documento di "Agenda 2030". Sul piano dell'evoluzione storica L'Unione Europea in quanto maggiormente in grado di acquisire capitali e di adottare tecnologie innovative in settore agricolo ha previsto per la prossima programmazione delle priorità che si rafforzano a vicenda: tra cui; crescita intelligente: sviluppare un economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione -

dipendono da diversi fattori istituzionali e influiscono in particolare sul contenimento del costo del lavoro; crescita sostenibile: promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva permettendo agli imprenditori di scegliere con maggiore libertà capitale e gestione dei lavoratori da ingaggiare e le località dove insediare le unità produttive sia territorialmente che localmente (Dore, 2000), crescita inclusiva: promuovere un'economia con un altro tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale che porta all'occupazione di terreni per tracciare i loro confini e stabilire le loro sedi. Nel settore primario lo strumento della formazione diretta ai soggetti interessati assume un ruolo ancora più rilevante rispetto agli settori per la specificità del processo produttivo agricolo caratterizzato dall'azione di co-produzione tra attività umane e natura che fa assumere delle priorità strategiche. La presenza del capitale umano fortemente innovativo e responsabile rispetto all'obiettivo generale di sostenibilità dello sviluppo nelle aree agricole e rurali corrisponde alla presenza di operatori con una adeguata scolarità e con conoscenze e competenze localmente specifiche e di un capitale sociale che facilita l'introduzione di processi che mobilitano e riproducono risorse naturali e locali all'interno di un'economia di mercato (Osti, 2010). Si tratta quindi di coniugare conoscenze e competenze localmente specifiche con informazioni a tendenza di mercato anche geograficamente lontani che corrispondono alla logica della globalizzazione, partecipazione e alla modernizzazione ecologica, ponendo grande enfasi sugli aspetti tecnici e sull'utilizzo delle nuove tecnologie dell'ITC per la gestione degli scambi e delle informazioni a loro necessarie (Pellizzoni & Osti, 2008). In questo scenario, il successo delle attività imprenditoriali e la gestione della loro sostenibilità ambientale rendono necessaria una *"innovazione continua"* così da reinventare continuamente prodotti e processi personalizzati seguendo la dinamica della segmentazione della domanda e dei canali distributivi. Una tendenza che è più evidente e dinamica proprio nel settore agro-alimentare, dove la globalizzazione ha portato ad una vera e propria *"ibridizzazione"* delle abitudini alimentari: il consumo di prodotti e ricette tradizionali si intrecciano con quello di prodotti di culture e sistemi agro-alimentare molto distanti. Le scelte alimentari vengono dettate più dagli stili di vita e dalle occasioni che dalla tradizione e da necessità nutrizionali. La formazione gioca un ruolo fondamentale in questo processo di grande cambiamento sociale che per la sua complessità rende necessario l'utilizzo congiunto di diversi strumenti ed assume un carattere di formazione continua, basata sui processi *"on job"* sia sulle moderne tecnologie che consentono l'acquisizione e il trasferimento delle informazioni e delle conoscenze attraverso nuove modalità di scambio esperienziale che viaggiano sui siti web diversi.

Partecipazione degli agricoltori nella gestione dell'acqua in agricoltura

L'integrazione degli agricoltori può trasformare la società, la qualità dell'acqua, la terra e i paesaggi. Di conseguenza gli effetti non saranno solo sociali ed economici, ma avranno la loro influenza nella produzione agricola. L'effetto principale si verifica nella quantità e la qualità della produzione stessa. Gli agricoltori sono fattori di produzione essenziale ed insostituibile nell'agricoltura sia per la produzione vegetale che per la produzione animale. Il cambiamento climatico ha un impatto significativo sull'agricoltura in termini di quantità e qualità della vita agricola e della sua rendita, mettendo insieme tutti i suoi effetti sull'ambiente (Miftari, Sustainability of water use in agriculture. Southern European farmers participation and social impact, 2019). Questo fenomeno sarà esacerbato dalla crescita della domanda della produzione

alimentare, risultante da un aumento della popolazione e del reddito reale delle persone in termini di PIL (De Rosa, Bartoli, & Chiappini, 2013). L'agricoltura sia quella europea che quella italiana deve già far fronte alle conseguenze di fenomeni estremi come inondazioni, tempeste e siccità, che rischiano di diventare più frequente con il fenomeno del cambiamento climatico e che potrebbe comportare problemi drammatici di mancanza della risorsa acqua. Nei paesi dell'Europa meridionale gli agricoltori gestiscono oltre il 50% delle acque superficiali e pagano un ruolo essenziale nel garantire una gestione sostenibile delle risorse idriche. Loro hanno già adattato la propria pratica di gestione delle risorse idriche che dovrà continuare a farlo in modo più efficace ed efficiente. Per secoli, gli agricoltori hanno controllato il ciclo dell'acqua a livello locale, nazionale e globale attraverso l'irrigazione gestita o drenaggio (EAP, 1993). Questo ciclo è un elemento costitutivo del sistema climatico e può essere positivamente influenzato usando pratiche agricole appropriate introducendo ancora una volta qui l'importanza della loro formazione razionale di "knowledge management" delle pratiche e delle strategie chiave delle organizzazioni a cui appartenenti (Hoffmann, 2009). La ricerca di soluzioni, che consentono di aumentare la produzione utilizzando meno acqua, è una priorità cruciale per il nostro futuro. Se l'agricoltura europea deve continuare a offrire condizioni economiche, ambientali e benefici sociali, è essenziale avere accesso alle risorse idriche sufficienti (Atari, Yiridoe, Smale, & Diunker, 2009).

Gli agricoltori stanno diventando più numerosi e più specializzati nel processo decisionale e nel processo di adozione di nuove politiche. I dati dell'ISTAT aggiornati nel 2013 si concentrano sull'età degli agricoltori e sulle caratteristiche delle loro aziende agricole (ISTAT, 2010). Nel 2013, un totale di 10,8 milioni le aziende agricole hanno operato nell'UE-28, a differenza dei 12 milioni di aziende agricole del 2010 (-11,5%) (EC, 2006). Nel 2013, la maggior parte degli agricoltori in Italia ha più di 55 anni e solo il 6% ha un'età giovane di 35 anni. (Miftari & Musaraj, Sustainable Rural Development and the Effects of Education, Demography and Access in Agricultural Sector Structure and Efficiency, 2019), hanno analizzato la percentuale di persone che continuano a lavorare dopo l'età di 65 anni in settore agricolo per le regioni italiane. Questa partecipazione al settore agricolo ha avuto un'influenza significativa sull'adozione di nuove politiche e sulla comunicazione con altri agricoltori del livello locale e regionale. L'influenza degli agricoltori vicini è importante all'inizio dei negozianti. Da una parte i contadini hanno esperienza di negoziare e sono riusciti tramite gli amministratori ambientali di avere un'importanza specifica; nel loro caso l'anzianità sia dell'età che dell'esperienza viene vista molto positivamente e viene fornita come modello per raggiungere i propri azioni. Dall'altra parte, l'influenza degli agricoltori storici può essere negativa nel caso in cui gli agricoltori usano sempre la stessa metodologia e i loro comportamenti antichi in relazione con la risorsa acqua, la terra e la produzione alimentare. Luz nel 1994 ha scoperto l'esistenza dell'effetto negativo che i rapporti e l'interazione tra agricoltori e abitanti dei villaggi non agricoli ha avuto per gli agricoltori un atteggiamento non molto adatto. Un ruolo importante in questo contesto hanno avuto gli attori pubblici e locali, in cui le opinioni e le azioni servono al sistema di riferimento (Oppermann & Chon, 1997). Infine, le interazioni sociali assistite hanno un effetto intermedio positivo sulla relazione tra gli agricoltori e gli agenti locali. La letteratura considera il ruolo del pubblico come consulente per informare, promuovere, consigliare e associare gli agricoltori tra di loro attraverso programmi agricoli molto positivi. Gruppi di lavoro professionali organizzati dai comuni prendono in considerazione e sotto osservazione le condizioni locali e la conoscenza degli

agricoltori (Moini, 2012). Considerando gli aspetti culturali degli agricoltori e la loro auto-percezione sull'effetto che hanno sulla produzione degli alimenti e come vengono fornite al mercato. Le condizioni naturali hanno nella maggior parte della questione un importante ruolo per la conservazione dell'ambiente che stiamo considerando e valutando insieme all'uso delle risorse idriche in agricoltura. Grazie ad un'immagine del pubblico negativo e delle mass media, molto spesso gli agricoltori che si sentono accusati di non rispettare la natura o addirittura di distruggerla (Pugliese, 2001). La consapevolezza degli agricoltori rimarrà il fattore più importante sui processi in corso per una buona e sostenibile gestione delle risorse idriche in agricoltura.

Conclusioni

Trovare il livello ottimale di partecipazione alla gestione degli agricoltori è una parte essenziale da dove si possono raggiungere prestazioni ottimali del sistema. Nel nostro caso di studio, gli agricoltori sono stati incoraggiato a svolgere un ruolo di gestione più attivo. Nel nostro lavoro abbiamo considerato un grande numero di agricoltori che partecipano a diversi programmi per una buona gestione delle risorse idriche e delle questioni agro-ambientali. Il coinvolgimento degli agricoltori nella gestione dell'irrigazione ha benefici sia economico che sociali. Economicamente vi sono prove che gli agricoltori svolgono determinate funzioni meglio di quanto possano fare le agenzie esterne e che sia gli agricoltori che le agenzie eseguano le loro attività i compiti di gestione sono migliori quando sentono una responsabilità reciproca per un comune obiettivo. I benefici sociali comprendono le capacità organizzative che gli agricoltori apprendono e che può essere utile in altre attività in senso di rispetto di sé e di fiducia. Anche se la partecipazione degli agricoltori richiede uno sforzo deliberato da parte di organizzazioni internazionali e agenzie governative, così come gli agricoltori, i benefici possono essere notevoli. È essenziale per ottenere un chiaro riconoscimento del fatto che il settore agricolo ha un ruolo unico nel dibattito sull'acqua. Come abbiamo già detto, gli agricoltori non sono considerati consumatore di acqua, ma svolgono un ruolo attivo nella ricerca di soluzioni per migliorare la gestione, la buona comunicazione e buoni risultati attesi. La loro collaborazione nella condivisione delle idee e conoscenze garantirà una cooperazione futura e risultati positivi sulle misure di conservazione sostenibili. È essenziale che la PAC aiuti gli agricoltori a superare la sfida dei cambiamenti climatici e offrire i massimi benefici alla società nel suo complesso. Si può raggiungere questo obiettivo se si permette di consentire agli agricoltori di ottenere una migliore efficienza idrica e rallentare il riscaldamento del pianeta, pur continuando a soddisfare la domanda alimentare a livello europeo e mondiale. I programmi come gli schemi agroambientali (AES) consentono agli agricoltori di adeguare gli effetti dei cambiamenti climatici attraverso una gestione più efficace delle risorse idriche. La ricerca riguardante la questione della vulnerabilità delle risorse idriche e ai cambiamenti climatici e al sostegno dello sviluppo di strategie di adattamento per l'agricoltura. Sono numerosi risultati negli ultimi anni che hanno compiuto progressi al fine di colmare le lacune nella conoscenza, ad esempio, attraverso la creazione di un osservatorio europeo sulla siccità. Gli sforzi per lo scambio delle informazioni sono stati intensificati con delle soluzioni innovative tra gli agricoltori europei, ma resta ancora molto da fare. Le soluzioni dovranno essere proposte agli agricoltori pratici ed economici. Gli agricoltori sono disposti a prendere la loro parte di responsabilità per la sostenibilità nella gestione delle risorse idriche in agricoltura, ma avranno bisogno di un sostegno adeguato affinché il settore agricolo

può attuare pienamente il suo ruolo nell'affrontare la sfida del cambiamento clima a vantaggio dell'intera società. Pertanto, ridurre i rischi che possono sorgere inaspettatamente e danneggiare le colture, è un altro fattore da considerare. La politica agricola dovrebbe sostenere l'agricoltura europea adattandosi ai cambiamenti climatici incoraggiando l'irrigazione flessibile delle colture. A questo proposito, è necessario considerare il ruolo multifunzionale dell'agricoltura nella creazione di un equilibrio economico, sociale e variabili ambientali in diverse regioni e paesi europei.

Riferimenti bibliografici

- Atari, D., Yiridoe, E., Smale, S., & Diunker, P. (2009). What motivates farmers to participate in the Nova Scotia environmental farm plan program? *Evidence and environmental policy implications. Journal Environment Management*, 90, 1269-1279.
- Burton, R., & Wilson, G. (2006). Injecting social psychology theory into conceptualizations of agriculture agency: towards a "post-productivist" farmer self-identity. *Journal Rural Study*, 22(1), 95-115.
- Chirkov, V. I. (2009). A Cross-Cultural Analysis of Autonomy in Education: A Self-Determination Theory Perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 253-262.
- De Rosa, M., Bartoli, L., & Chiappini, S. (2013). The Adoption of Agricultural Extension Policies in the Italian Farms. *New Medit*, 12(3), 20-27.
- Dore, R. (2000). *Stock Market Capitalism: Welfare Capitalism: Japan and Germany versus Anglosaxons*. Regno Unito: Oxford University Press.
- EAP. (1993). *The European Community Between Social Policy and Social Regulation*.
- EC. (2006, September 6). European Commission. Tratto da Directive 2006/44/EC of the European Parliament and of the Council - Euro-Lex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:32006L0044>
- Fuentes, J., Gallego, E., García, A., & Ayuga, F. (2010). New uses for old traditional farm buildings: the case of the underground wine cellars in Spain. *Land use policy*, 27, 738-748.
- Global-agriculture. (2019). *Farming, Agriculture at a Crossroads. Finding and recommendations for future*. Tratto da Global agriculture: <https://www.globalagriculture.org/report-topics/water.html>
- Gravsholt Brusck, A. (2002). *Farmers landscape decisions: Relationships between farmers values and landscape practices*. Sociologia Ruralis.
- Hoffmann, A. (2009). *Il modello delle Politiche agricole*. FrancoAngeli.
- ISTAT. (2010). *6 Censimento Agricoltura*. Italia: ISTAT.
- Lioutas, E., Tzimitra-Kalogianni, I., & Charatsari, C. (2010). Small ruminant producers training needs and factors discouraging participation in agriculture education/training programs. *Live-stock Research for Rural development*, 22(7).
- Miftari, A. (2019). Sustainability of water use in agriculture. Southern European farmers participation and social impact. *Academicus International Scientific Journal*, 131-145.

- Miftari, A., & Musaraj, A. (2019). Sustainable Rural Development and the Effects of Education, Demography and Access in Agricultural Sector Structure and Efficiency. *Research Institute ISC*, 10-25.
- Moini, G. (2012). *Teoria critica della partecipazione. Un approccio sociologico*. Roma: Franco Angeli.
- Moon, K., Marshall, N., & Cocklin, C. (2012). Personal circumstances and social characteristics as determinants of landholder participation in biodiversity conservation programs. *Journal Environment Management*, 113, 292-300.
- Oppermann, M., & Chon, K.-S. (1997). *Tourism in Developing Countries*. London: International Thomson Buisness Press.
- Osti, G. (2010). *Sociologia del Territorio*. Bologna: Il Mulino.
- Pellizzoni, L., & Osti, G. (2008). *Sociologia dell'ambiente*. Bologna: Il Mulino.
- Pugliese, P. (2001). Organic Farming and Sustainable Rural development. A Multifaceted and Promising Convergence. *Sociologia Ruralis*, 41, 112-130.

LE POLITICHE INCLUSIVE NELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE TRA AGENTIVITÀ E COPARTECIPAZIONE

PhD Milena Pomponi

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di scienze della Formazione
(milena.pomponi@uniroma3.it)

Riassunto

Il contributo ha l'intento di offrire una riflessione sull'importanza dell'agentività e della copartecipazione di tutta la comunità scolastica all'interno della dimensione dei processi di autovalutazione ed automiglioramento che attuano dirigenti scolastici e docenti nelle istituzioni scolastiche. La riflessione scaturisce in seno dall'attuazione di una parte del progetto di ricerca di dottorato intitolato *Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentività*, il quale ha lo scopo di analizzare il grado di copartecipazione dei dirigenti e dei docenti nei processi di autoanalisi, autovalutazione e automiglioramento e i comportamenti agentivi da valorizzare nella progettazione di percorsi formativi. La dimensione della copartecipazione, all'interno di questo progetto, si evince nell'ipotesi della ricerca, nella quale viene enfatizzata la formazione continua dei docenti nell'ottica di una partecipazione agentiva attiva e co-costruttiva. Nel rendere infatti operativo il piano di sviluppo del progetto di ricerca la scelta metodologica è ricaduta su un percorso di ricerca-formazione perché, nell'ottica della copartecipazione, quest'approccio contribuisce a rendere tutti gli attori della comunità scolastica, dirigenti scolastici e docenti, protagonisti e corresponsabili di fondamentali scelte decisionali all'interno dei processi di autovalutazione ed automiglioramento. Inoltre la ricerca-formazione permette di valorizzare il contesto scolastico all'interno del quale si opera ottimizzando le risorse umane e strumentali, analizzando le reali e concrete esigenze della realtà scolastica di riferimento e, dunque, progettando percorsi formativi che tengano ben presenti i bisogni specifici dell'istituzione scolastica. L'intento è di far emergere comportamenti agentivi, inclusivi e copartecipati da valorizzare, nell'ottica dell'apprendimento professionale, durante l'espletamento del percorso formativo che a loro volta potranno essere condivisi, mediante azioni di disseminazione, tra gli attori della comunità scolastica. Un'altra finalità inoltre è quella di realizzare un protocollo formativo contestualizzato alla specifica realtà scolastica, co-costruito nell'ottica di rendere tutta la comunità scolastica copartecipe e che, pertanto, nella progettazione e nelle modalità possa essere condiviso e replicato in altri contesti scolastici.

Parole chiave: Politiche inclusive; Middle management; Comunità di pratica; Agentività; Apprendimento professionale.

Affermazione del Problema

In Italia le Istituzioni Scolastiche sono chiamate a svolgere processi di autoanalisi, autovalutazione e automiglioramento (art.6 DPR 80/2013) attraverso l'elaborazione di documenti fondamentali quali il Rapporto di Autovalutazione (RAV), il Piano di Miglioramento (PdM) e il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). Il percorso procedurale di autovalutazione ed automiglioramento si realizza attraverso processi decisionali e di coordinamento relativi alle azioni organizzative, gestionali e progettuali educativo-didattiche e richiede efficaci strategie di *governance* inclusive e copartecipate.

I processi di autovalutazione ed automiglioramento esigono l'apporto di tutti gli attori della comunità scolastica quali sono: i decisori politici, le famiglie, le istituzioni

locali, i privati, le associazioni, le università, i dirigenti scolastici e i docenti. Quest'ultimi rappresentano gli attori della comunità scolastica in grado di assumere ruoli e svolgere funzioni di responsabilità e partecipare in maniera corresponsabile ai processi di *governance*. All'interno di tali processi dirigenti scolastici e docenti attuano processi decisionali e di coordinamento relativi alle azioni organizzative, gestionali e progettuali educativo-didattiche e orientano la progettazione verso procedure riflessive e di monitoraggio e valutazione continua che determinano l'efficacia dello stesso Piano di Miglioramento (PdM) delle scuole.

L'introduzione di strumenti, quali il RAV, il PdM ed il PTOF, ha invitato le istituzioni scolastiche a ridefinire le modalità organizzative e gestionali e a ripensare, nell'ottica della compartecipazione, i ruoli da ricoprire e le funzioni da espletare. Tali dispositivi, in particolare il rapporto di Autovalutazione (RAV), avviano un sistema di lavoro standardizzato rispetto al quale la comunità scolastica si è percepita impreparata nella gestione delle informazioni e della rilevazione dei dati. L'instaurarsi di una modalità gestionale sistemica e soprattutto in grado di analizzare i dati al fine di ri-orientare la progettazione della *governance* di tali processi richiede capacità organizzative e gestionali che si configurano a quelle tipiche del *manager* e del *leader* non rispondenti ai profili professionali fino ad ora configurati nei dirigenti scolastici e dei docenti. Occorre considerare inoltre che quest'ultimi operano in contesti scolastici complessi e fortemente dinamici, i quali richiedono notevoli capacità orientate alla flessibilità e che quindi difficilmente si possono integrare con modi di operare standardizzati.

Tali affermazioni chiamano in causa anche la formazione iniziale e continua, di tutta la comunità scolastica, rispetto ai contenuti ed alle modalità di espletamento, che dovrebbe essere focalizzata sul *come* operare nella conduzione dei processi sino ad ora enunciati. Inoltre conducono a riflettere in merito ad un coinvolgimento copartecipato anche delle diverse agenzie formative, quali sono le istituzioni scolastiche e le università. Infatti le politiche scolastiche europee, a livello *macro*, hanno invitato gli stati membri ad uniformarsi ad orientamenti condivisi e comunitari e le politiche scolastiche italiane, a livello *micro*, hanno attuato modifiche ed innovazioni a livello di procedure. Di conseguenza le scuole e il mondo accademico sono chiamati a cooperare sinergicamente con l'intento di rendere le questioni emergenti delle realtà scolastiche ambiti di ricerca nei quali valorizzare le competenze interne e realizzare spazi condivisi per il confronto, l'osservazione e la riflessione.

Background e basi teoriche

Il progetto di ricerca fa riferimento agli studi sul tema delle *politiche inclusive* (Booth & Ainscow, 2002; Bocci, 2016; 2018) all'interno delle Istituzioni Scolastiche, una delle tre dimensioni che determinano i processi inclusivi nell'ottica della progettualità mirata a determinare il cambiamento (Dovigo, 2017). Tale tematica desta attenzione perché le *politiche inclusive* invitano a riflettere sull'uso di pratiche organizzative ed educativo-didattiche volte ad innalzare la flessibilità e l'efficienza dell'organizzazione e della progettazione scolastica incidendo positivamente sulla qualità delle strategie di *governance* e sui processi d'insegnamento-apprendimento. In particolare le *politiche inclusive* possono risultare uno snodo importante per i processi di autovalutazione e di automiglioramento che richiedono un notevole impegno da parte di tutti gli attori del contesto scolastico.

Le politiche scolastiche europee, infatti, hanno stabilito obiettivi prioritari da raggiungere, indicando una serie di raccomandazioni ai paesi membri dell'Unione

Europea, contenute in fondamentali documenti quali sono le *Nuove Raccomandazioni Europee Marzo 2018* e l'*Agenda Onu 2030*, al fine di uniformare l'orientamento delle politiche scolastiche di ogni singolo paese. L'Italia ha accolto le indicazioni di tali documenti ed ha introdotto innovazioni legislative, a partire dalla Regolamento Recante Norme sull'Autonomia Scolastica, DPR 275/1999, fino alla Legge 107/2015 ed ai successivi Decreti Legislativi che hanno indotto le istituzioni scolastiche a ripensare la *governance* della scuola e a riorientare i processi organizzativo-gestionali ed educativo-didattici a livello di organizzazione di sistema.

In particolare, nel panorama scolastico italiano, l'introduzione del RAV, del PdM e del PTOF avvia una serie di procedure automatizzate e sistemiche relative al processo di autovalutazione e di automiglioramento delle scuole che richiedono agli attori del contesto scolastico (Dirigenti Scolastici e Docenti) lo sviluppo di competenze di agentività inclusive (Sibilio & Aiello, 2018) e compartecipate nella prospettiva di un co-agire orientato all'apprendimento professionale (Calvert, 2016).

Questi documenti, tuttavia, benché strategici per il processo di valutazione e riorientamento della progettazione dell'organizzazione scolastica, possono correre il rischio di essere percepiti come standardizzati, predefiniti, calati dall'alto, ossia avulsi dal contesto. Proprio a partire dalle molteplici reazioni da parte dei Dirigenti Scolastici e dei Docenti chiamati a "mettere in discussione" le modalità del proprio agire, occorre riflettere su come intervenire affinché queste procedure (e i dispositivi che le compongono) rispecchino realmente l'identità della comunità scolastica intesa come espressione di tanti vissuti professionali nella forma di un unico *core*. In questo contesto il Dirigente Scolastico, coadiuvato dalle figure di sistema, deve favorire le condizioni affinché si sviluppino modalità di agentività inclusiva a livello dei processi organizzativo-gestionali ed educativo-didattici.

Quando si parla di *politiche* si può dare l'impressione di un livello astratto, invece queste acquistano spessore se vengono associate alle persone, al loro agire e ai contesti nei quali interagiscono.

Discutere di *politiche* in riferimento alle Istituzioni Scolastiche significa parlare di tutte quelle azioni, proprie agli attori del contesto scolastico (Dirigente Scolastico e Docenti, in particolare coloro i quali assolvono funzioni di sistema), riconducibili ai processi organizzativo-gestionali ed educativo-didattici che connotano la qualità dei processi d'insegnamento-apprendimento e di conseguenza il successo formativo degli studenti. L'aggettivo *inclusivo* è attribuito al significato di prestare importanza alla modalità di agire di tutte le figure professionali che ricoprono ruoli o svolgono funzioni all'interno nella scuola; tale modalità deve favorire lo sviluppo di competenze di agentività centrate sul dialogo e sul confronto, sulla co-partecipazione e sulla condivisione, infine sulla valorizzazione delle risorse umane, del contesto e dell'ambiente.

Le *politiche inclusive* dunque, per la configurazione sopra citata, risultano fondamentali per la *governance* delle istituzioni scolastiche in quanto contribuiscono a far evolvere l'organizzazione scolastica come una comunità d'apprendimento, nella quale si condividono i fini, gli obiettivi e le scelte, si promuove un linguaggio condiviso, si incoraggiano la comunicazione e la collaborazione e si investe sulla formazione continua che si arricchisce di momenti formali, non formali e informali. In questa prospettiva le istituzioni scolastiche si delineano come comunità di pratica (Wenger, 2006; Moretti & Alessandrini, 2015) nelle quali gli attori coinvolti sentono di essere aperti a sperimentare, accoglienti al confronto e disponibili all'impegno

reciproco mediante un approccio partecipato e inclusivo che favorisce lo sviluppo dell'agentività (Priestly, Biesta & Robinson, 2015).

Quanto argomentato ci conduce a sostenere che lo sviluppo di competenze di agentività nell'ottica inclusiva rappresenta la *trait-d'union* tra le *politiche inclusive* e le politiche che sottostanno la governance dei processi di autovalutazione e di automiglioramento nella dimensione organizzativo-gestionale ed educativo-didattica.

Progettazione e Metodologia

Il progetto di ricerca ha come oggetto l'osservazione e l'analisi delle azioni, intese come pratiche esplicite ed implicite, delle figure di sistema impegnate nelle procedure di autovalutazione e automiglioramento.

L'ipotesi guida è che la formazione continua dei docenti, condotta nella prospettiva di favorire i meccanismi di agentività, possa contribuire all'incremento della stessa agentività, al miglioramento dei processi inclusivi e allo sviluppo dell'apprendimento professionale.

La ricerca si pone le seguenti domande:

- quali sono le modalità attraverso le quali si attuano le procedure di autovalutazione e automiglioramento implicate nei processi di governance di tipo inclusivo?
- le forme attraverso le quali si esplicitano le modalità, nel corso dei processi di scelta, decisionali e di coordinamento, sono realmente condivise e co-partecipate?
- le procedure messe in atto sono sistemiche? Quali tipologie di strumenti e dispositivi utilizzano nell'esplicitazione delle procedure?
- lo sviluppo professionale di competenze di agentività può migliorare l'impatto sulle politiche inclusive della scuola?

Gli obiettivi scaturiti dalle domande sono i seguenti:

- analizzare le modalità mediante le quali le scuole attuano le procedure di autovalutazione e automiglioramento implicate nei processi di governance di tipo inclusivo;
- co-progettare un protocollo formativo centrato sull'agentività, il come, relativo alle procedure di autovalutazione e automiglioramento attraverso lo strumento dell'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2017) e del Critical Incident (Tripp, 2012);
- accompagnare i docenti coinvolti nello sviluppo di competenze di agentività da disseminare ai colleghi;
- analizzare l'impatto dell'implementazione delle competenze di agentività sul grado di partecipazione della comunità scolastica.

Si tratta di un progetto di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) che si avvale di metodi misti (Lucisano & Salerno, 2002; Domenici 2009; Trincherò, 2012).

Il campione della ricerca è di tipo non probabilistico.

L'unità d'analisi è costituita dalle istituzioni scolastiche che hanno esperienze pregresse in progetti finalizzati alla promozione dell'inclusione e al grado di investimento nella formazione.

Gli strumenti, coerenti ai metodi misti, sono di diversa natura: qualitativa, quali le interviste, i focus group e i diari di bordo; quantitativa, quali i questionari e le checklist.

Il piano operativo del progetto di ricerca si articola in diverse fasi procedurali.

- 1- La prima riguarda lo studio della letteratura scientifica, nazionale ed internazionale, analizzando studiosi e ricerche che hanno affrontato il tema delle *politiche inclusive* correlato a comportamenti co-agentiviti inclusivi e compartecipati, dei dirigenti scolastici e dei docenti, nei processi organizzativo-gestionali ed educativo-didattici dell'autovalutazione e automiglioramento.

Le prime riflessioni in merito hanno contribuito all'elaborazione di due strumenti: un questionario, da somministrare ai docenti; un'intervista, da effettuare ai dirigenti scolastici. Tali strumenti sono finalizzati a rilevare il grado di consapevolezza e partecipazione nelle pratiche inclusive, agentive e comunitarie della scuola durante i processi di autovalutazione e automiglioramento. Si tratta di due strumenti semi-strutturati che presentano domande chiuse e domande aperte per gli approfondimenti e sono interrelati per determinare il grado di congruenza delle risposte.

A seguito delle prime considerazioni inoltre è stata individuata l'unità di analisi costituita dalle scuole che rispondono ai criteri indicati come indispensabili ai fini della ricerca e si sono avviati i primi contatti con le istituzioni finalizzati alla presentazione del progetto di ricerca e dell'organizzazione attuativa.

- 2- La seconda fase consiste nell'osservazione e rilevazione sul campo dei dati e delle informazioni attraverso strumenti qualitativi e quantitativi coerenti con le finalità del progetto di ricerca-formazione.

Questa fase si sviluppa in ulteriori micro-segmenti coerenti e corrispondenti con gli obiettivi sopra menzionati. Essi sono i seguenti:

2.1- Il primo step consiste in un'indagine esplorativa finalizzata alla rilevazione delle pratiche inclusive, agentive e comunitarie della scuola attraverso l'utilizzo di due strumenti, quali:

- un questionario, da somministrare ai docenti, costruito sulla base di alcune domande presenti nell'indicatore dell'Index per l'Inclusione, B1.1, relativo allo sviluppo partecipato.
- un'intervista, interrelata al questionario, da effettuare ai dirigenti delle scuole.

L'indagine ha la finalità di comprendere: a) quale tipo di relazione esiste tra le *politiche inclusive* e la *governance* di tali processi; b) quale sia l'impatto dell'agentività dei docenti nei confronti di tale relazione; c) *se e come* le notevoli innovazioni legislative sono realmente integrate, nel piano operativo, all'interno delle specificità delle singole istituzioni scolastiche.

Questa fase coinvolge i dirigenti e i docenti di quattro ordini di scuola, due Istituti Comprensivi e due Istituti di Scuola Secondaria di Secondo Grado.

- 2.2- Il secondo *step* riguarda l'analisi, il confronto e la riflessione interconnessa relativamente:

- alle evidenze emerse dalla rilevazione del primo *step* (Indicatori, B1.1, sviluppo partecipato).
- all'indicatore dell'Index, B1.2, relativo all'approccio inclusivo della leadership e altri ad esso correlati (B1.4 competenze del personale, A1.2 cooperazione e C2.9, collaborazione)
- al concetto di agentività.

La conduzione di questo micro-segmento prevede focus group durante i quali verrà utilizzato lo strumento dell'Index per l'Inclusione (in particolare gli indicatori e le domande della dimensione B: B1.1_ B1.2) e il diario di bordo per l'amico critico. Questa fase coinvolge due gruppi, misti tra figure di sistema e docenti che non ricoprono ruoli, di due delle quattro scuole coinvolte, un Istituto Comprensivo e una Scuola di Secondo Grado. I docenti partecipanti ai focus group di questa fase, in preparazione di quella successiva, hanno il compito di raccogliere, mediante video, foto ecc, episodi critici rispetto alle riflessioni ed evidenze discusse, i quali emergono durante riunioni di staff e gruppi di lavoro.

- 2.3- Il terzo *step* riguarda l'analisi, il confronto e la riflessione relativamente agli episodi critici documentati dai docenti al fine di: co-costruire un protocollo formativo per rispondere alle criticità emerse laddove si interviene mediante l'agentività; elaborare una *chek-list* di competenze agentive copartecipate.

La conduzione di questo micro-segmento, che coinvolge il gruppo misto di docenti della fase precedente, prevede focus group durante i quali viene utilizzato il metodo del Critical Incident e il diario di bordo per l'amico critico.

- 2.4- Il quarto *step* consiste nell'attuazione del protocollo formativo e della *chek-list* di competenze agentive copartecipate.

La conduzione di questo micro-segmento, che coinvolge il gruppo misto di docenti della fase precedente, prevede focus group di osservazione e monitoraggio e la rilevazione relativa ai risultati mediante un questionario finale ai docenti e l'intervista ai dirigenti.

Un risultato atteso importante è l'inserimento di azioni riconducibili ai comportamenti agentivi condivisi e compartecipati all'interno del Piano di Miglioramento delle scuole che possano a loro volta essere monitorati e inseriti negli obiettivi del Rapporto di Autovalutazione.

- 3- La terza riguarda la restituzione degli esiti alle scuole partecipanti, la stesura della tesi, la diffusione degli stessi alla comunità scientifica e l'esplicitazione delle procedure utilizzate e dei dati rilevati per consentire la replicabilità della ricerca.

Conclusioni

Il progetto di ricerca-formazione è ancora in fase di attuazione, pertanto, le prime riflessioni in merito alla parte della ricerca sul campo sin qui attuata conducono a

sostenere che i processi di autovalutazione e di automiglioramento necessitano di indagini continue e profonde poiché si innestano nel rapporto sinergico, che vede coinvolti tutti gli attori del contesto scolastico, in modo corresponsabile e co-partecipato, e la specificità di ciascun contesto scolastico sempre più dinamico e in continuo cambiamento.

Occorre inoltre avviare un processo circolare che conduca: a ripensare spazi e tempi da dedicare alla riflessione sulle modalità di agentività e *come* queste vengono praticate; a confrontarsi rispetto ai feedback che tali modi e pratiche mettono in evidenza al fine di ri-orientare a sua volta l'agentività.

Nel realizzare tale dinamica è importante acquisire coscienza di "mettere in discussione" la capacità organizzativa d'agire, a livello individuale e collettivo; questo *step* è fortemente legato alla motivazione a crescere come comunità mediante un continuo sviluppo dell'apprendimento professionale.

Incentivare tali aspetti significa dar *voice, teacher voice*, (Gerstein, 2013) ai docenti coinvolti in tali processi e dinamiche. Infatti il rapporto reciproco tra *politiche inclusive-agentività-governance* deve essere alimentato e valorizzato andando ad incidere sulle "motivazioni intrinseche degli insegnanti, offrendo agli stessi l'opportunità di costruire soluzioni alle sfide reali che affrontano in classe (invece di sedersi in sessione di formazione professionale spesso generalizzate)" (O'Brien, 2016). Quanto affermato contribuisce a sostenere l'intento di avviare il progetto di ricerca-formazione a partire dall'analisi dei bisogni formativi concreti percepiti dai dirigenti e dai docenti che in primis sono coinvolti in uno scenario sempre più complesso del contesto scolastico che invita a ripensare la modalità d'agire di tutta la comunità scolastica.

In questa prospettiva le *politiche inclusive*, mediate da competenze di agentività inclusive, possono rappresentare lo snodo mediante il quale avviare percorsi di riflessione per prendere consapevolezza dell'importanza di gestire i processi di autovalutazione e di automiglioramento in funzione delle reali esigenze della scuola. In questo modo, il dirigente scolastico e i docenti, ognuno nello svolgimento della propria funzione, assumerebbero un ruolo di protagonista attivo, capace di fronteggiare le criticità, di collaborare nella risoluzione delle problematiche e di condividere esperienze professionali.

Il tema delle *politiche inclusive* permette di approfondire il processo di autoanalisi, autovalutazione e automiglioramento sotto una nuova prospettiva del concetto d'inclusione. In particolare contribuisce a far riflettere sul rapporto tra le modalità d'agire adottate e i processi di autovalutazione e automiglioramento che richiedono un coinvolgimento corresponsabile e co-partecipato da parte di tutti gli attori del contesto scolastico. In questa prospettiva si evidenzia come sia necessario lo sviluppo di competenze di *teacher agency* orientate all'integrazione, alla dinamicità e alla flessibilità. Inoltre si nota come favorire tali meccanismi significhi contribuire potenzialmente: ad incrementare la stessa agentività non solo del singolo docente ma di tutta la comunità scolastica; ad incoraggiare una "cultura" allo sviluppo d'apprendimento professionale di tipo inclusivo.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi* (pp.15-82). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A. D Marra, R. Medeghini, *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp.141-171). Trento: Erickson.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. U.K.: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. (2017). *Nuovo Index per l'Inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Brugger-Paggi, E., Demo, H., Garber, F., Ianes, D., Macchia V. (2017). *Index per l'Inclusione nella pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Calvert, L. (2016). The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform Professional Learning So That It Really Support Educator Learning. *Journal of Staff Development*, 37(2), 51-56.
- Damiani, P., Demo H. (2016). Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'inclusione: una sinergia possibile. *Italian Journal of Special Education*, 4 (1), 83-101.
- Domenici, G. (2009). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.
- Domenici, G., Moretti, G. (a cura di) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando Editore.
- Dovigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci Faber.
- Gerstein, J. (2013). *Teacher agency: Self Directed Professional Development*. Retrieved, September 9, 2018, from <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2013/11/11/teacher-agency-self-directed-professional-development/>
- Giuffrida, P. (2018). *Guida alla governance nelle scuole*. Roma: Armando Editore.
- Heidrun, D. (2017). *Applicare l'Index per l'Inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e Formazione*. Roma: Carocci.
- Moretti, G. (2007). Scuola Inclusiva e innovazione: comunità di pratica e reti interistituzionali, in A. Leone. G. Moretti (a cura di), *Formazione continua e Ricerca nell'università. Progettazione e valutazione di un corso di specializzazione per insegnanti* (pp.37-70). Cagliari: Cuec.

- Moretti, G., Alessandrini, G. (2015). Community of Practice and Teacher's Professional Development: An Explorative Survey. *Educational, Cultural and Psychological Studies, Special Issue on Leadership in Education: Policy Debates and Strategies in Action*, 11, 253-273.
- O'Brien, A. (2016). *Five Ways to Increase Teacher Agency*. *Professional Development*. Retrieved, September 9, 2018, from <https://www.edutopia.org/blog/five-ways-increase-teacher-agency-professional-development-anne-obrien>
- Priestley, M., Biesta, G.J.J., & Robinson, S. (2015). Teacher Agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber, & J. Evers (Eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Sibilio, M., Aiello P. (a cura di) (2018). *Lo sviluppo Professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Trincherò, R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 75-96.
- Tripp, D. (2012). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON DEFICIT AUDITIVO EN CATANIA. DISEÑO DE UN PLAN DE INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA

Letizia Scalia
(*scalia@alumni.uv.es*)
Universitat de València

Resumen

Más del 90% de los niños con sordera nace en familias de oyentes. Gracias a la detección precoz, a una estimulación temprana, a las nuevas tecnologías y a una comunicación oral basada en el apoyo logopédico, estos niños tienen la posibilidad de aprender la lengua oral sin restricciones de código, ni de contenido y, en consecuencia, tienen la posibilidad de participar plenamente en la sociedad de todos. Hemos querido demostrar que hoy es posible que las personas con deficiencia auditiva se comuniquen con éxito únicamente siguiendo la educación oralista. Hemos investigado sobre cómo se desarrolla la enseñanza en estudiantes con sordera de la Comunidad de Valencia (España) y de la Provincia de Catania (Italia), cuáles son las dificultades y las oportunidades encontradas dentro del panorama de la inclusión escolar. El trabajo se realizó según el método mixto en la fase de reseña, análisis de los estudios y de las investigaciones, así como de la literatura científica existente. Se utilizó la metodología comparada para el estudio de las experiencias de Valencia y Catania y se efectuó un enfoque cualitativo. Los resultados obtenidos han permitido concluir que solo la lengua oral permite el acceso a la información, comunicación y conocimiento de forma equitativa al resto de los iguales y, por lo tanto, permite acceder a una lectura comprensiva, lo que posibilita la autonomía, la independencia y una auténtica inclusión que propicia incorporación al mundo laboral y una plena participación social. Finalmente se elaboró una propuesta de un plan de inclusión basada en el modelo educativo oralista.

Palabras clave: Educación inclusiva; Sordera; Lengua oral; Lectura comprensiva; Autonomía.

La educación inclusiva como principio pedagógico y humano

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.[...]El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje. [...] El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, p.14).

El sistema escolar debe reconocer, valorizar e incluir las diferencias, garantizar el acceso a una educación de calidad, que responda a las necesidades individuales y que se adapte a los procesos de enseñanza- aprendizaje que los alumnos requieren; debe brindar igualdad de oportunidades a todos los alumnos y eliminar todas las barreras, tanto físicas como psíquicas, que impiden o limitan la participación y el aprendizaje de calidad (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Duk, 2008).

Incluir la diversidad, y por lo tanto también las discapacidades, no significa actuar impulsado sólo por solidaridad, sino actuar de acuerdo con un “deber de justicia” (Vega Fuente, 2010) y esto nos recuerda que reconocer la diversidad no es racismo. Es un deber que todos tenemos. Sin embargo, el racismo infiere de la diversidad humana la diversidad de derechos. Nosotros, en cambio, creemos que los derechos son los mismos para todos los hombres (Pontiggia, 2000, pp.151-152).

Por lo tanto, no sólo los espacios tienen que quedar adaptados para todo tipo de alumnos, sino sobre todo las creencias y actitudes tienen que cambiar al concepto de educación inclusiva; las prácticas inclusivas, de acuerdo con Booth y Ainscow (2002), “tienen que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado” (p.61).

En cuanto a la discapacidad auditiva, se trata de un déficit funcional que se produce cuando se tiene dificultad o imposibilidad de usar el sentido del oído, a causa de la pérdida de la capacidad auditiva parcial o total, unilateral o bilateral. Más del 5% de la población mundial padece pérdida de audición (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2019), importante problema debido a las graves e irreversibles consecuencias que ésta puede tener sobre el desarrollo de los niños con sordera. En efecto, este déficit se asocia con las dificultades para adquirir la lengua⁸⁰ oral de modo espontáneo y natural, encerrando a la persona en un penoso aislamiento comunicativo. En el pasado, muchas personas con sordera han visto limitado su acceso a la información lingüística, a la adquisición de conocimientos, al aprendizaje autónomo y, por lo tanto, no han sido integradas en el mundo, han sufrido aislamiento informativo, cultural y social. En cambio, hoy en día, la educación inclusiva pone en el centro de su acción la búsqueda de respuestas educativas eficaces que aseguran también a las personas con deficiencia auditiva el acceso a los conocimientos, el aprendizaje y, por lo tanto, la plena participación en la sociedad de todos.

Una de las finalidades de la educación, como compromiso político y cultural, es, así como dicen los niños de la Scuola di Barbiana (1967), entender a los demás y también hacerse entender. Pero, a fin de que esto pueda realizarse, es necesario alejar prejuicios sobre la imposibilidad de las personas con sordera a aprender la lengua oral, código compartido por todos, sin el que no existe

⁸⁰ Aunque respetemos la elección de los Autores que utilizan los términos “lengua” y “lenguaje” indistintamente o con diferente acepción, nosotros utilizamos el término “lengua” únicamente para referirnos a la comunicación verbal (Franzi y Damele, 2001; Seamans, 1998).

diálogo, principal herramienta para la socialización, la comprensión y construcción de un mundo compartido.

La educación inclusiva es posible para personas con sordera a través de la lengua oral.

La lengua oral, código que posee la palabra y la escritura, es la única que se basa en un principio de correspondencias grafema-fonema entre letras y sonidos del habla, por eso la única que puede permitir el acceso eficaz a la lectoescritura y la competencia lingüística, condición imprescindible para conseguir una inclusión educativa plena.

La escritura es uno de los medios de comunicación más útiles y necesaria para transmitir mensajes e ideas: en cuanto al su aprendizaje, Alonso, Rodríguez y Domínguez (2007) señalan que:

consiste en elaborar un gran número de representaciones ortográficas globales de las palabras y un proceso de decodificación fonológico rápido y automático, es decir, que su funcionamiento no exija esfuerzo voluntario y consciente para que el lector pueda dedicar toda su mente a interpretar el mensaje (conectar el significado del texto con sus propios pensamientos). De ello, se deduce que, si los niños han de dominar los procesos de lectura [...] deben ser capaces de aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos, los grafemas. Para lo cual, en primer lugar, deben ser capaces de centrar su atención sobre los sonidos o acceder a la fonología de su lenguaje, es decir, deben ser capaces de manipular explícitamente los segmentos fonológicos del habla, capacidad que se ha denominado como conocimiento fonológico. (p.1).

Con respecto a la lectura, “es una actividad perceptivo-visual, pero principalmente, es una actividad fonológica, ya que los sistemas alfabéticos representan los fonemas de las palabras mediante grafemas” (Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015, p.103): la correcta comprensión de los textos, el principal vehículo de información y contacto social, sólo puede lograrse mediante la lengua oral, la única que tiene la adecuación fonológica, sintáctica y de vocabulario completas entre la expresión hablada y escrita. En las personas con discapacidad auditiva la lectura y la escritura adquieren esencial importancia, ya que ellos pierden una gran cantidad de información al no poder percibir de forma clara y discriminada la lengua oral. En el caso del niño con discapacidad auditiva, es necesario proporcionar la entrada fonológica al léxico - que se apoya únicamente en la relación fonográfica existente entre la lengua oral y la lengua escrita - con la estimulación auditiva y la información visual de la lengua (Alegría,1999).

La lengua oral se desarrolla perfectamente e integralmente como un instinto, sin necesidad de instrucción formal, pero esto puede acontecer sólo dentro de una cierta edad, en la fase biológicamente programada para adquirir la lengua, en la que se tiene una plasticidad neuronal privilegiada y donde la información sensorial auditiva adecuada es crucial para el desarrollo normal de la corteza cerebral. Es el denominado “período crítico de adquisición de la lengua”, delimitado entre los 0-3 años (Mayberry, 1993;Pinker, 1994). A estas

edades precoces, las estimulaciones auditivas tienen función no sólo informativa, sino también estructural, ya que la no estimulación cortical puede provocar la atrofia de los centros auditivos (Prosser y Martini, 2013). Por pequeño que sea el resto auditivo, las estimulaciones auditivas provocarán conexiones entre las neuronas que, cargadas de información, de señales, enlazan automáticamente con sus vecinas creando los circuitos neuronales necesarios para alcanzar el desarrollo cerebral (Lafón, 1987). Si se interviene demasiado tarde, sólo se podrá guiar al niño en un recorrido de mejora, pero su competencia de la lengua quedará deficitaria. El niño que presenta sordera anterior a la adquisición de la lengua deberá disponer, lo antes posible, de una lengua funcional y compleja que le sirva, no sólo para comunicarse, sino también para contribuir a la estructuración de su pensamiento (Torres, 1998):

A medida que se avanza en la tecnología de las prótesis auditivas, audífonos digitales e implantes cocleares, así como en la atención temprana, no sólo se reduce el retraso en la adquisición del lenguaje sino que, a pesar de que persisten grandes diferencias entre las criaturas sordas, gran número de ellas sigue un proceso más normalizado.[...] Los efectos positivos de la identificación temprana no sólo se muestran en el desarrollo lingüístico sino también en el desarrollo socioafectivo de la criatura. Los niños que fueron atendidos antes de los 6 meses tuvieron un desarrollo emocional más consistente que las detectadas más tarde (Silvestre y Laborda, 2005, p.90).

El lenguaje de señas, por naturaleza, no tiene este período crítico de aprendizaje de la fonología humana, por lo que en cualquier momento de la vida se puede iniciar su aprendizaje. Tampoco posee los componentes fonológicos indispensables, no sólo para la comunicación oral, sino para el acceso a la comprensión lectora; no tiene tiempos verbales, preposiciones y conjunciones necesarias para comprender con precisión un texto escrito; finalmente su vocabulario es sumamente reducido, simple y primario.

La lengua oral es una herramienta tan potente que su mal funcionamiento afectará negativamente a toda la economía cognitiva. Por ello, la sordera, cuando no se detecta y diagnostica precozmente, se puede transformar en plurideficiencias. Por consiguiente, es esencial una intervención temprana que no deje espacio a la mínima insinuación de carencias en la experiencia y en el crecimiento cognitivo, a causa de la privación lingüística (Cleary, Pisoni y Geers, 2001; De Filippis, Cippone, Donghi, Gaglione y Ziliani, 2011; Geers, Moog, Biedenstein, Brenner, & Hayes., 2009; Le Normand y Moreno-Torres, 2014).

El sistema oralista, de hecho, subraya la unión unívoca entre la adquisición de la lengua oral y el desarrollo cognitivo y afirma que el lenguaje de señas no constituye un verdadero sistema lingüístico, ya que es un conjunto de gestos que no tiene estructura gramatical y sintáctica, y limita el aprendizaje de la lengua hablada y el acceso a la lectoescritura.

La metodología basada sobre la palabra, siguiendo precisas operaciones mentales secuenciales, estimula el desarrollo de la comunicación verbal, prerrogativa del ser humano que es en común a todas las lenguas (De Filippis Cippone, Capizzuto y Steffani, 2011) y permite transmitir con precisión ideas, pensamientos, conocimientos y sentimientos.

Más del 90% de los niños con pérdidas auditivas nace en familias oyentes (Marschark y Hauser, 2008): gracias a las nuevas tecnologías, por ejemplo implante coclear, audífonos digitales, bucles magnéticos, y gracias a programas de intervención logopédica, los niños que presentan sorderas tienen la posibilidad de aprender la lengua oral de su entorno sin restricciones de código ni de contenido. Estos niños tienen el derecho a aprender la lengua oral para vivir en la sociedad de todos, siendo ante todo “persona” y “ciudadano”. Además, hoy en día pueden comunicarse con su entorno de manera más fluida mediante sesiones de rehabilitación logopédica que educan la entonación, la melodía y el ritmo, parámetros esenciales en el sistema comunicativo (Dumont, 1999).

La historia de la educación de las personas con sordera nos muestra un permanente debate entre dos metodologías: la comunicación oral y la comunicación con señas. Los oralistas, considerando que “una lengua sólo se aprende hablando y pensando en los términos de esa lengua” y que “aprender a hablar es aprender a vivir [...], es aprender a pensar” (Cáceres, 1988, p.65), confían plenamente en las posibilidades educativas de la metodología oral, excluyendo el empleo del lenguaje de señas, considerado como un conjunto de gestos icónicos poco estructurados y que carece de la riqueza de la lengua oral.

Los gestualistas corroboran la existencia de una “Cultura Sorda”, minoría lingüística y sociocultural con una propia “lengua”, la de señas, elemento de cohesión en este grupo, y valoran la importancia de una preservación sistemática y organizada de sus valores y rasgos culturales. Emplean el término “sordo” básicamente para referirse a una situación audiológica en cambio usan “Sordo” con mayúscula para hacer alusión a los agrupamientos sociales y a las identificaciones culturales de las personas con pérdida auditiva (Marziale, Volterra, 2016; Sacks, 1989). Por último, algunos investigadores y rehabilitadores han manifestado que la intervención educativa basada en el uso del modelo de educación bilingüe, lengua oral y lenguaje de señas, sería el mejor método para la inclusión educativa y social (Teruggi, 2003). Pero, es crucial subrayar que el bilingüismo de la lengua oral y el lenguaje de señas es diferente del bilingüismo entre dos lenguas orales, ya que dos lenguas orales utilizan el mismo feedback auditivo, mientras que el lenguaje de señas y la lengua oral tienen feedback uno auditorio, otro visual (Gitti, 2018).

En Italia la sordera neonatal grave afecta al 1,5/2‰ de la población neonatal; en la Región de Sicilia el porcentaje es mayor que el nacional y es alrededor de 3/3,5 ‰, así que cada año se esperan alrededor de 140 casos de sordera neonatal y en la escuela de primer ciclo los alumnos con discapacidad auditiva con apoyo afecta a 9 % (Istat, 2019).

Objetivos y metodología de nuestra investigación

Dado que en Italia no se tiene un enfoque único acerca del método de enseñanza hacia las personas con deficiencia auditiva, hemos querido demostrar la posibilidad y la necesidad de que las personas con sordera se comunican siguiendo el método oralista. En primer lugar, hemos analizado y valorado la

normativa italiana que regula la inclusión de las personas con sordera. Después hemos investigado con el objetivo de determinar qué apoyos existen en la provincia italiana de Catania hacia ellos, qué recursos permiten su acceso a la información, a la comunicación y a la educación, cómo y si la escuela promueve una educación inclusiva de calidad, realmente inspirada en los principios de no-discriminación, accesibilidad y equidad, y si ofrece la plena igualdad de oportunidades a los alumnos deficientes auditivos. Hemos realizado un estudio comparado entre instituciones escolares de la Comunidad española de Valencia y de la provincia de Catania con el objetivo de buscar similitudes y diferencias en la inclusión educativa y confrontar ejemplos de buenas prácticas inclusivas. Por último hemos desarrollado un programa de intervención según un estilo inclusivo que involucre la familia, la escuela, la sociedad, promoviendo y extendiendo la utilización de la lengua oral italiana en las aulas.

La investigación se llevó a cabo según el método mixto en la fase de reseña, análisis de los estudios y de las investigaciones, así como de la literatura científica existente. Del mismo modo se ha utilizado la metodología comparada (Ferrar, 2002; Martínez-Usarralde, 2003) para el estudio comparado de las experiencias de Valencia e Catania. Para el estudio de los centros educativos, se analizaron principalmente los aspectos organizativos, didácticos, rehabilitadores, conocimiento de los docentes respecto de la deficiencia auditiva, su motivación e implicación. Se efectuó un enfoque cualitativo empleando instrumentos diversificados para individuar situaciones de buena calidad de los procesos inclusivos, con la finalidad de favorecer la reproducibilidad. Para recoger la información sobre las experiencias en las escuelas, las técnicas utilizadas han sido: la entrevista estructurada y no estructurada; diversos cuestionarios extraídos de Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2002) y el Classroom Participation Questionnaire-Revised- Deaf/ Hard-of-Hearing Students (Antia, Sabers & Stinson, 2007); el grupos de discusión, la observación participante y no participante.

Con la finalidad de reflexionar sobre las características del desarrollo evolutivo de los alumnos con discapacidad auditiva y su inclusión en el aula y en la sociedad, se ha seguido la metodología de estudio de caso (Stake, 1995, Yin, 1993), utilizando las técnicas de observación directa en el aula, entrevistas con la familia y con el profesorado, la logopeda, la intérprete del lenguaje de signos italiano (LIS), que atienden dichos estudiantes de centros de educación secundaria de la provincia de Catania.

El proyecto de investigación involucró dos estudiantes de doce años con hipoacusia neurosensorial bilateral profunda y prelocutiva. Los datos personales de los alumnos participantes fueron obtenidos de los informes de los centros educativos donde estaban escolarizados o de las entrevistas a los padres. Un niño era hijo de padres sordos signantes y utilizaba el lenguaje de señas como medio de comunicación familiar; el otro era implantado, hijo de padres oyentes y se comunicaba únicamente en lengua oral. Los alumnos estaban escolarizados en dos escuelas muy inclusivas, en cursos correspondientes a su edad cronológica, en la clase de "Seconda Media" (Educación Secundaria). Se realizó una evaluación del nivel de su competencia comunicativa, competencia lingüística en la expresión oral y en la lectura, así como de la corrección gramatical, ortográfica

y ortosintáctica de los textos producidos; se examinó el grado real de inclusión escolar, de autonomía y de independencia logradas por ellos.

Resultados de la investigación

El análisis de los datos obtenidos ha permitido concluir que sólo el conocimiento de la lengua oral permite acceso a la información, comunicación y conocimiento de forma equitativa al resto de los iguales y, por lo tanto, concede la autonomía, la independencia y una auténtica inclusión que propicia incorporación al mundo laboral y una plena participación social.

La investigación ha comprobado que, gracias a la detección precoz, a una estimulación temprana, a las nuevas tecnologías y a una comunicación oral basada en el apoyo logopédico, es posible restaurar la vía natural del aprendizaje verbal, tanto oral como escrito. Esto permite estimular y mejorar los procesos cognitivos y lingüísticos superiores de los niños con sordera y les posibilita ser lectores eficaces de textos.

Se ha investigado también sobre la participación de la familia en el proceso educativo y rehabilitador, demostrándose que la mayor información e implicación de los padres oyentes ha brindado mejores resultados en el desarrollo lingüístico y cognitivo del hijo con sordera comparable al de los oyentes de la misma edad cronológica.

Los resultados han mostrado también las dificultades que enfrentan los involucrados en el proceso educativo: los profesores de aula y de apoyo señalan que el LIS es un obstáculo para la correcta interpretación de las clases, puesto que la misma carece de ciertos léxicos propios de la lengua italiana y obstaculiza la autonomía en el aprendizaje y la vida escolar. La falta de información e instrucción para trabajar en clases de inclusión de personas con sordera perjudica, no sólo la interacción entre docentes y alumnos, sino también, el proceso de enseñanza. Lamentablemente, a pesar de la existencia de una normativa italiana muy precisa, en las escuelas siguen existiendo barreras sensorio-perceptivas y condiciones acústicas que afectan negativamente a la percepción y a la inteligibilidad de los mensajes, comprometiendo el acceso a los contenidos académicos.

Mientras que la integración puede ser impuesta por la Ley (Larrive,1982), el modo en que el profesor ofrece respuestas educativas puede ser una variable mucho más poderosa para el éxito de la inclusión, que cualquier estrategia administrativa o curricular. Por lo tanto, es necesario efectuar cambios en las actitudes del profesorado y en las prácticas educativas para conseguir una verdadera educación inclusiva del alumnado con sordera.

Propuestas de futuro para una inclusión real y efectiva.

El profesorado debe profundizar en el conocimiento de los procesos cognitivos y psicolingüísticos que se encuentran en la base de la adquisición de la lengua. Sería el momento de crear figuras profesionales, que faltan en el sistema educativo italiano, que informan y forman sobre sordera y oralismo, mediante la creación de comisiones similares que regulen a los intérpretes en LIS.

Las nuevas generaciones de niños con sordera se benefician de los avances tecnológicos y audioprotésicos y, por lo tanto, pueden acceder al mundo sonoro, pero no debemos olvidar que siguen siendo personas con pérdida auditiva y con dificultades para recibir parte de la información. Por eso, para apoyar la comunicación oral, es importante que el profesorado conozca y aplique recursos y medidas organizativas, metodológicas y tecnológicas que favorezcan la accesibilidad a la información, a la comunicación y al conocimiento.

Todos los involucrados en el proceso de formación y educación han de incorporar en su acción pedagógica actitudes que cuenten con valores y principios de calidad y equidad, para ofrecer a los estudiantes con sordera una educación en igualdad de condiciones para avanzar en el currículum ordinario. Es preciso fomentar la sensibilización hacia las personas con discapacidad auditiva entre todo el personal de los centros educativos, que deben recibir pautas básicas de actuación en relación con ellas.

Un plan para la inclusión educativa del alumnado con sordera en Catania

El alumnado con sordera puede acceder a la información y al currículum en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros y sin necesidad de modificar ningún elemento de contenido del mismo. Las eventuales adaptaciones curriculares dependerán del nivel de competencia lingüística del estudiante y de la posible presencia de otras dificultades añadidas a la sordera. Por esta razón, hemos elaborado una propuesta de un plan de inclusión basada en el modelo educativo oralista que involucre a la familia y a la comunidad educativa toda.

Proponemos ofrecer contenidos curriculares no simplificados o excesivamente concretos, enriquecer y explicar los textos para describir mejor la realidad, que es multiforme y variada, por medio de sinónimos o contrarios. Principales objetivos educativos serán: alcanzar la competencia lingüística, comunicativa y de aprendizaje, promover la autonomía del aprendizaje, potenciar la lectura y escritura, mejorar el vocabulario, desarrollar la competencia gramatical y morfosintáctica, fomentar la educación en la escucha sin olvidar el aspecto fonológico:

Adquirir bien la fonología y la gramática de la lengua oral sólo se hace una vez y dentro de un periodo temporal restringido. Esta adquisición será la mejor inversión cognitiva de futuro, pues estos componentes son esenciales tanto para la habla como para la lectoescritura, tanto para el desarrollo cognitivo como para el lingüístico, tanto para aprender como para pensar (Torres, 2016, p.15).

Seguramente la comunicación oral entre educandos y entre alumnos y docentes es uno de los componentes fundamentales del proceso de inclusión: el niño con sordera puede y debe aprender su propia lengua nacional, no “*idiomi segnici locali*” (Gitti, 2018), y el desarrollo de la lengua oral debe ser el adecuado para la su edad y sus destrezas cognitivas, partiendo del refuerzo de las habilidades fonológicas, morfológicas, semánticas y pragmáticas. Por lo tanto, es crucial potenciar el trabajo entre todos los agentes educativos, sensibilizar y asesorar a toda la comunidad educativa, informar y formar la comunidad escolar toda sobre la sordera.

Puede parecer un proyecto educativo ambicioso, pero creemos que es factible, por lo que no podemos evitar comprometernos a lograrlos. Hemos intentado hacer que nuestra propuesta educativa, aunque no simple porque requiere un gran esfuerzo, sea realista y coherente, para que no se quede en una teoría y nos ayude a conseguir los objetivos a los que aspiramos. De nuestro compromiso docente, con vocación y espíritu de servicio a los demás surge “un deseo que para cada educador es, además, sueño, deber y camino” , es decir, la esperanza de contribuir a transmitir los siguientes valores: “Aceptación de las diferencias; Respeto y disfrute de la diversidad; Justicia para compensar las desigualdades; Solidaridad como un nuevo estilo de vida” (López-Torrijo 2005, p.64).

Conclusiones

Considerando que “una lengua sólo se aprende hablando y pensando en los términos de esa lengua” y que “aprender a hablar es aprender a vivir [...], es aprender a pensar” (Cáceres, 1988, p.65), confiamos en las posibilidades educativas de la metodología oral, en los avances tecnológicos, en los programas de intervención logopédica.

No podemos fomentar el empleo del lenguaje de señas, conjunto de gestos icónicos poco estructurados y que carece de la riqueza de la lengua oral, porque limita u obstaculiza el aprendizaje de la lengua oral y porque, en la actualidad, es anacrónico. Sin embargo, el lenguaje de señas puede desempeñar una función personal, educativa y social importante para aquellas personas que no hayan podido acceder a la lengua oral, aunque tiene serias limitaciones, ya que los hace dependientes del intérprete durante toda la vida; hace perder la propia autonomía, ya que se precisa del intérprete para cualquier interacción humana y, sobre todo, hace perder la intimidad personal, dado que el intérprete debe traducir incluso las cuestiones más íntimas. Sin duda, si alguna persona no ha podido acceder a la comunicación oral, la ley debe asegurarle cualquier otro sistema de comunicación que le permita ejercer todos sus derechos como ciudadano: en este sentido el lenguaje de señas y los intérpretes pueden ejercer una tarea fundamental.

Pero, frente al lenguaje de señas, sólo la lengua oral tiene la adecuación fonológica, sintáctica y de vocabulario completas entre la expresión hablada y escrita. Por ello, la adquisición de la lengua oral, el acceso eficaz a la lectoescritura y la competencia lingüística constituyen la condición imprescindible para conseguir una auténtica inclusión que propicia incorporación al mundo laboral y una plena participación social.

La decisiva Legge n. 95/2006, que sustituye en todas las disposiciones legislativas vigentes en Italia el término “sordomuto” con la expresión “sordo”, ha sustentado la tesis según la cual los niños con sordera pueden aprender a hablar y por eso pueden integrarse, conservando la propia autonomía y preservando la propia intimidad, sin la exigencia de “prótesis humana”, o sea de intérpretes gestuales (Gitti, 2018). Hoy la mayoría de familias con hijos con pérdida auditiva demanda una comunicación oral, pero en Italia la última legislación (Disegno di Legge [DDL] del 3 ottobre 2017) regula un enfoque casi exclusivo del lenguaje de señas, en contra de todos los estudios científicos, y

olvida las aportaciones que ofrece la medicina, la tecnología, la psicolingüística, la logopedia, la pedagogía (Lopez-Torrijo, Garcia-Garcia y Santana Hernández, 2018).

Ojalá con esta aportación hayamos contribuido a eliminar los viejos estereotipos con los que se ha venido etiquetando a las personas con sordera y difundir el concepto de que la comunicación oral es posible.

En estos días la posibilidad de que gran parte de los niños sordos profundos bilaterales prelocutivos adquieran la lengua oral es una realidad que ofrece excelentes resultados a niños que han sido detectados, diagnosticados, implantados o con prótesis: es indiscutible que la habilidad para hablar es un elemento fundamental de la capacidad cognitiva y que “la palabra es la clave mágica que abre todas las puertas” (Gesualdi, 1970, p.58).

Limitaciones del estudio

El límite de este trabajo depende del número de los sujetos involucrados, por lo tanto, surge la necesidad de extender la investigación a otros estudiantes con sordera, otras escuelas y otros contextos. Tenemos esperanza en que los datos presentados estimularán actividades autónomas y para emprender nuevas investigaciones que mejoren, profundicen y fomenten los resultados.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Alegría, J.(1999). Condiciones de adquisición de la lectura en el niño sordo. *Revista de logopedia, Foniatría y Audiología*, 19(3), 126-140.
- Alonso, P., Rodríguez, P. & Domínguez, A. (2007). Por qué y cómo enseñar conocimiento fonológico a los alumnos sordos. En J.N. García (Coord.), *Dificultades de desarrollo: Evaluación e intervención* (pp.1-48). Madrid: Pirámide.
- Antia, S.D., Sabers, D.L., & Stinson, M.S. (2007). Validity and reliability of the Classroom Participation Questionnaire with deaf and hard of hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (2), 158-171. Recuperado de: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/12/2/158.full.pdf+html>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida, convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo & F. B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruner, J.S. (1972). *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*. Roma: Armando Editore.

- Cáceres, M. H. (1988). Avances en la educación del sordo. *Revista Fonoaudiológica*, 29. Buenos Aires.
- Cleary, M., Pisoni, D. B., & Geers, A. E. (2001). Some measures of verbal and spatial working memory in eight-and nine-year-old hearing-impaired children with cochlear implants. *Ear and hearing*, 22(5), 395.
- Constantinescu-Sharpe, G., Phillips, R. L., Davis, A., Dornan, D., & Hogan, A. (2017). Social inclusion for children with hearing loss in listening and spoken Language early intervention: an exploratory study. *BMC pediatrics*, 17(1), 74.
- De Filippis Cippone, A., Capizzuto, S., Steffani, P. (2011). Il metodo oralista cognitivo come approccio riabilitativo logopedico nelle ipoacusie preverbal. *Logopedia e comunicazione* 1(7), 149-160.
- De Filippis Cippone, A., Donghi, I., Gaglione, V., Ziliani, M. (2011). L'oralismo cognitivo come approccio riabilitativo logopedico nelle ipoacusie preverbal. *Acta Phoniatria Latina*, 1.
- Defior, S., Serrano, F., & Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Disegno di Legge (DDL) del 3 ottobre 2017, Legge quadro sui diritti di cittadinanza delle persone sorde, con disabilità uditiva in genere e sordocieche, -Senato della Repubblica XVII Legislatura. Recuperado de: <http://www.senato.it/leg/17/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/39984.pdf>
- Dumont, A. (1999). *El logopeda y el niño sordo*. Barcelona: Masson s.a.
- Echeita, G., & Duk C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2), 1-6. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence=1
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel educación.
- Franzi, T., & Damele, S. (2001). *Il nuovo italiano per comunicare. L'educazione linguistica*. Milano: Mondadori.
- Geers, A. E., Moog, J. S., Biedenstein, J. J., Brenner, C., & Hayes, H. (2009). Spoken Language Scores of Children Using Cochlear Implants Compared to Hearing Age-Mates at School Entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education Advance Access*, 14, 371-385.
- Gesualdi, M. (Coord.). (1970). *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*. Milano: Mondadori.
- Gitti, G. (2018). *Le sordità*. Torino: Omega.
- González Santamaría, V., & Domínguez Gutiérrez, A. (2017). ¿El uso de implantes cocleares determina las estrategias lectoras de los estudiantes sordos?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*. 4(1), 119-128. Recuperado de:

- <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEF/article/view/1034/916>
- Istat. (2019). *Report, Anno Scolastico 2017-2018. L'inclusione scolastica: accessibilità, qualità dell'offerta e caratteristiche degli alunni con sostegno*. Recuperado de: https://www.istat.it/it/files//2019/01/Alunni-con-sostegno-as-2017_18.pdf
- Lafón, J.C. (1987). *Los niños con deficiencias auditivas*. Barcelona: Toray-Masson
- Larrivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers' attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 19(3), 374-379.
- Le Normand, M.T., & Moreno-Torres, I (2014). The role of linguistic and environmental factors on grammatical development in French children with cochlear implants. *Lingua*, 139, 26-38.
- Legge 95/ 2006, del 20 febbraio, Nuova disciplina in favore dei minorati auditivi, Gazzetta Ufficiale n. 63, 16 marzo 2006. Recuperado de: <http://www.handylex.org/stato/1200206.shtml>
- López-Torrijo, M. (2005). Personas, derechos y servicios. Razones de una ley, razones de un cambio. En M. López-Torrijo & R. Carbonell Peris, (Coords.), *La integración educativa y social*. Barcelona: Ariel.
- López-Torrijo, M. (2012). *La integración de alumnos con necesidades educativas específicas. La escuela de todos: hitos dificultades y esperanzas en la única escuela posible*. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/40840/La%20escuela%20de%20todos%2c%20hitos%20realidades%20y%20esperanzas....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López-Torrijo, M., Garcia-Garcia, F., & Santana Hernández, R. (2018). Oralismos versus lengua de signos: políticas de inclusión educativa sobre el alumnado con deficiencia auditiva en Italia y España. En XVI Congreso Nacional de Educación Comparada- *Aportes y perspectivas de la educación comparada para la equidad* (pp.257-264); Santa Cruz De Tenerife: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones. Recuperado de: <http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.031>
- Marschark, M., & Hauser, P. C. (Eds.). (2008). *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. Oxford: University Press.
- Martínez-Usarralde, M.J. (2003). *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- Marziale, B. & Volterra, V. (Coords.). (2016). *Lingua dei segni, società, diritti*. Roma: Carocci.
- Mayberry, R. (1993). First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 1-13.
- Organización Mundial de la Salud. (5 de marzo de 2019). *Sordera y pérdida de la audición*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Pontiggia, G. (2000). *Nati due volte*. Milano: Mondadori.
- Prosser S., & Martini A. (2013). *Argomenti di audiologia*. Torino: Omega.
- Sacks, O. (1989). *Seeing Voices: A Journey Into the World of the Deaf*. Los Angeles: University of California Press.
- Scuola di Barbiana. (1967). (Coord.). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Seamans, P.W. (1998). Critical thinking about ASL. En T. Bertling (Coord.), *American Sign Language: Shattering the Myth* (pp.85-92). Wilsonville (USA): Kodiak Media Group.
- Silvestre, N., & Laborda, C. (2005). Los inicios de la comunicación y la adquisición del lenguaje oral en el alumnado con sordera. *La Sordera desde la diversidad cultural y lingüística*, 83-114.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Teruggi, L. A. (Coord.). (2003). *Una scuola, due lingue. L'esperienza del bilinguismo della scuola dell'infanzia ed elementare di Cossato*. Milano: FrancoAngeli.
- Torres, S. M. (2013). Fundamentos para la intervención en el desarrollo del lenguaje oral y escrito sobre Discapacidad Auditiva. En C. J. Casaubón & I. P. Maceda (Coords.), *Manual Básico de Formación Especializada* (pp.337-359). FIAPAS. Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas.
- Torres, S.M. (2016). Mi gratitud por haber podido dedicar el grueso de mi vida a la docencia e investigación, que conlleva tanto enseñar como aprender (pp.14-17). En P.Rodríguez (Coord.), *Diez años de la Convención de la discapacidad: una mirada en retrospectiva*. FIAPAS. Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas. Recuperado de: https://bibliotecafiapas.es/pdf/Revista_FIAPAS_157.pdf
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO
Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Vega Fuente, A. (2010). La educación inclusiva: un deber de justicia. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 4(1).
- Velandia, R., Guzmán, K. A., Parra, D., Cabrera, J. G., & Prieto, J. E. (2010). Rendimiento auditivo en pacientes menores de dos años comparado con pacientes entre 2 y 5 años con implante coclear. *Acta de Otorrinolaringología & Cirugía de Cabeza y Cuello*, 38(3), 357-361.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: Sage Publishing.

IL PEER TUTORING: LABORATORIO DI POTENZIAMENTO DI CAPACITÀ SOCIO-EMOTIVE, RELAZIONALI E PRO-SOCIALI

Francesca Schir

(fschir@unibz.it)

Libera Università di Bolzano

Riassunto

Il progetto di ricerca riguarda la prevenzione del disagio giovanile, attraverso la promozione di atteggiamenti solidali e cooperativi a scuola, nei gruppi classe e sul territorio. Le statistiche ISTAT (2014-16) mostrano un quadro allarmante in relazione a depressioni, suicidi, bullismo e abbandono scolastico. Per contrastare tali criticità è stato sviluppato, a Merano (BZ), un progetto di peer tutoring, "La Banca del Tempo", basato su strategie di insegnamento-apprendimento mediate tra pari, con lo scopo di sviluppare azioni di sostegno agli alunni della scuola secondaria di primo grado "Segantini" (Merano, BZ, Italia), di età variabile fra gli 11 e i 13 anni, utilizzando le competenze degli studenti della scuola secondaria di secondo grado "Gandhi" (Merano, BZ, Italia), fra i 16 e i 18 anni. Gli alunni delle scuole superiori svolgono la funzione di tutor per i compagni più piccoli per quasi tutto l'anno, un pomeriggio alla settimana, per due ore. Lo scopo della ricerca è quello di fornire un contributo per la validazione dell'esperienza del peer tutoring come strumento atto alla costruzione di life skill e di competenze metacognitive, ritenute fattori di protezione nella prevenzione del disagio giovanile (Rutter e Rutter, 1995). Il metodo di ricerca è quanti-qualitativo. Per la parte quantitativa sono stati realizzati un questionario ad hoc sulle life skills, composto da 100 domande, 10 per ogni life skill, e uno biografico. La parte qualitativa ha previsto osservazioni, diari guidati e interviste in profondità e prevede ancora un focus group. Al momento sono in analisi i dati dell'analisi delle interviste in profondità, dai quali emerge il rafforzamento di competenze relazionali e didattiche, nonché di autostima. L'aspettativa è che tale risultato sia confermato anche dall'analisi dei questionari e degli ulteriori materiali.

Parole chiave: Life skill; Peer tutoring; Disagio giovanile; Prevenzione; Scuola.

Oggetto e contesto della ricerca

Il Progetto "La Banca del Tempo" consiste in un percorso di peer tutoring, educazione fra pari, che ha preso il via fra due scuole secondarie di I e II grado in Provincia di Bolzano, in Alto Adige (Italia). Esso prevede azioni di sostegno agli alunni della scuola secondaria di primo grado "Segantini" (Merano, BZ, Italia), di età variabile fra gli 11 e i 13 anni, utilizzando le competenze degli studenti della scuola secondaria di secondo grado "Gandhi" (Merano, BZ, Italia), fra i 16 e i 18 anni. Gli alunni delle scuole superiori svolgono la funzione di tutor per i compagni più piccoli per quasi tutto l'anno, un pomeriggio alla settimana, per due ore. La strutturazione del progetto in rete fra due scuole permette di condividere aspetti didattici ed educativi spesso problematici e di usufruire in maniera più proficua di risorse umane e finanziarie. Il progetto è attuato in sinergia con gli altri progetti inseriti nel Piano dell'Offerta Formativa di ciascun Istituto, nel contesto di interventi di prevenzione del disagio giovanile, di sostegno allo studio e al successo scolastico.

I ragazzi e le ragazze che svolgono la funzione di tutor sono alunni delle classi terze, quarte e quinte della scuola secondaria superiore, non necessariamente con un profitto scolastico assolutamente impeccabile, ma nemmeno con troppe carenze; si candidano volontariamente all'attività, sono alunni capaci di organizzare il proprio tempo e di assicurare continuità al progetto.

I tutee, gli alunni e le alunne che vengono sostenuti, sono giovani della scuola secondaria di primo grado che hanno un profitto scolastico non disastroso, ma comunque non del tutto sufficiente, che hanno difficoltà nel metodo di studio e nell'organizzazione scolastica, e che, per vari motivi, non hanno l'adeguato sostegno a casa. Dopo la presentazione del progetto e dei tutor alle famiglie dei tutee, nell'autunno del 2017, il progetto "Banca del Tempo" è partito a Merano, riscuotendo un consenso così ampio da espandersi nell'anno successivo in più scuole, anche a Bolzano e Bressanone, sempre cross-level, spostandosi sulle scuole primarie, sviluppandosi con modelli organizzativi autonomi, anche diversi, ma ponendo sempre al centro i tutor e i tutee nella loro esperienza formativa, protagonisti anche e soprattutto nella progettazione, nella diffusione e nello sviluppo del progetto stesso.

Fondamenti teorici

L'educazione tra pari si configura in un rapporto di formazione reciproca che avviene fra persone di un medesimo gruppo. Questo approccio educativo, in crescita soprattutto negli anni '60 negli Stati Uniti, ha messo a fuoco sia l'aspetto di facilitazione della trasmissione di conoscenze e competenze, sia quello delle prassi comunicative legate alle interazioni con i coetanei. I progetti di peer tutoring si sono quindi consolidati nelle scuole primarie e secondarie, in ambito universitario, nonché nell'ambito dell'educazione alla salute, divenendo un efficace modello di riferimento, anche per favorire soluzioni nell'ambito dell'integrazione e della disabilità. Caratteristiche principali dell'educazione fra pari sono lo scambio vicendevole, il passaggio orizzontale delle conoscenze, nonché l'essere modello positivo più "credibile" rispetto agli adulti/docenti (Pellai, Rinaldin e Tamborini, 2002). La prassi comunicativa, le interazioni positive e i comportamenti pro-sociali che si generano nelle relazioni fra pari sono stati oggetto di studio da parte di numerosi ricercatori, anche in relazione alla prevenzione e al contrasto di fenomeni di disagio fra i giovani. Gli effetti degli scambi relazionali positivi e delle capacità pro-sociali sono, infatti, risultati essere fondamentali sotto il profilo affettivo e cognitivo per la regolazione di stati emotivi negativi quali ansia, rabbia e stress (Afolabi, 2013, pp. 124-139). Il peer tutoring in tutte le sue diverse declinazioni (same-level, cross-level e cross-level anche in diversi livelli scolastici) secondo la ricerca di Cohen e Kulik del 1982 risulta, inoltre, avere effetti positivi anche in relazione al concetto di sé e allo sviluppo della crescita interpersonale (Hedin 1988). Maheady et al. (2001) hanno evidenziato, inoltre, quanto il peer tutoring sia vantaggioso e funzionale nell'approccio con alunni con bisogni educativi speciali. Zich et al. (2017), hanno dimostrato, infine, che lo sviluppo di efficacia emotiva, di empatia e di capacità relazionali positive siano centrali ai fini della realizzazione di reciprocità e solidarietà. Ciò rende possibile lo sviluppo di cooperazione, di dinamiche di gruppo, di costituzione di reti utili alla promozione di competenze, non solo didattiche, molto rilevanti per la crescita degli alunni. Il peer tutoring, attraverso la promozione di atteggiamenti relazionali positivi si può, quindi,

configurare quale dispositivo di prevenzione e di contrasto alle criticità legate al disagio giovanile.

Obiettivi della ricerca

Il progetto “La Banca del Tempo” nasce, oltre che dall’esigenza di introdurre azioni comuni che contribuiscano al successo scolastico di alunni e alunne in difficoltà, anche dal tentativo di fornire uno strumento di prevenzione al disagio giovanile, ovvero di contrasto ai diversi fenomeni quali patologie psichiatriche (850.000 giovani fino ai 24 anni hanno subito, secondo dati Istat del 2015, un ricovero per depressione), suicidi (il suicidio è la seconda causa di morte, in Italia, dopo gli incidenti stradali, tra i ragazzi dai 15 ai 25 anni), bullismo (oltre il 50% dei ragazzi tra gli 11 e i 17 anni è stato vittima di aggressioni o violenza da coetanei, sempre secondo dati Istat del 2014), abbandono scolastico (dati Istat 2015 affermano che il 15% dei nativi e il 34,4% degli immigrati lasciano la scuola prima del diploma o di un attestato di formazione professionale).

Il progetto, oggetto della ricerca di una tesi di dottorato, mira, quindi, a sensibilizzare gli studenti alla cultura della solidarietà e della convivenza nella comunità scolastica, a sviluppare un atteggiamento di confronto interculturale tra studenti, a valorizzarne attitudini e competenze, nonché ad instaurare un clima di fiducia e collaborazione tra studenti e docenti.

L’obiettivo principale, attraverso la promozione di atteggiamenti solidali e cooperativi a scuola, è, quindi, quello di fornire un contributo per la validazione dell’esperienza del peer tutoring come strumento atto alla costruzione di life skill e di competenze metacognitive e, di conseguenza, di validare l’esperienza del peer tutoring come mezzo di prevenzione al disagio giovanile. Su un altro versante, a lungo termine, intendiamo indagare quanto questo progetto basato sul peer tutoring possa avere una valenza come strumento di integrazione culturale di alunni con background migratorio o di etnie diverse e sugli effetti in relazione al drop-out scolastico e ai casi di bullismo nelle scuole coinvolte.

Progettazione e metodologia

Il metodo di ricerca utilizzato per la ricerca è misto, quanti-qualitativo. Per la parte quantitativa sono stati realizzati un questionario ad hoc sulle life skill, composto da 100 domande, 10 per ogni life skill, e uno biografico, composto da 16 item, che ha indagato il quadro generale delle ragazze e dei ragazzi in relazione alle famiglie di provenienza, per evidenziare eventuali correlazioni fra titolo di studio dei genitori, condizione economica e competenze. I questionari sono stati somministrati nel 2018 in tutte le scuole ove viene svolto il progetto, a Merano, Bolzano e Bressanone, a tutti i ragazzi e le ragazze di tutte le classi terze e quarte, classi di provenienza dei tutor. Sono stati somministrati, nel 2018, 376 questionari. La somministrazione è stata ripetuta, nel 2019, agli stessi alunni e nelle stesse classi, con lo scopo di verificare se l’esperienza del peer tutoring abbia potuto favorire la costruzione di life skill rispetto a coloro che non hanno svolto l’attività. Sono stati somministrati, quindi, nel 2019, 303 questionari, per un totale di 679 questionari nei due anni scolastici. La differenza di numero fra le somministrazioni è dovuta agli alunni assenti. Il confronto fra i due questionari è stato possibile poiché è stato predisposto un codice alfanumerico personalizzato che ha

consentito agli alunni di mantenere l'anonimato, ma alla ricercatrice di ri-abbinare i questionari. La somministrazione dei questionari è avvenuta collettivamente in ambito scolastico ed è stata preceduta da specifiche istruzioni relative alle modalità di compilazione. Gli Istituti che hanno preso parte a questa ricerca hanno visto coinvolte le figure dei Dirigenti scolastici, ai quali è stato illustrato il progetto di ricerca e che hanno espresso parere favorevole alla raccolta dei dati. È stata richiesta anche l'autorizzazione scritta ai genitori e agli studenti maggiorenni che hanno preso parte all'indagine. La rilevazione è stata effettuata durante l'orario scolastico ed è stata condotta dalla ricercatrice scrivente, a nome della Libera Università di Bolzano. Le risposte fornite sono state successivamente trascritte su foglio elettronico. L'analisi dei dati verrà effettuata con l'ausilio di software statistici entro la fine del 2019.

Per quanto concerne la parte qualitativa, sono state svolte osservazioni delle varie realtà progettuali territoriali per evidenziarne differenze e specificità. Alcuni tutor, a titolo volontario, hanno redatto una sorta di "diario di bordo", altri un diario "guidato", ovvero scritto sulla falsa riga di alcune domande/stimoli forniti dalla ricercatrice, così come anche alcuni tutee. Sono state realizzate, inoltre, interviste in profondità con due o più tutor di ogni scuola coinvolta. Le interviste constano di 27 domande, più diverse sotto-domande, volte ad indagare diversi ambiti in relazione al vissuto sperimentato, alle competenze messe in campo e/o acquisite, all'ambito relazionale e alle dinamiche di gruppo, all'ambito organizzativo, alla percezione di auto-efficacia e di sé. Verrà infine realizzato, entro la fine del 2019, un focus group, con tutor, tutee, e docenti referenti del progetto nelle diverse realtà.

Risultati

Al momento sono disponibili solamente i risultati, parziali, delle interviste in profondità. Le interviste hanno messo in evidenza il ruolo orientativo dell'esperienza in termini di competenze: la quasi totalità degli intervistati, a seguito della partecipazione in qualità di tutor al progetto, ha dichiarato la propria propensione ("Ho capito che voglio fare la maestra o la professoressa") o l'assoluta chiarezza nel non perseguire l'obiettivo professionale dell'insegnamento, anche in riferimento a quesiti non specifici. Ciò lascia intuire che l'esperienza, definita da molti "forte", "importante", "intensa" emotivamente può stimolare i ragazzi anche a riflessioni sulla propria persona, sul proprio futuro.

Emerge con grande chiarezza anche la soddisfazione personale nell'attività di aiuto: "è stato bello; mi sono sentito bene e soddisfatto; [...] ti senti apprezzata; mi sentivo felice perché loro mi ascoltavano; [...] ti senti al top". Un'ulteriore domanda verteva sugli aiuti ricevuti nel corso dell'esperienza. La quasi totalità degli intervistati pone l'accento sulla quasi assoluta autonomia di gestione dei tutor e sul fatto che solo in rarissimi casi sia stato richiesto l'intervento dei docenti di riferimento, presenti, ma all'esterno delle aule previste per il progetto. Questo vissuto, anche a fronte di un'aspettativa inferiore in termini di soddisfazione personale, suggerisce che l'esperienza, forte del coinvolgimento dei tutor nella progettazione del progetto stesso, della totale responsabilizzazione degli studenti in termini di pubblicizzazione e presentazione dell'attività ai potenziali tutee, ma soprattutto in relazione alla completa autonomia di gestione delle relazioni con gli studenti "tutorati", genera sicurezza di sé e autostima nei tutor, dichiarata sia a fronte di domanda specifica che in risposta ad altri stimoli. La totalità degli intervistati riferisce, inoltre, di essere soddisfatto del

percorso, del lavoro e dell'equilibrio relazionale trovato con il tutee; tutti gli intervistati dichiarano che rifarebbero questa esperienza, che la proporrebbero sicuramente ad altri o che lo hanno già fatto e che sia utile riproporre il progetto negli anni a venire. Un dato interessante emerso dalle interviste è, inoltre, il desiderio comune quasi a tutti i ragazzi e le ragazze intervistate di "mettersi alla prova", a riprova del fatto che essi sentano forte il bisogno di essere considerati capaci, responsabili, autonomi e di avere occasioni per poterlo dimostrare.

Emerge, infine, da una buona parte degli studenti anche una buona capacità di analisi della realtà, di osservazione e, a seguito di ciò, la consapevolezza della diversità degli altri: "mi ha reso capace di interagire con persone diverse, magari con caratteri diversi e di spiegargli, diciamo, gli stessi argomenti in modo diverso, in base al loro carattere; mi sono accorto che siamo tutti diversi; [...] perché non siamo tutti uguali, abbiamo caratteri diversi e quindi è giusto interagire in modo diverso; non esiste un solo modo per... per esempio studiare, ce ne sono molti altri...[...] ho imparato che bisogna anche dare ascolto alle idee degli altri, anche perché non esiste appunto solo la tua idea, la tua ideologia, bisogna essere aperti anche alle altre". Le risposte indicano altresì che l'esperienza relazionale generata attraverso il rapporto con i tutee, la responsabilizzazione legata al ruolo di tutor e la vicinanza delle esperienze fra pari favorisce lo sviluppo di capacità pro-sociali legate all'ascolto, all'empatia: "con la mia timidezza capivo anche la timidezza loro, nel senso che spesso io dico al prof "sì ho capito" ma in realtà non è vero, solo che non ho voglia di essere sempre io a dire non ho capito quindi capivo realmente quando aveva capito o no: si vedeva dalla faccia".

Questi risultati verranno confrontati e messi in relazione con i dati emersi dall'analisi dei questionari sulle life skill, con i dati delle osservazioni, con le risultanze del focus group e dei diari, al fine di avere un quadro ampio e chiaro degli effetti del progetto "La Banca del Tempo" sui tutor partecipanti e degli esiti sull'ambiente in cui si sono svolte le attività. Questi risultati parziali mostrano una percezione di incremento proprio delle competenze indagate, le life skill, che favoriscono negli alunni la capacità di stabilire contatti significativi con altri pari, di aver incrementare la capacità di lavorare in squadra, di accettare e condividere responsabilità, di gestire il proprio tempo.

Limiti della ricerca

Un limite della ricerca è che non solo l'esperienza realizzata attraverso il progetto "La Banca del Tempo" può stimolare lo sviluppo di competenze trasversali, ovvero di life skill. Attività diverse, ma con uguali caratteristiche -una relazione di sostegno o di aiuto a un fratello/sorella minore, un'esperienza di scoutismo con un ruolo di responsabilità su altri minori, un impegno in qualità di istruttore/aiuto allenatore in ambito sportivo-, potrebbero generare effetti analoghi e mettere in discussione la validità dei risultati dei questionari. Per ovviare a tale criticità è stato inserito un quesito specifico nella parte biografica per verificare se attività simili siano state svolte con continuità e per periodi conformi a quelli del peer tutoring, così che anch'esse possano costituire, insieme a quelle del progetto "La Banca del Tempo", materiale utile ai fini dei confronti fra i due gruppi di controllo: l'aspettativa è che gli alunni che hanno lavorato come tutor o in attività simili abbiano sviluppato competenze relative alle life skill differenti (e auspicabilmente migliori) rispetto agli studenti che non hanno svolto alcuna attività.

Prospettive

Un successivo ampliamento del progetto è previsto attraverso un lavoro di rete fra le realtà già coinvolte (Intendenza, Scuole, Università) e il Distretto Sociale, in collaborazione con le Agenzie formative del territorio. Il progetto "allargato" prevedrebbe che i tutor, formati per fornire il proprio servizio nelle diverse scuole, possano collaborare con educatori professionali nei Centri giovanili o presso le Associazioni che danno aiuto pomeridiano agli studenti. Attraverso questa collaborazione si soddisferebbe l'esigenza di molte famiglie che, per diversi motivi, sono affiancate dai Servizi Sociali nel seguire le attività pomeridiane e la formazione dei propri figli attraverso un intervento, il peer tutoring. La ricerca vuole approfondire, inoltre, altri effetti del progetto, sia in relazione all'orientamento scolastico e professionale, sia in relazione all'integrazione di alunni con background migratorio che, in qualità di tutor, possano fungere da modello positivo per i tutee e spingerli ad immaginarsi un futuro scolastico di successo, nonché nell'ambito dell'inclusione di alunni con bisogni educativi speciali.

Conclusioni

La società attuale quasi impone di sapere in che modo affrontare complessità e cambiamenti, nuove sfide, anche di ordine relazionale. Da ciò, la necessità per i giovani di svolgere un ruolo attivo nel proprio apprendimento e processo di sviluppo. Il progetto "La Banca del Tempo" è stato pensato anche per fornire risposte e strumenti a tali stimoli e, sulla base di questa logica, mira a promuovere uno sviluppo positivo delle autonomie, delle competenze relazionali, metacognitive, empatiche. Se è vero che dai primi risultati della ricerca emerge che i partecipanti al progetto ritengono di aver irrobustito molte delle cosiddette life skill, possiamo intuire che forse la sola esperienza scolastica "tradizionale" potrebbe non essere sufficiente a promuovere in modo efficace lo sviluppo delle life skill o, in ogni caso, anche a fronte delle statistiche sul disagio giovanile riportate, potrebbe essere importante affiancare attività come il peer tutoring. Riteniamo perciò importante presentare e co-costruire insieme ai giovani progetti come "La Banca del Tempo", capaci di stimolare e produrre modificazioni positive e consentire alle ragazze e ai ragazzi partecipanti di sviluppare attitudine all'iniziativa, capacità di stabilire e raggiungere obiettivi, gestire tempo ed emozioni accrescendo, inoltre, empatia e abilità nell'entrare in relazione con l'altro. Le attività di rete fra scuole, famiglie e territorio consentono di creare luoghi idonei al benessere, all'accoglienza, all'incontro: luoghi dove soprattutto studentesse e studenti, finalmente protagonisti, possono sviluppare autostima, empatia, abilità relazionali e crescere attraverso strumenti e competenze trasversali che limitino il rischio di devianze e disagio e aumentino consapevolezza e solidarietà.

Riferimenti bibliografici

- Afolabi O. A., (2013). Roles of Personality Types, Emotional Intelligence and Gender Differences on Prosocial Behavior. *Psychological Thought*, 6(1), 124-139. <https://doi.org/10.5964/psyct.v6i1.53>
- Bandura A., (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., (2007), *Rapporto Giovani – Sesta indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*, (a cura di), Il Mulino, Bologna.

- Cerutti R. (2012). Comunicazione e disagio giovanile nell'era della globalizzazione. *Rassegna di Psicologia*, 29(2), 5-10. <https://doi.org/10.7379/70999>
- Cohen P. A., and Kulik J. A. (1981). Synthesis of Research on the Effects of Tutoring. *Educational Leadership*, 39(3), 227-29.
- Cohen P. A., Kulik J. A. and Kulik C. L. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American educational research journal*, 19(2), 237-248.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014). Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. *Rapporto Eurydice e Cedefop*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo. doi: 10.2797/30376
- Corlianò M. E. (2011), *Vite mediate. Nuove tecnologie di connessione e culture di rete*. FrancoAngeli, Milano.
- Damon W., Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Wiley series on personality processes. Peer relationships in child development* (pp. 135-157). John Wiley & Sons, Oxford, England.
- De Leo G., Patrizi P. (2007), *Psicologia della devianza*, Carocci, Roma.
- Domitrovich C.E., Bradshaw C.P., Greenberg M.T., Embry D., Poduska J.M., Ialongo N., (2010). Integrated models of school- based prevention: The logic and theory, *Psychology in the Schools*, 47(1), 71-88. doi: 10.1002/pits.20452
- Donati P. (1994). *La famiglia nella società relazionale: nuove reti e nuove regole*. FrancoAngeli, Milano.
- Fonzi A., (1997), *Il bullismo in Italia: il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Giunti, Firenze.
- Frisby, C.L., Jimerson, S.R. (2016). Understanding immigrants, schooling, and school psychology: Contemporary science and practice. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 141-148. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000163>.
- Hedin, D. (1987). Students as Teachers: A Tool for Improving School Climate and Productivity. *Social Policy*, 17(3), 42-47.
- Istituto Nazionale di Statistica, ISTAT (2015). Ospedalizzazione per disturbi psichici per aggregati clinici e tassi di età.
- Istituto Nazionale di Statistica, ISTAT (2015). Statistiche Salute e Sanità. Cause di morte.
- Istituto Nazionale di Statistica, ISTAT (2014). Statistiche Report. Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi.
- Luhmann N, (2012), *Theory of society* (Vol. 1). University Press, Stanford.
- Luhmann N, (2001), *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Il Mulino, Bologna.
- Mazzucchelli C., (2014), *Nei labirinti della tecnologia*. Delos Digital srl.
<https://delos.digital/9788867754052/nei-labirinti-della-tecnologia> (ultima visita 15.09.2019)
- Maheady L., (2001), Insegnamento mediato dai pari: lo stato dell'arte, *Difficoltà di Apprendimento*, 7, 1, 83-98, Erickson, Trento.

- Mancini G., Gabrielli G. (1998), *TVD: Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica* (Vol. 20), Erickson, Trento.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca MIUR (2015), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2014/2015, Ufficio di Statistica, elaborazione su dati MIUR.*
- Pellizzari G., (2010), *La seconda nascita. Fenomenologia dell'adolescenza*, Franco Angeli, Milano.
- Pietropolli Charmet G., (1997), *Amici, compagni, complici*, Franco Angeli, Milano.
- Pollo M., Volpi I., (1994), *La gioventù negata: osservatorio sul disagio giovanile*, T.E.R., Roma.
- Ruini C., Ottolini F., Tomba E., Belaise C., Albieri E., Visani D., Offidani E., Caffo E., Fava G.A., (2009), School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(4), 522-532. DOI:10.1016/j.jbtep.2009.07.002.
- Stramaglia M. (2010). Essere adolescenti nella società dell'immagine. *Appartarsi, apparire, appartenersi. Education Sciences & Society*, 1(2).
- Turkle S., (2012), *Insieme ma soli: Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Codice, Torino.
- Zych I., Farrington D.P., Llorent V.J., Ttofi M.M. (2017). Protecting Children Against Bullying and Its Consequences. *Springer briefs in psychology. Springer Science – Business Media*. New York, NY, US: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4>.

(Contraportada)

**Migraciones, género, culturas
visuales y co-participación**

Desafíos para la investigación en
Ciencias Sociales

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

&

UNIVERSITÀ ROMA TRE

**Migrazione, genere, culture visive
e co-partecipazione**

Sfide per la ricerca nell'ambito delle
Scienze Sociali

